

**REVISTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL ȘI  
SPECIAL INTEGRAT DIN JUDEȚUL ALBA**

# **ÎMPREUNĂ SPRE VIITOR**



**Nr 18  
2026**

**ISSN 2784-0565**

**ISSN-L 2784-0565**

**Editura  
Universul Școlii**

## REVISTĂ AVIZATĂ DE INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN ALBA

### COORDONATORI

-prof. **Cornel Stelian SANDU**, Inspector Școlar General - Inspectoratul Școlar Județean Alba  
-prof. **Delia Angela GHEORGHIȚĂ**, Inspector Școlar General Adjunct - Inspectoratul Școlar Județean Alba  
-prof. **Dan CHERECHEȘ**, Inspector Școlar General Adjunct - Inspectoratul Școlar Județean Alba  
-prof. **Monica PAUL**, Inspector pentru Învățământ Special - Inspectoratul Școlar Județean Alba  
-prof. **Eugenia Marcela Dărămuș**, Director Casa Corpului Didactic Alba

### REDACTORI:

**Prof. Rodean Rodica**  
**Prof. Sevestrean Gabriela**

### COPERTA:

**Grafică: prof. Mureșan Teodora**

### CONTACT:

**revistaspecialab@yahoo.com**  
**Analist programator: POPA IOAN**

**Responsabil Editura:**  
**LIGIA OROS**

**EDITURA UNIVERSUL ȘCOLII**  
**Alba Iulia, Str. Gabriel Bethlen, Nr.7, Cod 510009**  
**Tel. 0258/826147, Fax 0258/833101**  
**Web: [www.ccdab.ro](http://www.ccdab.ro), e-mail:office@ccdab.ro**

### COLABORATORI

#### **CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ALBA IULIA**

- Prof. Cristian Daniela-Georgeta
- Prof. Goldschmidt Erika

#### **LICEUL TEHNOLOGIC „TIMOTEI CIPARIU” BLAJ**

- Prof. Mara Paula

#### **LICEUL CU PROGRAM SPORTIV „FLORIN FLEȘERIU” SEBEȘ**

- Prof. Frățilă Adriana

#### **C.J.R.A.E. ALBA**

- Prof. consilier școlar: Todoran Răzvan

# CUPRINS

- Leadership și formare în consilierea psihopedagogică: repere pentru evoluție și transformare profesională- Profesor-consilier școlar: Todoran Răzvan-Vasile, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Alba .....pag. 3
- Utilizarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale în sprijinul elevilor cu nevoi educaționale complexe - Prof. psihopedagogie specială Cristian Daniela-Georgeta, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia.....pag. 22
- Dezvoltarea competențelor socio-profesionale și a autonomiei personale la tinerii și adulții cu dizabilități- Prof. Goldschmidt Erika,Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia....pag. 25
- Proiect de activitate didactică- Prof. Mara Paula, Liceul Tehnologic Timotei Cipariu Blaj.....pag, 32
- Probă pentru examinarea scrierii- Prof. Frățilă Ana Adriana, Liceul Cu Program Sportiv „Florin Fleșeriu” Sebeș.....pag. 38

# LEADERSHIP ȘI FORMARE ÎN CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ: REPERE PENTRU EVOLUȚIE ȘI TRANSFORMARE PROFESIONALĂ

Profesor-consilier școlar: Todoran Răzvan-Vasile  
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Alba

## Abstract:

This paper examines the evolving role of leadership and professional development in psychopedagogical counselling, with particular attention to the changing demands of contemporary school environments and the increasingly complex needs of students. The analysis approaches leadership not primarily as a formal position of authority, but as a professional and relational capacity expressed through initiative, ethical responsibility, collaboration, informed decision-making, and the ability to contribute to constructive change within the educational community. Particular emphasis is placed on the school counsellor's role in fostering communication and cooperation among students, teachers, families, and other educational professionals. The paper also explores continuing professional development as an essential component of counselling practice, highlighting reflective practice, experiential learning, peer collaboration, supervision, and the ongoing updating of professional knowledge and competencies. A further focus is the transition from predominantly reactive and individual interventions towards preventive, collaborative, and systemic approaches capable of addressing the interaction between personal, relational, institutional, and social factors. Drawing on relevant academic literature and the current Romanian educational context, the study presents professional development as a continuous process in which experience, critical reflection, evidence-informed practice, and institutional collaboration contribute to the counsellor's capacity to respond responsibly to emerging educational challenges. Psychopedagogical counselling is therefore conceptualised as a dynamic professional field shaped by adaptation, learning, and continuous transformation.

**Keywords:** psychopedagogical counselling; educational leadership; professional development; reflective practice; school counselling; collaborative leadership; systemic intervention.

## Prolegomene

### *Consilierea psihopedagogică între exigențele școlii actuale și nevoile reale ale beneficiarilor*

Consilierea psihopedagogică ocupă astăzi un spațiu aflat la intersecția dintre educație, dezvoltare personală, prevenție și sprijin socio-emoțional. În această poziționare, rolul ei nu poate fi redus nici la intervenția punctuală asupra elevului care întâmpină o dificultate, nici la orientarea școlară și profesională în sensul tradițional al termenului. Literatura românească de specialitate a subliniat de mai mult timp caracterul formativ al consilierii, asociind-o cu autocunoașterea, dezvoltarea personală, comunicarea, rezolvarea de probleme, gestionarea stresului, învățarea eficientă și orientarea pentru carieră<sup>1</sup>. Ion Al. Dumitru plasează, de asemenea, consilierea psihopedagogică într-un cadru mai larg, în care relația de sprijin trebuie raportată atât la particularitățile persoanei, cât și la contextul educațional și social în care aceasta se dezvoltă<sup>2</sup>. Existența și datele bibliografice ale celor două lucrări sunt verificabile în cataloage editoriale și bibliografice.

Această perspectivă este cu atât mai importantă într-o școală confruntată cu probleme care nu sunt exclusiv didactice. Dificultățile de adaptare, relațiile dintre elevi, presiunea performanței, incertitudinea alegerilor educaționale și profesionale, expunerea la mediul digital, bullyingul, dificultățile de autoreglare și problemele de sănătate mintală creează situații în care progresul academic nu poate fi separat în mod artificial de starea de bine a elevului. Organizația Mondială a Sănătății arată că școala constituie unul dintre mediile esențiale pentru dobândirea cunoștințelor, a autoreglării, a rezilienței și a altor competențe socio-emoționale, iar relația dintre sănătate și educație funcționează în ambele sensuri: starea de sănătate

<sup>1</sup> Adriana Băban (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2009.

<sup>2</sup> Ion Al. Dumitru, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.

influențează participarea și rezultatele educaționale, în timp ce un mediu școlar sigur și suportiv poate susține dezvoltarea sănătoasă<sup>3</sup>.

Date recente din România întăresc necesitatea unei asemenea abordări integrate. Raportul *Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România*, realizat în 2025 în cadrul unui proiect implementat de Ministerul Educației și Cercetării cu asistență tehnică UNICEF și în cooperare cu Comisia Europeană, a utilizat o metodologie mixtă și a inclus 1.871 de elevi, 103 profesori diriginți, precum și părinți, consilieri școlari, directori și alți specialiști. Cercetarea a urmărit trei dimensiuni majore: starea de bine și sănătatea mentală, influența mediului digital și capacitatea instituțională a școlii de a oferi sprijin socio-emoțional<sup>4</sup>. Raportul nu justifică generalizări dincolo de metodologia și populația investigate, dar oferă o bază empirică actuală pentru afirmația că nevoile elevilor trebuie înțelese într-o relație dinamică între persoană, școală, familie și mediu digital.

În consecință, „*nevoia reală*” a beneficiarului nu ar trebui confundată cu prima solicitare exprimată sau cu problema pe care adultul o observă din exterior. În practica de consiliere, elevul poate solicita ajutor pentru o dificultate de învățare care coexistă cu anxietate, conflict familial, izolare socială ori teamă de eșec; în sens invers, un comportament perceput drept indisciplină poate avea cauze care nu sunt accesibile unei interpretări exclusiv pedagogice. Această realitate impune evaluare contextuală, delimitarea competențelor profesionale și, atunci când situația depășește atribuțiile consilierului școlar, orientarea beneficiarului către servicii specializate. Modelele profesionale contemporane insistă tocmai asupra colaborării dintre consilier, familie, cadre didactice și servicii comunitare și asupra necesității trimeriei către alte servicii atunci când natura problemei o cere.

Consilierea psihopedagogică nu trebuie, așadar, înțeleasă ca o promisiune de rezolvare a tuturor dificultăților cu care se confruntă școala. Dovezile existente susțin utilitatea intervențiilor de consiliere, însă efectele diferă în funcție de tipul intervenției și de context. Meta-analiza realizată de Susan C. Whiston și colaboratorii săi asupra intervențiilor de consiliere școlară a identificat, pentru comparațiile tratament–control, o mărime medie ponderată a efectului de 0,30 și, în același timp, variații ale eficacității în funcție de caracteristicile programelor și intervențiilor<sup>5</sup>. Prin urmare, rigoarea cere evitarea formulelor globale potrivit cărora „*orice consiliere funcționează*”; întrebarea relevantă este ce intervenție, aplicată cui, în ce condiții și cu ce obiective poate produce rezultate măsurabile.

În sistemul românesc, dimensiunea instituțională a acestei activități este explicită. Reglementarea actuală privind CJRAE/CMBRAE încadrează serviciile de consiliere în ansamblul serviciilor educaționale destinate beneficiarilor direcți și indirecti ai educației, iar Ordinul ministrului educației nr. 5.701/2024 reglementează organizarea cadrului în care activează, între alții, profesorii consilieri școlari<sup>6</sup>. Acest fapt este relevant nu pentru a transforma consilierea într-o funcție administrativă, ci pentru a arăta că intervenția individuală se desfășoară într-un sistem mai amplu de responsabilități, colaborări și servicii.

### ***De ce leadershipul devine relevant în practica de consiliere?***

Introducerea conceptului de *leadership* în domeniul consilierii psihopedagogice poate crea, la prima vedere, impresia unei deplasări către terminologia managementului instituțional. În literatura de specialitate asupra consilierii școlare, sensul este însă diferit. Leadershipul nu desemnează în primul rând ocuparea unei funcții ierarhice și nici exercitarea autorității asupra celorlalți, ci capacitatea profesionistului de a contribui la definirea priorităților, de a iniția colaborări, de a utiliza date pentru fundamentarea intervențiilor, de a susține accesul elevilor la resurse și de a participa la schimbări care depășesc cazul individual.

Această perspectivă este formulată explicit în modelul elaborat de American School Counselor Association, în care leadershipul, colaborarea, advocacy-ul profesional și schimbarea sistemică sunt considerate dimensiuni care traversează proiectarea și implementarea programelor de consiliere școlară<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> World Health Organization, *WHO Guideline on School Health Services*, Geneva, World Health Organization, 2021.

<sup>4</sup> Ana Cornelia Bulai, Irina Horga, Mihai Copăceanu, Simona Mihaiu, Diana Manoleli, *Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România*, București, 2025, pp. 7-8.

<sup>5</sup> Susan C. Whiston, Wendi Lee Tai, Daryn Rahardja, Kelly Eder, „School Counseling Outcome: A Meta-Analytic Examination of Interventions”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 89, nr. 1, 2011, pp. 37-55.

<sup>6</sup> Ministerul Educației, Ordinul nr. 5.701/2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională.

<sup>7</sup> American School Counselor Association, *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, ed. a IV-a, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2019.

Modelul pune accent pe utilizarea datelor, planificarea serviciilor, furnizarea intervențiilor și evaluarea rezultatelor, ceea ce deplasează consilierul de la postura exclusiv reactivă — aceea de a răspunde unei probleme după ce aceasta a apărut — spre o poziție care include prevenție, planificare și participare instituțională.

Cercetările asupra leadershipului consilierilor școlari sugerează că acesta se construiește în mare măsură prin relații și practici colaborative. Studiul calitativ realizat de Anita Young, Colette Dollarhide și Amber Baughman a identificat, în discursul consilierilor școlari, cinci categorii recurente: attribute de leadership, calitatea relațiilor, comunicare și colaborare, proiectarea unor programe profesionale și advocacy<sup>8</sup>. Rezultatul este semnificativ deoarece arată că leadershipul specific consilieriei nu este echivalent cu simpla capacitate de a conduce oameni; el presupune mai ales influențarea constructivă a modului în care organizația școlară identifică și răspunde nevoilor elevilor.

Alte cercetări au analizat raportul dintre practicile de leadership și implementarea programelor de consiliere. Studiile lui E. C. M. Mason și H. George McMahon indică faptul că leadershipul a devenit o competență explicit discutată în profesia de consilier școlar și că există diferențe între practicieni în funcție de experiență, formare și contextul profesional<sup>9</sup>. Aceste rezultate nu trebuie transformate într-o relație cauzală pe care studiile respective nu au demonstrat-o, dar ele oferă argumente pentru includerea competențelor de coordonare, colaborare și inițiativă în dezvoltarea profesională a consilierului.

În practica școlară, un asemenea leadership poate lua forme discrete: identificarea unei probleme recurente din datele cabinetului de consiliere; propunerea unui program preventiv; organizarea colaborării dintre diriginți, familie și specialiști; fundamentarea unei intervenții pe informații relevante; semnalarea unei bariere instituționale care afectează accesul elevilor la sprijin. Consilierul nu devine, prin aceasta, managerul celorlalți profesioniști. Mai adecvat este să vorbim despre un leadership profesional și relațional, exercitat prin expertiză, capacitate de facilitare și responsabilitate față de beneficiar.

Este necesară însă o limitare metodologică. O parte importantă a cercetării care utilizează explicit sintagma *school counselor leadership* provine din Statele Unite și este construită în jurul modelului profesional ASCA. Nu există suficiente dovezi empirice românești publicate care să permită transferarea automată a tuturor acestor rezultate asupra activității profesorului consilier școlar din România. Prin urmare, conceptul poate fi utilizat ca reper analitic și profesional, dar aplicarea sa trebuie raportată la organizarea, atribuțiile și cultura instituțională specifice sistemului educațional românesc. O astfel de precizare evită transformarea unui model profesional dezvoltat într-un anumit context într-o regulă pretins universală.

### ***Formarea continuă ca premisă a dezvoltării profesionale***

Formarea inițială oferă fundamentul practicii de consiliere, dar nu poate constitui, singură, garanția unei competențe profesionale stabile pe întreaga durată a carierei. Motivația este structurală: domeniul de intervenție se modifică odată cu schimbările sociale, cu apariția unor noi cercetări, cu diversificarea populației școlare, cu dezvoltarea tehnologiilor digitale și cu evoluția standardelor profesionale. Într-un asemenea context, formarea continuă nu reprezintă numai acumularea periodică de certificate, ci procesul prin care profesionistul își actualizează cunoașterea, își verifică practicile și își recunoaște limitele de competență.

Această obligație are și o dimensiune deontologică. *ACA Code of Ethics* stabilește că profesioniștii consilieriei trebuie să lucreze în limitele competenței dobândite prin educație, pregătire și experiență și prevede explicit, în secțiunea C.2.f, necesitatea educației continue pentru menținerea contactului cu informația științifică și profesională actuală și cu bunele practici<sup>10</sup>. Codul aparține unui cadru profesional american și nu constituie normă juridică pentru consilierul din România, dar principiul potrivit căruia competența trebuie întreținută, nu doar dobândită inițial, este relevant pentru analiza profesionalizării domeniului.

<sup>8</sup> Anita Young, Colette T. Dollarhide, Amber Baughman, „The Voices of School Counselors: Essential Characteristics of School Counselor Leaders”, în *Professional School Counseling*, vol. 19, nr. 1, 2015, pp. 36-45.

<sup>9</sup> E. C. M. Mason, H. George McMahon, „Leadership Practices of School Counselors”, în *Professional School Counseling*, vol. 13, nr. 2, 2009, pp. 107-115.

<sup>10</sup> American Counseling Association, *2014 ACA Code of Ethics*, Alexandria, VA, American Counseling Association, 2014, secțiunea C.2, în special C.2.f – „Continuing Education”.

Există și cercetări care investighează mai concret efectele formării profesionale. Anita Young și Carol Kaffenberger au analizat experiențele a 512 consilieri școlari dintr-un stat din regiunea Midwest a SUA și au constatat că participarea la programe de dezvoltare profesională privind utilizarea datelor era asociată cu modul în care consilierii raportau practicile de analiză a datelor și de responsabilizare profesională<sup>11</sup>. Studiul nu permite concluzia că orice program de formare produce automat o practică mai bună, dar sugerează că dezvoltarea profesională bine focalizată poate influența competențe concrete, relevante pentru luarea deciziilor în consiliere.

