

Mecanismul Busolei SOCRATES



Co-funded by
the European Union

Co-funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. Project Number: 101252695

1. Introducere	7
1.1 Viziunea Proiectului	7
1.2 Obiectivele proiectului	8
1.2.1 Împuternicirea copiilor să-și exprime opiniile	8
1.2.2 Sporirea influenței copiilor asupra luării deciziilor	9
1.2.3 Consolidarea buclelor de feedback și menținerea motivației	9
1.2.4 Promovarea unei culturi a participării	9
1.2.5 Creșterea gradului de conștientizare privind drepturile copiilor	9
1.2.6 Susținerea schimbării sistemice	9
1.2.7 Reducerea barierelor și asigurarea incluziunii	10
1.2.8 Asigurarea sustenabilității pe termen lung	10
1.3 De la Framework/cadru (D2.1) la Toolkit/trusa de instrumente practice (D2.2)	10
1.3.1 De la concepte abstracte la unelte hibride, modulare	11
1.3.2 De la incluziunea largă la căile calibrate în funcție de vârstă	11
1.3.3 De la consultare la construirea agențiilor	11
1.3.4 De la "Vorbirea" la "Închiderea Cercului"	11
1.4 Grupuri țintă: Adaptarea activităților pentru diferite grupe de vârstă (6-8 și 9-12 ani)	11
1.4.1 Grupul de vârstă 6–8: gândire concretă și implicare experiențială	12
1.4.2 Grupul de vârstă 9–12: dezvoltarea gândirii abstracte și a colaborării	13
1.4.3 Grupul de tranziție (8–10 ani): o punte între etapele de dezvoltare	13
1.4.4 Implicații strategice: vârsta ca continuum al participării	14
2. Fundamente teoretice	14
2.1 Participarea copiilor ca drept: o abordare bazată pe drepturile omului	14
2.2 Asigurarea participării semnificative	17
2.2.1 Modelul Lundy: Spațiu, Voce, Audiență și Influență	18
2.2.2 Scara lui Hart: De la tokenism la participare autentică	20
2.3 Busola Socrates: Un model circular de participare	23
2.3.1 Dincolo de modelele de participare liniară	23
2.3.2 Cele Patru Puncte Cardinale ale SCM	25
2.3.3 Circularitatea, bucle de feedback și reconstrucția capacității de a acționa	26
2.3.4 Flexibilitate și adaptabilitate în contexte	27
2.3.5 SCM ca un Cadru de Construire a Capacității de a Acționa	28
3. Baza de dovezi: Perspective din grupurile de discuție	29

3.1 Abordare metodologică	29
3.1.1 Un design participativ și calitativ	30
3.1.2 Echilibrarea structurii și flexibilității	30
3.1.3 Implementare sensibilă la vârstă și sensibilă la context	31
3.1.4 Crearea condițiilor pentru participare autentică	31
3.1.5 Capturarea datelor și abordarea interpretativă	32
3.1.6 Puncte forte metodologice și valoare strategică	32
3.1.7 Limitări și considerații de proiectare	33
3.1.8 Implicații operaționale pentru SCM	33
3.2 Constatări cheie privind percepțiile și nevoile copiilor	34
3.2.1 Conștientizarea drepturilor	34
3.2.2 Percepția participării	35
3.2.3 Spații sigure	35
3.2.4 Incluziune și diversitate	36
3.2.5 Moduri preferate de participare	36
3.2.6 Încredere și relații cu adulții	37
3.2.7 Legătura dintre participare și bunăstare	37
3.2.8 Nevoi transversale identificate și implicații	38
3.3 Bariere în calea participării și implicării autorităților	39
3.3.1 Înțelegerea diferenței de participare prin experiențele copiilor	39
3.3.2 Bariere cognitive și tehnice: Complexitatea și capcana jargonului	40
3.3.3 Bariere emoționale și relaționale: teama de judecata adulților	40
3.3.4 Dinamica colegilor și necesitatea unor spații sigure de participare	41
3.3.5 Bariere structurale și instituționale	41
3.3.6 Lipsa capacității de a acționa și deziluzia participării	42
3.3.7 Barierele care afectează copiii vulnerabili și marginalizați	42
3.3.8 Dinamica de gen și stilurile de participare	43
3.4 Implicații pentru proiectarea SCM	43
3.4.1 De la consultanță la construirea agențiilor	44
3.4.2 De la o arhitectură universală la o arhitectură modulară și sensibilă la vârstă	45
3.4.3 Limbaj accesibil și înțelegere comună	45
3.4.4 Alfabetizarea instituțională și orientarea civică locală	46
3.4.5 Expresia colectivă și rolul adulților	47
3.4.6 Feedback, responsabilitate și "nu explicat"	47

3.4.7 De la dovezi la proiectare metodologică	48
4. Metodologia SCM: O călătorie circulară	49
4.1 Cele 4 puncte cardinale: O privire de ansamblu asupra procesului circular (Notice, Explore, Speak, Weigh).	49
4.2 Cercetare-acțiune participativă (PAR): Împuternicirea copiilor ca cercetători activi	54
4.2.1 PAR ca proces ciclic	54
4.2.2 Copiii ca cercetători activi ai propriilor medii	55
4.2.3 Schimbarea puterii și valorizarea expertizei copiilor	56
4.2.4 Implicarea copiilor în proiectarea cercetării	56
4.2.5 PAR și dezvoltarea agenției copiilor	57
4.2.6 Abilități, încredere în sine și învățare colectivă	57
4.2.7 Implicații operaționale pentru metodologia SCM	58
4.3 Design for Change (DFC) Integrare: Simte, Imaginează, Face, Împărtășește	58
4.3.1 Alinierea cu Cadrele de Politici și Drepturi ale Omului ale UE	59
4.3.2 Logica circulară a SCM și DFC	59
4.3.3 Principii transversale în integrarea DFC	62
4.3.4 Valoarea adăugată a DFC în cadrul SCM	63
4.3.5 Implicații operaționale pentru metodologia SCM	63
4.4 Appreciative Inquiry: O abordare bazată pe puncte forte pentru rezolvarea problemelor	64
4.4.1 Appreciative Inquiry ca răspuns la concluziile grupului de discuție	65
4.4.2 Principii de bază ale Appreciative Inquiry în cadrul SCM	65
4.4.3 Ciclul 4D ca logică de structurare	66
4.4.4 Integrarea în Fazele SCM	67
4.4.5 Implicații operaționale pentru metodologia SCM	67
4.5 Teoria schimbării: Cartografierea acțiunilor la rezultatele strategice intenționate	68
4.5.1 Capabilități: Echiparea copiilor și adulților cu cunoștințe, abilități și instrumente	68
4.5.2. Oportunități: Crearea unor spații sigure, accesibile și structurate pentru participare	69
4.5.3. Motivație: Abordarea decalajului de agenție și menținerea participării în timp	70
4.5.4 Abordarea presupunerilor de risc	71
4.5.5 Vizualizarea Teoriei Schimbării SCM	71
5. Implementarea Fazelor (Ghiduri Metodologice)	73
5.1 FAZA 1: NORTH (Notice) – Observație ghidată și identificare a problemelor	73
5.1.1 Ancore metodologice	73
5.1.2 Ghiduri de implementare pentru facilitatori	74

5.1.3 Rezultatul așteptat al fazei NOTICE	76
5.2 FAZA 2: EAST (Explore) – Co-design condus de copii și investigație creativă	76
5.2.1 Crearea condițiilor sigure pentru explorare	76
5.2.2 Logica generală a procesului în EXPLORE	77
5.2.3 Metode care funcționează: explorare activă, vizuală și întrupată	77
5.2.4 Design sensibil la vârstă: 6–8, 8–10 și 9–12	78
5.2.5 Incluziunea și dinamica grupurilor	79
5.2.6 Poziția facilitatorului și legătura către SPEAK și WEIGH	80
5.2.7 Rezultatul așteptat al fazei EXPLORE	81
5.3 FAZA 3: SOUTH (Speak) – Dialog Intergenerațional și Advocacy Eficient	81
5.3.1 De ce este emoțional dificil să vorbești cu autoritatea	82
5.3.2 Principiile dialogului intergenerațional	82
5.3.3 Advocacy-ul colectiv și exprimarea susținută de colegi	83
5.3.4 Rolul facilitatorilor și adulților	84
5.3.5 Formate și instrumente de comunicare	84
5.3.6 Adaptări de vârstă	85
5.3.7 Incluziune și participare sigură	85
5.3.8 Pregătirea adulților să asculte	86
5.3.9 Rezultate așteptate ale fazei SPEAK	86
5.4 FAZA 4: WEST (Weigh) – Dialog reflexiv, măsurare a impactului și bucle de feedback	87
5.4.1 Reformularea feedback-ului ca o componentă esențială a participării	87
5.4.2 "Nu explicat" și etica luării deciziilor transparente	88
5.4.3 Facerea vizibilă a impactului: continuitate, actualizări și schimbare concretă	89
5.4.4 Construirea responsabilității prin ton, limbaj și accesibilitate	89
5.4.5 De la feedback la reciprocitate: menținerea implicării în timp	90
5.4.6 Proiectarea buclelor de feedback ca structuri continue	90
5.4.7 Rezultatul așteptat al fazei WEIGH	91
6. Principii transversale	92
6.1 Incluziune și accesibilitate: Proiectarea pentru copii cu mai puține oportunități	92
6.1.1 Vulnerabilitate și participare: perspective din grupurile de discuție	93
6.1.2 De la acces egal la participare echitabilă	93
6.1.3 Principii de proiectare pentru implementarea incluzivă a SCM	94
6.1.4 Incluziunea în fazele SCM	95
6.1.5 Rolul facilitatorilor în facilitarea incluziunii	95

6.1.6 Monitorizarea incluziunii și participării	96
6.1.7 Implicații pentru trusa de instrumente	96
6.2 Replicabilitate și sustenabilitate: Crearea de instrumente cu costuri reduse și impact ridicat	96
6.2.1 Modularitate și adaptare	97
6.2.2 Instrumente accesibile și cu costuri reduse	98
6.2.3 Facilitarea accesibilității	98
6.2.4 Adaptabilitate culturală și contextuală	99
6.2.5 Integrare instituțională și sustenabilitate	99
6.2.6 Implicații ale trusei de instrumente	99
6.3 Protecția și protecția copilului	100
6.3.1 Cadru Legal și de Politici	100
6.3.2 Protecția ca responsabilitate holistică	101
6.3.3 Principii de bază de protecție în cadrul SCM	102
6.3.4 Politici de protecție și coduri de conduită	103
6.3.5 Recrutare și instruire în siguranță	103
6.3.6 Evaluarea riscurilor și managementul	104
6.3.7 Mecanisme de raportare și răspuns	104
6.3.8 Medii fizice și digitale sigure	105
6.3.9 Comunicare și consimțământ prietenoase cu copiii	105
6.3.10 Protecția în cadrul proceselor participative	106
6.3.11 Monitorizare și responsabilitate	106
6.3.12 Provocări și reducerea riscurilor	107
6.3.13 Implicații ale trusei de instrumente	107
7. Concluzie: Îndreptându-ne spre Toolkit/Trusa de Instrumente Practice D2.2	108
Bibliografie	110

1. Introducere

Cadrul SOCRATES stabilește fundamentele conceptuale, metodologice și operaționale ale Mecanismului Busolei SOCRATES (SCM), oferind baza pentru dezvoltarea viitorului Toolkit/ Trusă de instrumente practice. Reunește principiile drepturilor copilului, metodologiile participative și dovezile care apar din activitățile proiectului pentru a defini o abordare coerentă a participării semnificative a copiilor.

În loc să prezinte participarea ca un singur moment de consultare, Cadrul o înțelege ca pe un proces gradual, relațional și ciclic. Scopul său este de a clarifica de ce participarea copiilor este importantă, ce condiții o fac semnificativă și incluzivă și cum poate SCM să sprijine copiii, facilitatorii și instituțiile în trecerea de la ascultare la dialog, feedback și învățare împărtășită.

1.1 Viziunea Proiectului

Proiectul SOCRATES se bazează pe un principiu fundamental: copiii nu sunt beneficiari pasivi ai politicilor concepute pentru ei, ci agenți activi capabili să modeleze societățile în care trăiesc. Bazat pe Articolul 12 din Convenția ONU privind Drepturile Copilului (2009), proiectul imaginează o Europă în care fiecare copil — indiferent de origine, abilitate sau circumstanțe — deține oportunități semnificative de a participa la decizii care îi afectează viața, comunitățile și ¹viitorul.

Această viziune depășește consultarea simbolică. SOCRATES își propune să transforme relația dintre copii și instituțiile democratice prin integrarea participării ca o practică continuă, nu ca un eveniment ocazional. Proiectul recunoaște că implicarea timpurie în procesele democratice îi ajută pe copii să dezvolte competențe care le servesc pe tot parcursul vieții, inclusiv gândirea critică, comunicarea, rezolvarea problemelor și capacitatea de a acționa ca cetățeni informați și responsabili. Participarea favorizează, de asemenea, capacități precum exprimarea perspectivelor, ascultarea celorlalți, negocierea diferențelor și tragerea la răspundere a instituțiilor.

În acest sens, cadrele teoretice precum Modelul Lundy al Participării Copiilor² oferă o perspectivă utilă pentru a înțelege ce ar trebui să presupună participarea semnificativă. Spațiu, Voce, Audiență și Influență — subliniind că participarea trebuie să asigure că opiniile copiilor sunt auzite și acționate, nu doar colectate simbolic. În mod similar, Scara Participării a lui Hart distinge nivelurile de participare, de la neparticipare și tokenism până la luarea deciziilor inițiate

¹ United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). United Nations

² Lundy, L. (2007). '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.

<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

de copii și împărțite³. Împreună, aceste cadre subliniază importanța trecerii de la implicarea simbolică la procese de participare structurate și cu impact⁴.

În esență, SOCRATES abordează decalajul dintre importanța recunoscută a vocilor copiilor și mecanismele fragmentate de participare existente în prezent în întreaga Europa. Răspunsul proiectului este Mecanismul Busolei SOCRATES (SCM): un cadru structurat, replicabil și adaptabil care integrează metodologii dovedite de participare într-un întreg coerent. SCM nu este concepută doar pentru a colecta opiniile copiilor, ci și pentru a crea căi autentice prin care aceste opinii să ajungă la factorii de decizie și să conducă la schimbări concrete.

Incluziunea reprezintă un element central în designul proiectului. Copiii care se confruntă cu bariere mai mari în participare — cei din medii socio-economice defavorizate, copii cu dizabilități, copii migranți și alții ale căror voci sunt sistematic marginalizate — nu reprezintă o categorie secundară; ci se află în centrul proiectului SOCRATES și al mecanismelor dezvoltate în cadrul acestuia. Proiectul își asumă angajamentul de a asigura că mecanismele create sunt accesibile, primitoare și adaptate diversității experiențelor copiilor din întreaga Europă.

1.2 Obiectivele proiectului

Pentru a transforma această viziune în practică, SOCRATES urmărește un set de obiective interconectate care acoperă împuternicirea individuală, schimbarea instituțională și transformarea sistemică.

1.2.1 Împuternicirea copiilor să-și exprime opiniile

Proiectul se adresează copiilor cu vârste între 6 și 12 ani, permițându-le să-și exprime opiniile despre subiecte care le afectează direct viața. Expunerea timpurie la practici participative pune bazele implicării civice pe tot parcursul⁵ vieții. Prin ateliere și activități ghidate, copiii își dezvoltă stima de sine și abilitățile de comunicare asertivă, învățând în același timp să-și exprime opiniile în spații sigure și incluzive.

³ Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.

⁴ Lundy, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, 2007; Hart, R. A., *Children's participation: From tokenism to citizenship*, 1992.

⁵ Lundy, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, 2007; Hart, R. A., *Children's participation: From tokenism to citizenship*, 1992

1.2.2 Sporirea influenței copiilor asupra luării deciziilor

Participarea singură este insuficientă; copiii trebuie să înțeleagă cum se iau deciziile, cine deține autoritatea și cum să navigheze eficient în structurile instituționale⁶. SOCRATES integrează educația civică adecvată vârstei în SCM, stimulând gândirea critică, rezolvarea problemelor și abilitățile de comunicare care permit copiilor să se implice semnificativ în comunitățile și instituțiile lor.

1.2.3 Consolidarea buclor de feedback și menținerea motivației

O limitare comună a inițiativelor de participare este lipsa unui feedback semnificativ⁷. SCM integrează mecanisme structurate care explică ce recomandări au fost adoptate, modificate sau nu au putut fi implementate, favorizând înțelegerea și responsabilitatea reciprocă. Răspunsurile transparente îi ajută pe copii să-și mențină motivația și încrederea în procesele participative.

1.2.4 Promovarea unei culturi a participării

Schimbarea durabilă necesită schimbări atât culturale, cât și structurale. SOCRATES implică nu doar copiii, ci și adulții care le modelează mediul — profesori, părinți, îngrijitori și administratori școlari. Prin modelarea valorilor participative, ascultarea perspectivelor copiilor și crearea unor spații sigure pentru exprimare, adulții întăresc lecțiile participative⁸. Proiectul oferă instruire și resurse pentru a sprijini acești adulți în rolurile lor de facilitatori ai implicării civice a copiilor.

1.2.5 Creșterea gradului de conștientizare privind drepturile copiilor

SOCRATES își propune, de asemenea, să crească gradul de conștientizare privind dreptul protejat legal al copiilor de a participa, așa cum a fost stabilit de UNCRC. Prin informarea părților interesate și a publicului larg, proiectul urmărește să facă din ce în ce mai inacceptabilă conceperea politicilor care afectează copiii fără a-i consulta.

1.2.6 Susținerea schimbării sistemice

Împuternicirea individuală și schimbarea culturală trebuie să fie însoțite de reforme structurale. Proiectul susține includerea copiilor în dezvoltarea politicilor la nivel local, național și european, bazându-se pe dovezi generate prin SCM. Prin demonstrarea valorii contribuțiilor copiilor și evidențierea parteneriatelor de succes cu autoritățile, SOCRATES contribuie la sisteme democratice mai incluzive, receptive și prietenoase cu copiii.

⁶ Lundy, L. 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, 2007.

⁷ United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸ Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.), 2009.

1.2.7 Reducerea barierelor și asigurarea incluziunii

Oportunitățile de participare nu sunt distribuite în mod egal. Mediul socio-economic, statutul de migrație, dizabilitatea, limba și accesul la medii de sprijin pot limita implicarea. SOCRATES adoptă o abordare de design incluzivă, integrând accesibilitatea, echitatea și reflexivitatea. Materialele și activitățile sunt accesibile cognitiv, multimodale și sensibile cultural, în timp ce parteneriatele cu școli, organizații comunitare și actori de la firul ierbii asigură medii sigure, familiare și de încredere. Incluziunea este atât structurală, cât și relațională, atentă nu doar la acces, ci și la calitatea și semnificația participării.

1.2.8 Asigurarea sustenabilității pe termen lung

Participarea durabilă necesită integrarea practicilor ca componente integrante ale vieții democratice. SOCRATES consolidează capacitățile educatorilor, facilitatorilor, autorităților și organizațiilor de a implementa independent SCM, sprijină integrarea instituțională prin curricula și rutinele de consultare și promovează transferul de cunoștințe prin instrumente digitale și schimburi la nivel european. Mai exact, proiectul va dezvolta un spațiu online legat de cursul de formare pentru facilitatori, utilizând totodată inițiativele existente, precum Platforma UE de Participare a Copiilor, ca reper și canale relevante de diseminare. Această combinație de consolidare a capacităților, integrare instituțională și diseminare digitală susține sustenabilitatea și scalabilitatea practicilor de participare a copiilor, contribuind la o schimbare culturală mai amplă în modul în care implicarea copiilor este înțeleasă și implementată în întreaga Europă.

1.3 De la Framework/cadru (D2.1) la Toolkit/trusa de instrumente practice (D2.2)

Proiectul SOCRATES este conceput ca o călătorie continuă de la teoria bazată pe dovezi la aplicarea concretă, practică. În timp ce Framework/Cadrul SOCRATES (Livrabilul 2.1) stabilește fundamentele teoretice, metodologice și etice ale participării civice a copiilor, Toolkit-ul/ Trusa de Instrumente Practice (Livrabilul 2.2) are scopul de a traduce aceste principii în instrumente concrete și utilizabile pentru educatori, facilitatori și, potențial, factori de decizie.

În acest sens, acest Cadru acționează ca "planul" pentru Toolkit. Bazându-se pe perspectivele rezultate din Grupurile de Focus transnaționale, Cadrul sugerează că Toolkit-ul nu ar trebui să devină un manual rigid, universal pentru toți. Mai degrabă, se așteaptă să evolueze ca o colecție flexibilă și adaptabilă de metode, capabilă să răspundă la diferite contexte și grupuri de copii.

Mai exact, tranziția de la Framework la Toolkit este ghidată de patru direcții principale de design.

1.3.1 De la concepte abstracte la unelte hibride, modulare

Participarea civică poate părea adesea abstractă sau îndepărtată pentru copii. Din acest motiv, se așteaptă ca Toolkit-ul să traducă SOCRATES Compass într-un set de unelte modulare care combină elemente fizice și, acolo unde este cazul, digitale. Materialele tangibile (cum ar fi carduri vizuale, abțibilduri sau panouri interactive) pot ajuta copiii mai mici să interacționeze mai ușor, în timp ce instrumentele digitale simple (de exemplu, tablete pentru cercetare sau video pentru exprimare) pot sprijini copiii mai mari în organizarea și împărtășirea ideilor lor.

1.3.2 De la incluziunea largă la căile calibrate în funcție de vârstă

Cadrul evidențiază modul în care nevoile cognitive și comunicative se pot schimba semnificativ între vârstele de 6 și 12 ani. Ca urmare, Toolkit-ul este conceput să răspundă la vârstă. Se presupune să ofere facilitatorilor instrumente care "traduc" activități pentru copiii mai mici (6–8 ani), bazându-se adesea pe abordări jucăușe și întrupate, precum și instrumente care "susțin" participarea pentru copiii mai mari (9–12 ani), susținând o explorare mai structurată și forme timpurii de advocacy.

1.3.3 De la consultare la construirea agențiilor

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii adesea nu duc lipsă de idei, ci poate duce lipsă de încredere sau de un sentiment de agenție. Prin urmare, Toolkit-ul are scopul nu doar de a aduna opiniile copiilor, ci și de a le consolida capacitatea de a le exprima. Aceasta poate include îndrumări privind crearea unor spații emoțional sigure, gestionarea dinamicii de grup și simplificarea limbajului adulților, astfel încât participarea să devină o experiență mai permisivă, nu una pur extractivă.

1.3.4 De la "Vorbirea" la "Închiderea Cercului"

Procese de participare pot pierde sensul dacă copiii nu primesc feedback. Din acest motiv, se așteaptă ca Toolkit-ul să încurajeze practici care "închid cercul". Poate include formate simple și sugestii pentru adulți (cum ar fi profesori, autorități locale sau alți factori interesați) pentru a răspunde propunerilor copiilor, a explica deciziile sau a oferi actualizări în timp. În acest fel, procesul este menit să susțină încrederea și un sentiment de reciprocitate.

Per ansamblu, Cadrul își propune să asigure că viitorul SOCRATES Toolkit se bazează pe dovezi, este atent la perspectivele copiilor și orientat practic, cu intenția mai largă de a ajuta la reducerea decalajului dintre tinerii cetățeni și procesele locale de luare a deciziilor.

1.4 Grupuri țintă: Adaptarea activităților pentru diferite grupe de vârstă (6-8 și 9-12 ani)

Un principiu central al SOCRATES Compass este că implicarea copiilor în participarea civică evoluează semnificativ odată cu vârsta. Grupurile de discuție organizate în țările partenere evidențiază diferențe clare în dezvoltarea cognitivă, maturitatea emoțională și preferințele de

comunicare între copiii mai mici și cei mai mari. Cercetările arată, de asemenea, că implicarea civică se dezvoltă progresiv pe parcursul copilăriei și adolescenței timpurii, strâns legată de schimbările în capacitățile cognitive, emoționale și sociale⁹. Pe măsură ce copiii se maturizează, abilitățile de raționament, conceptul de sine, percepția și competențele interpersonale influențează modul în care înțeleg problemele sociale și participă la procesele colective. Prin urmare, abordările participative ar trebui adaptate caracteristicilor dezvoltării, în loc să aplice o metodologie uniformă. SOCRATES Compass promovează o abordare sensibilă la aceste etape, asigurându-se că activitățile sunt adaptate atât în conținut, cât și în format pentru a întâmpina copiii acolo unde se află.

Deși sunt identificate două grupuri principale de vârstă – 6–8 și 9–12 ani – se recunoaște că dezvoltarea nu este strict liniară. Flexibilitatea rămâne esențială în practică. Vârsta ar trebui, prin urmare, considerată o referință directoare, nu o clasificare rigidă, facilitatorii fiind încurajați să se adapteze dinamic în funcție de compoziția grupului, context și capacitățile ¹⁰individuale.

1.4.1 Grupul de vârstă 6–8: gândire concretă și implicare experiențială

Pentru copiii cu vârste între 6 și 8 ani, participarea la viața civică rămâne în mare parte abstractă și necesită simplificare. Înțelegerea lor asupra lumii se bazează în principal pe mediul imediat, cum ar fi casa, școala sau locul de joacă. Rolurile instituționale, inclusiv figuri precum primarul sau autoritățile locale, sunt greu de înțeles decât dacă sunt legate de referințe familiare și tangibile. Autoritatea este de obicei înțeleasă prin persoane cunoscute, cum ar fi profesorii sau părinții. În mod similar, problemele identificate de copii tind să fie vizibile și concrete, mai degrabă decât probleme largi de comunitate sau societate.

Copiii din această grupă de vârstă preferă formele expresive și senzoriale de comunicare. În general, se simt mai confortabil vorbind sau desenând decât scriind și răspund pozitiv la activități vizuale, tactile și interactive. Abordările bazate pe discuții singure sunt insuficiente pentru a menține implicarea. Participarea ar trebui să fie integrată în formate jucăușe și experiențiale, permițând copiilor să exploreze idei prin acțiune, observare și creare. Activități precum desenul, jocurile de rol, folosirea abțibildurilor sau a cărților vizuale și povestirea pot spori capacitatea lor de a-și exprima opiniile și de a aborda subiecte.

Din punct de vedere metodologic, instrumentele SOCRATES traduc concepte civice abstracte în experiențe concrete. Participarea ar trebui prezentată ca fiind trăită și vizibilă, mai degrabă

⁹ McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). *Measuring civic engagement in young children*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 14–28.

<https://doi.org/10.1177/07342829231205070>; Castro, A.J., Foz, A., Hung, C.-Y., Etoh, M., Bergin, C. (2025). *Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents*. *Youth*, 5, 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>.

¹⁰ McLoughlin et al., 2024; Castro et al., 2025.

decât conceptuală sau analitică. O constatare cheie se referă la faza de "explorare": copiii mai mici tind să propună soluții imediat, fără a analiza cauzele sau perspectivele. Aceasta este o tendință de dezvoltare către gândirea imediată, orientată spre acțiune. Busola ar trebui să includă modalități structurate și ghidate de a introduce explorarea, cum ar fi întrebări concrete, exerciții de observație sau activități jucăușe de tip "detectiv". Accentul metodologic este pus pe sprijinirea atenției și curiozității, mai degrabă decât pe raționamentul analitic¹¹.

1.4.2 Grupul de vârstă 9–12: dezvoltarea gândirii abstracte și a colaborării

Copiii cu vârste între 9 și 12 ani prezintă o capacitate mai avansată de a se implica în idei complexe și procese colaborative. Deși încă beneficiază de exemple concrete, înțeleg tot mai mult concepte abstracte, inclusiv rolurile instituționale. Ei pot reflecta asupra unor probleme dincolo de mediul lor imediat, implicându-se în preocupările mai largi ale comunității și dinamica socială.

Această schimbare cognitivă permite o implicare mai profundă în fazele de participare, inclusiv discuții, analiză și luarea deciziilor colective. Copiii din această grupă de vârstă se simt mai confortabil cu activități structurate care implică interacțiunea cu colegii, cum ar fi discuții de grup, brainstorming, jocuri de rol sau simulări. Ei pot justifica opinii, pot lua în considerare puncte de vedere alternative și pot construi pe baza ideilor colegilor, făcând învățarea colaborativă extrem de eficientă. Metodele creative rămân relevante ca suport pentru reflecție și comunicare, nu ca implicare primară.

Faza de "explorare" este mai accesibilă: copiii pot aduna informații înainte de a propune soluții, de exemplu prin fotografii, interviuri sau colectarea opiniilor. Busola ar trebui să ofere structuri de bază pentru a ghida investigația, ajutând copiii să identifice cauzele, să ia în considerare consecințele și să organizeze idei. Încurajarea dialogului constructiv asigură un mediu participativ în care toate perspectivele sunt apreciate. Comunicarea poate include mesaje scrise, postere colaborative sau instrumente digitale precum videoclipuri și prezentări. Flexibilitatea rămâne importantă pentru a asigura participarea tuturor copiilor în funcție de punctele lor forte și preferințe¹².

1.4.3 Grupul de tranziție (8–10 ani): o punte între etapele de dezvoltare

Copiii cu vârste între 8 și 10 ani formează un grup de tranziție, combinând elemente de gândire concretă și abstractă. Unii înțeleg concepte complexe precum corectitudinea, compromisul sau luarea deciziilor colective, în timp ce alții se bazează pe referințe concrete și pot avea dificultăți

¹¹ McLoughlin et al., 2024.

¹² Castro et al., 2025.

cu vocabularul instituțional. Facilitatorii ar trebui să stabilească o bază comună de concepte cheie și să asigure explicații clare și accesibile.

Această cohortă exprimă adesea ideile prin mijloace fizice și spațiale, folosind mișcarea, gesturile sau spațiul pentru a demonstra gândirea. Învățarea întrupată și experiențială ar trebui să fie integrată, permițând copiilor să joace situații sau să interacționeze fizic cu materialele. Strategiile multimodale de facilitare care combină explicația verbală, instrumentele vizuale și participarea întrupată sunt structural necesare pentru a asigura incluziunea și înțelegerea¹³.

1.4.4 Implicații strategice: vârsta ca continuum al participării

Aceste constatări conduc la o implicație strategică importantă pentru SOCRATES Compass: vârsta nu trebuie tratată ca o categorie rigidă, ci mai degrabă ca un continuum al dezvoltării. Deși distincția dintre 6–8 și 9–12 oferă un cadru util, facilitatorii trebuie să poată adapta activitățile dinamic în funcție de grupul specific cu care lucrează. Aceasta necesită un design flexibil care să permită diferite niveluri de complexitate, multiple moduri de implicare și ajustări ale ritmului și suportului.

În cele din urmă, SOCRATES Compass este conceput ca un cadru progresiv și adaptabil. Pentru copiii mai mici, ar trebui să priorizeze accesibilitatea, jocul și implicarea senzorială, ajutându-i să-și exprime ideile și să înceapă să înțeleagă mediul înconjurător. Pentru copiii mai mari, ar trebui să ofere structură și îndrumare pentru a susține reflecția mai profundă, colaborarea și comunicarea. La toate grupele de vârstă, accentul ar trebui pus pe incluziune, participare și dezvoltarea treptată a abilităților care să permită copiilor să treacă de la exprimarea opiniilor la explorarea problemelor și, în cele din urmă, la acțiuni informate.

2. Fundamente teoretice

2.1 Participarea copiilor ca drept: o abordare bazată pe drepturile omului

Participarea copiilor este un drept fundamental al omului înrădăcinat în cadrul juridic internațional și european. În cadrul Mecanismului Busolei SOCRATES, participarea este atât un principiu călăuzitor, cât și o abordare practică, asigurând că copiii sunt recunoscuți ca agenți activi capabili să modeleze deciziile care le afectează viața¹⁴.

În centrul acestui drept se află Articolul 12 din Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului (UNCRC), care stabilește dreptul copilului de a-și exprima liber opiniile în toate aspectele care îl privesc, aceste opinii având greutatea cuvenită în funcție de vârstă și

¹³ McLoughlin et al. 2024; Castro et al., 2025.

¹⁴ United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Arts. 3, 5, 12). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

¹⁵maturitate. Această prevedere a fost ratificată de toate statele membre ale UE și este considerată pe scară largă o piatră de temelie a drepturilor copiilor. La nivel european, articolul 24 din Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene confirmă în continuare dreptul copiilor de a-și exprima opiniile și de a fi luate în considerare în conformitate cu vârsta și maturitatea lor, stabilind participarea ca drept recunoscut legal în dreptul primar al UE¹⁶.

Strategia UE privind Drepturile Copilului identifică participarea ca una dintre cele șase priorități tematice ale sale, promovând mecanisme care permit copiilor să contribuie la luarea deciziilor la nivel local, național și UE. În plus, Pilonul European al Drepturilor Sociale sprijină participarea copiilor indirect, promovând șansele egale, incluziunea și accesul la educație de calitate — condiții esențiale pentru o implicare ¹⁷semnificativă.

Modelele teoretice oferă îndrumare operațională pentru a asigura o participare autentică. "Ladder of Participation" a lui Roger Hart face distincția între practicile neparticipative, tokenism și participarea autentică, inclusiv luarea deciziilor inițiate de copii și cele împărtășite¹⁸. În cadrul Abordării Bazate pe Drepturile Omului (HRBA), participarea este caracterizată ca fiind voluntară, informată, incluzivă și influentă, aliniindu-se principiului UNCRC al "capacităților în evoluție" și asigurând că oportunitățile sunt adaptate la stadiile de dezvoltare ale¹⁹ copiilor.

HRBA oferă un cadru normativ și operațional bazat pe dreptul internațional al drepturilor omului:

- **Universalitate și nediscriminare:** Toți copiii au drepturi egale de a participa, indiferent de gen, dizabilitate, etnie, statut de migrație sau mediu socio-economic.
- **Interesul superior al copilului:** Participarea trebuie ghidată de interesul superior al copiilor, asigurând că opiniile lor sunt centrale în determinarea a ceea ce implică aceste ²⁰interese.

¹⁵ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 12). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>.

¹⁶ European Union. (2012). *Charter of fundamental rights of the European Union* (Art. 24). Official Journal of the European Union, OJ C 326, 26.10.2012, pp. 391–407.

¹⁷ European Commission. (2021, March 24). *EU strategy on the rights of the child* (COM(2021) 142 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.

¹⁸ Hart, R. A., 1992.

¹⁹ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 5). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>.

²⁰ United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child* (Art. 3). United Nations Treaty Series. <https://treaties.un.org>

- **Responsabilitate și Stat de Drept:** Cei care dețin datoriile — educatori, instituții, factori de decizie — sunt responsabili pentru crearea condițiilor care permit participarea și trebuie trași la răspundere pentru deficiențe.
- **Împuternicire:** Copiii ar trebui să dobândească abilitățile, încrederea și cunoștințele necesare pentru a participa eficient, inclusiv educație civică, alfabetizare digitală și gândire critică.
- **Participarea atât ca mijloc, cât și ca scop:** Participarea este un drept în sine și un mijloc de a realiza alte drepturi, precum educația, protecția și sănătatea.

Din punct de vedere operațional, Mecanismul Busolei SOCRATES integrează aceste principii în toate fazele proiectului.

Copiii sunt implicați activ în **co-crearea și co-proiectarea** activităților, uneltelor și criteriilor de evaluare, asigurând relevanța și proprietatea. **Comunicarea este prietenoasă cu copiii**, folosind un limbaj clar, mijloace vizuale și formate adecvate cultural. **Participarea este sigură și etică**, respectând standardele de protecție și reglementările privind protecția datelor.²¹ **Mecanismele de feedback** informează copiii despre modul în care contribuția lor a influențat deciziile, susținând încrederea și evitând tokenismul. **Mecanismele de incluziune** vizează activ copiii cu mai puține oportunități, cum ar fi cei cu dizabilități sau proveniți din medii migranțe.

