

RAPORT

Instituția Publică Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, mun. Cahul

Data monitorizării: 31.03.2026

Prezentul raport are drept scop oferirea unei imagini clare și ușor de înțeles asupra procesului educațional din IP LT ”Ioan Vodă” mun. Cahul, pe baza mai multor surse de date colectate în timpul vizitei. Analiza a fost realizată prin valorificarea a trei tipuri de informații: răspunsurile cadrelor didactice la chestionarul *Situations-in-School Questionnaire* (*Chestionarul „Situatii la clasă”*), răspunsurile elevilor la chestionarul anonim privind experiența de învățare în școală și constatările desprinse din fișele de observare a lecțiilor asistate. O astfel de abordare permite o înțelegere mai exactă a realității școlare, deoarece pune împreună perspectiva profesorilor, perspectiva elevilor și ceea ce s-a văzut direct în lecții. La interpretarea datelor a fost utilizat și cadrul oferit de **Self-Determination Theory** (**Teoria autodeterminării**), care arată că învățarea are cele mai bune rezultate atunci când elevii primesc atât **structure (structură)**, cât și **autonomy support (sprijin pentru autonomie)**, iar practicile de tip **control (control)** sau **chaos (haos)** sunt limitate.

I. Profilul pedagogic al școlii din perspectiva cadrelor didactice

Profilul pedagogic al școlii a fost conturat pe baza răspunsurilor oferite de 43 de cadre didactice la chestionarul *Situations-in-School Questionnaire* (*Chestionarul „Situatii la clasă”*), prezentat în **Anexa 1**. Acest instrument urmărește modul în care profesorii tind să reacționeze în 15 situații reale și frecvente din viața clasei. Răspunsurile au fost interpretate în baza cheii oficiale a chestionarului, mai întâi pe 8 subscale, apoi pe 4 dimensiuni mari: *Autonomy support* (*Sprijin pentru autonomie*), *Structure* (*Structură*), *Control* (*Control*) și *Chaos* (*Haos*). Această modalitate de interpretare este utilă deoarece nu analizează doar răspunsuri izolate, ci ajută la înțelegerea stilului pedagogic dominant la nivelul școlii.

Potrivit cadrului *Self-Determination Theory* (*Teoria autodeterminării*), elevii învață mai bine atunci când primesc în același timp **Structure (Structură)** și **Autonomy support (Sprijin pentru autonomie)**. Cu alte cuvinte, nu este suficient ca profesorul să fie doar clar și organizat; este important ca elevul să fie și implicat, ascultat, încurajat să participe și să înțeleagă sensul învățării. În schimb, atunci când predomină **Control (Controlul)** sau apar tendințe de **Chaos (Haos)**, motivația și implicarea elevilor pot scădea.

1. Profilul general al școlii

La nivel general, profilul pedagogic agregat al școlii este următorul:

- Structure (Structură) – 6,24
- Autonomy support (Sprijin pentru autonomie) – 5,69
- Control (Control) – 3,89
- Chaos (Haos) – 2,66

Aceste rezultate arată că școala (în viziunea cadrelor didactice) se percepe, în primul rând, ca fiind *bine structurată*, apoi ca fiind *destul de orientată spre sprijinirea autonomiei elevului*, cu

un nivel *moderat de control* și un nivel *redus de haos*. Pe înțelesul tuturor, acest lucru înseamnă că profesorii consideră că, în general:

- explică bine sarcinile;
- organizează clar lecțiile;
- îi ajută pe elevi să înțeleagă ce au de făcut;
- mențin ordinea și direcția activității.

În același timp, datele arată că școala nu se vede ca fiind nici rigid autoritară, nici dezorganizată. Totuși, faptul că Structure (Structura) este mult mai înaltă decât Autonomy support (Sprijinul pentru autonomie) sugerează că școala este mai puternică la organizarea lecției decât la implicarea activă a elevului în propria învățare. Aceasta este o nuanță importantă, deoarece, potrivit *Self-Determination Theory (Teoria autodeterminării)*, elevul are nevoie nu doar de claritate, ci și de participare, inițiativă și sens.

2. Profilul pe subscale

Analiza detaliată a răspunsurilor arată următorul profil pe subscale:

- Guiding (Ghidare) – 6,25
- Clarifying (Clarificare) – 6,22
- Attuning (Receptivitate la nevoile și trăirile elevului) – 6,06
- Participative (Participare activă a elevului) – 5,33
- Demanding (Exigență presantă) – 4,19
- Domineering (Dominare) – 3,58
- Awaiting (Așteptare pasivă) – 3,56
- Abandoning (Abandonare) – 1,76

Aceste valori ajută la înțelegerea mai exactă a modului în care profesorii se raportează la elevi și la situațiile de clasă.

2.1. Punctul forte principal: Structure (Structură)

Cele mai ridicate scoruri sunt la Guiding (Ghidare) și Clarifying (Clarificare). Asta înseamnă că, în ansamblu, profesorii tind să:

- ofere explicații clare;
- împart sarcina în pași de lucru;
- sprijine elevii atunci când apar dificultăți;
- reformuleze întrebările;
- clarifice cerințele și așteptările.

Acesta este un punct forte important al școlii. Pe înțelesul tuturor, el arată că profesorii au o bază bună de organizare didactică și că știu să desfășoare lecția astfel încât elevii să înțeleagă ce au de făcut. În *Self-Determination Theory (Teoria autodeterminării)*, această dimensiune este legată de susținerea nevoii de *competence (competență)*, adică sentimentul elevului că poate învăța și reuși dacă primește sprijinul potrivit.

2.2. Al doilea punct forte: *Attuning (Receptivitate la nevoile și trăirile elevului)*

Un alt rezultat bun este cel de la *Attuning (Receptivitate la nevoile și trăirile elevului)*. Acesta arată disponibilitate relativ bună pentru:

- a recunoaște emoțiile și dificultățile elevilor;
- a explica relevanța conținutului;
- a asculta punctul de vedere al elevilor;
- a răspunde la plângerile sau neliniștile acestora.

Acest rezultat sugerează că școala are o bază bună și în zona relațională. Cu alte cuvinte, profesorii nu se percep doar ca transmițători de informație, ci și ca adulți care încearcă să fie atenți la elev și la felul în care acesta trăiește lecția. Acest lucru contează foarte mult, deoarece relația profesor–elev influențează direct interesul, implicarea și curajul de a participa.

2.3. Zona mai slabă a sprijinului pentru autonomie

Deși dimensiunea *Autonomy support (Sprijin pentru autonomie)* este, în ansamblu, bună, în interiorul ei apare o diferență importantă: *Participative (Participare activă a elevului)* este vizibil mai jos decât *Attuning (Receptivitate la nevoile și trăirile elevului)*. Aceasta înseamnă că profesorii par mai deschiși pentru ca:

- să fie înțelegători și suportivi, decât
- să ofere elevilor voce reală;
- să le dea opțiuni;
- să le lase spațiu de alegere;
- să construiască împreună cu ei reguli sau activități.

Pe scurt, școala pare mai bună la „a susține elevul” decât la „a-l implica activ în învățare”. Aceasta este o diferență foarte importantă. O lecție poate fi bine organizată și chiar bine intenționată, dar dacă elevul rămâne mai ales executant, participarea lui reală și motivația lui intrinsecă pot rămâne limitate.

3. Zone de risc

3.1. Control (Control)

Scorul la *Control (Control)* nu este dominant, dar nici foarte mic. Mai ales subscala *Demanding (Exigență presantă)* este peste mijlocul scalei. Acest lucru sugerează că, în unele situații mai tensionate, profesorii pot reacționa prin:

- insistență;
- apel la obligație;
- directivitate;
- limbaj de tip „trebuie”;
- accent pe conformare.

Acest tip de reacție nu înseamnă neapărat că școala are un stil autoritar, dar arată că, în anumite contexte, lecția poate aluneca din zona de *Structure (Structură)* în zona de *Control (Control)*. Potrivit Ryan & Deci (2020), astfel de tendințe pot afecta motivația elevilor și pot transforma învățarea într-o obligație mai degrabă decât într-o activitate în care elevul se implică autentic.

3.2. Chaos (Haos)

Dimensiunea *Chaos (Haos)* este cea mai scăzută, ceea ce este, în ansamblu, un rezultat bun. Asta înseamnă că profesorii nu se descriu ca renunțând la intervenție sau lăsând clasa fără direcție. Totuși, aici apare o diferență între *Abandoning (Abandonare)* și *Awaiting (Așteptare pasivă)*. Cu alte cuvinte, nu există semne serioase de neglijare, dar există uneori tendința de:

- a aștepta prea mult până se intervine;
- a lăsa lucrurile să se rezolve de la sine;
- a conta prea mult pe faptul că elevul va cere singur ajutor.

Această tendință nu este gravă la nivel general, dar merită urmărită, mai ales în cazul elevilor mai retrași, mai nesiguri sau mai puțin activi.

4. Ce spun itemii cei mai puternici

Analiza detaliată a răspunsurilor arată că cele mai ridicate scoruri apar la itemi precum:

- oferirea de ajutor și îndrumare;
- clarificarea și reformularea întrebărilor;
- explicarea clară a cerințelor pentru temă;
- sprijinirea elevilor în revizuirea răspunsurilor greșite;
- efortul de a face lecția mai interesantă și accesibilă.

Aceste răspunsuri arată clar că școala (în percepția cadrelor didactice) are o cultură didactică solidă în zona de:

- sprijin cognitiv;
- explicare;
- ghidare;
- feedback;
- relevanță pentru elev.

5. Unde apar semnalele de risc în situații concrete?

Itemii care semnalează mai clar riscul de trecere spre *Control (Control)* sunt cei de tipul:

- „trebuie să fie atenți pentru binele lor”;
- „datoria mea este să predau, datoria lor este să învețe”;
- accentul pe reguli și sancțiuni;
- finalizarea sarcinilor fără excepții;
- insistența fermă pe muncă și conformare.

Aceste rezultate nu descriu un profil autoritar dominant, dar arată că exact în situațiile mai sensibile — atunci când elevii nu răspund, când se plâng, greșesc sau nu se implică — unii profesori tind mai ușor să reacționeze prin presiune decât prin ghidaj calm și implicare treptată.

6. Diferențe pe grade didactice

S-a realizat și o analiză pe grade didactice, pentru a vedea dacă apar diferențe relevante între categorii de profesori. Rezultatele arată că:

- *Structure (Structura)* este stabilă în toate grupurile;
- cele mai mari diferențe apar în zona de *Control (Control)* și *Chaos (Haos)*.

Cadrele didactice fără grad au avut profilul cel mai favorabil în datele colectate: autonomie mai mare; control și haos mai mici. Totuși, acest rezultat trebuie interpretat cu prudență, deoarece grupul este foarte mic.

