

Dincolo de prezența la școală: indicatori ai excluziunii școlare în comunitățile educaționale

O școală incluzivă nu este doar o școală în care elevii sunt prezenți, ci una în care elevii sunt integrați relațional, sprijiniți emoțional, valorizați social și implicați real în viața comunității educaționale.

Raport realizat de coord CSES: Brassai László

ARGUMENT

Excluziunea socială descrie procesul prin care un individ sau un grup este marginalizat, respins sau împiedicat să participe pe deplin la viața socială, educațională și comunitară (Silver, 1994; Sen, 2000). Excluziunea trebuie privită ca o problemă educațională majoră, nu doar ca o dificultate individuală a unor elevi mai retrași sau mai puțin adaptați.

În context educațional, excluderea socială se referă în special la limitarea accesului elevului la relații sociale semnificative, la activitățile colective ale clasei și la sentimentul de apartenență la comunitatea școlară (Goodenow, 1993; Jiang și colab., 2022). Limitarea accesului elevului se poate realiza la mai multe nivele. Nivelul individual, situația când din anumite motive elevul însuși se retrage din relații sociale ori din anumite motive nu deține aptitudini adecvate pentru a accesa eficient relațiile sociale, nivelul comunitar, situația când din anumite motive elevul este respins de grupul de egali, de colectivul clasei/școlii, respectiv nivelul marcat de respingerea venită din partea cadrelor didactice înspre elev.

Apartenența la grupul clasei are o funcție protectoare esențială. Elevul care nu se simte acceptat, respectat sau valorizat ajunge treptat să se distanțeze de școală, să participe mai puțin și să își piardă motivația pentru învățare. Lipsa relațiilor apropiate cu colegii, sentimentul de izolare și percepția că profesorii nu îl apreciază transformă școala dintr-un spațiu al dezvoltării într-un spațiu al nesiguranței. În acest sens, excluziunea relațională devine un factor de risc pentru absenteism, rezultate slabe și chiar abandon școlar.

Etichetarea, tratamentul inegal, lipsa participării la decizii și limitarea accesului la activități extracurriculare sau la grupurile online ale clasei nu sunt întotdeauna spectaculoase, dar produc efecte profunde. Elevul etichetat ca „diferit” poate interioriza această imagine și își poate reduce treptat implicarea. La fel, elevul care nu este consultat, nu este invitat, află ultimul informațiile importante sau nu are acces la comunicarea digitală a clasei ajunge să ocupe o poziție periferică, chiar dacă formal este prezent la școală.

Elevii au nevoie de resurse emoționale, relaționale și educaționale din partea colegilor, profesorilor și familiei. Atunci când elevul simte că nu are pe cine să se bazeze, că nu este binevenit în grupuri sau că starea sa emoțională nu contează pentru cei din jur, vulnerabilitatea sa crește. Sprijinul profesorilor este deosebit de important, deoarece relația profesor-elev poate oferi siguranță, încurajare și validare. Un profesor atent poate întrerupe cercul izolării, în timp ce o atitudine rece sau distantă poate confirma elevului că nu aparține comunității școlare.

În concluzie, excluziunea școlară trebuie înțeleasă ca un fenomen multidimensional, care afectează simultan relațiile, motivația, stima de sine și participarea elevului. Prevenirea ei presupune construirea unui climat școlar incluziv, în care fiecare elev să fie ascultat, valorizat, sprijinit și implicat în viața clasei. Școala are responsabilitatea de a observa nu doar performanțele elevilor, ci și semnele invizibile ale izolării: tăcerea, retragerea, lipsa de participare, absența sprijinului și sentimentul de nedreptate. O comunitate școlară autentic incluzivă nu se limitează la a primi elevii în aceeași sală de clasă, ci creează condițiile ca fiecare dintre ei să se simtă parte reală a comunității educaționale.

OBIECTIV

Prin prezentul studiu ne propunem să furnizăm date empirice privind prevalența excluziunii sociale, în diferitele sale dimensiuni, în rândul elevilor din județul Covasna. Indicatorii de frecvență identificați ai excluziunii sociale pot servi drept repere pentru evaluarea comunităților școlare și a cazurilor particulare.

METODOLOGIA CERCETĂRII

EȘANTIONUL STUDIAT, COLECTAREA DATELOR

Colectarea datelor s-a realizat prin metoda chestionării în perioada noiembrie 2025 - ianuarie 2026. Aplicarea chestionarului online s-a realizat prin intermediul profesorilor consilieri școlari pe un eșantion aleator. Aplicarea chestionarului s-a realizat la nivelul claselor de elevi. Răspunsurile au fost oferite în mod voluntar.

În urma aplicării chestionarului la ciclul gimnazial clasele V-VI a fost înregistrate 248 chestionare, la clasele VII-VIII au fost înregistrate 333 chestionare. La nivel liceal au fost înregistrate 808 chestionare.

VARIABLE STUDIAȚE

Prezentul studiu explorează fenomenul excluziunii școlare cuprinzând următoarele dimensiuni validate de literatura de specialitate: lipsa sentimentului de apartenență, lipsa sprijinului social, lipsa popularității și valorizării personale în grup, lipsa oportunităților participării la procesele decizionale din școală, lipsa participării la grupurile online de clasă (WhatsApp, Classroom, Teams), etichetarea, sprijin social perceput din partea profesorilor, limitarea participării la activitățile extracurriculare, percepția de nedreptate / tratament inegal, exprimarea emoțiilor și gândurilor, tendința de retragere voluntară.

REZULTATE

Lipsa sentimentului de apartenență

Excluderea socială în mediul școlar poate fi înțeleasă ca o formă de marginalizare relațională, caracterizată prin ignorare, respingere, evitare și lipsa recunoașterii sociale din partea grupului de colegi (Rigby, 2000; Gilman și colab., 2013). Aceasta poate lua forme subtile, cum ar fi neinvitarea la activități comune sau lipsa interacțiunilor pozitive, dar și forme explicite, precum respingerea directă sau stigmatizarea (Jiang și colab., 2022). Un cadru conceptual de referință în analiza integrării sociale a elevilor este oferit de conceptul de „psychological sense of school membership”, care descrie măsura în care elevul se simte acceptat, respectat și valorizat în comunitatea școlară (Goodenow, 1993). Lipsa acestui sentiment de apartenență este asociată cu disengagement școlar, scăderea implicării în activitățile educaționale și creșterea riscului de părăsire timpurie a școlii (Goodenow, 1993). Astfel, izolarea socială nu trebuie privită doar ca o problemă relațională, ci ca un factor major de risc educațional.

Așadar, lipsa apartenenței sociale reprezintă unul dintre cei mai importanți indicatori ai excluziunii școlare, fiind frecvent asociate cu dificultăți de adaptare școlară, performanțe

academice scăzute și risc crescut de abandon școlar (Goodenow, 1993; Rigby, 2000; Jiang și colab., 2022). Literatura de specialitate subliniază faptul că sentimentul de apartenență la comunitatea școlară și integrarea în rețeaua de relații dintre colegi constituie factori esențiali ai bunăstării psihologice și ai angajamentului școlar al elevilor (Goodenow, 1993). Atunci când elevul nu se simte acceptat, valorizat sau inclus în grupul clasei, probabilitatea apariției fenomenelor de retragere socială, demotivare și absenteism crește semnificativ (Rigby, 2000).

Itemii incluși în analiza gradului lipsa apartenenței sociale au fost luate din următoarele instrumente validate științific: Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet și colab., 1988) – itemii 2 și 3, School Engagement / School Belonging (Fredricks și colab., 2004) – itemul 1, respectiv Student–Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001) – itemul 4.

1. Nu-mi place să fiu la școală.
2. Nu mă simt parte colectivului clasei mele.
3. Nu am o relație apropiată cu colegii mei.
4. Nu mă simt apreciat(ă) de profesorii mei.

Luând în considerare particularitățile de vârstă, populația investigată a fost împărțită în trei subeșantioane: elevii din clasele a V-a–a VI-a, elevii din clasele a VII-a–a VIII-a și elevii din clasele a IX-a–a XII-a. În consecință, itemii instrumentelor de măsurare utilizate pentru grupa de vârstă corespunzătoare claselor a IX-a–a XII-a au fost adaptați, atât din punct de vedere lingvistic, cât și numeric, diferitelor categorii de vârstă.

În tabelul de mai jos pot fi urmărite distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu am mulți prieteni printre colegii mei de clasă.	52,4%	17,3%	13,1%	6,5%	10,5%
Nu mă înțeleg prea bine cu profesorii mei.	59,7%	16,5%	12,1%	6,9%	4,8%

Index subscală: Cronbach alfa=0,623, Min=3, Max=10, M=4,7, SD=1,9, Med=4,

Analizând valorile prezentate în tabel, se observă că 17% și, respectiv, 11,7% dintre elevii claselor a V-a–a VI-a confirmă că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, lipsa sentimentului de apartenență, măsurată prin itemii: „Nu am mulți prieteni printre colegii mei de clasă” și, respectiv, „Nu mă înțeleg prea bine cu profesorii mei”.

Tabelul de mai jos prezintă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu am sentimentul că fac parte din colectivul clasei mele.	60,2%	15,2%	9,1%	5,8%	9,6%
Nu simt că am legături apropiate cu colegii sau cu alte persoane din școală.	52%	24%	10,5%	4,1%	9,4%
Nu mă simt apreciat(ă) de profesorii mei.	46,5%	20,5%	17%	7,3%	8,8%

Index subscală: Cronbach alfa=0,823, Min=3, Max=15, M=5,9, SD=3,3, Med=5

În tabelul de mai jos pot fi urmărite distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu-mi place să fiu la școală.	12,9	25,5	33,5	14,3	13,8
Nu mă simt parte colectivului clasei mele.	60,3	21,1	9	4,8	4,7
Nu am o relație apropiată cu colegii mei.	58,7	20,6	9,4	6,1	5,2
Nu mă simt apreciat(ă) de profesorii mei.	43,6	29,9	14,1	9,3	6,1

Index subscală: Cronbach alfa=0,830, Min=4, Max=25, M=5,5, SD=3.6, Med=5

În urma analizei comparative între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate lipsa sentimentului de apartenență în mediul școlar variază între 12% și 14,3%.

Lipsa sprijinului social

Lipsa sprijinului social este strâns legată de dificultățile de integrare socială, de scăderea bunăstării psihologice și de riscul crescut de eșec și abandon școlar (Cohen și Wills, 1985; OECD, 2018). În literatura de specialitate, sprijinul social este definit ca totalitatea resurselor emoționale, instrumentale și relaționale pe care un individ le primește din partea mediului său

social – familie, colegi, profesori sau alte persoane semnificative (Cohen și Wills, 1985; Malecki și Demaray, 2003). În context școlar, percepția sprijinului social joacă un rol esențial în adaptarea elevului, în motivația pentru învățare și în sentimentul de siguranță și apartenență la comunitatea educațională (Malecki și Demaray, 2003; Goodenow, 1993). Elevii care percep un nivel scăzut de sprijin social tind să manifeste niveluri mai ridicate de stres, anxietate și simptome depresive, precum și un nivel scăzut de implicare școlară (Cohen și Wills, 1985; Wentzel, 1998). De asemenea, lipsa sprijinului social este asociată cu relații deficitare cu colegii și profesorii și cu o probabilitate mai mare de a dezvolta comportamente de retragere socială sau de respingere a școlii (Wentzel, 1998; OECD, 2018).