O cercetare mai recentă, realizată de Hilary Dack și Clare Merlin-Knoblich, a urmărit timp de un an 21 de consilieri școlari participanți la un program post-masteral de dezvoltare profesională orientat spre îmbunătățirea activităților realizate la clasă. Studiul a utilizat interviuri, produse curriculare și jurnale reflexive și a arătat modul în care participanții au integrat principii de proiectare a învățării în activitatea lor<sup>12</sup>. Caracterul calitativ și dimensiunea redusă a grupului nu permit generalizarea rezultatelor la întreaga populație a consilierilor, însă cercetarea este importantă prin faptul că arată că formarea continuă poate viza nu doar „mai multe informații”, ci modificarea modului în care profesionistul proiectează și reflectează asupra propriei intervenții.

Din această perspectivă, formarea continuă are valoare atunci când produce o relație între cunoaștere, reflecție și practică. Un curs izolat poate adăuga informații, fără să modifice neapărat intervenția profesională. Dezvoltarea competenței presupune însă confruntarea noilor cunoștințe cu situații reale, feedback, reflecție asupra rezultatelor, consultarea colegială sau supervizarea și ajustarea deciziilor. Consilierul care își actualizează instrumentele fără a-și examina critic modul de utilizare a acestora riscă să confunde noutatea metodologică cu progresul profesional.

În plus, formarea devine inseparabilă de capacitatea de a discrimina între informația validată și resursele insuficient fundamentate. Accesul rapid la informație nu garantează calitatea ei. În domenii sensibile precum sănătatea mintală, comportamentele de risc, bullyingul, intervenția în situații de criză ori utilizarea tehnologiei, aplicarea unei metode doar pentru că este populară sau intens promovată poate fi problematică. Dezvoltarea profesională presupune, în acest sens, și alfabetizare științifică: capacitatea de a evalua sursa, metodologia, populația studiată, limitele rezultatelor și măsura în care acestea pot fi transferate asupra beneficiarilor cu care lucrează consilierul.

În școala actuală, formarea continuă, leadershipul profesional și consilierea centrată pe nevoile beneficiarului nu reprezintă, prin urmare, trei direcții independente. Ele se condiționează reciproc. Consilierul poate exercita un rol profesional activ numai în măsura în care dispune de competențe actualizate, iar formarea își justifică valoarea numai dacă este transpusă într-o practică adaptată nevoilor reale ale elevilor. Evoluția profesională apare astfel mai puțin ca o succesiune de etape administrative și mai mult ca un proces de revizuire permanentă a propriei practici, în care experiența este confruntată cu dovezile disponibile, iar inițiativa este temperată de responsabilitatea față de beneficiar.

## **I. Leadershipul în consilierea psihopedagogică: dincolo de coordonare și autoritate**

### ***Sensuri actuale ale leadershipului în mediul educațional***

În spațiul educațional, leadershipul nu mai poate fi explicat satisfăcător prin imaginea unei persoane situate în vârful unei ierarhii, care formulează decizii și urmărește executarea lor. O asemenea reprezentare confundă, în bună măsură, leadershipul cu autoritatea formală și cu exercitarea unor atribuții manageriale. Cercetarea contemporană propune o perspectivă mai nuanțată: leadershipul educațional se construiește prin orientarea activității către scopuri comune, prin mobilizarea competențelor existente într-o organizație, prin influențarea condițiilor în care oamenii învață și lucrează și prin capacitatea de a adapta acțiunea la context. Kenneth Leithwood, Alma Harris și David Hopkins, revenind asupra unor concluzii formulate inițial în cercetările lor asupra conducerii școlare, subliniază faptul că practicile de leadership eficiente nu operează

---

<sup>11</sup> Anita Young, Carol Kaffenberger, „School Counseling Professional Development: Assessing the Use of Data to Inform School Counseling Services”, în *Professional School Counseling*, vol. 19, nr. 1, 2015–2016, pp. 46-56.

<sup>12</sup> Hilary Dack, Clare Merlin-Knoblich, „School Counselors’ Experiences Strengthening Classroom Instruction through Professional Development”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 101, nr. 3, 2023, pp. 293-309.

independent de mediul în care sunt aplicate și că efectele lor se manifestă, în mare parte, prin influențarea motivației, capacității profesionale și condițiilor de muncă ale celor implicați în procesul educațional<sup>13</sup>.

Această schimbare de accent este relevantă pentru consilierea psihopedagogică. Dacă leadershipul este desprins de ideea exclusivă de comandă, devine posibilă înțelegerea lui ca formă de influență profesională pe care o poate exercita și un specialist fără funcție administrativă. Consilierul nu are nevoie de autoritate ierarhică pentru a identifica o problemă importantă, pentru a aduce împreună actorii care o pot soluționa, pentru a propune o intervenție sau pentru a susține o modificare a practicilor care dezavantajează o categorie de elevi. În această accepțiune, leadershipul ține mai puțin de poziția formală ocupată și mai mult de capacitatea de a transforma expertiza profesională în inițiativă relevantă pentru comunitatea școlară.

Philip Hallinger utilizează sintagma *leadership for learning* pentru a descrie o orientare în care conducerea educațională este analizată prin raportare la învățare, la valorile care susțin acțiunea, la particularitățile contextului și la distribuirea responsabilităților de leadership<sup>14</sup>. O asemenea perspectivă este importantă deoarece evită două simplificări: pe de o parte, ideea că liderul ar produce singur schimbarea instituțională și, pe de altă parte, presupunerea că aceleași practici dau aceleași rezultate indiferent de școală, elevi sau comunitate. Cercetarea lui Hallinger insistă asupra rolului contextului și asupra caracterului împărtășit al conducerii, ceea ce apropie conceptul de realitatea unei instituții în care profesorii, consilierii, directorii și alți specialiști dețin competențe diferite și complementare.

Perspectiva distribuită, sistematizată de James P. Spillane, radicalizează această deplasare de la „lider” către „practica de leadership”. În loc să întrebe exclusiv cine conduce, această abordare urmărește cum se produce conducerea în interacțiunile dintre persoane, roluri, rutine și situații concrete<sup>15</sup>. Leadershipul poate fi astfel „întins” asupra mai multor actori, inclusiv asupra celor care nu dețin funcții manageriale. Pentru mediul școlar, implicația este semnificativă: expertiza unui consilier psihopedagogic poate deveni o resursă de leadership atunci când este utilizată pentru clarificarea unei probleme, pentru facilitarea colaborării sau pentru organizarea unui răspuns colectiv.

Această interpretare nu presupune diminuarea importanței directorului și nici dizolvarea răspunderii instituționale. Leadershipul distribuit nu înseamnă că toți conduc în același mod sau că responsabilitățile formale devin irelevante. Înseamnă, mai curând, că producerea schimbării într-o școală presupune contribuții care provin din mai multe zone de competență. În cazul consilierului psihopedagogic, valoarea adăugată este legată de cunoașterea dezvoltării copilului și adolescentului, a proceselor relaționale, a mecanismelor de adaptare, a dificultăților socio-emoționale și a modalităților de intervenție specifice consilierii.

Meta-analiza realizată de Viviane Robinson, Claire Lloyd și Kenneth Rowe asupra relației dintre diferite forme de leadership și rezultatele elevilor confirmă, de altfel, că nu este suficientă utilizarea generică a termenului *leadership*. Autorii au găsit diferențe între tipurile de practici analizate și au arătat că modul în care conducerea se conectează efectiv cu procesele de predare și învățare este important pentru rezultatele observate<sup>16</sup>. Studiul nu justifică transferarea mecanică a concluziilor asupra activității consilierului, dar susține ideea că leadershipul trebuie descris prin practici concrete și prin raportarea lor la obiective, nu prin simpla atribuire a unei etichete profesionale.

În acest sens, leadershipul aplicat consilierii psihopedagogice poate fi definit operațional prin câteva manifestări: capacitatea de a observa dincolo de cazul individual o problemă care se repetă, inițierea unei intervenții preventive, facilitarea dialogului între persoane care interpretează diferit aceeași situație, susținerea unei decizii prin date și argumente profesionale și mobilizarea unor resurse existente în școală sau în comunitate. Niciuna dintre aceste manifestări nu presupune autoritate asupra celorlalți. Toate presupun însă asumarea unei responsabilități profesionale care depășește reacția punctuală la o solicitare.

În sistemul românesc, această distincție este cu atât mai necesară cu cât profesorul consilier școlar activează într-o structură instituțională bine delimitată. Actualul cadru de funcționare a CJRAE/CMBRAE

<sup>13</sup> Kenneth Leithwood, Alma Harris, David Hopkins, „Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited”, în *School Leadership & Management*, vol. 40, nr. 1, 2020, pp. 5-22.

<sup>14</sup> Philip Hallinger, „Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research”, în *Journal of Educational Administration*, vol. 49, nr. 2, 2011, pp. 125-142.

<sup>15</sup> James P. Spillane, *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass/Wiley, 2006.

<sup>16</sup> Viviane M. J. Robinson, Claire A. Lloyd, Kenneth J. Rowe, „The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types”, în *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, nr. 5, 2008, pp. 635-674.

plasează consilierea între serviciile educaționale specializate și definește profesionalismul, responsabilitatea, echitatea, incluziunea și diversitatea între valorile acestor instituții<sup>17</sup>. Leadershipul consilierului nu trebuie, prin urmare, confundat cu preluarea atribuțiilor de conducere ale școlii, ci poate fi înțeles ca inițiativă profesională exercitată în interiorul propriului mandat și în cooperare cu ceilalți actori educaționali.

### ***Consilierul psihopedagogic ca reper de echilibru, inițiativă și influență pozitivă***

În practica de consiliere, ideea de „reper de echilibru” nu ar trebui transformată într-o reprezentare idealizată a specialistului care rămâne permanent neutru, calm și neafectat de situațiile cu care lucrează. Consilierul este, la rândul său, participant la relațiile profesionale și poate fi supus presiunii, conflictelor de rol sau limitelor instituționale. Echilibrul profesional se referă mai curând la capacitatea de a păstra delimitările de rol, de a evita reacțiile impulsive, de a examina mai multe perspective și de a lua decizii în acord cu obiectivele intervenției și cu limitele competenței sale.

Ion Al. Dumitru acordă relației de consiliere, dimensiunii etice și dezvoltării profesionale un loc central în înțelegerea consilierii psihopedagogice<sup>18</sup>. Această perspectivă este relevantă pentru leadership deoarece influența consilierului se sprijină, înainte de orice, pe credibilitatea profesională. Un specialist care solicită colaborarea celorlalți, dar nu respectă confidențialitatea, confundă opiniile cu evaluarea profesională sau își depășește competențele își diminuează tocmai resursa principală prin care poate influența mediul educațional: încrederea. Existența și conținutul lucrării lui Dumitru, inclusiv secțiunile referitoare la relația de consiliere, etică și formarea consilierilor, sunt confirmate de editura Polirom.

Inițiativa profesională reprezintă o a doua componentă a acestei poziționări. Ea nu presupune activarea permanentă a unor proiecte noi, ci capacitatea de a transforma observarea sistematică într-o acțiune justificată. Dacă, de exemplu, solicitările individuale primite într-o perioadă indică aceeași dificultate — conflicte repetate între elevi, probleme de integrare, anxietate asociată evaluării sau dificultăți privind alegerea traseului educațional — consilierul poate trece de la tratarea separată a cazurilor la formularea unei intervenții preventive adresate unui grup mai larg. Leadershipul apare aici prin capacitatea de a vedea tiparul, nu doar episodul.

Cercetarea realizată de E. C. M. Mason și H. George McMahon asupra practicilor de leadership ale consilierilor școlari pornește chiar de la premisa că leadershipul devenise o dimensiune relevantă a profesiei, dar insuficient studiată empiric. Autorii au analizat relațiile dintre practicile de leadership raportate de consilieri și variabile precum experiența, formarea și caracteristicile mediului de lucru<sup>19</sup>. Rezultatele nu permit definirea unui „profil universal” al consilierului-lider, însă confirmă faptul că leadershipul poate fi cercetat ca dimensiune concretă a practicii profesionale, nu doar ca formulă retorică.

O perspectivă calitativă este oferită de Anita Young, Colette Dollarhide și Amber Baughman. Analizând modul în care consilierii școlari descriu leadershipul propriei profesii, cercetătoarele au identificat cinci teme: atribute de leadership, calitatea relațiilor, comunicarea și colaborarea, proiectarea unor programe de calitate și advocacy-ul<sup>20</sup>. Această configurație este importantă deoarece arată că influența pozitivă nu se reduce la trăsături individuale precum încrederea în sine sau capacitatea de a vorbi convingător. Ea se construiește în relații, în calitatea programelor dezvoltate și în capacitatea de a reprezenta nevoile elevilor în procesele instituționale.

În consilierea psihopedagogică, influența pozitivă trebuie, totodată, delimitată de persuasiunea nelegitimă. Consilierul nu are rolul de a determina elevul să adopte preferințele adultului, nici de a impune familiei o anumită interpretare atunci când există opțiuni rezonabile diferite. Influența profesională este legitimă atunci când creează condiții pentru înțelegerea situației, clarificarea alternativelor și luarea unei decizii mai bine informate. În relația cu profesorii, aceeași delimitare presupune formularea unor observații

---

<sup>17</sup> Ministerul Educației, *Ordinul nr. 5.701/2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*, București, 2024; a se vedea și prezentarea instituțională CJRAE/CMBRAE a Ministerului Educației și Cercetării.

<sup>18</sup> Ion Al. Dumitru, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.

<sup>19</sup> E. C. M. Mason, H. George McMahon, „Leadership Practices of School Counselors”, în *Professional School Counseling*, vol. 13, nr. 2, 2009, pp. 107-115.

<sup>20</sup> Anita Young, Colette T. Dollarhide, Amber Baughman, „The Voices of School Counselors: Essential Characteristics of School Counselor Leaders”, în *Professional School Counseling*, vol. 19, nr. 1, 2015–2016, pp. 36-45.

și recomandări fără a substitui competența didactică a cadrului didactic. În raport cu conducerea școlii, presupune argumentare profesională, nu revendicarea unei autorități pe care funcția de consilier nu o conferă.

Echilibrul, inițiativa și influența trebuie astfel privite împreună. Inițiativa fără reflecție poate conduce la intervenții pripite; echilibrul interpretat ca pasivitate poate transforma consilierul într-un simplu receptor de solicitări; influența desprinsă de etică poate aluneca spre presiune sau manipulare. Leadershipul profesional presupune tocmai articularea celor trei dimensiuni: capacitatea de a acționa, disponibilitatea de a reevalua propria interpretare și preocuparea pentru autonomia și interesul beneficiarului.

### ***Relația dintre leadership, comunicare și climatul educațional***

Climatul unei școli nu este un element decorativ al procesului educațional, ci cadrul relațional și organizațional în care activitățile didactice, interacțiunile sociale și intervențiile de sprijin capătă sens. Literatura de specialitate tratează climatul școlar ca pe un construct multidimensional, care include percepții și experiențe referitoare la relații, siguranță, norme, practici educaționale și mediul instituțional. În analiza amplă realizată de Ming-Te Wang și Jessica Degol, cercetările asupra climatului școlar sunt puse în legătură atât cu rezultatele academice, cât și cu dezvoltarea comportamentală și socio-emoțională a elevilor<sup>21</sup>. Autorii atrag totodată atenția asupra problemelor de definire și măsurare a conceptului, motiv pentru care nu este riguros ca „*un climat bun*” să fie utilizat ca explicație universală pentru orice rezultat școlar.

Pentru consilier, climatul educațional este relevant din două motive. În primul rând, el influențează contextul în care apar și sunt exprimate dificultățile elevilor. Un elev poate reacționa diferit într-un mediu în care se simte ascultat și în siguranță decât într-unul în care anticipează ridiculizarea sau sancțiunea. În al doilea rând, consilierul participă el însuși la configurarea climatului prin modul în care comunică, păstrează limitele de confidențialitate, facilitează conflictele și creează contexte de dialog.