Cadrele didactice cu gradul I nu stau rău la autonomie sau structură, dar au cel mai mare scor la Chaos (Haos), mai exact în zona de Awaiting (Așteptare pasivă). Asta sugerează o tendință ceva mai mare de a amâna intervenția sau de a conta pe autoreglarea spontană a elevilor.

Cadrele didactice cu grad superior apar cu cel mai mare scor la Control (Control), dar și aici grupul este foarte mic, deci nu este potrivită formularea unor concluzii ferme la nivel instituțional. În ansamblu, diferențele dintre gradele didactice nu sunt mari pe dimensiunile de bază ale predării, iar cele mai vizibile variații apar tot în zona controlului și a pasivității pedagogice.

Grad didactic	nr	Autonomy support	Structure	Control	Chaos
fără grad	4	6,28	6,35	3,05	2,05
gradul II	20	5,60	6,28	3,96	2,56
gradul I	17	5,61	6,16	3,90	3,00
superior	2	6,25	6,27	4,73	2,08

7. Diferențe pe grupuri disciplinare

Analiza pe grupuri disciplinare este mai relevantă pentru școală decât cea pe grade, deoarece aici diferențele se văd mai clar și pot orienta mai bine activitățile de dezvoltare profesională. Au fost identificate patru grupuri:

- învățământ primar;
- limbi și comunicare;
- STEM / științe;
- socio-uman / arte / sport.

Grup disciplinar	nr	Autonomy support	Structure	Control	Chaos
Limbi și comunicare	16	5,64	6,26	3,44	2,65
STEM / științe	8	5,75	6,15	4,16	2,92
Socio-uman / arte / sport	9	5,80	5,99	3,70	2,29
Învățământ primar	10	5,65	6,49	4,55	2,80

7.1. Învățământ primar

La învățământul primar se observă cea mai puternică *Structure (Structură)*. Acest lucru este firesc și chiar necesar, deoarece la acest nivel se lucrează mult cu rutină, pași clari, organizare și sprijin apropiat. Punctele forte ale grupului sunt:

- explicarea clară a temei;
- verificarea înțelegerii;
- ajutorul și îndrumarea;
- feedbackul după test;
- sprijinul suplimentar în lecțiile dificile.

În același timp, aici apare și cel mai ridicat *Control (Control)*. Cu alte cuvinte, la învățământul primar se vede profilul: *foarte multă structură, dar cu risc mai mare de presiune și directivitate*. Apar mai frecvent formulări de tipul:

- „datoria mea este să predau, datoria lor este să învețe”;
- „trebuie să fie atenți pentru binele lor”;
- „acum este timpul pentru muncă serioasă”.

Mesajul pentru acest grup nu este „reduceți structura”, ci: *păstrați structura și mutați formulările din registrul de comandă în registrul de ghidaj și sprijin pentru autonomie*.

7.2. Limbi și comunicare

Acesta este grupul cel mai echilibrat. Punctele forte sunt:

- ajutorul și îndrumarea;
- reformularea întrebării când elevii nu răspund;
- descompunerea problemei în pași;
- explicarea relevanței conținutului;
- revenirea la reguli și cooperare fără a merge frecvent spre sancțiune.

Vulnerabilitățile apar mai ales în zona participării: alegerea și implicarea elevilor sunt mai joase decât empatia și ghidajul. De asemenea, apare încă destul de des formula „*trebuie să învețe pentru binele lor*”, iar la activitatea independentă există o ușoară tendință de a nu planifica

suficient și de a lăsa lucrurile să evolueze de la sine. Concluzia pentru acest grup este clară: există o bază bună, dar direcția de creștere este participarea reală a elevului.

7.3. STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) / științe

Aici apare cel mai clar profilul de exigență ridicată, însoțit de un risc mai vizibil de *Control (Control)* în situațiile dificile. Punctele forte sunt:

- lecția făcută interesantă și accesibilă;
- obiective clare;
- sprijin suplimentar la dificultate;
- ghidaj pas cu pas la activități practice.

În același timp, vulnerabilitățile sunt mai clare decât în alte grupuri:

- reacții de tip „datoria mea este să predau...”;
- insistență pe atenție și muncă serioasă;
- tendința de a da repede răspunsul și a merge mai departe când elevii nu răspund;
- reacții mai dure la conflict sau la neparticipare.

Pentru acest grup, direcția de lucru este: cum păstrăm exigența fără a transforma dificultatea în presiune.

7.4. Socio-uman / arte / sport

Acest grup are profilul cel mai relațional și cel mai apropiat de *Autonomy support (Sprijin pentru autonomie)*. Se remarcă prin:

- lecții făcute mai interesante;
- mai multă deschidere pentru sugestiile elevilor;
- scoruri mai bune la alegere și inițiativă;
- teme formulate mai des cu opțiuni.

Totuși, și aici există vulnerabilități:

- la plângerile elevilor apare încă formula „trebuie să învețe pentru binele lor”;
- la tranziții și conflicte apar uneori reacții mai directive;
- la remediere există, în unele cazuri, tentația amenințării sau a consecințelor.

Acest grup stă bine la relaționare și autonomie, dar are nevoie de mai multă consistență în gestionarea fermă, calmă și structurată a situațiilor dificile.

8. Idei-cheie pentru școală

Din întreaga analiză a *chestionarea cadrelor didactice* se desprind patru idei importante pentru școală:

1. *Structura este un punct forte transversal.*

În aproape toate grupurile, profesorii se percep bine la explicare, clarificare și ghidaj. Școala are, deci, o bază bună de organizare didactică.

2. *Diferențele reale dintre grupuri apar mai ales în zona Controlului (Control) și a Haosului (Haos).*

Nu se diferențiază atât de mult capacitatea de a explica, cât modul în care profesorul reacționează când elevii nu răspund, se opun, întârzie, greșesc sau devin anxioși.

3. *Participarea elevului este mai slabă decât sprijinul oferit elevului.*

Școala pare mai bună la a ajuta elevul decât la a-i oferi voce, alegere și inițiativă.

4. *Formările și discuțiile metodice ar trebui diferențiate pe grupuri.*

La primar: autonomie în interiorul structurii.

La STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică): exigență fără presiune.

La limbi: mai multă participare a elevului.

La socio-uman / arte / sport: mai multă consistență în gestionarea situațiilor dificile.

În ansamblu, profilul pedagogic al școlii, așa cum rezultă din **chestionarea cadrelor didactice**, este unul *predominant structurat și orientat spre sprijin*, cu puncte forte clare în ghidarea învățării, clarificarea sarcinilor și susținerea elevilor. Școala nu se descrie ca fiind haotică sau lipsită de direcție. În același timp, analiza mai fină arată două direcții clare de dezvoltare:

- creșterea componentei participative a sprijinului pentru autonomie;
- reducerea tendinței de a transforma exigența în presiune, mai ales în situații dificile.

Prin urmare, principala provocare a școlii nu este să reducă *Structure (Structura)*, ci să o păstreze și să o ofere tot mai mult într-o manieră de *Autonomy support (Sprijin pentru autonomie)*, nu de *Control (Control)*.

II. Experiența școlară din perspectiva elevilor

Experiența școlară a elevilor a fost analizată pe baza răspunsurilor oferite de **232 de elevi** la chestionarul anonim privind experiența de învățare în școală. Acest chestionar a fost aplicat pentru a completa imaginea oferită de cadrele didactice și de observarea lecțiilor, astfel încât școala să poată fi înțeleasă nu doar prin ceea ce declară profesorii sau prin ceea ce s-a văzut la lecții, ci și prin ceea ce trăiesc elevii zi de zi.

Pentru a face datele mai ușor de interpretat, răspunsurile elevilor au fost grupate în 5 dimensiuni:

1. Percepția generală asupra școlii
2. Structură și sprijin pentru învățare
3. Autonomie, participare și activare la lecție
4. Climat relațional și echitate
5. Siguranță și bunăstare

Această organizare ajută la înțelegerea mai clară a experienței elevilor, fără a rămâne doar la nivelul unor întrebări izolate.

La nivel general, rezultatele din chestionar (**Anexa 1**) arată următorul profil al experienței școlare din perspectiva elevilor:

- Percepția generală asupra școlii – 66,3%
- Structură și sprijin pentru învățare – 64,0%
- Autonomie, participare și activare la lecție – 62,8%
- Climat relațional și echitate – 59,8%
- Siguranță și bunăstare – 69,1%

Privite simplu, aceste rezultate arată că elevii au o imagine moderat pozitivă despre școală. Nu apare o imagine negativă de ansamblu, dar nici una foarte puternic pozitivă. Elevii văd școala ca pe un spațiu în general sigur și relativ bine organizat, însă mai rezervat când vine vorba de participare reală, interes pentru lecții, tratament egal și libertatea de a întreba fără teamă.

Prima dimensiune, Percepția generală asupra școlii, arată cum simt elevii viața școlară în ansamblu. Aici intră atât satisfacția generală față de școală, cât și aprecierea calității studiilor și felul în care elevul vine la școală: cu interes sau fără interes. Scorul de 66,3% arată că elevii nu resping școala, dar nici nu se raportează la ea cu entuziasm puternic.

Pe înțelesul tuturor, acest rezultat înseamnă că școala funcționează, elevii nu o percep ca pe un spațiu complet nefavorabil, însă există loc clar de creștere în ceea ce privește atașamentul elevilor față de experiența școlară.

Dimensiunea Structură și sprijin pentru învățare are scorul de **64,0%**. Aici intră felul în care elevii percep claritatea explicațiilor, ajutorul primit atunci când nu reușesc, continuitatea explicațiilor până la înțelegere și claritatea regulilor la lecții.

Acest rezultat arată că elevii recunosc existența unei baze de organizare și sprijin, dar nu la un nivel foarte înalt. Cu alte cuvinte, elevii simt că profesorii explică și organizează lecția, însă sprijinul nu este resimțit în mod egal sau suficient de puternic de către toți.

Dimensiunea Autonomie, participare și activare la lecție are scorul de **62,8%**. Aici intră:

- implicarea fiecărui elev;
- întrebările relevante și deschise;
- interesul lecțiilor;
- încurajarea elevilor;
- organizarea lucrului în echipă;
- felul în care profesorii ascultă ce spun elevii.

Acest rezultat arată că elevii percep lecțiile ca fiind doar **parțial participative**. Ei nu spun că lecțiile sunt complet pasive, dar nici nu transmit imaginea unei școli în care participarea, alegerea, dialogul și interesul sunt puternic dezvoltate. Acesta este un rezultat important, deoarece el completează foarte bine analiza făcută la cadrele didactice.

Dimensiunea Climat relațional și echitate este cea mai joasă dintre cele cinci și are scorul de **59,8%**. Aici intră:

- dacă toți copiii sunt tratați la fel;
- dacă elevii primesc atenție egală la lecții;
- dacă relațiile profesorilor cu elevii sunt bune;
- dacă lipsește violența verbală;
- dacă lipsesc atitudinile agresive între elevi.