Participarea semnificativă este monitorizată folosind indicatori precum numărul și diversitatea copiilor implicați, dovezi că contribuția copiilor influențează rezultatele proiectelor, nivelurile de satisfacție, accesibilitatea și incluziunea metodelor, precum și respectarea standardelor etice și de protecție a datelor. Acești indicatori sunt aliniați cu cerințele UE privind evaluarea impactului și responsabilizarea în proiectele finanțate.

Persistă provocări, inclusiv practici simboliste persistente, dezechilibre de putere între adulți și copii și constrângeri de resurse precum timpul, instruirea și finanțarea. Abordarea acestora necesită angajament instituțional, dezvoltare a capacității și evaluare continuă²².

²¹ Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance). (2016). *Official Journal*, L 119, ELI: <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>

²² European Parliament, Council of the European Union, & European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. [Interinstitutional Proclamation]. Publications Office of the European Union. EUR-Lex Official Journal..

2.2 Asigurarea participării semnificative

Participarea este adesea definită simplu ca "faptul de a participa, ca într-o acțiune sau încercare".²³ La prima vedere, această definiție poate părea suficientă. Totuși, o astfel de înțelegere largă poate duce la ceea ce cercetătorii și practicienii numesc "pseudo-participare". În aceste cazuri, copiii pot fi prezenți în activități, însă opiniile, nevoile și perspectivele lor nu sunt cu adevărat luate în considerare. Simpla permisiune copiilor să participe nu asigură o implicare semnificativă sau influentă.

Participarea semnificativă ar trebui să reflecte gradul în care copiii se pot exprima, pot influența deciziile și pot vedea că contribuțiile lor au un impact real. Această preocupare este evidențiată în "Ladder of Participation" a lui Roger Hart, care distinge între formele de implicare simbolică și participarea autentică. Copiii sunt uneori incluși simbolic, consultați fără impact sau folosiți pentru a susține agendele adulților. Cadrul lui Hart provoacă adulții să evalueze dacă copiii sunt cu adevărat împuterniciți sau pur și simplu creează aparența incluziunii²⁴.

Un motiv cheie pentru neînțelegerile frecvente ale participării constă în perspectivele culturale dominante asupra copilăriei. În multe societăți, copiii sunt văzuți în primul rând ca "adulți viitori" mai degrabă decât ca "cetățeni ai zilelor noastre".²⁵ Această viziune, reprodusă de-a lungul generațiilor, îi prezintă pe copii ca fiind incompleți sau neexperimentați și îi face pe adulți să presupună că știu ce este mai bine. Autoritatea bazată pe vârstă este, prin urmare, adesea acceptată ca legitimă și necontestată.

Această dinamică poate fi înțeleasă prin conceptul de adultism, care descrie privilegierea sistematică a adulților și discriminarea copiilor pe baza vârstei. Adultismul întărește ierarhiile de putere, cu tipare de control transmise de la o generație la alta. Chiar și tinerii adulți supuși autorității adulte pot replica inconștient aceste comportamente atunci când dobândesc autoritate. În acest sens, adultismul devine un ciclu care întărește relațiile inegale de putere dintre adulți și copii²⁶.

Atitudinile adultiste au consecințe semnificative asupra participării. Când adulții se văd ca fiind în mod inerent superiori, perspectivele copiilor pot fi ignorate, minimalizate sau ignorate. Participarea devine astfel limitată la situațiile în care se așteaptă ca elevii să se conformeze așteptărilor adulților, în loc să modeleze activ procesele ei înșiși. Participarea autentică cere

²³ Dictionary.com. (n.d.). Participation. In Dictionary.com. <https://www.dictionary.com/browse/participation>.

²⁴ Hart, R.A., 1992.

²⁵ Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications. <https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.

²⁶ Kivel, P. (2024). *Working with young people as adult allies*. Taboo, Spring 2024, 86. Caddo Gap Press.

adulților să conteste aceste presupuneri și să recunoască copiii ca actori sociali competenți, cu drepturi, experiențe și puncte de vedere proprii.

Promovarea participării semnificative începe cu o schimbare a atitudinilor adulților. Adulții care lucrează cu copiii trebuie să reflecteze critic asupra comportamentului, stilurilor lor de comunicare și presupunerilor lor despre copilărie. Recunoașterea tendințelor adultiste este primul pas. Văzând copiii ca parteneri și aliați, nu ca beneficiari pasivi, adulții pot cultiva relații bazate pe respect reciproc, încredere și luarea deciziilor împărtășite.

Crearea unei participări semnificative necesită, de asemenea, spații sigure unde copiii să se simtă liberi să se exprime și unde contribuțiile lor au un impact vizibil. Modele precum Lundy Framework oferă îndrumări pentru structurarea participării astfel încât vocile copiilor să fie cu adevărat auzite și să influențeze rezultatele.

2.2.1 Modelul Lundy: Spațiu, Voce, Audiență și Influență

Modelul Lundy de Participare, dezvoltat de Laura Lundy la Queen's University Belfast, oferă un cadru bazat pe drepturi pentru implementarea Articolului 12 din UNCRC. Aceasta traduce dreptul copiilor de a-și exprima opiniile într-o abordare structurată și practică, sprijinind factorii de decizie, educatorii și profesioniștii în asigurarea unei participări ²⁷semnificative.

Modelul Lundy oferă un cadru practic pentru a asigura o participare semnificativă prin patru elemente interconectate: Spațiu, Voce, Audiență și Influență (vezi Figura 1).

Spațiu – Copiii trebuie să aibă medii sigure, incluzive și de sprijin în care să-și formeze și să-și exprime opiniile liber. Participarea nu poate avea loc decât dacă copiii se simt în siguranță, respectați și confortabili. Mediile ar trebui să încurajeze activ deschiderea și încrederea, asigurându-se că toți copiii, inclusiv cei marginalizați din cauza dizabilității, limbii sau mediului socio-economic, pot participa cu adevărat.

Vocea – Copiii trebuie să fie capabili să-și exprime opiniile eficient în moduri care să le convină. Ar trebui să li se ofere informații adecvate vârstei și accesibile pentru a forma opinii informate. Ar trebui oferite o varietate de metode de exprimare — vorbire, scris, desen, instrumente digitale și activități creative sau bazate pe joacă. Participarea trebuie să rămână voluntară, fără constrângere.

Audiență – Opiniile copiilor ar trebui să ajungă la cei cu putere decizională. Adulții trebuie să asculte activ și să se implice în contribuțiile copiilor, iar copiii ar trebui să știe cine primește

²⁷ Department of Children and Youth Affairs, 2015. *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications.

<https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.

contribuția lor. Această transparență întărește responsabilitatea și încrederea în procesul participativ.

Influență – Participarea are sens doar atunci când opiniile copiilor sunt luate în considerare în procesul decizional. Deși nu toate sugestiile pot fi acceptate, opiniile ar trebui să aibă potențialul de a influența rezultatele. Mecanismele de feedback sunt esențiale, demonstrând respect pentru contribuțiile copiilor și demonstrând că participarea lor contează.

Un punct forte cheie al Modelului Lundy este că nu este ierarhic. Spre deosebire de Ladder of Participation a lui Roger Hart, aceasta nu clasifică participarea de la niveluri "joase" la "înalte". În schimb, se concentrează pe asigurarea faptului că toate cele patru elemente sunt prezente pentru ca participarea să fie semnificativă²⁸. Modelul este aplicat pe scară largă în politici și practici și reprezintă o parte centrală a Strategiei Naționale a Irlandei privind Participarea Copiilor și Tinerilor la Luarea Deciziilor. Deși a fost dezvoltat inițial pentru copii, este folosit și pentru tineri până la vârsta de 24 de ani, reflectând o aplicabilitate mai largă.

Per ansamblu, Modelul Lundy oferă un cadru clar și practic pentru transformarea drepturilor copiilor în participare reală. Se asigură că copiii nu doar că au oportunități de a vorbi, ci și că sunt **auziți, respectați și capabili să influențeze deciziile care** le afectează viața.

²⁸ Department of Children and Youth Affairs, 2015.



Figura 1. Modelul Lundy al participării: spațiu, voce, public și influență. Această diagramă ilustrează cele patru elemente esențiale necesare pentru o participare semnificativă a copilului. Adaptat după cadrul Laurei Lundy și Strategia Națională a Irlandei privind participarea copiilor și tinerilor în luarea deciziilor (2015–2020).

2.2.2 Scara lui Hart: De la tokenism la participare autentică

Scara Participării a lui Roger Hart este un cadru larg utilizat pentru a înțelege diferitele moduri în care copiii pot fi implicați în proiecte, procese decizionale și activități ²⁹comunitare. Este

²⁹ Hart, R. A., 1992.

conceput pentru a ajuta adulții să reflecteze critic asupra modului în care implică copiii, promovând o tranziție de la incluziunea simbolică la participarea și cetățenia semnificativă.

Structura scării poate fi vizualizată în Figura 2, care cartografiază progresia de la neparticipare la luarea reală a deciziilor conduse de copii și împărțite. Scara este organizată în două categorii mari. Cele trei trepte inferioare reprezintă neparticiparea, în timp ce cele cinci superioare descriu niveluri tot mai mari de implicare autentică.

La nivelurile inferioare:

Manipularea apare atunci când copiii sunt folosiți pentru a susține o cauză condusă de adulți fără a-i înțelege scopul. Ei pot fi ghidați să acționeze sau să vorbească în moduri care servesc agendele adulților, fără a fi informați despre contextul real.

Decorarea implică prezența copiilor pentru vizibilitate, cum ar fi purtarea tricourilor sau participarea la evenimente, fără nicio implicare în planificare sau luare a deciziilor.

Tokenismul descrie situațiile în care copiii par să aibă o voce – de exemplu, stând pe un panel – dar în realitate au puțină influență și nu au o alegere reală în privința reprezentării sau contribuției.

Nivelurile superioare reflectă o participare mai semnificativă:

Atribuiți, dar Informați: Adulții proiectează și conduc proiectul, dar copiii îi înțeleg scopul și joacă un rol autentic, nedecorativ.

Consultați și Informați: Opiniile copiilor sunt căutate și luate în considerare activ, deși adulții păstrează responsabilitatea generală.

Decizii împărțite inițiate de adulți cu copiii: Adulții încep proiectul, dar împart puterea decizională cu copiii.

Inițiat și Coordonați de Copil: Copiii înșiși proiectează și conduc procesul, asumându-și întreaga responsabilitate pentru planificare și execuție.

Inițiate de copil, decizii împărțite cu adulții: Copiii conduc inițiative, implicând activ adulții ca parteneri egali în luarea deciziilor.

Hart a clarificat ulterior mai multe neînțelegeri legate de scara sa. Nu este un model de dezvoltare secvențial, sugerând că copiii trebuie să urce trepte pe măsură ce cresc. Mai degrabă, descrie măsura în care adulții și instituțiile creează oportunități participative, în loc să măsoare competența sau dezvoltarea copiilor. Scara nu a fost niciodată concepută ca un

instrument cuprinzător de evaluare; Este menit să stimuleze dialogul, reflecția și gândirea critică. Hart a evidențiat, de asemenea, limitările acesteia, observând că participarea informală, precum joaca, interacțiunile cu colegii și experiențele sociale cotidiene, este adesea trecută cu vederea, în ciuda importanței sale în formarea agenției și identității copiilor.

În ceea ce privește puterea la cele mai înalte niveluri, Hart a subliniat că proiectele inițiate și dirijate de copii sunt valoroase, dar nu scopul final. Luarea deciziilor comune între copii și adulți este considerată morală superioară, reflectând o înțelegere incluzivă a cetățeniei, în care toți indivizii—copii și adulți—au drepturi și responsabilități în luarea deciziilor.

În ciuda limitărilor sale, Hart's Ladder rămâne influentă pentru a distinge participarea tokenistă de cea autentică. Încurajează adulții să examineze critic puterea și agenția pe care o oferă copiilor, evidențiind cât de ușor poate fi participarea simbolică fără un impact real. În cele din urmă, munca lui Hart schimbă perspectiva de la a vedea participarea ca pe o scară fixă la a o urca spre a o înțelege ca pe o relație dinamică între copii și adulți, modelată de context, cultură și responsabilitate ³⁰comună.

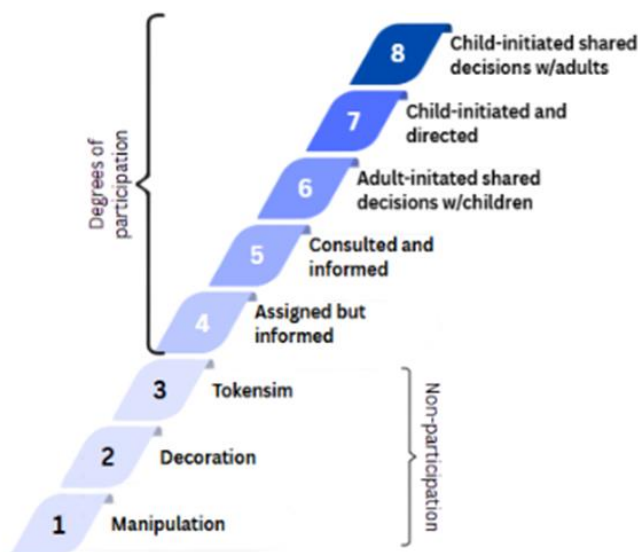


Figura 2. Scara participării lui Hart. Scara ilustrează opt niveluri de implicare a copiilor, de la neparticipare (Manipulare, Decorațiune, Simbolism) până la grade tot mai mari de participare semnificativă, inclusiv luarea deciziilor inițiate de copii și luarea deciziilor împărtășite cu adulții. Adaptat după Hart, 1992.

³⁰ Hart, R. A. 2008. "Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children." In *Participation and Learning*, edited by A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, and V. Simovska, 19–31. Dordrecht: Springer.

2.3 Busola Socrates: Un model circular de participare

Mecanismul Busolei SOCRATES (SCM) oferă un cadru cuprinzător pentru înțelegerea și implementarea participării copiilor ca un proces continuu și circular. Spre deosebire de abordările liniare tradiționale, care adesea se încheie după ce copiii și-au exprimat opiniile, SCM situează participarea într-un ciclu iterativ în care copiii identifică problemele, le explorează colaborativ, își comunică perspectivele și primesc feedback responsabil.

Acest model integrează perspective din cadre internaționale pentru drepturile copilului, cercetări empirice și rezultate ale grupurilor de discuție din mai multe țări. Este concepută să fie centrată pe copil, accesibilă din punct de vedere al dezvoltării și relațională, asigurând că participarea este semnificativă, incluzivă și împuternicitoare. Compass conceptualizează participarea nu ca evenimente izolate, ci ca o interacțiune dinamică de experiențe, relații și implicare structurată cu adulți și instituții.

Acest cadru ghidează cititorul prin principiile de bază și fazele operaționale ale SCM, ilustrând modul în care participarea poate fi experimentată ca un proces continuu, circular. Secțiunile următoare explorează limitările modelelor liniare, cele patru puncte cardinale interconectate — NOTICE, EXPLORE, SPEAK și WEIGH — și modul în care feedback-ul, adaptabilitatea și construirea de agenție sunt integrate pentru a susține o implicare semnificativă, incluzivă și sensibilă la context în mediile educaționale, sociale și comunitare.

2.3.1 Dincolo de modelele de participare liniară

Participarea copiilor este recunoscută pe scară largă ca un drept fundamental în cadrul cadrului internațional și european al drepturilor copilului³¹. Articolul 12 din Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului (UNCRC) stabilește dreptul copiilor de a-și exprima liber opiniile în chestiuni care îi afectează și de a avea aceste opinii luate în serios în funcție de vârstă și maturitate. Totuși, în ciuda atenției instituționale tot mai mari acordate participării, multe procese participative rămân în mare parte consultative în³² practică.

Abordările tradiționale urmează adesea o logică liniară: copiii împărtășesc opinii, adulții colectează feedback, iar procesul se încheie fără continuitate sau implicare³³ susținută. Adesea,

³¹ United Nations Convention on the Rights of the Child, November 20, 1989, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>; European Commission, 2021.

³² Lundy, L., 2007.; Council of Europe. (2022). *Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027)*. Council of Europe Publishing. <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/11015-council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027.html>.

³³ Hart, R.A., 1992; Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.

copiii sunt "auziți" fără să știe dacă opiniile lor au influențat deciziile sau dacă a urmat vreo acțiune.

Rezultatele grupurilor de discuție SOCRATES confirmă aceste limitări. În toate țările participante, copiii au descris situații în care adulții păreau să asculte formal, dar nu au oferit un follow-up vizibil. Mulți s-au referit la ceea ce poate fi descris drept un "da fals": adulți care răspund pozitiv sau vag, fără acțiune sau explicație ulterioară. Copiii au subliniat constant importanța primirea unui feedback clar, respectuos și ușor de înțeles. În general, acceptau dezacordul sau deciziile negative dacă erau comunicate onest, dar respingeau tăcerea, ambiguitatea sau absența de explicații. Principiul "nu explicat" apare, așadar, ca fiind central în cadrul SCM.

Participarea este, de asemenea, profund relațională³⁴. Disponibilitatea copiilor de a se implica este modelată de experiențele trecute de a fi ascultați, ignorați, încurajați sau ignorați. Când contribuțiile sunt recunoscute și respectate, copiii sunt mai predispuși să participe în viitor. În schimb, participarea simbolică sau inefficientă poate duce la dezangajare și la convingerea că vocile lor au o valoare limitată în cadrul instituțional. În Austria, Grecia, Italia, România și Spania, mulți copii și-au exprimat scepticismul față de participarea instituțională, dar au apreciat rolul adulților de încredere ca facilitatori, mediatori sau susținători. Aceste constatări evidențiază legătura fundamentală dintre participare și construirea încrederii.

Rezultatele grupurilor de discuție au arătat, de asemenea, că participarea nu se poate baza exclusiv pe formate formale de consultare verbală. Copiii mai mici și cei cu bariere legate de limbaj, cogniție sau încredere în sine au adesea nevoie de abordări vizuale, colective și emoțional sigure pentru a se implica cu adevărat³⁵.

Ca răspuns la aceste limitări, Mecanismul Busolei SOCRATES (SCM) adoptă o înțelegere circulară a participării. În loc de un singur moment de consultare, SCM conceptualizează participarea ca pe un proces continuu: copiii identifică problemele, le explorează colaborativ, își comunică perspectivele și primesc răspunsuri vizibile, responsabile, care informează implicarea viitoare.

Această logică circulară stă la baza SCM și informează cele patru faze interconectate ale sale: NOTICE, EXPLORE, SPEAK și WEIGH.

³⁴ Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N., 2010.

³⁵ United Nations Committee on the Rights of the Child., 2009; Lansdown G (2010) The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In: Percy-Smith B, Thomas N (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge, pp. 11–23.

2.3.2 Cele Patru Puncte Cardinale ale SCM

Mecanismul Busolei SOCRATES este structurat în jurul a patru faze interconectate—NOTICE, EXPLORE, SPEAK și WEIGH—care împreună formează un proces circular de participare. În loc să funcționeze ca pași izolați, aceste etape reprezintă dimensiuni interconectate ale experienței participative prin care copiii își întăresc treptat încrederea, agenția și implicarea în comunitățile și procesele lor decizionale.

Modelul este conceput pentru a reflecta modul în care copiii înșiși experimentează participarea³⁶. Rezultatele grupurilor de discuție au arătat că copiii nu abordează implicarea civică prin logică instituțională abstractă, ci prin experiențe trăite, relații, emoții și interacțiuni cotidiene³⁷. Astfel, Busola traduce participarea într-o călătorie centrată pe copil și accesibilă din punct de vedere al dezvoltării.

NOTICE reprezintă punctul de plecare. În această fază, copiii identifică probleme, situații sau experiențe care le afectează viața de zi cu zi și comunitățile. SCM recunoaște că copiii observă problemele în principal prin observație directă, răspunsuri emoționale și experiență trăită, mai degrabă decât prin concepte politice abstracte. Scopul acestei faze este de a sprijini copiii să recunoască că experiențele și observațiile lor cotidiene sunt puncte legitime de intrare pentru participare.

EXPLORE se concentrează pe aprofundarea înțelegerii prin reflecție și investigație colaborativă. Copiii depășesc reacțiile imediate pentru a explora cauzele, perspectivele și posibilele soluții. Grupurile de discuții au subliniat că explorarea este cea mai eficientă atunci când este creativă, interactivă și colectivă, nu doar formală sau bazată pe discuții.

SPEAK reprezintă faza în care copiii comunică idei, preocupări și propuneri adulților și factorilor de decizie. Advocacy-ul în cadrul SCM nu este abordat ca performanță individuală sau dezbateră formală, ci ca dialog intergenerațional susținut. Rezultatele arată că copiii preferă

³⁶ Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

³⁷ Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>; James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>.

forme colective, pregătite și emoțional sigure de comunicare atunci când interacționează cu figuri de ³⁸autoritate.

WEIGH se concentrează pe reflecție, feedback și responsabilitate³⁹. Copiii iau în considerare modul în care au fost primite contribuțiile lor și impactul rezultat. Grupurile de discuții au subliniat constant că feedback-ul este central pentru percepția copiilor asupra participării semnificative, în special atunci când adulții oferă explicații clare și respectuoase.

Împreună, cele patru puncte ale Busolei formează un **ciclu participativ continuu**, nu o succesiune fixă de activități. Fiecare fază o informează pe următoarea, în timp ce calitatea fazei WEIGH modelează direct dorința viitoare a copiilor de a OBSERVA (Notice), EXPLORA (Explore), VORBI (Speak) și a reacționa. Această structură circulară întărește agenția pe termen lung, încrederea și un sentiment de apartenență democratică.

2.3.3 Circularitatea, bucle de feedback și reconstrucția capacității de a acționa

O inovație centrală a Mecanismului Busolei SOCRATES constă în înțelegerea sa circulară a participării. Spre deosebire de modelele liniare care concluzionează odată ce copiii își exprimă opiniile, SCM recunoaște că participarea devine semnificativă doar atunci când copiii primesc răspunsuri vizibile, de înțeles și responsabile din partea adulților și instituțiilor.

Rezultatele grupurilor de discuție indică faptul că copiii evaluează participarea nu doar pe baza permisiunii de a vorbi, ci și a ceea ce se întâmplă ulterior. Din acest motiv, faza WEIGH nu este un pas final sau opțional. În schimb, se reconectează direct cu NOTICE, modelând dorința viitoare a copiilor de a se implica și consolidând ciclul participativ.

În cadrul SCM, feedback-ul nu este înțeles doar ca o comunicare a rezultatelor, ci ca o practică participativă de bază care favorizează recunoașterea, responsabilitatea și încrederea ⁴⁰reciprocă. Fiecare experiență participativă influențează încrederea, motivația și implicarea viitoare, creând un proces dinamic și auto-întărit.

³⁸ Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.

³⁹ Hart, R. A., 1992.

⁴⁰ Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>; Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>.

Prin această abordare, SCM nu doar facilitează activitățile de participare individuală⁴¹, ci reconstruiește treptat sentimentul de agenție al copiilor. Prin demonstrarea faptului că perspectivele lor pot intra într-un dialog autentic cu adulții, instituțiile și procesele comunitare, copiii învață că contribuțiile lor sunt semnificative și au un impact tangibil.

2.3.4 Flexibilitate și adaptabilitate în contexte

Mecanismul Busolei SOCRATES este conceput ca un cadru flexibil și adaptabil, mai degrabă decât ca un set fix de activități. Rezultatele grupurilor de discuție evidențiază faptul că participarea copiilor este modelată de vârstă, dezvoltare cognitivă, context social, niveluri de încredere în sine și mediul specific în care au loc activitățile. Prin urmare, o abordare "mărire unică" riscă excluderea copiilor cu nevoi, stiluri de comunicare și niveluri de experiență anterioară diverse.

Pentru a rezolva acest lucru, SCM adoptă o structură modulară și neprescriptivă, permițând facilitatorilor să ajusteze metodele, instrumentele și nivelurile de complexitate în funcție de caracteristicile fiecărui grup. Această flexibilitate este deosebit de importantă în cele trei clustere de dezvoltare identificate în cadrul grupurilor de discuție:

Copiii mai mici (6–8 ani): Participarea se bazează în mare măsură pe experiențe vizuale, jucăușe și concrete. Conceptele civice abstracte sunt provocatoare în această etapă, făcând desenele, jocul de rol, povestirea, mișcarea și materialele tactile esențiale pentru implicare⁴².

Grup de tranziție (8–10 ani): Acest grup beneficiază de o trecere treptată între gândirea concretă și cea abstractă. Învățarea întrupată, exemplele ghidate și explorarea colaborativă sunt susținute, menținând în același timp metode vizuale și interactive puternice.

Copiii mai mari (9–12 ani): Copiii demonstrează o capacitate mai mare de reflecție structurată, investigație colaborativă și comunicare intenționată cu adulții și factorii de decizie. Abordările creative și cele bazate pe colegi rămân importante ca metode complementare.

SCM este conceput să funcționeze în medii educaționale și sociale diverse, inclusiv în școli formale, spații de educație non-formală și contexte bazate pe comunitate. Grupurile de discuții au evidențiat diferențele dintre școlile publice, mediile educaționale bilingve sau foarte structurate și centrele informale după școală, în special în ceea ce privește încrederea copiilor, percepția de agenție și relațiile cu adulții. Acest lucru subliniază necesitatea adaptabilității în detrimentul standardizării.

⁴¹ Shier, H., 2001.; Lundy, L., 2007.

⁴² Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>; Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al., Harvard University Press. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

În cele din urmă, incluziunea și accesibilitatea sunt integrate în tot designul SCM. Copiii care se confruntă cu bariere lingvistice, dificultăți cognitive, încredere scăzută în sine sau condiții sociale vulnerabile pot avea nevoie de sprijin suplimentar pentru a participa cu adevărat. Cadrul promovează formate colective, medii emoțional sigure, limbaj simplificat și integrarea metodelor vizuale, spațiale și experiențiale, reducând dependența de comunicarea pur verbală și asigurând că toți copiii se pot implica pe deplin.

2.3.5 SCM ca un Cadru de Construire a Capacității de a Acționa

SCM nu este concepută în principal pentru a produce propuneri civice formale sau pentru a simula procesele instituționale de luare a deciziilor. Obiectivul său central este de a întări sentimentul de agenție al copiilor prin crearea unor oportunități semnificative de exprimare, dialog, reflecție și influență în medii accesibile, susținătoare și receptivă⁴³.

Rezultatele grupurilor de discuție indică faptul că copiii dețin deja o conștientizare puternică a echității, siguranței, bunăstării și problemelor din comunitate care le afectează viața de zi cu zi. Totuși, mulți participanți și-au exprimat îndoieli cu privire la faptul că vocile lor vor fi luate în serios de adulți sau de instituții. Unii se descriau ca fiind "prea tineri" pentru a face o diferență sau se așteptau ca adulții să le ignore opiniile indiferent de ce spuneau. Aceste constatări evidențiază că una dintre principalele bariere în calea participării nu este lipsa de interes, ci încrederea limitată în valoarea și impactul contribuțiilor copiilor.

În acest context, SCM abordează participarea ca pe un proces gradual de construire a încrederii și a alfabetizării participative. Prin cele patru faze Compass, copiii sunt sprijiniți să recunoască că experiențele și perspectivele lor sunt valide, să învețe cum să exploreze problemele în mod colaborativ, să comunice cu ceilalți în moduri sigure și semnificative și să înțeleagă modul în care dialogul cu adulții și instituțiile funcționează în practică.

Este important de menționat că cadrul nu poziționează copiii ca actori izolați, așteptați să navigheze participarea independent. În schimb, pune accent pe rolul relațiilor de susținere, al expresiei colective și al dialogului intergenerațional. Participarea este înțeleasă ca un proces comun în care adulții acționează ca facilitatori, ascultători și facilitatori, mai degrabă decât ca gardieni ai legitimității.

SCM recunoaște, de asemenea, că participarea semnificativă este strâns legată de încredere. Copiii sunt mai predispuși să se implice atunci când adulții răspund respectuos, comunică transparent și demonstrează o considerație sinceră pentru contribuțiile lor. Prin urmare, cadrul

⁴³ Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>; Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
[Development as freedom | Kuangalia](#).

pune accent nu doar pe capacitatea copiilor de a vorbi, ci și pe capacitatea adulților de a asculta, explica și oferi feedback responsabil.

Prin această abordare, SCM contribuie la o cultură a participării mai incluzivă și relațională, în care copiii sunt recunoscuți nu ca beneficiari pasivi ai deciziilor, ci ca actori sociali legitimi, capabili să contribuie la discuțiile care le afectează viețile și comunitățile.

3. Baza de dovezi: Perspective din grupurile de discuție

Proiectarea Mecanismului Busolei SOCRATES (SCM) se bazează nu doar pe cadre legale și teoretice, ci și pe dovezi empirice extrase din experiențele trăite ale copiilor. Acest capitol prezintă baza de dovezi dezvoltată prin grupuri de discuții transnaționale, oferind perspective asupra modului în care copiii își percep drepturile, oportunitățile de participare și barierele cu care se confruntă în contexte europene diverse.

Grupurile de discuții au fost concepute intenționat să fie participative, calitative și centrate pe copil, asigurând că datele reflectă experiențe autentice, nu presupuneri ale adulților. Prin surprinderea perspectivelor copiilor din mai multe țări și contexte educaționale, dovezile oferă o bază solidă pentru proiectarea unui cadru participativ care să fie incluziv, adaptabil și sensibil la diferențele de dezvoltare și contextuale.

Următoarele secțiuni descriu mai întâi abordarea metodologică folosită pentru colectarea și interpretarea datelor (Secțiunea 3.1), apoi prezintă principalele concluzii privind percepțiile, nevoile și modurile preferate de participare ale copiilor (Secțiunea 3.2). Secțiunile următoare examinează barierele care împiedică participarea semnificativă (Secțiunea 3.3) și se încheie cu o analiză a implicațiilor pentru proiectarea SCM (Secțiunea 3.4). Această structură asigură o legătură clară între dovezi și dezvoltarea practică și conceptuală a Mecanismului Busolei.

3.1 Abordare metodologică

Această secțiune prezintă abordarea metodologică folosită pentru a construi baza de dovezi a Mecanismului Busolei SOCRATES (SCM). Metodologia nu trebuie înțeleasă doar ca o descriere a modului în care au fost colectate datele. Aceasta joacă un rol mai strategic în cadrul Cadrului, deoarece explică cum SCM s-a bazat pe experiențele trăite ale copiilor, în loc să fie dezvoltat doar din presupuneri teoretice sau interpretări adulte ale participării⁴⁴.

Abordarea a fost concepută pentru a surprinde percepțiile, nevoile și tiparele de participare ale copiilor în contexte europene diverse. În același timp, trebuia să rămână suficient de structurată pentru a permite compararea între țări, dar și suficient de flexibilă pentru a păstra bogăția, spontaneitatea și diversitatea exprimării copiilor. Acest echilibru între structură și

⁴⁴ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

deschidere este deosebit de important într-un proiect precum SOCRATES, unde obiectivul nu este doar să înțeleagă ce gândesc copiii, ci și să observe cum participă, ce le susține implicarea și ce le poate limita capacitatea de a se exprima cu adevărat.

3.1.1 Un design participativ și calitativ

Un design de cercetare calitativ și participativ a fost adoptat în întregul consorțiu, folosind discuțiile în grupuri de discuții ca metodă principală de colectare a datelor. Această abordare a fost considerată deosebit de potrivită deoarece le-a permis copiilor să interacționeze între ei, să facă schimb de experiențe și să reflecteze colectiv asupra problemelor legate de participare, drepturi, viața comunitară și relațiile cu adulții⁴⁵.

Utilizarea grupurilor de focus a făcut, de asemenea, posibilă observarea dinamicii de grup, nu doar a răspunsurilor individuale. Acest lucru a fost important deoarece participarea copiilor este adesea modelată de interacțiunea cu colegii, nivelul de încredere, încrederea și atmosfera emoțională a grupului. În acest sens, metodologia reflecta aceleași principii care stau la baza CSM însăși: participarea, dialogul, incluziunea și co-construcția⁴⁶ sensului.

În întregul consorțiu, au fost implementate grupuri de discuții în diferite medii educaționale și sociale, inclusiv atât în medii formale, cât și neformale. Această diversitate a făcut posibilă colectarea de perspective de la copiii care participă în diferite contexte instituționale, culturale și socio-economice. Prin urmare, constatările nu reprezintă o experiență unică sau uniformă de participare, ci mai degrabă un set de tipare recurente și diferențe specifice contextului care pot informa dezvoltarea unui mecanism adaptabil.

3.1.2 Echilibrarea structurii și flexibilității

O caracteristică metodologică cheie a grupurilor de discuție a fost utilizarea unei abordări de conversație ghidată. Sesiunile nu erau structurate ca interviuri rigide, dar nici nu erau complet deschise. Facilitatorii au folosit teme pentru a ghida discuția, lăsând în același timp spațiu pentru ca copiii să-și introducă propriile experiențe, exemple, preocupări și interpretări.

Acest echilibru era important din două motive. Pe de o parte, a asigurat că toți partenerii au explorat teme comparabile, permițând consorțiului să identifice tipare comune între țări. Pe de altă parte, a permis facilitatorilor să răspundă dinamicii specifice ale fiecărui grup, inclusiv diferențele de vârstă, stil de comunicare, încredere, capacitate de atenție și context educațional.

⁴⁵ Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
<https://doi.org/10.4135/9781412984287>; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁴⁶ Morgan, D.L., 1997.

Această alegere metodologică informează direct proiectarea SCM. La fel ca grupurile de focus, Busola necesită o structură clară, dar nu poate funcționa ca un script rigid. Trebuie să ofere facilitatorilor o cale recognoscibilă, permițându-le totodată să adapteze instrumentele, limbajul, ritmul și formatele de interacțiune la copiii cu care lucrează.

3.1.3 Implementare sensibilă la vârstă și sensibilă la context

Metodologia a fost adaptată intenționat pentru diferite grupe de vârstă și contexte de implementare. S-a acordat o atenție deosebită grupelor de vârstă 6–8 și 9–12 ani, recunoscând totodată că dezvoltarea copiilor nu urmează întotdeauna categorii fixe. Stilurile de facilitare, strategiile de comunicare și activitățile au fost astfel ajustate în funcție de stadiul de dezvoltare al copiilor, pregătirea cognitivă și formele preferate de exprimare.

În practică, copiii mai mici tindeau să se implice mai ușor prin metode vizuale, interactive și bazate pe joc. Copiii mai mari au fost, în general, mai capabili să participe la activități bazate pe discuții, reflecție colaborativă și generare structurată de idei. Totuși, grupurile de discuții au arătat și că vârsta singură nu determină nevoile de participare. Încrederea în sine, experiența anterioară, limbajul, mediul educațional și dinamica de grup au influențat, de asemenea, modul în care copiii se implică.

Din acest motiv, facilitatorii au creat puncte de intrare adecvate vârstei în discuție, asigurându-se că concepte precum problemele comunitare, dialogul, luarea deciziilor și participarea rămân accesibile și semnificative. Metodologia confirmă, așadar, unul dintre principiile centrale ale SCM: participarea nu se poate baza pe un model universal pentru toți. Este nevoie de căi diferențiate și instrumente flexibile care să răspundă realităților de dezvoltare și contextuale ale fiecărui grup.

3.1.4 Crearea condițiilor pentru participare autentică

Crearea unui mediu sigur și de susținere a fost o prioritate metodologică centrală pe tot parcursul procesului grupurilor de discuție. Participarea autentică depinde nu doar de oferirea copiilor oportunitatea de a vorbi, ci și de crearea condițiilor în care să se simtă confortabil, respectați și cu adevărat încurajați să ⁴⁷contribuie.

Mai multe alegeri metodologice au susținut acest obiectiv. Formatul față în față a facilitat construirea încrederii, implicarea și interacțiunea spontană între participanți. Fiecare sesiune a implicat doi facilitatori, ceea ce a permis unei persoane să ghideze discuția, în timp ce cealaltă a monitorizat dinamica grupului, incluziunea și bunăstarea copiilor. Acest lucru era deosebit de important pentru a se asigura că copiii mai liniștiți sau mai puțin încrezători nu erau neglijați.

