

REVISTA *de* PEDAGOGIE

JOURNAL *of* PEDAGOGY

2025 (2) • LXXIII



COLEGIUL DIRECTOR:

Cercet. șt. dr. Mihai JIGĂU, alumni
Institutul de Științe ale Educației, România
Prof. univ. emerit dr. Viorel NICOLESCU
Universitatea din București, România
Prof. univ. dr. Constantin CUCOȘ,
Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România

**REVISTA
DE
PEDAGOGIE**

**JOURNAL
OF
PEDAGOGY**

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. Gabriel ALBU, Universitatea de Petrol și Gaze din Ploiești, România
Cercet. șt. dr. Otilia APOSTU, I.S.E.*, România
Acad. Alexandru BOBOC, Academia Română
Cercet. șt. dr. Laura Elena CĂPIȚĂ, I.S.E.*, România
Prof. univ. dr. Carmen CREȚU, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România
Lector univ. dr. Alina Narcisa CRIȘAN, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, România
Conf. univ. dr. Roxana ENACHE, vicepreședinte, Asociația „Academia Pedagogilor”, România
Prof. univ. dr. İrfan ERDOĞAN, Universitatea din Istanbul, Turcia
Prof. univ. dr. Natasha Angelska GALEVSKA, Universitatea „Chiril și Metodiu” din Skopje, Macedonia
Prof. univ. dr. Dimitrios B. GOUDIRAS, Universitatea „Macedonia”, Salonic, Grecia
Cercet. șt. Atwell GRAHAM, Universitatea din Wales, Marea Britanie
Cercet. șt. dr. Irina HORGA, I.S.E.*, România
Prof. univ. dr. Violeta MIRCHEVA, Institutul Național de Educație, Bulgaria
Prof. univ. dr. Ioan NEACȘU, Universitatea din București, România
Prof. univ. dr. Rodica NICULESCU, Universitatea „Transilvania” din Brașov, România
Prof. univ. dr. Aleksandra PEJATOVIĆ, Universitatea din Belgrad, Serbia
Prof. univ. dr. Rossitsa PENKOVA, Universitatea „K. Ohridski” din Sofia, Bulgaria
Lector univ. dr. Ana-Maria Aurelia PETRESCU, Universitatea „Valahia” din Târgoviște, România
Prof. univ. dr. Dan POTOLEA, Universitatea din București, România
Prof. univ. dr. Athina SIPITANOU, Universitatea „Macedonia”, Salonic, Grecia
Prof. univ. dr. Emil STAN, Universitatea de Petrol și Gaze din Ploiești, România
Acad. Alexandru SURDU, Academia Română
Prof. univ. dr. Nikos TERZIS, Universitatea „Aristotel”, Salonic, Grecia
Conf. univ. dr. Simona Luciana VELEA, S.N.S.P.A., România
Prof. univ. dr. Pavel ZGAGA, Universitatea din Ljubljana, Slovenia

*Institutul de Științe ale Educației

RESPONSABILI DE NUMĂR:

Cercet. șt. III dr. Andreea-Diana SCODA, Cercet. șt. III Lucian VOINEA

REDACTOR:

Miruna Luana MIULESCU

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ ȘI TIPAR:

Vlad PASCU

BROȘARE:

Constantin CHIȚU

Print ISSN: 0034-8678

Online ISSN: 2559-639X

Indexare BDI: CEEOL, Citefactor, Crossref, De Gruyter (IBZ and IBR), DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Google Academic, ROAD și Ulrichweb. Articolele care conțin subiecte despre învățământul superior vor fi indexate și în HEDBIB.

Informațiile și punctele de vedere prezentate în contribuțiile publicate sunt cele ale autorului (autorilor) și nu reflectă neapărat opinia oficială a Revistei de Pedagogie.