Rezultatul arată că elevii văd această dimensiune mai rezervat decât celelalte. Cu alte cuvinte, deși relațiile profesor–elev nu sunt percepute ca fiind în mod general rele, elevii nu

simt suficient de clar că toți sunt tratați egal și că tuturor li se acordă aceeași atenție. Acest aspect este foarte important, deoarece pentru elev diferența dintre „relația este bună” și „sunt tratat la fel ca ceilalți” contează mult.

Dimensiunea Siguranță și bunăstare este cea mai ridicată și are scorul de **69,1%**. Aici intră:

- cât de sigur se simte elevul în clasă și în școală;
- dacă are sau nu o persoană de încredere;
- dacă simte stres;
- dacă se teme să întrebe profesorul;
- dacă profesorii țin sau folosesc cuvinte urâte.

La prima vedere, acest rezultat este bun și sugerează că școala oferă un cadru relativ sigur. Totuși, în interiorul acestei dimensiuni există diferențe importante: unele aspecte sunt foarte bine evaluate, dar altele sunt sensibile și trebuie citite atent.

Puncte forte

Din perspectiva elevilor, se disting câteva puncte forte clare.

Primul punct forte este *siguranța în spațiile școlare*, mai ales:

- în clasă;
- în interiorul școlii;
- în laboratoare / ateliere.

Acest lucru arată că elevii se simt, în general, protejați și în siguranță în mediul fizic în care învață. Pentru școală, acesta este un rezultat valoros, deoarece un elev care nu se simte în siguranță nu se poate concentra ușor asupra învățării.

Al doilea punct forte este legat de *claritatea unor elemente de bază ale lecției*, în special:

- regulile de comportament la lecții;
- modul în care sunt explicate anumite sarcini;
- aprecierea generală a calității studiilor.

Aceste rezultate confirmă că elevii recunosc existența unei baze de structură și de organizare în școală.

Al treilea punct forte este faptul că unii itemi din zona relațională au ieșit relativ bine, mai ales cei care țin de *absența limbajului foarte agresiv sau jignitor*. Acest lucru nu înseamnă că nu există deloc probleme, dar arată că școala nu este percepută de elevi ca un mediu dominat de agresivitate directă.

Vulnerabilități

Pe lângă punctele forte, analiza răspunsurilor elevilor arată și câteva vulnerabilități importante.

Cele mai sensibile rezultate apar la itemii despre:

- *stresul la școală*;
- *frica de a întreba profesorul atunci când elevul nu a înțeles tema*.

Aceste două rezultate sunt foarte importante. Ele arată că, deși elevii se simt în general în siguranță în școală, nu toți se simt în siguranță psihologic atunci când trebuie să participe, să întrebe sau să recunoască faptul că nu au înțeles. Pentru procesul educațional, acest lucru contează mult, deoarece un elev care nu întreabă de teamă va rămâne mai ușor în urmă.

O altă vulnerabilitate este legată de:

- *venitul fără interes la școală*;
- *percepția că lecțiile nu sunt suficient de interesante*;
- *participarea și activarea elevului la lecții*.

Aceste rezultate arată că problema nu ține doar de disciplină sau de prezență, ci și de **modul în care elevii se conectează emoțional și cognitiv la învățare**. Cu alte cuvinte, lecția este percepută ca funcțională, dar nu întotdeauna suficient de captivantă sau de implicantă.

O vulnerabilitate importantă apare și în zona:

- *tratamentului egal;*
- *atenției egale la lecții;*
- *relației dintre profesor și fiecare elev.*

Aici elevii arată că nu toți simt în aceeași măsură că sunt văzuți, ascultați și tratați echitabil. Acest lucru este foarte important pentru că, din perspectiva elevului, o școală poate fi bine organizată și totuși percepută ca fiind inegală în felul în care își distribuie atenția și sprijinul. Deși dimensiunea de structură și sprijin are un scor moderat pozitiv, unul dintre semnalele importante este că *elevii nu percep foarte puternic sprijinul exact în momentul în care nu reușesc sau nu înțeleg*. Aici se vede o diferență între intenția profesorului și experiența elevului. Cu alte cuvinte, sprijinul există, dar nu întotdeauna ajunge la elev în forma în care acesta are nevoie de el.

Diferențe pe clase, cicluri și profil

Analiza din **Anexa 2** arată că există diferențe importante între clase, între ciclurile de școlaritate și între profilele liceale. Aceste diferențe sunt utile, deoarece ajută școala să nu privească toate clasele la fel.

Diferențe pe clase

Rezultatele pe clase arată că **clasa a V-a** are, în general, cea mai pozitivă percepție asupra școlii. Elevii din această clasă apreciază mai bine atât școala în ansamblu, cât și climatul și sprijinul primit.

În schimb, **clasele a IX-a și a XII-a** apar mai rezervate la mai multe dimensiuni. Acest lucru este de înțeles și din perspectiva etapelor școlare:

- clasa a X-a este o clasă de tranziție, adaptare și presiune nouă;
- clasa a IX-a și a XII-a este o clasă aflată sub presiunea examenelor și a deciziilor de viitor.

Prin urmare, rezultatele mai slabe ale acestor clase nu trebuie citite doar ca problemă de predare, ci și ca efect al contextului școlar specific.

Diferențe pe cicluri

Compararea dintre **gimnaziu** și **liceu** arată că **liceul** are rezultate ceva mai bune în special la:

- climat relațional;
- siguranță și bunăstare.

Aceasta sugerează că elevii mai mari percep ceva mai pozitiv relațiile și siguranța din școală decât elevii de gimnaziu. În schimb, gimnaziul pare să resimtă mai puternic tensiunea, nesiguranța și nevoia de sprijin.

Diferențe pe profil

În liceu, analiza pe profil arată că *profilul real* are rezultate mai bune decât *profilul uman* pe toate cele 5 dimensiuni. Acest rezultat nu trebuie interpretat grăbit, dar este important. El poate sugera:

- diferențe de atmosferă între clase;
- diferențe de relație și participare;
- sau diferențe în modul în care elevii trăiesc solicitările școlare.

În ansamblu, experiența școlară din perspectiva elevilor, așa cum reiese din **Anexa 2**, este **moderat pozitivă**, dar nu suficient de puternică încât să spunem că elevii trăiesc școala ca pe un spațiu foarte implicant și foarte echitabil. Elevii recunosc existența unei baze de structură și de siguranță, însă semnalează mai multe vulnerabilități în zona:

- participării reale la lecții;
- interesului pentru învățare;
- tratamentului egal;
- stresului;
- libertății de a întreba fără teamă.

Pe înțelesul tuturor, acest capitol arată că *școala* funcționează și oferă un cadru în general stabil, dar ***mai are de lucrat la felul în care elevul se simte implicat, ascultat, sprijinit și încurajat să participe*** fără reținere.

III Constatările din observarea lecțiilor

Constatările prezentate în acest capitol se bazează pe analiza a **67 de fișe de observare a lecțiilor**. Dintre acestea, pentru comparația directă cu datele elevilor au fost luate în considerare în mod special lecțiile observate la clasele **V–XII**. Fișele de observare sunt foarte importante deoarece oferă a treia perspectivă asupra procesului educațional: nu doar ce spun profesorii despre practicile lor și ce spun elevii despre experiența lor, ci și *ce s-a văzut efectiv în timpul lecțiilor*.

Pentru o interpretare clară, constatările din observarea lecțiilor au fost grupate pe câteva dimensiuni ușor de înțeles:

- climatul relațional;
- structura și sprijinul pentru învățare;
- autonomia și participarea elevilor;
- gândirea și reflecția;
- colaborarea și implicarea elevilor.

Această organizare ajută la înțelegerea tendințelor dominante și la formularea unor concluzii practice pentru școală.

1. Tendințe dominante

La nivel general, observațiile arată că școala are un profil mai puternic în zona de **climat relațional** și mai slab în zona de **autonomie și participare**. Cu alte cuvinte, în multe lecții s-a văzut că profesorii mențin un climat respectuos și un ton de lucru adecvat, însă elevii nu sunt implicați suficient de activ în procesul de învățare.

Pe clasele **V–XII**, cele mai bine conturate rezultate apar la:

- climatul relațional – aproximativ 77,3%;
- structura și sprijinul pentru învățare – aproximativ 59,6%;
- autonomia și participarea – aproximativ 49,2%.

Aceste rezultate arată, pe scurt, că:

- relația profesor–elev este, în general, bună;
- structura lecției există, dar nu este la fel de puternică în toate lecțiile;

- participarea activă a elevilor, alegerea, inițiativa și colaborarea sunt zona cea mai slabă.

Acest profil este important pentru raport deoarece arată că problema școlii nu este lipsa totală de organizare sau un climat tensionat generalizat, ci faptul că lecțiile rămân prea des la nivelul unei predări corecte și respectuoase, fără să devină suficient de active, dialogice și formative.

2. Exemple de practici observate

Fișele de observare arată mai multe practici bune care merită recunoscute și păstrate.

2.1. Relația profesor–elev

Una dintre cele mai clare concluzii este că, în multe lecții, profesorii:

- îi tratează pe elevi cu respect;
- folosesc un limbaj verbal pozitiv;
- răspund nevoilor manifeste ale elevilor;
- mențin o atmosferă de lucru calmă și acceptabilă.

Acest lucru este foarte important, deoarece arată că școala are o bază bună în zona relațională. Pe înțelesul tuturor, elevul nu intră, în general, într-o lecție ostilă sau agresivă, ci într-un spațiu în care profesorul știe să mențină relația de lucru.

2.2. Claritatea și organizarea lecției

Un alt element pozitiv este legat de felul în care profesorii:

- explică sarcina;
- fac conexiuni cu viața reală;
- adaptează predarea la nivelul clasei;
- oferă ghidaj în timpul lecției.

În multe lecții s-a observat că profesorii știu să organizeze activitatea și să ofere elevilor un cadru relativ clar de învățare. Asta confirmă, cel puțin parțial, și imaginea care a rezultat din chestionarul cadrelor didactice.

2.3. Sprijinul în procesul de învățare

Într-un număr important de lecții, profesorii:

- au oferit explicații suplimentare;
- au reformulat cerințele;
- au încercat să aducă exemple;
- au urmărit dacă elevii pot continua activitatea.

Acest lucru arată că în școală există o cultură de bază a sprijinului didactic. Profesorii nu lasă lecția să curgă complet fără intervenție și încearcă să îi ajute pe elevi să înainteze în sarcină.

3. Dificultăți

Pe lângă exemplele pozitive, fișele de observare au arătat și câteva dificultăți recurente, care apar în mai multe lecții și care trebuie privite ca direcții clare de dezvoltare.

3.1. Participarea activă a elevilor este prea redusă

Cea mai importantă dificultate observată este că, în multe lecții, elevii participă mai degrabă ca executanți ai sarcinii, nu ca parteneri activi ai învățării. Apar prea puțin:

- alegerea reală a elevului;
- asumarea unor roluri;
- inițiativa proprie;
- întrebările formulate de elevi;
- participarea distribuită echilibrat în toată clasa.