Din această perspectivă, comunicarea nu reprezintă doar un instrument tehnic al leadershipului, ci unul dintre mecanismele prin care acesta devine vizibil. Un consilier poate avea o evaluare corectă a unei situații, însă dacă nu o poate comunica diferențiat elevului, familiei, cadrului didactic și conducerii, contribuția sa rămâne limitată. Comunicarea profesională presupune claritate, ascultare, formularea adecvată a feedbackului, verificarea înțelegerii și capacitatea de a adapta limbajul fără a altera sensul informației.

Studiul lui Young, Dollarhide și Baughman este relevant și aici, comunicarea și colaborarea constituind una dintre temele distincte rezultate din relațiile consilierilor despre leadership<sup>22</sup>. Această constatare susține o interpretare relațională a conceptului: consilierul nu exercită leadership numai atunci când inițiază un proiect vizibil, ci și atunci când construiește punți de comunicare între persoane care nu reușesc să-și coordoneze singure perspectivele.

O componentă decisivă a acestor relații este încrederea. Megan Tschannen-Moran, analizând încrederea în organizațiile școlare, distinge dimensiuni precum bunăvoința, onestitatea, deschiderea, fiabilitatea și competența<sup>23</sup>. Aceste dimensiuni sunt relevante în mod particular pentru consiliere. Solicitarea sprijinului presupune, de regulă, o anumită vulnerabilitate: elevul, părintele sau profesorul aduce în discuție o dificultate, un conflict ori o incertitudine. Dacă persoana anticipează judecată, indiscreție sau utilizarea improprie a informației, probabilitatea unei comunicări autentice se reduce.

În același timp, construirea încrederii nu trebuie confundată cu evitarea permanentă a dezacordului. Un climat profesional sănătos nu este unul în care nimeni nu formulează obiecții, ci unul în care diferențele pot fi discutate fără discreditarea persoanei. Consilierul poate fi nevoit să semnaleze o practică nepotrivită, să formuleze o observație dificilă sau să refuze o solicitare care contravine limitelor profesionale. Leadershipul se manifestă, într-o asemenea situație, prin capacitatea de a menține relația de lucru fără a renunța la standardele profesionale.

De aceea, comunicarea specifică unui leadership matur este bidirecțională. Consilierul nu este numai emițătorul recomandării, ci și receptorul informației provenite de la elev, profesor și familie. Uneori, datele noi pot obliga la revizuirea ipotezei inițiale. Disponibilitatea de a corecta o interpretare nu diminuează autoritatea profesională; dimpotrivă, o separă de inflexibilitate. În consiliere, credibilitatea pe

<sup>21</sup> Ming-Te Wang, Jessica L. Degol, „School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes”, în *Educational Psychology Review*, vol. 28, 2016, pp. 315-352.

<sup>22</sup> Anita Young, Colette T. Dollarhide, Amber Baughman, art. cit., pp. 36-45.

<sup>23</sup> Megan Tschannen-Moran, *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

termen lung depinde mai mult de rigoarea cu care sunt reevaluate informațiile decât de impresia că specialistul trebuie să aibă de la început răspunsul corect la orice problemă.

### ***Leadership colaborativ în relația cu elevii, profesorii și familia***

Leadershipul colaborativ este probabil forma cea mai apropiată de specificul consilierii psihopedagogice. Problemele care ajung în cabinetul de consiliere rareori se formează și se manifestă într-un singur spațiu. Dificultățile elevului pot implica simultan experiențe personale, relații de familie, cerințe școlare, interacțiuni cu grupul de colegi și condiții instituționale. Din această cauză, intervenția exclusiv individuală poate fi insuficientă în situațiile în care factorii care întrețin problema se află în afara relației directe consilier–elev.

Aplicând perspectiva leadershipului distribuit la consilierea școlară, Chris Janson, Carolyn Stone și Mary Ann Clark susțin că leadershipul consilierului poate fi înțeles mai adecvat atunci când nu este văzut drept un demers solitar, ci ca practică distribuită între mai mulți participanți<sup>24</sup>. Autorii propun această perspectivă tocmai pentru a depăși imaginea consilierului care ar trebui să „conducă” singur schimbarea. În practică, cooperarea cu profesorii, conducerea, familia și alți profesioniști permite combinarea unor forme de expertiză care nu sunt disponibile unei singure persoane.

În relația cu elevul, caracterul colaborativ începe prin evitarea transformării acestuia într-un obiect pasiv al intervenției. În funcție de vârstă, dezvoltare și natura situației, elevul trebuie să poată participa la definirea problemei, la formularea obiectivelor și la evaluarea soluțiilor posibile. Această participare este importantă atât pentru respectarea autonomiei beneficiarului, cât și pentru calitatea informației pe care se construiește intervenția. Consilierul cunoaște metode și modele profesionale; elevul deține însă o cunoaștere directă a propriei experiențe. O intervenție care ignoră una dintre cele două surse este vulnerabilă la interpretări incomplete.

În raport cu profesorii, colaborarea are o structură diferită. Cadrul didactic observă elevul în contexte în care consilierul nu este prezent: activitate la clasă, evaluare, lucru în grup, interacțiuni cotidiene. Informațiile sale pot contribui la înțelegerea unei dificultăți și la monitorizarea schimbărilor. În același timp, consilierul poate oferi o perspectivă asupra unor procese psihologice, relaționale sau de dezvoltare care nu sunt imediat vizibile din comportamentul școlar. Leadershipul colaborativ nu presupune ca una dintre cele două perspective să o anuleze pe cealaltă, ci crearea unui cadru în care ele pot fi confruntate și integrate.

Familia reprezintă o altă componentă majoră. Literatura internațională privind parteneriatele școală–familie–comunitate atribuie consilierului un rol relevant tocmai datorită competențelor de comunicare, consultare și facilitare. Julia Bryan, Dana Griffin, Jungnam Kim, Dominiqua Griffin și Anita Young sintetizează cercetările asupra implicării consilierilor în aceste parteneriate și propun un model în care colaborarea este construită progresiv, ținând cont de relațiile dintre școală, familie și comunitate<sup>25</sup>. Capitolul lor, publicat în *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, subliniază atât oportunitățile, cât și barierele implicării familiilor și evită premisa că simpla invitare a părinților într-o activitate echivalează cu un parteneriat autentic.

În mod similar, American School Counselor Association definește colaborarea cu familiile și organizațiile comunitare ca parte a rolului consilierului școlar și o conectează cu dezvoltarea academică, profesională și socio-emoțională a elevilor<sup>26</sup>. Actualul *ASCA National Model*, ajuns la ediția a V-a în 2025, continuă să trateze programul de consiliere ca pe unul integrat în misiunea școlii și orientat spre utilizarea datelor, furnizarea serviciilor și evaluarea rezultatelor<sup>27</sup>.

Aceste surse trebuie însă folosite cu o precauție importantă. O mare parte din literatura empirică referitoare explicit la *school counselor leadership* provine din Statele Unite, unde pregătirea, statutul profesional, organizarea serviciilor și raporturile instituționale nu sunt identice cu cele din România. Nu

<sup>24</sup> Chris Janson, Carolyn Stone, Mary Ann Clark, „Stretching Leadership: A Distributed Perspective for School Counselor Leaders”, în *Professional School Counseling*, vol. 13, nr. 2, 2009, pp. 98-106.

<sup>25</sup> Julia Bryan, Dana Griffin, Jungnam Kim, Dominiqua M. Griffin, Anita Young, „School Counselor Leadership in School-Family-Community Partnerships: An Equity-Focused Partnership Process Model for Moving the Field Forward”, în Steven B. Sheldon, Tammy A. Turner-Vorbeck (eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2019, pp. 265-287.

<sup>26</sup> American School Counselor Association, *The School Counselor and School-Family-Community Partnerships*, poziție adoptată în 2010, revizuită în 2016 și 2022, American School Counselor Association, Alexandria, VA.

<sup>27</sup> American School Counselor Association, *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, ed. a V-a, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2025.

există, în acest moment, un corp comparabil de cercetări românești care să permită afirmația că toate modelele dezvoltate în literatura americană pot fi transferate fără adaptare în practica profesorului consilier școlar din sistemul românesc. În consecință, ele pot furniza concepte și ipoteze de lucru, dar nu trebuie prezentate ca descriere directă a realității instituționale autohtone.

Tocmai această limită evidențiază o caracteristică importantă a leadershipului colaborativ: sensibilitatea față de context. Colaborarea nu este o tehnică aplicabilă identic în orice situație. Relația cu o familie care solicită activ sprijinul școlii diferă de relația cu una care manifestă neîncredere; colaborarea cu un profesor preocupat de situația unui elev diferă de negocierea unei situații în care interpretările profesioniștilor sunt divergente. Responsabilitatea consilierului nu este aceea de a uniformiza aceste relații, ci de a construi suficient spațiu de dialog pentru identificarea unui obiectiv comun, atunci când acesta este posibil.

Din această perspectivă, leadershipul în consilierea psihopedagogică se îndepărtează decisiv de modelul autorității unidirecționale. Consilierul nu devine lider prin faptul că vorbește mai mult, prescrie soluții sau coordonează formal persoane. El poate exercita leadership atunci când transformă cunoașterea profesională în capacitate de conectare: între problemă și resurse, între experiența elevului și perspectiva adultului, între observația profesorului și contextul familial, între nevoia individuală și răspunsul instituțional. Forța unui asemenea leadership nu stă în control, ci în calitatea procesului prin care persoane cu roluri și competențe diferite ajung să lucreze coerent în interesul beneficiarului.

## **II. Formarea profesională a consilierului psihopedagogic între necesitate și asumare**

### ***Competențe profesionale care se construiesc în timp***

Formarea profesională a consilierului psihopedagogic nu se încheie odată cu dobândirea calificării și nici nu poate fi redusă la acumularea unor cunoștințe teoretice într-o etapă inițială a carierei. Practica presupune întâlnirea repetată cu situații care diferă prin context, vârstă, structură familială, resurse personale, dificultăți de adaptare și condiții instituționale. În consecință, competența profesională are un caracter evolutiv: cunoștințele dobândite prin formare devin funcționale numai în măsura în care sunt integrate, testate, reconsiderate și nuanțate prin experiență.

În literatura românească, Ion Al. Dumitru tratează distinct formarea și dezvoltarea profesională a consilierilor educaționali, alături de relația de consiliere și de dimensiunile etice și deontologice ale profesiei<sup>28</sup>. Această asociere nu este întâmplătoare. Competența consilierului nu este constituită numai din tehnici de intervenție. Ea presupune capacitatea de a stabili o relație profesională adecvată, de a înțelege problema în context, de a selecta metode compatibile cu situația beneficiarului, de a identifica limitele propriei intervenții și de a lua decizii care nu produc prejudicii persoanei asistate. Lucrarea lui Dumitru include în mod explicit o secțiune consacrată formării și dezvoltării profesionale a consilierilor educaționali.

Aceeași complexitate se regăsește într-o lucrare românească mai recentă, coordonată de Violeta Enea, în care activitatea consilierului școlar este analizată prin raportare la intervenția asupra problemelor elevului, dar și la colaborarea cu părinții și profesorii și la utilizarea unor abordări contemporane în mediul școlar<sup>29</sup>. Volumul reunește teme și intervenții care reflectă diversitatea situațiilor întâlnite în școală și, implicit, imposibilitatea reducerii competenței profesionale la un repertoriu fix de proceduri.

O perspectivă importantă asupra construirii competenței în timp este oferită de cercetările lui Michael H. Rønnestad și Thomas M. Skovholt. Într-un studiu calitativ, transversal și longitudinal, desfășurat asupra unui grup de 100 de consilieri și terapeuți aflați în etape diferite de dezvoltare profesională, autorii au formulat un model cu șase faze și paisprezece teme ale dezvoltării. Printre procesele identificate se numără schimbarea centrului atenției profesionale, evoluția funcționării emoționale, importanța reflecției continue și integrarea progresivă a dimensiunii personale cu cea profesională<sup>30</sup>. Studiul nu a fost realizat exclusiv asupra consilierilor școlari și nici într-un context românesc, astfel că rezultatele sale nu trebuie transferate mecanic asupra acestei categorii profesionale. Ele susțin însă ideea mai generală

<sup>28</sup> Ion Al. Dumitru, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.

<sup>29</sup> Violeta Enea (coord.), *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*, Iași, Polirom, 2019.

<sup>30</sup> Michael H. Rønnestad, Thomas M. Skovholt, „The Journey of the Counselor and Therapist: Research Findings and Perspectives on Professional Development”, în *Journal of Career Development*, vol. 30, nr. 1, 2003, pp. 5-44.

potrivit căreia devenirea profesională este un proces de durată și nu un efect automat al obținerii unei diplome.

Experiența, în sine, nu este echivalentă cu dezvoltarea competenței. Repetarea aceluiași practici poate duce la consolidarea unor deprinderi utile, dar poate fixa și interpretări insuficient verificate. Diferența este făcută de modul în care experiența este examinată. Un consilier poate întâlni de mai multe ori elevi cu dificultăți aparent asemănătoare fără ca problemele lor să aibă aceeași origine sau să solicite același răspuns. Competența matură se manifestă tocmai prin rezistența față de soluția „*gata cunoscută*”, prin capacitatea de a formula ipoteze alternative și de a revizui intervenția atunci când informațiile noi contrazic interpretarea inițială.

Așadar, timpul profesional contează numai în măsura în care este convertit în experiență analizată. Formarea inițială oferă limbajul de specialitate, reperele conceptuale și primele instrumente; practica adaugă complexitate; reflecția și actualizarea permit transformarea acestei experiențe într-o competență mai bine diferențiată.

### ***Formarea continuă și raportarea reflexivă la propria practică***

Formarea continuă are, în România, nu doar o justificare profesională, ci și una normativă. În forma consolidată a ***Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023***, formarea continuă a personalului didactic este definită drept „*un drept și o obligație*”, iar personalul didactic din învățământul preuniversitar trebuie să participe cel puțin o dată la doi ani la cel puțin un program de formare continuă acreditat, în raport cu planificarea și analiza nevoilor de formare. Totodată, legea include între scopurile dezvoltării profesionale competențe psihopedagogice, digitale, de consiliere educațională și orientare în carieră, precum și competențe privind lucrul cu elevii aflați în situații de risc și prevenirea violenței psihologice<sup>31</sup>.

Îndeplinirea unei cerințe de formare nu este însă identică, prin ea însăși, cu schimbarea practicii profesionale. Participarea la un curs certifică parcurgerea unei experiențe de învățare în condițiile prevăzute de program; nu poate demonstra automat că noile informații au fost integrate în deciziile cotidiene ale consilierului. Din acest motiv, dezvoltarea profesională presupune un al doilea proces, mai puțin vizibil administrativ: raportarea reflexivă la ceea ce specialistul face efectiv.

Donald A. Schön a formulat una dintre perspectivele clasice asupra profesionistului reflexiv, distingând cunoașterea aplicată în cursul acțiunii de procesul prin care profesionistul își examinează și reformulează acțiunea în raport cu o situație problematică<sup>32</sup>. În profesiile caracterizate de incertitudine, unicitatea cazurilor și imposibilitatea aplicării mecanice a unor reguli, reflecția permite reconsiderarea cadrului în care problema a fost inițial înțeleasă.

Aplicată consilierii psihopedagogice, această perspectivă are o consecință concretă. Reflecția poate apărea chiar în timpul interacțiunii, atunci când consilierul observă că o întrebare produce retragere, că explicația oferită nu este înțeleasă sau că ipoteza de lucru nu mai corespunde informațiilor primite. Ea poate avea loc și ulterior, prin reanalizarea modului în care a fost construită problema, a deciziilor luate, a reacțiilor proprii și a efectelor observabile ale intervenției. Nu este vorba despre o introspecție fără criterii, ci despre confruntarea propriei acțiuni cu obiectivele stabilite, cu datele disponibile și cu standardele profesionale.

Instrumentele unei asemenea practici pot fi relativ simple: consemnarea argumentelor care au fundamentat o decizie, analiza evoluției unui caz, jurnalul reflexiv, discuția profesională cu un coleg sau supervisorul și compararea rezultatelor cu obiectivele inițiale. În domeniul formării consilierilor, Sejal Parikh, Christopher Janson și Tiffany Singleton au studiat, de exemplu, utilizarea jurnalului video ca metodă de practică reflexivă<sup>33</sup>. Cercetarea lor nu permite concluzia că o anumită formă de jurnalizare este necesară sau superioară în orice context; relevanța sa constă în ilustrarea faptului că reflecția profesională poate fi organizată metodic și poate deveni obiect explicit al formării.