Sprijinul social îndeplinește o funcție de „tampon” (buffer) împotriva stresului și a efectelor negative ale experiențelor adverse, inclusiv ale excluderii și respingerii sociale (Cohen și Wills, 1985). În mediul școlar, absența acestui suport se manifestă prin lipsa persoanelor de referință la care elevul poate apela în situații dificile, prin sentimentul de a nu fi acceptat sau valorizat și prin percepția de izolare în cadrul colectivului clasei (Malecki și Demaray, 2003; Goodenow, 1993).

Un instrument arhicunoscut de apreciere a lipsei sprijinului social este sociometria, mai mult, poziția negativă a elevului în rețeaua sociometrică a clasei. Numărul ridicat de respingeri sociale primite, proporția mare a colegilor care declară că nu doresc să lucreze sau să socializeze cu elevul și statutul sociometric de respins sau neglijat reflectă un nivel scăzut de acceptare socială și un deficit semnificativ de sprijin din partea grupului (Coie și Dodge, 1983).

Itemii incluși în analiza gradului lipsei sprijinului social au fost luate din următoarele instrumente validate științific: Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet și colab., 1988) – itemii 2 și 3, respectiv UCLA Loneliness Scale (Russell, 1996) – itemii 1 și 4.

1. Simt că nu sunt binevenit(ă) în grupurile din clasă/școală.
2. Cei din jur nu sunt preocupați de starea mea emoțională.
3. Când întâmpin o problemă, nu simt că m-aș putea baza pe cineva.
4. Mă simt chiar izolat(ă) în colectivul clasei.

În tabelul de mai jos pot fi urmărite distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Colegii mă evită sau nu vor să petreacă timp cu mine.	61,3%	21,8%	5,2%	3,2%	8,5%
Când pătesc ceva colegii nu mă consolează.	56%	16,9%	12,9%	8,1%	6,9%

Index subscală: Cronbach alfa=0,714, Min=2, Max=10, M=3,6, SD=2,1, Med=3

În tabelul de mai jos sunt redată distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Simt că colegii mei de clasă nu sunt prea interesați de ceea ce simt.	41,5%	29,2%	13,5%	7,9%	7,9%
Nu pot conta pe colegii mei când am nevoie de ajutor.	62,3%	17,8%	7,6%	4,7%	7,6%
Am impresia că sunt singur(ă) în clasă și că mă izolez puțin de ceilalți.	71,1%	14,9%	4,7%	2,6%	6,7%

Index subscală: Cronbach alfa=0,799, Min=3, Max=15, M=5,4, SD=3, Med=4

În tabelul de mai jos prezintă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Simt că nu sunt binevenit(ă) în grupurile din clasă/școală.	66,3	19,3	7,2	3,1	4,2
Cei din jur nu sunt preocupați de starea mea emoțională.	48	24,8	12,4	9	5,8
Când întâmpin o problemă, nu simt că m-aș putea baza pe cineva.	60,7	16,1	9,1	5,9	8,2
Mă simt chiar izolat(ă) în colectivul clasei.	64,6	18,3	7,4	4,7	4,9

Index subscală: Cronbach alfa=0,731, Min=4, Max=25, M=5,1, SD=3,6, Med=6

În urma analizei comparative între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, lipsa sprijinului social în mediul școlar variază între 11% și 16,3%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul liceenilor, iar cel mai ridicat procent în rândul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a.

Lipsa popularității și valorizării personale în grup

În literatura de specialitate, statutul social și popularitatea sunt considerate dimensiuni esențiale ale integrării sociale, influențând semnificativ adaptarea școlară, bunăstarea emoțională și

motivația pentru învățare (Wentzel, 2017). Popularitatea și valorizarea personală pot fi înțelese ca indicatori ai poziției elevului în ierarhia socială informală a clasei, reflectând gradul de vizibilitate, influență și recunoaștere socială de care acesta beneficiază (Wentzel, 2017). Un semn caracteristic al acestui tip de excluziune este percepția elevului că nu are un rol semnificativ în colectivul clasei, că este „invizibil” sau lipsit de importanță în raport cu colegii mai populari. Aceste percepții sunt asociate cu un nivel scăzut al sentimentului de competență socială și cu o implicare redusă în activitățile colective ale clasei (Wentzel, 2017). Elevii aflați pe poziții periferice sau marginale în această ierarhie sunt mai expuși experiențelor de ignorare, excludere și devalorizare simbolică, chiar și în absența unor forme explicite de respingere (Jiang și colab., 2022).

Popularitatea și a valorizarea personală în grup este strâns legat de statutul social al elevului în cadrul grupului de colegi și de modul în care acesta este perceput și acceptat în comunitatea clasei (Wentzel, 2017; Jiang și colab., 2022). Cercetările arată că elevii care se percep ca fiind mai puțin populari sau mai puțin valorizați în grupul clasei prezintă un risc mai mare de retragere socială, scădere a stimei de sine și apariție a comportamentelor defensive sau evitante (Wentzel, 2017; Jiang și colab., 2022). Diferența dintre statutul social perceput de elev și cel recunoscut de colegi poate constitui un factor suplimentar de vulnerabilitate psihosocială, amplificând sentimentul de inadecvare și de marginalizare (Wentzel, 2017).

Itemii incluși în analiza gradului de popularitate și valorizării personale în grup lipsei sprijinului social au fost luate din următoarele instrumente validate științific: Social Status & Popularity measures (Wentzel, 2017) – itemii 1 și 3, Peer Social Status/Peer Acceptance (Coie & Dodge, 1983) – itemul 2, respectiv Social Exclusion Scale for Children (SESC) (Jiang și colab., 2002) – itemul 4.

1. Simt că sunt mai puțin popular(ă) decât ceilalți colegi.
2. Nu mă consider o persoană importantă în colectivul clasei.
3. Nu am un rol în colectivul clasei rolul meu în colectiv este puțin vizibil.
4. Mă percep ca fiind „invizibil(ă)” în comparație cu colegii mai populari.

În tabelul de mai jos prezintă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Mulți colegi nu mă apreciază prea mult.	42,7%	30,6%	12,9%	8,5%	5,2%
Nu simt că aș fi o persoană la fel de importantă în clasă ca alții.	49,5%	21%	13,7%	6,5%	9,3%

Index subscală: Cronbach alfa=0,745, Min=2, Max=10, M=4,1, SD=2,2, Med=3

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Sunt mai puțin important(ă) decât ceilalți colegi.	52%	24,9%	10,5%	4,7%	7,9%
Majoritatea colegilor nu mă apreciază prea mult.	43,6%	28,7%	13,7%	6,4%	7,6%
Am senzația că sunt „invizibil(ă)” în comparație cu alți colegi.	68,1%	15,8%	7,3%	4,4%	4,4%

Index subscală: Cronbach alfa=0,862, Min=3, Max=15, M=5,5, SD=3,1, Med=4

În tabelul de mai jos se poate observa distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Simt că sunt mai puțin popular(ă) decât ceilalți colegi.	48,6	27,1	9,9	7	7,4
Nu mă consider o persoană importantă în colectivul clasei.	60,6	20,5	8,5	5,2	5,2
Nu am un rol în colectivul clasei rolul meu în colectiv este puțin vizibil.	58,8	20,9	8,5	6,1	5,7
Mă percep ca fiind „invizibil(ă)” în comparație cu colegii mai populari.	60,9	18,2	7,2	6,8	6,9

Index subscală: Cronbach alfa=0,711, Min=4, Max=25, M=6,3, SD=3,6, Med=7

În urma analizei comparative între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, lipsa popularității și valorizării personale în grup în mediul școlar variază între 11,8% și 14,8%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, iar cel mai ridicat procent în rândul elevilor din clasele a V-a–a VI-a.

Lipsa oportunităților participării la procesele decizionale din școală

Din perspectivă teoretică, conceptul de „student voice” descrie capacitatea elevului de a-și exprima opinia, de a influența deciziile care îl privesc și de a participa activ la modelarea mediului educațional (Fielding, 2012; Lundy, 2020). Absența acestui tip de participare este asociată cu un sentiment redus de control asupra propriului parcurs educațional și cu o relație

distanțată față de școală și procesul de învățare (Lundy, 2020). Așadar, participarea la procesele decizionale din școală este strâns legată de nivelul de implicare civică, de sentimentul de apartenență și de percepția elevilor asupra rolului lor în comunitatea educațională (Lundy, 2020). În literatura de specialitate, participarea elevilor este considerată un principiu fundamental al educației democratice și inclusive, având un rol esențial în dezvoltarea responsabilității, autonomiei și a competențelor sociale (Fielding, 2012). În acest context, elevii care nu sunt implicați în procesele decizionale ale școlii tind să manifeste un nivel mai scăzut de motivație pentru învățare, un angajament școlar redus și o atitudine pasivă față de viața școlii (Lundy, 2020). Lipsa oportunităților reale de participare contribuie la apariția sentimentului de marginalizare și la percepția că vocea elevului nu contează în cadrul instituției școlare (Fielding, 2012).

În alt ordin de idei, un semn caracteristic al excluziunii decizionale este faptul că elevii nu sunt consultați în legătură cu regulile de clasă, activitățile comune sau funcționarea structurilor reprezentative precum consiliul elevilor. În astfel de contexte, participarea elevilor rămâne formală sau simbolică, fără un impact real asupra deciziilor luate la nivelul școlii (Fielding, 2012). Această situație poate conduce la diminuarea sentimentului de responsabilitate și la scăderea implicării în viața școlii (Lundy, 2020).

Itemii incluși în analiza gradului participării la procesele decizionale din școală au fost luate din următoarele instrumente validate științific: Student Voice and Participation Framework (Fielding, 2012) – itemii 1 și 2, Model of Participation (Lundy, 2020) – itemii 3-5.

1. Nu simt că am un rol activ în viața școlii; mai degrabă asist pasiv la ceea ce se întâmplă.
2. Nu sunt implicat(ă) în deciziile care privesc activitățile de învățare sau dezvoltarea școlii.
3. Contribuțiile mele nu sunt luate în seamă atunci când se iau decizii colective în școală.
4. Nu simt că am aceleași oportunități de a fi selectat(ă) în activități de grup.
5. Profesorii nu solicită opinia mea și nu mă includ în planificarea activităților de clasă sau a proiectelor.