Pe înțelesul tuturor, lecțiile sunt adesea mai bine conduse de profesor decât construite împreună cu elevii. Aceasta nu înseamnă că lecțiile sunt greșite, ci că ele pot deveni mai participative și mai vii.

3.2. Gândirea elevilor nu este suficient verbalizată

Una dintre cele mai slabe zone din fișele de observare este legată de:

- explicarea raționamentului de gândire;
- sarcinile de reflecție;
- întrebările deschise;
- justificarea răspunsurilor.

Acest lucru este foarte important. Elevii răspund, execută, rezolvă, dar mai rar sunt puși să explice **cum** au gândit, **de ce** au ales un anumit răspuns sau **ce strategie** au folosit. Aici se vede că lecția poate rămâne corectă la nivel de conținut, dar mai puțin puternică la nivel de dezvoltare a gândirii.

3.3. Colaborarea dintre elevi apare prea puțin

O altă dificultate recurentă este legată de colaborare. În multe lecții, se observă puține situații în care elevii:

- lucrează real împreună;
- discută între ei pentru a ajunge la o soluție;
- își asumă roluri în grup;
- se sprijină reciproc în procesul de învățare.

Aceasta este o limită importantă, deoarece participarea și colaborarea îi ajută pe elevi nu doar să învețe conținutul, ci și să-și dezvolte comunicarea, reflecția și încrederea în propria contribuție.

3.4. Feedbackul este uneori prea general

Fișele de observare arată că feedbackul există, dar nu întotdeauna este suficient de:

- clar;
- specific;
- orientat spre îmbunătățire.

În unele lecții, elevii primesc confirmarea că au răspuns bine sau că trebuie să continue, dar mai rar primesc un feedback care să le arate exact:

- ce au făcut bine;
- unde au greșit;
- cum pot îmbunătăți;
- ce pas urmează.

Acest aspect este important deoarece feedbackul clar ajută elevul să înțeleagă nu doar rezultatul, ci și procesul învățării.

3.5. Lecțiile sunt mai puternice la organizare decât la activarea elevului

Privite în ansamblu, lecțiile observate arată o diferență clară între:

- **lecția bine organizată;**
- și
- **lecția care activează cu adevărat elevul.**

Profesorii reușesc, de multe ori, să mențină lecția în ordine, să explice și să asigure un climat acceptabil. Mai greu apare partea în care elevul:

- alege;
- inițiază;
- întreabă;

- colaborează;
- argumentează;
- reflectează.

Această diferență este, de fapt, una dintre cele mai importante concluzii ale observării lecțiilor.

4. Ce înseamnă aceste constatări pentru școală?

Fișele de observare arată că școala are profesori care știu să desfășoare lecția, să mențină relația și să explice. Asta este important și trebuie recunoscut. Totuși, se vede și că următorul pas de dezvoltare nu este „mai multă ordine”, ci ***mai multă participare reală a elevului în lecție***.

Asta înseamnă că școala are nevoie de lecții în care elevul:

- nu doar ascultă și răspunde;
- ci și

- gândește cu voce tare;
- întreabă;
- alege;
- colaborează;
- explică;
- își asumă roluri și inițiativă.

De asemenea, observațiile arată că școala are nevoie de mai multă atenție la:

- calitatea feedbackului;
- activarea elevilor mai puțin vizibili;
- construirea unor sarcini care cer reflecție, nu doar răspuns corect.

În ansamblu, constatările din Capitolul III arată că lecțiile observate se desfășoară, în general, într-un climat relațional bun și într-un cadru de lucru relativ clar. Acestea sunt două puncte forte importante ale școlii. În același timp, fișele arată clar că zona cea mai slabă este ***autonomia și participarea elevilor***, urmată de:

- gândirea reflectivă;
- colaborarea între elevi;
- feedbackul formativ mai clar și mai specific.

IV. Triangularea datelor

Acest capitol pune împreună cele trei surse de date utilizate în raport:

- rezultatele chestionarului cadrelor didactice;
- rezultatele chestionarului elevilor;
- constatările din observarea lecțiilor.

Triangularea înseamnă compararea acestor trei surse pentru a vedea:

- unde ele spun același lucru;
- unde apar diferențe;
- ce putem înțelege mai bine atunci când le citim împreună.

Această etapă este importantă deoarece fiecare sursă vede școala dintr-un alt unghi. Cadrele didactice arată cum își percep propriile practici, elevii arată cum trăiesc lecțiile și viața școlară,

iar fișele de observare arată ce s-a văzut efectiv în timpul activităților asistate. Citite împreună, aceste surse oferă o imagine mai completă și mai echilibrată asupra procesului educațional.

1. Convergențe

Convergențele sunt acele aspecte în care cele trei surse merg, în linii mari, în aceeași direcție. Acestea sunt importante pentru că arată zonele în care concluziile raportului sunt mai stabile.

1.1. Școala are o bază de structură și organizare

Prima convergență importantă este legată de existența unei baze de **Structure (Structură)**.

- Cadrele didactice se percep foarte bine la această dimensiune.
- Elevii confirmă parțial că există reguli, claritate și o anumită formă de sprijin.
- Lecțiile observate arată că există, în general, un cadru de lucru clar și o anumită organizare a activităților.

Aceasta înseamnă că școala nu funcționează într-un mod haotic. Profesorii, elevii și observațiile confirmă că lecțiile au, în general, direcție, iar elevii știu ce au de făcut.

1.2. Relația profesor–elev este, în general, una funcțională

O a doua convergență importantă apare în zona relațională.

- Cadrele didactice se percep bine în partea de receptivitate față de elevi.
- Observațiile confirmă destul de clar existența unui climat de lucru respectuos, cu limbaj pozitiv și raportare adecvată la elevi.
- Elevii nu descriu școala, în general, ca pe un spațiu ostil.

Aceasta sugerează că școala are o bază relațională bună. Problema principală nu pare să fie lipsa de respect în sine, ci mai degrabă felul în care această relație se transformă sau nu în participare reală, echitate și siguranță psihologică pentru elev.

1.3. Haosul nu este o problemă majoră la nivelul școlii

Toate cele trei surse sugerează că școala nu are un profil dominat de **Chaos (Haos)**.

- La cadrele didactice, această dimensiune este cea mai scăzută.
- Lecțiile observate nu arată dezorganizare majoră sau abandon pedagogic frecvent.
- Elevii nu transmit imaginea unei școli complet lipsite de reguli sau repere.

Aceasta este o concluzie importantă, deoarece arată că școala are o bază stabilă de funcționare.

2. Divergențe

Divergențele sunt acele aspecte în care cele trei surse nu se suprapun complet. Tocmai ele ajută la înțelegerea mai bună a diferenței dintre intenția profesorului, practica observată și experiența elevului.

2.1. Cea mai mare diferență apare la autonomia și participarea elevilor

Aceasta este cea mai importantă divergență din întregul raport.

- Cadrele didactice se percep relativ bine la **Autonomy support (Sprijin pentru autonomie)**.
- Elevii confirmă doar moderat că sunt implicați, încurajați și activați la lecții.
- Observațiile arată cel mai clar că această dimensiune este cea mai slabă: apar puține alegeri reale, puține roluri asumate, puțină colaborare și prea puțină verbalizare a gândirii.

Pe înțelesul tuturor, concluzia este aceasta: scoala este mai puternică la a organiza lecția decât la a pune elevul în centrul ei ca participant activ.

2.2. Structura este percepută mai puternic de profesori decât de elevi

O a doua divergență importantă apare la **Structure (Structură)**.

- Profesorii se autoevaluează foarte bine la clarificare, ghidaj și sprijin.
- Elevii confirmă această dimensiune doar la un nivel moderat.
- Observațiile arată că structura există, dar nu întotdeauna în forma cea mai puternică sau cea mai formativă.

Aceasta înseamnă că profesorii simt că oferă sprijin și claritate mai mult decât reușesc elevii să simtă sau decât se vede constant în lecții.

2.3. Elevii percep mai puternic problema echității

În zona de climat și echitate apare o divergență importantă.

- Profesorii se percep bine în zona relațională.
- Observațiile confirmă un climat respectuos și o relație general pozitivă.
- Elevii sunt mai rezervați când vine vorba despre tratament egal și atenție egală la lecții.

Această diferență arată că un climat aparent bun nu înseamnă automat că toți elevii îl trăiesc la fel.

2.4. Siguranța fizică este mai bună decât siguranța psihologică

Datele arată și o diferență între două tipuri de siguranță:

- siguranța de bază, legată de spațiul școlar și climatul general;
- siguranța psihologică, legată de curajul de a întreba, de a greși și de a participa.
- elevii spun că se simt relativ în siguranță în școală și în clasă.
- aceiași elevi spun că resimt stres și că le este teamă să întrebe profesorul atunci când nu înțeleg.
- lecțiile observate nu arată, de regulă, un climat dur, dar arată puține ocazii reale de participare și exprimare liberă.

Aceasta înseamnă că școala stă mai bine la siguranța generală decât la siguranța psihologică a elevului în actul de învățare.

3. Explicații posibile

Divergențele dintre surse nu trebuie văzute ca simple contradicții. De multe ori, ele au explicații firești și utile.

3.1. Profesorii văd mai bine intenția pedagogică, elevii simt mai bine impactul

Profesorii tind să își evalueze mai ales intenția și efortul:

- am explicat;
- am ajutat;
- am fost deschis;
- am condus lecția.

Elevii răspund mai ales din perspectiva efectului:

- am înțeles cu adevărat?;
- m-am simțit implicat?;
- am avut curaj să întreb?;
- am simțit că și eu contez?

Ambele perspective sunt valabile, dar ele nu sunt identice.

3.2. O lecție poate fi corectă, fără să fie suficient de activă

O lecție poate fi:

- bine organizată;
 - clară;
 - respectuoasă;
- și totuși să rămână prea puțin participativă.

Acest lucru s-a văzut mai ales în **observările la clasă**: profesorul poate conduce bine lecția, dar elevul să rămână mai ales în poziția de ascultător sau executant, nu de partener activ al învățării.