⁴⁷ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Facilitatorii au folosit, de asemenea, strategii de participare activă pentru a încuraja contribuțiile copiilor care altfel ar rămâne tăcuți. Aceasta a inclus adaptarea întrebărilor, utilizarea unor sugestii vizuale sau creative, susținerea interacțiunii în grupuri mici și menținerea unei atmosfere în care diferite moduri de exprimare erau acceptate.

Aceste elemente s-au dovedit importante deoarece rezultatele grupurilor de discuție sugerau în mod repetat că dorința copiilor de a participa este modelată de încrederea în adulți, teama de judecată, dinamica dintre colegi și experiențele anterioare de a fi ascultați sau ignorați. Prin urmare, participarea nu poate fi pur și simplu invitată. Aceasta trebuie facilitată prin relații de susținere, medii incluzive și procese de interacțiune atent concepute.

3.1.5 Capturarea datelor și abordarea interpretativă

Colectarea datelor s-a bazat în principal pe notițele facilitatorilor luate în timpul și imediat după sesiunile grupurilor de focus. În loc să folosească înregistrări formale, consorțiul a priorizat crearea unui mediu natural și confortabil în care copiii să poată interacționa liber cu colegii și facilitatorii. Această alegere a fost menită să reducă presiunea și să susțină o participare mai spontană⁴⁸.

Notele au surprins teme recurente, preocupări comune, afirmații semnificative, exemple ilustrative și observații legate de nivelurile de implicare și dinamica grupului. După fiecare sesiune, facilitatorii s-au consolidat și au reflectat asupra notițelor lor pentru a organiza materialul și a păstra semnificația contribuțiilor copiilor cât mai precis posibil.

La nivel de consorțiu, datele calitative au fost adunate printr-o analiză comparativă transnațională. Aceasta a făcut posibilă identificarea tiparelor care au apărut în diferite țări, precum și a diferențelor modelate de contexte educaționale, sociale, culturale și instituționale. Analiza a ajutat, de asemenea, la evidențierea barierelor recurente în calea participării și a condițiilor care păreau să susțină o implicare mai încrezătoare și semnificativă.

Sinteza rezultată formează baza empirică a SCM. Aceasta asigură că mecanismul se bazează pe dinamica participării observate și pe experiențele trăite ale copiilor, în loc să se bazeze doar pe modele teoretice sau pe presupuneri adulte despre cum ar trebui să arate participarea.

3.1.6 Puncte forte metodologice și valoare strategică

Metodologia adoptată oferă mai multe puncte forte pentru dezvoltarea SCM. În primul rând, permite compararea între țări, respectând totodată diversitatea contextuală. Acest lucru este important deoarece SCM este conceput să fie replicabil în diferite medii europene, dar nu aplicat exact în același mod peste tot.

⁴⁸ Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

În al doilea rând, metodologia este puternic centrată pe copil. Prioritizează vocile, experiențele și formele preferate de exprimare ale copiilor, asigurând că Cadrul este informat de ceea ce copiii au exprimat efectiv și de modul în care s-au implicat în timpul activităților. Acest lucru ajută la reducerea riscului de a proiecta instrumente bazate doar pe așteptările adulților sau pe interpretările instituționale ale participării.

În al treilea rând, metodologia reflectă logica participativă a SCM însăși. Grupurile de discuție nu erau doar o modalitate de a colecta informații; Ele reflectau, de asemenea, principii ale dialogului, incluziunii, co-construcției și implicării active. În acest sens, procesul de cercetare a anticipat unele dintre alegerile metodologice pe care SCM le va dezvolta ulterior mai complet.

Scopul nu a fost de a produce date statistice generalizabile. Mai degrabă, metodologia genera perspective calitative bogate și acționabile. Aceste perspective sunt deosebit de utile pentru proiectarea instrumentelor participative, strategiilor de facilitare și proceselor adaptabile care răspund la dinamica reală a participării observată în întregul proiect.

3.1.7 Limitări și considerații de proiectare

Unele limitări metodologice ar trebui, de asemenea, recunoscute, deoarece acestea sunt importante pentru interpretarea constatărilor și pentru proiectarea SCM. Dependența de luarea notițelor facilitatorilor a ajutat la păstrarea unui mediu natural și neintimidant, dar ar fi putut limita surprinderea anumitor nuanțe sau formulări exacte folosite de copii. Ca în toate metodologiile grupurilor de focus, dinamica grupului ar fi putut influența și contribuțiile individuale, unii copii participând mai activ decât alții⁴⁹.

Constatățile sunt, de asemenea, depinde de context. Nu ar trebui interpretate ca reprezentative universale pentru toate experiențele copiilor din Europa. Mai degrabă, ele oferă tipare indicative și perspective practice bazate pe contextele specifice explorate prin activitățile proiectului.

Aceste limitări nu slăbesc valoarea constatărilor. În schimb, ele întăresc o considerație importantă de design pentru SCM: mecanismul trebuie să rămână flexibil, adaptabil și receptiv la caracteristicile fiecărui grup și context. Facilitatorii ar trebui încurajați să ajusteze instrumentele, limbajul, ritmul și strategiile de participare în funcție de nivelul de dezvoltare al copiilor, nevoile de comunicare și dinamica grupului.

3.1.8 Implicații operaționale pentru SCM

Abordarea metodologică oferă o bază credibilă și practică pentru dezvoltarea Mecanismului Busolei SOCRATES. Prin combinarea ghidării structurate cu flexibilitatea și prioritizarea

⁴⁹ Morgan, D. L., 1997; Krueger, R. A., & Casey, M. A., 2015.

experiențelor trăite ale copiilor, asigură că SCM se bazează pe dinamici reale de participare observate în contexte europene diverse.

Mai important, metodologia informează nu doar ce ar trebui să abordeze SCM, ci și modul în care ar trebui proiectat. Arată importanța creării de spații sigure, adaptării metodelor de participare la vârstă și context, susținerii diferitelor forme de exprimare și recunoașterii faptului că participarea copiilor depinde de condiții relaționale, emoționale și practice. Aceste principii sunt, prin urmare, integrate în SCM ca elemente operaționale de bază, nu tratate ca considerente secundare.

3.2 Constatări cheie privind percepțiile și nevoile copiilor

Mecanismul Busolei SOCRATES se bazează nu doar pe cadre legale și teoretice, ci și pe dovezi empirice extrase din experiențele trăite ale copiilor. Grupurile de discuție organizate în țările participante oferă perspective importante despre modul în care copiii își percep drepturile, cum înțeleg participarea, ce condiții îi fac să se simtă în siguranță sau excluși și ce forme de implicare consideră cele mai ⁵⁰semnificative.

Aceste constatări sunt esențiale deoarece ajută la asigurarea faptului că SCM răspunde nevoilor reale, nu priorităților presupuse. În conformitate cu o abordare bazată pe drepturile omului, metodologia a avut ca scop oferirea copiilor un spațiu sigur, incluziv și semnificativ pentru a-și exprima opiniile⁵¹. Rezultatele prezentate în această secțiune reflectă, așadar, teme recurente identificate în diferite contexte, recunoscând totodată că experiențele copiilor sunt modelate de vârstă, mediu, mediu, încredere în sine și întâlnirile anterioare cu adulții și instituțiile.

3.2.1 Conștientizarea drepturilor

În grupurile de discuție, copiii păreau să aibă o conștientizare parțială, dar semnificativă, a drepturilor lor. Adesea legau drepturile de idei largi despre echitate, siguranță, respect și protecție, mai degrabă decât de concepte legale formale. Unii copii au reușit să identifice drepturi specifice, cum ar fi dreptul la educație sau dreptul de a fi protejați de vătămare. Totuși, tot mai puțini copii păreau să recunoască participarea însăși ca drept, în special dreptul de a fi implicați în deciziile care îi⁵² afectează.

Acest lucru sugerează o diferență între recunoașterea formală a drepturilor de participare ale copiilor și înțelegerea cotidiană a acestor drepturi.⁵³ Pentru SCM, această constatare este importantă deoarece participarea nu poate fi considerată evidentă de la sine înțeleasă. Copiii

⁵⁰ UNUnited Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

⁵¹ United Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

⁵² United Nations, 1989, Art. 12.

⁵³ United Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

pot avea nevoie de activități structurate, adecvate vârstei, care îi ajută să înțeleagă nu doar că au drepturi, ci și că opiniile lor contează în procesul decizional. Prin urmare, educația privind drepturile ar trebui introdusă prin exemple concrete, situații familiare și metode participative, astfel încât principiile juridice să devină semnificative în viața de zi cu zi a⁵⁴ copiilor.

3.2.2 Percepția participării

Copiii și-au exprimat constant dorința de a-și împărtăși opiniile, mai ales pe subiecte care le afectează direct viața de zi cu zi. Acestea includeau regulile școlii, mediile din clasă, relațiile cu colegii, spațiile publice și activitățile comunitare. În același timp, mulți copii păreau nesiguri dacă adulții își vor lua în serios opiniile⁵⁵.

În mai multe contexte, copiii au descris participarea ca fiind ceva ce se poate întâmpla formal, dar care nu duce întotdeauna la schimbări vizibile. Expresii similare cu "ne întrebă, dar nimic nu se schimbă" reflectau percepția că adulții pot colecta opiniile copiilor fără să acționeze în consecință sau să explice ce se întâmplă ulterior. Acest lucru indică faptul că dorința copiilor de a participa este strâns legată de perceperea participării ca fiind semnificativă și consecventă⁵⁶.

Pentru SCM, această constatare subliniază importanța conceperii participării ca un proces continuu, nu ca o consultare unică. Copiii ar trebui să poată înțelege de ce sunt implicați, cum vor fi folosite contribuțiile lor și ce fel de răspuns pot aștepta. Buclele clare de feedback și urmărirea vizibilă sunt, prin urmare, esențiale pentru a evita întărirea percepțiilor de tokenism⁵⁷.

3.2.3 Spații sigure

Un subiect puternic și recurent în grupurile de discuții a fost importanța de a te simți în siguranță atunci când îți exprimi opiniile. Siguranța era înțeleasă nu doar în termeni fizici, ci și emoțional și social. Copiii au menționat necesitatea unor medii respectuoase și fără judecăți, încrederea în facilitatori, libertatea față de hărțuire sau ridiculizarea colegilor și confidențialitatea atunci când sunt discutate probleme⁵⁸ sensibile.

Teama de reacții negative din partea adulților, colegilor sau membrilor familiei părea să limiteze participarea în mai multe contexte. Unii copii ezitau să vorbească de teamă să nu fie luați în râs, corectați, neînțeleși sau ignorați. Acest lucru sugerează că participarea nu poate fi redusă la a

⁵⁴ United Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

⁵⁵ United Nations, 1989, Art. 12.; European Commission, 2021.

⁵⁶ European Commission, 2021.

⁵⁷ European Commission, 2021.

⁵⁸ European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

oferi copiilor oportunitatea de a vorbi. De asemenea, necesită crearea condițiilor în care să se simtă suficient de confortabil pentru a face acest⁵⁹ lucru.

Pentru SCM, spațiile de participare sigură ar trebui, așadar, tratate ca o cerință metodologică. Aceasta include facilitatori instruiți, reguli clare de bază, proceduri de protecție, formate de grupuri mici acolo unde este cazul și stiluri de facilitare care reduc activ teama de judecată. Un spațiu sigur nu se creează doar prin invitarea copiilor într-o cameră; Este creat prin relații, reguli, ton, ritm și atenția acordată dinamicii de grup⁶⁰.

3.2.4 Incluziune și diversitate

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că participarea nu este experimentată în mod egal de toți copiii. Copiii care se confruntă cu dezavantaje structurale, inclusiv dizabilitate, mediu migratoriu, vulnerabilitate socio-economică, bariere lingvistice sau scădere în încredere, pot întâmpina obstacole suplimentare atunci când încearcă să-și exprime opiniile⁶¹.

Unii copii păreau să aibă mai puține oportunități de a participa, în timp ce alții au avut dificultăți în a înțelege activitățile din cauza barierelor lingvistice, cognitive sau contextuale. În mediile de grup, copiii cu încredere mai scăzută sau mai puține resurse de comunicare pot părea, de asemenea, mai puțin vizibili sau mai puțin legitimi. Această constatare este în concordanță cu principiul nediscriminării și întărește ideea că accesul egal nu este suficient de unul singur⁶².

Pentru SCM, includerea ar trebui înțeleasă ca o participare echitabilă. Aceasta înseamnă adaptarea metodelor, instrumentelor, limbajului și strategiilor de facilitare pentru a asigura că toți copiii pot interacționa cu adevărat. Materialele accesibile, sprijinurile vizuale, munca în grupuri mici, formele alternative de exprimare și atenția proactivă acordată copiilor marginalizați nu sunt componente suplimentare, ci caracteristici centrale ale mecanismului⁶³.

3.2.5 Moduri preferate de participare

Copiii au arătat o preferință clară pentru formate de participare interactive, creative și captivante, în locul discuțiilor tradiționale conduse de adulți. Jocurile, role-play-ul, desenul, povestirea, instrumentele digitale, videoclipurile și discuțiile în grupuri mici au fost frecvent identificate ca formate care pot face participarea mai accesibilă și⁶⁴ motivantă.

⁵⁹ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁶⁰ European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

⁶¹ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁶² United Nations, 1989; European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁶³ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁶⁴ European Commission, 2021.

Participarea digitală a fost percepută ca potențial împuternicitoare, mai ales atunci când le permitea copiilor să se exprime creativ sau cu un anumit grad de distanță față de expunerea directă a publicului. În același timp, copiii au părut, de asemenea, conștienți de posibilele riscuri pentru siguranța online, ceea ce înseamnă că metodele digitale ar trebui folosite cu grijă și măsuri adecvate de protecție⁶⁵.

Aceste preferințe sugerează că SCM ar trebui să adopte abordări de participare mixtă și multimodală. Instrumente offline precum desene, hărți, jocuri de rol și discuții de grup pot fi combinate cu formate digitale simple, acolo unde este potrivit. Scopul nu este de a folosi instrumente creative sau digitale ca elemente decorative, ci de a lărgi modurile în care copiii pot comunica, mai ales când discuția verbală singură poate exclude unii ⁶⁶participanți.

3.2.6 Încredere și relații cu adulții

Calitatea relațiilor dintre copii și adulți a devenit un factor cheie care a influențat participarea semnificativă. Copiii păreau mai dispuși să se implice atunci când adulții ascultau activ, evitau judecățile, răspundeau respectuos și comunicau deschis. În schimb, abordările ierarhice, disprețuitoare sau autoritare păreau să reducă încrederea și dorința copiilor de a contribui⁶⁷.

Încrederea pare să se dezvolte în timp, mai degrabă decât prin consultări izolate. Copiii trebuie să experimenteze consecvență între ceea ce spun adulții și ceea ce fac. Dacă adulții invită copiii să participe, dar nu ascultă cu atenție, nu explică deciziile sau nu oferă un follow-up, încrederea poate fi slăbită. Dacă adulții răspund cu răbdare, claritate și respect, copiii sunt mai predispuși să perceapă participarea ca fiind ⁶⁸valoroasă.

Pentru SCM, acest lucru înseamnă că dezvoltarea capacității pentru educatori, facilitatori și alți adulți este esențială. Adulții au nevoie de abilități practice de comunicare centrată pe copil, ascultare activă, facilitare de grup, explicații și feedback accesibile. Rolul lor nu este doar să gestioneze activitățile, ci să creeze condițiile relaționale care permit participării să devină⁶⁹ semnificativă.

3.2.7 Legătura dintre participare și bunăstare

Copiii asociau frecvent participarea cu bunăstarea emoțională, încrederea în sine și un sentiment de apartenență. A fi ascultat și luat în serios poate face ca copiii să se simtă apreciați, incluși și mai motivați să se implice în viața școlară sau comunitară. Prin urmare, participarea

⁶⁵ European Commission, 2021; European Parliament and Council, 2016.

⁶⁶ European Commission, 2021.

⁶⁷ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁶⁸ European Commission, 2021.

⁶⁹ European Commission, 2021.

poate susține nu doar învățarea democratică, ci și dimensiuni mai largi ale bunăstării și incluziunii⁷⁰.

Această constatare sugerează că participarea nu ar trebui să fie prezentată doar ca o practică civică sau procedurală. Are, de asemenea, o dimensiune protectoare și de dezvoltare. Când copiii simt că vocea lor contează, pot dezvolta o încredere mai mare, o conexiune socială mai puternică și o relație mai pozitivă cu mediile din jur⁷¹.

Pentru SCM, aceasta înseamnă că participarea trebuie înțeleasă atât ca un drept, cât și ca un proces care poate susține bunăstarea. Prin urmare, activitățile ar trebui să acorde atenție nu doar la ceea ce spun copiii, ci și la modul în care participarea le afectează sentimentul de încredere, recunoaștere și apartenență⁷².

3.2.8 Nevoi transversale identificate și implicații

Mai multe nevoi de bază au apărut constant în grupurile de discuții și formează o bază empirică importantă pentru SCM. Copiii și-au exprimat nevoia de recunoaștere, dorind ca vocile lor să fie recunoscute și apreciate. De asemenea, și-au exprimat nevoia de influență, așteptând ca contribuțiile lor să ducă la o formă de răspuns vizibil sau schimbare. Claritatea a fost o altă nevoie recurentă: copiii ar trebui să înțeleagă de ce participă, ce se așteaptă de la ei și ce se va întâmpla cu contribuția lor⁷³.

Sprijinul a apărut, de asemenea, ca fiind esențial. Copiii pot avea nevoie de îndrumare, încurajare, abilități și reasigurare pentru a participa cu încredere. În cele din urmă, echitatea a fost o preocupare transversală, deoarece oportunitățile de participare ale copiilor nu ar trebui să depindă de mediu, abilitate, încredere în sine sau poziție⁷⁴ socială.

Luate împreună, aceste nevoi indică mai multe implicații pentru SCM. Participarea ar trebui să fie integrată ca un proces continuu și transparent, nu ca o activitate unică. Cadrul ar trebui să ofere instrumente prietenoase cu copiii, flexibile și potrivite vârstei. Structurile de participare ar trebui să fie incluzive și accesibile, cu mecanisme de feedback și responsabilizare care să facă vizibil impactul contribuțiilor copiilor. Adulții care lucrează cu copiii ar trebui, de asemenea, sprijiniți prin dezvoltarea capacităților, astfel încât să poată facilita dialogul, încrederea și luarea deciziilor împărtășite eficient⁷⁵.

⁷⁰ United Nations, 1989, Art. 12; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷¹ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷² United Nations, 1989, Art. 12; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷³ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021.

⁷⁴ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷⁵ European Commission, 2021.

Per ansamblu, dovezile sugerează că copiii sunt participanți dispuși și capabili, dar că barierele sistemice, relaționale și metodologice pot limita realizarea deplină a drepturilor lor de participare. SCM integrează aceste perspective prin crearea unui cadru în care vocile copiilor nu doar sunt colectate, ci și susținute, comunicate, răspunse și conectate la mediile și sistemele care le influențează viața⁷⁶.

3.3 Bariere în calea participării și implicării autorităților

Înainte de a explora barierele specifice identificate prin grupurile de focus, este important să recunoaștem că experiențele de participare ale copiilor sunt modelate de o interacțiune complexă de factori emoționali, relaționali, cognitivi și structurali. În țările participante, anumite provocări par recurente, inclusiv dificultăți în înțelegerea proceselor instituționale, teama de judecată, accesul inegal la oportunități și variații în dinamica⁷⁷ grupului. Această secțiune, prin urmare, prezintă barierele așa cum au fost observate și interpretate în timpul activităților, evidențiind tipare care pot afecta copiii diferit în funcție de vârstă, încredere, experiență anterioară, mediu social și factori contextuali. Scopul este de a oferi o înțelegere nuanțată a factorilor care influențează participarea și de a informa proiectarea SCM în moduri care să răspundă, să fie incluzive și adaptabile.

3.3.1 Înțelegerea diferenței de participare prin experiențele copiilor

Pe baza grupurilor de discuții organizate în Austria, Grecia, Italia, România și Spania, diferența dintre dreptul copiilor de a participa și experiența lor pare să nu rezulte dintr-o lipsă de interes sau dorință de a contribui. În toate contextele, copiii și-au exprimat constant curiozitatea, opiniile puternice și dorința de a-și îmbunătăți mediul. Bariere par să apară în schimb din interacțiunea dintre nesiguranța emoțională, sistemele inaccesibile, culturile instituționale și metodele de participare care nu sunt pe deplin adaptate realităților copiilor.

Dovezile din grupurile de discuții sugerează că barierele de participare rareori operează izolat. Provocările tehnice pot amplifica insecuritatea emoțională, în timp ce inaccesibilitatea instituțională poate contribui la sentimentele de neputință. Dinamica negativă de grup descurajează uneori copiii să vorbească, chiar și atunci când există oportunități formale. Această combinație creează un "decalaj de participare", în care copiii pot fi invitați să contribuie, dar nu sunt în mod constant încurajați să o facă într-un mod sigur, de înțeles și semnificativ⁷⁸.

⁷⁶ United Nations, 1989, Art. 12; European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

⁷⁷ European Commission, 2021.

⁷⁸ Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

Rezultatele indică faptul că aceste bariere afectează copiii diferit în funcție de vârstă, niveluri de încredere, experiențe anterioare de participare, mediul social și dinamica grupului. Prin urmare, participarea ar trebui abordată ca crearea unor condiții în care copiii să se simtă capabili, legitimi și suficient de în siguranță pentru a se implica.

3.3.2 Bariere cognitive și tehnice: Complexitatea și capcana jargonului

Limbajul și accesibilitatea conceptuală au apărut ca factori cheie care limitează implicarea. Copiii se dezangajau adesea atunci când procesele de participare se bazau pe vocabular abstract, instituțional sau centrat pe adulți, care nu era suficient explicat sau contextualizat⁷⁹. În Austria, facilitatorii au raportat că chiar și termenii civici de bază, inclusiv referințele la autorități locale sau actori instituționali, erau uneori neînțeleși de participanții mai tineri. Copiii interpretau ocazional aceste concepte prin referințe personale fără legătură sau rămâneau tăcuți pentru a nu părea confuzi. Modele similare au fost observate în Spania, în special în rândul copiilor mai mici care au avut dificultăți în activități de participare ce implicau roluri instituționale, proceduri civice sau procese decizionale fără exemple concrete.

Confuzia era adesea subtilă, manifestându-se indirect prin dezangajare, distragere, tăcere sau comportamente perturbatoare. Copiii care nu înțelegeau pe deplin o activitate uneori se retrăgeau fără a exprima explicit dificultatea. Acest lucru sugerează că participarea scăzută nu indică automat lipsa de motivație; Poate reflecta o adaptare insuficientă a conceptelor.

Accesibilitatea tehnică depășește simplificarea limbajului. Copiii par să beneficieze de procese de participare care sunt structurate cognitiv, conectând idei civice abstracte cu experiențe cotidiene, medii familiare sau exemple concrete. În Spania, activitățile legate de spațiile școlare, terenurile de joacă sau probleme vizibile ale comunității păreau să genereze o implicare mai mare decât discuțiile abstracte despre guvernare sau instituții. Instrumentele de participare pot funcționa nu doar ca instrumente de consultare, ci și ca mecanisme care traduc limbajul instituțional în realitățile cotidiene ale⁸⁰ copiilor.

3.3.3 Bariere emoționale și relaționale: teama de judecata adulților

În toate țările, copiii au descris participarea ca fiind emoțional riscantă atunci când interacțiunile cu adulții erau percepute ca fiind evaluative, ierarhice sau imprevizibile. Teamă de judecata adulților părea a fi o barieră semnificativă. În Grecia, copiii au exprimat îngrijorări legate de a spune ceva "greșit", de a fi corecționați public sau de a fi percepuți ca "ridicoli". Adulții erau adesea văzuți ca nerăbdători sau disprețuitori, mai ales când copiii aveau dificultăți în a exprima ideile. În Italia, copiii percepeau adulții ca acordând în mod natural mai puțină valoare

⁷⁹ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸⁰ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

opiniilor lor, descurajând participarea înainte ca aceasta să înceapă. Copiii uneori se autocenzurau, simplificau ideile sau evitau să vorbească anticipând că contribuțiile lor nu vor fi luate în serios.

Aceste constatări sugerează că siguranța emoțională este o condiție prealabilă pentru participare. Copiii au fost mai predispuși să contribuie atunci când facilitatorii au demonstrat ascultare activă, răbdare, curiozitate și comportament nejudecător⁸¹. În Grecia, participanții au evidențiat comportamente relaționale care i-au ajutat să se simtă respectați, inclusiv menținerea contactului vizual, adresarea de întrebări suplimentare, evitarea întreruperilor și răspunsul calm la incertitudine sau greșeli. Participarea pare a fi profund relațională, iar abordările metodologice singure pot să nu depășească comportamentele adulte care întăresc ierarhia sau intimidarea. Facilitatorii au nevoie atât de competențe tehnice, cât și relaționale pentru a susține o participare cu adevărat incluzivă⁸².

3.3.4 Dinamica colegilor și necesitatea unor spații sigure de participare

Barierile apar și din dinamica orizontală a copiilor. În România și Grecia, copiii au raportat frica de a fi luați în râs, criticați sau judecați de colegi, în special în grupuri mari. Această îngrijorare a fost mai pronunțată în rândul participanților mai liniștiți sau celor cu o dominanță socială mai scăzută. În Austria, facilitatorii au observat că atunci când participanții dominanți ironizau sau respingeau pe alții, copiii mai rezervați se retrăgeau, lăsând participarea concentrată printre cei mai încrezători.

Aceste perspective sugerează că participarea ar trebui abordată ca o dinamică de grup care necesită facilitare activă, nu moderație pasivă. Spațiile de participare sigure par să depindă de facilitarea deliberată, gestionarea atentă a dinamicii de grup și consolidarea normelor de interacțiune⁸³ respectuoase. Formatele de grupuri mici, cu trei până la cinci copii, au părut să reducă constant anxietatea și să crească participarea, în timp ce co-dezvoltarea unor reguli de bază privind ascultarea, respectul și greșelile au ajutat la stabilirea unor medii emoțional mai sigure și mai previzibile.

3.3.5 Bariere structurale și instituționale

Factorii structurali par, de asemenea, să limiteze participarea, chiar și atunci când copiii sunt motivați. În Austria și Spania, copiii și-au exprimat frecvent incertitudinea cu privire la instituțiile responsabile pentru abordarea problemelor comunității sau cum să contacteze factorii de decizie. Mulți nu înțelegeau responsabilitățile instituționale și canalele de

⁸¹ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁸² Lundy, L., 2007.

⁸³ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

participare, contribuind la un sentiment de distanță instituțională. În Grecia, orarul școlar rigid și alocarea limitată a timpului au restricționat și mai mult participarea, deoarece activitățile concureau cu cerințele curriculare, ducând adesea la implicare grăbită sau superficială.

Aceste constatări sugerează că participarea semnificativă poate necesita structuri vizibile, accesibile și continue, susținute instituțional prin alocarea timpului, pregătirea facilitatorilor și angajamentul organizațional. Fără continuitate structurală, participarea pare să depindă de motivația individuală a adulților, mai degrabă decât de practica democratică încorporată⁸⁴.

3.3.6 Lipsa capacității de a acționa și deziluzia participării

O constatare transversală se referă la percepția copiilor asupra capacității lor de a influența schimbarea. Mulți și-au exprimat îndoieli dacă adulții ar asculta sau acționa cu adevărat. În România, acest lucru apărea uneori ca o îndoială de sine internalizată, copiii crezând că sunt "prea tineri" pentru a face o diferență. În Austria și Grecia, copiii mai mari au descris un scepticism explicit față de instituții și răspunsurile adulților, așteptându-se ca ideile să fie ignorate sau tratate superficial. Experiențele trecute de a nu fi auzit au contribuit la percepțiile despre participarea simbolică.

Această "diferență de agenție" pare să afecteze motivația chiar înainte de începerea participării. Copiii au subliniat că primirea unor explicații oneste, a urmăririi vizibile și a dovezilor că adulții își iau în serios contribuțiile contează mai mult decât acceptarea tuturor⁸⁵ ideilor. Participarea și încrederea par să se întărească reciproc: atunci când copiii percep considerație autentică și comunicare transparentă, sunt mai predispuși să se implice din nou; Răspunsurile simbolice sau tăcute par să reducă disponibilitatea de a participa⁸⁶.

3.3.7 Barierele care afectează copiii vulnerabili și marginalizați

Barierele de participare se agravează și mai mult pentru copiii care se confruntă cu vulnerabilități suplimentare, inclusiv bariere lingvistice, diferențe cognitive, dizabilități, experiențe de migrație sau dezavantaje socio-economice⁸⁷. În Austria, facilitatorii au observat că unii copii cu origini de migrație au avut dificultăți în a urmări discuțiile încă de la început, părând inițial timizi, dar reflectând o înțelegere limitată a conținutului. Barierele lingvistice și cognitive par să ducă la excludere dacă participarea la activități nu este adaptată și susținută continuu.

⁸⁴ European Commission, 2021.

⁸⁵ Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

⁸⁶ Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

⁸⁷ European Commission, 2021.

Incluziunea nu poate fi tratată ca o componentă suplimentară; accesibilitatea trebuie integrată în designul participării⁸⁸. Strategiile de comunicare multimodală — inclusiv suporturi vizuale, activități întrupate, explicații simplificate, demonstrații, repetiție și forme expresive alternative — par esențiale⁸⁹. Copiii din medii migratoare pot experimenta neîncredere instituțională sau nefamiliaritate cu culturile participative, ceea ce face ca construirea încrederii relaționale să fie esențială. Factorii socio-economici, precum accesul limitat la instrumente digitale sau transport, influențează, de asemenea, participarea și necesită o adaptare proactivă dincolo de simpla incluziune formală.

3.3.8 Dinamica de gen și stilurile de participare

Genul nu pare să determine ce probleme îi interesează pe copii, dar poate influența stilurile de participare, tiparele de comunicare și dinamica grupului. În România, băieții participau mai spontan la schimburi verbale, în timp ce fetele se implicau mai mult prin activități structurate și vizuale. În Grecia, fetele au avut tendința să adopte stiluri de comunicare colaborativă, bazându-se pe ideile colegilor și căutând consensul, în timp ce băieții erau mai frecvent întrerupți sau concureau pentru spațiul de vorbire.

Inegalitățile de participare se referă adesea mai puțin la gen în sine și mai mult la interacțiunea dintre stilurile dominante și cele rezervate de comunicare. În Austria și Spania, compozițiile de grup dezzechilibrate au intensificat aceste dinamici, fetele din grupurile dominate de bărbați devenind uneori mai rezervate. Aceste constatări indică faptul că facilitarea activă, schimbarea structurată, grupurile mici, activitățile colaborative și metodele variate de comunicare sunt importante pentru a asigura accesibilitatea la diferite stiluri de comunicare. Participarea egală nu înseamnă neapărat contribuții identice; Cadrele ar trebui să valorizeze în mod egal mai multe forme de exprimare⁹⁰.

3.4 Implicații pentru proiectarea SCM

Dovezile calitative colectate prin grupurile de focus transnaționale și analizate în secțiunile anterioare oferă indicații metodologice importante pentru proiectarea Mecanismului Busolei SOCRATES (SCM). Deși rezultatele nu trebuie interpretate ca exhaustive sau reprezentative statistic pentru toate experiențele copiilor din Europa, ele oferă o bază empirică solidă pentru

⁸⁸ European Commission, 2021.

⁸⁹ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

⁹⁰ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

identificarea condițiilor care par să susțină o participare semnificativă, incluzivă și sensibilă la ⁹¹copil.

Luete împreună, concluziile sugerează că SCM nu ar trebui conceput ca un model fix de consultare, ci ca un cadru participativ flexibil, bazat pe experiențele trăite ale copiilor. Dovezile evidențiază faptul că participarea copiilor depinde nu doar de oportunitatea de a-și exprima opiniile, ci și de siguranța emoțională, limbajul accesibil, comportamentul susținător al adulților, dinamica incluzivă a grupului, căile vizibile către factorii de decizie și feedback-ul clar după ce a avut loc ⁹²participarea.

Pe această bază, următoarele implicații de proiectare traduc dovezile din grupurile de focus în direcții operaționale pentru Cadrul SCM și Toolkit-ul ulterior.

3.4.1 De la consultanță la construirea agențiilor

SCM este destinat să funcționeze în primul rând ca un proces de construire a agenției, nu ca un instrument de consultare exclusiv. În țările participante, o barieră recurentă pare să nu fie absența ideilor în rândul copiilor, ci percepția lor limitată de a putea influența deciziile. Mulți copii au descris că se simt "prea tineri", insuficient de credibili sau puțin probabil să fie luați în serios de adulți și instituții. Aceasta sugerează că SCM ar trebui să creeze condiții care să ajute copiii să își construiască treptat încrederea, să recunoască valoarea perspectivelor lor și să perceapă participarea ca pe un proces care poate conduce la un răspuns⁹³.

În practică, aceasta înseamnă că etapele inițiale ale Busolei ar trebui să acorde o atenție deosebită siguranței psihologice, construirii încrederii și pregătirii grupului. Înainte ca copiii să fie rugați să identifice probleme, să le exploreze sau să formuleze propuneri, facilitatorii pot avea nevoie de sprijin pentru a crea spații sigure, a co-defini reguli simple de bază și a gestiona dinamica grupului. Acest lucru este deosebit de important pentru copiii mai liniștiți, copiii cu încredere scăzută în sine și copiii care se pot simți expuși sau vulnerabili în fața⁹⁴ colegilor.

Designul SCM ar trebui, așadar, să evite tratarea participării ca pe un singur moment în care copiii sunt pur și simplu rugați să-și dea părerea. În schimb, ar trebui să susțină un proces gradual prin care copiii să recunoască că experiențele lor contează, să exploreze problemele cu ceilalți și să-și comunice perspectivele într-un mod care să se simtă sigur, susținut și semnificativ.

⁹¹ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

⁹² Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

⁹³ Hart, R.A., 1992; Lundy, 2007.

⁹⁴ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007.

3.4.2 De la o arhitectură universală la o arhitectură modulară și sensibilă la vârstă

Rezultatele sugerează că SCM ar trebui să renunțe la o abordare uniformă și să adopte o **arhitectură modulară, hibridă și sensibilă la vârstă**. O metodologie standardizată poate să nu țină cont complet de diversitatea de vârstă, dezvoltare cognitivă, stiluri de comunicare, vulnerabilități sau context social. Prin urmare, SCM poate permite facilitatorilor să combine diverse instrumente — vizuale, verbale, întrupate, creative și digitale — în funcție de caracteristicile fiecărui grup⁹⁵.

Pentru copiii mai mici, în special cei cu vârste între 6 și 8 ani, instrumentele ar trebui să ajute în principal la traducerea conceptelor abstracte în experiențe concrete și familiare. Suporturile vizuale, desenele, abțibildurile, jucăriile, activitățile jucăușe și metodele simple de expresie pot face participarea mai accesibilă și pot reduce dependența de explicații verbale.

Pentru copiii din intervalul de vârstă de tranziție, aproximativ 8–10 ani, SCM ar trebui să permită forme de exprimare întrupate și spațiale, introducând treptat o reflecție mai structurată asupra cauzelor, consecințelor și posibilelor soluții. Această grupă de vârstă poate necesita o flexibilitate deosebită, deoarece copiii pot diferi semnificativ în capacitatea lor de a trece de la experiența concretă la raționamentul mai abstract.

Pentru copiii mai mari, în special cei cu vârste între 9 și 12 ani, instrumentele pot include forme mai structurate de investigație colaborativă, cum ar fi interviuri între colegi, colectarea simplă de dovezi, brainstorming de grup, prezentări vizuale sau rezultate digitale. În acest sens, instrumentele digitale nu trebuie înțelese ca instrumente tehnic complexe, ci ca posibile structuri care să ajute copiii să organizeze idei, să documenteze observațiile și să reducă anxietatea interacțiunii directe cu adulții.

Această modularitate este esențială deoarece rezultatele din 3.1 și 3.2 indică faptul că participarea copiilor este modelată nu doar de vârstă, ci și de încredere, limbaj, mediul social, mediul educațional și experiențele anterioare de a fi ascultați sau ignorați. Prin urmare, Toolkit-ul ar trebui să ofere căi adaptabile, nu instrucțiuni fixe.