În tabelul de mai jos se poate observa distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Când se iau decizii în clasă, alții nu țin cont de părerea mea.	40,7%	29%	14,5%	6,9%	8,9%
Profesorii nu îmi ascultă părerile la fel ca pe ale altor colegi.	62,1%	15,3%	9,7%	5,2%	7,7%

Index subscală: Cronbach alfa=0,674, Min=2, Max=10, M=3,9, SD=2,1, Med=3

În tabelul de mai jos se poate observa distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu sunt întrebat(ă) atunci când se hotărăște ceva important în școală.	62,2%	14,6%	8,5%	7%	7,6%
Păreră mea nu este luată în seamă atunci când se iau decizii la nivelul colectivului clasei noastre.	62,6%	14,9%	9,9%	5,3%	7,3%
Atunci când se iau decizii împreună la ore, profesorii nu sunt interesați de opinia mea.	66,1%	17%	7,6%	8,8%	5,6%

Index subscală: Cronbach alfa=0,815, Min=3, Max=15, M=5,2, SD=3,1, Med=4

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu simt că am un rol activ în viața școlii; mai degrabă asist pasiv la ceea ce se întâmplă.	34,6	26,2	17,2	10,1	11,9
Nu sunt implicat(ă) în deciziile care privesc activitățile de învățare sau dezvoltarea școlii.	47,6	24,6	13	6,9	7,9
Contribuțiile mele nu sunt luate în seamă atunci când se iau decizii colective în școală.	46,1	23,6	13,6	7,4	8,3
Nu simt că am aceleași oportunități de a fi selectat(ă) în activități de grup.	60,1	19,2	19	5,6	5,2
Profesorii nu solicită opinia mea și nu mă includ în planificarea activităților de clasă sau a proiectelor.	55,7	22,1	10	6,3	5,8

Index subscală: Cronbach alfa=0,801, Min=5, Max=30, M=8,4, SD=5,2, Med=9

Într-o analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, lipsa oportunităților participării la procesele decizionale din școală în mediul școlar variază între 13,9% și 14,7%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, iar cel mai ridicat procent în rândul elevilor din liceu.

Lipsa participării la grupurile online de clasă (WhatsApp, Classroom, Teams)

Participarea digitală reprezintă o componentă esențială a incluziunii educaționale, presupunând atât accesul elevilor la tehnologie, cât și capacitatea acestora de a utiliza instrumentele digitale pentru comunicare, colaborare și construire a cunoașterii (OECD, 2021). În acest sens, mediul digital nu constituie doar un suport tehnic al procesului educațional, ci un spațiu social și educațional în care se construiesc relații, se transmit informații și se consolidează sentimentul de apartenență la comunitatea școlară.

Studiile evidențiază faptul că inegalitățile de acces la internet și la dispozitive digitale generează forme noi de vulnerabilitate educațională și pot amplifica procesele de marginalizare și excluziune școlară (OECD, 2021). Lipsa participării digitale se poate manifesta atât prin bariere obiective, precum absența unei conexiuni stabile la internet sau a unui dispozitiv funcțional, cât și prin bariere subiective, cum ar fi anxietatea digitală, lipsa încrederii în sine sau sentimentul de neapartenență la comunitatea virtuală a clasei (Marin, 2022).

În contextul post-pandemic, importanța participării digitale a crescut semnificativ, mediul online devenind o extensie firească a vieții școlare. Platformele digitale și grupurile online de clasă (WhatsApp, Google Classroom, Microsoft Teams) au devenit canale centrale pentru informare, organizare, colaborare și menținerea relațiilor sociale dintre elevi (OECD, 2021). Studiile realizate după pandemia de COVID-19 arată că elevii care rămân în afara acestor rețele digitale prezintă un risc crescut de deconectare față de școală, de scădere a motivației și de acumulare a decalajelor educaționale (Marin, 2022; OECD, 2021).

Un indicator concret al excluziunii digitale este lipsa participării elevilor la grupurile online ale clasei. Aceasta se manifestă prin faptul că elevul nu este adăugat sau nu are acces la toate canalele de comunicare online, nu primește reacții sau mesaje din partea colegilor și află cu întârziere informații relevante despre activitățile școlare. Absența interacțiunilor digitale cu colegii contribuie la diminuarea sentimentului de apartenență și poate genera o formă de izolare socială care se suprapune și întărește izolarea din mediul școlar față în față (OECD, 2021; Marin, 2022).

Un alt factor determinant al participării digitale este nivelul de competență digitală funcțională, definit ca abilitatea elevului de a căuta, evalua și crea informații utilizând tehnologia digitală. Cercetările indică faptul că elevii cu competențe digitale scăzute participă mai rar la activitățile online ale clasei și evită comunicarea în mediul virtual, ceea ce le limitează vizibilitatea, implicarea și recunoașterea în comunitatea școlară (OECD, 2021). Din această perspectivă, lipsa participării online nu reflectă exclusiv o problemă de acces tehnologic, ci și una de capital cultural și educațional digital, cu implicații directe asupra incluziunii școlare.

Itemii incluși în analiza gradului de participare la grupurile online de clasă au fost luate din următorul instrument validat științific: OECD Digital Education Framework (2021).

1. Din motive obiective (tehnice sau personale), nu pot participa constant la discuțiile online ale clasei.
2. Utilizez rețelele sociale mai rar, decât colegii mei.
3. Din motive subiective, nu mă simt confortabil(ă) să comunic prin platformele digitale școlare.
4. Nu sunt adăugat(ă) sau nu am acces la toate grupurile online ale clasei mele.
5. Nu primesc mesaje sau reacții de la colegi la ceea ce postez online.
6. Aflu mai târziu ce se întâmplă în clasă, pentru că nu sunt adăugat(ă) în grupurile online unde se discută.

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu folosesc internetul sau rețelele sociale la fel de des ca alți colegi.	37,1%	19%	18,5%	10,9%	14,5%
Nu sunt adăugat(ă) în grupul online ale clasei	78,2%	5,2%	2,8	3,6%	10,1%
Aflu mai târziu ce se întâmplă în clasă, pentru că nu am fost adăugat(ă) în grupurile online unde se discută.	73%	11,7%	4%	2,4%	8,9%
Nu primesc mesaje sau reacții de la colegii mei la ceea ce postez online.	54,8%	14,9%	13,3%	4%	12,9%

Index subscală: Cronbach alfa=0,788, Min=4, Max=20, M=7,7, SD=4,2, Med=6

În tabelul de mai jos găsim distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu folosesc rețelele sociale la fel de des ca majoritatea colegilor.	41,8%	20,1%	23,1%	5,8%	9,1%
Nu sunt adăugat(ă) în grupul online ale clasei.	85,1%	4,7%	2,9%	2%	5
Aflu mai târziu ce se întâmplă în clasă, pentru că nu am fost adăugat(ă) în grupurile online unde se discută.	79,2%	8,2%	5%	2,8%	5,8%
Nu primesc mesaje sau reacții de la colegii mei la ceea ce postez online.	67,3%	13,2%	8,5%	3,8%	7,3%

Index subscală: Cronbach alfa=0,878, Min=4, Max=20, M=6,7, SD=3,6, Med=6

În tabelul de mai jos se găsesc expuse distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Din motive obiective (tehnice sau personale), nu pot participa constant la discuțiile online ale clasei.	58,5	18,4	11,6	4,7	6,8
Utilizez rețelele sociale mai rar, decât colegii mei.	85	3,1	3,7	2,8	3,3
Din motive subiective, nu mă simt confortabil(ă) să comunic prin platformele digitale școlare.	69,2	14,2	7,5	3,7	5,3
Nu sunt adăugat(ă) sau nu am acces la toate grupurile online ale clasei mele.	79,1	8,4	5,9	3,3	3,2
Nu primesc mesaje sau reacții de la colegi la ceea ce postez online.	62,9	18,9	8,8	4,6	4,8
Aflu mai târziu ce se întâmplă în clasă, pentru că nu sunt adăugat(ă) în grupurile online unde se discută.	70,8	14,2	6,6	4	4,4

Index subscală: Cronbach alfa=0,813, Min=6, Max=35, M=8,9, SD=5,1, Med=10

Într-o analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, lipsa participării la grupurile online de clasă din școală variază între 8,5% și 17,1%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor din liceu, iar cel mai ridicat procent în rândul elevilor claselor a V-a–a VI-a.

Etichetarea

Etichetarea poate fi înțeleasă ca un mecanism social prin care diferențele dintre elevi sunt transformate în ierarhii de valoare, iar unii elevi sunt plasați sistematic pe poziții inferioare în structura simbolică a școlii (Slee, 2019). Această poziționare negativă poate conduce la procese de respingere socială, marginalizare și, în final, la autoexcludere, atunci când elevul ajunge să interiorizeze eticheta care i-a fost atribuită (Goffman, 1963). În literatura de specialitate, stigmatul este definit ca un atribut sau o caracteristică prin care o persoană este devalorizată social și redusă la o identitate negativă, simplificată și adesea nedreaptă (Goffman, 1963). În mediul școlar, acest proces se manifestă frecvent prin etichetări legate de performanța școlară, comportament sau statut socio-economic (Slee, 2019). Etichetarea (labeling) și stigmatizarea reprezintă un indicator important al excluziunii școlare, deoarece influențează profund modul în care elevii sunt percepuți de către ceilalți și, în același timp, modul în care ajung să se perceapă pe ei înșiși în cadrul comunității educaționale (Goffman, 1963; Slee, 2019).

Cercetările arată că elevii care sunt etichetați drept „slabi”, „problematici” sau „diferiți” tind să fie tratați diferit de către profesori și colegi, iar aceste așteptări scăzute sau negative pot deveni profeții autoîmplinite, influențând negativ parcursul lor educațional (Slee, 2019). Etichetarea nu afectează doar relațiile sociale ale elevului, ci și stima de sine, motivația pentru învățare și

sentimentul de apartenență la școală (Goffman, 1963; Slee, 2019). Emiterea explicită sau implicită a mesajului că elevul „nu este capabil” să atingă nivelul colegilor săi contribuie la consolidarea unei identități școlare negative și la diminuarea încrederii în propriile capacități (Slee, 2019). În timp, aceste mecanisme pot determina retragerea elevului din viața clasei și reducerea implicării în activitățile școlare. Totodată, studiile de specialitate subliniază faptul că etichetării se asociază secundar respingerea socială care poate conduce la scăderea participării școlare, la apariția comportamentelor de evitare sau de autoizolare (Goffman, 1963; Slee, 2019). În acest sens, etichetarea nu trebuie privită doar ca o problemă de relaționare interpersonală, ci ca un mecanism instituțional care poate produce și reproduce excluziunea în cadrul școlii (Slee, 2019).