Această preocupare apare și în standardele internaționale de etică profesională. *ACA Code of Ethics* plasează educația continuă în cadrul responsabilității privind competența profesională, iar standardele ASCA pentru consilierii școlari leagă menținerea competenței de dezvoltarea profesională, consultare și

<sup>31</sup> *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023, art. 187 alin. (10), art. 188 alin. (1) și (7), forma consolidată la 31 august 2026.

<sup>32</sup> Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

<sup>33</sup> Sejal B. Parikh, Christopher Janson, Tiffany Singleton, „Video Journaling as a Method of Reflective Practice”, în *Counselor Education and Supervision*, vol. 51, nr. 1, 2012, pp. 33-49.

supervizare<sup>34</sup>. Aceste documente aparțin organizațiilor profesionale americane și *nu constituie norme juridice pentru România*. Ele sunt relevante numai ca repere comparative privind modul în care profesia conceptualizează responsabilitatea pentru actualizarea competențelor.

Prin urmare, formarea continuă devine semnificativă atunci când produce întrebări asupra practicii, nu doar documente care atestă participarea la cursuri. Asumarea dezvoltării profesionale presupune capacitatea consilierului de a identifica nu numai ce știe, ci și ceea ce nu știe încă, ce practici trebuie revizuite și în ce situații este necesară consultarea unei alte surse de expertiză.

### ***Învățarea din experiență, din colaborare și din situațiile dificile***

Experiența profesională devine formativă atunci când este supusă unui proces de prelucrare. Modelul învățării experiențiale elaborat de David A. Kolb descrie învățarea ca pe o transformare a experienței, articulată în jurul experienței concrete, observației reflexive, conceptualizării și experimentării active<sup>35</sup>. Modelul a fost formulat pentru învățarea experiențială în sens larg, nu special pentru consilierea psihopedagogică, dar oferă un cadru util pentru înțelegerea modului în care o situație profesională poate produce cunoaștere, în loc să rămână un simplu episod consumat.

O întâlnire dificilă cu un părinte, de pildă, poate fi interpretată doar ca un conflict neplăcut sau poate deveni obiect de analiză: ce anume a produs blocajul, ce informații lipseau, ce presupuneri au fost făcute prea devreme, cum a fost formulat mesajul și ce ar putea fi schimbat la o întâlnire ulterioară. În mod asemănător, o activitate de grup care nu și-a atins obiectivele poate fi mai utilă pentru dezvoltarea profesională decât una care a decurs fără dificultăți, dacă eșecul este analizat și conduce la reformularea intervenției.

Învățarea nu este însă exclusiv individuală. Consilierea școlară se desfășoară într-un mediu în care profesorii, familia, conducerea școlii și alți specialiști observă aspecte diferite ale funcționării elevului. Colaborarea poate completa informația disponibilă și poate pune sub semnul întrebării o explicație construită prea repede. În acest sens, consultarea profesională și supervizarea nu semnaleză lipsa competenței; ele pot funcționa ca mijloace de verificare a propriilor interpretări.

Pamelia Brott și colaboratorii au argumentat necesitatea supervizării clinice între colegi pentru consilierii școlari, punând accent pe dimensiunile etice, dezvoltarea competențelor și specificul profesional al consilierii școlare<sup>36</sup>. Articolul este în principal o argumentare profesională și o propunere de practică, nu un experiment care să demonstreze cauzal efectele supervizării; această limită trebuie păstrată atunci când sursa este utilizată.

Există totuși date empirice care indică asocieri relevante. Heather J. Fye, Silas Bergen și Eric R. Baltrinic au studiat 208 consilieri școlari practicieni, membri ASCA, analizând relațiile dintre percepția implementării modelului profesional ASCA, satisfacția față de supervizare și burnout. După controlarea unor variabile contextuale, o satisfacție mai ridicată față de supervizare și o implementare percepută mai bună a modelului ASCA au fost asociate cu niveluri mai reduse de burnout<sup>37</sup>. Fiind vorba despre un studiu asociativ, rezultatele nu demonstrează că supervizarea produce în mod direct reducerea burnoutului și nici nu pot fi extrapolate automat asupra consilierilor din România. Ele oferă însă un argument pentru investigarea mai atentă a rolului sprijinului profesional și al supervizării în dezvoltarea și susținerea practicianului.

Situațiile dificile au, în acest context, o valoare ambivalentă. Pot stimula învățarea, dar pot produce și retragere, rigidizarea practicii sau suprasolicitare. Nu dificultatea însăși dezvoltă profesionistul, ci modul în care este procesată. A transforma fiecare problemă întâlnită într-o probă pe care consilierul trebuie să o rezolve singur ar fi contrar chiar ideii de competență. Uneori, răspunsul profesionist constă tocmai în

<sup>34</sup> American Counseling Association, *2014 ACA Code of Ethics*, Alexandria, VA, American Counseling Association, 2014, secțiunea C.2.f; American School Counselor Association, *ASCA Ethical Standards for School Counselors*, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2022.

<sup>35</sup> David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.

<sup>36</sup> Pamelia E. Brott, Lorraine DeKruyf, Jung H. Hyun, Christopher R. LaFever, Sarah Patterson-Mills, Mariama I. Cook Sandifer, Victoria Stone, „The Critical Need for Peer Clinical Supervision Among School Counselors”, în *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, vol. 3, nr. 2, 2021, pp. 51-60.

<sup>37</sup> Heather J. Fye, Silas Bergen, Eric R. Baltrinic, „Exploring the Relationship Between School Counselors' Perceived ASCA National Model Implementation, Supervision Satisfaction, and Burnout”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 98, nr. 1, 2020, pp. 53-62.

recunoașterea limitei, solicitarea consultării sau orientarea beneficiarului către un serviciu cu expertiză adecvată.

### ***Limitele rutinei profesionale și nevoia de actualizare permanentă***

Rutina are o funcție necesară în orice activitate profesională. Ea economisește resurse cognitive, permite organizarea activității și oferă predictibilitate unor proceduri care nu trebuie reinventate la fiecare caz. În consiliere, existența unor protocoale, a unor modalități stabile de documentare ori a unei succesiuni cunoscute a etapelor unei activități poate susține calitatea muncii. Problema apare atunci când rutina trece de la organizarea procedurii la organizarea anticipată a persoanei: elevul este încadrat prea repede într-o categorie cunoscută, iar datele noi sunt interpretate numai prin prisma experiențelor anterioare.

Cercetările lui Skovholt și Rønnestad asupra dezvoltării consilierilor și terapeuților au indicat existența unor teme legate de reînnoire profesională, influența mentorilor, integrarea experiențelor și dezvoltarea treptată a unui mod propriu de exercitare a profesiei<sup>38</sup>. În lucrarea lor ulterioară, *The Developing Practitioner*, autorii tratează în mod explicit atât creșterea, cât și stagnarea de-a lungul carierei, ceea ce este important pentru înțelegerea faptului că simpla acumulare a anilor de practică nu trebuie confundată cu progresul neîntrerupt<sup>39</sup>.

Pentru consilierul psihopedagogic, actualizarea profesională are cel puțin două dimensiuni. Prima privește conținuturile: cercetări noi, schimbări legislative, instrumente de evaluare, intervenții validate, particularități ale mediilor digitale, probleme emergente ale populației școlare. A doua privește modul de gândire profesională: disponibilitatea de a abandona o explicație familiară atunci când datele o infirmă și capacitatea de a distinge între o metodă populară și una susținută de dovezi suficiente.

Această distincție devine deosebit de importantă într-un domeniu în care circulă rapid instrumente, programe și recomandări prezentate drept „soluții” pentru probleme complexe. Noutatea nu reprezintă, prin ea însăși, un criteriu de validitate. Înaintea introducerii unei metode în practica de consiliere trebuie examinate sursa acesteia, populația pe care a fost cercetată, tipul dovezilor disponibile, limitele studiilor și compatibilitatea cu situația concretă a beneficiarului. În sens invers, vechimea unei metode nu este un argument suficient pentru păstrarea ei dacă literatura ulterioară indică limite sau dacă instrumentul nu mai corespunde standardelor profesionale actuale.

În acest punct, formarea continuă se întâlnește cu asumarea. Cadrul normativ poate solicita participarea periodică la activități de formare, iar instituțiile pot crea oportunități de dezvoltare, însă niciun mecanism administrativ nu poate substitui integral responsabilitatea practicianului de a-și examina propria muncă. Legea română leagă chiar dezvoltarea profesională de competențe diversificate și de analiza nevoilor de formare, depășind formal ideea unei perfecționări identice pentru toate cadrele didactice.

În consecință, maturitatea profesională a consilierului nu ar trebui măsurată prin impresia că acesta „știe deja” cum trebuie rezolvată fiecare situație. Un indicator mai realist este capacitatea de a identifica ceea ce poate susține prin cunoaștere și experiență, ceea ce rămâne incert, ce trebuie verificat și momentul în care este necesară expertiza altui profesionist. Privită astfel, actualizarea permanentă nu reprezintă dovada unei pregătiri inițiale insuficiente, ci una dintre condițiile normale ale unei profesii exercitate într-un mediu educațional aflat în schimbare.

## **III. Evoluție și transformare profesională în practica de consiliere**

### ***Schimbările din mediul școlar și noile provocări ale consilierii***

Transformarea practicii de consiliere psihopedagogică nu poate fi desprinsă de schimbările care au modificat mediul în care elevii învață, relaționează și își construiesc identitatea. Școala contemporană nu funcționează într-un spațiu izolat, protejat de evoluțiile sociale și tehnologice. Digitalizarea, extinderea comunicării prin rețele sociale, diversificarea experiențelor familiale, mobilitatea, accentuarea preocupărilor privind sănătatea mintală, incluziunea educațională și expunerea copiilor la volume mari de informație au creat probleme care depășesc granița convențională dintre „*dificultate școlară*” și „*dificultate personală*”. Pentru consilier, aceasta înseamnă că o problemă observată la nivel comportamental trebuie tot mai frecvent analizată în raport cu mai multe contexte simultan.

<sup>38</sup> Thomas M. Skovholt, Michael H. Rønnestad, „Themes in Therapist and Counselor Development”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 70, nr. 4, 1992, pp. 505-515.

<sup>39</sup> Michael Helge Rønnestad, Thomas M. Skovholt, *The Developing Practitioner: Growth and Stagnation of Therapists and Counselors*, New York, Routledge, 2013.

Impactul tehnologiei constituie unul dintre exemplele cele mai vizibile. Raportul UNESCO privind tehnologia în educație atrage atenția asupra caracterului ambivalent al digitalizării: tehnologia poate facilita accesul, participarea și dezvoltarea unor noi modalități de învățare, dar efectele ei depind de condițiile de acces, de reglementare, de pregătirea profesioniștilor și de scopul în care este utilizată<sup>40</sup>. În consecință, problema educațională nu mai poate fi formulată simplist în termenii opoziției „tehnologie bună” – „tehnologie dăunătoare”. Pentru consiliere devin relevante modul de utilizare, competențele de autoreglare, relația dintre viața online și cea offline, expunerea la conținuturi problematice, cyberbullyingul, comparația socială și capacitatea elevului de a evalua critic informația.

În același timp, dificultățile de sănătate mintală ale adolescenților nu pot fi tratate ca fenomene marginale. Organizația Mondială a Sănătății estimează, la nivel global, că aproximativ unul din șapte adolescenți cu vârste între 10 și 19 ani se confruntă cu o tulburare mintală și subliniază rolul mediilor familiale, școlare și comunitare suportive în protejarea sănătății psihice<sup>41</sup>. Aceste date nu înseamnă că profesorul consilier școlar trebuie să preia atribuțiile serviciilor clinice. Dimpotrivă, creșterea complexității problemelor face și mai importantă delimitarea între prevenție, consiliere educațională, identificarea semnalelor de risc și situațiile care necesită evaluare ori intervenție din partea serviciilor specializate de sănătate mintală.

Datele disponibile pentru România arată concret această suprapunere de provocări. Raportul din 2025 privind starea de bine și sănătatea mintală a elevilor de gimnaziu analizează concomitent echilibrul socio-emoțional, presiunea academică, mediul digital și capacitatea instituțională de sprijin. Printre constatările cercetării se află faptul că 91% dintre elevii chestionați declarau că știu despre existența consilierului școlar în unitatea lor, dar numai 17% afirmau că apelaseră la acesta pentru discuții individuale în anul școlar analizat; 70% declarau încredere în consilier. Raportul menționează, de asemenea, pe baza datelor Ministerului Educației pentru anul școlar 2023–2024, o medie de un consilier la 740 de elevi<sup>42</sup>. Aceste cifre trebuie interpretate în limitele metodologiei studiului și nu descriu automat situația fiecărei școli din România, dar semnalează o distanță relevantă între existența formală a serviciului și utilizarea sa efectivă.

Același raport identifică presiunea academică, tranzițiile dintre ciclurile școlare, bullyingul, comportamentele de risc și utilizarea intensivă a mediului digital între problemele care contribuie la vulnerabilitatea elevilor. În ceea ce privește tehnologia, autorii constată diferențe între modul în care elevii și adulții îi percep avantajele și riscurile și semnalează nevoia unor intervenții educaționale mai coerente privind autoreglarea și utilizarea responsabilă<sup>43</sup>. Nu rezultă de aici că tehnologia ar constitui cauza unică a problemelor socio-emoționale; relațiile observate sunt mai complexe, iar raportul însuși tratează fenomenul în interacțiune cu factori familiali, școlari și individuali.

În aceste condiții, practica de consiliere se modifică în două direcții. Prima presupune extinderea câmpului de observație: consilierul trebuie să înțeleagă nu numai persoana, ci și mediile între care aceasta circulă. A doua presupune o delimitare mai riguroasă a propriei competențe. Cu cât problemele sunt mai complexe, cu atât devine mai riscantă pretenția că ele pot fi soluționate exclusiv în cabinetul de consiliere. Evoluția profesională nu constă, prin urmare, în extinderea nelimitată a rolului, ci și în capacitatea de a recunoaște momentul în care intervenția trebuie construită împreună cu profesorii, familia, conducerea școlii, serviciile sociale sau specialiștii în sănătate.

### ***De la intervenția punctuală la abordarea preventivă și sistemică***

Modelul tradițional al consilierului solicitat după apariția unei probleme rămâne necesar, dar este insuficient pentru o practică orientată spre ansamblul populației școlare. Intervenția individuală răspunde unei situații deja identificate; prevenția încearcă să acționeze înainte ca dificultatea să se consolideze, iar abordarea sistemică urmărește condițiile organizaționale și relaționale care pot favoriza apariția sau menținerea unei probleme.

<sup>40</sup> UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?*, Paris, UNESCO, 2023.

<sup>41</sup> World Health Organization, „Mental Health of Adolescents”, *Fact Sheet*, 1 septembrie 2025; idem, *WHO Guideline on School Health Services*, Geneva, World Health Organization, 2021.

<sup>42</sup> Ana Cornelia Bulai, Irina Horga, Mihai Copăceanu, Simona Mihaieu, Diana Manoleli, *Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România*, București, 2025, în special pp. 7-16, 95, 101-103, 121-123.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

Această deplasare nu presupune renunțarea la consilierea individuală. Diferența constă în raportarea cazului individual la informațiile existente despre grup și organizație. Dacă într-o perioadă scurtă mai mulți elevi solicită sprijin pentru aceeași categorie de dificultăți, repetarea aceleiași intervenții individuale poate fi mai puțin eficientă decât examinarea unui eventual factor comun. Un număr crescut de conflicte într-o anumită clasă poate indica necesitatea unui program de grup; anxietatea asociată tranziției către un nou ciclu educațional poate justifica activități preventive; dificultățile frecvente de orientare pot necesita o intervenție mai amplă privind cariera. Cazul rămâne important, dar este utilizat și ca sursă de informație asupra sistemului.

Perspectiva bazată pe dovezi în consilierea școlară, formulată de Carey Dimmitt, John Carey și Trish Hatch, propune tocmai utilizarea sistematică a datelor pentru identificarea nevoilor, selectarea intervențiilor și evaluarea rezultatelor acestora<sup>44</sup>. Autorii nu susțin înlocuirea judecății profesionale prin statistici, ci integrarea datelor în luarea deciziei. În acest sens, întrebarea „*ce activitate putem organiza?*” este precedată de întrebările „*ce problemă încercăm să rezolvăm?*”, „*ce dovezi avem despre existența ei?*” și „*cum vom putea aprecia dacă intervenția a produs schimbarea urmărită?*”.