ADRESA REDACȚIEI: Str. Știrbei Vodă Nr. 37, sector 1, București 010102

Tel.: 021-314.27.83 Fax: 021-312.14.47

E-mail: revped@ise.ro Pagina web: <http://revped.ise.ro>

**2025 (2)
LXXIII**

**REVISTA DE PEDAGOGIE/
JOURNAL OF PEDAGOGY
2025 (2) • LXXIII**

CUPRINS

STUDII

Competențele civice ale elevilor români după 5 ani de la includerea Educației sociale în Curriculumul Național	7
--	---

Octavia BORȘ-GEORGESCU, Cătălina ULRICH HYGUM

Reducerea decalajului dintre educație și abilitățile de viață la vârsta adultă: un studiu exploratoriu asupra studenților din domeniul științelor educației	33
---	----

Iulia Adelina GHIȚĂ, Simona Georgiana EFTIMIE

Intervenții educaționale pentru reducerea inegalităților școlare în învățământul preșcolar	57
--	----

Andreea Roxana BURDUJOC

Interacțiuni semnificative și modele de rol ale viitoarelor cadre didactice	75
---	----

Simona ADAM

De la descriere la reflecție critică: un studiu fenomenologic al jurnalelor profesorilor în formare	99
---	----

Miruna-Luana MIULESCU, Antoaneta-Firuța TACEA

Predarea istoriei utilizând strategii de creștere a implicării elevilor din perspectiva învățării experiențiale	119
---	-----

Adriana Iuliana BĂLAJ, Simona Lidia SAVA

Consolidarea micro-credențialelor prin intermediul alianțelor universitare europene: o abordare sistematică de cartografiere și studiu de caz	141
---	-----

Alexandru CĂRȚIȘ, Romiță IUCU

Investigarea implicării oamenilor de știință cu vizibilitate în societatea românească	177
---	-----

Alexandra ANGHELESCU (ȚIGĂNAȘ)

Prevalența hărțuirii legate de modă în învățământul gimnazial: dovezi din două școli urbane din România	201
---	-----

Alexandra-Mădălina POPA, Adela Mihaela ȚĂRANU

Utilizarea IA pentru optimizarea rezultatelor bacalaureatului și a procesului decizional în domeniul educației: către un cadru pedagogic integrativ pentru examenele cu miză mare	225
<i>Olimpius ISTRATE, Bogdan CRISTESCU</i>	

RECENZII

PHIL BEADLE, CUM SĂ PREDAI. STRATEGII DIDACTICE. București, Editura Didactica Publishing House, 2020, 239 pagini, ISBN 978-606-683-979-2	251
<i>Cristina Simona SCURTU</i>	
OLIMPIUS ISTRATE, SIMONA VELEA, CIPRIAN CEOBANU. PEDAGOGIE DIGITALĂ. Iași, Editura Polirom, 2025, 312 pagini, ISBN 978-630-344-115-3	255
<i>Cristina VOICU</i>	

CONTENTS

STUDIES

The Romanian Students' Civic Competences 5 Years After Social Education Became Mandatory in the National Curriculum	7
<i>Octavia BORȘ-GEORGESCU, Cătălina ULRICH HYGUM</i>	
Bridging the Gap Between Education and Life Skills in Adulthood: An Exploratory Study of Female Students in Education Sciences	33
<i>Iulia Adelina GHIȚĂ, Simona Georgiana EFTIMIE</i>	
Educational Interventions for Reducing School Inequalities in Preschool Education	57
<i>Andreea Roxana BURDUJOC</i>	
The Future Teachers' Meaningful Interactions and Role Models	75
<i>Simona ADAM</i>	
From Description to Critical Reflection: A Phenomenological Study of Pre-Service Teachers' Journaling	99
<i>Miruna-Luana MIULESCU, Antoaneta-Firuța TACEA</i>	
Strategies to Increase Student Engagement in History Education. An Experiential Learning Perspective	119
<i>Adriana Iuliana BĂLAJ, Simona Lidia SAVA</i>	
Empowering Micro-Credentials Through European Universities Alliances: A Systematic Mapping and Case Study Approach	141
<i>Alexandru CĂRȚIȘ, Romiță IUCU</i>	
Tracing Visible Scientists' Engagement with the Romanian Society	177
<i>Alexandra ANGHELESCU (ȚIGĂNAȘ)</i>	
Prevalence of Fashion Bullying in Lower Secondary Education: Evidence from Two Urban Romanian Schools	201
<i>Alexandra-Mădălina POPA, Adela Mihaela ȚĂRANU</i>	