3.3. Relația bună nu înseamnă automat și echitate resimțită

Profesorul poate avea o relație bună cu clasa, dar nu toți elevii să simtă că primesc aceeași atenție. În practică, acest lucru apare mai ales atunci când:

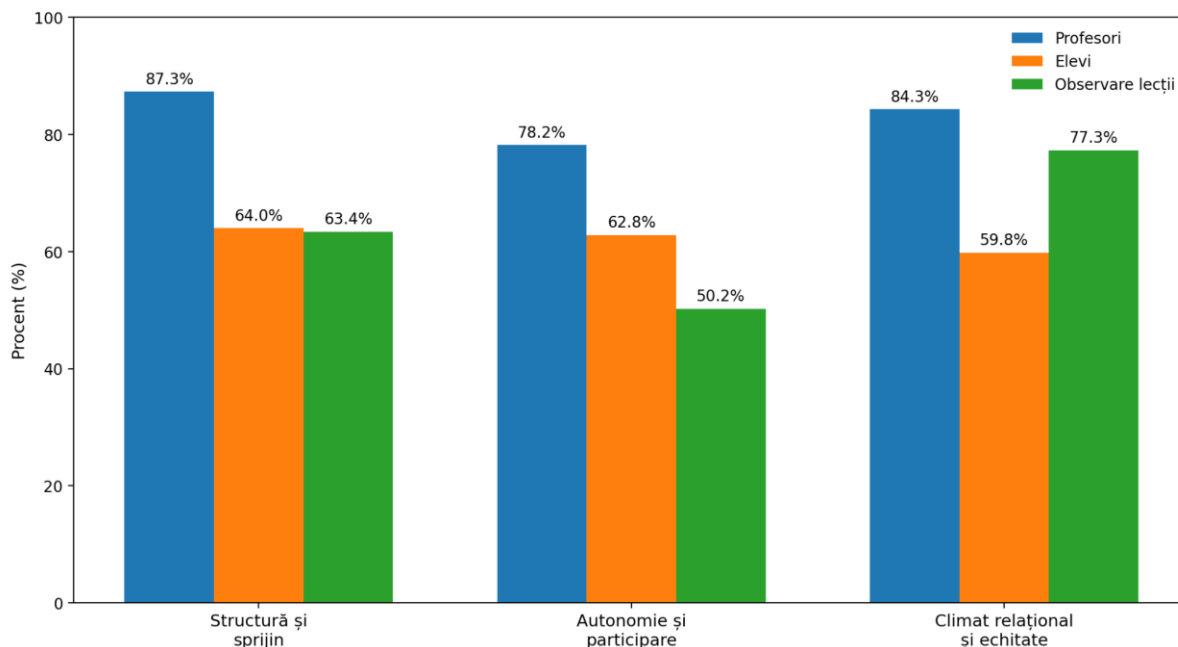
- participă mereu aceiași elevi;
- profesorul lucrează mai mult cu cei foarte activi;
- elevii mai retrași rămân mai puțin implicați;
- sprijinul ajunge mai vizibil la unii și mai puțin la alții.

3.4. Stresul elevului poate veni și din modul de desfășurare al lecției

Faptul că elevii raportează stres și teamă de a întreba nu înseamnă neapărat că profesorii au un stil dur. Uneori, stresul apare și atunci când:

- lecția este prea centrată pe răspunsul corect;
- ritmul este prea alert;
- greșeala nu este lucrată calm;
- există puține ocazii de reflecție și clarificare;
- elevul simte că trebuie să știe, nu să învețe treptat.

Infografic 1. Comparație între surse pe dimensiuni-cheie
Procente comparabile pentru profesori, elevi și lecțiile observate

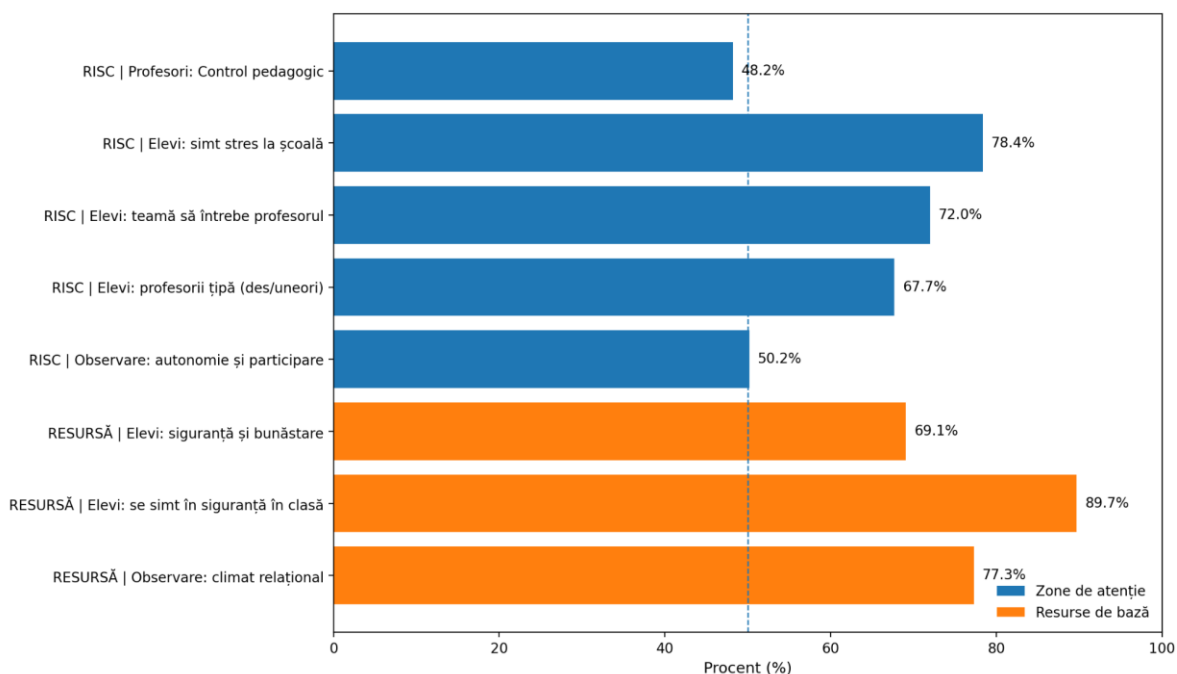


Notă: procentele pentru profesori provin din scorurile SIS (scala 1-7), convertite pe scară 0-100.

Infograficul evidențiază diferențele de percepție și de constatare între cadrele didactice, elevi și lecțiile observate, pe trei dimensiuni centrale ale procesului educațional: structură și sprijin, autonomie și participare, respectiv climat relațional și echitate. Datele arată că profesorii apreciază aceste dimensiuni la un nivel mai înalt decât elevii și decât ceea ce s-a observat în lecții. Cea mai mare convergență între surse se observă la climatul relațional, unde observațiile confirmă existența unui cadru de interacțiune în general pozitiv. În schimb, la autonomie și participare apare cel mai clar decalaj, ceea ce sugerează că elevii sunt mai puțin implicați activ în învățare decât indică autoevaluarea cadrelor didactice.

Pentru evidențierea simultană a resurselor de bază și a zonelor de atenție rezultate din analiza integrată, se prezintă Infograficul 2.

Infografic 2. Zone de atenție și resurse de bază
Procente-cheie din percepțiile elevilor, autoevaluarea profesorilor și lecțiile observate

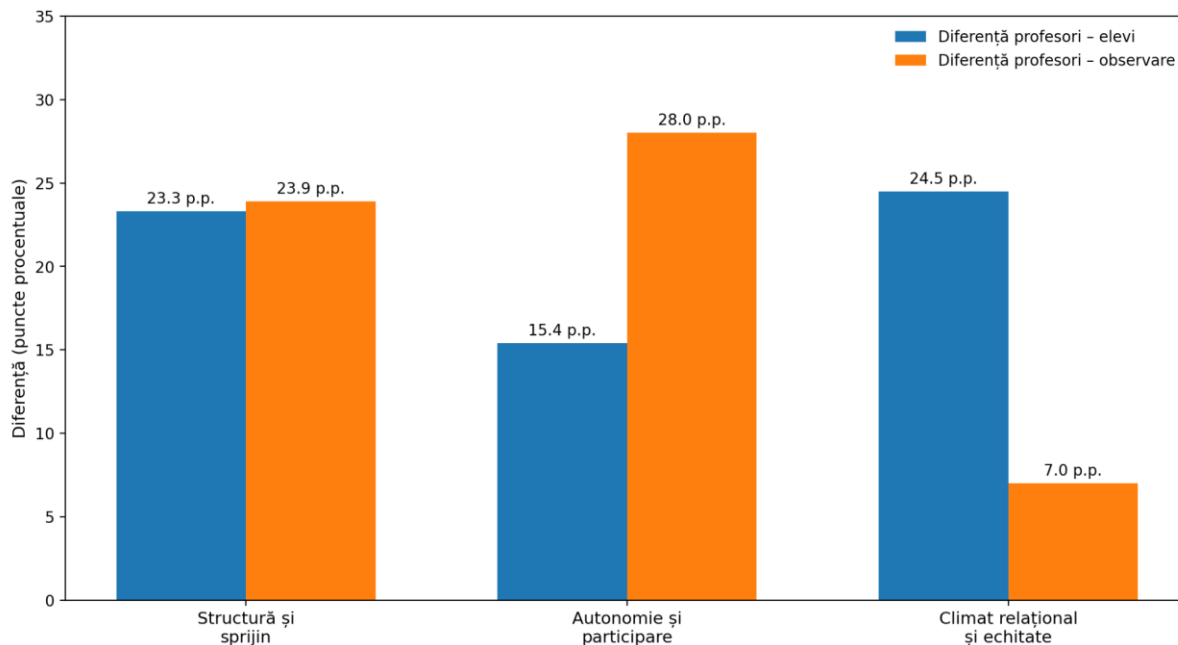


Notă: la indicatorii marcați «RISC», procente mai mari indică vulnerabilitate mai mare; la indicatorii marcați «RESURSĂ», procente mai mari indică o situație mai bună.

Infograficul prezintă, în paralel, atât resursele de bază ale mediului școlar, cât și principalele zone de atenție identificate prin datele colectate. La nivel de resurse, se remarcă siguranța percepută de elevi în clasă, climatul relațional observat în lecții și nivelul general relativ bun al siguranței și bunăstării. În același timp, apar semnale importante de vulnerabilitate: un nivel ridicat de stres resimțit de elevi, teama de a întreba profesorul atunci când nu au înțeles tema și un nivel moderat de control pedagogic. Acest tablou sugerează că, deși școala oferă un cadru general stabil și relativ sigur, siguranța psihologică a elevului în actul de învățare este mai fragilă decât lasă să se vadă climatul general.

Pentru a evidenția mai clar decalajele dintre autoevaluarea cadrelor didactice, percepția elevilor și lecțiile observate, se prezintă Infograficul 3.

Infografic 3. Decalaje între surse
Diferențe în puncte procentuale față de percepția cadrelor didactice



Notă: un decalaj mai mare indică o diferență mai mare între autopercepția profesorilor și experiența elevilor / practica observată.

Infograficul evidențiază mărimea decalajelor dintre autoevaluarea cadrelor didactice și celelalte două surse de date: percepția elevilor și observațiile la lecții. Cel mai mare decalaj apare la autonomie și participare, în special între cadrele didactice și lecțiile observate, ceea ce sugerează că profesorii percep această dimensiune mai favorabil decât se manifestă ea în practică. La structură și sprijin, diferențele dintre profesori și celelalte surse sunt, de asemenea, semnificative, ceea ce indică faptul că sprijinul didactic există, dar este resimțit mai modest de elevi și observat mai moderat în lecții. În schimb, la climat relațional și echitate, diferența dintre profesori și observații este relativ redusă, ceea ce confirmă existența unui climat relațional bun la nivel vizibil; totuși, elevii îl percep mai rezervat, mai ales în ceea ce privește echitatea și distribuția atenției.