Evoluția către prevenție poate fi observată și în modelele de intervenție pe mai multe niveluri. Ediția a V-a a *ASCA National Model*, publicată în 2025, consolidează asocierea dintre programul de consiliere școlară și sistemele multietajate de sprijin (*Multi-Tiered Systems of Support* – MTSS). În această arhitectură, strategiile proactive adresate tuturor elevilor sunt situate la nivelul universal, intervențiile mai focalizate sunt destinate grupurilor care prezintă nevoi suplimentare, iar pentru situațiile de intensitate ridicată consilierul participă mai ales prin servicii indirecte, colaborare și trimitere către resurse adecvate<sup>45</sup>. Modelul este american și nu reprezintă normă profesională pentru România, dar ilustrează trecerea de la serviciul exclusiv reactiv la un program organizat pe niveluri de prevenție și sprijin.

Studiile asupra implicării consilierilor în MTSS sugerează că această schimbare solicită mai mult decât aplicarea unor proceduri. Într-o cercetare fenomenologică realizată cu zece consilieri școlari, Emily Goodman-Scott și Jolie Ziomek-Daigle au constatat că participanții descriau leadershipul lor în MTSS prin importanța acordată relațiilor și influenței asupra climatului școlar<sup>46</sup>. Dimensiunea redusă și natura calitativă a eșantionului nu permit generalizări asupra tuturor consilierilor, dar rezultatul este relevant prin faptul că situează intervenția sistemică într-un cadru relațional, nu strict procedural.

Într-o cercetare mai recentă, Haley Ault și Melinda Gibbons au utilizat metoda Delphi cu un panel de 22 de experți pentru a clarifica sensul schimbării sistemice în consilierea școlară. Procesul a condus la identificarea a 130 de elemente referitoare la credințe profesionale, cunoștințe, dispoziții și competențe asociate schimbării sistemice<sup>47</sup>. Studiul este important tocmai pentru că arată că sintagma „*schimbare sistemică*”, frecvent utilizată în discursul profesional, nu este un concept simplu și nici suficient de precis dacă nu este tradus în comportamente și competențe observabile.

În context românesc, adoptarea unei perspective preventive și sistemice trebuie realizată cu prudență. Modelele dezvoltate în Statele Unite nu pot fi transferate integral într-un sistem cu altă legislație, altă organizare profesională și alte raporturi instituționale. Principiul general poate fi însă păstrat: o practică eficientă nu așteaptă exclusiv apariția cazului grav, ci urmărește tipare, identifică factori de risc și de protecție, dezvoltă activități preventive și evaluează dacă răspunsul oferit corespunde nevoilor constatate.

### ***Transformarea rolului consilierului în comunitatea educațională***

Schimbarea de la intervenția punctuală la abordarea sistemică modifică inevitabil și identitatea profesională a consilierului. Imaginea specialistului a cărui activitate este concentrată exclusiv în cabinet descrie doar o parte a realității profesionale. Consilierul contemporan lucrează și prin consultație, programe

---

<sup>44</sup> Carey Dimmitt, John C. Carey, Trish Hatch, *Evidence-Based School Counseling: Making a Difference With Data-Driven Practices*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2007.

<sup>45</sup> American School Counselor Association, *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, ed. a V-a, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2025.

<sup>46</sup> Emily Goodman-Scott, Jolie Ziomek-Daigle, „School Counselors’ Leadership Experiences in Multi-Tiered Systems of Support: Prioritizing Relationships and Shaping School Climate”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 100, nr. 3, 2022, pp. 266-277.

<sup>47</sup> Haley R. Ault, Melinda M. Gibbons, „Defining Systemic Change in School Counseling: A Delphi Study”, în *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 35, nr. 3, 2025, pp. 341-368.

de grup, activități preventive, parteneriate, orientare, facilitarea comunicării și conectarea beneficiarului cu alte resurse.

Cadrul instituțional românesc oferă un argument pentru această interpretare. Regulamentul-cadru din 31 iulie 2024 privind CJRAE/CMBRAE definește aceste structuri ca instituții specializate în oferirea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea unor servicii educaționale și include între obiective promovarea incluziunii, susținerea unui climat școlar sigur și suportiv și colaborarea cu unitățile de învățământ pentru asistență psihoeducațională și sprijin educațional<sup>48</sup>. În același regulament apar explicit comisiile metodice ale profesorilor-consilieri școlari și monitorizarea formării continue a personalului. Acest cadru nu transformă profesorul consilier într-un manager al școlii, dar confirmă caracterul instituțional și relațional al serviciului său.

Din această perspectivă, rolul poate fi descris printr-o mișcare de la „*persoana la care se trimite elevul cu o problemă*” către profesionistul care participă la construirea răspunsului educațional. Diferența este importantă. În primul caz, dificultatea este externalizată: problema pleacă din clasă și ajunge la consilier. În al doilea, consilierul poate lucra concomitent cu elevul și cu mediul în care dificultatea se manifestă, fără a încălca limitele confidențialității și fără a transfera informații care nu sunt necesare colaborării profesionale.

Parteneriatul cu familia devine esențial în acest proces. Julia Bryan și colaboratorii arată că specificul pregătirii consilierilor îi poate plasa într-o poziție importantă pentru construirea legăturilor dintre școală, familie și comunitate<sup>49</sup>. Modelul propus de autori pune accent pe procesul de construire a parteneriatului și pe evitarea unei implicări pur formale a familiei. Din această perspectivă, părintele nu este doar persoana care își exprimă acordul pentru intervenție sau care este informată după apariția unei probleme, ci un partener a cărui cunoaștere asupra copilului poate completa informația disponibilă școlii.

Colaborarea nu presupune însă anularea diferențelor dintre roluri. Consilierul, cadrul didactic, părintele și specialistul medical nu au aceeași expertiză și nici aceleași responsabilități. Un parteneriat funcțional presupune tocmai clarificarea acestor diferențe. Atunci când rolurile devin neclare, consilierului i se pot solicita activități care depășesc competența sa sau, în sens opus, probleme relevante pentru consiliere pot fi tratate exclusiv prin măsuri disciplinare ori administrative.

În această privință, datele raportului românesc din 2025 sunt relevante. Faptul că mulți elevi cunosc existența consilierului, dar o proporție mult mai redusă îl utilizează efectiv arată că prezența instituțională nu este echivalentă cu accesibilitatea percepută. Autorii raportului discută posibile bariere privind încrederea, accesul și relevanța percepută, precizând însă că unele dintre aceste explicații necesită cercetări suplimentare.<sup>50</sup> O interpretare responsabilă nu poate stabili o singură cauză a utilizării reduse a serviciului. Datele justifică însă întrebarea dacă rolul consilierului este suficient de vizibil, bine înțeles și integrat în viața cotidiană a școlii.

Transformarea rolului nu înseamnă, prin urmare, multiplicarea nelimitată a sarcinilor. O asemenea interpretare ar putea produce efectul opus celui urmărit, fragmentând activitatea și reducând timpul disponibil pentru intervenția de specialitate. Evoluția presupune mai curând re poziționarea: consilierul individual rămâne important, dar este completat de consilierul care previne, consultă, facilitează, analizează date, dezvoltă programe și construiește legături profesionale.

### ***Dezvoltarea profesională ca proces personal, instituțional și relațional***

Dezvoltarea profesională este adesea prezentată ca responsabilitate individuală: specialistul participă la cursuri, citește literatura de specialitate și își actualizează competențele. Această dimensiune este necesară, dar incompletă. Calitatea practicii depinde și de mediul organizațional în care consilierul

---

<sup>48</sup> Ministerul Educației, *Regulamentul-cadru din 31 iulie 2024 de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*, aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 5.701/31.07.2024, în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 792 bis din 12 august 2024.

<sup>49</sup> Julia Bryan, Dana Griffin, Jungnam Kim, Dominiqua M. Griffin, Anita Young, „School Counselor Leadership in School-Family-Community Partnerships: An Equity-Focused Partnership Process Model for Moving the Field Forward”, în Steven B. Sheldon, Tammy A. Turner-Vorbeck (eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, Hoboken, NJ, Wiley, 2019, pp. 265-287.

<sup>50</sup> Ana Cornelia Bulai, Irina Horga, Mihai Copăceanu, Simona Mihaiu, Diana Manoleli, *Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România*, București, 2025.

lucrează și de relațiile profesionale în care este integrat. Din această cauză, dezvoltarea poate fi înțeleasă pe trei planuri interdependente: personal, instituțional și relațional.

La nivel personal, dezvoltarea presupune disponibilitatea de a reevalua propriile interpretări. Practicianul cu experiență nu este cel care ajunge la un repertoriu imuabil de soluții, ci cel care poate utiliza experiența fără a deveni captivul ei. Apariția unor fenomene noi — de la formele de interacțiune digitală până la modificarea nevoilor de orientare profesională — obligă consilierul să compare ceea ce știa cu ceea ce noile situații îi cer să învețe.

La nivel instituțional, dezvoltarea depinde de existența condițiilor care permit învățarea profesională. Michael Eraut, analizând învățarea informală la locul de muncă, arată că o parte semnificativă a dezvoltării profesionale are loc în activitatea obișnuită, prin participare la sarcini, rezolvarea de probleme, observarea colegilor, feedback și colaborare<sup>51</sup>. Această perspectivă mută accentul de la ideea că dezvoltarea se produce exclusiv în sala de curs spre înțelegerea organizației ca mediu de învățare.

Pentru consilierul psihopedagogic, consecința este importantă. O instituție care solicită formare, dar nu creează posibilități de consultare profesională, analiză de caz, schimb de experiență și reflecție comună valorifică doar parțial potențialul dezvoltării. Reglementarea actuală a CJRAE/CMBRAE prevede atât comisii metodice pentru profesorii-consilieri școlari, cât și monitorizarea formării continue, oferind cel puțin infrastructura formală pentru asemenea procese<sup>52</sup>. Eficiența efectivă a acestor structuri nu poate fi dedusă din simpla lor existență normativă și ar necesita evaluări empirice distincte.

Dimensiunea relațională este explicată convingător prin conceptul de „*comunitate de practică*” dezvoltat de Etienne Wenger. Autorul tratează învățarea ca proces de participare socială și arată că profesioniștii își dezvoltă cunoașterea, sensurile și identitatea prin implicarea în comunități care împărtășesc practici și preocupări<sup>53</sup>. Aplicarea conceptului în consiliere nu presupune transformarea oricărui grup de colegi într-o comunitate profesională autentică. Pentru ca schimbul să fie formativ, el trebuie să depășească simpla transmitere de materiale și să permită discutarea argumentelor, dificultăților, alternativelor și limitelor practicii.

Un loc aparte îl ocupă supervizarea. Pamela Brott și colaboratorii au formulat argumente pentru extinderea supervizării clinice între colegi în rândul consilierilor școlari, raportând-o la dezvoltarea continuă a competențelor, susținerea practicii etice și prevenirea suprasolicitării<sup>54</sup>. Articolul lor este o analiză profesională și o propunere de organizare a supervizării, nu o demonstrație experimentală a efectelor sale; de aceea, el trebuie utilizat ca argument pentru necesitatea sprijinului profesional, nu ca dovadă că o anumită formă de supervizare produce în mod necesar rezultate prestabilite.

Cele trei planuri se condiționează reciproc. Responsabilitatea personală fără sprijin instituțional poate conduce la o dezvoltare fragmentară și dependentă de resursele individuale. Instituția poate organiza numeroase cursuri, dar dacă acestea nu sunt conectate cu problemele practicii, impactul lor poate rămâne redus. Relațiile colegiale, la rândul lor, pot susține dezvoltarea doar dacă permit examinarea critică a practicii, nu validarea automată a unor rutine comune.

Transformarea profesională a consilierului trebuie înțeleasă, așadar, mai puțin ca abandonare periodică a ceea ce a fost învățat și mai mult ca proces de reconstrucție. Cunoașterea anterioară este păstrată acolo unde rămâne validă, revizuită acolo unde datele noi o impun și completată atunci când situațiile întâlnite depășesc repertoriul existent. În acest sens, evoluția profesională nu are un punct final. Ea rămâne legată de capacitatea consilierului de a observa schimbarea din jurul său, de a-și examina propria practică și de a menține legătura dintre experiența acumulată și cunoașterea actuală.

### **În loc de concluzii: Repere pentru drumul profesional care continuă**

<sup>51</sup> Michael Eraut, „Informal Learning in the Workplace”, în *Studies in Continuing Education*, vol. 26, nr. 2, 2004, pp. 247-273.

<sup>52</sup> Ministerul Educației, *Regulamentul-cadru din 31 iulie 2024 de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*, aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 5.701/31.07.2024, în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 792 bis din 12 august 2024.

<sup>53</sup> Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

<sup>54</sup> Pamela E. Brott, Lorraine DeKruyf, Jung H. Hyun, Christopher R. LaFever, Sarah Patterson-Mills, Mariama I. Cook Sandifer, Victoria Stone, „The Critical Need for Peer Clinical Supervision Among School Counselors”, în *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, vol. 3, nr. 2, 2021, pp. 51-60.

Privită în ansamblul transformărilor prin care trece școala, consilierea psihopedagogică nu oferă argumente pentru ideea unei profesii care ajunge, la un moment dat, la o formă definitivă. Dimpotrivă, particularitatea ei constă tocmai în faptul că este obligată să răspundă unor realități aflate în mișcare: profiluri diferite ale elevilor, schimbări ale mediului familial și social, noi forme de comunicare, dificultăți socio-emoționale mai vizibile, tehnologii care modifică relațiile și accesul la informație, dar și exigențe instituționale care solicită intervenții din ce în ce mai bine fundamentate. În acest context, evoluția profesională nu poate fi descrisă exclusiv prin acumularea de experiență. Ea presupune capacitatea de a transforma experiența în învățare și de a păstra deschisă posibilitatea revizuirii propriei practici.

### ***Leadershipul ca atitudine profesională, nu doar ca funcție***

Una dintre ideile care traversează această perspectivă asupra consilierii este desprinderea leadershipului de sensul său strict ierarhic. În școală, funcția administrativă și leadershipul se pot întâlni, dar nu sunt identice. Cercetările asupra leadershipului educațional arată că influența profesională este legată de context, de capacitatea de a mobiliza competențe, de construirea unei direcții comune și de crearea condițiilor care permit celorlalți să își îmbunătățească activitatea<sup>55</sup>. Leithwood, Harris și Hopkins insistă asupra faptului că leadershipul școlar eficient nu funcționează după o formulă independentă de context, ci prin practici adaptate organizației și persoanelor implicate.

Pentru consilierul psihopedagogic, această observație schimbă sensul noțiunii de leadership. Nu este vorba despre dobândirea unei autorități asupra profesorilor, elevilor sau părinților și nici despre substituirea atribuțiilor conducerii școlii. Leadershipul devine vizibil atunci când consilierul sesizează o nevoie care nu a fost încă formulată clar, inițiază o colaborare, pune în legătură persoane și resurse, propune o intervenție susținută de argumente profesionale sau contribuie la modificarea unei practici care nu mai răspunde suficient nevoilor beneficiarilor.

În acest sens, leadershipul poate fi discret. Uneori se manifestă printr-o propunere făcută într-o ședință, prin facilitarea unei conversații dificile dintre familie și școală sau prin trecerea de la mai multe cazuri individuale asemănătoare la conceperea unei activități preventive. Alteori, presupune capacitatea de a spune că o situație depășește competența consilierului și că este necesară implicarea altui specialist. Tocmai această limitare asumată diferențiază influența profesională de dorința de control.

Documentele profesionale actuale ale American School Counselor Association plasează consilierul, între altele, în roluri de colaborator, facilitator, inițiator și lider în construirea parteneriatelor școală–familie–comunitate<sup>56</sup>. Acest model aparține sistemului american și nu poate fi transferat fără adaptare asupra cadrului românesc, însă este relevant pentru evoluția internațională a profesiei: leadershipul consilierului este asociat mai curând colaborării și responsabilității față de beneficiar decât autorității formale.

În practica psihopedagogică, a avea inițiativă nu înseamnă, prin urmare, a avea întotdeauna răspunsul. Uneori, forma matură a leadershipului constă tocmai în formularea întrebării potrivite, în suspendarea unei interpretări premature și în crearea cadrului în care cei implicați pot construi împreună un răspuns mai adecvat.

