

# CREDINȚELE CADRELOR DIDACTICE PRIVIND CAZURILE DE ABUZ ȘI NEGLIJARE ASUPRA COPIILOR: UN STUDIU CALITATIV REALIZAT ÎN ROMÂNIA

*Delia Cristescu, drd.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
C.J.R.A.E Neamț, România*

## TEACHER'S BELIEFS IN CASES ABOUT CHILD ABUSE AND NEGLECT: A QUALITATIVE STUDY CONDUCTED IN ROMANIA

*Delia Cristescu, PhD student,  
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau  
C.J.R.A.E Neamt, Romania*

**ORCID: 0000-0002-0314-1031**

*cristescu.delia@upsc.md*

**CZU: 37.018.2:343.62**

**DOI: 10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p256-262**

**Abstract.** Child abuse and neglect is a major social problems witch requires considerable efforts on the part of school teachers. Some studies have estimated that 1 in 5 children in a classroom has been subjected to abuse and/or neglect. Thus, the objective of this study was to identify teacher's beliefs about about child abuse and neglect of children in middle school and high school cases of. The participants to this reasearch were 21 teachers, from urban and rural environments, with seniority in education ranging from 14 to 33 years. Teachers responded online to a semistructured interview reagarding their experience with cases of abuse and neglect. The interviews were transcribed verbatim and analyzed inductively through the thematic analysis proposed by Guest and colab. in 2012. The research resulsits were systematized in three major themes, related to the stages of case identification, reportinh and intervention. A series of personal beliefs influenced the decisions that teachers take in each stage. This research highlights important practical implications for supporting children with histories of abuse and neglect in school.

**Keywords:** abuse, neglect, semistructured interview, teachers, intervention, qualitative study.

### Introducere

Fiecare copil are dreptul la fericire, sănătate și să trăiască o viață lipsită de violență. Din păcate, în fiecare an, milioane de cazuri de abuz și neglijare ale copiilor (CAN) ies la suprafață, în ciuda eforturilor societății de a diminua prevalența acestui fenomen. Abuzul este definit în România în cadrul Legii nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului (art. 89, alin. 1) și poate îmbrăca diferite forme, fiind clasificat ca abuz fizic, emoțional, psihologic, sexual și economic (HG nr 49/2011, anexa 1, cap. II.2.1. Delimitări conceptuale). Copil este orice persoană care nu a împlinit vârsta de 18 ani [31].

ANPDCA (Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție, România) a înregistrat, în anul 2016, 14 323 de cazuri de abuz, neglijare și exploatare (cumulat de la 1 ianuarie 2016 - 31 decembrie 2016), astfel: abuz emoțional (852 băieți, 869 fete), abuz fizic (638 băieți, 614 fete) și abuz sexual (108 băieți, 557 fete). Din totalul cazurilor, 13 303 cazuri au avut loc în familie și 81 de cazuri în unitățile de învățământ. În prima jumătate a anului 2017, numărul de cazuri CAN a fost mai mare ca prima jumătate a anului 2016, iar în 2018 a ajuns la 15 000 cazuri pe an. Într-un alt studiu realizat în România, cu un eșantion reprezentativ de studenți, a rezultat că 24% dintre tineri au fost supuși abuzului emoțional, 27% abuzului fizic, 9% abuzului sexual și 26% au fost neglijăți în primii 18 ani din viață [2]. Deși raportările sunt separate pe tipuri de abuz, nu trebuie să ignorăm faptul că majoritatea tipurilor de abuz coexistă [8, p. 841], în unele cercetări s-a afirmat că abuzul emoțional este prezent în majoritatea cazu-

rilor. De asemenea, o bună parte din cazurile de CAN nu sunt identificate, deoarece în România actele de abuz sunt considerate ca făcând parte din „sfera privată” [24], sunt „rufe care nu se spală în public”, opinia publică rămânând puțin reactivă la astfel de fenomene [27].