În concluzie, triangularea datelor din chestionarea cadrelor didactice, chestionarea elevilor și observarea la clasă conturează o imagine clară asupra școlii.

În primul rând, școala are o bază bună de structură și un climat relațional general funcțional. Acestea sunt două resurse importante și trebuie recunoscute ca atare.

În al doilea rând, toate sursele, direct sau indirect, arată că **participarea reală a elevului este mai slabă decât organizarea lecției**. Profesorii se percep destul de bine la sprijinul pentru autonomie, dar observațiile și răspunsurile elevilor arată că, în practică, **lecția rămâne prea des centrată pe profesor**.

În al treilea rând, datele elevilor aduc în față două semnale care trebuie luate foarte în serios:

- **stresul școlar;**
- **teama de a întreba.**

Aceste rezultate arată că școala are nevoie nu doar de lecții clare și respectuoase, ci și de lecții în care elevul să se simtă suficient de în siguranță pentru a greși, a întreba și a participa fără teamă.

În concluzie, triangularea arată că principala provocare a școlii nu este lipsa de structură, ci transformarea structurii existente într-o structură mai participativă, mai echitabilă și mai sprijinitoare pentru autonomie.

V. Recomandări

Recomandările de mai jos pornesc de la o idee simplă: școala are deja câteva baze bune — structură, relație profesor–elev în general funcțională, climat relativ stabil — dar are nevoie de pași concreți pentru a transforma aceste puncte forte într-o experiență de învățare mai activă, mai echitabilă și mai sigură pentru elevi.

Datele din **chestionarea cadrelor didactice** arată că profesorii se percep puternic pe structură și sprijin, datele din **chestionarea elevilor** arată că elevii confirmă doar parțial aceste lucruri, iar **observarea lecțiilor** confirmă că zona cea mai slabă este participarea activă a elevilor, urmată de feedbackul formativ, colaborarea și siguranța psihologică pentru întrebare și exprimare.

1. Direcții instituționale:

1.1. Consolidarea participării active a elevilor în toate lecțiile

Prima și cea mai importantă direcție instituțională este creșterea participării reale a elevilor la lecții. Datele din toate cele trei surse arată că școala este mai puternică la organizarea lecției decât la implicarea elevului în ea. De aceea, la nivel instituțional, este important ca lecția să fie privită nu doar ca spațiu de explicare și răspuns, ci și ca spațiu de:

- alegere;
- întrebare;
- argumentare;
- colaborare;
- reflecție.

Această direcție este importantă deoarece elevii nu trebuie doar să înțeleagă ce au de făcut, ci să simtă că au un rol activ în învățare. Recomandarea nu înseamnă renunțarea la structură, ci folosirea ei astfel încât elevul să fie mai prezent, mai implicat și mai responsabil.

1.2. Dezvoltarea unei practici comune de feedback mai clar și mai util pentru elevi

A doua direcție instituțională ține de îmbunătățirea feedbackului. Observarea lecțiilor a arătat că feedbackul există, dar este adesea prea general, iar elevii nu simt întotdeauna că primesc suficient sprijin atunci când nu reușesc. De aceea, școala ar trebui să promoveze o practică comună în care feedbackul să răspundă mai clar la trei întrebări:

- ce ai făcut bine;

- ce ai de îmbunătățit;
- care este următorul pas.

Această direcție este importantă pentru că elevul învață mai bine atunci când înțelege clar unde se află și ce are de făcut mai departe. În plus, un feedback bun reduce și stresul, deoarece elevul nu mai simte că trebuie doar să „ghicească” răspunsul corect.

1.3. Creșterea echității în distribuirea participării și a atenției la lecții

Datele elevilor arată că una dintre vulnerabilități este percepția că nu tuturor li se acordă aceeași atenție. De aceea, a treia direcție instituțională este lucrul conștient la echitate în timpul lecției. Asta înseamnă ca profesorii să urmărească mai atent:

- cine răspunde des și cine răspunde rar;
- cine primește ajutor și cine rămâne mai puțin observat;
- cine participă spontan și cine are nevoie să fie invitat;
- cui i se oferă roluri și cui nu.

Această recomandare este importantă deoarece, pentru elevi, echitatea nu înseamnă doar „să nu fie nedreptate”, ci și să simtă că și ei contează, că sunt văzuți și că au loc în lecție.

1.4. Folosirea datelor din școală ca instrument de reflecție, nu doar de constatare

O altă direcție instituțională este valorificarea periodică a datelor deja colectate: chestionare, observări, rezultate, feedback-ul de la elevi. Aceste date nu ar trebui să rămână doar în raport, ci să fie folosite în:

- consilii profesoriale;
- ședințe metodice;
- activități de mentorat;
- discuții de reflecție în echipe.

Această recomandare este importantă fiindcă școala are deja suficiente date pentru a învăța din ele. Dacă ele sunt **discutate simplu și calm, fără ton de control sau sancțiune**, pot deveni un instrument foarte bun de dezvoltare profesională.

1.5. Diferențierea sprijinului pe grupuri și niveluri de școlaritate

Rezultatele arată că nu toate grupurile de profesori și nu toate clasele trăiesc la fel procesul educațional. De aceea, a cincea direcție instituțională este ca măsurile de îmbunătățire să nu fie complet uniforme.

La nivel practic, asta înseamnă:

- la **învățământul primar**: accent pe autonomie în interiorul structurii;
- la disciplinele **STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică)**: accent pe exigență fără presiune și pe încurajarea elevilor să explice cum gândesc;
- la **limbi și comunicare**: accent pe participarea elevului și pe dialog;

- la **socio-uman / arte / sport**: accent pe consistența gestionării situațiilor dificile și pe sprijinul echilibrat.

Această diferențiere este importantă pentru că dezvoltarea profesională este mai eficientă atunci când răspunde nevoilor reale, nu când oferă aceleași soluții tuturor.

2. Direcții metodice pentru cadrele didactice

2.1. *Mai multe întrebări deschise și mai puține situații în care elevul oferă doar răspunsul scurt.*

La nivel de lecție, una dintre cele mai importante schimbări metodice ar fi creșterea numărului de întrebări care cer elevului să explice:

- cum a gândit;
- de ce a ales acel răspuns;
- ce strategie a folosit;
- ce altă variantă ar fi posibilă.

Această recomandare este importantă deoarece observarea lecțiilor a arătat că verbalizarea gândirii apare prea puțin. Elevul are nevoie nu doar să răspundă, ci și să învețe să-și exprime raționamentul. Asta dezvoltă încrederea, reflecția și gândirea mai profundă.

2.2. *Introducerea constantă a unor momente de alegere și inițiativă pentru elev*

Cadrele didactice pot crește participarea elevilor fără a pierde controlul asupra lecției. Concret, aceasta se poate face prin lucruri simple:

- două variante de sarcină;
- alegerea ordinii în care elevii rezolvă anumite exerciții;
- roluri diferite în activitatea pe grupe;
- întrebări de tipul „cum ați începe?” sau „ce variantă propuneți?”;
- cererea unor exemple din experiența elevilor.

Această recomandare este importantă deoarece autonomia nu înseamnă lipsă de disciplină, ci posibilitatea elevului de a avea un rol mai activ și mai conștient în învățare.

2.3. *Feedback mai specific și mai calm în situații de dificultate*

În locul reacțiilor rapide de tip:

- „nu ai fost atent”;
- „nu ai învățat suficient”;
- „trebuia să știi”,

ar fi mai util ca elevul să primească un feedback de tip:

- „ai început bine, dar aici trebuie clarificat...”;
- „mai încearcă o dată, pornind de la...”;

- „unde anume te-ai blocat?”;
- „care ar fi primul pas pe care îl poți face?”

Această schimbare este importantă deoarece transformă dificultatea dintr-o situație de presiune într-o situație de învățare. În felul acesta, elevul nu se teme la fel de mult să întrebe sau să greșească.

3. Recomandări privind climatul și bunăstarea elevilor

3.1. Reducerea factorilor care cresc teama de a întreba

Datele elevilor arată clar că frica de a întreba atunci când nu au înțeles este una dintre vulnerabilitățile importante. De aceea, școala ar trebui să lucreze explicit la ideea că întrebarea este o parte firească a învățării, nu un semn de slăbiciune.

La nivel practic, acest lucru poate fi sprijinit prin:

- formulări explicite ale profesorului de tipul „este firesc să nu înțelegi din prima”;
- încurajarea întrebărilor fără ironie sau grabă;
- momente scurte în lecție în care elevii pot cere clarificări fără presiune;
- valorizarea întrebării bune, nu doar a răspunsului corect.

Această recomandare este importantă pentru că elevul care nu întreabă de teamă este un elev care poate rămâne în urmă fără ca profesorul să observe la timp.

3.2. Crearea unor contexte în care elevul să simtă că are un adult de sprijin

Deși școala este percepută în general ca fiind relativ sigură, nu toți elevii simt că au suficient sprijin emoțional sau relațional atunci când întâmpină dificultăți. De aceea, este important ca la nivelul școlii să se întărească ideea că elevul trebuie să simtă că are la cine apela.

Aceasta poate însemna:

- rol mai clar al dirigintelui;
- discuții periodice despre starea de bine a elevilor;
- atenție mai mare la elevii retrași;
- colaborare mai vizibilă între profesori, diriginți și specialiștii de sprijin.

Această recomandare este importantă nu doar pentru climat, ci și pentru rezultate, deoarece elevul învață mai bine atunci când se simte sprijinit și nu singur în dificultate.

Recomandările formulate în acest capitol nu pornesc de la ideea că școala trebuie să schimbe totul, ci de la ideea că școala are deja o bază bună pe care poate construi mai departe. Datele arată că instituția dispune de:

- structură;
- relații de bază funcționale;
- un climat general stabil.

În același timp, raportul arată clar și direcția principală de dezvoltare: ***lecții mai participative, mai echitabile și mai sigure psihologic pentru elev.***

Pe scurt, ceea ce se recomandă nu este mai mult control, nici mai multă relaxare, ci:

- mai multă participare reală a elevului;
- mai mult feedback clar și util;
- mai multă atenție la echitate;
- mai multă siguranță pentru întrebare, greșală și exprimare.

Aceste schimbări nu cer neapărat măsuri spectaculoase, ci mai ales consecvență, reflecție profesională și pași mici, dar clari, în practica de zi cu zi.

VI. Constatări privind documentația instituțională, managementul educațional și activitatea de secretariat

Monitorizarea a avut drept scop și examinarea documentației manageriale și instituționale a IP Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, aprecierea gradului de corelare dintre actele de proiectare, documentele de raportare și prioritățile de dezvoltare ale instituției, precum și formularea unor constatări și recomandări pentru eficientizarea activității manageriale și didactice.