Itemii incluși în analiza gradului de etichetare au fost luate din următorul instrument validat științific: *Stigma in Education Observation Manual* (Slee, 2019)

1. Trec prin situații în care sunt judecat(ă) pentru felul meu de fi.
2. Mi s-a transmis, direct sau indirect, că nu pot atinge performanțele colegilor mei.
3. Sunt etichetat(ă) sau catalogat(ă) de profesori ori elevi.
3. Trec prin momente în care simt umilit(ă) sau ridiculizat(ă) în fața clasei.

În tabelul de mai jos pot fi studiate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Unii colegi sau profesori mă judecă pentru felul meu de a fi.	55,6%	22,2%	8,5%	6,9%	6,9%
Sunt umilit(ă) în fața clasei de către colegi sau profesori.	69%	16,1%	7,3%	3,5%	4%

Index subscală: Cronbach alfa=0,877, Min=2, Max=10, M=3,4, SD=1,9, Med=3

În tabelul de mai jos sunt prezentate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
În clasă mă simt judecat(ă) pentru felul meu de a fi.	67,3%	13,2%	8,5%	3,8%	7,3%
Simt etichetat(ă) de profesori sau colegi într-un mod care nu mă reprezintă.	53,5%	22,2%	10,2%	5,8%	8,2%
Sunt pus(ă) într-o situație umilitoare în fața clasei.	55,6%	19,9%	7,3%	5,8%	11,4%

Index subscală: Cronbach alfa=0,870, Min=3, Max=15, M=5,6, SD=3,4, Med=4

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Trec prin situații în care sunt judecat(ă) pentru felul meu de fi.	69,7	15,2	6,8	3,8	4,4
Mi s-a transmis, direct sau indirect, că nu pot atinge performanțele colegilor mei.	66	15	7,8	4,6	4,7
Sunt etichetat(ă) sau catalogat(ă) de profesori ori elevi.	52,2	24,4	10,6	6,4	6,4
Trec prin momente în care simt umilit(ă) sau ridiculizat(ă) în fața clasei.	51,5	21,8	13	6,7	7

Index subscală: Cronbach alfa=0,785, Min=4, Max=20, M=5,1, SD=4,9, Med=6

Într-o analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, etichetarea în școală variază între 10,7% și 14,1%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor claselor a V-a–a VI-a, iar cel mai ridicat procent în rândul elevilor claselor a VII-a–a VIII-a.

Lipsa sprijinului social perceput din partea profesorilor

Relația profesor–elev este considerată o relație semnificativă de atașament secundar, care oferă elevului un cadru de siguranță, încurajare și validare emoțională în contextul școlar (Pianta, 2001). Atunci când această relație este percepută ca fiind rece, distantă sau neimplicată, elevul poate dezvolta sentimentul că nu este important, că nu este ascultat și că nu există un adult de referință la care să poată apela în situații dificile (Booth și Ainscow, 2019).

Studiile din domeniul educației inclusive arată că percepția sprijinului din partea profesorilor este asociată cu o mai bună adaptare școlară, cu reducerea comportamentelor problematice și cu creșterea participării și a motivației pentru învățare (Booth și Ainscow, 2019). În schimb, lipsa acestui sprijin poate funcționa ca un factor de risc pentru disengagement școlar și pentru consolidarea unui parcurs educațional marcat de dificultăți și marginalizare. Elevii care percep profesorii ca fiind distanți, indisponibili sau lipsiți de empatie tind să manifeste un nivel mai scăzut de motivație școlară, un angajament redus față de activitățile educaționale și o probabilitate mai mare de retragere psihologică din mediul școlar (Pianta, 2001; Booth și Ainscow, 2019). Lipsa sprijinului perceput din partea profesorilor afectează nu doar performanța academică, ci și stima de sine și sentimentul de apartenență la școală.

Un indicator concret al acestei forme de excluziune este absența relațiilor pozitive cu cadrele didactice și scorurile scăzute la itemi de tipul „profesorii mă susțin” sau „profesorii mă ascultă”. Elevii care raportează astfel de percepții tind să evite solicitarea de ajutor, să se retragă din

interacțiunile educaționale și să manifeste o atitudine defensivă sau pasivă față de școală (Pianta, 2001).

Lipsa sprijinului social perceput din partea profesorilor reprezintă un indicator esențial al excluziunii școlare, fiind strâns legată de calitatea relațiilor profesor–elev, de sentimentul de siguranță emoțională și de implicarea elevilor în viața școlii (Pianta, 2001; Booth și Ainscow, 2019). Literatura de specialitate subliniază faptul că relațiile pozitive cu cadrele didactice constituie un factor protector major pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor și pentru succesul lor școlar (Pianta, 2001).

Itemii incluși în analiza gradului de etichetare au fost luate din următorul instrument validat științific: Student–Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001).

1. Profesorii mei nu îmi oferă ascultare sau înțelegere atunci când întâmpin probleme.
2. Profesorii manifestă o atitudine distantă față de starea mea emoțională.
3. Nu aș putea apela la sprijinul profesorilor în situații dificile.
4. Nu simt că există un profesor care să mă încurajeze și să mă sprijine să depășesc problemele personale sau școlare.

În tabelul de mai jos se regăsesc distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Profesori mei nu sunt interesați de cum mă simt.	65,3%	15,7%	9,3%	4%	5,6%
Mi se pare că nu pot cere ajutorul profesorilor mei.	72,6%	12,5%	6,9%	3,2%	4,8%

Index subscală: Cronbach alfa=0,745, Min=2, Max=10, M=3,2, SD=2, Med=2

În tabelul de mai jos sunt prezentate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Simt că profesorii nu acordă atenție stării mele sau felului în care mă simt.	59,6%	19,3%	9,4%	5,8%	5,8%
Nu pot conta pe sprijinul profesorilor mei.	54,1%	20,5%	12,3%	7%	6,1%
Nu simt că există un profesor care să mă sprijine și să mă încurajeze în momentele dificile.	56,1%	23,4%	8,8%	6,4%	5,3%

Index subscală: Cronbach alfa=0,879, Min=3, Max=15, M=5,4, SD=3,2, Med=4

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Profesorii mei nu îmi oferă ascultare sau înțelegere atunci când întâmpin probleme.	57,4	18,7	10,3	6,4	6,3
Profesorii manifestă o atitudine distantă față de starea mea emoțională.	56,6	17,7	11,6	7,4	6,7
Nu aș putea apela la sprijinul profesorilor în situații dificile.	74,9	11,1	5,1	4,2	4,7
Nu simt că există un profesor care să mă încurajeze și să mă sprijine să depășesc problemele personale sau școlare.	72,3	13,2	4,4	4,9	5,1

Index subscală: Cronbach alfa=0,789, Min=4, Max=20, M=5,84, SD=3,7, Med=8

Într-o analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, lipsa sprijinului social perceput din partea profesorilor variază între 8,8% și 11,7%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor claselor a V-a–a VI-a, iar cel mai ridicat procent în rândul elevilor claselor a VII-a–a VIII-a.

Limitarea participării la activitățile extracurriculare

Activitățile extracurriculare și extrașcolare constituie un spațiu esențial pentru dezvoltarea socială, consolidarea sentimentului de apartenență și implicarea activă în viața comunității școlare (Fredricks și colab., 2004; Booth și Ainscow, 2019). Astfel participarea extracurriculară este considerată o componentă importantă a angajamentului școlar, alături de implicarea comportamentală, emoțională și cognitivă în activitățile educaționale formale (Fredricks și colab., 2004). Atunci însă când elevul este exclus din aceste spații de participare, oportunitățile sale de a-și construi relații, de a-și afirma competențele și de a-și consolida identitatea școlară sunt semnificativ reduse, ceea ce poate conduce la un sentiment accentuat de marginalizare. Literatura de specialitate subliniază faptul că participarea la activități din afara orelor de curs contribuie semnificativ la angajamentul școlar, la dezvoltarea competențelor sociale și la formarea relațiilor pozitive cu colegii și profesorii (Fredricks și colab., 2004).

Un semn caracteristic al acestui indicator este faptul că elevul nu este invitat să participe la evenimentele clasei, află ultimul despre acțiunile de grup sau nu este implicat în proiecte și inițiative școlare desfășurate după ore. Aceste experiențe contribuie la percepția de a fi „în afara” vieții școlare și la slăbirea legăturii afective cu școala și cu comunitatea educațională (Fredricks și colab., 2004).

Cercetările arată că elevii care participă rar sau deloc la cluburi, cercuri, activități sportive, proiecte sau structuri reprezentative precum consiliul elevilor prezintă un nivel mai scăzut de integrare socială și un risc mai mare de marginalizare în cadrul comunității școlare (Fredricks și

colab., 2004). Lipsa invitațiilor la evenimente informale, cum ar fi excursiile sau activitățile de grup, reprezintă un semn suplimentar al poziției periferice a elevului în rețeaua socială a clasei și a școlii (Booth și Ainscow, 2019).

Nivelul scăzut de participare extracurriculară este corelat cu un sentiment mai accentuat de marginalizare, cu un angajament școlar redus și cu o probabilitate mai mare de retragere din viața școlii (Fredricks și colab., 2004). În timp, aceste mecanisme pot contribui la consolidarea unui parcurs educațional fragil și la amplificarea riscului de excluziune școlară. Itemii incluși în analiza gradului de etichetare au fost luate din următorii instrumente validate științific: School Engagement Framework (Fredricks și colab., 2004) – itemii 1 și 2, respectiv Index for Inclusion (Booth, & Ainscow, 2019) – itemii 3 și 4.

1. Nu sunt invitat(ă) să particip la evenimentele și activitățile clasei.
2. Aflu ultimul(ă) despre acțiunile sau întâlnirile de grup.
3. Nu sunt implicat(ă) la activitățile/proiecte școlare desfășurate în afara orelor de curs.

În tabelul de mai jos sunt prezentate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Aflu mai târziu decât ceilalți despre activitățile clasei.	65,3%	14,1%	9,3%	4,8%	6,5%
Nu sunt invitat(ă) la activități școlare organizate după ore.	70,1%	12,9%	5,2%	3,2%	8,5%

Index subscală: Cronbach alfa=0,740, Min=2, Max=10, M=3,3, SD=2,1, Med=2

În tabelul de mai jos se regăsesc distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Colegii nu mă implică în organizarea acelor activități și evenimente care au loc la școală.	64%	16,4%	8,8%	3,5%	7,3%
Aflu printre ultimii despre activitățile de grup.	69,9%	12,6%	6,4%	5,8%	5,6%
Nu sunt implicat(ă) de către ceilalți colegi în activități care se fac după ore.	71,6%	13,2%	7,6%	2,6%	5%

Index subscală: Cronbach alfa=0,832, Min=3, Max=15, M=4,9, SD=3,1, Med=3

În tabelul de mai jos sunt prezentate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu sunt invitat(ă) să particip la evenimentele și activitățile clasei.	69,2	15,1	5,8	5,2	4,7
Aflu ultimul(ă) despre acțiunile sau întâlnirile de grup.	28,4	20	15,6	11,9	14,1
Nu sunt implicat(ă) la activitățile/proiecte școlare desfășurate în afara orelor de curs.	46,4	19	16,4	9,6	8,5

Index subscală: Cronbach alfa=0,791, Min=3, Max=15, M=5,1, SD=3,1, Med=6

Într-o analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — se constată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, limitarea participării la activitățile extracurriculare din școală variază între 9,8% și 18%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor claselor a VII-a–a VIII-a, iar cel mai ridicat procent în rândul liceenilor.