Abuzul întrerupe dezvoltarea normală a copilului și aduce cu sine o serie de consecințe negative, ce se pot manifesta pe tot parcursul vieții. În perioada adolescenței, printre efectele cele mai studiate ale CAN, se numără depresia și alte tulburări de internalizare [30, p.282], tulburări de externalizare, ca delicvența juvenilă [17, p.575], comportament criminal și tulburare de personalitate antisocială [15, p.181], tulburare de stres post-traumatică [4, p. 1205], dificultăți în procesarea informației sociale [22, p.9072], părăsirea timpurie a domiciliului, angajarea în comportamente sexuale de risc și asocierea cu grupuri deviante [29, p.503]. În ceea ce privește adaptarea la mediul școlar, adolescenții cu istoric de abuz și neglijare sunt mai predispuși să rămână repetenți și să nu termine liceul [16, p.824], să nu se înscrie la facultate [18, p.1086], să aibă scoruri mai mici la testele standardizate pentru identificarea competențelor școlare și a abilităților cognitive și să lipsească mai mult de la școală [26, p.3] și, nu în ultimul rând, sunt mai des recomandați spre servicii de educație specială [3, p.1101], [14, p.382], [16, p.824], [21, p.617].

Consecințele abuzului însoțesc individul în toate mediile din care face parte. În acest studiu mi-am aplecat atenția asupra perioadei din adolescență și a mediului școlar, locul în care adolescenții petrec majoritatea timpului și care are un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a acestora [7, p.129]. Din literatură reiese că unul dintre factorii care pot să joace rol de tampon împotriva stresului generat de expunerea la abuz, reducând astfel apariția consecințelor negative, este suportul social [11, p.126], [13, p. 573], [19, p.146], [20, p.612], [23, p.102]. În mediul școlar, adolescenții pot primi suport social din partea co-vârșnicilor și a cadrelor didactice. În ceea ce privește cadrele didactice, o relație pozitivă elev-profesor prezice o funcționare academică mai bună [12, p.625], comportamentul pozitiv al profesorilor conduce la un comportament pozitiv al elevilor [28, p.357] sau la mai puține probleme comportamentale [9, p.106]. În perioada adolescenței, elevii cu istoric de CAN sunt mai predispuși să vorbească despre experiența cu abuz cu acei profesori în care au încredere și par să îi înțeleagă [6, p.106]. De asemenea, profesorii sunt cei mai în măsură să identifice dificultățile cu care se confruntă elevii din clasele la care predau [5, p.1153], [25, p.1].

Deși literatura de specialitate scoate în evidență beneficiile implicării cadrelor didactice în cazurile de CAN, acest lucru nu este posibil mereu. Identificarea, raportarea și intervenirea în cazurile de CAN sunt comportamente complexe influențate de o serie de factori, precum caracteristicile sistemului, ale victimei și ale cadrului didactic [1, p.112]. Astfel că credințele cadrului didactic pot influența semnificativ decizia de a se implica în cazurile de CAN. În România, un studiu realizat de Salvați Copiii a arătat că majoritatea profesorilor nu știu că au obligația legală de a raporta cazurile de CAN și nu se simt pregătiți pentru a ajuta copiii, indiferent de vârsta acestora.

Experiența de abuz și neglijare își poate pune amprenta în mod negativ asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor. În perioada adolescenței, aceste efecte pot deveni mai evidente, iar cadrele didactice poate avea un rol benefic și important în ajutorarea copiilor-victimă. Date fiind prevalența mare a cazurilor de CAN din România și a faptului că în cercetarea anterioară nu s-a investigat în profunzime care sunt credințele cadrelor didactice în cazurile de CAN, am considerat că este necesar realizarea acestui studiu.

**Scopul cercetării.** Identificarea credințelor pe care le au cadrele didactice atunci când află de un caz de abuz și neglijare din partea părinților sau tutorilor legali asupra adolescenților din ciclul gimnazial și liceal.

**Metodologia cercetării.** Studiul, pe care l-am realizat personal, s-a desfășurat în cadrul școlilor din România, în funcție de dorința cadrelor didactice de a participa la colectarea de date. Studiul este unul calitativ, în care s-a utilizat un ghid de interviu semistrukturat. Fiecare

cadru didactic a participat la un interviu online, cu o durată cuprinsă între 30 și 90 minute. Interviul a fost înregistrat în aplicația Google Meet, apoi transcris verbatim într-un document word. Toate datele au fost anonimizate, iar cadrele didactice și-au ales câte un pseudonim.