În actele analizate, instituția este orientată spre asigurarea calității educației, incluziune, digitalizare și bunăstarea elevilor. Pentru anul de studii 2025–2026, planificarea instituțională este corelată cu Programul de Dezvoltare Strategică 2023–2028 și cu Planul instituțional de îmbunătățire a calității educației.

Constatări

1. Planul de învățământ al instituției

Planul de învățământ al instituției este elaborat în conformitate cu prevederile normative în vigoare și reflectă structura curriculară pentru ciclurile primar, gimnazial și liceal, inclusiv pentru clasele bilingve. Documentul este corelat cu planurile-cadru, cu repartizarea disciplinelor obligatorii și opționale, precum și cu aprobarea PEI-urilor pentru elevii cu CES. În Planul de activitate pentru anul 2025–2026 sunt prevăzute explicit organizarea procesului educațional, aprobarea planului-cadru, repartizarea orelor opționale, a activităților extrașcolare și aprobarea PEI-urilor.

Se constată că planificarea curriculară este raportată la specificul instituției și la direcțiile asumate de managementul școlar: calitate, incluziune, diversificarea ofertei educaționale și integrarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare–învățare–evaluare. Totodată, media ridicată pe clase, de 29,20 elevi, confirmă presiunea existentă asupra organizării eficiente a procesului educațional.

2. Planul anual de activitate al instituției

Planul anual de activitate al instituției este un document amplu, structurat pe domenii funcționale și corelat cu Programul de Dezvoltare Strategică 2023–2028, cu diagnoza mediului intern și extern și cu Planul instituțional de îmbunătățire a calității educației. În conținutul acestuia sunt reflectate obiective, activități, responsabili, termene și indicatori de realizare, ceea ce denotă un nivel bun de proiectare managerială.

Instituția pune accent pe formarea continuă a cadrelor didactice, pe activitatea Comisiei de Asigurare a Calității, pe familiarizarea cadrelor didactice cu instrumentul Teach, pe activitatea de mentorat pentru debutanți și pe actualizarea regulamentelor și actelor de reglementare a procesului educațional. În plan sunt prevăzute inclusiv activități pentru cadrele didactice debutante, precum și măsuri de dezvoltare și modernizare a infrastructurii instituției.

Conform informațiilor prezentate de administrația instituției în cadrul monitorizării, preocuparea pentru dezvoltarea profesională a personalului este una reală și constantă: 25 de profesori au participat în proiectul „Investim în profesori”, instituția a aplicat recent pentru un proiect de formare destinat activității cu elevii cu CES, iar pentru vara anului 2026 este planificată participarea la formări privind standardele de competență profesională ale cadrelor didactice și observarea lecției prin instrumentul Teach. Aceste informații valorifică și extind direcțiile deja prevăzute în documentele instituției, unde dezvoltarea profesională, mentoratul și utilizarea instrumentului Teach sunt asumate ca priorități.

Totodată, din discuția cu administrația au fost reliefate mai multe dificultăți care influențează implementarea eficientă a planului anual: numărul mare de elevi în clase, prezența elevilor cu CES în toate colectivele, existența elevilor demotivați și excesiv preocupați de utilizarea telefoanelor, implicarea insuficientă a părinților și suprasolicitarea cadrelor didactice prin sarcini administrative, testări și raportări multiple. O parte dintre aceste dificultăți se regăsesc și în analiza instituțională și în raportarea PDS, unde sunt semnalate clase numeroase, necesitatea colaborării mai strânse cu părinții, suprasolicitarea profesorilor și nevoia de formare suplimentară.

3. Raportul de activitate pentru anul precedent

Raportul pentru anul precedent oferă o imagine relevantă asupra activității instituției și conține date concrete utile pentru fundamentarea deciziilor manageriale. Sunt reflectate indicatori ai participării elevilor la activități curriculare și extracurriculare, ai rezultatelor școlare, ai implicării elevilor în procesul decizional, ai educației incluzive și ai dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Din raportul PDS rezultă că în anul școlar precedent au fost implicați 673 de elevi în activități curriculare și extracurriculare, au activat 8 cercuri și au fost organizate 21 de evenimente. De asemenea, 688 de elevi au utilizat fișe de autoevaluare/portofoliu, iar 89% dintre absolvenții promoției 2025 au continuat studiile superioare. Aceste date arată o activitate instituțională susținută și o capacitate bună de mobilizare a elevilor.

Sub aspectul eficienței academice, raportul indică însă și aspecte care necesită atenție: rata de promovare la BAC 2025 a fost de 89,09%, sub nivelul anului precedent, iar obiectivul de creștere planificat nu a fost atins. Raportul PDS recomandă măsuri suplimentare pentru susținerea performanței academice, în special la profilul real și la disciplinele-cheie.

4. Regulamentul de organizare și funcționare a instituției

Regulamentul de organizare și funcționare a instituției se atestă în documentația analizată, fiind utilizat ca reper în mai multe domenii ale activității instituționale. Totuși, din actele examinate rezultă că regulamentul intern menționat este aprobat prin proces-verbal al ședinței Consiliului de Administrație nr. 2 din 07.12.2022, iar administrația a comunicat în mod expres că regulamentul de organizare și funcționare nu a fost reactualizat.

În aceste condiții, se constată necesitatea revizuirii și actualizării regulamentului instituției, pentru alinierea acestuia la modificările normative recente și la realitățile actuale ale instituției,

inclusiv la aspectele ce țin de incluziune educațională, monitorizarea lecțiilor, activitatea cu elevii cu CES și responsabilitățile manageriale în procesul de asigurare a calității.

5. Dosarul privind activitatea Consiliului de administrație

Dosarul privind activitatea Consiliului de administrație este, în ansamblu, bine organizat, iar documentele de bază se atestă și corespund activităților incluse în planificarea anuală. Din documentele analizate rezultă că în instituție există o practică de implicare a elevilor și părinților în procesul decizional, inclusiv prin participarea reprezentanților acestora în structurile de conducere și prin aplicarea chestionarelor de identificare a problemelor. În anul precedent, elevii au participat la 9 ședințe ale Consiliului de administrație, iar în urma chestionărilor au fost soluționate probleme concrete, precum vestiarul băieților și diversificarea meniului la cantină.

Se apreciază pozitiv caracterul participativ al activității Consiliului de administrație și corelarea acesteia cu obiectivele instituționale. Totodată, este necesară menținerea unei atenții sporite asupra monitorizării rezultatelor școlare, a frecvenței elevilor și a implementării proiectelor investiționale și de dezvoltare.

6. Registrul de asistențe la ore

Conform datelor din formularul de monitorizare, directorul instituției a realizat 6 asistențe la lecții, iar unul dintre directorii adjuncți pentru instruire nu avea nici o lecție asistată până în luna aprilie a anului de studii 2025–2026. Această situație este una îngrijorătoare, mai ales în contextul în care monitorizarea lecțiilor reprezintă un instrument managerial esențial pentru asigurarea calității procesului educațional.

Constatarea devine și mai relevantă dacă este raportată la anul precedent: în Raportul PDS 2024–2025 sunt consemnate 94 de interasistențe realizate, iar 86% din lecțiile asistate au evidențiat utilizarea metodelor interactive. De asemenea, în documentele instituției se regăsește explicit preocuparea pentru monitorizarea procesului educațional și pentru utilizarea instrumentului Teach.

În aceste condiții, se constată o discrepanță între volumul monitorizării pedagogice reflectat în raportarea anului precedent și ritmul actual al asistențelor la ore. Această situație poate diminua capacitatea echipei manageriale de a oferi feedback metodic, de a interveni operativ în cazurile de dificultate și de a urmări aplicarea strategiilor de predare centrate pe elev.

7. Dosarul privind activitatea Consiliului profesoral

Activitatea Consiliului profesoral este corelată cu prioritățile instituției și acoperă domenii relevante pentru funcționarea școlii: organizarea procesului educațional, aprobarea documentelor regulatorii, analiza rezultatelor școlare, monitorizarea frecvenței, aprobarea PEI-urilor și examinarea unor aspecte ce țin de asigurarea calității. În Planul anual sunt prevăzute expres ședințe și subiecte relevante, precum organizarea procesului educațional, raportarea rezultatelor la examene, monitorizarea frecvenței elevilor, actualizarea regulamentelor, aprobarea raportului CEAC și familiarizarea cadrelor didactice cu instrumentul Teach.

Se apreciază pozitiv accentul pus pe dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, pe mentorat și pe integrarea metodologiilor moderne de observare a lecției. În documentele de planificare și de raportare sunt menționate existența planului operațional de formare continuă, documentația comisiei de atestare, activități de mentorat pentru debutanți și preocuparea pentru aprofundarea instrumentului Teach. În PDS sunt reflectate 3 seminare metodice, 4 sesiuni de mentorat prin comisiile metodice, precum și nevoia de a transforma dezvoltarea profesională

dintr-o obligație formală într-un sistem de recunoaștere a competențelor și de stimulare a inițiativei.

Conform informațiilor oferite de administrație, în instituție activează un tânăr specialist care beneficiază de mentorat, mentorul desemnat fiind dna profesoară de limba și literatura română. Debutantul apreciază susținerea metodică oferită, iar în cadrul procesului de integrare profesională a asistat la cel puțin 10 lecții ale mentorului. Acest fapt reprezintă o practică pozitivă ce merită menținută și valorificată.

Totodată, trebuie subliniat că dezvoltarea profesională și activitatea metodică trebuie dublate de un proces mai intens și mai ritmic de asistare a lecțiilor, astfel încât formările și recomandările metodice să producă efecte vizibile în practica de la clasă.

8. Programul de dezvoltare strategică

În instituție se atestă Programul de Dezvoltare Strategică 2023–2028 și prin raportările anuale aferente. Documentele analizate confirmă că proiectarea activității pentru anul 2025–2026 este fundamentată pe PDS, pe analiza SWOT și pe prioritățile strategice ale instituției. Prin urmare, varianta corectă este că PDS se atestă și este funcțional.

Implementarea PDS reflectă atât rezultate pozitive, cât și domenii care necesită intervenție. Printre aspectele favorabile se remarcă: implicarea elevilor în activități curriculare și extracurriculare, participarea elevilor la procesul decizional, preocuparea pentru formarea continuă a cadrelor didactice, organizarea serviciilor pentru elevii cu CES, elaborarea a 18 PEI și progresul în crearea centrului de resurse, pentru care au fost identificate spațiul și fonduri în valoare de 10.000 MDL.

În același timp, documentele și discuțiile purtate în cadrul monitorizării relevă mai multe vulnerabilități: suprasolicitarea cadrelor didactice, necesitatea consolidării formării pentru activitatea cu elevii cu CES, interesul inegal pentru proiecte și dezvoltare profesională din partea unor cadre, implicarea insuficientă a părinților, precum și necesitatea unor intervenții asupra infrastructurii. În analiza instituțională sunt menționate subdotarea laboratoarelor de științe, necesitatea reparațiilor capitale la cantină și prioritizarea dotării laboratorului de fizică. Totodată, PDS reflectă faptul că proiectul de renovare a cantinei a fost amânat din lipsă de fonduri, deși au fost făcute unele achiziții de mobilier și au fost menținute investiții punctuale în spațiile educaționale.