Percepția de nedreptate / tratament inegal

Percepția de nedreptate și de tratament inegal în mediul școlar reprezintă un indicator important al excluziunii școlare, deoarece influențează în mod direct relația elevului cu instituția școlară, nivelul de încredere în cadrele didactice și sentimentul de apartenență la comunitatea educațională (Resh și Sabbagh, 2014; Booth și Ainscow, 2019). Literatura de specialitate subliniază faptul că percepția justiției școlare este un factor central în construirea unui climat educațional echitabil și incluziv (Resh și Sabbagh, 2014).

Cercetările arată că elevii care percep regulile ca fiind aplicate inegal sau sancțiunile ca fiind nedrepte tind să dezvolte sentimente de frustrare, neîncredere și distanțare afectivă față de școală, ceea ce poate conduce la retragere socială și scăderea implicării în activitățile școlare (Resh și Sabbagh, 2014). Lipsa percepției de echitate afectează nu doar motivația pentru învățare, ci și relațiile sociale ale elevului în cadrul comunității școlare.

Din perspectivă teoretică, justiția școlară poate fi înțeleasă ca percepția elevilor asupra corectitudinii regulilor, a procedurilor și a modului în care sunt tratați de către profesori și de către instituție în ansamblu (Resh și Sabbagh, 2014). Atunci când elevul consideră că nu beneficiază de aceleași drepturi și oportunități ca ceilalți, se poate instala un sentiment de marginalizare și de lipsă de recunoaștere, care contribuie la slăbirea legăturii sale cu școala (Booth și Ainscow, 2019).

Un semn caracteristic al acestui indicator este percepția că opiniile elevului nu sunt luate în considerare în aceeași măsură ca ale altora, că nu beneficiază de șanse egale în selectarea pentru activități sau proiecte și că este sancționat mai sever sau mai des decât colegii săi. Aceste experiențe repetate pot conduce la interiorizarea sentimentului de nedreptate și la apariția unor atitudini defensive sau de retragere din viața școlii (Resh și Sabbagh, 2014).

Studiile indică faptul că percepția scăzută a justiției școlare este corelată semnificativ cu distanțarea afectivă față de școală, cu scăderea participării și cu apariția comportamentelor de retragere sau opoziție (Resh și Sabbagh, 2014). În timp, aceste mecanisme pot contribui la consolidarea unui parcurs educațional fragil și la creșterea riscului de excluziune școlară.

Itemii incluși în analiză pentru aprecierea gradului percepția de nedreptate/tratament inegal fac parte din *School Justice Scale* al lui Resh și Sabbagh (2014).

1. Trec prin situații în care regulile nu se aplică egal pentru toți elevii.
2. Mă simt sancționat(ă) în mod nedrept.
3. Opiniile mele nu sunt mereu luate în considerare în aceeași măsură ca ale altora.
4. Nu beneficiaz de șanse egale în selectarea pentru activități sau proiecte de grup.

În tabelul de mai jos sunt prezentate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Sunt pedepsit(ă) pe nedrept.	65,7%	16,9%	10,5%	2,4%	4,4%
În fața profesorilor mei nu am aceleași șanse ca ceilalți.	62,5%	16,9%	6,9%	7,7%	6%

Index subscală: Cronbach alfa=0,744, Min=2, Max=10, M=3,4, SD=2, Med=2

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Sunt pedepsit(ă) fără să merit.	67,3%	14,3%	7,3%	3,8%	7,3%
Opiniile mele sunt mai puțin ascultate decât ale altora.	60,8%	16,1%	10,2%	4,1%	8,8%
În fața profesorilor mei nu am aceleași șanse ca ceilalți.	55,6%	24,6%	6,7%	5,3%	7,9%

Index subscală: Cronbach alfa=0,770, Min=3, Max=15, M=5,7, SD=3,4, Med=4

În tabelul de mai jos sunt expuse distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Trec prin situații în care regulile nu se aplică egal pentru toți elevii.	62,4	15,6	10	5,7	6,3
Mă simt sancționat(ă) în mod nedrept.	61,3	16,1	10	6,3	6,3
Opiniile mele nu sunt mereu luate în considerare în aceeași măsură ca ale altora.	48	19	13,3	8,5	11,1
Nu beneficiaz de șanse egale în selectarea pentru activități sau proiecte de grup.	46,6	20,6	12,5	9,9	10,4

Index subscală: Cronbach alfa=0,803, Min=4, Max=20, M=5,1, SD=4,2, Med=6

O analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — arată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, percepția de nedreptate / tratament inegal în mediul școlar variază între 10,3% și 15,8%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul elevilor claselor a V-a–a VI-a, iar cel mai ridicat procent în rândul liceenilor.

Dificultăți în exprimarea gândurilor și emoțiilor

Dificultățile în exprimarea gândurilor și emoțiilor reprezintă un indicator relevant al excluziunii școlare, deoarece comunicarea autentică și posibilitatea de a-ți face auzită vocea constituie condiții esențiale pentru participarea deplină la viața școlii și pentru construirea sentimentului de apartenență (Cook-Sather, 2020; Booth și Ainscow, 2019). Literatura de specialitate subliniază faptul că „vocea elevului” nu se referă doar la oportunități formale de a vorbi, ci și la capacitatea și siguranța psihologică de a-ți exprima opiniile, emoțiile și preocupările în contexte educaționale (Cook-Sather, 2020).

Cercetările arată că elevii care evită să-și exprime gândurile și emoțiile sau care participă doar pasiv la discuțiile de grup tind să manifeste un nivel mai scăzut de implicare școlară și un sentiment diminuat de apartenență la comunitatea educațională (Cook-Sather, 2020). Acești elevi pot dezvolta strategii de retragere, preferând să observe și să asculte în loc să intervină activ, ceea ce le reduce vizibilitatea și influența în grupul clasei.

Din perspectivă teoretică, capacitatea de exprimare emoțională și cognitivă este strâns legată de climatul relațional și de siguranța psihologică percepută în mediul școlar. Atunci când elevul se teme de evaluare negativă, de ridiculizare sau de respingere, acesta poate evita să vorbească despre ceea ce gândește sau simte, limitându-și astfel participarea și implicarea (Booth și Ainscow, 2019; Cook-Sather, 2020). În timp, această tăcere poate deveni un mecanism de auto-protecție, dar și un factor de consolidare a marginalizării.

Un semn caracteristic al acestui indicator este faptul că elevul își exprimă rar opiniile, emoțiile sau temerile în relațiile cu colegii și profesorii și evită discuțiile despre aspecte care îl afectează emoțional. Preferința pentru un rol pasiv în cadrul grupului poate fi interpretată ca o formă subtilă de retragere socială și de autoexcludere din spațiul de comunicare al clasei (Cook-Sather, 2020).

Studiile arată că nivelul scăzut de exprimare a gândurilor și emoțiilor este asociat cu un angajament școlar redus, cu distanțare afectivă față de școală și cu o probabilitate mai mare de retragere din interacțiunile sociale și educaționale (Booth și Ainscow, 2019; Cook-Sather, 2020). În acest sens, dificultățile de exprimare nu trebuie privite doar ca trăsături individuale, ci și ca indicatori ai unui climat relațional care nu încurajează participarea și siguranța psihologică.

Itemii incluși în analiză pentru aprecierea gradului dificultății în exprimarea gândurilor și emoțiilor fac parte din Student Voice Observation Inventory (Cook-Sather, 2020).

1. Am rețineri în a-mi exprima gândurile și opiniile în fața clasei.
2. Tind să evit discuțiile despre aspecte care mă afectează emoțional.
3. Îmi exprim rar emoțiile și sentimentele în fața celorlalți.
4. În cadrul grupului, prefer adesea să ascult și să observ, mai degrabă decât să vorbesc.

În tabelul de mai jos sunt expuse distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Nu spun celorlalți cum mă simt.	33,9%	23%	18,1%	9,7%	15,3%
Într-o companie prefer să tac în loc să-mi expun gândurile celorlalți.	52,4%	19,4%	11,3%	6,9%	10,1%

Index subscală: Cronbach alfa=0,744, Min=2, Max=10, M=4,5, SD=2,4, Med=4

În tabelul de mai jos sunt expuse distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Simt teamă să îmi exprim gândurile în fața clasei.	53,8%	19%	11,4%	5%	10,8%
Nu obișnuiesc să îmi împărtășesc emoțiile cu ceilalți.	31,9%	24,3%	13,7%	13,5%	16,7%
Prefer să ascult mai mult decât să vorbesc în grup.	24,6%	27,8%	14,9%	13,2%	19,6%

Index subscală: Cronbach alfa=0,873, Min=3, Max=15, M=7,4, SD=3,6, Med=7

În tabelul de mai jos sunt expuse distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Am rețineri în a-mi exprima gândurile și opiniile în fața clasei.	34	21	15,2	12,6	17,2
Tind să evit discuțiile despre aspecte care mă afectează emoțional.	52,2	16,8	10,3	10,1	10,6
Îmi exprim rar emoțiile și sentimentele în fața celorlalți.	59,1	14,3	9,4	7,8	9,4
În cadrul grupului, prefer adesea să ascult și să observ, mai degrabă decât să vorbesc.	60	16,4	9,9	7,3	6,4

Index subscală: Cronbach alfa=0,811, Min=4, Max=20, M=6,46, SD=4,8, Med=7

O analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — arată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, dificultăți în exprimarea gândurilor și emoțiilor în mediul școlar variază între 20,4% și 26,8%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul liceenilor, iar cel mai ridicat procent în rândul claselor a VII-a–a VIII-a.

Tendința de retragere voluntară

Tendința de retragere voluntară din relațiile sociale și din viața comunității școlare reprezintă un indicator relevant al excluziunii școlare, deoarece reflectă nu doar poziția elevului în rețeaua socială, ci și strategiile sale de adaptare și de autoprotecție în fața unor experiențe sociale percepute ca dificile sau amenințătoare (Achenbach, 1991; Booth și Ainscow, 2019). Literatura de specialitate face distincția între izolarea impusă din exterior și retragerea voluntară, aceasta din urmă fiind caracterizată prin evitarea activă a contactelor sociale și a situațiilor de interacțiune (Achenbach, 1991).