- Metode teoretice: analiza literaturii de specialitate, sinteza și sistematizarea acesteia, generalizarea la rezultatele cercetării;
- Metode empirice: ghid de interviu semistrukturat realizat în concordanță cu studiile efectuate în literatura de specialitate. Întrebările din ghid au constatat în date demografice; cunoștințe privind CAN (definire, semne și simptome, factori de risc, factori de protecție, prevalență); experiența personală cu CAN (context, acțiuni realizate, rolul profesorului); protocoale la nivelul școlii.
- Metode statistico-matematice de prelucrare a datelor: 1. Calcule matematice: frecvență, medie și abatere standard, procente; 2. Analiza calitativă de conținut în programul MAXQDATA-10, respectând pașii: familiarizarea cu datele, codarea, generarea temelor, revizuire temelor, definirea și numirea temelor [10, p.1].

**Lotul de cercetare.** Lotul a fost constituit din 21 de cadre didactice (76.2% femei și 23.8% bărbați), cu vârsta cuprinsă între 41 și 56 de ani, media de vârstă fiind  $M = 48.61$ . În ceea ce privește participarea la cursuri de formare care să abordeze tematica abuzului și neglijării copiilor și a metodelor prin care aceștia pot fi ajutați în mediul școlar, doar 4 cadre didactice au indicat că au participat. Majoritatea cadrelor didactice din cercetare profesau în mediul urban, fiind titulari pe post.

### Rezultate și discuții

Școala este mediul în care adolescenții petrec cea mai mare parte din timp, în compania colegilor și a profesorilor. Scopul acestei cercetări a fost de a identifica credințele cadrelor didactice, atunci când află sau doresc să intervină în cazurile de abuz și neglijare din partea părinților sau tutorilor legali asupra adolescenților din ciclul gimnazial și liceal. În urma analizei tematice, rezultatele cercetării au fost împărțite în trei teme mari, aferente etapelor de intervenție în cazurile de CAN, prezentate în **Tabelul 1**. În cadrul fiecărei teme, am identificat între 3 și 4 subteme, care surprind credințele, barierele, dificultățile și acțiunile cadrelor didactice puse în fața unui caz de CAN.

În ceea ce privește prima temă, identificarea cazurilor de CAN, cadrele didactice au evidențiat o serie de bariere culturale și personale care i-ar împiedica să descopere aceste cazuri. Barierele culturale fac referire la: 1) reluctanța femeilor de a dezvălui că sunt victime ale violenței domestice, din dorința de a ține familia unită și de a-și îndeplini datoria, pe principiul „îndură și taci”: „*eu nu cred că sunt mulți copii și părinți care raportează aceste situații. Există pe de o parte jenă [...] femei abuzate care consideră că este de datoria lor să își ducă viața mai departe în violență*” (Ana, 56); 2) accentul scăzut pus în România pe bunăstarea copiilor: „*eu cred că grija față de echilibrul emoțional al copilului în țara noastră este la un nivel sub medie*” (Șerban, 48); 3) refuzul copiilor de a raporta CAN născut din rușine, frică sau credințele perpetuate în cadrul familiei: „*copiii nu spun, mai ales dacă este vorba despre abuz sexual*” (Xena, 48); „*sunt copii care sunt abuzați emoțional și nu discută cu profesorii, caută, din păcate majoritatea copiilor care sunt abuzați emoțional, fizic sau sexual, caută un cerc de prieteni în care nu cred că ajung foarte bine. Sunt niște grupuri care îi influențează negativ*” (Aniroc, 44). Barierele personale țin de decizia dintre implicare sau a trata totul cu indiferență, dictate de diferențele interindividuale: „*gradul de indiferență nu pot spune că este 0, este spre 25-30%, argumentul ar fi timpul și reacția ulterioară: ce s-ar întâmpla dacă s-ar afla...*” (Ana, 56); „*toți încercăm să ajutăm în aceste cazuri, pentru că se vede când la un copil se schimbă ceva*”

(Ingrid, 44); „sunt cadre care au 30-40 ani în învățământ și nu le pasă de nimic.[...] Din partea unora există entuziasm și încearcă cu cunoștințele pe care le au și cu puterile pe care le au să rezolve problema, iar alții la fel sunt nepăsători și dezinteresați. Este până la urmă o oglindă a societății în care trăim” (Șerban, 48). Prin urmare, influența pe care o au aceste credințe privind barierele culturale și personale asupra cadrelor didactice dictează dacă vor spune că au identificat un caz de CAN sau vor trece cu vederea.