The Use of AI to Optimise Baccalaureate Outcomes and Educational Decision-Making: Towards an Integrative Pedagogical Framework for High-Stakes Exams	225
<i>Olimpius ISTRATE, Bogdan CRISTESCU</i>	

REVIEWS

PHIL BEADLE, HOW TO TEACH. TEACHING STRATEGIES. Bucharest, Didactica Publishing House, 2020, 239 pages, ISBN 978-606-683-979-2	251
<i>Cristina Simona SCURTU</i>	
OLIMPIUS ISTRATE, SIMONA VELEA, CIPRIAN CEOBANU. DIGITAL PEDAGOGY. Iași, Polirom Publishing House, 2025, 312 pages, ISBN 978-630-344-115-3	255
<i>Cristina VOICU</i>	

COMPETENȚELE CIVICE ALE ELEVILOR ROMÂNI DUPĂ 5 ANI DE LA INCLUDEREA EDUCAȚIEI SOCIALE ÎN CURRICULUMUL NAȚIONAL

Octavia Borș-Georgescu*

Cătălina Ulrich Hygum**

Universitatea din București

București, România

octavia-mihaela.bors@fpse.unibuc.ro, catalina.ulrich@fpse.unibuc.ro

Rezumat

În 2017, competențele civice au fost puse în centrul politicilor curriculare din România, odată cu aprobarea Profilului absolventului și dezvoltarea unui nou curriculum pentru disciplina Educație socială pentru clasele V-VIII. Cinci ani mai târziu, studiul internațional privind educația civică și pentru cetățenie (ICCS 2022) ne arată că noile politici curriculare sunt aplicate neuniform, o parte dintre profesori se simt nesiguri să predea anumite teme civice, iar o proporție importantă a elevilor români de clasa a VIII-a sunt insuficient pregătiți pentru a își îndeplini rolul de cetățeni activi, nu își doresc să se implice politic și/ sau au concepții discriminatorii față de femei. Aceste rezultate dezvăluie impactul limitat al schimbărilor curriculare din 2016-2017, însă nu pot fi atribuite exclusiv acestora. Îmbunătățirea poziției educației civice în curriculumul național și inovațiile aduse de noile programe nu au fost susținute prin pregătirea de specialitate a diversității profesorilor care predau această disciplină. Aplicarea neuniformă a curriculumului și nesiguranța anumitor profesori ne sugerează că e posibil ca politicile și practicile de încadrare a personalului didactic să limiteze potențialul inovațiilor curriculare și să mențină disciplina într-o poziție marginală. În plus, analiza noastră arată că nu există o anumită formă a educației civice care să se asocieze semnificativ sau mai puternic atât cu cunoștințele cât și cu atitudinile sau intențiile civice. Dezvoltarea civică a elevilor este rezultatul interacțiunii dintre diverse

* Cadru didactic asociat, Doctor, Departamentul de Științele Educației, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România.

** Profesor universitar doctor, Departamentul de Științele Educației, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România.

forme de educație civică în context școlar și extrașcolar, fiecare având contribuția sa importantă și unică.

Cuvinte-cheie: cetățenie democratică, competențe civice, educație civică, Educație socială, ICCS 2022.