### ***Formarea continuă între responsabilitate și motivație personală***

Dacă leadershipul presupune asumare profesională, formarea continuă reprezintă una dintre condițiile care fac această asumare posibilă. Consilierul nu lucrează cu un obiect profesional stabil, ci cu persoane și contexte care se schimbă. În consecință, cunoștințele dobândite la începutul carierei nu devin inutile, dar nici nu pot rămâne singurele repere ale practicii.

În literatura românească de specialitate, Ion Al. Dumitru include formarea consilierilor, dimensiunea deontologică și relația de consiliere în aceeași arhitectură a profesionalizării domeniului<sup>57</sup>. Asocierea este semnificativă: dezvoltarea profesională nu poate fi desprinsă de responsabilitatea pentru calitatea intervenției și de recunoașterea limitelor propriei competențe.

<sup>55</sup> Kenneth Leithwood, Alma Harris, David Hopkins, „Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited”, în *School Leadership & Management*, vol. 40, nr. 1, 2020, pp. 5-22.

<sup>56</sup> American School Counselor Association, *The School Counselor and School-Family-Community Partnerships*, Alexandria, VA, ASCA, document adoptat în 2010, revizuit în 2016 și 2022; documentul actual face trimitere la ediția din 2025 a *ASCA National Model*.

<sup>57</sup> Ion Al. Dumitru, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.

Formarea continuă riscă însă să devină formală atunci când este redusă la participarea periodică la cursuri. Dezvoltarea reală începe în momentul în care informația nouă produce o întrebare asupra propriei practici. Donald A. Schön a construit conceptul de *practician reflexiv* pornind tocmai de la constatarea că profesioniștii operează frecvent în situații care nu pot fi rezolvate prin aplicarea mecanică a unor formule<sup>58</sup>. Reflecția în și asupra acțiunii permite profesionistului să își examineze presupunerile, să reformuleze problema și să învețe din ceea ce se întâmplă efectiv în practică.

În cazul consilierului, această reflecție poate apărea după o întâlnire care nu a produs rezultatul anticipat, după o activitate de grup care a funcționat diferit de ceea ce fusese planificat sau după confruntarea cu o situație pentru care experiența anterioară nu oferă o explicație suficientă. Întrebarea profesională nu mai este numai „*ce metodă cunosc?*”, ci și „*de ce am ales această metodă?*”, „*ce rezultat a produs?*”, „*ce nu am înțeles încă?*” și „*ce ar trebui să verific înainte de a continua?*”.

Cercetarea longitudinală și transversală realizată de Michael H. Rønnestad și Thomas M. Skovholt asupra dezvoltării a 100 de consilieri și terapeuți indică tocmai caracterul de durată al devenirii profesionale. Autorii au identificat șase faze și paisprezece teme de dezvoltare, printre acestea aflându-se importanța reflecției continue și integrarea progresivă a dimensiunii personale cu cea profesională<sup>59</sup>. Studiul nu este specific consilierilor școlari români, astfel încât rezultatele sale trebuie privite ca repere asupra dezvoltării profesionale în consiliere, nu ca o descriere directă a sistemului autohton.

Motivația personală intervine tocmai în spațiul pe care obligația formală nu îl poate acoperi. Un profesionist poate îndeplini toate cerințele administrative ale formării și, totuși, să își modifice foarte puțin practica. Asumarea începe acolo unde actualizarea nu mai este realizată numai pentru validarea unei etape de carieră, ci din nevoia de a înțelege mai bine situațiile întâlnite și de a reduce distanța dintre ceea ce specialistul crede că face și efectele reale ale intervențiilor sale.

### ***Consilierea psihopedagogică drept spațiu al adaptării și transformării***

Consilierea psihopedagogică poate fi privită, în cele din urmă, ca un spațiu în care adaptarea și transformarea funcționează în ambele direcții. Beneficiarului i se oferă sprijin pentru înțelegerea și gestionarea unor situații de viață sau educaționale, dar întâlnirea cu diversitatea acestor situații îl obligă și pe profesionist să își adapteze continuu modul de lucru.

Volumul coordonat de Violeta Enea ilustrează această diversificare a practicii prin includerea unor intervenții referitoare la consilierea de grup, conflictele școlare, dificultățile comportamentale, bullying și cyberbullying, situațiile de criză, relația cu familia și alte probleme întâlnite în mediul școlar actual<sup>60</sup>. Diversitatea nu înseamnă că același consilier trebuie să devină specialist în toate domeniile, ci că practica presupune capacitatea de a identifica problema, de a utiliza intervenții pentru care există competență și de a solicita alte resurse profesionale atunci când acestea sunt necesare.

Transformarea este, totodată, relațională. Un profesionist izolat poate acumula informație, dar o parte importantă a cunoașterii se construiește prin dialogul cu ceilalți. Etienne Wenger arată, prin teoria comunităților de practică, că învățarea profesională se produce și prin participarea la practici sociale comune, prin negocierea sensurilor și prin construirea unei identități profesionale în relație cu o comunitate<sup>61</sup>. Pentru consilier, aceasta poate însemna schimb profesional cu alți consilieri, colaborare cu cadrele didactice, consultare interdisciplinară sau analizarea împreună cu colegii a unor situații care ridică dificultăți reale.

De aceea, drumul profesional nu poate fi reprezentat adecvat printr-o linie care conduce de la „*începător*” la „*expert*”, după care procesul s-ar încheia. Experiența produce repere și siguranță, dar poate produce și rutină; noutatea poate stimula dezvoltarea, dar nu este, prin ea însăși, sinonimă cu progresul. Între cele două se află discernământul profesional: capacitatea de a păstra ceea ce este fundamentat, de a modifica ceea ce nu mai răspunde realității și de a renunța la ceea ce dovezile sau experiența bine analizată arată că trebuie revizuit.

În acest sens, leadershipul, formarea și transformarea profesională nu sunt teme paralele. Ele descriu trei aspecte ale aceluiași proces. Leadershipul exprimă disponibilitatea de a asuma inițiativă și

<sup>58</sup> Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

<sup>59</sup> Michael H. Rønnestad, Thomas M. Skovholt, „The Journey of the Counselor and Therapist: Research Findings and Perspectives on Professional Development”, în *Journal of Career Development*, vol. 30, nr. 1, 2003, pp. 5-44.

<sup>60</sup> Violeta Enea (coord.), *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*, Iași, Polirom, 2019.

<sup>61</sup> Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

responsabilitate; formarea oferă resursele prin care această inițiativă poate rămâne competentă; reflecția și colaborarea împiedică experiența să se transforme în autosuficiență. Consilierea psihopedagogică rămâne astfel o profesie în care maturitatea nu este demonstrată de absența întrebărilor, ci de calitatea întrebărilor pe care profesionistul continuă să și le adreseze.

### **Bibliografie**

1. AMERICAN COUNSELING ASSOCIATION, *2014 ACA Code of Ethics*, Alexandria, VA, American Counseling Association, 2014.
2. AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION, *ASCA Ethical Standards for School Counselors*, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2022.
3. AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION, *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, ed. a IV-a, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2019.
4. AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION, *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, ed. a V-a, Alexandria, VA, American School Counselor Association, 2025.
5. AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION, *The School Counselor and School-Family-Community Partnerships*, Alexandria, VA, American School Counselor Association, document adoptat în 2010, revizuit în 2016 și 2022.
6. AULT, Haley R.; GIBBONS, Melinda M., „Defining Systemic Change in School Counseling: A Delphi Study”, în *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 35, nr. 3, 2025, pp. 341-368.
7. BĂBAN, Adriana (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2009.
8. BROT, Pamela E.; DEKRUYF, Lorraine; HYUN, Jung H.; LAFEVER, Christopher R.; PATTERSON-MILLS, Sarah; COOK SANDIFER, Mariama I.; STONE, Victoria, „The Critical Need for Peer Clinical Supervision Among School Counselors”, în *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, vol. 3, nr. 2, 2021, pp. 51-60.
9. BRYAN, Julia; GRIFFIN, Dana; KIM, Jungnam; GRIFFIN, Dominiqua M.; YOUNG, Anita, „School Counselor Leadership in School-Family-Community Partnerships: An Equity-Focused Partnership Process Model for Moving the Field Forward”, în Steven B. Sheldon, Tammy A. Turner-Vorbeck (eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*, Hoboken, NJ, Wiley, 2019, pp. 265-287.
10. BULAI, Ana Cornelia; HORGĂ, Irina; COPĂCEANU, Mihai; MIHAIU, Simona; MANOLELI, Diana, *Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România*, București, 2025.
11. DACK, Hilary; MERLIN-KNOBLICH, Clare, „School Counselors’ Experiences Strengthening Classroom Instruction through Professional Development”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 101, nr. 3, 2023, pp. 293-309.
12. DIMMITT, Carey; CAREY, John C.; HATCH, Trish, *Evidence-Based School Counseling: Making a Difference With Data-Driven Practices*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2007.
13. DUMITRU, Ion Al., *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.
14. ENEA, Violeta (coord.), *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*, Iași, Polirom, 2019.
15. ERAUT, Michael, „Informal Learning in the Workplace”, în *Studies in Continuing Education*, vol. 26, nr. 2, 2004, pp. 247-273.
16. FYE, Heather J.; BERGEN, Silas; BALTRINIC, Eric R., „Exploring the Relationship Between School Counselors’ Perceived ASCA National Model Implementation, Supervision Satisfaction, and Burnout”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 98, nr. 1, 2020, pp. 53-62.
17. GOODMAN-SCOTT, Emily; ZIOMEK-DAIGLE, Jolie, „School Counselors’ Leadership Experiences in Multi-Tiered Systems of Support: Prioritizing Relationships and Shaping School Climate”, în *Journal of Counseling & Development*, vol. 100, nr. 3, 2022, pp. 266-277.

18. HALLINGER, Philip, „Leadership for Learning: Lessons from 40 Years of Empirical Research”, în *Journal of Educational Administration*, vol. 49, nr. 2, 2011, pp. 125-142.
19. JANSON, Chris; STONE, Carolyn; CLARK, Mary Ann, „Stretching Leadership: A Distributed Perspective for School Counselor Leaders”, în *Professional School Counseling*, vol. 13, nr. 2, 2009, pp. 98-106.
20. KOLB, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.
21. *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*, în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023, art. 187 alin. (10), art. 188 alin. (1) și (7), forma consolidată la 31 august 2026.
22. LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David, „Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited”, în *School Leadership & Management*, vol. 40, nr. 1, 2020, pp. 5-22.
23. MASON, E. C. M.; McMAHON, H. George, „Leadership Practices of School Counselors”, în *Professional School Counseling*, vol. 13, nr. 2, 2009, pp. 107-115.
24. MINISTERUL EDUCAȚIEI, *Ordinul nr. 5.701/2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*, București, 2024.
25. MINISTERUL EDUCAȚIEI, *Regulamentul-cadru din 31 iulie 2024 de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*, aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 5.701/31.07.2024, în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 792 bis din 12 august 2024.
26. PARIKH, Sejal B.; JANSON, Christopher; SINGLETON, Tiffany, „Video Journaling as a Method of Reflective Practice”, în *Counselor Education and Supervision*, vol. 51, nr. 1, 2012, pp. 33-49.
27. ROBINSON, Viviane M. J.; LLOYD, Claire A.; ROWE, Kenneth J., „The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types”, în *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, nr. 5, 2008, pp. 635-674.

## UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ȘI A INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN SPRIJINUL ELEVILOR CU NEVOI EDUCAȚIONALE COMPLEXE

**Prof. psihopedagogie specială Cristian Daniela-Georgeta  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia**

**Cuvinte-cheie:** educație specială, deficiențe grave, inteligență artificială, resurse digitale, incluziune, adaptare curriculară.

Transformarea digitală a educației oferă oportunități semnificative pentru personalizarea procesului instructiv-educativ în învățământul special. Elevii cu deficiențe grave necesită adaptări permanente ale conținuturilor, metodelor și instrumentelor de evaluare pentru a facilita participarea activă și dezvoltarea competențelor funcționale. Lucrarea prezintă modalități de integrare a inteligenței artificiale și a resurselor digitale accesibile în activitatea psihopedagogică desfășurată la nivel gimnazial. Sunt descrise exemple de utilizare a aplicațiilor digitale pentru elaborarea materialelor diferențiate, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și stimularea comunicării funcționale. Rezultatele observate indică o creștere a motivației pentru învățare, a implicării elevilor și a accesibilității activităților educaționale.

Dezvoltarea tehnologiilor digitale a generat noi perspective asupra procesului educațional, contribuind la crearea unor medii de învățare flexibile și accesibile. În învățământul special, unde

diversitatea nevoilor educaționale este foarte mare, utilizarea instrumentelor digitale poate facilita adaptarea activităților la nivelul de funcționare al fiecărui elev.

Elevii cu deficiențe grave întâmpină dificultăți în procesarea informațiilor, comunicare, autonomie și participare socială. Din acest motiv, profesorul de psihopedagogie specială este permanent preocupat de identificarea unor metode eficiente care să faciliteze accesul la învățare și dezvoltarea competențelor funcționale.

În acest context, convergența dintre tehnologiile digitale, inteligența artificială și strategiile psihopedagogice reprezintă o direcție promițătoare pentru optimizarea intervenției educaționale.

Educația contemporană promovează utilizarea metodelor centrate pe elev și dezvoltarea competențelor necesare participării active în societate. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, personalizarea învățării reprezintă o condiție esențială pentru succesul educațional.

Instrumentele digitale permit:

- adaptarea conținuturilor;
- utilizarea suporturilor vizuale;
- diversificarea modalităților de comunicare;
- oferirea feedbackului imediat;
- monitorizarea progresului.

Inteligența artificială poate sprijini activitatea profesorului prin:

- simplificarea textelor;
- generarea de materiale vizuale;
- elaborarea de povești sociale;
- adaptarea sarcinilor de lucru;
- crearea de exerciții diferențiate.

Astfel, tehnologia nu înlocuiește intervenția pedagogică, ci devine un instrument complementar care facilitează accesul elevilor la învățare.

### **Obiectivele demersului educațional**

Activitățile implementate au urmărit:

- dezvoltarea comunicării funcționale;
- stimularea exprimării emoțiilor;
- creșterea gradului de participare la activitățile didactice;
- dezvoltarea autonomiei personale;
- utilizarea suporturilor digitale accesibile în procesul de învățare.

### **Metodologie**

#### **Grup țintă**

Activitățile au fost desfășurate cu elevi de gimnaziu din cadrul învățământului special, diagnosticați cu deficiențe intelectuale grave și asociate, având niveluri diferite de dezvoltare cognitivă și de comunicare.

#### **Instrumente utilizate**

- **Canva** pentru realizarea materialelor vizuale;
- **Wordwall** pentru exerciții interactive;
- **PowerPoint** interactiv;
- pictograme și simboluri vizuale;
- aplicații bazate pe inteligență artificială pentru adaptarea conținuturilor;
- fișe personalizate de lucru.

#### **Metode**

- învățarea prin joc;
- modelarea comportamentală;
- conversația adaptată;
- exercițiul;
- demonstrația;
- utilizarea suporturilor vizuale și digitale.

## **5. Exemple de activități**

### **Activitatea 1 – Recunoașterea emoțiilor**

Profesorul a utilizat imagini generate și adaptate digital pentru reprezentarea emoțiilor de bază: bucurie, tristețe, furie și teamă.

Elevii au identificat emoțiile și au asociat expresiile faciale cu situații concrete din viața cotidiană.

#### **Rezultate observate**

- creșterea numărului de răspunsuri corecte;
- participare activă la activitate;
- îmbunătățirea exprimării emoționale.

#### **Activitatea 2 – Poveste socială digitală**

Cu ajutorul unui instrument bazat pe inteligență artificială a fost creată o poveste socială referitoare la comportamentul adecvat în timpul unei vizite la medic.

Materialul a fost adaptat prin:

- propoziții scurte;
- imagini sugestive;
- secvențializarea informației.

#### **Rezultate observate**

- înțelegerea mai bună a regulilor sociale;
- reducerea anxietății în situații noi;
- creșterea capacității de anticipare a evenimentelor.

#### **Activitatea 3 – Rutina zilnică interactivă**

Prin utilizarea unor planșe digitale și pictograme interactive, elevii au ordonat activitățile specifice unei zile de școală.

#### **Rezultate observate**

- consolidarea orientării temporale;
- dezvoltarea autonomiei;
- creșterea nivelului de implicare.