Cercetările arată că elevii care manifestă tendințe accentuate de retragere socială participă mai rar la activitățile de grup, evită discuțiile și proiectele comune și preferă să își petreacă timpul singuri, chiar și în contexte care încurajează colaborarea (Achenbach, 1991). Deși uneori această preferință poate fi interpretată ca o trăsătură temperamentală, în mediul școlar ea este frecvent asociată cu anxietatea socială, cu experiențe anterioare de respingere sau cu un sentiment scăzut de siguranță psihologică (Booth și Ainscow, 2019).

Din perspectivă teoretică, retragerea voluntară poate fi înțeleasă ca un mecanism de coping prin care elevul încearcă să reducă expunerea la situații percepute ca stresante sau potențial umilitoare. În acest sens, evitarea activă a contactului social nu reprezintă doar o preferință personală, ci și un posibil semn al unei relații problematice cu mediul social al școlii (Achenbach, 1991; Booth și Ainscow, 2019).

Un semn caracteristic al acestui indicator este faptul că elevul alege să nu participe la activitățile de grup, evită situațiile sociale și caută în mod deliberat să stea singur în cadrul colectivului clasei. De asemenea, aprecierea excesivă a singurătății și a timpului petrecut izolat poate funcționa ca o strategie de retragere din viața socială a clasei, limitând oportunitățile de integrare și de construire a relațiilor interpersonale.

Studiile arată că scorurile ridicate la dimensiunile de retragere socială sunt asociate cu un nivel scăzut de participare școlară, cu dificultăți de integrare și cu un risc crescut de marginalizare pe termen lung (Achenbach, 1991; Booth și Ainscow, 2019). În timp, această formă de autoexcludere poate contribui la consolidarea unui cerc vicios al izolării și al scăderii implicării în viața școlii.

Itemii incluși în analiză pentru aprecierea gradului tendinței de retragere voluntară fac parte din scala social withdrawal, Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991).

1. Aleg să nu particip la activitățile de grup ale clasei.
2. Evit situațiile sociale.
3. Apreciez liniștea și timpul petrecut singur(ă) pentru a mă reîncărca.
4. În colectivul clasei, caut să pot sta singur(ă).

Tabelul de mai jos redă distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a V-a–a VI-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Prefer să nu particip la activitățile clasei.	74,2%	10,%	4,4%	3,5%	7,7%
În colectivul clasei îmi place să fiu singur(ă).	65,3%	12,9%	7,7%	6%	8,1%

Index subscală: Cronbach alfa=0,823, Min=2, Max=10, M=3,3, SD=2,4, Med=2

În tabelul de mai jos sunt prezentate distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Aleg să nu particip la activitățile de grup din clasă.	35,7%	20,2%	11,7%	13,2%	19,3%
Încerc să evit situațiile în care trebuie să fiu cu mai mulți colegi.	58,2%	16,4%	8,2%	7,9%	9,4%
În clasă, prefer să stau mai mult singur(ă).	64,3%	13,5%	6,7%	4,4%	11,1%

Index subscală: Cronbach alfa=0,713, Min=3, Max=15, M=5,5, SD=3,5, Med=4

Tabelul de mai jos cuprinde distribuția răspunsurilor la întrebările adresate elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, consistența internă a subscalei, precum și indicatorii statistici descriptivi: valorile minimă și maximă observate, media, abaterea standard și mediana subscalei.

	Nu mă caracterizează	Mă caracterizează mai puțin	Mă caracterizează într-o oarecare măsură	Mă caracterizează într-o mare măsură	Mă caracterizează pe deplin
Aleg să nu particip la activitățile de grup ale clasei.	68,5	13,8	6,2	6,2	5,3
Evit situațiile sociale.	57,8	28,2	8,5	0	5,4
În colectivul clasei, caut să pot sta singur(ă).	68,2	20,8	7,8	0	3,3

Index subscală: Cronbach alfa=0,723, Min=3, Max=15, M=5,82, SD=3,2, Med=6

O analiză comparativă între categoriile de vârstă — clasele a V-a–a VI-a, a VII-a–a VIII-a și a IX-a–a XII-a — arată că proporția elevilor care declară că resimt, într-o mare măsură sau în totalitate, tendința de retragere voluntară în colectivitate școlară variază între 6,7% și 21,4%, cele mai mici valori medii fiind înregistrate în rândul liceenilor, iar cel mai ridicat procent în rândul claselor a V-a–a VI-a.

Analiza clusterială a grupării elevilor în funcție de variabilele investigate

Am analizat gruparea elevilor în funcție de variabilele investigate prin intermediul analizei clusteriale, separat pentru cele trei subeșantioane. Pentru identificarea structurii de grupare, am aplicat mai întâi o analiză clusterială ierarhică, iar ulterior, în conformitate cu tiparul rezultat, am continuat analiza prin metoda K-means.

Având în vedere că valorile variabilelor prezentate în tabel sunt exprimate în formă standardizată, valoarea 0 indică media întregului eșantion. Scorurile pozitive indică valori peste medie, iar scorurile negative indică valori sub medie.

Toate cele trei grupe de vârstă prezintă un tipar similar. În cadrul soluției cu trei clustere se poate vorbi despre un nivel redus, un nivel mediu și un nivel ridicat de afectare. Din motive de economie a spațiului și pentru concentrarea informației, în textul principal nu prezentăm separat rezultatele fiecărei grupe de vârstă, ci le discutăm la nivel general. Datele numerice detaliate sunt incluse în anexa publicației.

Clusterile se diferențiază, în toate grupele de vârstă, în aceeași direcție de-a lungul variabilelor analizate. Prin urmare, nu observăm tipuri complet diferite de profiluri ale elevilor, ci mai degrabă o structură graduală. Cu alte cuvinte, nu este vorba despre faptul că un grup ar prezenta dificultăți doar în relația cu colegii, un altul doar în relația cu profesorii, iar al treilea doar în raport cu starea de bine școlară. Mai degrabă, rezultatele sugerează că problemele investigate tind să apară împreună: acolo unde vulnerabilitatea este mai ridicată într-o dimensiune, aceasta este, în general, mai ridicată și în celelalte dimensiuni.

Grupă de vârstă	Cluster	Număr de elevi	Procent	Interpretare
Clasele a V-a–a VI-a	Clusterul 1	191 elevi	77%	elevi cu nivel redus de afectare
	Clusterul 2	48 elevi	19,4%	grup moderat afectat, aflat în risc
	Clusterul 3	9 elevi	3,6%	grup sever afectat, cu vulnerabilitate ridicată
Clasele a VII-a–a VIII-a	Clusterul 1	218 elevi	63,7%	elevi cu nivel redus de afectare
	Clusterul 2	96 elevi	28,1%	grup moderat afectat, aflat în risc
	Clusterul 3	28 elevi	8,2%	grup sever afectat, cu vulnerabilitate ridicată
Clasele a IX-a–a XII-a	Clusterul 1	547 elevi	67,6%	elevi cu nivel redus de afectare
	Clusterul 2	220 elevi	27,2%	grup moderat afectat, aflat în risc
	Clusterul 3	42 elevi	5,2%	grup sever afectat, cu vulnerabilitate ridicată

Prin urmare, majoritatea elevilor aparțin primului cluster, care indică o poziție relativ mai favorabilă. Totuși, există un strat de elevi, apropiat ca pondere de o cincime din populația investigată, care prezintă deja un nivel mai ridicat de încărcare problematică. În plus, se conturează un nucleu restrâns, dar foarte important, format din elevi puternic vulnerabili.

Interpretarea clusterelor

Clusterul 1: elevi majoritari, cu nivel redus de afectare

În clusterul 1 sunt incluși 191 de elevi din clasele a V-a–a VI-a, 218 elevi din clasele a VII-a–a VIII-a și 547 elevi din clasele a IX-a–a XII-a. Valorile medii standardizate sunt negative pentru toate variabilele. Acestea se situează aproximativ între $-0,28$ și $-0,41$ în cazul elevilor din clasele a V-a–a VI-a, între $-0,35$ și $-0,53$ în cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a și între $-0,43$ și $-0,52$ în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a.

În grupa claselor a V-a–a VI-a, cel mai sensibil indicator al clusterului este tendința de retragere voluntară. În cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, cel mai sensibil indicator este percepția de nedreptate sau tratament incorect, iar în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, indicatorul cel mai sensibil este lipsa popularității și a valorizării personale în grup.

Valorile negative indică faptul că acești elevi se situează consecvent sub media eșantionului în dimensiunile investigate. Dacă valorile mai ridicate semnifică experiențe școlare și sociale mai nefavorabile, atunci acest cluster reprezintă majoritatea elevilor mai puțin afectați și mai bine integrați.

Este important de subliniat că aceste valori nu sunt extrem de scăzute, ci doar moderat sub medie. Așadar, nu este vorba despre un grup complet lipsit de dificultăți, ci despre faptul că dificultățile școlare și sociale investigate sunt mai puțin accentuate în acest grup decât în ansamblul eșantionului. Din perspectivă sociologică, acest cluster poate fi interpretat ca grupul majoritar relativ bine integrat în comunitatea școlară. Acești elevi sunt cei la care excluderea, lipsa sprijinului, experiențele relaționale negative sau alte dimensiuni măsurate nu apar sub forma unor probleme concentrate.

Clusterul 2: grup moderat afectat, aflat în risc

În clusterul 2 sunt incluși 48 de elevi din clasele a V-a–a VI-a, 96 elevi din clasele a VII-a–a VIII-a și 220 elevi din clasele a IX-a–a XII-a. Valorile medii standardizate sunt pozitive pentru toate variabilele. Acestea se situează aproximativ între +0,69 și +1,10 în cazul elevilor din clasele a V-a–a VI-a, între +0,20 și +0,65 în cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a și între +0,56 și +0,87 în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a.

În grupa claselor a V-a–a VI-a, cel mai sensibil indicator al clusterului este tendința de retragere voluntară. În cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, cel mai sensibil indicator este reprezentat de dificultățile în exprimarea emoțiilor și gândurilor, iar în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, indicatorul cel mai sensibil este lipsa popularității și a valorizării personale în grup.

Acest grup de elevi prezintă, în raport cu întregul eșantion, un nivel peste medie al încărcării problematice. Nu este vorba despre valori extrem de ridicate, însă diferența este consecventă: toate dimensiunile investigate indică aceeași direcție. Din punct de vedere sociologic, acest grup este foarte important, deoarece nu include neapărat cele mai severe cazuri, ci elevii care se află deja într-o poziție școlară și socială vizibil mai nefavorabilă, fără a fi ajuns însă în mod necesar într-o situație complet periferică.

Acest cluster poate fi interpretat ca un grup de elevi aflați în risc, cu vulnerabilitate moderată. Dispersia internă a valorilor în acest grup este relativ ridicată, ceea ce sugerează că acest cluster este mai eterogen: nu toți elevii sunt afectați în același mod sau în aceeași măsură. În interiorul acestui grup pot exista elevi doar moderat afectați, dar și elevi care se apropie de profilul clusterului 3.