Abstract

In 2017, civic competences were placed at the center of curriculum policies in Romania, with the approval of the graduate profile and the development of the new curriculum for social education for grades 5-8. Five years later, the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2022) showed us that the new curriculum policies are being applied unevenly, with some teachers feeling unsure about teaching certain civic topics, and a significant proportion of Romanian eighth-grade students being insufficiently prepared to fulfill their role as active citizens, not wanting to get involved in politics, and/ or having discriminatory views toward women. These results reveal the limited impact of the 2017 curriculum changes, but cannot be attributed exclusively to them. The improvement of the position of civic education in the national curriculum and the innovations brought about by the new curriculum have not been supported by specialized training for the diverse teachers who teach this subject. The uneven implementation of the curriculum and the insecurities of some teachers suggest that teaching staff recruitment policies and practices may limit the potential of curriculum innovations and keep the subject in a marginal position. In addition, our analysis shows that no particular aspect/ form of civic education is significantly or more strongly associated with both civic knowledge and civic attitudes or intentions. The civic development of students results from the interaction among various forms of civic education in and out of school, each with its own important and unique contribution.

Keywords: civic competencies, civic education, democratic citizenship, ICCS 2022, Social education.

1. Introducere

Competențele civice au fost puse în centrul politicilor curriculare din România în 2017, odată cu aprobarea Profilului absolventului. De asemenea, în noul plan-cadru, aprobat în 2016, timpul dedicat Educației sociale și formării competențelor civice a crescut. Contrar poziției centrale din Profilul absolventului și timpului alocat în planul-cadru, alte politici educaționale împing educația civică și pentru cetățenie într-o poziție marginală în formarea elevilor români. Rezultatele Studiului Internațional privind Educația Civică și pentru Cetățenie (ICCS 2022) oglindesc această marginalitate și ne arată cum alte politici educaționale limitează impactul politicilor curriculare.

ICCS reprezintă o cercetare de scară largă, comparativă și standardizată, care își propune să răspundă în principal la întrebarea „*Cum și cât de pregătiți sunt tinerii să-și asume rolurile de cetățeni activi ai lumii?*”. ICCS investighează cunoștințele, atitudinile și implicarea civică a elevilor de clasa a VIII-a la fiecare cinci ani, în contexte sociale, politice și economice variate. În plus, spre deosebire de alte studii IEA, datorită metodologiei de eșantionare, ICCS permite analiza și generalizarea concepțiilor civice și pedagogice ale profesorilor. ICCS este un studiu conceput să susțină decidenții în evaluarea impactului politicilor educaționale și în măsurarea nivelului de realizare a obiectivelor naționale, regionale și internaționale (Schulz et al., 2023). În 2022, România a participat pentru prima dată la ICCS după participarea la precursorul acestui studiu, CIVED, în 1999 (Torney-Purta, 2001). Datele colectate în România au fost validate de consorțiul IEA, incluse în comparațiile internaționale (Schulz, 2024) și analizate detaliat în raportul național (Ulrich Hygum et al., 2025a).

În acest articol propunem o discuție a reformei curriculare din 2016-2017 (Fartușnic, 2018) în lumina rezultatelor ICCS în România. Pentru a contura o imagine a curriculumului aplicat, propunem o analiză a temelor civice studiate în cadrul școlar și a măsurii în care acestea au fost abordate, conform percepției elevilor de clasa a VIII-a. Pentru problematizarea impactului acestuia propunem o analiză a cunoștințelor și abilităților de gândire civică, intențiilor de implicare civică și politică, intențiilor de implicare în protejarea mediului, precum și atitudinilor elevilor față de egalitatea de drepturi între femei și bărbați. Cu același scop ne-am uitat la modul în care diferiți factori

asociații educației civice influențează cunoștințele, abilitățile, atitudinile și intențiile comportamentale ale elevilor.

2. Contribuția educației civice la consolidarea democrației

În 2024, pentru prima dată în ultimii 20 ani, existau mai puține țări democratice decât autocrații (Nord et al., 2025). De asemenea, conform aceluiași raport, țările din Estul Europei se află în proces de autocratizare, România fiind una dintre țările cu o scădere importantă a indicatorului democrației libérale în perioada 2020-2024. Traversăm o perioadă de recesiune a democrației (Diamond, 2021) asociată afirmării liderilor politici extremiști (Mudde, 2007), precum și creșterii inegalităților economice (Crouch, 2010) și educaționale (Cordero et al., 2021).