#### **Rezultate și impact educațional**

Observațiile realizate pe parcursul implementării activităților au evidențiat:

- creșterea interesului pentru sarcinile de învățare;
- participare mai activă la activități;
- reducerea timpului necesar înțelegerii instrucțiunilor;
- îmbunătățirea comunicării funcționale;
- dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

Utilizarea resurselor digitale și a instrumentelor bazate pe inteligență artificială a contribuit la crearea unui mediu educațional mai accesibil și mai atractiv pentru elevii cu deficiențe grave.

În concluzie, convergența dintre psihopedagogia specială, tehnologiile digitale și inteligența artificială deschide noi perspective pentru personalizarea procesului educațional. Experiența desfășurată demonstrează că utilizarea resurselor digitale accesibile poate facilita participarea elevilor cu deficiențe grave la activitățile școlare și poate susține dezvoltarea competențelor funcționale necesare vieții cotidiene.

Integrarea responsabilă a inteligenței artificiale în practica didactică nu reprezintă doar o inovație tehnologică, ci și o oportunitate de a răspunde mai eficient nevoilor individuale ale elevilor din învățământul special.

#### **\*\*Bibliografie selectivă**

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

UNICEF (2022). *Technology and Inclusive Education*.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Gherguț, Alois (2020). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Polirom.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Inclusive Education and Digital Technologies*.

# **DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIO-PROFESIONALE ȘI A AUTONOMIEI PERSONALE LA TINERII ȘI ADULȚII CU DIZABILITĂȚI**

**Prof. Goldschmidt Erika**  
**Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia**

## **1. Argumentarea programului**

Formarea profesională continuă a tinerilor și adulților cu dizabilități reprezintă o direcție esențială în domeniul psihopedagogiei speciale, deoarece urmărește creșterea gradului de autonomie, participare socială și integrare profesională. În prezent, educația incluzivă nu mai poate fi înțeleasă doar ca acces la școală, ci ca participare reală, adaptare curriculară, sprijin individualizat și tranziție funcțională către viața adultă și piața muncii.

Programul propus pornește de la ideea că persoanele cu dizabilități au dreptul la formare, dezvoltare personală și profesională, în condiții de echitate, accesibilitate și respect pentru particularitățile individuale.

Modelul actual al dizabilității accentuează relația dintre persoană și mediu, nu doar diagnosticul medical. Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății arată că funcționarea persoanei este influențată de factori corporali, activități, participare și factori de mediu, ceea ce justifică intervențiile educaționale adaptate și suportive.

Din perspectiva cadrului didactic specializat în psihopedagogie specială, un astfel de program trebuie să îmbine dimensiunea educațională, psihologică, socială și profesională. Scopul său nu este doar acumularea unor informații, ci formarea unor competențe aplicabile în viața reală: comunicare, autonomie, orientare profesională, gestionarea emoțiilor, deprinderi de muncă, utilizarea tehnologiei asistive și adaptarea la cerințele unui mediu profesional.

## **2. Grupul țintă**

Programul se adresează tinerilor și adulților cu dizabilități, cu vârste aproximative între 16 și 35 de ani, aflați în proces de tranziție de la școală către viața activă sau care au nevoie de sprijin pentru integrarea/reintegrarea în formare profesională și muncă.

Grupul țintă poate include persoane cu: dizabilități intelectuale ușoare sau moderate; tulburări de spectru autist; dizabilități senzoriale; dizabilități fizice sau neuromotorii; tulburări de învățare; dificultăți de adaptare socio-profesională; cerințe educaționale speciale asociate.

Programul este construit flexibil, astfel încât activitățile să poată fi adaptate în funcție de nivelul de dezvoltare cognitivă, autonomia personală, abilitățile de comunicare, ritmul de învățare și nevoile de sprijin ale participanților.

Programul se adresează tinerilor și adulților cu dizabilități, dar include în mod specific și elevii din cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia, aflați în etapa de tranziție de la școală la viața activă.

De asemenea, un element esențial al programului îl constituie implicarea cadrelor didactice din cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia, care participă fie în calitate de formatori, fie ca beneficiari ai unei componente de formare continuă.

Astfel, grupul țintă este structurat pe două niveluri:

1. Beneficiari direcți: elevi cu cerințe educaționale speciale din cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia și tineri și adulți cu dizabilități aflați în proces de integrare socio-profesională;
2. Beneficiari indirecti: cadre didactice (profesori de sprijin, psihopedagogi, educatori specializați); specialiști (psihologi, logopezi, consilieri școlari); familie/apartinători

Integrarea profesorilor în program are rolul de a asigura continuitatea intervenției educaționale, precum și transferul competențelor dobândite în activitatea didactică zilnică.

### 3. Scopul programului

Scopul general al programului este dezvoltarea competențelor personale, sociale și profesionale ale tinerilor și adulților cu dizabilități, în vederea creșterii autonomiei, participării sociale și integrării în contexte educaționale, ocupaționale sau profesionale adaptate.

Programul urmărește formarea unei conduite active și responsabile față de propria dezvoltare, consolidarea încrederii în sine și pregătirea participanților pentru situații concrete de viață și muncă. În formarea profesională incluzivă, accentul trebuie pus pe legătura directă dintre programul educațional și oportunitățile reale de angajare sau activitate ocupațională. Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă subliniază că programele VET pentru elevii cu CES trebuie corelate cu oportunități reale de angajare și cu implicarea actorilor relevanți din piața muncii.

### 4. Obiectivele programului

#### 4.1. Obiective generale

La finalul programului, participanții vor fi sprijiniți să își dezvolte autonomia personală, să își cunoască mai bine propriile resurse și limite, să dobândească deprinderi sociale funcționale și să manifeste comportamente adecvate în contexte de formare și muncă.

De asemenea, programul urmărește dezvoltarea capacității de orientare profesională, identificarea unor domenii ocupaționale potrivite și creșterea nivelului de adaptare la sarcini, reguli, program și relații profesionale.

#### 4.2. Obiective specifice

Participanții vor fi capabili: să identifice propriile interese, abilități și preferințe profesionale; să comunice adecvat în contexte sociale și profesionale; să respecte reguli de igienă, securitate și conduită la locul de muncă; să îndeplinească sarcini simple sau medii, în funcție de potențialul individual; să utilizeze instrumente digitale de bază sau tehnologii asistive; să își gestioneze emoțiile în situații de stres; să colaboreze cu colegii și formatorii; să își construiască un portofoliu personal de competențe.

#### 4.3. Obiective SMART ale programului

Pentru a asigura eficiența și evaluarea riguroasă a programului de formare, obiectivele sunt formulate conform modelului SMART (Specifice, Măsurabile, Accesibile, Relevante, încadrate în Timp).

##### Obiectiv SMART 1 – Dezvoltarea autonomiei personale

Până la finalul programului (12 săptămâni), cel puțin 80% dintre elevii participanți din cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia vor demonstra îmbunătățirea nivelului de autonomie personală, prin realizarea independentă a minimum 3 activități funcționale (ex: organizarea materialelor, respectarea programului zilnic, igienă personală), evaluate prin fișe de observație.

##### Obiectiv SMART 2 – Dezvoltarea competențelor de comunicare

În decursul programului, minimum 75% dintre participanți vor fi capabili să utilizeze adecvat cel puțin 5 formule de comunicare funcțională (salut, solicitare de ajutor, exprimarea unei nevoi), în contexte simulate sau reale, conform evaluării realizate de cadrele didactice.

##### Obiectiv SMART 3 – Formarea deprinderilor de muncă

Până la finalul programului, minimum 70% dintre elevi vor realiza sarcini practice simple sau medii (sortare, organizare, activități gospodărești sau ocupaționale) cu un nivel redus de sprijin, pe o durată de minimum 20 de minute, în cadrul atelierelor organizate în parteneriat cu Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia.

##### Obiectiv SMART 4 – Dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Pe parcursul celor 12 săptămâni, cel puțin 70% dintre participanți vor demonstra capacitatea de a gestiona situații de interacțiune socială (respectarea regulilor, colaborare, exprimarea emoțiilor) în minimum 3 contexte diferite, evaluate prin observație sistematică și grile comportamentale.

#### Obiectiv SMART 5 – Dezvoltarea competențelor digitale de bază

Până la finalul programului, minimum 60% dintre participanți vor utiliza independent un dispozitiv digital (telefon, tabletă sau calculator) pentru realizarea unei sarcini simple (ex: accesarea unei aplicații, trimiterea unui mesaj, utilizarea unui suport vizual), în cadrul activităților asistate.

#### Obiectiv SMART 6 – Formarea și dezvoltarea cadrelor didactice

Pe durata programului, 100% dintre cadrele didactice implicate din Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia vor aplica cel puțin 3 metode didactice moderne (învățare prin cooperare, modelare comportamentală, suport vizual), integrate în activitatea educațională, conform planificărilor și observațiilor realizate.

#### Obiectiv SMART 7 – Creșterea participării la activități de tip profesional

Până la finalul programului, minimum 65% dintre participanți vor participa activ la cel puțin o activitate practică sau simulare de tip profesional (atelier, vizită, exercițiu aplicativ), demonstrând implicare și respectarea regulilor de bază ale muncii.

### 5. Durata și organizarea programului

Programul poate fi organizat pe o perioadă de 12 săptămâni, cu două întâlniri pe săptămână, fiecare sesiune având durata de 2 ore. Durata totală recomandată este de aproximativ 48 de ore, la care se pot adăuga activități de practică, vizite în instituții, consiliere individuală și întâlniri cu familia sau aparținătorii.

Structura programului poate fi următoarea:

Modulul I: Autocunoaștere și dezvoltare personală – 8 ore

Modulul II: Comunicare și relaționare socială – 8 ore

Modulul III: Autonomie personală și viață independentă – 8 ore

Modulul IV: Orientare profesională și deprinderi de muncă – 10 ore

Modulul V: Competențe digitale și tehnologii asistive – 6 ore

Modulul VI: Practică, simulări și evaluare finală – 8 ore

Programul poate fi desfășurat în școală specială, centru de zi, centru de formare profesională, ONG, instituție educațională sau într-un parteneriat între școală, familie și angajatori locali.

Programul va fi implementat în parteneriat cu Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia, care oferă cadrul instituțional adecvat pentru desfășurarea activităților.

Activitățile vor fi organizate:

- în sălile de clasă adaptate;
- în ateliere educaționale;
- în spații funcționale pentru formare practică.

Cadrele didactice din instituție vor avea un rol activ în:

- adaptarea conținuturilor la nivelul elevilor;
- aplicarea strategiilor didactice individualizate;
- monitorizarea progresului participanților.

## 6. Principii psihopedagogice ale programului

Programul se fundamentează pe principiul educației incluzive, al individualizării, al accesibilității și al valorizării potențialului fiecărei persoane. UNESCO subliniază că incluziunea presupune identificarea și reducerea barierelor care limitează participarea la educație și formare, nu doar integrarea formală într-un sistem.

Un principiu central este individualizarea intervenției, ceea ce înseamnă că fiecare participant va beneficia de activități adaptate nivelului său de funcționare. În psihopedagogia specială, nu se pornește exclusiv de la diagnostic, ci de la profilul funcțional: ce poate face persoana, ce sprijin necesită, în ce condiții poate progresa și ce contexte îi facilitează participarea.

Un alt principiu este învățarea funcțională, adică orientarea activităților spre situații concrete de viață. Pentru tinerii și adulții cu dizabilități, conținuturile trebuie să aibă utilitate practică imediată: cum comunic la un interviu, cum cer ajutor, cum respect un program, cum folosesc telefonul pentru orientare, cum îmi gestionez banii sau cum îndeplinesc o sarcină profesională simplă.

De asemenea, programul respectă principiul participării active, deoarece persoana cu dizabilitate nu trebuie tratată ca beneficiar pasiv, ci ca actor al propriei formări. În acest sens, activitățile trebuie să încurajeze exprimarea preferințelor, alegerea, inițiativa și responsabilitatea.

În contextul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia, programul respectă principiile fundamentale ale educației incluzive, punând accent pe: individualizarea intervenției educaționale; adaptarea curriculară funcțională; colaborarea interdisciplinară între cadrele didactice și specialiști; implicarea activă a elevului în procesul de învățare.

Cadrele didactice sunt sprijinite să utilizeze metode specifice psihopedagogiei speciale, precum:

- analiza funcțională a comportamentului;
- modelarea comportamentală;
- suportul vizual;
- învățarea structurată.

## 7. Conținutul programului pe module

### Modulul I: Autocunoaștere și dezvoltare personală

Acest modul urmărește dezvoltarea unei imagini de sine realiste și pozitive. Participanții vor fi sprijiniți să își identifice calitățile, interesele, dificultățile și nevoile de sprijin. Activitățile pot include exerciții de prezentare personală, fișe de autocunoaștere, discuții ghidate, jocuri de rol și realizarea unui „profil personal”.

Teme propuse: cine sunt eu; ce îmi place să fac; ce știu să fac bine; ce mă ajută să învăț; ce mă încurcă; cum cer sprijin; cum îmi stabilesc obiective simple.

Din experiența personală de cadru didactic în domeniul psihopedagogiei speciale, am observat că mulți tineri cu dizabilități au nevoie, înainte de orice formare profesională propriu-zisă, de consolidarea încrederii în sine. Uneori, dificultatea nu constă doar în lipsa unei deprinderi practice, ci în teama de eșec, în dependența de adult sau în convingerea că „nu pot”. De aceea, formatorul trebuie să creeze un climat securizant, în care greșeala este tratată ca oportunitate de învățare.

### Modulul II: Comunicare și relaționare socială

Acest modul vizează dezvoltarea competențelor de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală. Participanții vor exersa formule de salut, prezentare, solicitare de ajutor, exprimare a unei nevoi, formulare a unei întrebări și răspuns adecvat în contexte sociale.

Pentru persoanele cu tulburări de comunicare sau cu dizabilități intelectuale, activitățile trebuie sprijinite prin suport vizual, pictograme, scenarii sociale, modelare comportamentală și repetiție. În cazul persoanelor cu tulburări de spectru autist, se pot utiliza secvențe predictibile, reguli clare și anticiparea situațiilor sociale.

Teme propuse: cum salut; cum mă prezint; cum vorbesc cu un coleg; cum vorbesc cu un superior; cum cer o pauză; cum spun că nu am înțeles; cum gestionez un conflict.

### Modulul III: Autonomie personală și viață independentă

Autonomia personală este o dimensiune esențială a pregătirii pentru viața adultă. În acest modul, accentul cade pe formarea deprinderilor funcționale necesare participării sociale: igienă personală, organizarea timpului, respectarea unui program, deplasarea în siguranță, gestionarea obiectelor personale și utilizarea unor servicii comunitare.

Activitățile pot include simulări practice, hărți vizuale, liste de verificare, exerciții de planificare a unei zile și sarcini aplicative. Pentru un tânăr cu dizabilitate, autonomia nu înseamnă absența sprijinului, ci capacitatea de a funcționa cât mai independent posibil, cu sprijin adecvat și rezonabil.

### Modulul IV: Orientare profesională și deprinderi de muncă

Acest modul reprezintă nucleul programului. Participanții vor explora domenii ocupaționale accesibile, vor identifica activități compatibile cu abilitățile lor și vor exersa deprinderi de bază necesare în muncă.

Teme propuse: ce este munca; de ce este importantă punctualitatea; ce înseamnă responsabilitatea; ce reguli respectăm la locul de muncă; ce înseamnă o sarcină finalizată; cum primim feedback; cum lucrăm în echipă.

Se pot utiliza activități precum sortarea materialelor, ambalarea, activități gospodărești, activități de birou simple, grădinarit, activități artistico-practice, activități de întreținere, lucrul cu instrumente digitale simple sau sarcini repetitive adaptate.

UNESCO arată că programele de formare tehnică și profesională incluzivă trebuie să reducă barierele care afectează tinerii expuși excluziunii, inclusiv persoanele cu dizabilități, prin adaptarea mediului, a curriculumului și a sprijinului oferit.

### Modulul V: Competențe digitale și tehnologii asistive

Competențele digitale sunt importante pentru participarea socială și profesională. În acest modul, participanții vor învăța să utilizeze funcții digitale de bază: pornirea unui dispozitiv, utilizarea tastaturii, căutarea unei informații simple, folosirea unei aplicații de comunicare, realizarea unui document simplu sau utilizarea unei platforme educaționale.

Pentru persoanele cu dizabilități, tehnologia poate avea și rol compensator. Se pot utiliza cititoare de ecran, aplicații de comunicare augmentativă și alternativă, tastaturi adaptate, programe de transformare text-voce sau voce-text, calendare vizuale și aplicații de organizare.