Din perspectiva prevenției școlare, acest grup necesită o atenție specială, deoarece în cazul acestor elevi există încă șanse reale de a preveni agravarea problemelor. Ei sunt cei care transmit deja semnale ale unei integrări școlare mai fragile, dar nu aparțin încă grupului celor mai puternic marginalizați.

Clusterul 3: elevi puternic vulnerabili, cu afectare cumulată

În clusterul 3 sunt incluși doar 9 elevi din clasele a V-a–a VI-a, 28 elevi din clasele a VII-a–a VIII-a și 42 elevi din clasele a IX-a–a XII-a. Valorile medii standardizate sunt puternic pozitive pentru toate variabilele. Acestea se situează între +1,75 și +2,79 în cazul elevilor din clasele a V-a–a VI-a, între +1,33 și +2,44 în cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a și între +2,02 și +2,92 în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a.

Este important de observat că, în cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, unele medii standardizate depășesc pragul de două abateri standard, în timp ce în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, în acest cluster, fiecare medie standardizată depășește pragul de două abateri standard. Acest lucru indică un nivel extrem de ridicat de afectare.

Un alt element relevant este faptul că, în cazul elevilor din clasele a V-a–a VI-a, cel mai sensibil indicator al clusterului este lipsa sprijinului social din partea profesorilor. În cazul elevilor din clasele a VII-a–a VIII-a, indicatorul cel mai sensibil este limitarea participării la activitățile extracurriculare, iar în cazul elevilor din clasele a IX-a–a XII-a, indicatorul cel mai sensibil este lipsa participării la grupurile online ale clasei.

În toate cele trei subeșantioane se conturează trei categorii de elevi: un grup majoritar, cu nivel redus de afectare; un grup intermediar, caracterizat prin vulnerabilitate moderată; și un grup restrâns, dar sociologic foarte relevant, marcat de o acumulare accentuată a dificultăților școlare și relaționale.

Prin urmare, rezultatele arată că vulnerabilitatea școlară nu este distribuită uniform în populația elevilor. Majoritatea se află într-o poziție relativ favorabilă, însă există o categorie semnificativă de elevi aflați în risc moderat și un grup restrâns, dar critic, în care dificultățile se concentrează puternic.

Din perspectivă sociologică, această structură indică necesitatea unor intervenții diferențiate: măsuri generale de menținere a climatului școlar pozitiv pentru majoritate, măsuri preventive pentru grupul intermediar și intervenții intensive, personalizate, pentru elevii din clusterul cu vulnerabilitate ridicată.

CONCLUZII

Rezultatele studiului arată că excluziunea școlară nu poate fi redusă la un singur comportament vizibil, cum ar fi respingerea directă, izolarea sau absența participării la activități. Ea trebuie înțeleasă ca un fenomen multidimensional, care se construiește la intersecția mai multor experiențe: lipsa sentimentului de apartenență, absența sprijinului social, percepția unei valorizări scăzute în grupul de colegi, participarea redusă la deciziile școlare, accesul limitat la comunicarea digitală a clasei, etichetarea, percepția de nedreptate, dificultatea de exprimare emoțională și tendința de retragere voluntară.

Una dintre cele mai importante concluzii ale cercetării este că aceste dimensiuni nu apar izolat. Elevii care se simt mai puțin sprijiniți tind să raporteze, în același timp, și o apartenență mai scăzută, o valorizare mai redusă în grup, o participare mai slabă și o vulnerabilitate relațională mai accentuată. Prin urmare, excluziunea școlară nu funcționează ca o sumă de probleme separate, ci ca un mecanism cumulativ. Acolo unde apare o dificultate semnificativă, există o probabilitate crescută ca și alte dimensiuni ale integrării școlare să fie afectate.

Analiza clusterială confirmă această logică a acumulării. În toate cele trei grupe de vârstă se conturează o structură similară: un grup majoritar de elevi cu nivel redus de afectare, un grup intermediar aflat în risc moderat și un grup restrâns, dar foarte important, cu vulnerabilitate ridicată. Această structură indică faptul că vulnerabilitatea școlară nu este distribuită uniform în populația elevilor. Majoritatea elevilor se află într-o poziție relativ favorabilă, însă există o categorie semnificativă care prezintă deja semne clare de fragilizare școlară și relațională, precum și un nucleu restrâns în care dificultățile se concentrează puternic.

Din punct de vedere sociologic, rezultatele arată că incluziunea școlară nu poate fi evaluată doar prin prezența formală a elevului în clasă. Un elev poate fi prezent fizic la școală, dar poate ocupa o poziție periferică în rețeaua relațională a clasei, poate fi slab valorizat de colegi, poate să nu aibă acces real la sprijinul profesorilor, poate să nu participe la decizii sau poate să fie exclus din spațiile informale și digitale ale comunicării școlare. În acest sens, incluziunea școlară trebuie înțeleasă ca participare reală, apartenență trăită, recunoaștere socială și acces la resurse relaționale și educaționale.

Rezultatele sugerează, de asemenea, că formele de excluziune diferă ca sensibilitate în funcție de vârstă. La elevii mai mici, relația cu profesorii și sprijinul resimțit din partea acestora par să aibă o importanță deosebită. La elevii din clasele gimnaziale superioare, participarea la activitățile extracurriculare și exprimarea emoțiilor și gândurilor devin indicatori relevanți ai vulnerabilității. La liceeni, participarea la grupurile online ale clasei și valorizarea personală în grup capătă o semnificație specială. Această diferențiere arată că excluziunea școlară trebuie

analizată în raport cu etapa de dezvoltare a elevului și cu formele concrete prin care se organizează viața socială a clasei.

În ansamblu, studiul arată că excluziunea școlară este un fenomen discret, dar cu efecte profunde. Ea nu se manifestă întotdeauna prin conflicte evidente sau prin respingere explicită, ci adesea prin absență: absența sprijinului, absența valorizării, absența participării, absența accesului la comunicare, absența sentimentului de apartenență. Tocmai de aceea, identificarea ei necesită instrumente sistematice de evaluare și o atenție specială la semnalele mai puțin vizibile ale retragerii și marginalizării.

Implicații pentru elaborarea unui protocol de intervenție pentru consilierii școlari

Din perspectiva practicii de consiliere școlară, rezultatele studiului susțin necesitatea elaborării unui protocol de evaluare și intervenție centrat pe incluziunea școlară. Un astfel de protocol nu ar trebui să se limiteze la identificarea cazurilor severe, deja vizibile, ci ar trebui să permită depistarea timpurie a elevilor aflați în risc moderat, înainte ca dificultățile lor să se transforme în marginalizare stabilă sau retragere școlară.

Primul nivel al protocolului ar trebui să fie evaluarea periodică a gradului de incluziune școlară. Aceasta poate fi realizată printr-un set de indicatori care să acopere principalele dimensiuni identificate în studiu: apartenența la colectivul clasei, sprijinul social din partea colegilor și profesorilor, valorizarea personală în grup, participarea la deciziile clasei și ale școlii, participarea la grupurile online, experiențele de etichetare, accesul la activități extracurriculare, percepția tratamentului nedrept, exprimarea emoțiilor și tendința de retragere voluntară. Astfel, consilierul școlar ar putea obține nu doar o imagine generală a climatului clasei, ci și o hartă a zonelor de risc.

Al doilea nivel al protocolului ar trebui să fie clasificarea gradului de vulnerabilitate. Rezultatele studiului indică utilitatea unei structuri pe trei niveluri. Primul nivel cuprinde elevii cu afectare redusă, pentru care sunt potrivite intervenții generale de menținere a climatului școlar pozitiv. Al doilea nivel include elevii cu vulnerabilitate moderată, pentru care sunt necesare intervenții preventive, de grup sau de clasă. Al treilea nivel vizează elevii cu vulnerabilitate ridicată, care au nevoie de intervenții individualizate, monitorizare atentă și colaborare între consilier, diriginte, profesori și familie.

Pentru grupul majoritar, cu afectare redusă, intervențiile ar trebui orientate spre consolidarea climatului incluziv: activități de coeziune a clasei, reguli comune de respect și participare, promovarea cooperării, încurajarea relațiilor pozitive și dezvoltarea unei culturi școlare în care fiecare elev să fie vizibil și valorizat. În acest caz, obiectivul principal nu este corectarea unei probleme severe, ci menținerea unui mediu care previne apariția excluziunii.

Pentru grupul intermediar, aflat în risc moderat, protocolul ar trebui să prevadă intervenții preventive mai țintite. Acestea pot include consiliere de grup, activități de dezvoltare socio-emoțională, exerciții de exprimare a emoțiilor, mediere relațională, implicarea elevilor în activități de clasă și sprijin pentru creșterea participării la decizii. Acest grup este esențial din punct de vedere preventiv, deoarece elevii nu sunt încă în zona cea mai severă a excluziunii, dar transmit semnale clare de fragilizare. Intervenția timpurie în această zonă poate preveni acumularea problemelor și trecerea către un profil de vulnerabilitate ridicată.

Pentru grupul cu vulnerabilitate ridicată, protocolul trebuie să prevadă intervenții intensive și personalizate. Elevii din această categorie pot avea nevoie de consiliere individuală, planuri

personalizate de sprijin, implicarea familiei, monitorizarea relațiilor cu colegii, colaborare directă cu dirigintele și profesorii, precum și intervenții specifice asupra climatului clasei. În aceste cazuri, consilierul școlar ar trebui să analizeze nu doar dificultățile individuale ale elevului, ci și contextul relațional și instituțional în care acestea apar: poziția elevului în grup, modul în care este tratat de colegi, accesul la activitățile clasei și calitatea relației cu profesorii.

Un element important al protocolului ar trebui să fie monitorizarea periodică. Incluziunea școlară nu este o stare fixă, ci un proces care se poate deteriora sau îmbunătăți în timp. De aceea, evaluarea ar trebui repetată la intervale stabilite, iar rezultatele ar trebui comparate pentru a observa dacă un elev sau o clasă se deplasează spre un nivel mai ridicat de vulnerabilitate. În acest fel, protocolul ar funcționa nu doar ca instrument de diagnostic, ci și ca instrument de urmărire a eficienței intervențiilor.

În concluzie, studiul oferă baza empirică pentru construirea unui protocol de intervenție diferențiată în domeniul incluziunii școlare. Esența rezultatelor este că excluziunea trebuie identificată înainte de a deveni vizibilă prin eșec școlar, absenteism sau abandon. Pentru consilierii școlari, aceasta înseamnă trecerea de la o abordare reactivă, centrată pe cazurile deja problematice, la o abordare preventivă, bazată pe indicatori măsurabili, profiluri de vulnerabilitate și intervenții adaptate nivelului de risc. O școală incluzivă nu este doar o școală în care elevii sunt prezenți, ci una în care elevii sunt integrați relațional, sprijiniți emoțional, valorizați social și implicați real în viața comunității educaționale.