3.4.3 Limbaj accesibil și înțelegere comună

SCM ar trebui să abordeze sistematic bariera limbajului instituțional abstract. Rezultatele indică faptul că copiii mai mici, copiii cu dificultăți cognitive sau de limbaj și copiii din medii vulnerabile pot avea dificultăți cu termeni precum autoritatea publică, luarea deciziilor, politici, fezabilitate sau constrângeri bugetare. Dacă aceste concepte nu sunt explicate clar, copiii se pot retrage, pot rămâne tăcuți sau se pot comporta perturbator în moduri care maschează ⁹⁶neînțelegerea.

⁹⁵ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

⁹⁶ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

Pentru a rezolva acest lucru, SCM ar putea adopta un principiu **de dejargonizare**. Facilitatorii ar trebui ghidați să introducă concepte prin exemple cotidiene, situații familiare și limbaj simplu. Fiecare fază a Busolei ar trebui să înceapă de la o bază comună și accesibilă, asigurându-se că toți copiii înțeleg scopul activității, rolul adulților implicați și semnificația pașilor pe care sunt invitați să îi ⁹⁷urmeze.

Acest lucru este deosebit de relevant pentru fazele NOTICE și EXPLORARE, unde copiii trebuie să treacă de la experiența directă a unei probleme către o înțelegere mai structurată a cauzelor și a posibilelor răspunsuri ale acesteia. Instrumentele de participare ar trebui, așadar, să funcționeze nu doar ca instrumente de consultare, ci și ca mecanisme de traducere între limbajul instituțional și realitățile cotidiene ale copiilor.

3.4.4 Alfabetizarea instituțională și orientarea civică locală

SCM ar trebui, de asemenea, să răspundă familiarității limitate a copiilor cu structurile instituționale și punctele concrete de acces. Rezultatele discutate în 3.3 sugerează că distanța dintre copii și factorii de decizie nu este doar emoțională sau relațională, ci și practică și cognitivă. În unele contexte, copiii erau nesiguri cu privire la care instituție sau actor adult ar fi responsabil pentru o anumită problemă sau nu luaseră în considerare anterior că autoritățile locale ar putea juca un rol în ascultarea preocupărilor lor. Acest lucru indică faptul că participarea nu poate depinde doar de dorința copiilor de a vorbi; De asemenea, necesită o înțelegere de bază a mediului civic și instituțional local⁹⁸.

Din acest motiv, SCM ar trebui să includă o componentă instituțională de alfabetizare, introdusă într-un mod adecvat vârstei și experiențial. În loc să prezinte instituțiile ca ierarhii abstracte, Toolkit-ul ar putea ajuta facilitatorii să mapeze împreună cu copiii actorii locali și locurile care le modelează viața de zi cu zi: școala, municipalitatea, biroul primarului, serviciile sociale locale, secția de poliție, centrele comunitare, bibliotecile, serviciile de sănătate sau alte organisme locale relevante.

Această componentă ar trebui să fie progresivă. La copiii mai mici, accentul ar trebui să rămână asupra locurilor familiare și apropiate, ajutându-i să înțeleagă cine poate ajuta cu probleme concrete din școală, locul de joacă, cartierul sau comunitatea lor. În cazul copiilor mai mari, SCM poate introduce treptat niveluri instituționale mai complexe, inclusiv departamente municipale, consilii locale, autorități regionale sau alte organisme publice, conectându-le mereu cu exemple practice și situații reale.

⁹⁷ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007.

⁹⁸ European Commission, 2021.

Astfel, SCM nu doar că îi va sprijini pe copii în exprimarea preocupărilor, ci îi va ajuta și să înțeleagă unde pot fi abordate aceste preocupări și cum participarea civică este legată de structurile din jurul lor.

3.4.5 Expresia colectivă și rolul adulților

SCM ar trebui să prioritizeze advocacy-ul colectiv și formele de exprimare susținute. Rezultatele sugerează că interacțiunea individuală și nemediată cu factorii de decizie poate genera anxietate și poate descuraja participarea, în special în rândul copiilor cu încredere mai scăzută sau experiență anterioară limitată de dialog formal. Copiii par adesea să se simtă mai în siguranță și mai legitimi atunci când își pregătesc și își exprimă opiniile împreună⁹⁹.

Faza SPEAK ar trebui, așadar, să susțină forme de exprimare bazate pe grup, inclusiv jocuri de rol, prezentări repetate, rezultate vizuale, videoclipuri, mesaje colective sau sesiuni de dialog facilitate. Aceste formate pot reduce presiunea asupra copiilor individuali, consolidând în același timp sprijinul colegilor, responsabilitatea comună și asumarea colectivă a mesajului.

În același timp, rolul adulților ar trebui definit cu atenție. Adulții nu ar trebui să înlocuiască vocile copiilor sau să vorbească în numele lor. Mai degrabă, ar trebui să acționeze ca facilitatori, mediatori sau garanți ai procesului. Rolul lor este să ajute la crearea condițiilor pentru ca copiii să se exprime cu încredere, să acceseze canale de comunicare adecvate și să se asigure că interacțiunea cu factorii de decizie rămâne respectuoasă, de înțeles și¹⁰⁰ sigură.

Aceasta implică, de asemenea, că adulții înșiși au nevoie de pregătire. Profesorii, facilitatorii, reprezentanții locali și alți factori interesați ar trebui să înțeleagă cum să asculte, să pună întrebări clarificatoare, să evite un limbaj disprețuitor și să ofere răspunsuri în moduri pe care copiii să le poată înțelege. Prin urmare, calitatea ascultării adulte face parte din metodologie, nu o condiție externă.

3.4.6 Feedback, responsabilitate și "nu explicat"

Faza WEIGH este concepută ca o componentă centrală a ciclului participativ, nu ca un pas final sau opțional. Copiii par să aștepte feedback după ce își exprimă opiniile și, în general, pot accepta un rezultat negativ atunci când este însoțit de o explicație clară, respectuoasă și ușor de înțeles. Ceea ce subminează încrederea este adesea tăcerea percepută, promisiunile vagi sau un "da fals"¹⁰¹.

Prin urmare, SCM ar trebui să includă mecanisme care să asigure că copiii primesc actualizări accesibile despre ce s-a întâmplat cu propunerile lor, motivele pentru care au fost luate

⁹⁹ Lundy, L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

¹⁰⁰ Lundy, L., 2007.

¹⁰¹ Lundy, L., 2007; Hart, 1992.

anumite decizii și dacă este posibilă orice acțiune parțială sau alternativă. Aceasta implică faptul că adulții și instituțiile implicate în proces ar trebui sprijinite în comunicarea deciziilor într-un limbaj prietenos cu copiii, explicarea constrângerilor fără a folosi termeni excesiv de tehnici și a face vizibilă orice schimbare mică sau parțială rezultată din contribuțiile¹⁰² copiilor.

Feedback-ul nu trebuie înțeles ca o formalitate procedurală. Este una dintre principalele condiții prin care participarea devine credibilă. Când copiii primesc un răspuns vizibil și respectuos, sunt mai predispuși să înțeleagă participarea ca fiind semnificativă și să rămână dispuși să se implice în ciclurile viitoare. În schimb, atunci când participarea produce tăcere sau răspunsuri neclare, poate întări dezangajarea și slăbi încrederea.

3.4.7 De la dovezi la proiectare metodologică

Luate împreună, aceste implicații încheie lectura analitică a rezultatelor grupului de discuție și oferă o punte către capitolele metodologice ale Cadrului. Ei sugerează că Mecanismul Busolei SOCRATES ar trebui dezvoltat ca un model flexibil, incluziv și ciclic de participare, capabil să sprijine copiii nu doar să-și exprime opiniile, ci și să experimenteze ascultarea, feedback-ul și responsabilitatea ca părți integrante ale procesului participativ¹⁰³.

Designul SCM ar trebui, prin urmare, să rămână ancorat în experiențele trăite ale copiilor, abordând totodată barierele care pot limita participarea la practică: lipsa de încredere, limbajul inaccesibil, dinamica inegală a grupului, distanța instituțională, teama de judecată și absența unui follow-up. În acest sens, Busola nu organizează doar activități. Aceasta creează o cale structurată, dar adaptabilă, prin care copiii pot construi treptat agenție, comunica cu adulții și recunoaște că perspectivele lor pot intra într-un dialog semnificativ cu mediile și sistemele care le influențează viața.

¹⁰² Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

¹⁰³ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; Lundy, L., 2007; European Commission, 2021.

4. Metodologia SCM: O călătorie circulară

Înainte de a detalia cele patru faze de implementare, este important să oferim o prezentare generală a metodologiei SCM în ansamblu. SOCRATES Compass este conceput ca un cadru flexibil și ciclic pentru participare, combinând ghidarea structurată cu adaptabilitatea la diferite vârste, contexte și etape de dezvoltare. Participarea nu este operaționalizată ca o activitate unică, ci ca un proces continuu în care copiii se implică, explorează, comunică și primesc feedback progresiv. Metodologia este concepută să fie sensibilă la experiențele trăite ale copiilor, promovând incluziunea, autonomia și încrederea, permițând totodată facilitatorilor să adapteze abordările la condițiile locale și nevoile specifice ale fiecărui grup. Această secțiune prezintă în detaliu fazele SCM, ilustrând modul în care ciclul susține o călătorie participativă ancorată pe dovezi și practici reflexive.

4.1 Cele 4 puncte cardinale: O privire de ansamblu asupra procesului circular (Notice, Explore, Speak, Weigh).

Mecanismul SOCRATES Compass (SCM) operaționalizează participarea prin patru faze structurate de implementare: NOTICE, EXPLORE, SPEAK și WEIGH. Fiecare fază are propriile obiective, abordări de facilitare, metode participative și rezultate așteptate. Împreună, aceste faze susțin implicarea progresivă a copiilor pe parcursul ciclului de participare, ajutându-i să treacă de la identificarea unei probleme la reflecția asupra răspunsurilor ¹⁰⁴primite.

În loc să prescrie un set fix de activități, SCM oferă o structură flexibilă de implementare pe care facilitatorii o pot adapta în funcție de grupa de vârstă, stilurile de comunicare, nivelurile de încredere și contextele locale. Metodologia combină abordări creative, reflexive, colaborative și dialogice pentru a susține participarea în rândul grupurilor diverse de copii, inclusiv a celor cu mai puține ¹⁰⁵oportunități.

În cadrul SCM, fiecare fază generează ieșiri din beton care informează etapa următoare a procesului. Problemele identificate în timpul NOTICE devin baza pentru investigații colaborative în timpul EXPLORE. Ideile și propunerile dezvoltate în timpul EXPLORE sunt comunicate în timpul SPEAK, în timp ce reflecțiile și răspunsurile rezultate din WEIGH informează ciclurile viitoare de participare și ajustările metodologice. Astfel, Busola funcționează ca un ciclu continuu, nu ca o succesiune de activități izolate ¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Lundy, L., 2007; Shier, 2001.

¹⁰⁵ Shier, H., 2001; Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.

¹⁰⁶ Shier, H., 2001.

NORTH– NOTICE: Recunoașterea și articularea problemelor

Faza NOTICE funcționează ca punctul de intrare în ciclul de participare. Obiectivul său principal este să ajute copiii să identifice problemele, situațiile sau experiențele care le afectează viața de zi cu zi și comunitățile. În loc să înceapă cu concepte civice abstracte sau teme politice predefinite, această fază se concentrează pe realități concrete pe care copiii le recunosc deja prin experiența de zi cu zi¹⁰⁷.

Activitățile din această fază sunt concepute pentru a susține observarea, recunoașterea și articularea preocupărilor în moduri accesibile. În funcție de grupa de vârstă și context, facilitatorii pot folosi desene, povestiri, activități bazate pe imagini, carduri emoționale, cartografii de grup, jocuri de rol, fotografie sau exerciții de discuție ghidată. Pentru copiii mai mici, metodele se pot baza mai mult pe interacțiunea vizuală și jucăușă, în timp ce grupurile mai mature pot participa mai confortabil la discuții colaborative și exerciții de prioritizare a¹⁰⁸ problemelor.

Grupurile de discuții au arătat că copiii identifică frecvent probleme legate de bullying, excludere, echitate, preocupări de mediu, reguli școlare, spațiile publice și comunicarea cu adulții. Faza NOTICE oferă, așadar, oportunități structurate pentru copii de a transforma observațiile personale în subiecte comune de discuție.

Facilitatorii sunt responsabili pentru crearea unor condiții de participare susținătoare și pentru a ajuta copiii să exprime clar ideile, fără a-i direcționa către concluzii prestabilite. În această etapă, ar trebui acordată o atenție deosebită dinamicii de participare, includerii copiilor mai liniștiți și stabilirii unor acorduri simple de comunicare pentru grup¹⁰⁹.

Principalele rezultate ale fazei NOTICE sunt temele comune, preocupările prioritizate și întrebările inițiale pe care copiii doresc să le investigheze mai departe în următoarea etapă a ciclului.

EAST – EXPLORE: Investigație colaborativă și co-construcție

Faza EXPLORE se concentrează pe ajutarea copiilor să investigheze mai în profunzime problemele identificate în timpul NOTICE. Obiectivul acestei etape este de a sprijini reflecția colaborativă, înțelegerea diferitelor perspective, identificarea cauzelor posibile și dezvoltarea unor răspunsuri sau propuneri ¹¹⁰potențiale.

¹⁰⁷ Tan, P., 2019.

¹⁰⁸ Tan, P., 2019.

¹⁰⁹ Lundy, L., 2007; Shier, 2001.

¹¹⁰ Shier, H., 2001.

Această etapă este concepută ca un proces de cercetare structurat, dar flexibil, adaptat stadiilor de dezvoltare ale copiilor. Grupurile de discuție au demonstrat că copiii tind să se implice mai eficient în activitățile de explorare atunci când acestea sunt interactive, colaborative și susținute prin metode vizuale sau experiențiale, în loc să se bazeze în principal pe discuții verbale lungi¹¹¹.

Facilitatorii pot folosi astfel metodologii precum arbori de probleme, brainstorming colaborativ, construirea de scenarii, observație ghidată, joc de rol, cartografiere vizuală, ateliere în grupuri mici sau activități creative de design. Copiii mai mici pot explora probleme prin mișcare, povestire sau materiale tactile, în timp ce copiii mai mari se pot implica mai activ în reflecții structurate, compararea ideilor și construirea colaborativă a propunerilor.

Faza EXPLORE permite, de asemenea, copiilor să organizeze idei colectiv înainte de a le comunica în exterior. Pe parcursul grupurilor de discuții, copiii și-au exprimat constant o încredere mai mare când participau în grupuri decât individual, în special când discutau subiecte sensibile sau pregăteau propuneri pentru adulți. Metodologia prioritizează, așadar, explorarea susținută de colegi și procesele de luare a deciziilor comune¹¹².

Facilitatorii susțin procesul ajutând copiii să structureze discuțiile, să gestioneze echilibrul participării în cadrul grupurilor și să se asigure că toți participanții au oportunități de a contribui. Este important de menționat că rolul facilitatorului nu este să ofere soluții, ci să ghideze reflecția și să susțină investigația ¹¹³colaborativă.

Rezultatele acestei faze pot include propuneri prioritizate, materiale vizuale, soluții identificate, idei de acțiune sau recomandări colective pe care copiii doresc să le comunice în faza SPEAK.

SOUTH– SPEAK: Comunicare și Dialog Intergenerațional

Faza SPEAK se concentrează pe comunicarea dintre copii și adulți. În această etapă, copiii prezintă preocupările, ideile sau propunerile dezvoltate în fazele anterioare unui public mai larg, inclusiv profesorilor, părinților, facilitatorilor, autorităților locale, reprezentanților comunității sau altor factori de decizie¹¹⁴.

SCM abordează această etapă ca un proces de comunicare facilitat, mai degrabă decât ca un exercițiu formal de dezbateri. Grupurile de discuții au arătat că mulți copii experimentează anxietate sau nesiguranță atunci când vorbesc direct cu figuri de autoritate, în special în medii necunoscute sau foarte formale. Din acest motiv, metodologia prioritizează pregătirea colectivă

¹¹¹ Tan, P., 2009.

¹¹² Shier, H., 2001; Lundy, 2007.

¹¹³ Shier, H., 2001.

¹¹⁴ Lundy, L., 2007.

și formatele de comunicare adaptate nivelului de încredere și stilurilor de comunicare ale¹¹⁵ copiilor.

În funcție de context, copiii pot comunica propunerile lor prin postere, prezentări, desene, povestiri, expoziții, scrisori, videoclipuri, mesaje înregistrate, sesiuni de advocacy de grup sau întâlniri facilitate cu adulții. Instrumentele digitale pot sprijini, de asemenea, pregătirea și organizarea ideilor, în special pentru copiii mai mari.

Facilitatorii sprijină copiii în organizarea prezentărilor, pregătirea materialelor de comunicare, structurarea discuțiilor și gestionarea interacțiunilor cu adulții. Rolul lor este să reducă barierele în participare, asigurându-se totodată că copiii rămân principalii comunicatori ai propriilor idei și propuneri¹¹⁶.

Faza SPEAK creează, de asemenea, oportunități pentru dialog intergenerațional, nu pentru comunicare unidirecțională. Adulții care participă la această etapă sunt încurajați să interacționeze respectuos cu copiii, să pună întrebări de clarificare și să răspundă într-un limbaj accesibil, potrivit nivelului de dezvoltare al copilului¹¹⁷.

Rezultatele așteptate ale acestei faze includ propuneri comunicate, sesiuni de dialog documentate, prezentări, campanii sau schimburi între copii și adulți interesați.

WEST – WEIGH: Feedback, Reflecție și Urmărire

Faza WEIGH se concentrează pe feedback, reflecție, evaluare și urmărire. În cadrul SCM, participarea nu este considerată completă odată ce copiii și-au comunicat punctele de vedere. În schimb, această etapă asigură că copiii primesc răspunsuri despre modul în care contribuțiile lor au fost luate în considerare și ce rezultate au rezultat din proces¹¹⁸.

Grupurile de discuție au demonstrat în mod repetat că copiii acordă o importanță semnificativă feedback-ului vizibil și ușor de înțeles. Copiii au afirmat constant că pot accepta dezacordul sau neimplementarea propunerilor atunci când explicațiile sunt comunicate clar și respectuos. Ceea ce pare să submineze cel mai puternic participarea este tăcerea, ambiguitatea sau lipsa unui răspuns vizibil¹¹⁹.

Din acest motiv, SCM integrează mecanisme structurate de feedback pe tot parcursul fazei WEIGHT. Facilitatorii și părțile interesate adulte sunt încurajați să ofere actualizări, explicații, reflecții sau exemple de acțiuni întreprinse după participarea copiilor. Răspunsurile ar trebui să

¹¹⁵ Shier, H., 2001; Lundy, 2007.

¹¹⁶ Shier, H., 2001.

¹¹⁷ Lundy, L., 2007; Shier H., 2001.

¹¹⁸ Lundy, L., 2007.

¹¹⁹ Lundy, L., 2007; Shier H., 2001.

distingă clar între propunerile acceptate, ideile parțial implementate și propunerile care nu au putut fi implementate, explicând în același timp motivele din spatele fiecărui rezultat într-un limbaj accesibil.¹²⁰

Faza WEIGH include, de asemenea, reflecția asupra procesului de participare în sine. Copiii evaluează ceea ce au considerat semnificativ, dificil, util sau frustrant pe parcursul ciclului. Facilitatorii pot folosi cercuri de reflecție, instrumente de evaluare vizuală, carduri de feedback, discuții colaborative sau activități creative de reflecție, în funcție de grupa de vârstă¹²¹.

Rezultatele acestei faze pot include feedback documentat, rezumate de evaluare, ajustări identificate pentru ciclurile viitoare și noi probleme sau preocupări care apar din procesul de reflecție. Aceste rezultate informează apoi procesul de planificare și identificare a problemelor pentru următoarea fază NOTICE, asigurând continuitatea între ciclurile de¹²² participare.

Relația circulară dintre cele patru puncte cardinale este ilustrată în Figura 3, care arată cum fiecare fază contribuie la un ciclu continuu de participare.

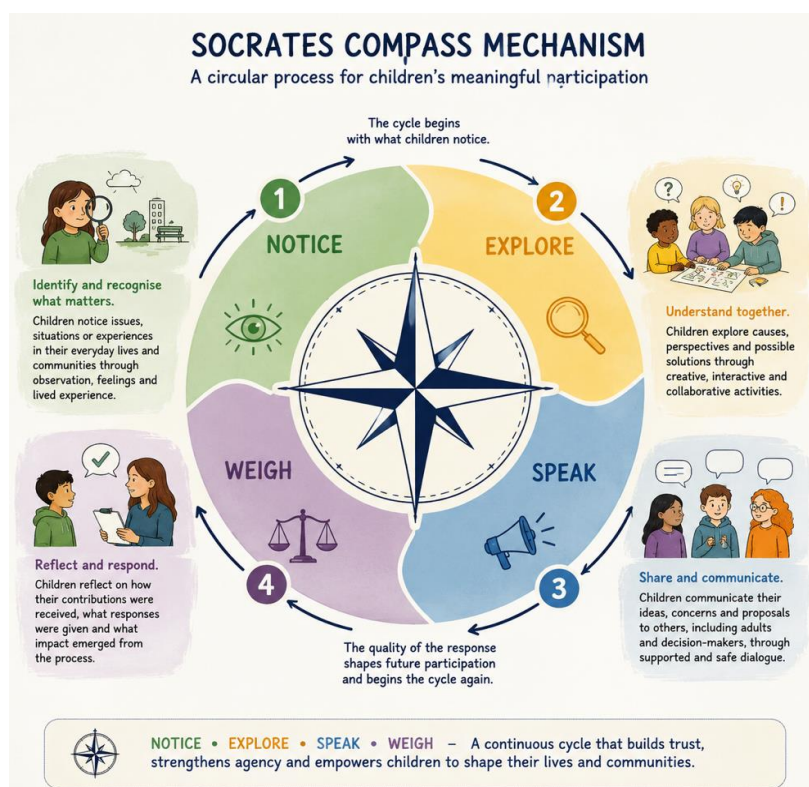


Figura 3. Mecanismul busolei SOCRATES.

¹²⁰ Lundy, L., 2007.

¹²¹ Shier, H., 2001; Tan P., 2019.

¹²² Shier, H., 2001.

Figura ilustrează cele patru faze interconectate ale SCM — NOTICE, EXPLORE, SPEAK și WEIGH— ca un proces circular pentru o participare semnificativă a copilului. Arată cum copiii trec de la identificarea problemelor din viața lor de zi cu zi la explorarea lor colaborativă, comunicarea ideilor lor adulților și factorilor de decizie și primirea de feedback care informează ciclurile viitoare de participare.

4.2 Cercetare-acțiune participativă (PAR): Împuternicirea copiilor ca cercetători activi

Cercetarea Acțiune Participativă (PAR) este o abordare colaborativă de cercetare care îi poziționează pe cei direct afectați de o problemă ca co-cercetători, nu ca subiecți pasivi. Se bazează pe ideea că persoanele care trăiesc cu o problemă sunt adesea bine poziționate pentru a-i investiga cauzele, a-i înțelege efectele și a contribui la soluții semnificative.

Spre deosebire de abordările tradiționale de cercetare, unde experții externi definesc de obicei întrebările, selectează metodele și controlează interpretarea rezultatelor, PAR pune accent pe luarea deciziilor împărtășite, producția comună de cunoștințe și acțiunile concrete pentru îmbunătățirea condițiilor reale. În esență, PAR se bazează pe cercetarea colectivă, împuternicirea participanților, recunoașterea multiplelor moduri de a cunoaște și o orientare clară către schimbarea¹²³ socială.

În cadrul Mecanismului Busolei SOCRATES, PAR este deosebit de relevantă deoarece oferă o bază metodologică pentru tratarea copiilor nu doar ca participanți, ci și ca interpreți activi ai propriilor medii. Acest lucru este în concordanță cu scopul mai larg al SCM: sprijinirea copiilor să observe, să exploreze, să comunice și să reflecteze asupra problemelor care le afectează viața.

4.2.1 PAR ca proces ciclic

Din punct de vedere metodologic, PAR este adesea descris ca un proces ciclic sau "spirală". Un model folosit frecvent distinge patru faze recurente: **planificare, acțiune, observare și reflecție**. Aceste faze nu sunt concepute ca o succesiune rigidă, ci ca un ciclu repetat în care învățarea și acțiunea se informează reciproc în timp.

În faza de planificare, participanții și facilitatorii identifică împreună o problemă, clarifică ce doresc să înțeleagă sau să schimbe și decid cum să procedeze. În faza de acțiune, strategia convenită este implementată într-un context specific, cum ar fi o sală de clasă, școală, centru după școală sau spațiu comunitar. Faza de observație implică colectarea de informații despre ce se întâmplă prin metode precum interviuri, discuții de grup, desene, cartografiere, observații

¹²³ Hocevar, R. (2023). Participatory action research (PAR). *EBSCO Research Starters: Social Sciences and Humanities*. [Participatory Action Research \(PAR\) | Social Sciences and Humanities](#).

sau alte instrumente prietenoase cu copiii. În final, în faza de reflecție, grupul interpretează ceea ce a fost observat, ia în considerare ce s-a schimbat și decide dacă planul trebuie ajustat.

Această structură ciclică este strâns aliniată cu SCM. Copiii observă o problemă, o explorează prin cercetare colaborativă, comunică concluziile sau propunerile lor, apoi reflectează asupra a ceea ce s-a întâmplat ulterior. În acest sens, PAR întărește ideea că participarea nu este o activitate unică, ci un proces continuu de învățare, acțiune și reflecție.

Această structură ciclică este strâns aliniată cu SCM. Copiii observă o problemă, o explorează prin cercetare colaborativă, comunică concluziile sau propunerile lor, apoi reflectează asupra a ceea ce s-a întâmplat ulterior. În acest sens, PAR întărește ideea că participarea nu este o activitate unică, ci un proces continuu de învățare, acțiune și reflecție¹²⁴.

4.2.2 Copiii ca cercetători activi ai propriilor medii

Când PAR este aplicat copiilor, poate oferi un cadru concret pentru a-i împuternici ca cercetători activi ai propriilor vieți și medii de învățare. Împuternicirea, în acest context, implică o schimbare fundamentală de perspectivă. Copiii nu sunt văzuți în primul rând ca obiecte de cercetare, beneficiari ai intervențiilor adulților sau surse de informații ce trebuie extrase. Mai degrabă, ei sunt recunoscuți ca actori sociali competenți care pot investiga întrebări care contează pentru ei și pot contribui la schimbare.

Aceasta necesită o redistribuire deliberată a puterii în cadrul procesului de cercetare. În cercetarea convențională, adulții decid de obicei ce este considerat cunoaștere relevantă și cum ar trebui colectate și interpretate aceste cunoștințe. Într-o abordare de cercetare-acțiune participativă, cunoștințele experiențiale și bazate pe comunitate ale copiilor sunt tratate ca o resursă centrală. Înțelegerea lor despre viața școlară, relațiile cu colegii, experiențele familiale, spațiile comunitare, siguranța, excluderea sau corectitudinea nu este ceva ce trebuie filtrat sau corectat de adulți, ci ceva ce trebuie luat în¹²⁵ serios.

Aceasta nu înseamnă că adulții se retrag din proces. Rolul lor rămâne important, dar se schimbă. Facilitatorii și educatorii adulți sunt așteptați să asculte fără judecată, să reflecteze asupra propriilor presupuneri și să creeze spații în care copiii să se simtă în siguranță exprimându-și opiniile, îndoielile, incertitudinile și criticile. Ei susțin procesul, dar nu își asumă responsabilitatea asupra lui.

¹²⁴ Pineda, H. et al. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>.

¹²⁵ Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29–36. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>.

4.2.3 Schimbarea puterii și valorizarea expertizei copiilor

O dimensiune cheie a PAR este recunoașterea expertizei copiilor. Copiii știu adesea lucruri despre mediile lor cotidiene pe care adulții poate nu le văd sau pot interpreta diferit. Ei pot observa cât de sigur sau nesigur se simte un spațiu, ce reguli sunt percepute ca fiind corecte sau nedrepte, unde are loc excluderea sau cum dinamica dintre colegi influențează participarea.

Din acest motiv, PAR apreciază diverse moduri de a cunoaște. Copiii pot exprima cunoștințele verbal, dar și prin desene, mișcare, emoții, gesturi, povești, hărți, jocuri de rol sau alegeri vizuale. Aceste forme întrupate, emoționale și tacite de cunoaștere sunt deosebit de importante atunci când se lucrează cu copii mai mici sau cu cei care pot găsi dificilă discuția verbală formală.

În cadrul SCM, acest principiu este deosebit de relevant pentru fazele NOTICE și EXPLORARE. Copiii sunt susținuți să înceapă din ceea ce observă și experimentează, apoi să investigheze aceste observații mai în profunzime. Scopul nu este de a face copiii să imite practicile de cercetare ale adulților, ci de a crea forme de cercetare prietenoase cu copiii, care să recunoască propriile lor moduri de a înțelege¹²⁶ lumea.

4.2.4 Implicarea copiilor în proiectarea cercetării

Copiii nu sunt împuterniciți doar prin participarea la activități pe care adulții le-au conceput deja pe deplin. Împuternicirea crește atunci când copiii sunt implicați și în munca intelectuală a procesului. În PAR, acest lucru poate însemna că copiii ajută la formularea problemei de cercetare, formulează întrebări ghidate, decid ce vor să afle și aleg cum vor să exploreze acest lucru.

De exemplu, copiii pot decide dacă o problemă este mai bine explorată prin desene, voci foto, cartografiere, interviuri, instrumente digitale, plimbări de observație sau discuții de grup. De asemenea, pot fi implicați în analiza materialului pe care l-au ajutat să genereze: sortarea ideilor, identificarea tiparelor, gruparea observațiilor, interpretarea a ceea ce au găsit și discutarea a ceea ce ar putea însemna acest lucru¹²⁷.

Deoarece copiii au experiență trăită a problemelor discutate, interpretările lor pot adânci relevanța și utilitatea practică a constatărilor. Explorând subiecte precum clima școlară, siguranța, incluziunea, relațiile cu colegii sau spațiile publice, analiza copiilor poate dezvălui aspecte care poate nu pot apărea doar prin interpretarea condusă de adulți¹²⁸.

¹²⁶ Howard, J., 2024.

¹²⁷ Howard, J., 2024.

¹²⁸ Chikkatur, A. and Oliver, E. (2025) 'Embodying PAR: A reflection on building trust across institutional hierarchies', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(4), pp. 123–138.

4.2.5 PAR și dezvoltarea agenției copiilor

Procesul ciclic PAR oferă o structură concretă pentru dezvoltarea agenției copiilor în timp. În faza de planificare, copiii pot face brainstorming asupra problemelor din școala sau comunitatea lor, le pot prioritiza și pot concepe o cercetare la scară mică. De exemplu, pot decide să exploreze nivelurile de zgomot din sălile de clasă, să documenteze barierele în calea participării, să cartografieze spații sigure și nesigure sau să înțeleagă de ce anumite zone ale unui loc de joacă se simt inconfortabile.

În faza de acțiune, copiii își pun ideile în aplicare. Ei pot realiza sondaje scurte, intervieva colegi, pot crea postere, pot face fotografii, pot observa anumite spații sau își pot prezenta preocupările profesorilor sau actorilor locali. În faza de observație, ei înregistrează ce se întâmplă: cine răspunde, ce se schimbă, ce rămâne la fel și cum reacționează ceilalți. În faza de reflecție, discută împreună rezultatele, iau în considerare ce au învățat și decid posibii pași următori.

Parcursul acestor cicluri le permite copiilor să experimenteze că ideile lor pot duce la efecte vizibile, chiar dacă schimbarea este parțială sau graduală. De asemenea, îi ajută să înțeleagă că participarea implică ajustare. Când ceva nu funcționează conform așteptărilor, copiii pot reflecta, își pot revizui strategia și pot încerca din nou. Acest lucru susține un sentiment mai realist și susținut de agenție¹²⁹.

4.2.6 Abilități, încredere în sine și învățare colectivă

Implicarea în PAR poate stimula anumite abilități și forme specifice de încredere. Copiii exersează să pună întrebări în loc să urmeze doar instrucțiunile adulților. Ei învață să observe cu atenție, să compare perspective, să organizeze informațiile, să discute dovezi și să reflecteze asupra posibilelor soluții. Aceste procese susțin gândirea critică, comunicarea, cooperarea și un simț mai puternic al responsabilității față de mediile comune.

Facilitatorii adulți pot oferi suport prin modelarea abilităților de cercetare, reflecției etice și luării deciziilor colaborative. În timp, acest sprijin ar trebui să permită treptat copiilor să își asume mai mult responsabilitatea procesului. Scopul nu este de a lăsa copiii fără îndrumare, ci de a-i ajuta să devină treptat mai încrezători în modelarea direcției cercetării.

Colaborarea la întrebări comune poate întări, de asemenea, munca în echipă și solidaritatea. Copiii învață să se asculte unii pe alții, să negocieze diferențele și să recunoască că experiențele lor individuale pot face parte din tipare mai largi. Acest lucru este deosebit de important în

¹²⁹ Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P. (2026). Teachers and participatory management to develop students' responsibility skills. *International Education Studies*, 19(1), 15. <https://doi.org/10.5539/ies.v19n1p15>.

cadrul SCM, unde participarea este înțeleasă nu doar ca expresie individuală, ci ca un proces colectiv și relațional¹³⁰.

4.2.7 Implicații operaționale pentru metodologia SCM

Per ansamblu, PAR oferă un cadru în care copiii nu sunt doar consultați, ci implicați activ în modelarea cunoștințelor și deciziilor care îi afectează. Concentrându-se pe proces, relații și reflecție, nu doar pe un produs final de cercetare, PAR sprijină copiii în dezvoltarea vocii, agenției și a unui sentiment de sine ca contribuitoari capabili la schimbarea socială.

În cadrul SCM, acest lucru înseamnă că copiii ar trebui să fie sprijiniți să investigheze problemele într-un mod accesibil, etic, creativ și semnificativ. Facilitatorii ar trebui să creeze oportunități pentru copii de a defini întrebări, de a alege metode, de a interpreta concluziile și de a-și conecta învățarea cu acțiunea. Astfel, PAR întărește logica circulară a Busolei și întărește tranziția de la participare ca expresie la participare ca cercetare, dialog și transformare comună.

4.3 Design for Change (DFC) Integrare: Simte, Imaginează, Face, Împărtășește

Mecanismul Busolei SOCRATES (SCM) adoptă o metodologie circulară și iterativă care plasează copiii în centrul învățării, participării și acțiunii sociale. În cadrul acestei structuri, integrarea modelului Design for Change (DFC) – **Feel, Imagine, Do, Share** – oferă o cale practică și pedagogică pentru operaționalizarea participării copiilor ca drept¹³¹.

DFC este recunoscută pe scară largă ca o abordare centrată pe copil, care sprijină cursanții să identifice provocările reale, să dezvolte soluții și să acționeze. Alinierea sa cu valorile europene privind participarea, incluziunea, educația și cetățenia activă o face deosebit de relevantă pentru cadrul SCM. În cadrul SOCRATES, DFC nu este introdusă ca o metodologie separată sau paralelă, ci ca un model complementar care ajută la traducerea logicii circulare a Compassului într-o acțiune prietenoasă pentru copii.

În acest sens, DFC susține dimensiunea operațională a SCM. Îi ajută pe copii să treacă de la recunoașterea problemelor care îi afectează, la a-și imagina posibile îmbunătățiri, a testa idei și a comunica ceea ce au învățat sau realizat. Această structură întărește ideea că participarea nu se limitează la exprimarea opiniilor, ci poate implica și creativitate, acțiune, reflecție și responsabilitate împărtășită¹³².

¹³⁰ Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P., 2026.

¹³¹ Design for Change. (n.d.). *Design for Change*. <https://www.dfeworld.org/SITE>; European Union, 2012, Art. 24.

¹³² Design for Change., n.d.; Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.