Participarea democratică a tinerilor este, de asemenea, într-un proces continuu de transformare. Pe de o parte, este cunoscută absența tinerilor de la alegeri și din alte forme convenționale de participare democratică (Hasanović et al., 2024). Totodată, există cercetători care nu susțin teza apatiei civice a tinerilor, aceștia arătând că formele de participare ale acestora evoluează și se diversifică (Norris, 2002), reflectând schimbările sociale, economice, tehnologice și politice din societate (Pickard, 2019).

Studiile din ultimii 10 ani ne arată că tinerii români au încredere în democrație, dar și o anumită afinitate pentru lideri puternici și armată, că aceștia au interes scăzut pentru politică, precum și că participarea lor democratică fluctuează. În 2025, jumătate dintre tineri au declarat că democrația este în general o bună formă de guvernare, totodată, o treime dintre aceștia consideră că ar trebui să avem un lider puternic căruia să nu-i pese de parlament și de alegeri, iar o pătrime apreciază că, în anumite condiții, dictatura este o formă de guvernare mai potrivită decât democrația (Bădescu et al., 2024b). De altfel, printre tineri, armata și biserica se bucură de cel mai mare nivel de încredere, la polul opus fiind parlamentul, guvernul și partidele politice (Bădescu et al., 2019), această raportare menținându-se în timp (Bădescu et al., 2024b).

În 2014, după perioada protestelor împotriva demiterii lui Raed Arafat (2012) și exploatarea Roșiei Montana (2013), jumătate din tineri declarau că ar participa la un protest sau o demonstrație pentru susținerea unei cauze de care le pasă (Stoica et al., 2014). După 4 ani, numai 11,2% dintre aceștia au declarat că au participat la o demonstrație, aceasta fiind de altfel cea mai populară formă de participare politică, urmată de semnarea unei petiții online (Bădescu et al., 2019). Interesul tinerilor pentru politică a crescut, dar participarea la vot s-a păstrat la un nivel redus (Bădescu et al., 2024b). O explicație posibilă a acestui lucru este încrederea scăzută a tinerilor că votul poate influența modul în care funcționează statul atât la nivel central, cât și la nivel local (Stoica et al., 2014).

Atitudinile și comportamentele civice ale tinerilor și adulților nu pot fi atribuite exclusiv educației formale. Acestea sunt rezultatul interacțiunii poziției sociale, experiențelor de viață, caracteristicilor familiei, parcursului educațional și nu numai. Însă, după cum ne arată sintezele de literatură științifică, educația pentru cetățenie se asociază cu dezvoltarea atitudinilor, intențiilor și comportamentelor de participare civică (Galston, 2001; Jerome et al., 2024; Lin, 2015). În mod particular, educația pentru cetățenie derulată în cadru curricular formal are o contribuție importantă mai ales la dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor civice asociate participării democratice și responsabilității sociale (Geboers et al., 2013). Educația pentru cetățenie are o putere explicativă mică în comparație cu mediul de proveniență al elevilor (Isac et al., 2014) și un efect compensatoriu relativ mic (Matthieu & Junius, 2023). Totodată, aceasta are impact pozitiv în special asupra cunoștințelor civice și intențiilor de participare ale elevilor care nu au contact cu teme civice în alte contexte (Campbell, 2019), fiind necesară mai ales în comunitățile marginalizate în risc de polarizare (Fitzgerald et al., 2021). Nu în ultimul rând, educația civică este esențială pentru înțelegerea rolurilor cetățenești în contexte post-totalitare (Tibbitts, 1994) și există dovezi că are un impact pozitiv asupra implicării civice a elevilor și asupra democrației în sine în țările din Europa de Est (Fesnic, 2016). În ceea ce privește abordările pedagogice, studiile arată în mod sistematic că implicarea elevilor în procese decizionale democratice la nivelul școlii (Teegelbeckers et al., 2023), climatul deschis discuțiilor în clasă (Geboers et al., 2013), învățarea prin cooperare (ten Dam & Volman, 2004) și învățarea prin serviciu în folosul comunității (Celio et al., 2011) favorizează dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor civice.