Conform informațiilor furnizate de administrație, la capitolul infrastructură este de apreciat renovarea sălii festive/sălii de sport, iar necesitatea imediată rămasă vizează reparația laboratorului de fizică. Această constatare este compatibilă cu documentele instituției, care prevăd dezvoltarea și modernizarea infrastructurii și includ explicit dotările și investițiile ca prioritate managerială.

9. Documentația de personal din instituție

În cadrul vizitei de monitorizare a documentației de personal din instituție, s-a constatat că, la momentul verificării, au fost identificate și prezentate doar cererile angajaților privind acordarea concediilor. Cererile referitoare la transfer, demisie sau alte situații ce țin de modificarea, suspendarea ori încetarea raporturilor de muncă nu au fost identificate și nici prezentate de către directorul instituției.

S-a constatat existența registrului de evidență a contractelor individuale de muncă. Registrul este cusut și sigilat, însă nu este numerotat, ceea ce reprezintă o neconformitate din perspectiva cerințelor de evidență și păstrare a documentelor.

În urma verificării ordinelor de angajare, au fost identificate unele acte care nu conțin temeiul legal corespunzător și nu sunt aduse la cunoștința salariatului sub semnătură. Totodată, s-a constatat că structura generală a acestor ordine nu corespunde cerințelor de formă și conținut aplicabile actelor administrative interne.

De asemenea, s-a constatat că documentele emise pentru personal sunt întocmite sub forma de „*extras din ordin*”, inclusiv în situații care vizează angajarea, transferul sau eliberarea din funcție. O asemenea practică este neconformă, deoarece extrasul din ordin nu poate substitui actul administrativ primar. Acesta poate fi utilizat, după caz, doar pentru informare, comunicare internă sau externă, fără a înlocui ordinul propriu-zis. În lipsa ordinului original, legalitatea documentației de personal și evidența corectă a raporturilor de muncă pot fi afectate.

Neconformitățile constatate pot avea impact asupra legalității actelor de personal, asupra trasabilității documentelor și asupra evidenței corecte a raporturilor de muncă în instituție.

Se recomandă completarea și păstrarea integrală a documentației privind personalul, cu includerea tuturor categoriilor de cereri și acte aferente gestionării raporturilor de muncă, inclusiv cele privind angajarea, transferul, suspendarea, încetarea contractului individual de muncă și alte situații prevăzute de legislația muncii.

Se recomandă revizuirea modului de întocmire a ordinelor de personal, astfel încât acestea să conțină toate elementele obligatorii, inclusiv temeiul legal, și să fie aduse la cunoștința salariaților sub semnătură, conform prevederilor legale.

Se recomandă încetarea practicii de emitere a actelor de personal exclusiv sub forma de „**extras din ordin**” pentru situațiile ce necesită emiterea unui act administrativ primar. Pentru angajare, transfer, modificare sau încetare a raporturilor de muncă, instituția urmează să emită ordinul original, în forma legală corespunzătoare, iar extrasul să fie utilizat doar complementar, atunci când este necesar.

Se recomandă verificarea internă a întregii documentații de personal și aducerea acesteia în conformitate cu cerințele legale și normative în vigoare, în vederea asigurării legalității actelor administrative, a corectitudinii evidenței personalului și a prevenirii eventualelor riscuri juridice sau administrative.

10. Evaluarea nivelului de implementare a Regulamentului privind organizarea și desfășurarea activității psihologului și calitatea asistenței psihopedagogice oferite beneficiarilor

Constatări:

- Planul anual și planurile lunare sunt elaborate în conformitate cu Anexa 3 a Regulamentului, fiind corelate cu necesitățile specifice ale instituției;
- Registrul de evidență a direcțiilor de activitate este completat parțial
- Dosarele elevilor conțin fișe, rezultatele evaluărilor psihologice și PII-urile (Planurile de Intervenție Individualizată) sunt actualizate;

- Există o evidență clară a elevilor din grupul de risc fiind prezentate dovezi ale consilierii individuale și de grup;
- Se atestă dovezi de realizare a programelor de combatere a fenomenului de violență, bullying, cyberbullying, educație de gen, inteligența emoțională, relații armonioase, programului de adaptare a elevilor din clasele a I-a și a V-a, nu și în clasele a X-a. S-au identificat dovezi ale activităților de tip „Peer-support” și ateliere de empatie realizate la nivelul claselor gimnaziale.
- S-a confirmat participarea activă a psihologului în cadrul ședințelor CMI și conlucrarea cu diriginților pentru gestionarea conflictelor la clasă. Mai puțin conlucrarea cu administrația și cadrele didactice.
- Există o colaborare strânsă cu coordonatorul ANET din instituție. S-au prezentat fișele de monitorizare pentru copiii aflați în situații de risc.
- Psihologul deține Planurile individualizate pentru copiii cu CES. Recomandările psihologice sunt integrate în PII, fiind axate pe dezvoltarea sferelor cognitive și socio-emoționale.
- Au fost monitorizate fișele de asistență pentru grupurile de risc, evidențiindu-se progrese în managementul furiei și integrarea socială a elevilor monitorizați.
- A fost prezentat portofoliul cu dovezile de participare la formări specifice funcției, cu respectarea ciclului de 5 ani.
- S-a recomandat continuarea acumulării de credite profesionale și participarea la sesiunile de supervizare organizate de STAP pentru perfecționarea metodelor de intervenție în cazurile de criză psihologică ;
- Dotarea cabinetului psihologului corespunde cerințelor specifice funcției.

Aspecte ce necesită îmbunătățite:

- Planificarea participării la cursuri de formare specifice pentru „Psihologia de criză” și „Consilierea în caz de doliu/traumă”, în vederea acumulării creditelor profesionale obligatorii la 5 ani ;
- Extinderea numărului de sesiuni de suport pentru cadrele didactice în vederea prevenirii sindromului de ardere profesională (burnout).

Concluzie: Activitatea psihologului școlar, în cadrul instituției se aliniază cerințelor Codului Educației și ale Regulamentului de activitate a psihologului școlar, elaborat de către MEC. Serviciul de asistență psihologică funcționează ca un pilon esențial în menținerea unui climat școlar sigur și favorabil performanței.

11. Implementarea Mecanismului Intersectorial de cooperare pentru asistența și protecția copiilor victime și potențiale victime ale ANET

Scop: analiza modului în care instituția gestionează cazurile de violență și respectă procedurile legale de protecție a copilului.

Constatări:

- Există ordinul intern de desemnare a coordonatorului ANET pentru anul de studii curent.
- Registrul de înregistrare a fișelor de sesizare este completat și arhivat într-un loc sigur, asigurând confidențialitatea datelor conform legii.
- S-a verificat corectitudinea completării fișelor de sesizare a cazurilor suspecte de ANET, constatându-se o descriere obiectivă a semnelor și circumstanțelor.
- Coordonatorul deține evidența raportărilor către autoritatea tutelară locală (primărie/asistență socială) și către organele de poliție, după caz.
- S-a confirmat implicarea psihologului școlar și a dirigintilor în procesul de monitorizare post-intervenție a elevilor aflați în situații de risc.
- În instituție sunt afișate la loc vizibil materialele informative privind protecția copilului (Telefonul Copilului 116 111, datele de contact ale coordonatorului).

Coordonatorul ANET a prezentat dovezi privind:

- Organizarea sesiunilor de informare pentru cadrele didactice privind recunoașterea semnelor de abuz și neglijare.
- Activități cu părinții axate pe metode de educație non-violentă.
- Ateliere cu elevii despre siguranța personală și raportarea corectă a abuzurilor.

Aspecte ce necesită îmbunătățite :

- Monitorizarea situațiilor înregistrate post-caz pentru evaluarea acțiunilor planificate și realizate cu un raport de încheiere a cazului ;

Concluzie: Activitatea coordonatorului ANET este evaluată ca fiind conformă cu prevederile actelor *normative în vigoare*.

CONCLUZII GENERALE

IP Liceul Teoretic „Ioan Vodă” dispune de documente instituționale de bază, de o viziune clară de dezvoltare și de o planificare anuală bine structurată, corelată cu prioritățile de calitate, incluziune și modernizare. Instituția valorifică PDS 2023–2028 și urmărește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, participarea democratică și îmbunătățirea serviciilor educaționale.

În același timp, monitorizarea a evidențiat câteva aspecte care necesită atenție prioritară: reactualizarea Regulamentului de organizare și funcționare a instituției, asigurarea calității documentelor de secretariat, intensificarea asistării la lecții de către echipa managerială, consolidarea sprijinului metodic pentru activitatea cu elevii cu CES, reducerea presiunii administrative asupra cadrelor didactice, sporirea implicării părinților și prioritizarea investițiilor în infrastructura educațională, în special în laboratorul de fizică.

RECOMANDĂRI finale:

Actualizarea Regulamentului de organizare și funcționare a instituției, cu aprobarea noii redacții în organele colegiale ale instituției.

Intensificarea procesului de asistare la lecții de către director și directorii adjuncți, cu stabilirea unui grafic clar de monitorizare până la sfârșitul anului de studii și cu accent pe disciplinele de examen, clasele cu dificultăți și aplicarea metodelor centrate pe elev.

Valorificarea sistematică a rezultatelor formărilor profesionale, inclusiv a celor realizate prin proiectele de tip „Investim în profesori”, prin activități de diseminare, interasistențe și schimb de bune practici la nivel instituțional.

Continuarea și extinderea formării cadrelor didactice pentru activitatea cu elevii cu CES, inclusiv prin proiectele pentru care instituția a aplicat recent și prin activități metodice interne.

Mentținerea și consolidarea practicii de mentorat pentru cadrele didactice debutante, inclusiv prin valorificarea experienței mentorilor desemnați și documentarea progresului profesional al debutanților.

Revizuirea măsurilor de implicare a părinților în viața școlii și în sprijinirea parcursului educațional al elevilor, în special în contextul absenteismului, al demotivării unor elevi și al gestionării utilizării excesive a telefoanelor.

Prioritizarea investițiilor în infrastructură, cu accent pe reparația și dotarea laboratorului de fizică, precum și continuarea modernizării spațiilor educaționale și auxiliare.

Monitorizarea consecventă a implementării PDS și a indicatorilor de performanță, inclusiv a rezultatelor academice, a activităților extracurriculare și a măsurilor de sprijin pentru elevii cu CES.

Anexe:

- Rezultatele chestionarului elevilor
- Fișele de observare a lecțiilor
- Materiale-suport pentru autoinstruire (Ryan & Deci 2020; School-based discussion topics).

Șefa DGI Cahul

Bichir Maria