4.3.1 Alinierea cu Cadrele de Politici și Drepturi ale Omului ale UE

Metodologia DFC reflectă principiile cheie prevăzute în cadrul internațional și european al drepturilor copilului. În special, este strâns legată de Articolul 12 din Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului, care recunoaște dreptul copiilor de a-și exprima opiniile în chestiuni care îi privesc, și de Articolul 29, care formulează educația ca un proces menit să dezvolte personalitatea, talentele, abilitățile și simțul responsabilității ¹³³copiilor.

La nivel UE, integrarea DFC susține obiectivele Strategiei UE privind Drepturile Copilului, în special în ceea ce privește participarea, educația incluzivă și implicarea civică. De asemenea, se referă la Pilonul European al Drepturilor Sociale, în special la principiile privind educația, formarea, învățarea pe tot parcursul vieții, îngrijirea copiilor și sprijinul pentru copii¹³⁴.

Natura experiențială și bazată pe competențe a DFC este, de asemenea, în concordanță cu Recomandarea Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Prin accentul pus pe observație, creativitate, colaborare, acțiune și reflecție, DFC poate contribui la dezvoltarea competenței civice, a competenței personale și sociale, a conștientizării și exprimării culturale și a competenței antreprenoriale¹³⁵.

Din acest motiv, DFC nu trebuie înțeleasă ca o adăugire externă la SCM. Mai degrabă, poate fi văzută ca o extensie coerentă a priorităților europene bazate pe educație și drepturi, oferind o structură practică prin care participarea copiilor poate fi legată de învățare, agenție și implicare ¹³⁶comunitară.

4.3.2 Logica circulară a SCM și DFC

Metodologia SCM conceptualizează participarea ca pe un ciclu continuu și reflexiv, mai degrabă decât ca pe un proces liniar. Modelul DFC se integrează natural în această structură deoarece se bazează și pe învățare iterativă și acțiune. Copiii observă și reflectă mai întâi asupra unei probleme prin faza **de Simțire**. Apoi generează idei și posibile soluții prin **Imagine**. Aceste idei sunt testate sau implementate prin **Do**, iar procesul este comunicat și reflectat prin **Share**.

Acest ciclu poate începe din nou. Copiii pot descoperi întrebări noi, pot identifica nevoi suplimentare, pot adapta propunerile sau pot aprofunda înțelegerea problemei. Astfel, DFC întărește abordarea circulară a SCM și susține participarea ca un proces care se dezvoltă în timp.

¹³³ United Nations, 1989, Arts. 12 and 29.

¹³⁴ European Commission, 2021; European Parliament, Council and Commission, 2017.

¹³⁵ Council of the European Union, 2018.

¹³⁶ Design for Change., n.d.; Council of the European Union, 2018.

Fiecare fază a DFC poate întări autonomia copiilor într-un mod diferit. **Feel** îi ajută pe copii să recunoască că experiențele și emoțiile lor sunt puncte valide de plecare pentru participare. **Imagine** îi încurajează să se vadă ca fiind capabili să propună alternative. **Do** le permite să experimenteze posibilitatea acțiunii, chiar și la scară mică. **Share** oferă vizibilitate învățării lor și creează spațiu pentru feedback, recunoaștere și responsabilitate¹³⁷.

Faza 1: Simți – Construirea empatiei și conștientizării

Faza Feel se concentrează pe înțelegerea problemelor reale care afectează copiii și comunitățile acestora. Promovează empatia, observația critică și implicarea emoțională. Copiii sunt încurajați să înceapă din propriile experiențe de viață, observând ceea ce pare nedrept, nesigur, excluzitor, lipsă sau care are nevoie de îmbunătățire.

Această etapă poate implica identificarea problemelor relevante pentru realitățile cotidiene ale copiilor, explorarea sentimentelor, perspectivelor și contextelor, precum și utilizarea unor instrumente participative precum povestirea, cartografierea, desenele, discuțiile de grup sau activitățile de observație. Scopul este de a asigura că participarea începe din realitățile proprii ale copiilor, nu din agende definite extern.

Dintr-o perspectivă bazată pe drepturi, faza Feel susține direct dreptul copiilor de a-și exprima opiniile și experiențele. Creează un spațiu în care copiii pot numi ceea ce contează pentru ei și pot începe să înțeleagă că percepțiile lor sunt legitime și relevante.

Din punct de vedere operațional, această etapă necesită facilitatori să creeze medii sigure și incluzive, să folosească un limbaj și instrumente prietenoase cu copiii și să se asigure că vocile diverse sunt reprezentate, în special ale copiilor care pot fi marginalizați sau mai puțin încrezători. În cadrul SCM, Feel corespunde îndeaproape fazei NOTICE și parțial dimensiunii inițiale a EXPLORE, deoarece sprijină identificarea problemelor și înțelegerea inițială a nevoilor și preocupărilor copiilor.

Faza 2: Imaginează-ți – Co-crearea și dezvoltarea soluțiilor

Faza Imagine le permite copiilor să genereze idei și să-și imagineze posibile soluții la provocările identificate. Mută participarea dincolo de exprimare și îi sprijină pe copii să gândească creativ despre ce s-ar putea schimba, cine ar putea fi implicat și ce fel de răspuns ar putea fi posibil.

Această fază include brainstorming creativ, idee, luarea deciziilor colaborative și încurajarea perspectivelor diverse și inovatoare. Copiii ar trebui susținuți să-și exprime ideile liber, fără judecată imediată sau filtrare prematură din partea adulților. În această etapă, scopul nu este neapărat de a identifica o soluție perfectă sau complet fezabilă, ci de a deschide un spațiu în

¹³⁷ Design for Change., n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

care copiii pot imagina alternative și pot dezvolta încredere în propria lor capacitate de a contribui.

Dintr-o perspectivă bazată pe drepturi, Imagine pune în practică dreptul copiilor de a participa activ la procesele decizionale. Sprijină tranziția de la a fi ascultat la a fi implicat în co-creație. Acest lucru este deosebit de important deoarece participarea semnificativă nu ar trebui doar să colecteze preocupările copiilor, ci să le permită și să contribuie la dezvoltarea posibilităților răspunsuri.

Din punct de vedere operațional, facilitatorii ar trebui să evite dominația adulților în selecția ideilor, să valideze toate contribuțiile și să ofere instrumente pentru exprimarea creativă. În funcție de grup, acestea pot include instrumente digitale, desen, modelare, povestire, discuții verbale, jocuri de rol sau postere colaborative. În cadrul SCM, Imagine se aliniază cu faza EXPLORE și cu pregătirea timpurie a SPEAK, pe măsură ce copiii încep să-și organizeze ideile în posibile propuneri sau mesaje.

Faza 3: Do – Acțiune și Implementare

Faza **Do** transformă ideile în acțiuni concrete, permițând copiilor să experimenteze participarea ca pe ceva ce poate duce la efecte vizibile. Scara acțiunii poate varia considerabil în funcție de context, grupă de vârstă, resurse disponibile și condițiile instituționale. Poate implica o inițiativă pentru o mică clasă, o activitate organizată în școală, o acțiune comunitară, o campanie, o prezentare pentru adulți sau testarea unei soluții simple.

Punctul cheie este că copiii sunt susținuți să treacă de la a-și imagina schimbarea la a încerca ceva practic. Acest lucru le poate întări sentimentul de agenție, deoarece îi ajută să experimenteze că ideile lor pot fi legate de acțiune, chiar și atunci când acțiunea este modestă sau parțială.

Această fază implică implementarea unor soluții selectate, lucru în echipă, responsabilitate comună și implicarea în contexte reale precum școlile, spațiile comunitare, părțile interesate locale sau instituțiile. Dintr-o perspectivă bazată pe drepturi, Do întruchipează participarea ca influență și acțiune. Răspunde uneia dintre lacunele recurente identificate în procesele participative: distanța dintre consultare și impactul semnificativ.

Din punct de vedere operațional, această fază necesită sprijin logistic și instituțional adecvat. Adulții pot avea nevoie să ajute copiii să acceseze spații, materiale, permisiuni sau părțile interesate relevante. În același timp, standardele de protecție și etică trebuie să rămână centrale, inclusiv atenția acordată protecției datelor atunci când sunt implicate imagini, povești, instrumente digitale sau comunicare publică. În cadrul SCM, Do corespunde dimensiunii orientate spre acțiune care poate apărea între EXPLORE și SSPEAK și poate, de asemenea, susține tranziția către WEIGH atunci când acțiunile sunt evaluate și reflectate.

Faza 4: Distribuie – Reflecție, Comunicare și Scalare

Faza **Share** se concentrează pe comunicarea rezultatelor, reflecția asupra experiențelor și extinderea impactului a ceea ce a fost învățat sau realizat. Copiii pot prezenta rezultate colegilor, educatorilor, familiilor, comunităților sau instituțiilor locale. De asemenea, pot împărtăși procesul lor prin evenimente, postere, videoclipuri, media digitală, rapoarte, expoziții sau dialoguri facilitate.

Această fază nu este doar despre diseminare. Este, de asemenea, un moment de reflecție. Copiii sunt încurajați să ia în considerare ce a funcționat, ce a fost dificil, ce au învățat și ce ar putea fi îmbunătățit. În acest sens, Share ajută la transformarea acțiunii în învățare și creează condițiile pentru un nou ciclu de participare.

Dintr-o perspectivă bazată pe drepturi, această fază întărește dreptul copiilor de a fi recunoscuți ca contributory la societate. Oferă vizibilitate ideilor și eforturilor lor, susținând totodată transparența și responsabilitatea. Împărtășirea rezultatelor poate ajuta adulții și instituțiile să înțeleagă mai clar perspectivele copiilor și poate crea oportunități de feedback și urmărire.

Din punct de vedere operațional, procesele de partajare ar trebui să rămână accesibile și incluzive. Nu toți copiii doresc să vorbească în public, iar formate diferite ar trebui oferite pentru a acomoda diferite stiluri de comunicare și niveluri de încredere. Feedback-ul ar trebui să fie constructiv și de susținere, iar acolo unde este posibil, rezultatele ar trebui să fie legate de discuțiile mai largi ale comunității sau politicilor. În cadrul SCM, Share se aliniază strâns cu fazele SPEAK și WEIGHT, implicând comunicare, recunoaștere, reflecție și pregătire pentru ciclurile viitoare¹³⁸.

4.3.3 Principii transversale în integrarea DFC

Integrarea DFC în SCM este ghidată de mai multe principii transversale. În primul rând, întărește centrarea asupra copilului: copiii ar trebui să conducă procesul cât mai mult posibil, în timp ce adulții acționează ca facilitatori, nu ca directori. În al doilea rând, întărește incluziunea, deoarece toți copiii, în special cei cu mai puține oportunități, ar trebui să fie sprijiniți să participe prin metode adaptate nevoilor, capacităților și formelor preferate de exprimare¹³⁹.

Participarea etică este, de asemenea, esențială. Protejarea, consimțământul, protecția datelor și siguranța emoțională trebuie asigurate pe tot parcursul procesului, mai ales atunci când copiii împărtășesc experiențe, imagini sau rezultate publice. Reflecția și iterația sunt la fel de importante, deoarece ciclul DFC încurajează învățarea continuă, nu o activitate unică. În cele

¹³⁸ Design for Change., n.d..

¹³⁹ Design for Change., n.d.; European Commission, 2021.

din urmă, DFC menține o orientare către impact, ajutând copiii să-și conecteze ideile cu rezultate tangibile, chiar și atunci când aceste rezultate sunt mici, graduale sau parțiale¹⁴⁰.

Aceste principii asigură că DFC rămâne aliniată cu standardele europene privind educația de calitate, participarea copiilor, incluziunea și implicarea ¹⁴¹socială.

4.3.4 Valoarea adăugată a DFC în cadrul SCM

Integrarea DFC întărește Mecanismul Busolei SOCRATES în mai multe moduri. Ajută la transformarea drepturilor abstracte în acțiuni practice, făcând participarea mai ușor de înțeles și concretă pentru copii. De asemenea, face legătura între voce și impact, deoarece copiii nu doar că sunt invitați să-și exprime îngrijorările, ci și să fie sprijiniți să își imagineze, să testeze și să împărtășească posibile¹⁴² răspunsuri.

DFC poate, de asemenea, să crească motivația, încrederea și implicarea civică a copiilor. Prin trecerea printr-un proces în care observațiile lor pot deveni idei, acțiuni și rezultate comune, copiii pot experimenta participarea ca fiind mai semnificativă și mai puțin simbolică. În același timp, modelul oferă o metodologie replicabilă și scalabilă care poate fi adaptată în diferite contexte educaționale, sociale și ¹⁴³comunitare.

Este important de menționat că DFC sprijină, de asemenea, dezvoltarea competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Pe parcursul ciclului, copiii practică comunicarea, colaborarea, creativitatea, gândirea critică, reflecția și responsabilitatea. Aceste competențe sunt relevante nu doar pentru proiectul în sine, ci și pentru dezvoltarea educațională și socială pe termen lung a¹⁴⁴ copiilor.

4.3.5 Implicații operaționale pentru metodologia SCM

Integrarea modelului Design for Change în metodologia circulară SCM oferă un cadru bazat pe drepturi și orientat spre acțiune pentru participarea copiilor. Prin ciclul Feel, Imagine, Do, Share (Simte), SCM poate sprijini copiii nu doar pentru a fi auziți, ci și pentru a recunoaște provocările, a imagina alternative, a contribui la acțiune și a reflecta asupra rezultatelor¹⁴⁵.

Această integrare este deosebit de utilă deoarece leagă participarea de învățare și de agenție. Îi ajută pe copii să înțeleagă că opiniile lor pot face parte dintr-un proces mai larg, în care ideile sunt explorate, testate, comunicate și reanalizate. Bazată pe legislația europeană și cadrele de

¹⁴⁰ European Parliament and Council, 2016; Design for Change., n.d.

¹⁴¹ European Commission, 2021; Council of the European Union, 2018.

¹⁴² Design for Change, n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

¹⁴³ Design for Change, n.d.

¹⁴⁴ Council of the European Union, 2018.

¹⁴⁵ Design for Change, n.d.; European Union, 2012, Art. 24.

politici, DFC susține astfel obiectivul mai larg al SCM de a depăși participarea tokenistă, către o implicare semnificativă, susținută și sensibilă la context, cu copiii ca contributori activi în comunitățile acestora¹⁴⁶.

4.4 Appreciative Inquiry: O abordare bazată pe puncte forte pentru rezolvarea problemelor

Appreciative Inquiry (AI) este o abordare metodologică participativă, bazată pe puncte forte, care se concentrează pe identificarea resurselor existente, a experiențelor pozitive și a posibilităților de îmbunătățire, în loc să se concentreze exclusiv pe probleme sau¹⁴⁷ deficite. În contextul Mecanismului Busolei SOCRATES (SCM), IA nu este tratată ca o metodologie izolată, ci ca o perspectivă strategică integrată care răspunde direct tiparelor de participare identificate prin grupuri de discuții transnaționale desfășurate în cadrul consorțiului.

Dovezile colectate de la copii din cele cinci țări participante sugerează că participarea este modelată nu doar de bariere structurale, ci și de dinamica emoțională și relațională. Mulți copii și-au exprimat teama de a fi judecați, incertitudine cu privire la importanța ideilor lor și scepticism față de disponibilitatea adulților sau a instituțiilor de a-i asculta cu adevărat. În mai multe contexte, participarea a fost asociată cu riscul de critică, jenă sau dezamăgire, mai ales atunci când experiențele anterioare nu au dus la schimbări vizibile sau feedback semnificativ. Acest lucru demonstrează că copiii pot percepe participarea ca pe un proces complex și încărcat emoțional, influențat de experiențele anterioare și de comportamentul adulților.

În acest context, o abordare exclusiv orientată spre probleme poate întări neintenționat pasivitatea sau detașarea, deoarece copiii se pot concentra în principal pe limitări și frustrări, mai degrabă decât pe posibilități. Întrebarea Apreciativă, în schimb, pare să ofere un punct de intrare mai constructiv și mai accesibil emoțional către participare¹⁴⁸. Pornind de la experiențe pozitive, punctele forte existente și posibilitățile realizabile, abordarea sprijină copiii să se implice mai încrezător, colaborativ și orientat spre soluții în cadrul procesului SCM.

¹⁴⁶ Design for Change, n.d.; Council of the European Union, 2018.

¹⁴⁷ Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press; Cooperrider, D. L., Whitney D., & Stavros, J. M., 2008; Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioural Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>; Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.

¹⁴⁸ Cooperrider, D.L., & Srivastva, S., 1987; Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry: Research for change*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412983464>.

4.4.1 Appreciative Inquiry ca răspuns la concluziile grupului de discuție

Integrarea AI în SCM este puternic informată de descoperiri transnaționale. În toate contextele, copiii păreau mai dispuși să participe atunci când percepeau mediul ca fiind sigur, respectuos și susținător. Participarea părea strâns legată de încredere, încredere în adulți și sentimentul că contribuțiile lor pot fi luate în serios. În același timp, mulți copii și-au exprimat îndoieli cu privire la impactul real al participării, anticipând adesea că adulții vor lua decizii fără a lua în considerare cu adevărat perspectivele copiilor.

Grupurile de discuții au arătat, de asemenea, o preferință puternică pentru participarea colectivă în locul individuală. Copiii au raportat frecvent că se simt mai confortabil să împărtășească idei într-un grup, unde responsabilitatea și vizibilitatea sunt împărtășite între colegi. Această tendință a fost deosebit de evidentă în contextele în care copiii au experimentat o percepție mai scăzută a agenției sau o anxietate mai mare față de figurile de autoritate.

Appreciative Inquiry răspunde acestor tipare încadrând participarea ca pe un proces colaborativ și constructiv. În loc să poziționeze copiii ca reclamanți pasivi care identifică probleme pe care adulții trebuie să le rezolve, abordarea îi încurajează să devină contributory activi, capabili să identifice punctele forte, să-și imagineze îmbunătățiri și să dezvolte propuneri realiste. Astfel, IA pare să reducă barierele emoționale în participare și să întărească sentimentul de competență și apartenență al copiilor în cadrul ¹⁴⁹procesului.

Un alt aspect care reiese din grupurile de discuții este nevoia puternică a copiilor de feedback semnificativ și transparență. În toate țările, copiii au indicat constant că sunt dispuși să accepte limitări sau răspunsuri negative dacă acestea sunt comunicate onest și respectuos. AI se aliniază acestei așteptări prin accentuarea dialogului, reflecției și înțelegerii comune pe tot parcursul procesului de participare.

4.4.2 Principii de bază ale Appreciative Inquiry în cadrul SCM

În cadrul SCM, AI este operaționalizată prin mai multe principii interconectate care se aliniază nevoilor de dezvoltare și emoționale ale copiilor. Un principiu central este accentul pus pe experiența trăită și punctele forte existente¹⁵⁰. Copiii par să se implice mai natural și mai încrezător atunci când discuțiile pornesc din situații familiare și experiențe concrete, mai degrabă decât concepte instituționale abstracte. Reflectarea asupra momentelor în care s-au simțit în siguranță, ascultați sau susținuți oferă un punct de plecare mai accesibil și emoțional sigur pentru participare.

¹⁴⁹ Cooperrider, D. L., Whitney D., & Stavros, J. M., 2008; Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>.

¹⁵⁰ Cooperrider D. L., & Srivastva, S., 1987; Reed, 2007.

Siguranța psihologică este un alt principiu esențial. Având în vedere că teama de judecată și îngrijorarea legată de "a spune ceva greșit" au apărut constant în toate contextele, AI încurajează o perspectivă pozitivă care permite explorarea fără a pune copiii în poziții defensive. Acest lucru este deosebit de important pentru copiii cu mai puține oportunități, încredere în sine scăzută sau experiență anterioară limitată în medii participative.

IA susține, de asemenea, co-crearea colectivă, reflectând preferința clară a copiilor pentru participarea pe bază de grup, identificată în cadrul grupurilor de discuție. Lucrul colaborativ le permite copiilor să împartă responsabilitățile, să negocieze idei împreună și să capete încredere prin sprijinul colegilor. Participarea devine, așadar, un proces social comun, mai degrabă decât o performanță individuală.

În același timp, abordarea încurajează o implicare constructivă cu adulții și factorii de decizie. Copiii sunt ghidați să formuleze idei ca propuneri de îmbunătățire, bazate pe observații concrete și obiective comune, mai degrabă decât pe plângeri. Acest lucru ajută la reducerea distanței percepute dintre copii și figurile de autoritate și susține un dialog intergenerațional productiv.

În cele din urmă, IA pune accent pe posibilități, rezultate și acțiuni vizibile. Pe măsură ce mulți copii și-au exprimat frustrarea față de participarea simbolică care nu duce la schimbare, IA îi sprijină pe copii să treacă treptat de la reflecție către soluții realiste și aplicabile.

4.4.3 Ciclul 4D ca logică de structurare

Ciclul AI 4D – Descoperă, Visează, Proiectează, Livrează – oferă o structură coerentă și adaptabilă în întregul ¹⁵¹SCM. În faza de Descoperire, copiii identifică aspectele pozitive ale mediului, relațiilor sau experiențelor lor. Începând cu ceea ce funcționează deja bine ajută la reducerea anxietății legate de participare și crește încrederea în sine, în special în rândul copiilor care inițial se simt nesiguri în exprimarea opiniilor. Această etapă ajută, de asemenea, facilitatorii să creeze o atmosferă constructivă și de încredere înainte de a intra în discuții mai dificile.

Faza de vis îi invită pe copii să-și imagineze cum ar putea fi îmbunătățite situațiile, mediile sau relațiile. Rezultatele grupurilor de discuții sugerează că copiii sunt adesea foarte capabili să-și imagineze alternative pozitive atunci când li se oferă condiții de susținere și stimulări concrete. Această etapă pare să contracareze sentimentele de neputință sau scepticism prin întărirea ideii că schimbarea este posibilă.

În timpul fazei de Proiectare, copiii transformă colaborativ ideile în propuneri structurate sau strategii de acțiune. Acest lucru se aliniază strâns cu preferința copiilor pentru proprietatea

¹⁵¹ Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M., 2008.

comună, permițând negocierea priorităților, a unei combinații de perspective și a responsabilității colective pentru soluțiile propuse.

Faza de livrare se concentrează pe definirea acțiunilor concrete, a pașilor următori și a mecanismelor de feedback. Acest lucru răspunde așteptărilor copiilor că participarea ar trebui să ducă la rezultate vizibile și la o urmărire transparentă. Chiar dacă o schimbare la scară largă nu este imediat posibilă, identificarea acțiunilor realiste ajută la consolidarea responsabilității și menține încrederea în procesul de¹⁵² participare.

4.4.4 Integrarea în Fazele SCM

AI nu este implementată ca un strat metodologic separat, ci integrată în toate cele patru faze SCM¹⁵³. În NOTICE, IA susține recunoașterea atât a problemelor, cât și a elementelor pozitive existente, făcând identificarea problemelor mai echilibrată și accesibilă. În timpul EXPLORE, dimensiunile Vis și Design ghidează investigația colaborativă, generarea de idei și reflecția creativă, completând explorarea condusă de copil. În limbaj, IA contribuie la o comunicare încrezătoare, orientată spre soluții, cu adulții și factorii de decizie. În cadrul WEIGH, dimensiunea Deliver întărește reflecția, responsabilitatea și feedback-ul, în concordanță cu accentul pus de copii pe transparență și implicare receptivă.

4.4.5 Implicații operaționale pentru metodologia SCM

AI sugerează ca activitățile să înceapă cu reflecție pozitivă și experiențe familiare înainte de a identifica zonele ce necesită îmbunătățire, susținând siguranța emoțională și implicarea. Instrumentele și activitățile ar trebui să susțină o progresie treptată de la reflecție la acțiune. Formatele bazate pe grupuri par să reducă presiunea individuală și să se alinieze cu preferința copiilor pentru participarea susținută de colegi. Facilitatorii joacă un rol esențial în menținerea unei atmosfere constructive, ghidarea discuțiilor și ajutorul pentru ca copiii să transforme ideile în acțiuni realiste, asigurându-se în același timp că toți participanții se simt respectați, în siguranță și încurajați.

Mecanismele de feedback vizibile și semnificative sunt esențiale și ar trebui considerate o componentă de bază a participării, nu opționale. Acest lucru susține încrederea copiilor, întărește implicarea și ajută la menținerea unei participări semnificative.

Per ansamblu, Investigația Apreciativă oferă o bază coerentă, informată pe dovezi și bazată pe puncte forte pentru SCM. Prin abordarea factorilor emoționali, relaționali și structurali identificați prin grupurile de focus, se sprijină o trecere de la o participare ezitantă sau

¹⁵² Bushe, G. R., & Kassam, A. F., 2005.

¹⁵³ Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M., 2008.

simbolică către o implicare mai încrezătoare, constructivă și ¹⁵⁴semnificativă. Copiii sunt sprijiniți să recunoască punctele forte, să își imagineze alternative, să co-creeze soluții și să se angajeze într-un dialog cu adulții și instituțiile într-un mod împuternicit și colaborativ.

4.5 Teoria schimbării: Cartografierea acțiunilor la rezultatele strategice intenționate

Pentru a asigura că Mecanismul Busolei SOCRATES (SCM) depășește consultarea tokenistă și susține o participare semnificativă, metodologia sa poate fi citită dintr-o perspectivă a Teoriei Schimbării. În acest context, Teoria Schimbării nu descrie doar o succesiune de activități, ci clarifică căile cauzale și presupunerile prin care se așteaptă ca SCM să contribuie la procese democratice mai incluzive, prietenoase cu ¹⁵⁵copiii.

Pentru proiectul SOCRATES, modelul COM-B oferă un cadru interpretativ util. Conform acestui model, schimbarea comportamentului are loc prin interacțiunea a trei condiții necesare: **Capabilități, Oportunități și Motivație**¹⁵⁶. Aplicate la SCM, aceste trei dimensiuni ajută la explicarea modului în care mecanismul poate susține schimbarea atât în rândul copiilor, cât și al adulților, inclusiv educatorilor, facilitatorilor și factorilor de decizie.

4.5.1 Capabilități: Echiparea copiilor și adulților cu cunoștințe, abilități și instrumente

Capacitatea se referă la capacitatea psihologică și practică de a se angaja într-un anumit comportament, inclusiv cunoștințele, abilitățile și încrederea necesare pentru a¹⁵⁷ acționa.

Pentru copii, rezultatele grupurilor de focus arată că participarea este adesea limitată de dificultatea de a înțelege conceptele civice și instituționale abstracte. Copiii mai mici, în special, tind să aibă dificultăți în roluri precum "primar" sau "municipalitate", în timp ce copiii cu cunoștințe anterioare mai scăzute sau dificultăți lingvistice pot să se retragă atunci când conceptele nu sunt explicate clar. Raportul subliniază, de asemenea, că lipsa vocabularului comun poate exclude copiii de la participare, mai ales atunci când terminologia instituțională nu este tradusă în exemple concrete și familiare.

SCM răspunde prin dezvoltarea progresivă a capacităților copiilor, în special prin fazele **NOTICE** și **EXPLORE**. Metodologiile vizuale, jucăușe-educative și întrupate pot ajuta la transformarea ideilor complexe în experiențe accesibile. În același timp, copiii pot dezvolta treptat gândire critică, comunicare, rezolvare de probleme și abilități simple de investigație, permițându-le să

¹⁵⁴ Cooperrider, D. L., & Srivastva, S., 1987; Bushe, G. R., & Kassam, A. F., 2005.

¹⁵⁵ Mayne, J. (2017). Theory of change analysis: Building robust theories of change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 155-173.

¹⁵⁶ Mayne, J. (2016). The COM-B theory of change model.

http://www.researchgate.net/publication/314086441_The_COM-B_Theory_of_Change_Model_V3.

¹⁵⁷ Mayne, J., *The COM-B Theory of Change Model*, 2016.

identifice probleme, să exploreze cauzele și să formuleze propuneri într-un mod structurat, dar prietenos pentru copii.

O capacitate specifică care ar trebui consolidată este **alfabetizarea instituțională**. Grupurile de discuție sugerează că unii copii nu știu cine este responsabil pentru ce, ce instituții pot fi abordate sau prin ce canale poate fi ridicată o problemă. Din acest motiv, SCM nu ar trebui doar să explice participarea în termeni generali, ci să îi ajute și pe copii să înțeleagă mediul civic local din jurul lor: școala, municipalitatea, serviciile locale, biroul primarului, secția de poliție, centrele comunitare sau alți actori locali relevanți. Acest lucru se poate realiza prin hărți prietenoase cu copiii, grafice simple "cine face ce", plimbări locale, vizite ghidate, fișe de rol sau întâlniri cu reprezentanți locali.

Această componentă ar trebui introdusă progresiv. Pentru copiii mai mici, accentul ar trebui să rămână asupra locurilor familiare și apropiate, ajutându-i să înțeleagă unde pot merge și cine poate ajuta cu probleme concrete din școală, locul de joacă sau cartierul lor. La copiii mai mari, SCM poate introduce treptat niveluri instituționale mai complexe, inclusiv departamente municipale, consilii locale, organisme regionale sau alte autorități publice, conectând întotdeauna aceste structuri la exemple practice.

Pentru adulți, dezvoltarea capacităților este la fel de importantă. Educatorii, facilitatorii și factorii de decizie au nevoie de abilități specifice pentru a susține participarea condusă de copii fără a domina procesul. Kitul de instrumente SCM și instruirea conexă ar trebui, prin urmare, să echipeze adulții cu metode pentru facilitarea discuțiilor, gestionarea dinamicii de grup, simplificarea limbajului instituțional, sprijinirea copiilor vulnerabili și asigurarea faptului că opiniile copiilor sunt documentate și comunicate fără a fi filtrate sau înlocuite.

4.5.2. Oportunități: Crearea unor spații sigure, accesibile și structurate pentru participare

Oportunitatea se referă la condițiile externe care fac posibil un comportament, inclusiv mediul fizic, normele sociale, procedurile instituționale și canalele disponibile¹⁵⁸.

Pentru copii, grupurile de discuție arată că participarea este adesea limitată de teama de judecata colegilor, anxietatea față de adulții aflați în poziții de autoritate și absența unor canale clare sau accesibile. Copiii tind să se simtă mai în siguranță atunci când se pot exprima în grupuri mici, în medii protejate și în formate colective, mai degrabă decât prin forme individuale și expuse de vorbire în public. Raportul identifică, de asemenea, regulile de bază co-create, facilitarea respectuoasă și munca în grupuri mici ca factori cheie ai participării.

Prin urmare, SCM creează oportunități prin structurarea participării ca un proces sigur și gradual. În fazele **NOTICE** și **EXPLORE**, copiii sunt sprijiniți să recunoască problemele și să le

¹⁵⁸ Mayne, J., 2016.

investigheze în medii familiare. În faza **SPEAK**, li se oferă formate protejate pentru a-și comunica ideile colectiv, prin jocuri de rol, rezultate vizuale, videoclipuri, prezentări repetate sau dialog mediat cu adulți. Prezența adulților de încredere poate ajuta la crearea accesului la factorii de decizie, dar rolul lor ar trebui să fie cel de facilitatori sau garanți, nu de înlocuitori ai vocilor copiilor.

Pentru instituții, SCM poate crea oportunități prin integrarea participării copiilor în rutinele școlare și ale guvernantei locale. În loc să se bazeze pe consultări ocazionale, mecanismul poate oferi momente structurate și formate prin care opiniile copiilor sunt colectate, discutate, transmise și răspunse regulat. Acest lucru contribuie la schimbarea mediului instituțional de la unul în care copiii sunt văzuți în principal ca beneficiari pasivi ai deciziilor, la unul în care sunt recunoscuți ca deținători activi de drepturi și contributori la viața comunității.

4.5.3. Motivație: Abordarea decalajului de agenție și menținerea participării în timp

Motivația se referă la procesele emoționale, reflexive și obișnuite care energizează comportamentul și îi fac pe oameni dispuși să ¹⁵⁹acționeze.

Pentru copii, cea mai semnificativă barieră motivațională identificată de grupurile de discuție este **decalajul de agenție**: convingerea că sunt prea tineri, nu suficient de credibili sau puțin probabil să fie luați în serios de adulți și instituții. Raportul arată în mod repetat că reticența copiilor de a participa nu se datorează lipsei de idei, ci fricii de a fi ignorați, judecați sau expuși unui "da fals", unde adulții par să asculte, dar nu iau nicio acțiune vizibilă ulterior.

SCM abordează această barieră motivațională în special prin faza **WEIGHT**. Copiii sunt mai predispuși să rămână motivați atunci când primesc feedback clar, respectuos și accesibil despre ce s-a întâmplat cu propunerile lor. Grupurile de discuții arată că copiii pot accepta un răspuns negativ atunci când este explicat transparent; Ceea ce subminează încrederea este tăcerea, ambiguitatea sau promisiunile vagi. Din acest motiv, "nu explicat" nu este doar un principiu de comunicare, ci o condiție motivațională pentru menținerea încrederii copiilor în participare.

Pentru adulți, motivația poate fi consolidată făcând contribuțiile copiilor mai ușor de înțeles, de răspuns și integrat în procesele decizionale. Când propunerile sunt dezvoltate colectiv, susținute de dovezi simple și comunicate prin formate structurate, factorii de decizie pot fi mai predispuși să perceapă participarea copiilor ca fiind semnificativă și acționabilă, mai degrabă decât simbolică sau disruptivă. În același timp, adulții trebuie să înțeleagă că răspunsul lor face parte din procesul participativ în sine: ascultarea fără feedback nu este suficientă pentru a menține încrederea.

¹⁵⁹ Mayne, J., 2016.

4.5.4 Abordarea presupunerilor de risc

O Teorie a Schimbării presupune, de asemenea, identificarea presupunerilor care trebuie să fie valabile pentru ca calea cauzală să funcționeze¹⁶⁰. În cazul participării copiilor, o presupunere centrală a riscului este că adulții și instituțiile nu doar că vor asculta copiii, ci vor răspunde și într-un mod vizibil, respectuos și ușor de înțeles.

Grupurile de discuții arată că această presupunere nu poate fi luată de-a gata. Copiii sunt extrem de sensibili la situațiile în care adulții par să fie de acord, dar nu fac un follow-up, sau unde nu se oferă nicio explicație după ce copiii și-au exprimat opiniile. În astfel de cazuri, participarea riscă să întărească deziluzia în loc să construiască agenție.

SCM reduce acest risc asigurându-se că ciclul participativ nu se oprește la faza **SPEAK**. Faza **WEIGH** introduce responsabilitatea ca parte integrantă a metodologiei, necesitând bucle clare de feedback, explicații prietenoase cu copiii și actualizări vizibile privind dacă și cum au fost luate în considerare contribuțiile copiilor. Astfel, SCM conectează dezvoltarea capacităților, crearea de oportunități și consolidarea motivației într-o cale coerentă, de la conștientizarea inițială la participarea democratică ¹⁶¹susținută.

4.5.5 Vizualizarea Teoriei Schimbării SCM

Calea generală este rezumată în Figura X, care adaptează structura Teoriei Schimbării bazată pe schimbarea comportamentului a lui Mayne la SCM. Figura prezintă progresia așteptată de la activități și ieșiri la atingerea și reacția, schimbările de capacitate COM-B, schimbările comportamentale, beneficiile directe și contribuția pe termen lung, făcând totodată explicite presupunerile care trebuie respectate la fiecare etapă.

¹⁶⁰ Mayne, J., 2017.

¹⁶¹ Mayne, J., 2017; Mayne, J., 2016.