3. Evoluția politicilor curriculare

Repoziționarea educației civice în curriculumul național pentru învățământul secundar inferior prin includerea educației sociale în planul-cadru aprobat în 2016 a fost rezultatul unui proces de construcție și reinterpretare a rolului și înțelegerilor acestui domeniu atât la nivelul politicilor educaționale, cât și al practicilor. Deși prezintă diferențe de conținut, în acest articol folosim în mod intersanjabil „educația civică”, „cultură civică” și „educația pentru cetățenie democratică”; titulatura acestor discipline s-a modificat în timp și nu ne propunem analiza de finețe a denumirilor acestor discipline.

În februarie 1990, disciplina „Constituția Republicii Socialiste România” a fost înlocuită cu disciplina „Cultura civică” care urma să fie studiată de toți elevii din clasele a VII-a și a VIII-a timp de o oră pe săptămână. Această disciplină oferea o introducere în problemele unui regim politic democratic, într-o abordare enciclopedică și abstractă (Ministerul Educației Naționale, 1998), și era predată de profesori care trebuiau să fi beneficiat de un curs scurt de formare continuă în domeniu. Primii ani din perioada post-comunistă (1990-1995) au fost marcați de eforturi semnificative de conceptualizare a disciplinei educație civică/ cultură civică în acord cu valorile democratice, inspirându-se adesea din principiile și politicile curriculare occidentale.

La sfârșitul anilor 1990, educația civică a fost inclusă în curriculumul național ca disciplină obligatorie sub denumirea *Educație civică* în clasele a III-a și a IV-a, respectiv *Cultură civică* în clasele a VII-a și a VIII-a în învățământul de masă și *Educație morală și civică* în clasele III-IX în învățământul special, în aria curriculară „Om și societate”. La momentul respectiv, programele noilor discipline propuneau desprinderea de tradiția asimilării necritice a normelor sociale și a cunoștințelor cu caracter civic impuse în „perioada socialistă” și încurajau contextualizarea acestora la experiențele de viață ale elevilor. Noile programe includeau obiective precum „formarea unui univers cultural privind valorile și structurile sociale și politice naționale și internaționale; dezvoltarea capacității elevilor de a utiliza forme specifice de argumentare în comunicare, bazate pe acceptarea opiniilor diverse” (Ministerul Educației Naționale, 1998) și promovau gândirea critică a elevilor, încurajați „să reflecteze critic asupra normelor și informațiilor prezentate”, pentru a stimula „creativitatea și interacțiunea în grup, în vederea promovării

participării responsabile la viața socială” „utilizând teme și subiecte legate de viața de zi cu zi, preocupările elevilor și natura specifică a mediului din care provin” (pp. 30–31).

În ciuda schimbărilor ambițioase propuse de programele școlare, formarea inițială și continuă inconsistentă a cadrelor didactice și discontinuitatea în studierea disciplinei au îngreunat atingerea obiectivelor urmărite. Rezultatele studiului CIVED 1999, desfășurat la numai un an după introducerea noilor discipline, nu puteau să surprindă impactul reformelor, dar au arătat că elevii români erau departe de idealul proiectat în curriculum. Aceștia au obținut printre cele mai scăzute rezultate, alături de elevii din Chile și Columbia. De asemenea, elevii români s-au remarcat printr-un nivel scăzut de încredere în partidele politice și de susținere pentru drepturile femeilor (Torney-Purta, 2001). Aceste rezultate au generat noi reflecții despre practica predării educației civice și recomandarea ca aceasta să fie mai concretă și să faciliteze învățarea prin situații din viața reală și interacțiuni de grup (Bunescu et al., 1999). Diferențele dintre curriculumul intenționat/ scris și cel aplicat au persistat. În ciuda impactului pozitiv demonstrat al abordărilor participative de predare și al manualelor alternative inovatoare (Tibbitts, 2001), abordările didactice au rămas mai degrabă centrate pe profesor și – în ciuda recomandărilor – puțin contextualizate (Borovic, 2009).