**Tablelul 1. Teme, subteme și definiții ale acestora rezultate în urma analizei tematice**

<b>Temă</b>	<b>Subtemă</b>	<b>Definiție</b>
<b>Identificarea cazurilor de CAN</b>	Îndură și taci: femeii la limită	Referiri la credințele culturale privind drepturile femeilor, securizarea secretului în familie, rușinea în a cere ajutor și perpetuarea ideii că familia trebuie să rămână unită indiferent de situație.
	Bunăstarea copilului: diferențe culturale	Diferențe între România și alte state în privința calității vieții copiilor, asigurarea sprijinului emoțional în situații limită, atenția oferită pentru educația socio-emoțională atât în familie cât și în școală.
	Copiii foarte rar raportează abuzul	Referiri la factori care influențează reticenta copiilor în a cere ajutor precum rușinea, frica, experiențele negative din trecut, lipsa de informații sau a persoanelor de suport.
	Profesorul între indiferență și implicare	Deciziile profesorilor atunci când descoperă CAN, în funcție de experiența anterioară și de disponibilitatea emoțională de a ajuta.
<b>Raportarea cazurilor de CAN</b>	Comisie la nivel de școală	Organizarea la nivel de școală a comisiilor sau implementarea unor proceduri ce țin de siguranța elevului atât în școală, cât și în familie.
	Raportarea direct la DGASPC (Direcția Generală de Asistență și Protecția Copilului)	Cunoștințele cadrelor didactice privind raportarea la DGASPC și a implicațiilor acestei decizii.
	Parteneriat poliție-asistență comunitară-școală	Referiri la parteneriate între instituții, atât la nivel de hârtie (semnarea unor documente), cât și la nivel practic (implicarea reală în cazuri CAN).
<b>Intervenție – implicare versus neimplicare</b>	Rolul profesorului: consilier sau formator?	Raportarea la cazurile de CAN din perspectiva de om și cadru didactic. Referiri la flexibilitate în actul educațional, traume personale, pregătirea practică și didactică.
	Găsirea unui echilibru în adresarea nevoilor copiilor	Echilibru între nevoile copiilor din clasă versus nevoile clasei și între extra-atenție versus excludere.
	Responsabilizarea versus colaborarea cu consilierul școlar	Decizia cadrului didactic de a pune toată responsabilitatea pe umerii consilierului școlar sau de a colabora pentru rezolvarea cazurilor.

A doua temă face referire la modalitatea în care se face raportarea cazurilor de CAN, atunci când cadrele didactice decid că trebuie să ia măsuri. În interviuri au fost numite trei modalități prin care se raportează: 1) existența unei comisii la nivel de școală, care ar trebui să decidă asupra celor mai bune metode de rezolvare a cazurilor: „da, există o comisie de violență la nivelul școlii. Avem o bază de date cu copiii problemă și încercăm să discutăm despre cauze” (Ingrid, 44); „strategia este ca totul să se păstreze la nivel de școală” (Șerban, 48); 2) raportarea la DGASPC, măsură care este puternic influențată de experiența anterioară și gravitatea ca-

zului: „Am discutat cu conducerea școlii, am luat legătura cu asistența socială [...] Răspunsul oficial al autorităților a fost: am fost și am verificat, apartamentul este proprietate personală... deși nici în cele mai urâte ghetouri din Brazilia nu vedeți așa ceva...nu e de competența noastră să trimitem copilul la școală” (Ingrid, 44); 3) folosirea unor parteneriate semnate cu asistența socială și poliția din comunitate: „este de salutat intervenția polițistului de proximitate, și lăsând la o parte sarcina lui de lucru și parteneriatul școală-poliție, cunoaște în detaliu, este o colaborare bună consilier-școală-poliție. Este implicat în activitate” (Cami, 51).