Bibliografie

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4–18 and 1991 Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261–282.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191.

Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65.

Gilman, R., Carter-Sowell, A., DeWall, C. N., Adams, R. E., & Carboni, I. (2013). Validation of the Ostracism Experience Scale for Adolescents. *Journal of School Psychology*, 51(2), 203–214.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.

Jiang, X., și colab. (2022). Multidimensional measurement of child social exclusion. *Children and Youth Services Review*, 141, 106590.

Lundy, L. (2020). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, instrumental, and appraisal support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.

Marin, E. (2022). Educația în era post-pandemie: inegalități digitale și participare școlară. *Revista de Pedagogie*, 70(1), 45–60.

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing.

Pianta, R. C. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.

Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17, 51–72.

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior Assessment System for Children* (3rd ed.). Pearson.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57–68.

Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Social Development Papers No. 1. Asian Development Bank.

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5–6), 531–578.

Slee, R. (2019). *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*. Routledge.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (2nd ed.). Guilford Press.

ANEXĂ

Matrixul corelațional al variabilelor studiate, nivel gimnazial, clasele VI-VI (toate valorile r sunt semnificative la un prag de semnificație 0,001)

	AP	SS	P	D	I	E	SSP	EX	N	EEG	TVR
AP	-	0,46	0,47	0,49	0,32	0,41	0,38	0,39	0,40	0,44	0,47
SS	-	-	0,52	0,50	0,40	0,45	0,37	0,36	0,32	0,42	0,42
P	-	-	-	0,52	0,39	0,48	0,42	0,40	0,45	0,35	0,48
D	-	-	-	-	0,44	0,57	0,57	0,48	0,51	0,39	0,42
I	-	-	-	-	-	0,41	0,30	0,43	0,30	0,36	0,42
E	-	-	-	-	-	-	0,53	0,46	0,55	0,40	0,48
SSP	-	-	-	-	-	-	-	0,38	0,54	0,38	0,47
EX	-	-	-	-	-	-	-	-	0,46	0,43	0,54
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,35	0,46
EEG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,56
TVR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

AP – lipsa sentimentului de apartenență, **SS** – lipsa sprijinului social, **P** – lipsa popularității și valorizării personale în grup, **D** – lipsa oportunităților participării la procesele decizionale din școală, **I** – lipsa participării la grupurile online de clasă (WhatsApp, Classroom, Teams), **E** – etichetarea, **SSP** – sprijin social perceput din partea profesorilor, **EX** – limitarea participării la activitățile extracurriculare, **N** – percepția de nedreptate / tratament inegal, **EEG** – exprimarea emoțiilor și gândurilor, **TVR** – tendința de retragere voluntară.

Matrixul corelațional al variabilelor studiate, nivel gimnazial, clasele VII-VIII (toate valorile r sunt semnificative la un prag de semnificație 0,001)

	AP	SS	P	D	I	E	SSP	EX	N	EEG	TVR
AP	-	0,75	0,65	0,60	0,51	0,52	0,58	0,58	0,66	0,49	0,58
SS	-	-	0,75	0,68	0,58	0,67	0,57	0,68	0,67	0,54	0,65
P	-	-	-	0,48	0,58	0,68	0,52	0,84	0,62	0,54	0,64
D	-	-	-	-	0,62	0,61	0,65	0,75	0,66	0,50	0,60
I	-	-	-	-	-	0,48	0,44	0,70	0,50	0,35	0,50
E	-	-	-	-	-	-	0,60	0,64	0,70	0,52	0,62
SSP	-	-	-	-	-	-	-	0,54	0,68	0,42	0,58
EX	-	-	-	-	-	-	-	-	0,66	0,51	0,66
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,56	0,63
EEG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,57
TVR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

AP – lipsa sentimentului de apartenență, **SS** – lipsa sprijinului social, **P** – lipsa popularității și valorizării personale în grup, **D** – lipsa oportunităților participării la procesele decizionale din școală, **I** – lipsa participării la grupurile online de clasă (WhatsApp, Classroom, Teams), **E** – etichetarea, **SSP** – sprijin social perceput din partea profesorilor, **EX** – limitarea participării la activitățile extracurriculare, **N** – percepția de nedreptate / tratament inegal, **EEG** – exprimarea emoțiilor și gândurilor, **TVR** – tendința de retragere voluntară.

Matrixul corelațional al variabilelor studiate, nivel gimnazial, clasele IX-XII (toate valorile r sunt semnificative la un prag de semnificație 0,001)

	AP	SS	P	D	I	E	SSP	EX	N	EEG	TVR
AP	-	0,71	0,66	0,60	0,48	0,62	0,61	0,57	0,53	0,35	0,56
SS	-	-	0,62	0,64	0,54	0,70	0,67	0,62	0,64	0,58	0,57
P	-	-	-	0,50	0,59	0,73	0,62	0,81	0,60	0,59	0,66
D	-	-	-	-	0,64	0,65	0,59	0,71	0,62	0,58	0,62
I	-	-	-	-	-	0,52	0,40	0,68	0,54	0,43	0,59
E	-	-	-	-	-	-	0,62	0,60	0,64	0,54	0,59
SSP	-	-	-	-	-	-	-	0,50	0,72	0,58	0,62
EX	-	-	-	-	-	-	-	-	0,63	0,54	0,61
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,61	0,60
EEG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,59
TVR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

AP – lipsa sentimentului de apartenență, **SS** – lipsa sprijinului social, **P** – lipsa popularității și valorizării personale în grup, **D** – lipsa oportunităților participării la procesele decizionale din școală, **I** – lipsa participării la grupurile online de clasă (WhatsApp, Classroom, Teams), **E** – etichetarea, **SSP** – sprijin social perceput din partea profesorilor, **EX** – limitarea participării la activitățile extracurriculare, **N** – percepția de nedreptate / tratament inegal, **EEG** – exprimarea emoțiilor și gândurilor, **TVR** – tendința de retragere voluntară.

Rezultatele analizei cluster pentru grupul de vârstă clasele V-VI

Final Cluster Centers

	Cluster		
	1	2	3
Zscore(AP)	-,28405	,69331	2,33044
Zscore(SS)	-,33091	,86803	2,39322
Zscore(P)	-,34522	,99604	2,01405
Zscore(D)	-,35462	,96113	2,39981
Zscore(I)	-,31405	,76762	2,57089
Zscore(E)	-,36714	1,00038	2,45619
Zscore(SSP)	-,36276	,92024	2,79051
Zscore(EX)	-,37786	1,09114	2,19966
Zscore(N)	-,36611	,99427	2,46687
Zscore(EEG)	-,31433	,92128	1,75724
Zscore(TVR)	-,40503	1,10326	2,71145

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	191,000
	2	48,000
	3	9,000
Valid		248,000
Missing		,000

ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
Zscore(AP)	43,681	2	,652	245	67,038	,000
Zscore(SS)	54,315	2	,565	245	96,170	,000
Zscore(P)	53,445	2	,572	245	93,456	,000
Zscore(D)	60,096	2	,518	245	116,109	,000
Zscore(I)	53,304	2	,573	245	93,020	,000
Zscore(E)	64,039	2	,485	245	131,931	,000
Zscore(SSP)	67,933	2	,454	245	149,759	,000
Zscore(EX)	63,983	2	,486	245	131,693	,000
Zscore(N)	63,911	2	,486	245	131,384	,000
Zscore(EEG)	43,701	2	,651	245	67,086	,000
Zscore(TVR)	77,963	2	,372	245	209,729	,000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

Rezultatele analizei cluster pentru grupul de vârstă clasele VII-VIII

Final Cluster Centers

	Cluster		
	1	2	3
Zscore(AP)	-,50276	,58473	1,90960
Zscore(SS)	-,50187	,48218	2,25419
Zscore(P)	-,47299	,42985	2,20877
Zscore(D)	-,51604	,57690	2,03976
Zscore(I)	-,35303	,19537	2,07876
Zscore(E)	-,51267	,57253	2,02856
Zscore(SSP)	-,46214	,58003	1,60946
Zscore(EX)	-,47405	,36534	2,43820
Zscore(N)	-,53002	,62337	1,98933
Zscore(EEG)	-,45755	,65158	1,32837
Zscore(TRV)	-,50822	,59359	1,92174

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	218,000
	2	96,000
	3	28,000
Valid		342,000
Missing		1,000

ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
Zscore(AP)	95,016	2	,445	339	213,357	,000
Zscore(SS)	109,753	2	,358	339	306,241	,000
Zscore(P)	101,555	2	,407	339	249,673	,000
Zscore(D)	103,250	2	,397	339	260,235	,000
Zscore(I)	75,914	2	,558	339	136,040	,000
Zscore(E)	101,994	2	,404	339	252,355	,000
Zscore(SSP)	75,694	2	,559	339	135,330	,000
Zscore(EX)	114,128	2	,333	339	343,165	,000
Zscore(N)	104,677	2	,388	339	269,554	,000
Zscore(EEG)	67,902	2	,605	339	112,180	,000
Zscore(TRV)	96,769	2	,435	339	222,464	,000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

Rezultatele analizei cluster pentru grupul de vârstă clasele IX-XII

Final Cluster Centers

	Cluster		
	1	2	3
Zscore(H)	-,42624	,67393	2,02116
Zscore(TT)	-,47177	,71102	2,41987
Zscore(N)	-,48066	,71782	2,50000
Zscore(RD)	-,45451	,68618	2,32516
Zscore(K)	-,44855	,55697	2,92432
Zscore(M)	-,47774	,68760	2,62028
Zscore(TTT)	-,48193	,69610	2,63031
Zscore(TKT)	-,43997	,70679	2,02786
Zscore(IB)	-,51828	,86925	2,19679
Zscore(OA)	-,49146	,83127	2,04635
Zscore(SZV)	-,48417	,74268	2,41555

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	547,000
	2	220,000
	3	42,000
Valid		809,000
Missing		,000

ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
Zscore(H)	185,438	2	,542	806	341,923	,000
Zscore(TT)	239,454	2	,408	806	586,464	,000
Zscore(N)	251,116	2	,379	806	661,939	,000
Zscore(RD)	221,826	2	,452	806	490,717	,000
Zscore(K)	268,734	2	,336	806	800,642	,000
Zscore(M)	258,612	2	,361	806	716,844	,000
Zscore(TTT)	262,111	2	,352	806	744,459	,000
Zscore(TKT)	194,250	2	,520	806	373,221	,000
Zscore(IB)	257,927	2	,362	806	711,595	,000
Zscore(OA)	230,007	2	,432	806	532,741	,000
Zscore(SZV)	247,322	2	,389	806	636,149	,000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.