Figure X. SCM Theory of Change pathway based on the COM-B model

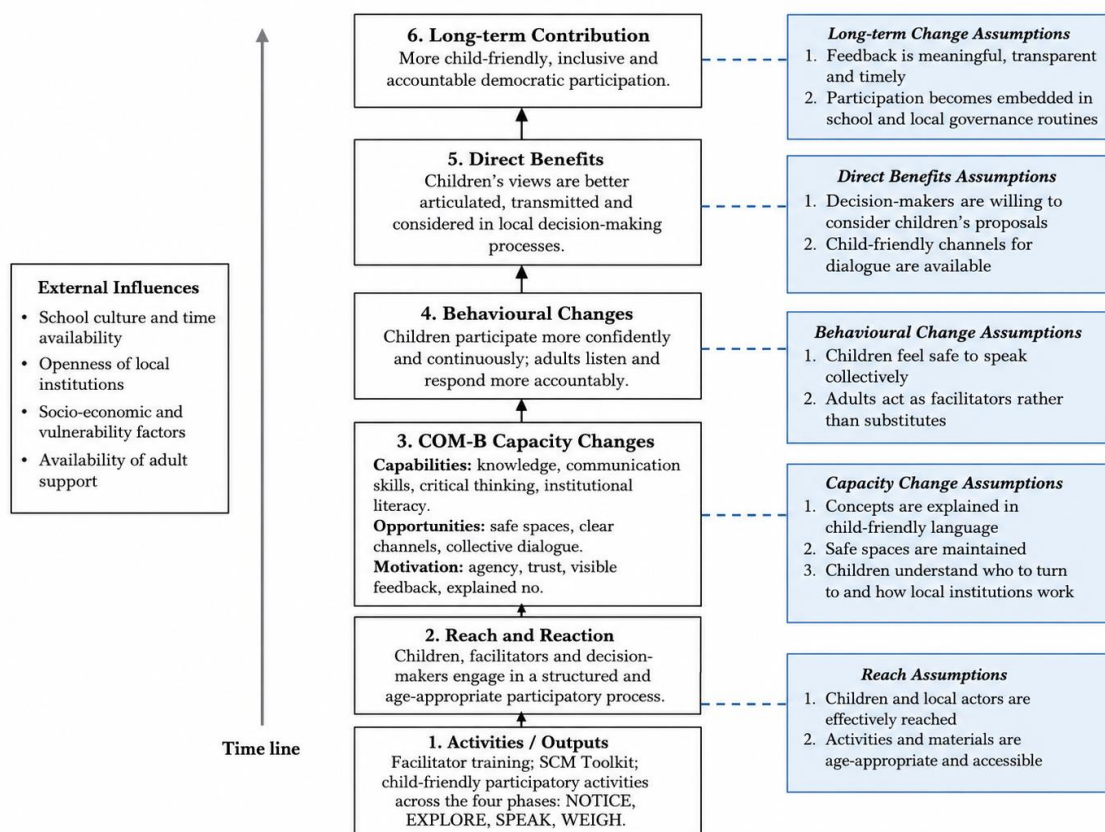


Figura 4. Calea Teoriei Schimbării SCM bazată pe modelul COM-B. Adaptat după structura Theory of Change a lui Mayne, bazată pe schimbarea comportamentului.¹⁶²

¹⁶²Adapted from John Mayne, The COM-B Theory of Change Model, Working Paper, 2016, and John Mayne, "Theory of Change Analysis: Building Robust Theories of Change", Canadian Journal of Program Evaluation, 32(2), 2017.

5. Implementarea Fazelor (Ghiduri Metodologice)

Secțiunea următoare prezintă ghiduri practice pentru aplicarea fazelor SCM în contexte reale. Fiecare fază este concepută să fie centrată pe copil, flexibilă și receptivă la nevoi de dezvoltare, sociale și emoționale. Ghidurile oferă o cale structurată pentru facilitatori, păstrând totodată spațiul pentru adaptare bazat pe context, dinamica grupului și capacitățile copiilor. Ele traduc fundamentele teoretice și empirice ale SCM în practici aplicabile care susțin o participare semnificativă.

5.1 FAZA 1: NORTH (Notice) – Observație ghidată și identificare a problemelor

Faza NORTH marchează începutul SCM. În această etapă inițială, copiii sunt invitați să acționeze ca "exploratori" ai mediului lor cotidian, identificând, observând și denumind probleme care le afectează viața de zi cu zi. Scopul nu este de a porni de la concepte civice abstracte sau probleme instituționale, ci de la experiența concretă a copiilor privind locurile, relațiile și situațiile.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că, în general, copiii nu percep problemele prin analize sistemice sau abstracte. Mai degrabă, conștientizarea este adesea declanșată de ceea ce văd, experimentează fizic sau simt emoțional în medii familiare, cum ar fi școala, locurile de joacă, centrele after-school, străzile sau cartierele. Din acest motiv, faza NOTICE începe din realitatea imediată a copilului, evitând jargonul instituțional.

Această fază sprijină copiii să treacă de la o percepție inițială — "ceva nu este în regulă", "ceva este nesigur", "ceva este nedrept", "ceva lipsește" — către o identificare comună și vizibilă a problemelor care pot fi ulterior explorate colectiv.

5.1.1 Ancore metodologice

Faza NOTICE se bazează pe patru referințe metodologice complementare:

Modelul Lundy (Spațiu) – Copiii au nevoie de un mediu sigur, incluziv și lipsit de judecăți pentru a-și identifica sau exprima îngrijorările. Facilitatorii ar trebui să acorde atenție mediului fizic și relațional pentru a încuraja ascultarea, respectul și participarea¹⁶³ egală.

Cercetare-acțiune participativă – Copiii sunt observatori activi, nu respondenți pasivi.

Facilitatorii ghidează observația, susțin reflecția și ajută copiii să își documenteze descoperirile fără a impune subiecte sau ¹⁶⁴interpretări.

Scara de participare a lui Hart – Faza urmărește să evite consultarea simbolică. Problemele ar trebui să apară din propriile percepții și priorități ale copiilor, adulții ajutând la structurarea și

¹⁶³ Lundy, L., 2007.

¹⁶⁴ Hocevar, R., 2023.

denumirea observațiilor fără a determina în prealabil ce contează¹⁶⁵.

Analiza situației drepturilor copilului – Observațiile copiilor sunt tratate legate de drepturi, nevoi și standarde de bunăstare, transformând concepte abstracte în întrebări tangibile, cum ar fi: Este acest loc sigur? Este corect? Toată lumea este inclusă? Pot copiii să se joace, să învețe, să vorbească și să se simtă protejați aici?¹⁶⁶

5.1.2 Ghiduri de implementare pentru facilitatori

Faza NOTICE este operaționalizată printr-un proces gradual, sensibil la copil. Scopul nu este de a împinge copiii imediat spre soluții, ci de a-i ajuta să observe, să numească și să împărtășească ceea ce trăiesc în mediul lor de zi cu zi. Facilitatorii ar trebui, așadar, să sprijine copiii pas cu pas, asigurându-se că procesul rămâne accesibil, incluziv și emoțional sigur.

Pasul 1: Stabilirea liniei de bază și crearea spațiului

Facilitatorii nu ar trebui să presupună că copiii împărtășesc deja aceeași înțelegere a participării, drepturilor, instituțiilor sau problemelor comunității. Activitatea ar trebui să înceapă prin crearea unui spațiu sigur și primitiv, unde copiii să înțeleagă ce sunt invitați să facă și de ce observațiile lor contează. În loc să folosească terminologie politică sau instituțională, facilitatorii ar trebui să pornească de la situații familiare: locuri cunoscute de copii, persoane cu care interacționează și experiențe cotidiene de siguranță, echitate, excludere sau disconfort.

În această etapă, gestionarea dinamicii de grup este esențială. Regulile de bază pentru respect ar trebui co-create cu copiii, inclusiv ascultarea reciprocă, evitarea ridiculizării, permiterea diferitelor moduri de exprimare și respectarea tăcerii. Acest lucru este deosebit de important pentru copiii mai liniștiți, copiii cu dificultăți de limbaj sau cognitive și copiii care se pot simți expuși în fața colegilor. Scopul este de a se asigura că toți copiii simt că pot participa într-un mod confortabil pentru ei.

Pasul 2: Observație ghidată: abordarea "detectivului"

Nucleul fazei NOTICE este observația ghidată. Mai ales la copiii mai mici, discuția pur verbală poate să nu fie suficientă pentru a identifica problemele. Metodologii jucăușe și experiențiale pot ajuta copiii să observe mediul înconjurător mai activ și mai încrezător.

Facilitatorii pot folosi "misiuni de detectiv", scurte plimbări, sugestii vizuale, desene, activități foto, hărți, carduri de observație sau alte instrumente simple pentru a invita copiii să observe ce pare sigur, nesigur, corect, nedrept, primitiv, exclusiv, defect, lipsă sau important. Aceste instrumente nu ar trebui folosite ca activități decorative, ci ca mediatori care ajută copiii să

¹⁶⁵ Hart, R.A., 1992.

¹⁶⁶ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

traducă percepția în expresie.

Pentru copiii mai mici, observația ar trebui să rămână strâns legată de spațiile familiare și concrete, cum ar fi sala de clasă, locul de joacă, strada, centrul după școală sau cartierul. La copiii mai mari, același proces poate deveni treptat mai structurat, încurajându-i să distingă între ceea ce observă, ceea ce simt și ceea ce cred că ar putea fi problema de bază. În acest fel, copiii sunt sprijiniți să treacă de la impresii imediate către o identificare mai conștientă a preocupărilor.

Pasul 3: Recunoașterea semnalelor emoționale și somatice

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii recunosc adesea problemele nu doar prin ceea ce văd, ci și prin reacții emoționale și corporale. Sentimentele de frică, furie, tristețe, jenă, tensiune sau disconfort pot fi primele semnale că ceva este perceput ca nedrept, nesigur sau excluzitor.

Facilitatorii ar trebui, prin urmare, să valideze răspunsurile emoționale și somatice ca puncte legitime de plecare pentru participare. În loc să pună doar întrebări abstracte precum "Care este problema?", facilitatorii pot folosi sugestii mai accesibile, de exemplu: "Cum te face să te simți acest loc?", "Unde te simți în siguranță sau nesigur?", "Există un loc unde te simți exclus?" sau "Ce ai vrea să înțeleagă adulții despre această situație?"

Acest lucru îi ajută pe copii să treacă de la sentimente la nume, fără a-i forța prea devreme să intre în categorii de adulți sau limbaj tehnic. De asemenea, recunoaște că percepțiile copiilor nu sunt doar cognitive, ci și emoționale, relaționale și întrupate.

Pasul 4: Selecția și consolidarea problemelor conduse de copii

După faza de observație, copiii ar trebui susținuți să împărtășească și să organizeze rezultatele în grupuri mici. Instrumente vizuale precum notițele lipite, desenele, abțibildurile, cardurile de drepturi, hărțile simple sau grupurile tematice pot ajuta copiii să grupeze observațiile individuale în tipare mai largi.

Rolul facilitatorului este să ajute grupul să identifice conexiunile dintre diferite observații, păstrând în același timp limbajul și prioritățile copiilor. Faza ar trebui să se încheie cu un proces simplu și transparent de selecție condus de copil, prin care grupul va conveni asupra uneia sau două probleme prioritare care să continue în faza EXPLORARE. Acest lucru se poate face prin vot vizual, token-uri, activități de clasificare, construirea consensului sau alte metode accesibile, în funcție de vârsta și caracteristicile grupului.

Problema aleasă nu trebuie să fie cea mai complexă sau relevantă instituțional. Ar trebui să fie o problemă pe care copiii să o recunoască ca fiind semnificativă, de înțeles și legată de experiența lor trăită. Acest lucru asigură că următoarele faze ale Busolei rămân ancorate în percepția proprie a copiilor asupra realității.

5.1.3 Rezultatul așteptat al fazei NOTICE

Până la sfârșitul fazei NOTICE, copiii ar trebui să fi identificat și priorizat una sau mai multe probleme care contează pentru ei și care pot fi explorate mai departe în faza următoare. Mai important, ar fi trebuit să fi experimentat că observațiile, sentimentele și cunoștințele lor de zi cu zi sunt puncte valide de plecare pentru participare.

Faza NORTH pune astfel bazele întregului proces SCM: sprijină copiii în trecerea de la beneficiari pasivi ai preocupărilor definite de adulți la observatori activi ai propriilor medii, capabili să recunoască și să numească probleme care le afectează viața de zi cu zi.

5.2 FAZA 2: EAST (Explore) – Co-design condus de copii și investigație creativă

Faza EAST, sau faza EXPLORE, reprezintă momentul în care copiii trec de la a fi "observat" o problemă la a începe să o înțeleagă mai profund. În cadrul Mecanismului SOCRATES Compass (SCM), această etapă are ca scop sprijinirea copiilor, cu îndrumarea adecvată a adulților, în explorarea cauzelor, efectele și posibilelor semnificații ale problemelor identificate în faza NOTICE.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii tind adesea să treacă direct de la identificarea unei probleme la propunerea unei soluții. Pentru mulți dintre ei, ideea unei "faze intermediare de investigație" nu este imediat intuitivă. În același timp, rezultatele arată, de asemenea, că copiii se pot implica semnificativ în explorare atunci când aceasta este organizată în moduri concrete, jucăușe, vizuale, întrupate și colaborative. Din acest motiv, EXPLORE nu ar trebui să se simtă ca un exercițiu formal de cercetare sau o sarcină școlară. Mai degrabă, ar trebui conceput ca un proces structurat, dar flexibil, care să ajute copiii să încetinească între NOTICE și SPEAK, păstrând totodată activitatea accesibilă, creativă și captivantă.

În acest sens, faza EXPLORE reflectă logica Cercetării Acțiune Participative. Copiii nu sunt tratați doar ca "informatori" care oferă răspunsuri la întrebările adulților, ci ca co-cercetători care pot observa, întreba, compara, interpreta și înțelege propriile medii¹⁶⁷. Rolul adulților este, prin urmare, să sprijine investigația copiilor fără a prelua controlul asupra acesteia.

5.2.1 Crearea condițiilor sigure pentru explorare

Înainte ca copiii să poată explora o problemă în profunzime, facilitatorii trebuie să creeze condiții de participare sigure și incluzive. Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că mulți copii se pot teme să nu fie judecați de colegi, corectați de adulți sau expuși în fața altora. Copiii par să participe mai deschis atunci când lucrează în grupuri mici, nu în cadre plenare mari.

Din acest motiv, EXPLORE ar trebui organizat de preferință în grupuri de aproximativ trei până la cinci copii. La începutul lucrării, fiecare grup ar trebui să co-creeze reguli simple pentru

¹⁶⁷ Hocevar, R., 2023.

participare. Acestea pot include: fără răs de alții, toată lumea are rândul, este acceptabil să nu știi, ideile diferite sunt binevenite, iar grupul se ascultă reciproc. Aceste reguli ar trebui scrise, desenate sau făcute vizibile, astfel încât copiii să poată reveni la ele în timpul activității.

Facilitatorii ar trebui să adopte o poziție de "aliat". Aceasta înseamnă să ascultăm cu atenție, să evităm întreruperile, să folosim un limbaj simplu și accesibil și să precizăm clar că nu există observații "greșite". Această abordare pune în practică dimensiunea Spațiului din Modelul Lundy, creând un cadru sigur pentru participare și pregătește terenul pentru o Voce autentică, ajutând copiii să se simtă capabili să exprime ceea ce gândesc, simt și observă.

5.2.2 Logica generală a procesului în EXPLORE

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii percep de obicei problemele prin experiențe și emoții concrete. Acestea pot include locuri de joacă murdare, echipamente nesigure, hărțuire, reguli nedrepte, degradarea mediului sau sentimentul de nesiguranță în spațiile publice. Prin urmare, EXPLORE ar trebui să pornească de la aceste experiențe trăite, mai degrabă decât de la concepte civice sau instituționale abstracte.

Odată ce copiii au identificat o problemă în timpul NOTICE, faza EXPLORE îi ajută să pună o serie de întrebări simple, dar importante: Ce se întâmplă exact? Cine este afectat? De ce se întâmplă asta? Ce s-ar putea schimba? Cum știm? Aceste întrebări traduc logica Cercetării Acțiuni Participative în termeni adaptați copiilor.

Procesul ar trebui să fie ciclic, nu strict liniar. Copiii pot mai întâi să definească sau să rafineze problema, apoi să aleagă modalități de a o explora, cum ar fi fotografii, desene, jocuri de rol, interviuri cu colegii, exerciții simple de numărare sau carduri de observație. Apoi colectează observații și se reunesc pentru a reflecta asupra a ceea ce au descoperit. Facilitatorii pot susține această reflecție prin întrebări precum: Ce am învățat? Ne-a surprins ceva? Am observat aceleași lucruri sau lucruri diferite? Trebuie să ne uităm mai atent la ceva?

Scopul nu este de a produce "date perfecte". Mai degrabă, obiectivul este să ajute copiii să-și aprofundeze înțelegerea și experiența pe care sunt capabili să analizeze mediul înconjurător. Materialele generate în timpul EXPLORE — hărți, desene, fotografii, numărătoare, declarații scurte, jocuri de rol sau postere de grup — devin o bază comună de dovezi. Copiii pot folosi aceste dovezi atunci când decid ce doresc să comunice adulților în timpul SPEAK și pot reveni la ele în timpul WEIGH când reflectează dacă au avut loc răspunsuri sau schimbări.

5.2.3 Metode care funcționează: explorare activă, vizuală și întrupată

Pe parcursul proiectului, copiii păreau să răspundă mai pozitiv la metode active, creative și întrupate decât la discuții pur verbale sau de tip profesor. Prin urmare, EXPLORE ar trebui să folosească metode care să permită copiilor să arate ce au de spus, nu doar să explice verbal.

Metodele vizuale sunt deosebit de importante. Copiii pot desena locul sau situația despre care discută, pot crea hărți simple ale școlii sau cartierului lor și pot marca zonele "OK" și "not OK". Pot folosi abțibilduri, culori sau simboluri pentru a indica unde se simt în siguranță, excluse, incomode sau nesigure. Aceste desene și hărți devin apoi puncte de referință comune pentru discuții. Ei ajută grupul să rămână ancorat în experiențe concrete, în loc să treacă prea repede la discuții abstracte.

Metodele întrupate și spațiale sunt, de asemenea, importante. În loc să descrie doar o situație, copiii pot juca scene tipice, pot folosi corpurile sau obiectele simple pentru a recrea spații sau pot arăta fizic distanțe, zone de pericol, zone aglomerate sau zone calme. Acest lucru poate fi deosebit de util pentru copiii mai mici, copiii cu bariere lingvistice sau copiii care găsesc dificil să exprime experiențe complexe doar prin cuvinte.

EXPLORE ar trebui, de asemenea, să introducă forme simple, prietenoase cu copiii, de colectare a dovezilor. Copiii pot face fotografii cu locuri sau obiecte relevante, pot face semne de numărătoare pentru a înregistra cât de des se întâmplă ceva, pot dicta afirmații scurte sau pot purta conversații scurte între egali folosind un set restrâns de întrebări accesibile. Aceste activități ajută copiii să treacă de la impresii individuale la observații comune, fără a face procesul greu sau prea tehnic.

În final, instrumentele de organizare în grup pot ajuta copiii să înțeleagă ceea ce au adunat. Grupurile mici pot crea postere, grafice vizuale sau grupuri simple sub titluri precum "ce se întâmplă", "cine este afectat", "cum ne simțim" și "de ce credem că se întâmplă". Acest lucru ajută la structurarea gândirii și produce materiale colective care pot fi folosite ulterior în faza SPEAK pentru a comunica preocupările și prioritățile adulților.

Principiul metodologic cheie este oferirea mai multor canale de exprimare: vizuală, corporală, orală și, acolo unde este cazul, scrisă. Acest lucru permite copiilor de diferite vârste, abilități, niveluri de încredere și preferințe de comunicare să participe semnificativ și să-și recunoască propriile moduri de a cunoaște în faza EXPLORE.

5.2.4 Design sensibil la vârstă: 6–8, 8–10 și 9–12

Rezultatele dezvoltării din grupurile de discuții sunt esențiale pentru proiectarea fazei EXPLORE. Complexitatea investigației ar trebui adaptată vârstei, dezvoltării cognitive și preferințelor de comunicare ale copiilor.

Pentru copiii cu vârste între **6 și 8 ani**, gândirea este adesea concretă, vizuală și strâns legată de experiența imediată. Copiii din această grupă de vârstă pot avea dificultăți cu roluri abstracte precum "primar" sau "municipalitate" și s-ar putea să nu înțeleagă imediat investigația ca pe un pas separat între identificarea unei probleme și propunerea unei soluții. Pentru ei, EXPLORE ar trebui să fie scurt, jucăuș și foarte concret. Jocurile "detectiv" în spații familiare, liste simple de

pictograme, desene, fețe fericite/triste, simboluri cu degetul mare sus/jos și sortarea pozelor în "OK" și "not OK" pot susține participarea. Întrebările ar trebui să rămână simple și legate de ceea ce văd sau produc copiii: Ce se întâmplă aici? Cine e acolo? Cum te simți în această poză? Scopul principal este să ajute copiii să încetinească suficient pentru a observa și a numi ce se întâmplă, fără a-i supraîncărca cu explicații.

Pentru copiii cu vârste între **8 și 10 ani**, faza ar trebui să răspundă unui moment de tranziție în dezvoltare. Unii copii încep să se implice în idei mai abstracte, precum regulile, corectitudinea sau chiar democrația, în timp ce alții încă au nevoie de un sprijin solid și concret. Această grupă de vârstă poate răspunde bine la explorarea întrupată și spațială: scene de joc de rol, construirea unei hărți a etajului terenului sau a sălii de clasă sau mișcarea fizică pentru a arăta unde se întâmplă lucrurile. Facilitatorii pot introduce cu blândețe întrebări de investigație precum: De ce credeți că se întâmplă acest lucru? Când este cel mai rău? Este la fel pentru toată lumea? Totuși, aceste întrebări ar trebui să rămână legate de hărți, desene, jocuri de rol sau alte materiale concrete, iar facilitatorii ar trebui să verifice regulat înțelegerea. În această etapă, copiii pot începe să înțeleagă "a privi mai atent" sau "a verifica ce se întâmplă cu adevărat" ca o activitate distinctă, fără a avea nevoie de un limbaj formal de cercetare.

Pentru copiii cu vârste între **9 și 12 ani**, mulți pot participa la forme mai structurate de mini-investigație, cu condiția ca acestea să rămână ancorate în situații reale și în munca de grup. EXPLORE poate urma mai explicit un ciclu simplu PAR: definind una sau două întrebări concentrate, alegând metode de investigație mică, colectând constatări și reflectând asupra tiparelor, cauzelor și posibilelor schimbări. Copiii pot folosi interviuri cu colegii, numărătoare simplă, exerciții de cartografiere, fișe scurte de observații, brainstorming de grup, postere, storyboard-uri, diapozitive simple sau înregistrări audio. Facilitatorii pot, de asemenea, să facă legătura cu acțiunea mai explicită întrebând: Ce ne-ar putea ajuta aceste descoperiri să cerem? Ce ne-ar putea ajuta să schimbăm? În același timp, faza ar trebui să rămână exploratorie, nu să devină un exercițiu prematur de advocacy.

Pentru toate grupele de vârstă, regula cheie de design este de a potrivi complexitatea investigației cu nivelul de dezvoltare al copiilor: concret și jucăuș pentru cei mai mici, întrupat și comparativ pentru grupul de tranziție, și mai structurat, dar totuși creativ pentru cei mai mari.

5.2.5 Incluziunea și dinamica grupurilor

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că vulnerabilitatea — inclusiv sărăcia, mediul de migrație, dificultățile de învățare, alfabetizarea scăzută sau încrederea în sine limitată — poate reduce sentimentul de agenție al copiilor și îi poate face mai predispuși să se retragă atunci când limbajul sau sarcinile par prea dificile sau prea școlare. În faza EXPLORE, includerea nu poate fi tratată ca o preocupare suplimentară. Trebuie să fie inclusă în fiecare alegere metodologică.

Facilitatorii ar trebui să folosească constant un limbaj simplu, fără jargon, și să evite termenii instituționali complecși, cu excepția cazului în care aceștia sunt explicați prin exemple concrete legate de viața de zi cu zi a copiilor. În loc să se refere imediat la "politică" sau "municipalitate", facilitatorii pot vorbi despre "oamenii care stabilesc regulile pentru acest loc" sau "adulții care decid în privința parcului". Activitățile ar trebui să ofere și alternative vizuale și întrupate la sarcinile pur vorbite sau scrise. Desenarea, arătarea pe hărți, plasarea de obiecte sau simboluri, construirea de modele simple sau reprezentarea unor situații nu sunt adăugiri opționale "distractive"; Pentru mulți copii, ele sunt modalități esențiale de a exprima cunoștințe, sentimente și observații.

Compoziția și dinamica grupului necesită, de asemenea, o atenție deosebită. În grupuri mixte, câțiva copii încrezători pot domina cu ușurință conversația, în timp ce copiii mai tăcuți sau mai vulnerabili pot rămâne tăcuți sau pot fi depășiți. Munca în grupuri mici ajută facilitatorii să observe cine nu a contribuit încă și facilitează utilizarea instrumentelor de luare a turelor. Copiii mai rezervați ar trebui invitați să participe așa cum preferă: printr-un comentariu scurt, un desen, un gest, un simbol sau o scenă de joc de rol.

Ar trebui să fie clar de la început că participarea este voluntară și că există diferite modalități valide de a contribui. Niciun copil nu ar trebui să fie forțat să vorbească în plen dacă se simte incomfortabil. Copiii pot alege să deseneze, să lucreze în perechi, să folosească simboluri sau să aibă ideile lor citite cu voce tare de un coleg sau un adult de încredere. Când aceste principii sunt aplicate consecvent, incluziunea devine o caracteristică de bază a designului EXPLORE, mai degrabă decât o măsură corectivă adăugată ulterior.

5.2.6 Poziția facilitatorului și legătura către SPEAK și WEIGH

Modul în care se comportă adulții în timpul EXPLORE este la fel de important ca și instrumentele pe care le folosesc. Pentru a depăși tokenismul și adultismul, facilitatorii ar trebui să acționeze ca aliați. Ar trebui să-și explice clar rolul, să fie transparenti cu privire la ceea ce se va întâmpla cu munca copiilor, să pună întrebări deschise și să evite să îi îndrume pe copii către concluzii prestabilite. Rolul lor nu este să ofere răspunsuri "corecte", ci să modeleze curiozitatea: Să vedem ce aflăm.

Facilitatorii ar trebui, de asemenea, să sprijine copiii în compararea diferitelor perspective din cadrul grupului. Copiii s-ar putea să nu experimenteze toți același loc sau situație în același mod. Un copil poate percepe un spațiu ca fiind sigur, în timp ce altul se poate simți exclus acolo. Aceste diferențe nu trebuie tratate ca contradicții care trebuie rezolvate prea repede, ci ca parte a procesului de explorare.

Pe parcursul fazei, facilitatorii ar trebui să clarifice continuu legătura cu etapele următoare. Investigația realizată în EXPLORE va informa direct ce aleg copiii să comunice în timpul SPEAK. Hărțile, fotografiile, jocurile de rol, numărătoarele, desenele și afirmațiile scurte pot deveni

poveștile concrete, exemplele și argumentele pe care copiii le pot prezenta ulterior factorilor de decizie. Aceleași materiale pot fi reluate și în timpul WEIGH, când copiii reflectează asupra răspunsurilor primite, dacă au avut loc schimbări și dacă sunt necesare acțiuni suplimentare.

Acest lucru îi ajută pe copii să înțeleagă că EXPLORE nu este o activitate izolată. Este un pas semnificativ într-un ciclu mai larg în care observațiile și analizele lor pot avea valoare, vizibilitate și consecințe.

5.2.7 Rezultatul așteptat al fazei EXPLORE

Până la sfârșitul fazei EXPLORE, copiii ar trebui să fi dezvoltat o înțelegere mai profundă și mai comună a problemei selectate în timpul NOTICE. Ar fi trebuit să exploreze ce se întâmplă, cine este afectat, cum percep diferiți copii situația și ce cauze sau tipare posibile ar putea fi implicate.

Rezultatele așteptate pot include hărți, desene, fotografii, scene de joc de rol, notițe de observație, numărătoare simple, postere, declarații scurte sau propuneri colective. Mai important, copiii ar fi trebuit să se fi simțit ca co-cercetători capabili: nu doar capabili să identifice o problemă, ci și să o investigheze, să o discute cu alții și să înceapă să-și imagineze posibile răspunsuri.

Luate împreună, aceste elemente sugerează că EXPLORE ar trebui să fie o fază de investigație sigură, sensibilă la vârstă, incluzivă și cu adevărat participativă. Ancorat în realitățile concrete ale copiilor și susținut de metode creative, oferă dovezile și încrederea necesare pentru fazele următoare ale SOCRATES Compass.

5.3 FAZA 3: SOUTH (Speak) – Dialog Intergenerațional și Advocacy Eficient

Faza SPEAK se concentrează pe transformarea ideilor, preocupărilor și propunerilor dezvoltate în timpul NOTICE și EXPLORE în comunicare structurată și dialog cu adulți, instituții și actori comunitari. În cadrul Mecanismului Busolei SOCRATES, această fază nu este înțeleasă ca un exercițiu de vorbire în public, nici ca un test al performanței copiilor. Mai degrabă, este un proces facilitat prin care copiii comunică perspective care au fost deja observate, explorate și rafinate colectiv.

Obiectivul principal este de a sprijini copiii în exprimarea lor în moduri adecvate dezvoltării, gestionabile emoțional și adaptate la diferite contexte de participare. Prin urmare, metodologia nu prioritizează discursuri rafinate sau abilități formale de advocacy. În schimb, pune accent pe claritate, autenticitate, pregătire și dialog reciproc.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii sunt mai dispuși să comunice cu adulții atunci când formatele de participare par familiare, colaborative și suficient de pregătite din timp. Din acest motiv, faza SPEAK se bazează pe pregătire treptată, expresie susținută de colegi

și metode de comunicare care reduc presiunea adesea asociată cu interacțiunea directă cu figurile de autoritate.

5.3.1 De ce este emoțional dificil să vorbești cu autoritatea

În țările participante, copiii au descris comunicarea cu figurile de autoritate ca fiind solicitantă emoțional, în special atunci când adulții erau percepuți ca fiind distanți, judecători sau greu de abordat. Mulți participanți asociau discuțiile cu adulții cu teama de rușine, teama de a fi ignorați sau incertitudinea dacă opiniile lor vor fi luate în serios.

Grupurile de discuții au sugerat, de asemenea, că anxietatea de comunicare crește în medii foarte formale. Aranjamentele structurate ale locurilor, vocabularul instituțional, întrebările directe sau audiențele numeroase pot crea presiune suplimentară, mai ales pentru copiii mai mici și pentru cei cu niveluri mai scăzute de încredere. În unele contexte, copiii păreau să prefere formatele de comunicare indirecte sau mediate, în loc să vorbească individual în fața adulților.

Din acest motiv, metodologia SPEAK ar trebui să includă activități pregătitoare înainte de a avea loc orice dialog intergenerațional. Facilitatorii pot folosi simulări de joc de rol, conversații simulate, activități de repetiție între colegi sau exerciții de planificare vizuală pentru a familiariza copiii cu situațiile de dialog dinainte. De exemplu, copiii pot exersa mai întâi prezentarea ideilor în grupuri mici de colegi, înainte de a trece la comunicarea cu profesorii, reprezentanții locali sau alți factori interesați adulți. În mod similar, facilitatorii pot invita copiii să pregătească colectiv "întrebări posibile pe care adulții le-ar putea pune" și să discute cum ar dori să răspundă.

Aceste etape pregătitoare pot reduce imprevizibilitatea și pot ajuta copiii să intre în situațiile de dialog cu o încredere și o pregătire emoțională mai mare.

5.3.2 Principiile dialogului intergenerațional

Faza SPEAK se bazează pe principiul că participarea ar trebui să funcționeze ca un dialog, nu ca o consultare unidirecțională¹⁶⁸. Prin urmare, comunicarea dintre copii și adulți ar trebui, prin urmare, abordată ca un proces reciproc, în care copiii primesc timp să explice idei, să pună întrebări, să clarifice perspective și să primească răspunsuri ușor de înțeles.

Din punct de vedere metodologic, acest lucru necesită ca adulții să comunice în moduri accesibile și adecvate dezvoltării. Rezultatele grupurilor de discuție au subliniat în mod repetat că elevii acordă o importanță deosebită nu doar deciziilor în sine, ci și modului în care adulții

¹⁶⁸ Lundy, L., 2007.

comunică. Copiii cereau explicații clare, respectuoase și ușor de înțeles, nu excesiv de formale, vagi sau disprețuitoare.

În cadrul SCM, activitățile de dialog intergenerațional ar trebui să fie concepute pentru a minimiza ierarhia și a încuraja schimbul. În loc să poziționeze copiii față în față cu adulții în medii foarte formale, facilitatorii pot organiza spații care susțin proximitatea, interacțiunea și atenția comună. Acestea pot include discuții moderate la masă rotundă, conversații rotative în grupuri mici, expoziții colaborative în care adulții se mișcă între posturile de lucru ale copiilor sau "colțuri de întrebări" unde copiii și adulții răspund împreună la întrebări.

Metodologia ar trebui, de asemenea, să acorde atenție ritmului dialogului. Copiii au nevoie de suficient timp pentru a-și explica ideile fără întreruperi și ar trebui să li se permită să reformuleze sau să clarifice ce înseamnă atunci când este nevoie. Adulții implicați în proces ar trebui încurajați să pună întrebări de clarificare, nu de evaluare sau corectare. Acest lucru ajută la menținerea caracterului dialogic al SPEAK și reduce riscul ca schimbul să devină o evaluare condusă de adulți a ideilor copiilor.

5.3.3 Advocacy-ul colectiv și exprimarea susținută de colegi

Grupurile de discuție au arătat o preferință clară pentru formatele de comunicare colectivă în detrimentul abordărilor de advocacy foarte individualizate. Mulți copii păreau să se simtă mai confortabil să vorbească "cu alții" decât singuri, mai ales când discutau subiecte sensibile sau interacționau cu figuri de autoritate.

Din acest motiv, faza SPEAK ar trebui să prioritizeze metodologii de advocacy susținute de colegi. În loc să se bazeze în principal pe discursuri individuale sau întrebări directe, facilitatorii pot structura activitățile de comunicare în jurul expresiei colaborative și responsabilității împărtășite. Aceasta poate include postere sau campanii vizuale co-create, povestiri colaborative în care diferiți copii contribuie cu părți diferite ale mesajului, prezentări de grup cu sprijin vizual, mesaje video înregistrate dezvoltate în echipă, scenarii de joc de rol care ilustrează probleme specifice ale comunității sau expoziții de tip galerie în care copiii explică materiale informale adulților în interacțiuni mai mici.

Aceste formate pot reduce presiunea asupra participanților individuali, consolidând în același timp cooperarea și proprietatea colectivă asupra procesului de comunicare. Sunt deosebit de importante pentru copiii care sunt mai tăcuți, mai puțin încrezători sau reticenți în a se confrunta cu adulții.

Exprimarea susținută de colegi le permite, de asemenea, copiilor să negocieze și să rafineze idei colectiv înainte de a comunica extern. Prin urmare, sesiunile de pregătire în grupuri mici funcționează nu doar ca momente organizaționale, ci și ca spații în care copiii își construiesc încrederea prin participare comună.

5.3.4 Rolul facilitatorilor și adulților

Facilitatorii joacă un rol de mediere și structurare pe tot parcursul fazei SPEAK. Sarcina lor nu este să vorbească în numele copiilor sau să traducă perspectivele acestora într-un limbaj centrat pe adulți. Mai degrabă, ele susțin procesele de comunicare astfel încât copiii să se poată exprima în moduri accesibile, organizate și emoțional ¹⁶⁹sigure.

Acest sprijin poate implica ajutorarea copiilor pentru organizarea vizuală a punctelor cheie, pregătirea materialelor creative, structurarea ordinii prezentărilor, moderarea discuțiilor sau identificarea formatelor de comunicare adecvate nivelului de dezvoltare al grupului. Facilitatorii ar trebui, de asemenea, să monitorizeze cu atenție dinamica grupului, asigurându-se că copiii mai încrezători nu domină oportunitățile de comunicare, în timp ce participanții mai tăcuți se retrag din proces.

În același timp, metodologia recunoaște că adulții au nevoie, de asemenea, de pregătire înainte de a participa la dialogul intergenerațional. Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că reacțiile disprețuitoare, întreruperile, limbajul excesiv de formal sau judecata rapidă a adulților pot submina semnificativ calitatea participării.