A treia temă a reieșit din ceea ce au spus cadrele didactice că fac practic în aceste cazuri și ce îi influențează atunci când decid să intervină. Prima decizie pe care trebuie să o ia cadrul didactic ține de cele două alternative: îndeplinirea atribuțiilor de formator, prin respectarea obiectivelor educaționale și a programei școlare sau alegerea flexibilizării conținutului și a modalităților de predare, într-un mod care îmbină bagajul emoțional al elevului și cunoștințele practice și teoretice pe care ar trebui să le deprindă. În funcție de decizia lor, cadrele didactice pot fi împărțite în două categorii: 1) cele care preferă să aibă doar rol de formator, sub influența bagajului emoțional propriu și a experienței: „sunt și câțiva care nu vor să se implice, e prea greu din diverse motive, poate ceva traume acolo, au o limită de care nu vor să treacă” (Maia, 55); „eu spun din experiență, cum am fost eu educată și cum mi-am educat eu copiii, nici eu nu sunt mulțumită” (Xena, 48); 2) cele care se străduiesc să fie flexibile și să le ofere copiilor suportul emoțional necesar, influențate fiind de credința în propriile capacități și de dorința de a face bine: „sunt omul care nu dă atenție programei școlare [...] consider că acești copii au nevoie de educație, au nevoie să vorbească. Discutăm foarte mult, am pus foarte mult accent pe educația sexuală” (Ingrid, 44). O altă subtemă care a reieșit din discuția cu cadrele didactice face referire la găsirea unui echilibru între ceea ce este mai important pentru o clasă la un moment dat, nevoile copiilor din clară versus nevoile clasei, care poate fi o sabie cu două tăișuri: „Am încercat să ajut. Din păcate, colaborarea nu a fost un succes pentru că copilul nu aprecia, savura fiecare moment în care avea atenție și avea scuze: eu am probleme” (Ana, 56). Iar ultima subtemă a reieșit din discursul cadrelor didactice din școlile în care există un consilier școlar, care pare că preia total responsabilitatea cazurilor sau lucrează în echipă: „am colaborat cu consilierul școlar... s-a făcut un program detaliat, la care am participat și eu” (Ana, 56); „noi nu, consilierul școlar, noi ne adresăm consilierului școlar dacă avem cazuri” (Xena, 48).

În concluzie, această cercetare a evidențiat o serie de credințe, atitudini și bariere pe care le pot întâmpina cadrele didactice din România atunci când descoperă un caz de CAN, decid să îl raporteze sau să intervină pentru ajutorarea copilului victimă. Din discursul acestora se poate observa influența pe care o are bagajul emoțional propriu, credințele preluate din societate, existența unor comisii și parteneriate solide la nivel de școală, cunoștințele privind CAN și metodele de intervenție și găsirea unui echilibru în adresarea nevoilor copiilor în mediul școlar.

## BIBLIOGRAFIE

1. ALAZRI, Z.; HANNA, K. M. School personnel and child abuse and neglect reporting behavior: An integrative review. *Children and youth services review*, 2020, 112: 104892.
2. BABAN, A.; COSMA, A.; BALAZSI, R.; SETHI, O.; OLSAVSZKY, V.; WHO. Survey of adverse childhood experiences among Romanian university students: study report from the 2012 survey. 2013.
3. BODEN, J. M.; HORWOOD, L. J.; FERGUSON, D. M. Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. *Child abuse & neglect*, 2007, 31.10: 1101-1114.
4. BRIERE, J.; ELLIOTT, D.M. Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child abuse & neglect*, 2003, 27.10: 1205-1222.