În anii 2000, politicile privind educația civică au continuat să evolueze în acord cu reformele educaționale mai ample, precum centrarea curriculumului pe competențe și recomandările internaționale. Concluziile seminarului regional UNESCO pentru elaborarea programelor în Europa de Sud-Est susțineau necesitatea unei abordări integrate a educației civice și pentru cetățenie în predarea științelor sociale (Rozemeijer, 2002). Această recomandare și angajamentele Convenției Națiunilor Unite privind drepturile copilului din 1989 se regăsesc în programele revizuite pentru clasele a III-a și a IV-a din 2004, respectiv 2005.

În 2009 au fost aprobate două discipline opționale, Cultura civică, pentru clasele a V-a și a VI-a, cu scopul de a contribui la dezvoltarea progresivă a competențelor civice. Noile programe reflectau recomandările Parlamentului European și Consiliului UE (2006/962/CE), precum și angajamentele Convenției Națiunilor Unite privind drepturile copilului. Cultura civică pentru

clasa a V-a (Ministerul Educației Naționale, 2009) continuă accentul pus în programele pentru învățământul primar pe ființa umană ca ființă morală, pe rolul familiei și al comunității în formarea și aplicarea valorilor și normelor (prin opinia publică, coexistența rațională și influența grupurilor din care facem parte). Cultura civică pentru clasa a VI-a se concentrează pe Copil și universul copilăriei, din perspectiva promovării și respectării drepturilor copiilor, inclusiv ca cetățean al unei Europe unite.

Începând din 2017, disciplina Cultură civică (predată anterior în clasele a VII-a și a VIII-a, cu o oră pe săptămână) a fost înlocuită cu „Educație socială”, care se predă pe parcursul celor patru ani de gimnaziu, timp de o oră pe săptămână. Noile programe de Educație socială au fost aplicate progresiv, începând din 2017 pentru clasa a V-a, 2018 pentru clasa a VI-a, 2019 pentru clasa a VII-a și 2020 pentru clasa a VIII-a. Organizarea concentrică a celor patru domenii tematice incluse în programa de Educație socială pentru clasele V-VIII este concepută pentru a sprijini dezvoltarea a trei competențe generale, pornind de la elevul individual (gândirea critică și drepturile copiilor), relațiile lor cu ceilalți (educația interculturală), relația lor cu comunitatea (educația pentru cetățenie democratică) și responsabilitatea personală (educația economică și financiară).

Introducerea educației sociale a făcut parte dintr-o reformă curriculară mai amplă, care viza trecerea de la un curriculum bazat pe cunoștințe la unul bazat pe competențe în România (Palade et al., 2021). Ca parte a acestei schimbări, Educația socială își propune să ajute elevii să dezvolte următoarele competențe generale până la sfârșitul învățământului gimnazial (Ministerul Educației Naționale, 2017; Sarivan et al., 2018):

- „Raportarea critică la fapte, evenimente, idei, procese din viața personală și a diferitelor grupuri și comunități, prin utilizarea unor achiziții specifice domeniului social;
- Cooperarea pentru realizarea unor activități și pentru investigarea unor probleme specifice diferitelor grupuri și comunități, prin asumarea unor valori și norme sociale și civice;
- Participarea responsabilă la luarea deciziilor prin exercitarea spiritului de inițiativă și întreprinzător, respectiv prin manifestarea unui comportament social, civic și economic activ.”