Din acest motiv, adulții care participă la activitățile SPEAK ar trebui să primească o scurtă orientare asupra obiectivelor SCM și principiile care ghidează participarea copiilor. Facilitatorii pot oferi sesiuni scurte de informare, îndrumări practice de comunicare sau stimulări de reflecție înainte de întâlnirile cu copiii. Această pregătire ajută la asigurarea faptului că dialogul rămâne respectuos, constructiv și ușor de înțeles pentru toți participanții.

5.3.5 Formate și instrumente de comunicare

SCM nu prescrie un singur format de comunicare pentru faza SPEAK. În schimb, facilitatorii ar trebui să aleagă instrumentele în funcție de grupa de vârstă, context, preferințe de comunicare, resurse disponibile și confortul emoțional al participanților.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că abordările creative și multimodale de comunicare pot fi mai eficiente decât formatele foarte verbale sau instituționale în sine. Activitățile SPEAK pot combina, așadar, elemente vizuale, orale, performative și digitale.

Pentru copiii mai mici, instrumentele de comunicare pot include desene, păpuși, cercuri de povestire, obiecte simbolice sau jocuri de rol ghidate. Grupurile de tranziție se pot implica eficient prin postere colaborative, prezentări vizuale, discuții fotografice sau dialoguri moderate în grupuri mici. Copiii mai mari se pot simți mai confortabil folosind interviuri înregistrate, povestiri digitale, prezentări structurate sau panouri de propuneri co-dezvoltate.

¹⁶⁹ Lundy, L., 2007; Hart, R.A., 1992.

Utilizarea metodelor vizuale și creative nu trebuie înțeleasă ca simplificare. Mai degrabă, este o modalitate de a lărgi oportunitățile de participare și de a reduce dependența de abilitățile avansate de comunicare verbală. Acest lucru este deosebit de important atunci când copiii au niveluri diferite de încredere, abilități lingvistice sau familiaritate cu mediile formale de comunicare.

5.3.6 Adaptări de vârstă

Metodologia SPEAK ar trebui să rămână adaptabilă în toate etapele de dezvoltare. Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că preferințele de comunicare și nivelurile de încredere în sine variază semnificativ între grupe de vârstă și chiar în cadrul aceleiași cohorte.

Pentru copiii mai mici, cu vârste de aproximativ **6–8 ani**, activitățile de comunicare ar trebui să rămână concrete, scurte, interactive și puternic susținute prin metode vizuale sau întrupate. Explicațiile verbale lungi sau prezentările formale ar trebui, în general, evitate. Facilitatorii pot folosi în schimb povestiri, obiecte simbolice, explicații de desen ghidat sau activități bazate pe mișcare care permit copiilor să comunice idei mai natural.

Pentru copiii cu vârste aproximativ **8–10 ani**, facilitatorii pot introduce treptat activități de comunicare colaborativă mai structurate, menținând în același timp un sprijin vizual puternic și formate de participare partajată. Copiii din această grupă de vârstă de tranziție pot beneficia de pregătirea colectivă a mesajelor, folosirea desenelor sau posterelor ca teme și de a exersa explicații scurte în perechi sau în grupuri mici înainte de orice schimb mai larg.

Copiii mai mari, cu vârste **aproximative între 9 și 12 ani**, se pot implica mai confortabil în discuții structurate, prezentări colaborative, materiale înregistrate de advocacy sau întâlniri facilitate cu adulți. Totuși, rezultatele sugerează că chiar și copiii mai mari preferă adesea comunicarea colectivă în locul sarcinilor de vorbire foarte individualizate. Din acest motiv, SPEAK ar trebui să continue să ofere formate susținute de colegi și să evite presupunerea că copiii mai mari sunt automat pregătiți pentru vorbitul formal în public.

5.3.7 Incluziune și participare sigură

Faza SPEAK trebuie să rămână accesibilă copiilor cu stiluri diferite de comunicare, niveluri de încredere și nevoi de sprijin. Grupurile de discuții sugerează că vulnerabilitatea afectează adesea disponibilitatea copiilor de a vorbi, mai degrabă decât relevanța sau valoarea perspectivelor lor.

Facilitatorii ar trebui, prin urmare, să se asigure că participarea nu depinde de abilități verbale avansate, încredere în vorbitul în public sau familiaritatea cu limbajul instituțional. Oferirea mai multor opțiuni de comunicare este deosebit de importantă pentru copiii care se confruntă cu bariere lingvistice, dificultăți cognitive, vulnerabilitate socială sau anxietate de comunicare.

În practică, incluziunea poate implica permiterea copiilor să comunice prin sprijin vizual, asocierea copiilor în timpul prezentărilor, utilizarea formatelor de comunicare înregistrată în loc de cea live, organizarea unor grupuri mai mici de dialog sau permiterea copiilor să-și aleagă nivelul preferat de vizibilitate în timpul activităților. Unii copii pot dori să vorbească direct; Alții pot prefera să contribuie prin desene, mesaje scrise, postere de grup, simboluri, videoclipuri sau prin faptul că un coleg sau un adult de încredere le citește cuvintele cu voce tare.

Participarea în siguranță necesită, de asemenea, o atenție atentă la dinamica emoțională pe tot parcursul procesului. Copiii nu ar trebui să se simtă expuși, ridiculați, presați să performeze sau forțați să comunice în situații pentru care nu sunt pregătiți. Participarea în faza SPEAK ar trebui să rămână graduală, flexibilă și receptivă nevoilor grupului.

5.3.8 Pregătirea adulților să asculte

Un principiu metodologic central al SPEAK este că participarea semnificativă depinde nu doar de capacitatea copiilor de a comunica, ci și de disponibilitatea și capacitatea adulților de a asculta constructiv.

Adulții care participă la sesiunile de dialog ar trebui, așadar, să fie pregătiți în comunicare prietenoasă cu copiii, ascultare activă și practici explicative accesibile. Rezultatele grupurilor de discuție au subliniat în mod repetat că copiii sunt foarte atenți la tonul adulților, limbajul corpului și sinceritatea în timpul interacțiunilor.

În cadrul SCM, facilitatorii sunt încurajați să pregătească adulții să evite întreruperea inutilă a copiilor, să pună întrebări de clarificare, nu confrunționale, să recunoască vizibil contribuțiile copiilor, să explice limitările sau neînțelegerile cu respect și să comunice într-un limbaj adecvat nivelului de dezvoltare al grupului.

Pregătirea adulților ar trebui, prin urmare, tratată ca o componentă metodologică necesară a fazei PARLE, mai degrabă decât ca o activitate externă sau opțională. Fără pregătirea unui adult, există riscul ca chiar și copiii bine pregătiți să întâmpine răspunsuri care să pară disprețuitoare, confuze sau descurajatoare.

5.3.9 Rezultate așteptate ale fazei SPEAK

Faza SPEAK își propune să genereze atât rezultate practice, cât și de dezvoltare în cadrul ciclului de participare.

La nivel participativ, faza creează oportunități structurate pentru ca perspectivele, preocupările și propunerile copiilor să intre în dialog cu adulții, instituțiile și actorii comunității. Rezultatele pot include prezentări, expoziții, materiale înregistrate, campanii colaborative, întâlniri documentate sau rezumate ale propunerilor elaborate de copii.

La nivel de dezvoltare, SPEAK susține încrederea în comunicare, expresia colaborativă, familiaritatea cu procesele de dialog și capacitatea copiilor de a organiza și prezenta idei colectiv. Faza îi ajută, de asemenea, pe copii să experimenteze că comunicarea cu adulții poate fi pregătită, susținută și dialogică, mai degrabă decât intimidantă sau pur evaluativă.

Rezultatele și răspunsurile generate în timpul SPEAK devin baza pentru următoarea fază WEIGHT. În această etapă următoare, copiii vor fi sprijiniți să evalueze feedback-ul, răspunsurile adulților și impactul vizibil al participării lor în timp. În acest fel, SPEAK nu este de unul singur: conectează ideile explorate de copii cu dialogul adulților și pregătește terenul pentru responsabilizare, reflecție și urmărire.

5.4 FAZA 4: WEST (Weigh) – Dialog reflexiv, măsurare a impactului și bucle de feedback

Faza WEST, sau faza WEIGH, reprezintă momentul în care copiii sunt sprijiniți să reflecteze asupra a ceea ce s-a întâmplat după ce și-au exprimat opiniile. În cadrul Mecanismului Busolei SOCRATES, această fază nu trebuie înțeleasă ca un simplu pas de încheiere, ci ca o parte centrală a ciclului de ¹⁷⁰participare. Este faza care ajută la determinarea dacă copiii percep participarea ca fiind semnificativă, credibilă și demnă de repetat.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii nu evaluează participarea doar pe baza acceptării sau respingerii ideilor lor. Ceea ce pare să conteze cel mai mult este dacă primesc un răspuns clar, sincer și ușor de înțeles. În diferite contexte, absența feedback-ului — sau ceea ce copiii percepeau ca un "da fals" — a ieșit la iveală ca unul dintre cele mai dăunătoare rezultate pentru încredere și motivație. Prin contrast, un refuz poate fi acceptat atunci când este explicat cu respect și într-un mod pe care copiii îl pot înțelege.

Din acest motiv, faza WEIGH reformulează feedback-ul ca o componentă esențială a participării. Contribuțiile copiilor trebuie recunoscute vizibil și luate în serios, indiferent de decizia finală. Din punct de vedere metodologic, acest lucru înseamnă că niciun proces participativ nu ar trebui să se încheie fără un ciclu de răspuns. Faza WEIGHT, prin urmare, ajută SCM să se îndepărteze de participarea simbolică și să se orienteze către un model bazat pe încredere relațională, transparență și responsabilitate.

5.4.1 Reformularea feedback-ului ca o componentă esențială a participării

Faza WEIGH dă structură momentului de după ce copiii au vorbit. În multe procese de participare, această etapă este fie slabă, informală sau absentă. Copiii pot fi invitați să-și împărtășească opiniile, dar apoi primesc puține informații despre ce s-a întâmplat ulterior.

¹⁷⁰ Lundy, L., 2007; Shier, H., 2001.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că acest lucru poate crea dezamăgire și poate întări convingerea că vocile copiilor nu contează cu adevărat.

În SCM, feedback-ul este tratat ca o parte necesară a metodologiei. Nu ar trebui adăugat doar când se întâmplă ceva pozitiv, nici nu ar trebui să depindă de bunăvoința adulților individuali¹⁷¹. Chiar și atunci când propunerile copiilor nu pot fi acceptate sau implementate, aceștia ar trebui să primească o explicație. Acest lucru îi ajută pe copii să înțeleagă că participarea nu înseamnă întotdeauna să obțină ceea ce au cerut, ci ar trebui să implice întotdeauna să fie ascultați și să primească un răspuns respectuos.

Acest lucru are o valoare pedagogică importantă. Când copiii înțeleg cum a fost luată în considerare contribuția lor, pot învăța mai multe despre luarea deciziilor, constrângeri, priorități și posibile alternative. Prin urmare, feedback-ul devine parte a procesului de învățare, nu doar o închidere administrativă.

5.4.2 "Nu explicat" și etica luării deciziilor transparente

Un principiu metodologic cheie al fazei WEIGH este distincția între diferite tipuri de rezultate. O propunere poate fi acceptată, parțial acceptată, amânată, modificată sau respinsă. Pentru copii, aceste diferențe contează. Ceea ce pare să submineze încrederea nu este neapărat faptul că o idee nu poate fi implementată, ci absența unei explicații sau impresia că adulții au fost de acord doar superficial.

Conceptul de "nu explicat" este, prin urmare, central în această fază. Copiii par capabili să înțeleagă constrângerile, limitările și prioritățile concurente atunci când acestea sunt comunicate clar, concret și respectuos. În Austria și Grecia, participanții au contrastat acest tip de răspuns cu situații în care adulții păreau să fie de acord, dar nu au continuat cu ceva. În aceste cazuri, frustrarea nu era doar legată de lipsa de acțiune, ci și de lipsa de onestitate și claritate.

"Nu explicat" ar trebui, așadar, înțeles nu doar ca o tehnică de comunicare, ci și ca un standard etic. Este nevoie ca facilitatorii și factorii de decizie să-și facă raționamentul vizibil.¹⁷²

Constrângerile instituționale sau practice ar trebui traduse într-un limbaj pe care copiii îl pot înțelege, evitând explicațiile abstracte sau excesiv de tehnice. Ori de câte ori este posibil, adulții ar trebui să folosească exemple legate de realitățile cotidiene ale copiilor.

Astfel, respingerea nu devine sfârșitul participării. Poate deveni o oportunitate de a înțelege cum se iau deciziile, de ce anumite acțiuni pot să nu fie posibile și ce alte opțiuni ar putea fi încă

¹⁷¹ Lundy, L., 2007.

¹⁷² Lundy, L., 2007; Shier, H., 2001.

explorate. Acest lucru sprijină copiii să dezvolte o înțelegere mai realistă și nuanțată a participării și luării deciziilor.

5.4.3 Facerea vizibilă a impactului: continuitate, actualizări și schimbare concretă

Dincolo de prima reacție, copiii par să aștepte și continuitate. Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii vor să știe ce se întâmplă după ce au vorbit. Nu se așteaptă neapărat la o schimbare imediată sau la scară largă, dar se așteaptă la o formă de urmărire vizibilă.

În Spania, copiii au subliniat importanța primirea unor actualizări regulate. În Austria, copiii au sugerat canale simple de comunicare, cum ar fi mesaje sau anunțuri școlare. În Grecia, participanții au subliniat că chiar și schimbările mici sau parțiale pot avea sens atunci când sunt vizibile și clar conectate la contribuția originală a copiilor.

Din acest motiv, faza WEIGH ar trebui să se prelungească în timp. Impactul nu trebuie înțeles doar ca un rezultat final, ci ca un proces care se desfășoară treptat. Prin urmare, setul de instrumente ar trebui să includă practici simple care să ajute facilitatorii și adulții să urmărească progresul, să comunice pașii intermediari și să facă vizibilă evoluția ideilor. Acestea pot include cronologii vizuale, panouri de actualizare, întâlniri scurte de urmărire, mesaje prietenoase cu copiii sau rezumate simple de tipul "ce s-a întâmplat apoi".

Este important de menționat că vizibilitatea nu necesită o transformare majoră. O mică ajustare, o activitate pilot, o încercare de a răspunde sau chiar o explicație clară de ce schimbarea este dificilă pot arăta copiilor că contribuția lor a fost luată în considerare. Unii copii au sugerat, de asemenea, valoarea sărbătoririi rezultatelor de succes. Momentele de recunoaștere pot întări motivația și pot crea un sentiment de realizare colectivă, mai ales când copiii pot vedea că ideile lor au contribuit la ceva concret.

5.4.4 Construirea responsabilității prin ton, limbaj și accesibilitate

Responsabilitatea depinde nu doar de faptul că feedback-ul este oferit, ci și de modul în care acesta este comunicat. O constatare constantă în grupurile de discuție este că copiii acordă o atenție deosebită tonului, limbajului și atitudinii. O comunicare respectuoasă, calmă și fără judecăți poate stimula deschiderea și încrederea. Limbajul formal, distant sau excesiv de instituțional, pe de altă parte, poate crea bariere și poate întări dezechilibrele de putere.

Din acest motiv, feedback-ul din faza WEIGH ar trebui adaptat perspectivelor și nivelului de dezvoltare al copiilor. Explicațiile trebuie să fie clare, concrete și legate de contexte familiare. Jargonul și formulările abstracte ar trebui evitate ori de câte ori este posibil¹⁷³. Exemple,

¹⁷³ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

analogii, suporturi vizuale sau diagrame simple pot ajuta copiii să înțeleagă deciziile, în special participanții mai tineri sau copiii care se confruntă cu bariere lingvistice sau cognitive.

În același timp, comunicarea nu ar trebui să fie prea simplificată într-un mod care să pară disprețuitor. Copiii apreciază claritatea, dar prețuiesc și autenticitatea. Ar trebui tratați ca fiind capabili să înțeleagă explicații reale atunci când acestea sunt oferite respectuos și într-un limbaj accesibil.

Acest lucru este deosebit de important atunci când încrederea în instituții poate fi deja fragilă. În România, de exemplu, unii copii și-au exprimat surprinderea la ideea de a primi vreun răspuns. Aceasta sugerează că, în unele contexte, copiii pot avea așteptări foarte scăzute față de feedback-ul instituțional. Răspunsurile consecvente și de înaltă calitate pot deveni astfel un mecanism cheie pentru reconstruirea încrederii și demonstrarea faptului că participarea este semnificativă și de încredere.

5.4.5 De la feedback la reciprocitate: menținerea implicării în timp

Faza WEIGH creează, de asemenea, posibilitatea unui model de participare mai reciproc. Feedback-ul nu ar trebui văzut doar ca sfârșitul procesului. Poate deveni și punctul de plecare pentru un nou ciclu de implicare.

Când copiii primesc răspunsuri clare și transparente, pot fi mai dispuși să rămână implicați, să reflecteze asupra ideilor lor și să-și adapteze propunerile. În Austria, participanții au observat că explicațiile îi pot ajuta să-și regândească perspectivele. În Spania, unii copii au sugerat că ar putea contribui și la implementarea ideilor acceptate. Aceste constatări indică faptul că feedback-ul poate servi drept punte între participare și co-creare.

Din punct de vedere metodologic, acest lucru înseamnă că setul de instrumente ar trebui să includă oportunități pentru copii de a se reangaja după ce feedback-ul a fost oferit. Acest lucru se poate întâmpla prin activități de urmărire, implementare colaborativă, reflecție reînnoită sau o nouă fază NOTICE bazată pe ceea ce s-a schimbat sau rămâne nerezolvat. Astfel, participarea nu este tratată ca o consultare unică, ci ca un dialog continuu în care rolurile copiilor pot evolua în timp.

Integrarea reciprocității în faza WEIGH poate susține, de asemenea, dezvoltarea unor competențe importante, inclusiv gândirea critică, adaptabilitatea și responsabilitatea colectivă. Copiii pot învăța că participarea implică nu doar exprimarea unei opinii, ci și ascultarea răspunsurilor, analizarea constrângerilor, revizuirea ideilor și contribuția la soluții comune.

5.4.6 Proiectarea buclelor de feedback ca structuri continue

Concluziile grupului de focus indică necesitatea de a proiecta bucle de feedback ca elemente continue și structurate ale SCM. Feedback-ul nu ar trebui să fie opțional, informal sau amânat

pe termen nelimitat. Fiecare acțiune participativă¹⁷⁴ ar trebui să conducă la un răspuns vizibil, chiar și atunci când răspunsul este parțial, provizoriu sau negativ.

Acest lucru necesită instrumente practice care să susțină continuitatea. Facilitatorii și părțile interesate adulte pot folosi sisteme simple de urmărire, cronologii vizuale, verificări regulate, fișe de actualizare prietenoase cu copiii sau momente de reflecție colectivă. Aceste instrumente ar trebui adaptate grupei de vârstă și contextului. Pentru copiii mai mici, feedback-ul poate trebui să fie vizual, concret și imediat. Pentru copiii mai mari, poate include explicații mai detaliate, comparații între propuneri și răspunsuri sau discuții despre posibili pași următori.

Flexibilitatea rămâne importantă. Nu orice proces va necesita același nivel de urmărire și nu fiecare propunere va duce la schimbări imediate. Totuși, principiul rămâne neschimbat: tăcerea nu trebuie tratată ca un rezultat acceptabil al participării. Dacă copiii și-au exprimat opiniile, ar trebui să poată înțelege ce s-a întâmplat cu acele opinii.

Prin integrarea buclilor de feedback în metodologie, faza WEIGH devine un spațiu în care participarea este validată, relațiile sunt consolidate și învățarea este consolidată. Transformă feedback-ul dintr-o cerință procedurală într-o experiență semnificativă de dialog și responsabilitate.

5.4.7 Rezultatul așteptat al fazei WEIGH

Până la finalul fazei WEIGH, copiii ar trebui să fi primit informații clare și accesibile despre modul în care au fost luate în considerare ideile lor, ce decizii au fost luate și ce acțiuni, dacă au existat, au urmat. Ar fi trebuit, de asemenea, să aibă ocazia să reflecteze asupra procesului în sine: ce părea semnificativ, ce era dificil, ce au învățat și ce ar putea dori să exploreze mai departe.

Rezultatele așteptate pot include rezumate de feedback prietenoase cu copiii, cronologii vizuale, panouri de actualizare, note de reflecție, activități de evaluare, înregistrări ale răspunsurilor adulților sau întrebări noi care apar din proces. Aceste ieșiri nu ar trebui să rămână separate de restul ciclului Compass. Acestea ar trebui să informeze participarea viitoare, inclusiv posibile noi activități NOTICE.

Faza WEST, prin urmare, încheie ciclul și îl redeschide. Îi ajută pe copii să înțeleagă că participarea nu se termină când vorbesc. Continuă prin ascultare, explicații, urmărire și reflecție. În acest sens, WEIGH este faza care protejează credibilitatea întregului proces SCM și sprijină copiii să experimenteze participarea ca pe ceva ce poate fi de încredere, repetat și îmbunătățit în timp.

¹⁷⁴ Lundy, L., 2007.

6. Principii transversale

SCM nu este definit doar prin cele patru faze ale sale, ci și printr-un set de principii transversale care ar trebui să ghideze implementarea sa în contexte diferite. Aceste principii sunt menite să asigure că metodologia rămâne incluzivă, adaptabilă, sigură și sustenabilă, în loc să devină o succesiune fixă de activități aplicate în același mod tuturor grupurilor.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că participarea copiilor este puternic influențată de condițiile în care are loc: limbajul folosit, nivelul de siguranță emoțională, rolul adulților, accesibilitatea instrumentelor, timpul disponibil și gradul în care copiii pot înțelege ce se așteaptă de la ei. Din acest motiv, SCM ar trebui implementat printr-o abordare flexibilă și reflexivă, permițând facilitatorilor să adapteze metode, păstrând în același timp logica de bază a Busolei: observarea, explorarea, vorbirea și cântărirea (notice, explore, speak si weigh).

6.1 Incluziune și accesibilitate: Proiectarea pentru copii cu mai puține oportunități

Incluziunea și accesibilitatea sunt principii fundamentale de proiectare ale Mecanismului Busolei SOCRATES și reprezintă condiții esențiale pentru o participare semnificativă. Rezultatele grupurilor de discuție transnaționale sugerează că participarea nu poate fi înțeleasă pur și simplu ca oferind copiilor oportunități de a vorbi. Mai degrabă, participarea depinde de faptul dacă copiii se simt capabili, în siguranță și legitimi în a-și exprima opiniile într-un anumit mediu social și¹⁷⁵ educațional.

Deși copiii din țările participante împărtășeau multe preocupări comune legate de siguranță, echitate, relații și bunăstarea comunității, capacitatea lor de a participa părea să varieze semnificativ în funcție de factorii contextuali. Acestea includ contextul socio-economic, experiențele anterioare cu autoritatea, pregătirea cognitivă, abilitățile de comunicare, limbajul, încrederea în sine și climatul emoțional al mediului în care are loc participarea.

Prin urmare, SCM adoptă o abordare orientată spre incluziune, care depășește ideea de acces egal. În schimb, mecanismul se bazează pe principiul participării echitabile, recunoscând că diferiți copii pot avea nevoie de forme diferite de sprijin, comunicare, ritm și facilitare pentru a se implica cu adevărat. Prin urmare, incluziunea este integrată nu doar în valorile SCM, ci și în designul său metodologic, strategiile de facilitare și logica¹⁷⁶ implementării.

¹⁷⁵ United Nations, 1989, Arts. 2 and 12; European Commission, 2021.

¹⁷⁶ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021.

6.1.1 Vulnerabilitate și participare: perspective din grupurile de discuție

O perspectivă importantă care reiese din grupurile de discuții este că vulnerabilitatea nu schimbă neapărat ceea ce îi interesează pe copii, dar poate influența puternic dacă se simt capabili să participe și dacă cred că participarea lor contează.

În contexte mai vulnerabile, în special în România și Italia, copiii exprimau frecvent un sentiment redus de autonomie. Mulți s-au descris ca fiind "prea tineri" pentru a influența deciziile sau se așteptau ca adulții și instituțiile să nu le ia în serios ideile. Ca urmare, participarea era adesea imaginată sau experimentată ca ceva mediat prin adulți de încredere, precum părinți, profesori sau educatori, mai degrabă decât prin comunicare directă cu autoritățile. Acest lucru evidențiază importanța proiectării unor procese de participare care să construiască activ încredere și legitimitate, în loc să presupunem că copiii se vor simți în mod natural împuterniciți să contribuie.

Rezultatele arată, de asemenea, cum complexitatea cognitivă și lingvistică poate deveni o barieră în calea participării. În Austria, și într-o măsură mai mică în Spania, copiii cu cunoștințe anterioare mai scăzute sau dificultăți lingvistice au avut uneori dificultăți în a se angaja cu concepte civice abstracte sau terminologie instituțională. În unele cazuri, acest lucru părea să ducă la retragere și tăcere; În altele, copiii au reacționat prin comportamente perturbatoare care ar fi putut masca incertitudinea sau lipsa de înțelegere. Aceste tipare sugerează că participarea poate exclude neintenționat copiii atunci când uneltele se bazează prea mult pe limbaj abstract, instrucțiuni complexe sau presupuse cunoștințe anterioare.

O altă constatare recurentă în toate țările se referă la siguranța psihologică. Copiii făceau referire repetată la teama de judecată, jenă, critică sau reacții negative din partea colegilor și a adulților. Participarea părea strâns legată de încrederea în facilitatori, calitatea dinamicii dintre colegi și atmosfera emoțională a activității. În mai multe contexte, copiii au indicat că se simt mai confortabil să participe în grupuri mai mici sau atunci când sunt susținuți de adulți cunoscuți. Aceste constatări sugerează că incluziunea nu se obține doar prin deschiderea accesului la activități, ci prin crearea unor condiții care fac participarea să fie emoțional sigură și cu sens social.

6.1.2 De la acces egal la participare echitabilă

În cadrul SCM, incluziunea este înțeleasă ca posibilitatea ca toți copiii să înțeleagă procesul de participare, să se implice cu încredere și să se exprime prin formate accesibile și

¹⁷⁷semnificative. Aceasta necesită îndepărtarea modelelor uniforme de participare și adoptarea

¹⁷⁷ United Nations, 1989, Art. 12; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

unor abordări flexibile care pot răspunde diferitelor nevoi de dezvoltare, emoționale, cognitive și contextuale.

Participarea echitabilă înseamnă să recunoaștem că nu toți copiii încep de la același punct de plecare. Unii copii pot avea nevoie de mai mult sprijin vizual, mai mult timp pentru reflecție, grupuri mai mici de discuții sau forme alternative de exprimare. Alții pot avea nevoie de reasigurări suplimentare, o structură mai clară sau o facilitare mai activă pentru a depăși frica de judecată sau lipsa de încredere.

Prin urmare, constatările întăresc necesitatea ca SCM să rămână adaptabilă, nu prescriptivă. Căile de participare ar trebui să fie modelate în jurul realităților fiecărui grup, nu în jurul unor presupuneri rigide despre vârstă, încredere în sine sau capacitatea de comunicare.

6.1.3 Principii de proiectare pentru implementarea incluzivă a SCM

Dovezile transnaționale sugerează mai multe principii de bază care pot ghida implementarea incluzivă a activităților SCM.

În primul rând, participarea ar trebui să înceapă din experiențele trăite ale copiilor și din mediile imediate. În toate țările, copiii păreau să se implice mai natural în situații concrete și familiare decât în concepte instituționale sau politice abstracte. Activitățile care încep din viața școlară, relațiile cu colegii, spațiile de cartier sau experiențele zilnice pot crea puncte de intrare mai accesibile către participare.

În al doilea rând, SCM ar trebui să suporte multiple moduri de exprimare. Copiii comunică și procesează ideile în moduri diferite, în funcție de vârstă, încredere, stil cognitiv și context. Unii copii se implică mai confortabil prin discuții verbale, în timp ce alții răspund mai bine la desen, sprijin vizual, povestire, jocuri de rol, mișcare sau activități colaborative. Un mecanism incluziv, prin urmare, nu se poate baza doar pe formate bazate pe discuții sau scrise¹⁷⁸.

Un alt principiu se referă la reducerea încărcăturii cognitive. Terminologia complexă, instrucțiunile neclare și conceptele abstracte pot, fără intenție, să excludă copiii de la participare. Prin urmare, SCM ar trebui să folosească un limbaj simplu și accesibil, să ofere exemple vizuale și ghidare pas cu pas și să introducă conceptele cheie treptat prin experiențe concrete și activități practice.

Constatările sugerează, de asemenea, că participarea trebuie structurată intenționat astfel încât să susțină toate vocile. Dinamica de grup poate influența puternic disponibilitatea copiilor de a contribui, iar participanții mai încrezători pot domina neintenționat discuțiile. Prin urmare, facilitatorii au nevoie de strategii care să încurajeze participarea echilibrată, inclusiv muncă în

¹⁷⁸ UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

grupuri mici, schimbări ghidate, sarcini colaborative și încurajare ținută pentru copiii mai liniștiți.

În cele din urmă, siguranța emoțională ar trebui să fie integrată pe tot parcursul procesului. Incluziunea depinde de faptul că copiii se simt respectați, ascultați și protejați de ridiculare sau respingere. Stabilirea unor reguli clare de bază, validarea contribuțiilor, utilizarea stilurilor de facilitare fără judecată și menținerea unor interacțiuni susținătoare cu colegii sunt, prin urmare, componente esențiale ale practicii incluzive în cadrul¹⁷⁹ SCM.

6.1.4 Incluziunea în fazele SCM

Includerea trebuie înțeleasă ca un principiu transversal integrat în toate fazele SCM, mai degrabă decât ca o componentă metodologică separată.

În faza NOTICE, copiii beneficiază de instrumente concrete și vizuale care sprijină identificarea problemelor prin observație directă și experiență trăită. Acest lucru este deosebit de important pentru copiii mai mici și pentru participanții care pot avea dificultăți cu raționamentul abstract.

În faza EXPLORE, incluziunea este consolidată prin metode colaborative și creative care permit copiilor să investigheze idei folosind diferite forme de exprimare și niveluri variate de complexitate. Activitățile ar trebui să rămână suficient de flexibile pentru a se adapta diferitelor stiluri de comunicare, niveluri de încredere și stadii de dezvoltare.

În faza SPEAK, SCM ar trebui să ofere mai multe formate de comunicare și să reducă presiunea asociată expunerii individuale. Rezultatele indică faptul că mulți copii se simt mai încrezători în prezentarea ideilor colectiv decât individual. Prezentările de grup, rezultatele vizuale, videoclipurile, jocurile de rol sau comunicarea mediată pot susține astfel o participare mai incluzivă.

În final, în faza WEIGH, procesele de feedback și reflecție ar trebui să rămână transparente, accesibile și ușor de înțeles pentru copii. Deoarece copiii acordă o mare importanță explicațiilor și urmăririi vizibile, participarea incluzivă necesită asigurarea faptului că toți copiii pot înțelege rezultatele, deciziile și următorii pași, indiferent de vârstă, nivel de limbaj sau capacitate de comunicare.

6.1.5 Rolul facilitatorilor în facilitarea incluziunii

Facilitatorii joacă un rol central în traducerea incluziunii dintr-un principiu general într-o realitate practică. Rolul lor depășește gestionarea activităților. Ele modelează activ condițiile emoționale, relaționale și comunicative care permit copiilor să participe.

¹⁷⁹ European Commission, 2021.

Aceasta include adaptarea activităților în timp real în funcție de nevoile grupului, recunoașterea semnelor de dezangajare sau disconfort, asigurarea unei participări echilibrate și menținerea unei atmosfere de sprijin pe tot parcursul procesului. Facilitatorii ar trebui, de asemenea, să fie atenți la diferențele de încredere, stil de comunicare și înțelegere, ajustând ritmul și metodele în consecință.

Rezultatele sugerează că participarea incluzivă depinde la fel de mult de calitatea facilitării cât și de instrumentele în sine. În acest sens, incluziunea este integrată nu doar în proiectarea activităților, ci și în atitudinile, receptivitatea și practicile relaționale ale adulților care conduc procesul.

6.1.6 Monitorizarea incluziunii și participării

Participarea incluzivă necesită reflecție și adaptare continuă pe parcursul implementării. Facilitatorii ar trebui să monitorizeze tiparele de participare în timpul și după activități, acordând atenție celor care participă activ, cine rămâne tăcut și care copii pot părea deconectați sau excluși din proces.

Această abordare reflexivă permite facilitatorilor să identifice barierele din timp și să ajusteze strategiile în consecință. Prin urmare, incluziunea trebuie înțeleasă ca un proces continuu și dinamic, nu ca o condiție fixă stabilită la începutul unei activități.

6.1.7 Implicații pentru trusa de instrumente

Incluziunea și accesibilitatea sunt fundamentale pentru eficacitatea și credibilitatea Mecanismului Busolei SOCRATES. Rezultatele transnaționale sugerează că participarea semnificativă depinde nu doar de oferirea de oportunități copiilor, ci și de crearea de medii, procese și relații care să le permită să se implice cu încredere și autenticitate.

Prin integrarea unor principii flexibile, receptive și centrate pe copil pe tot parcursul proiectării și implementării sale, SCM urmărește să se asigure că participarea nu este limitată la cei mai încrezători, articulați sau avantajați copii¹⁸⁰. În schimb, mecanismul urmărește să creeze condiții în care grupuri diverse de copii să poată contribui semnificativ, consolidând atât calitatea participării, cât și valoarea democratică a procesului în sine.

6.2 Replicabilitate și sustenabilitate: Crearea de instrumente cu costuri reduse și impact ridicat

SCM este conceput ca un cadru care poate fi replicat în diferite contexte educaționale, sociale, culturale și instituționale fără a necesita infrastructuri foarte specializate sau resurse financiare extinse¹⁸¹. În loc să funcționeze ca un program fix legat de un singur mediu de implementare,

¹⁸⁰ United Nations, 1989, Art. 2; European Commission, 2021.

¹⁸¹ European Commission, 2021.

SCM este structurat ca un model flexibil de participare care poate fi adaptat realităților diferitelor grupuri, organizații și comunități.

Rezultatele grupurilor de discuție sugerează că condițiile de participare variază semnificativ între contexte. Diferențele au apărut nu doar între țări, ci și între școlile publice, mediile private de învățământ, mediile informale de învățare, centrele after-school și organizațiile care lucrează cu copii aflați în situații vulnerabile. În unele contexte, copiii erau deja familiarizați cu discuțiile colaborative și activitățile participative, în timp ce în altele participarea părea mai puternic influențată de ierarhie, anxietate de comunicare sau încredere limitată în ascultarea instituțională.

Din acest motiv, SCM a fost dezvoltat ca o metodologie care poate funcționa în mai multe medii de implementare, păstrând aceeași structură participativă de bază. Cadrul poate fi adaptat pentru medii școlare formale, programe de educație non-formală, centre pentru tineret și comunitare, organizații de protecție a copilului și incluziune socială, inițiative municipale de participare, programe extrașcolare, campanii locale de conștientizare și activități extracurriculare pentru cetățenie sau implicare democratică.

Este important de menționat că Compass nu necesită o structură curriculară dedicată sau un cadru specializat de educație civică pentru a fi implementat. Metodologia poate fi integrată în activitățile educaționale existente, proiecte tematice, consilii școlare, ateliere comunitare sau inițiative de participare a copiilor deja active la nivel local.

6.2.1 Modularitate și adaptare

Replicabilitatea este consolidată de structura modulară a cadrului. Instituțiile și organizațiile nu sunt așteptate să reproducă activități identice în moduri identice. În schimb, facilitatorii sunt încurajați să adapteze metodele în funcție de timpul disponibil, spațiul fizic, mărimea grupului, nivelul de dezvoltare, preferințele de comunicare și realitățile locale.