5. CERESO, M. A.; PONS-SALVADOR, G. Improving child maltreatment detection systems: a large-scale case study involving health, social services, and school professionals. *Child abuse & neglect*, 2004, 28.11: 1153-1169.
6. COSSAR, J.; BELDERSON, P.; BRANDON, M. Recognition, telling and getting help with abuse and neglect: Young people's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2019, 106: 104469.
7. ECCLES, J. S.; ROESER, R. W. Schools as developmental contexts. *Blackwell handbook of adolescence*, 2003, 129-148.
8. EUSER, Saskia, et al. The prevalence of child maltreatment in the Netherlands across a 5-year period. *Child Abuse & Neglect*, 2013, 37.10: 841-851.
9. GREGORY, A.; CORNELL, D. "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into practice*, 2009, 48.2: 106-113.
10. GUEST, G.; MACQUEEN, K. M.; NAMEY, E. Introduction to applied thematic analysis. *Applied thematic analysis*, 2012, 3.20: 1-21.
11. HAJ-YAHIA, M.M; SOKAR, S.; HASSAN-ABBAS, N.; MALKA, M. The relationship between exposure to family violence in childhood and post-traumatic stress symptoms in young adulthood: The mediating role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 2019, 92: 126-138.
12. HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 2001, 72.2: 625-638.
13. HERRENKOHL, T. I.; JUNG, H.; KLIKA, J. B.; MASON, W. A.; BROWN, E. C.; LEEB, R. T.; HERRENKOHL, R. C. Mediating and moderating effects of social support in the study of child abuse and adult physical and mental health. *American journal of orthopsychiatry*, 2016, 86.5: 573.
14. JONSON-REID, M.; DRAKE, B.; KIM, J.; PORTERFIELD, S.; HAN, J. A prospective analysis of the relationship between reported child maltreatment and special education eligibility among poor children. *Child maltreatment*, 2004, 9.4: 382-394.
15. KERIG, P. K.; BECKER, S. P. 12 early abuse and neglect as risk factors for the development of criminal and antisocial behavior. *The development of criminal and antisocial behavior: Theory, research and practical applications*, 2014, 181-199.
16. LANSFORD, J. E.; DODGE K. A.; PETTIT, G. S.; BATES, J. E.; CROZIER, J.; KAPLOW, J. A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 2002, 156.8: 824-830.
17. MCCABE, K. M.; HOUGH, R. L.; YEH, M.; LUCCHINI, S. E.; HAZNEN, A. The relation between violence exposure and conduct problems among adolescents: A prospective study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2005, 75.4: 575-584.
18. MERSKY, J. P.; TOPITZES, J. Comparing early adult outcomes of maltreated and non-maltreated children: A prospective longitudinal investigation. *Children and Youth Services Review*, 2010, 32.8: 1086-1096.
19. MILLER, A. B.; ESPOSITO-SMYTHERS, C.; WEISMOORE, J. T.; RENSHAW, K. D. The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clinical child and family psychology review*, 2013, 16: 146-172.
20. PEPIN, E. N.; BANYARD, V. L. Social support: A mediator between child maltreatment and developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, 35.4: 612-625.
21. PEREZ, C. M.; WIDOM, C. S. Childhood victimization and long-term intellectual and academic outcomes. *Child abuse & neglect*, 1994, 18.8: 617-633.
22. POLLAK, Seth D.; KISTLER, Doris J. Early experience is associated with the development of categorical representations for facial expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2002, 99.13: 9072-9076.
23. SALAZAR, A. M.; KELLER, Thomas E.; COURTNEY, Mark E. Understanding social support's role in the relationship between maltreatment and depression in youth with foster care experience. *Child maltreatment*, 2011, 16.2: 102-113.

24. SALVAȚI COPIII ROMÂNIA. *Analiza sistemului de identificare și referire a abuzului în cazul copiilor cu vârsta sub 11 ani*. București. BMI Publishing, 2019.
25. SCHOLS, M.; DE RUITER, C.; ÖRY, F. G. How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC public health*, 2013, 13.1: 1-16.
26. SHONK, S. M.; CICCETTI, D. Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental psychology*, 2001, 37.1: 3.
27. TĂUT, D.; SILION, D.; BĂBAN, A. Needs and Resources Assessment (NARA). Cluj-Napoca: Evidence for Better Lives Study (ABLS), nepublicat, 2018
28. THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. *Review of educational research*, 2013, 83.3: 357-385.
29. TYLER, K. A.; WHITBECK, L. B.; HOYT, D.; CAUCW, A. MRisk factors for sexual victimization among male and female homeless and runaway youth. *Journal of Interpersonal violence*, 2004, 19.5: 503-520.
30. WOLFE, D. A.; SCOTT, K.; WEKERLE, C.; PITTMAN; A. L. Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2001, 40.3: 282-289.
31. WORLD HEALTH WORGANIZATION. *Report of the consultation on child abuse prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva*. World Health Organization, 1999.