### Modulul VI: Practică, simulări și evaluare finală

Ultimul modul este destinat aplicării competențelor formate. Participanții vor realiza simulări de interviu, exerciții de prezentare personală, sarcini practice și activități de grup. Se poate organiza o vizită la un atelier protejat, instituție parteneră, ONG sau angajator deschis incluziunii.

Evaluarea finală nu trebuie să fie una strict teoretică, ci funcțională. Se urmărește ce poate realiza participantul în contexte concrete, cu ce nivel de sprijin și în ce condiții.

Un element definitoriu al programului este implicarea activă a profesorilor din cadrul instituției, care nu sunt doar implementatori, ci și participanți la formare continuă.

#### 7.1. Cadrele didactice ca facilitatori ai incluziunii

Profesorii din cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia au rolul de:

- a adapta conținuturile programului la nivelul elevilor;
- a crea contexte de învățare funcțională;
- a sprijini dezvoltarea autonomiei elevilor;
- a media relațiile sociale și profesionale.

Aceștia devin facilitatori ai procesului de tranziție de la școală la viața activă.

#### 7.2. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

Programul include implicit o dimensiune de formare pentru profesori, care vizează:

- dezvoltarea competențelor de lucru cu elevii cu dizabilități;
- utilizarea metodelor moderne de predare-învățare;
- aplicarea strategiilor de orientare profesională;
- colaborarea cu familia și comunitatea.

Această componentă contribuie la creșterea calității actului educațional și la consolidarea practicilor incluzive la nivel instituțional.

#### 8. Metode și strategii didactice utilizate

Programul va utiliza metode active, participative și adaptate psihopedagogic. Printre acestea se numără: demonstrația, exercițiul practic, modelarea comportamentală, jocul de rol, învățarea prin cooperare, învățarea prin sarcini, studiul de caz, conversația euristică, suportul vizual, analiza de situații și feedbackul imediat.

În cazul tinerilor cu dizabilități, metodele trebuie să fie clare, concrete, repetitive și funcționale. Este recomandată fragmentarea sarcinilor în pași mici, utilizarea instrucțiunilor scurte, alternarea activităților, oferirea de timp suplimentar și consolidarea pozitivă.

Un element esențial este adaptarea rezonabilă, adică modificarea mediului, a sarcinilor sau a modalităților de evaluare, fără diminuarea demnității beneficiarului. Adaptarea poate însemna timp suplimentar, suport vizual, sarcină simplificată, instrument adaptat, coleg de sprijin, pauze regulate sau evaluare practică în locul uneia scrise.

#### 9. Resurse necesare

Pentru desfășurarea programului sunt necesare resurse umane, materiale și instituționale.

Resurse umane: profesor psihopedagog, psiholog, logoped, terapeut ocupațional, consilier școlar, asistent social, familie/apartinători, voluntari, reprezentanți ai angajatorilor.

Resurse materiale: sală accesibilă, mobilier adaptat, materiale vizuale, fișe de lucru, pictograme, laptopuri/tablete, instrumente digitale, materiale pentru activități practice, liste de verificare, portofolii individuale.

Resurse instituționale: școală specială, centru de educație incluzivă, centru de formare profesională, ONG, firme partenere, ateliere protejate sau servicii comunitare.

#### 10. Modalități de evaluare

Evaluarea se va realiza inițial, continuu și final.

Evaluarea inițială urmărește identificarea nivelului de autonomie, a abilităților de comunicare, a intereselor profesionale și a nevoilor de sprijin.

Evaluarea continuă se realizează prin observație sistematică, fișe de progres, feedback individual, autoevaluare asistată și analiza produselor activității.

Evaluarea finală constă în realizarea unui portofoliu personal, participarea la o simulare de interviu, îndeplinirea unei sarcini practice și formularea unui plan personal de dezvoltare.

Indicatori de succes: creșterea participării active, îmbunătățirea comunicării, respectarea regulilor de lucru, finalizarea sarcinilor, reducerea dependenței de adult, creșterea încrederii în sine și identificarea unei direcții ocupaționale potrivite.

## 11. Rezultate așteptate

La finalul programului, participanții ar trebui să manifeste un nivel mai ridicat de autonomie personală, o mai bună capacitate de comunicare, o înțelegere mai clară a regulilor sociale și profesionale și o mai mare disponibilitate pentru participarea la activități de formare sau muncă adaptată.

Programul urmărește nu doar pregătirea pentru angajare, ci și dezvoltarea calității vieții. Integrarea profesională nu poate fi separată de integrarea socială, de aceea formarea trebuie să încâ în cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia, implementarea programului va conduce la:

- creșterea nivelului de autonomie al elevilor;
- îmbunătățirea competențelor socio-profesionale;
- dezvoltarea capacității de integrare în contexte de muncă adaptată;
- consolidarea colaborării între cadrele didactice și specialiști;
- îmbunătățirea practicilor educaționale incluzive.

Pentru cadrele didactice:

- dezvoltarea competențelor metodologice;
- aplicarea strategiilor moderne de intervenție;
- creșterea eficienței activităților educaționale, a atât competențe tehnice, cât și competențe socio-emoționale.

## 12. Concluzii

Programul de formare profesională continuă propus răspunde unei nevoi reale în domeniul psihopedagogiei speciale: pregătirea tinerilor și adulților cu dizabilități pentru o viață cât mai autonomă, activă și participativă. Acesta pune accent pe potențial, nu pe limitare, pe funcționare, nu doar pe diagnostic, și pe participare, nu doar pe asistență.

Din perspectiva cadrului didactic, eficiența unui astfel de program depinde de calitatea relației educaționale, de adaptarea intervenției și de colaborarea dintre specialiști, familie și comunitate. Formarea profesională a persoanelor cu dizabilități trebuie să fie flexibilă, practică, accesibilă și centrată pe demnitatea beneficiarului.

În concluzie, un program de formare profesională continuă destinat tinerilor și adulților cu dizabilități nu este doar un demers educațional, ci și unul social și etic. El contribuie la incluziune, autonomie, creșterea stimei de sine și participarea reală la viața comunității.

# PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

**Prof. Mara Paula**  
**Liceul Tehnologic Timotei Cipariu, Blaj**

**CLASA:** a III-a

**DISCIPLINA:** Terapii și programe de intervenție, structurarea și dezvoltarea limbajului

**UNITATEA DE ÎNVĂȚARE:** Actul lexic și grafic

**SUBIECTUL LECȚIEI :** Silaba/ Despărțirea cuvintelor în silabe

**TIPUL LECȚIEI :** Consolidare

**COMPETENȚE GENERALE:** Consolidarea deprinderilor de despartire corecta în silabe a cuvintelor, precum si de fixare a abilitatilor de operare cu noțiunea de silabă

**COMPETENȚE SPECIFICE:**

- CS1 :formularea de răspunsuri corecte, precise și clare la întrebări;
- CS2: denumirea imaginilor de pe jetoane;
- CS3: despărțirea corectă în silabe a cuvintele date;
- CS4: formarea de cuvinte cu silabele date;

**STRATEGII DIDACTICE :**

Metode și procedee: exercițiul, conversația, explicația, învățarea prin cooperare, jocul didactic, brainstorming, problematizarea;

Materiale didactice: fișe de lucru, caiete, tabla interactivă, jetoane ;

Forme de evaluare : observația sistematică, evaluare verbală, evaluare scrisă

➤ **RESURSE:**

- **UMANE:** profesor, elev
- **SPAȚIALE:** cabinet.

**BIBLIOGRAFIE:** Programa aprobată prin Ordinul M.E.: 3702/ 21.04.2021; Alois Gherguț: Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom.

| ETAPELE LECȚIEI                                                                | COMPETENȚE SPECIFICE | DEMERS DIDACTIC                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | STRATEGII DIDACTICE                                                                               |                                                                                                                                                                   | ITEMI DE EVALUARE                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                   |                                                                                                                                                                   |                                                                                                            |
| 1. Moment organizatoric                                                        |                      | Asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea lecției; pregătirea materialelor necesare; menținerea climatului afectiv – emoțional.                                                                                                                                                                            | Conversația; Explicația.                                                                          |                                                                                                                                                                   |                                                                                                            |
| 2. Captarea atenției                                                           | CS1                  | Îi propun elevului jocul, „Tombola cu cuvinte”, iar elevul pe rând trebuie să extragă din coș bilete cu diferite cuvinte. Va citi cuvântul, îl desparte în silabe și va număra silabele.                                                                                                                           | Conversația; Jocul didactic, Explicația. Expunerea                                                | <b>Anexa nr. 1</b><br>Coș Bilete                                                                                                                                  |                                                                                                            |
| 3. Anunțarea temei, a obiectivelor activității și ale planului de recapitulare |                      | Profesorul prezintă elevului titlul lecției, „ <i>Jocul silabelor</i> ”. Ne vom juca cu silabele, vom despărți cuvinte în silabe și vom forma cuvinte noi din silabe.                                                                                                                                              | Conversația; Jocul didactic, Explicația. Expunerea                                                |                                                                                                                                                                   |                                                                                                            |
| 4. Recapitularea conținutului pe baza planului stabilit                        | CS1<br><br>CS2       | Profesorul propune jocul „Câte silabe sunt?” pe platforma Wordwall. Apoi îi propune elevului să învârtă roata aleatoare cu silabe. Rând pe rând să citească cuvintele și să despartă în silabe, până la eliminarea cuvintelor din roată.<br><br>Pe aceeași platformă se propune jocul „Desparte corect în silabe”. | Explicația, Observația, Jocul didactic, Exercițiul.<br><br>Explicația; Jocul didactic; Exercițiul | <b>Anexa nr. 2</b><br>Laptop<br>Activitate<br>Wordwall<br><a href="#">Desparte cuvintele in silabe - Roata aleatoare (wordwall.net)</a><br><br><b>Anexa nr. 3</b> | Obiectivul se consideră atins dacă elevul precizează 6 din 8 cuvinte.<br><br>Obiectivul se consideră atins |

|                                                                                           |     |                                                                                                                                                      |                                                             |                                                                                                                                                                                                   |                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                                           |     | În cadrul acestui joc, elevul va fi solicitat să aleagă prin adevărat sau fals, următoarele cuvinte despărțite în silabe.                            |                                                             | Laptop<br>Activitate<br>Wordwall<br><a href="https://wordwall.net/ro/resource/1931610/desparte-corect-%C3%AEn-silabe">https://wordwall.net/ro/resource/1931610/desparte-corect-%C3%AEn-silabe</a> | dacă elevul precizează 6 din 8 cuvinte                               |
| <b>5. Realizare a de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințele lor recapitulate</b> | CS3 | Profesorul îi propune elevului jocul "Silabe" pe platforma Wordwall. Desparte în silabe cuvintele, apoi grupează-le în funcție de numărul de silabe. | Explicația;<br>Exercițiul;<br>Demonstrația                  | <b>Anexa nr. 4</b><br>Laptop<br>Activitate<br>Wordwall<br><a href="#">SILABE - Susunan kumpulan (wordwall.net)</a>                                                                                | Obiectivul se consideră atins dacă rezolvă 6 din 9 cuvinte.          |
|                                                                                           | CS4 | Profesorul îi oferă elevului mai multe jetoane prin care acesta trebuie să alcătuiască cuvinte cu silabele date amestecat.                           | Explicația;<br>Expunerea.<br>Conversația;<br>Jocul didactic | <b>Anexa nr. 4.1.</b><br>Jetoane                                                                                                                                                                  | Obiectivul se consideră atins dacă rezolvă 4 din 6 cuvinte.          |
| <b>6. Evaluarea activității</b>                                                           | CS4 | Elevul este solicitat să rezolve fișa de evaluare. Profesorul apreciază activitatea elevului și îi oferă feedback.                                   | Conversația,<br>Exercițiul,<br>Aprecieră verbală.           | Fișă de evaluare<br><b>Anexa nr. 5</b>                                                                                                                                                            | Obiectivul se consideră atins dacă elevul rezolvă 10 din 12 cuvinte. |
| <b>7. Încheierea activității</b>                                                          | CS1 | Se vor face aprecieri referitoare la modul de desfășurare al activității.                                                                            | Aprecieră verbală.                                          |                                                                                                                                                                                                   |                                                                      |

## ANEXE

### ”Jocul silabelor”

#### Anexa nr. 1

Trage bilete din coș, apoi citește cuvântul și afla numărul de silabe.

BANANA

LIBRĂRIE

GHIOZDAN

MACARA

BUCĂTĂRIE

ALBASTRU

PORTOCALIU

BIBLIOTECĂ

ACOARELE

#### Anexa nr. 2

#### Activitate Wordwall

- Învârte roata și desparte în silabe următoarele cuvinte.



#### Anexa nr. 3

#### Activitate Wordwall

Rezolvă prin adevărat sau fals, următoarele cuvinte despărțite în silabe.



#### Anexa nr. 4

#### Activitate Wordwall

1:14

2 SILABE      3 SILABE      1SILABA

Hantar Jawapan

Kongsi

#### Anexa nr. 4.1.

Alcătuiește cuvinte cu silabele date, amestecat.

GAL      – BEN      CA      - NĂ

VER      - DE      PE      - NAR

MIN      -GE      SOA      -RE

#### Anexa nr. 1

#### Fișă de evaluare 1

1.Câte silabe sunt?

Încercuiește numărul de silabe ale următoarelor imagini.

*Câte silabe sunt?*  
*Încercuiește numărul de silabe*

|                                                                                                |                                                                                                |                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 |
| <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 |
| <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 |
| <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 | <br>1 2 3 4 |

Academia ASC  
Platformă Online de Învățare

## FIȘĂ DE LUCRU (FACULTATIV)

1.Desparte în silabe cuvintele:

album = \_\_\_\_\_

vorbește= \_\_\_\_\_

respiră= \_\_\_\_\_

constructor= \_\_\_\_\_

3. Alcătuiți enunțuri cu următoarele cuvinte: *lună, păsări, cuib.*

.....

.....

.....

.....

3.Scrie numărul silabelor:

propune

crede

încarcă

plec

pornește

reține

spune

așteaptă

învață

vorbește

răspunde

albește

rândunică

anotimpurile

calculator

dulap

tastatură

joc

4. Grupați cuvintele date , după numărul silabelor:

fiecare, dar, luni, sâmbătă, știe, album, tablă, carte, arbore, vorbe, cui, terminat, copil, cocor,  
capra,covor, cărare, poartă, iepure, ceară, pom, sat, fereastră, corn,

## PROBĂ PENTRU EXAMINAREA SCRIERII

Prof. Frăţilă Ana Adriana  
Liceul cu Program Sportiv „Florin Fleşeriu” Sebeş

Proba are următoarele etape:

1)Examinarea alfabetului. Se cere copilului:

- să copieze litere din alfabet;
- să scrie după dictare litere.

2)Examinarea silabelor. Se cere copilului:

- copiere de silabe simple , dar şi complexe: cu grupuri consonantice tip, cro şi bla ;
- să scrie aceste silabe după dictare.

3)Examinarea cuvintelor: copiere şi dictare.

4)Examinarea scrierii cifrelor şi numerelor (copiere, dictare).

5)Scriere (copiere şi dictare) de structuri în care apar anumite reguli de ortografie (ortograme) pe care elevul ar trebui să le cunoască.

6)Completare:

- de litere lipsă în cuvinte;
- de cuvinte lipsă în propoziţii.

7)Segregare. Se cere copilului să reconstituie textul: *Ma-ri-a-şi-Dă-nuţ- sunt- co-legi- de- ban-că.- Lor-le-pla-ce-foar-te-mult-să-de-se-ne-ze-pe-i-sa-je-de-toam-nă.*

8)Copiere şi dictare de texte.

9)Compunere după imagini.

Se notează:

- recunoaşterea literelor;
- reproducerea literelor: tipuri de erori;
- nivelul scrierii silabice şi al cuvintelor, înregistrându-se posibilităţile de sinteză a silabei şi a cuvântului;
- tipurile de erori: inversiuni, omisiuni, substituiiri, adăugiri;
- fidelitatea copierii;
- orientarea în spaţiul grafic;
- ritmul scrierii;
- semnele de punctuaţie.

**"Din brațe fă-ți aripi de fier  
Și zboară cu ele spre cer!"  
(Ion Minulescu)**



**PUBlicație REALIZATĂ CU SPRIJINUL  
INSPECTORATULUI ȘCOLAR JUDEȚEAN ALBA  
CASA CORPULUI DIDACTIC ALBA**