De exemplu, în medii școlare foarte structurate, Compass poate fi implementată prin activități mai scurte în clasă, integrate în programele săptămânale de învățare. În centrele de tineret sau în medii neformale, facilitatorii pot organiza ateliere colaborative mai lungi, cu mai multă flexibilitate și activități bazate pe mișcare. În contexte comunitare sau municipale, fazele SPEAK și WEIGH pot fi legate direct de consultări cu autoritățile locale sau campanii de conștientizare legate de probleme locale.

Această modularitate permite SCM-ului să rămână recognoscibil în logica sa generală, fiind totodată receptiv în aplicarea practică. Fazele rămân aceleași, dar instrumentele, ritmul, profunzimea și formatele de comunicare pot varia în funcție de context.

6.2.2 Instrumente accesibile și cu costuri reduse

SCM este, de asemenea, destinat să rămână replicabil în diferite condiții ale resurselor. Majoritatea activităților se bazează pe materiale ieftine și larg accesibile, cum ar fi hârtie, markere, materiale grafice tipărite, fotografii, post-it-note, abțibilduri, hărți simple sau instrumente digitale de bază, acolo unde sunt disponibile. Acest lucru permite organizațiilor cu bugete limitate sau infrastructură tehnologică limitată să implementeze cadrul fără bariere financiare majore.

Costurile reduse ale metodologiei nu trebuie înțelese ca o reducere a calității. Dimpotrivă, rezultatele grupurilor de discuție sugerează că copiii se implică adesea puternic în instrumente simple, tangibile și creative atunci când acestea sunt folosite cu sens. Desenele, hărțile, cardurile vizuale, jocurile de rol, posterele colective și mesajele scurte pot fi mai accesibile și eficiente decât platformele complexe sau formatele de participare foarte formale.

Acest lucru este deosebit de relevant pentru organizațiile care lucrează cu copii cu mai puține oportunități. Barierele de participare sunt adesea legate nu de lipsa de interes, ci de complexitatea comunicării, siguranța emoțională, nivelurile de încredere în sine sau accesibilitatea activităților. Uneltele cu costuri reduse, atunci când sunt proiectate inclusiv, pot susține participarea mai eficient decât instrumentele costisitoare sau excesiv de tehnice.

6.2.3 Facilitarea accesibilității

Un alt aspect important al replicabilității se referă la facilitarea accesibilității. Metodologia este destinată să fie utilizabilă de profesori, lucrători cu tineret, facilitatori, asistenți sociali și practicieni comunitari, fără a necesita expertiză avansată în teoria participării sau formare tehnică specializată.

Din acest motiv, trusa de instrumente ar trebui să prioritizeze îndrumarea practică, exemplele adaptabile și flexibilitatea implementării, mai degrabă decât cerințele procedurale rigide. Facilitatorii ar trebui să poată înțelege scopul fiecărei faze, să aleagă instrumentele potrivite, să le adapteze la grup și să reflecteze asupra a ceea ce a funcționat sau ce necesită ajustare. Acest lucru face ca SCM să fie mai ușor de adoptat în mediile educaționale și comunitare de zi cu zi.

În același timp, accesibilitatea nu înseamnă că facilitarea este neimportantă. Rezultatele grupurilor de discuție sugerează în mod repetat că calitatea facilitării adulților are o influență directă asupra dorinței copiilor de a participa. Replicabilitatea depinde, așadar, nu doar de instrumente simple, ci și de îndrumări clare pentru adulți despre cum să creeze spații sigure, să gestioneze dinamica de grup, să folosească un limbaj accesibil și să ofere feedback semnificativ.

6.2.4 Adaptabilitate culturală și contextuală

SCM este, de asemenea, conceput pentru a susține replicarea în contexte culturale diverse. Grupurile de discuție au arătat că stilurile de comunicare, participarea, încrederea în sine și relațiile cu autoritatea variază semnificativ între țări și medii. Din acest motiv, SCM nu prescrie formate uniforme de comunicare sau secvențe fixe de activitate.

În schimb, metodologia se concentrează pe principii participative comune, permițând facilitatorilor să adapteze abordările de comunicare, ritmul, dinamica de grup și stilurile de interacțiune în funcție de realitățile locale. În unele contexte, dialogul direct cu autoritățile poate fi potrivit și motivant. În altele, formatele mediate sau colective pot fi necesare pentru a reduce anxietatea și a construi treptat încrederea.

Această adaptabilitate este deosebit de importantă atunci când se lucrează cu copii care se confruntă cu bariere lingvistice, dificultăți cognitive, vulnerabilitate socială sau încrederi reduse în mediile instituționale. Prin urmare, SCM include metode care pot fi ajustate prin suporturi vizuale, activități întrupate, limbaj simplificat, formate de grupuri mici și pregătire treptată.

6.2.5 Integrare instituțională și sustenabilitate

Sustenabilitatea în cadrul SCM este strâns legată de integrarea instituțională. Cadrul nu este conceput doar ca o activitate temporară de proiect, ci ca o metodologie pe care instituțiile și organizațiile o pot integra treptat în practica de zi cu zi.

Școlile pot integra activitățile Compass în educația pentru cetățenie, proiectele de clasă sau consiliile elevilor. Municipalițile pot include faze selectate în procesele locale de consultare sau în inițiativele de participare a tinerilor¹⁸². Organizațiile de tineret pot adapta ciclul pentru activități tematice de implicare comunitară, campanii de conștientizare sau programe de educație non-formală.

Structura ciclică a SCM contribuie, de asemenea, la sustenabilitate. Fiecare ciclu de implementare generează feedback, ajustări metodologice și noi experiențe de participare care pot informa aplicațiile viitoare. Astfel, cadrul nu este pur și simplu repetat, ci rafinat treptat în funcție de ceea ce învață facilitatorii și copiii prin practică.

6.2.6 Implicații ale trusei de instrumente

Sustenabilitatea Mecanismului Busolei SOCRATES depinde de capacitatea sa de a rămâne utilizabilă, adaptabilă și semnificativă în diverse realități de implementare. Prin combinarea unor metode cu costuri reduse, structuri flexibile de facilitare și instrumente participative

¹⁸² Council of the European Union, 2018; European Commission, 2021.

adaptabile, SCM își propune să creeze un cadru de participare care să poată continua dincolo de proiectul propriu-zis.

Valoarea sa nu constă în necesitatea replicării identice, ci în oferirea unei logici participative coerente care poate fi transpusă în diferite medii educaționale și ¹⁸³comunitare. Acest lucru face posibil ca școlile, organizațiile și actorii locali să implementeze Compass în moduri realiste, sensibile la context și receptive copiilor cu care lucrează.

6.3 Protecția și protecția copilului

Protecția copilului și protecția copilului sunt fundamente esențiale ale Mecanismului Busolei SOCRATES (SCM). Orice cadru care promovează participarea copiilor trebuie să asigure și că participarea are loc în medii sigure, respectuoase și protectoare¹⁸⁴. Copiii ar trebui încurajați să-și exprime opiniile, să exploreze probleme și să interacționeze cu adulții doar în medii în care demnitatea, bunăstarea, intimitatea și protecția lor sunt protejate activ.

În cadrul SCM, protecția nu este tratată ca o cerință administrativă separată, ci ca un principiu transversal încorporat în toate activitățile, metodele și interacțiunile. Acest lucru este deosebit de important deoarece procesele participative pot implica discuții despre experiențe sensibile, dinamica de grup, interacțiunea cu adulții, utilizarea imaginilor sau a instrumentelor digitale și momente în care copiii se pot simți expuși sau vulnerabili ¹⁸⁵emoțional. Prin urmare, protecția ar trebui luată în considerare la fiecare etapă a ciclului Compass: când activitățile sunt proiectate, când spațiile sunt pregătite, când copiii comunică și când se oferă feedback.

Abordarea de protecție a SCM se bazează pe standarde internaționale și europene privind drepturile copilului și protecția copilului. Ar trebui să susțină alinierea deplină cu legislația relevantă a UE, cadrele internaționale privind drepturile omului și cerințele programelor, rămânând totodată practic și aplicabil în diferite contexte educaționale, comunitare și organizaționale.

6.3.1 Cadru Legal și de Politici

Obligațiile de protecție se bazează pe un set larg de instrumente juridice internaționale și europene. La nivel internațional, Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului oferă principala referință. Articolul 3 stabilește interesul superior al copilului ca o considerație principală în toate acțiunile care privesc copiii. Articolul 19 impune protecție împotriva tuturor formelor de violență, abuz și neglijență, în timp ce articolul 34 se referă la protecția împotriva

¹⁸³ European Commission, 2021.

¹⁸⁴ United Nations, 1989, Arts. 3 and 19; European Union, 2012, Art. 24.

¹⁸⁵ European Parliament and Council of the European Union, 2016.

exploatării și abuzului sexual¹⁸⁶. Împreună, aceste prevederi subliniază că participarea copiilor trebuie să fie întotdeauna însoțită de protecție.

La nivelul UE, articolul 24 din Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene recunoaște dreptul copiilor la protecția și îngrijirea necesare pentru bunăstarea lor¹⁸⁷. Acest lucru întărește responsabilitatea instituțiilor și organizațiilor de a se asigura că activitățile care implică copii au loc în medii sigure și adecvate.

Directiva 2011/93/UE privind combaterea abuzului sexual și exploatării sexuale asupra copiilor și a pornografiei infantile este, de asemenea, foarte ¹⁸⁸relevantă. Stabilește standarde minime pentru prevenirea, protecția victimelor și urmărirea penală a infractorilor în toate statele membre ale UE. Pentru organizațiile care lucrează cu copiii, acest lucru implică necesitatea unor măsuri preventive clare, practici sigure de recrutare, proceduri de raportare și răspunsuri adecvate la preocupările legate de protecție.

Regulamentul General privind Protecția Datelor joacă, de asemenea, un rol central în protecție, în special atunci când datele personale, imaginile, poveștile sau rezultatele digitale ale copiilor sunt colectate sau¹⁸⁹ partajate. Datele copiilor trebuie tratate legal, corect și transparent, cu o atenție deosebită vulnerabilității lor și necesitatea unor proceduri adecvate de informare și consimțământ pentru vârste.

Strategia UE privind Drepturile Copilului întărește și mai mult importanța mediilor sigure pentru copii, atât offline, cât și online, și promovează sisteme integrate de protecție a copilului în toate sectoarele¹⁹⁰. În cadrul SCM, aceste cadre oferă baza legală și etică pentru a asigura că participarea nu este doar semnificativă, ci și sigură și conformă cu drepturile.

6.3.2 Protecția ca responsabilitate holistică

În cadrul SCM, protecția este înțeleasă ca un sistem preventiv, protector și receptiv. Nu se limitează la a reacționa atunci când apare o vătămare. De asemenea, implică anticiparea riscurilor potențiale, crearea unor condiții sigure, promovarea relațiilor respectuoase și asigurarea existenței unor proceduri clare în cazul în care apar îngrijorări.

Această abordare este în concordanță cu o abordare bazată pe drepturile omului, în care copiii sunt recunoscuți ca deținători de drepturi, iar adulții, organizațiile și instituțiile sunt înțeleși ca

¹⁸⁶ United Nations, 1989, Arts. 3, 19 and 34.

¹⁸⁷ European Union, 2012, Art. 24.

¹⁸⁸ European Parliament and Council of the European Union, 2011.

¹⁸⁹ European Parliament and Council of the European Union, 2016.

¹⁹⁰ European Commission, 2021.

purtători de datorii¹⁹¹. În termeni practici, aceasta înseamnă că adulții sunt responsabili pentru crearea condițiilor care permit copiilor să participe în siguranță, fără a fi expuși la prejudicii, presiuni, discriminări sau exploatări evitabile.

Prin urmare, protecția în cadrul SCM ar trebui să fie proactivă, sistemică și centrată pe copil. Este proactiv deoarece riscurile ar trebui luate în considerare înainte de a avea loc activitățile. Este sistemic deoarece protecția ar trebui să fie integrată la toate nivelurile de implementare, de la planificare la facilitare și urmărire. Este centrat pe copil deoarece siguranța, demnitatea și bunăstarea copilului trebuie să rămână punctul principal de referință pe tot parcursul procesului.

6.3.3 Principii de bază de protecție în cadrul SCM

SCM adoptă un set de principii de protecție care ar trebui să ghideze toate activitățile care implică copii.

Primul principiu este interesul **superior al copilului**¹⁹². Toate deciziile și acțiunile ar trebui să prioritizeze siguranța, bunăstarea și demnitatea copiilor, în conformitate cu UNCRC. Acest lucru se aplică nu doar preocupărilor majore legate de protecție, ci și alegerilor metodologice cotidiene, cum ar fi modul în care se formează grupurile, modul în care sunt discutate subiectele sensibile și modul în care sunt împărțite rezultatele copiilor.

Al doilea principiu este **să nu faci rău**. Activitățile ar trebui concepute și implementate astfel încât să evite daunele fizice, emoționale sau psihologice, inclusiv consecințele neintenționate ale participării. De exemplu, copiii nu ar trebui să fie împinși să dezvăluie experiențe personale, să fie expuși ridiculizării sau plasați în situații în care se simt judecați sau nesiguri.

Al treilea principiu este **toleranța zero față de abuz, neglijență și exploatare**. Orice formă de abuz sau exploatare trebuie strict interzisă, cu proceduri și consecințe clare. Acest principiu ar trebui reflectat în politicile organizaționale, codurile de conduită și responsabilitățile personalului.

Un alt principiu este participarea **cu protecție**. Dreptul copiilor de a participa trebuie respectat, dar participarea nu ar trebui niciodată să-i expună unor riscuri inutile¹⁹³. Aceasta înseamnă echilibrarea deschiderii și expresiei cu o atenție atentă la siguranța emoțională, confidențialitatea, dinamica de grup și procedurile de protecție.

¹⁹¹ United Nations, 1989; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

¹⁹² United Nations, 1989, Art. 3.

¹⁹³ United Nations, 1989, Arts. 12 and 19.

SCM pune, de asemenea, un accent puternic pe **confidențialitate și confidențialitate**¹⁹⁴.

Informațiile personale, dezvăluirile, imaginile și contribuțiile copiilor trebuie gestionate cu grijă și în conformitate cu regulile de protecție a datelor. Copiii ar trebui să înțeleagă, într-un limbaj adecvat vârstei, cum pot fi folosite informațiile sau rezultatele lor.

În cele din urmă, protecția trebuie să fie **inclusivă și nediscriminatorie**. Măsurile de protecție ar trebui să răspundă nevoilor tuturor copiilor, inclusiv celor care pot fi mai expuși riscului din cauza dizabilității, background-ului de migrație, barierelor lingvistice, sărăciei, traumei, excluderii sociale sau altor forme de vulnerabilitate.

6.3.4 Politici de protecție și coduri de conduită

Pentru a transpune aceste principii în practică, organizațiile care implementează activități SCM ar trebui să aibă politici clare de protecție și coduri de conduită. Aceste documente ar trebui să definească comportamentul acceptabil și cel inacceptabil, să clarifice responsabilitățile personalului și ale facilitatorilor și să ofere îndrumări despre cum să prevină și să răspundă la îngrijorări.

Politicile de protecție ar trebui să fie aliniate cu legislația națională, standardele UE și procedurile proprii de protecție a copilului ale organizației. Codurile de conduită ar trebui să se aplice tuturor adulților implicați în activități cu copiii, inclusiv personalului, educatorilor, facilitatorilor, voluntarilor, experților externi și, acolo unde este cazul, reprezentanților instituțiilor sau actorilor comunitari.

Aceste documente nu trebuie să rămână interne sau pur formale. Acestea ar trebui comunicate tuturor părților interesate relevante și, acolo unde este cazul, adaptate în formate prietenoase cu copiii. Copiii ar trebui să știe cine este responsabil pentru siguranța lor, cu cine pot vorbi dacă se simt incomfortabil și ce se va întâmpla dacă ridică o îngrijorare.

6.3.5 Recrutare și instruire în siguranță

Adulții implicați în activitățile SCM ar trebui selectați corespunzător, pregătiți și susținuți. Acolo unde este necesar din punct de vedere legal, personalul ar trebui să treacă prin verificări de fond înainte de a lucra cu ¹⁹⁵copiii. Totuși, recrutarea sigură nu ar trebui să se bazeze doar pe verificări formale. De asemenea, ar trebui să includă descrieri clare ale rolurilor, verificări de referințe acolo unde este cazul, precum și atenție acordată atitudinilor, stilului de comunicare și potrivirii pentru lucrul cu copiii.

Instruirea în protecția protecției ar trebui să fie obligatorie pentru personalul și facilitatorii implicați în implementarea SCM. Instruirea ar trebui să ajute adulții să recunoască semnele de

¹⁹⁴ European Parliament and Council of the European Union, 2016.

¹⁹⁵ European Parliament and Council of the European Union, 2011.

abuz, stres, disconfort sau excludere și să înțeleagă cum să răspundă corespunzător. De asemenea, ar trebui să abordeze dinamica puterii, comunicarea adult-copil, limitele, confidențialitatea, participarea etică și importanța de a nu forța copiii să dezvăluie experiențe personale.

Acest lucru este deosebit de relevant pentru SCM deoarece activitățile de participare pot crea momente în care copiii vorbesc despre situații dificile, spații nesigure, bullying, excludere sau relații cu adulții. Prin urmare, facilitatorii ar trebui să fie pregătiți nu doar să ghideze activitățile, ci și să recunoască atunci când ar putea apărea o problemă de protecție.

6.3.6 Evaluarea riscurilor și managementul

Înainte de orice activitate SCM, facilitatorii și organizațiile ar trebui să ia în considerare riscurile potențiale de protecție. Aceasta nu înseamnă să faci participarea excesiv de restrictivă, ci să te asiguri că riscurile sunt identificate și gestionate înainte ca copiii să fie implicați.

Evaluările riscurilor ar trebui să ia în considerare mediul fizic, inclusiv accesibilitatea, supravegherea, echipamentele, deplasarea între spații și procedurile de urgență. De asemenea, ar trebui să ia în considerare riscurile emoționale și sociale, cum ar fi bullying-ul, judecata colegilor, excluderea, presiunea de a vorbi sau posibilitatea apariției unor subiecte sensibile. În cazul utilizării instrumentelor digitale, ar trebui evaluate și riscurile legate de expunerea online, partajarea imaginilor, utilizarea abuzată a datelor sau comunicarea inadecvată.

Pentru fiecare risc identificat, trebuie definite măsuri adecvate de atenuare. Acestea pot include adaptarea dimensiunii grupului, creșterea supravegherii adulților, pregătirea regulilor de bază, utilizarea formelor anonime sau indirecte de exprimare, evitarea colectării inutile a datelor personale sau asigurarea existenței unui punct focal de protecție în timpul activităților.

Evaluarea riscului ar trebui înțeleasă ca un proces viu. Facilitatorii ar trebui să continue să observe dinamica grupului și bunăstarea copiilor în timpul implementării, ajustând activitățile atunci când este necesar.

6.3.7 Mecanisme de raportare și răspuns

Implementarea SCM necesită mecanisme de raportare clare, accesibile și prietenoase cu copiii. Copiii, personalul și facilitatorii ar trebui să știe cum pot fi ridicate preocupările legate de protecție, cine este responsabil să le primească și cum va fi gestionată confidențialitatea.

Fiecare organizație implementatoare ar trebui să identifice puncte focale desemnate pentru protecția securității. Procedurile ar trebui să permită raportarea confidențială și să ofere pași clari pentru a răspunde la dezvăluiri, preocupări sau incidente. Aceste proceduri trebuie să fie

aliniate cu sistemele naționale de protecție a copilului și obligațiile legale, inclusiv cele legate de Directiva 2011/93/UE¹⁹⁶.

Mecanismele de raportare ar trebui, de asemenea, comunicate copiilor într-un mod pe care aceștia îl pot înțelege. Copiii ar trebui să știe că pot vorbi cu un adult de încredere dacă ceva îi face să se simtă nesiguri, inconfortabil sau îngrijorați. De asemenea, ar trebui să înțeleagă că adulții pot fi nevoiți să acționeze dacă există o îngrijorare legată de siguranța lor sau a altui copil.

Un sistem de raportare prietenos cu copiii ar trebui să evite să pună responsabilitatea pe umerii copiilor pentru gestionarea procedurilor complexe. În schimb, ar trebui să asigure că adulții de încredere sunt vizibili, abordabili și pregătiți să răspundă.

6.3.8 Medii fizice și digitale sigure

Protecția se aplică atât spațiilor de participare offline, cât și online. Spațiile fizice folosite pentru activitățile SCM ar trebui să fie supravegheate, accesibile, potrivite vârstei și nevoilor copiilor și organizate astfel încât să reducă riscurile. Aceasta include luarea în considerare a intimității, vizibilității, mișcării, aranjamentului locurilor, accesibilității pentru copiii cu dizabilități și atmosferei emoționale a mediului.

Mediile digitale necesită același nivel de îngrijire. Dacă copiii folosesc instrumente online, platforme digitale, fotografii, videoclipuri, înregistrări sau documente partajate, acestea trebuie să respecte standardele de protecție a datelor și siguranța online¹⁹⁷. Facilitatorii ar trebui să evite colectarea de date personale inutile și să se asigure că imaginile, vocile sau poveștile nu sunt distribuite fără consimțământul și garanțiile adecvate.

Copiii ar trebui, de asemenea, sprijiniți în înțelegerea comportamentului sigur online. Acest lucru este deosebit de relevant atunci când SCM folosește formate de participare mixtă sau ieșiri digitale în faza SPEAK. Instrumentele digitale pot susține creativitatea și incluziunea, dar ar trebui folosite cu grijă, transparență și proporțională.

6.3.9 Comunicare și consimțământ prietenoase cu copiii

Copiii ar trebui să primească informații clare, adecvate vârstei, despre activitățile la care sunt invitați să participe. Ei ar trebui să înțeleagă scopul activității, ce li se va cere să facă, dacă contribuțiile lor vor fi documentate, cine le poate vedea și dacă vor fi folosite imagini sau rezultate digitale.

¹⁹⁶ European Parliament and Council of the European Union, 2011.

¹⁹⁷ European Parliament and Council of the European Union, 2016; European Commission, 2021.

Acordul informat al copiilor trebuie obținut, împreună cu consimțământul părinților sau tutorelui, acolo unde este necesar¹⁹⁸. Consimțământul nu ar trebui tratat ca o formalitate unică. Copiii ar trebui să înțeleagă că participarea este voluntară și că au dreptul să se retragă, să facă o pauză sau să aleagă să nu răspundă la întrebări specifice în orice moment.

Această abordare susține autonomia copiilor, asigurând în același timp protecția. De asemenea, întărește principiul mai larg al SCM conform căruia participarea ar trebui să fie semnificativă, informată și respectuoasă, nu impusă sau presupusă.

6.3.10 Protecția în cadrul proceselor participative

O provocare majoră pentru SCM este asigurarea faptului că participarea în sine nu introduce riscuri. Prin urmare, activitățile ar trebui concepute astfel încât să evite expunerea inutilă la conținut dăunător sau sensibil. Copiii nu ar trebui să fie presăși să împărtășească experiențe personale, să dezvăluie informații private sau să vorbească public despre probleme care pot provoca suferință.

Când discuțiile implică subiecte dificile, facilitatorii ar trebui să ofere sprijin emoțional și să fie pregătiți să întrerupă, să redirecționeze sau să adapteze activitatea dacă copiii devin inconfortabili. Raportul adecvat adulți-copil ar trebui menținut, iar facilitatorii ar trebui să se asigure că niciun copil nu rămâne izolat, ridiculizat sau vizibil tulburat fără sprijin.

Acest lucru este deosebit de important în activitățile în care copiii identifică spații nesigure, bullying, excludere, discriminare sau preocupări legate de adulți. Participarea ar trebui să rămână imputernicitoare, nu dăunătoare. Copiii ar trebui să simtă că vocile lor contează, dar și că sunt protejați pe tot parcursul procesului.

6.3.11 Monitorizare și responsabilitate

Protecția în cadrul SCM ar trebui supusă monitorizării și revizuirii continue. Organizațiile ar trebui să revizuiască regulat politicile de protecție, codurile de conduită, practicile de instruire și procedurile de raportare. Orice incidente sau îngrijorări trebuie documentate și abordate conform protocoalelor agreeate.

Feedback-ul copiilor poate oferi, de asemenea, informații importante despre dacă s-au simțit în siguranță, respectați și confortabil în timpul activităților. Acestea pot fi colectate prin instrumente de reflecție adecvate vârstei, verificări informale, metode anonime de feedback sau activități de evaluare vizuală.

¹⁹⁸ UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Parliament and Council of the European Union, 2016.

Monitorizarea ar trebui să includă și respectarea reglementărilor UE și naționale, în special în ceea ce privește protecția copilului și protecția datelor. Acest lucru ajută la asigurarea implementării active a protecției, nu a fost exprimată pur și simplu ca principiu.

6.3.12 Provocări și reducerea riscurilor

Chiar și atunci când există cadre solide de protecție, pot apărea provocări. Sistemele naționale de protecție a copilului variază, iar organizațiile pot avea niveluri diferite de experiență, resurse și capacități. Unele medii pot întâmpina limitări în ceea ce privește instruirea, monitorizarea sau accesul la suport specializat. Subraportarea preocupărilor legate de protecția protecției poate apărea, de asemenea, mai ales atunci când copiii nu știu pe cine să se adreseze sau nu se simt încrezători că adulții vor răspunde corespunzător.

O altă provocare este echilibrarea participării cu protecția. Abordările supraprotectoare pot limita autonomia copiilor, în timp ce o protecție insuficientă îi poate expune riscurilor evitabile. SCM ar trebui, așadar, să urmărească o abordare echilibrată: să permită copiilor să participe activ, asigurându-se în același timp că activitățile sunt atent concepute, facilitate și monitorizate.

Aceste provocări pot fi abordate prin dezvoltarea capacităților, proceduri comune, comunicare clară, coordonare la nivel internațional și reflecție regulată între parteneri. Consistența între contexte de implementare este importantă, permițând totodată adaptarea la cadrele legale naționale și la sistemele locale de protecție.

6.3.13 Implicații ale trusei de instrumente

Protecția și protecția copilului sunt fundamentale pentru integritatea și credibilitatea Mecanismului Busolei SOCRATES. Prin integrarea protecției în toate fazele și activitățile, SCM își propune să asigure că participarea copiilor este sigură, etică și respectuoasă față de drepturile lor.

Această abordare integrată face mai mult decât să prevină prejudiciul. De asemenea, creează încrederea și securitatea necesare pentru o implicare semnificativă. Copiii sunt mai predispuși să participe cu încredere atunci când înțeleg procesul, se simt în siguranță emoțional, știu că adulții sunt responsabili pentru protecția lor și au încredere că intimitatea și demnitatea lor vor fi respectate. În acest sens, protejarea nu este externă participării; Este una dintre condițiile care fac posibilă participarea.

7. Concluzie: Îndreptându-ne spre Toolkit/Trusa de Instrumente Practice D2.2

Mecanismul Busolei SOCRATES (SCM) oferă un cadru bazat pe drepturile omului și centrat pe copil pentru susținerea participării copiilor la deciziile și procesele care le afectează viața. Bazat pe principiile Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului, în special Articolul 12, Cadrul recunoaște copiii ca actori sociali activi, ale căror opinii trebuie auzite, luate în serios și legate de răspunsuri ¹⁹⁹vizibile.

Pe tot parcursul documentului, participarea a fost înțeleasă nu ca un moment izolat de consultare, ci ca un proces gradual, relațional și ciclic. Această abordare răspunde unor dintre principalele limitări identificate atât în literatură, cât și prin Grupurile de Focus SOCRATES: participare tokenistă, accesibilitate instituțională limitată, teama de judecată, comunicare centrată pe adulți, oportunități inegale de participare și feedback slab sau absent. Prin urmare, SCM urmărește să creeze condiții în care copiii să poată participa în moduri sigure, semnificative, adecvate dezvoltării și adaptate la diferite contexte.

Cele patru puncte cardinale — NOTICE, EXPLORE, SPEAK și WEIGH — traduc această viziune într-o cale metodologică clară. Prin intermediul NOTICE, copiii sunt sprijiniți să identifice problemele înrădăcinate în experiențele lor trăite. Prin EXPLORE, investighează aceste probleme creativ și colaborativ. Prin SPEAK, ei își comunică opiniile și propunerile prin forme susținute de dialog intergenerațional. Prin intermediul WEIGH, primesc feedback, reflectează asupra procesului și înțeleg modul în care contribuțiile lor au fost luate în considerare. În acest sens, SCM pune feedback-ul și responsabilitatea în centrul participării semnificative, recunoscând că încrederea copiilor depinde nu doar de a fi ascultat, ci și de a primi răspunsuri clare și ²⁰⁰respectuoase.

Cadrul arată, de asemenea, că punctul forte al SCM constă în integrarea abordărilor metodologice complementare. Cercetarea Acțiune Participativă sprijină copiii ca co-cercetători activi ai propriilor medii²⁰¹. Design for Change oferă o cale practică pentru a trece de la observație la imaginație, acțiune și împărtășire²⁰². Cercetarea Recunoscătoare ajută la structurarea participării prin puncte forte, posibilități și puncte de intrare emoțional accesibile²⁰³. Perspectiva Teoriei Schimbării clarifică modul în care se așteaptă ca SCM să contribuie la schimbările în capacitățile, oportunitățile și motivația copiilor, precum și în

¹⁹⁹ United Nations, 1989, Art. 12.

²⁰⁰ Lundy L., 2007; UN Committee on the Rights of the Child, 2009.

²⁰¹ Hocevar, R., 2023.

²⁰² Design for Change, n.d.

²⁰³ Cooperrider D. L. și Srivastva S., 1987.

practicile adulților și instituționale²⁰⁴. Împreună, aceste abordări ajută la asigurarea faptului că Busola nu este doar un model conceptual, ci și o structură practică pentru susținerea participării în medii educaționale, sociale și comunitare.

Principii transversale de incluziune, accesibilitate, protecție, replicabilitate și sustenabilitate sunt esențiale pentru acest proces. Cadrul subliniază că participarea nu poate fi semnificativă dacă este accesibilă doar celor mai încrezători, articulați sau privilegiați copii. Din acest motiv, SCM este conceput pentru a susține participarea echitabilă, cu o atenție deosebită copiilor cu mai puține oportunități, copiilor care se confruntă cu bariere lingvistice sau cognitive, copiilor cu încredere mai scăzută și celor ale căror experiențe anterioare le-ar fi putut reduce încrederea în adulți sau instituții. În același timp, protecția și protecția copilului rămân condiții fundamentale pentru participare, asigurând că demnitatea, intimitatea, bunăstarea și siguranța copiilor sunt protejate pe tot parcursul procesului.

Acest Cadru servește astfel ca bază conceptuală, metodologică și etică pentru următoarea fază a proiectului SOCRATES: dezvoltarea Trusei Practice D2.2. Toolkit-ul va traduce principiile și metodologia descrise aici în instrumente concrete, modulare și cu costuri reduse, care pot fi folosite de educatori, facilitatori, lucrători de tineret, organizații și actori locali. Va oferi activități practice, note de ghidare, șabloane și sugestii de adaptare pentru fiecare fază Compass, rămânând suficient de flexibil pentru a răspunde diferitelor grupe de vârstă, contexte, resurse și nevoi de participare.

Va trebui acordată o atenție deosebită designului sensibil la vârstă. Așa cum este evidențiat în Cadru, copiii cu vârste între 6–8 ani, copiii din intervalul tranzitoriu de vârstă 8–10 ani și copiii cu vârste între 9–12 ani pot avea nevoie de niveluri diferite de sprijin, abstractizare, metode de comunicare și facilitare. Prin urmare, Toolkit-ul ar trebui să ajute adulții să adapteze aceeași logică participativă la diferite etape de dezvoltare, folosind instrumente concrete, vizuale, jucăușe, întrupate, colaborative sau mai structurate, în funcție de nevoile fiecărui grup.

În final, tranziția de la D2.1 la D2.2 reprezintă un pas cheie pentru a face SOCRATES Compass utilizabil dincolo de Framework în sine. Valoarea SCM va depinde de capacitatea sa de a fi înțeleasă, adaptată și aplicată în contexte educaționale și comunitare reale. Prin traducerea Cadrului în instrumente practice, proiectul SOCRATES își propune să sprijine adulții și instituțiile în crearea unor procese de participare în care copiii nu doar să fie invitați să vorbească, ci și să fie sprijiniți să observe, să exploreze, să comunice, să primească feedback și să se implice din nou. Astfel, Trusa de Instrumente Practice va contribui la obiectivul mai larg de a consolida participarea copiilor semnificativă, incluzivă și sustenabilă în diferite contexte europene.

²⁰⁴ Mayne J., 2017.

Bibliografie

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>

Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161–181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>.

Castro, A.J., Fozi, A., Hung, C.-Y., Etoh, M., Bergin, C. (2025). *Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents*. *Youth*, 5, 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>.

Chikkatur, A. and Oliver, E. (2025) 'Embodying PAR: A reflection on building trust across institutional hierarchies', *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 29(4), pp. 123–138.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>.

Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press.

Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Berrett-Koehler Publishers.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.

Council of Europe. (2022). Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027). *Council of Europe Publishing*. [Council of Europe strategy for the rights of the child \(2022-2027\)](#).

Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National strategy on children and young people's participation in decision-making, 2015–2020*. Government Publications.
<https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf>.

Design for Change. (n.d.). *Design for Change*. <https://www.dfeworld.org/SITE>.

Dictionary.com. (n.d.). Participation. In Dictionary.com.
<https://www.dictionary.com/browse/participation>.

European Commission. (2021). *EU strategy on the rights of the child* (COM(2021) 142 final).
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.

European Parliament, Council of the European Union, & European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. [Interinstitutional Proclamation]. Publications Office of the European Union. *EUR-Lex Official Journal*.

European Union. (2012). *Charter of fundamental rights of the European Union* (Art. 24). Official Journal of the European Union, OJ C 326, 26.10.2012, pp. 391–407.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
<https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.

Hart, R. A. 2008. "Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children." In *Participation and Learning*, edited by A. Reid, B. Bruun Jensen, J. Nikel, and V. Simovska, 19–31. Dordrecht: Springer.

Hocevar, R. (2023). Participatory action research (PAR). *EBSCO Research Starters: Social Sciences and Humanities*. [Participatory Action Research \(PAR\) | Social Sciences and Humanities](#).

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203362600>.

Kivel, P. (2024). *Working with young people as adult allies*. Taboo, Spring 2024, 86. Caddo Gap Press.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Lansdown G (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. In: Percy-Smith B, Thomas N (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge, pp. 11–23.

Lundy, L. (2007). '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. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.

Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>.

Mayne, J. (2016). The COM-B theory of change model. http://www.researchgate.net/publication/314086441_The_COM-B_Theory_of_Change_Model_V3.

Mayne, J. (2017). Theory of change analysis: Building robust theories of change. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 32(2), 155–173.

McLoughlin, S., Polizzi, G., Harrison, T., Moller, F., Maile, A., Picton, I., & Clark, C. (2024). Measuring civic engagement in young children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(1), 14–28. <https://doi.org/10.1177/07342829231205070>.

Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>

Percy-Smith, B., & Patrick Thomas, N. (Eds.). (2009). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871072>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>

Pineda, H. et al. (2022). Development and evaluation of a professional development program on designing participatory action research projects for basic education teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>.

Reed, J. (2007). *Appreciative Inquiry: Research for change*. SAGE Publications., Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412983464>.

Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) (Text with EEA relevance). (2016). *Official Journal*, L 119, ELI: <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>.

Sen, A. (1999). Development as freedom. *Oxford University Press*. Available at: [Development as freedom / Kuangalia](#).

Saisin, B., & Suphakach Supakitjo, P. (2026). Teachers and participatory management to develop students' responsibility skills. *International Education Studies*, 19(1), 15. <https://doi.org/10.5539/ies.v19n1p15>.

Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11(3), 29–36. <https://doi.org/10.34293/education.v11i3.6118>.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.

Tan, P. (2019). Listening to Young Children: A Mosaic approach: Research Perspectives from two children and dinosaurs. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>.

Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard (CRC/C/GC/12)*. United Nations.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (Arts. 3, 5, 12). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al., Harvard University Press. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