În ciuda creșterii numărului de ore și inovațiilor curriculare, Educația socială a fost și este predată de profesori cu o mare varietate de specializări inițiale, spre exemplu istorie, pedagogie, drept, jurnalism, administrație publică, relații publice sau științe politice. Această flexibilitate permite utilizarea disciplinei pentru asigurarea normei de predare directorilor unităților de învățământ și pentru completarea normelor didactice ale profesorilor titulari care predau discipline cu ore puține și/ sau sunt încadrați în școli mici. În contextul schimbărilor curriculare din 2017 un număr foarte mare de profesori au beneficiat de un program de abilitare curriculară organizat în cadrul proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED”. Însă, numai la 1,46% din totalul cursurilor organizate în cadrul programului au participat profesorii de Educație Socială (Ciolan et al., 2023), cei mai mulți dintre aceștia optând pentru cursurile de abilitare dedicate disciplinei lor de bază (de exemplu, istorie). În ciuda inovațiilor aduse acestei discipline, precum și a fluctuației cadrelor didactice care o predau, Ministerul Educației și Cercetării nu a inițiat până acum politici de formare continuă sau de alt tip care să sprijine aplicarea programelor pentru gimnaziu aprobate în 2017. Deși poziția educației civice în curriculumul național s-a îmbunătățit, inerția politicilor de încadrare a personalului didactic și de formare continuă mențin acest domeniu într-o poziție marginală.

4. Designul, metodologia și analiza datelor ICCS 2022

România a fost una dintre cele 24 de țări participante la ICCS 2022, fiind inclusă cu un eșantion de 2768 de elevi și 2242 de profesori din 154 de școli. Elevii și profesorii au fost selectați pentru studiu printr-o metodologie de eșantionare aleatorie dublu stratificată. În primul rând au fost selectate școlile participante la studiu. Probabilitatea de selecție în eșantion a fost proporțională cu numărul elevilor înmatriculați în școală. Apoi, din fiecare școală selectată, au fost incluse aleatoriu clase integrale și profesori.

Datele utilizate în analiza noastră au fost colectate prin chestionarul pentru profesori (26 de întrebări privind interacțiunea cu elevii, practicile pedagogice, viziunea asupra educației civice și pentru cetățenie), testul de cunoștințe și abilități de gândire civică (33 de itemi/ broșură privind cunoștințele civice ale elevilor și capacitatea elevilor de a face raționamente civice) și chestionarul

internațional de background (35 de întrebări privind backgroundul și caracteristicile, experiențele, percepțiile, convingerile și intențiile civice ale elevilor). O descriere detaliată a instrumentelor de cercetare se regăsește în cadrul de evaluare al ICCS 2022 (Schulz et al., 2023) și în raportul național (Ulrich Hygum et al., 2025a).

Analiza noastră cuprinde, în primul rând, o descriere a frecvențelor relative ale itemilor privind opinia elevilor despre măsura în care au parte de educație civică la școală (IS4G17A-I), intențiile elevilor de participare civică (S4G31A-F), intențiile elevilor de participare politică (IS4G32E-H), susținerea egalității de gen (IS4G25A-F), intențiile elevilor de participare la activități de protecția mediului (IS4G31G-J).

În continuare, pentru a explora relația dintre diferiți factori asociați educației civice și cunoștințelor și abilităților de gândire civică, intențiilor de implicare civică și politică, intențiilor de implicare în protejarea mediului, precum și atitudinilor elevilor față de egalitatea de drepturi între femei și bărbați, am realizat analize de corelație (Pearson) și de regresie liniară multiplă. În aceste analize am inclus scale construite de consorțiul de coordonare al studiului, acestea având o consistență internă ridicată pentru România, după cum se poate vedea în Tabelul nr. 1.

Pentru analizele noastre am folosit IDB Analyzed și SPSS Statistics 25. Statisticile și coeficienții au fost estimați prin ponderarea datelor cu variabila TOTWGT pentru a corecta erorile de eșantionare, conform recomandării consorțiului ICCS 2022 (Schulz et al., 2023). De asemenea, statisticile descriptive și inferențiale care includ cunoștințele și abilitățile civice ale elevilor au fost estimate pe baza celor 5 valori plauzibile. În analizele noastre am optat pentru excluderea datelor lipsă, ceea ce a dus la includerea răspunsurilor din partea a cel puțin 96% dintre elevi pentru analizele de regresie.

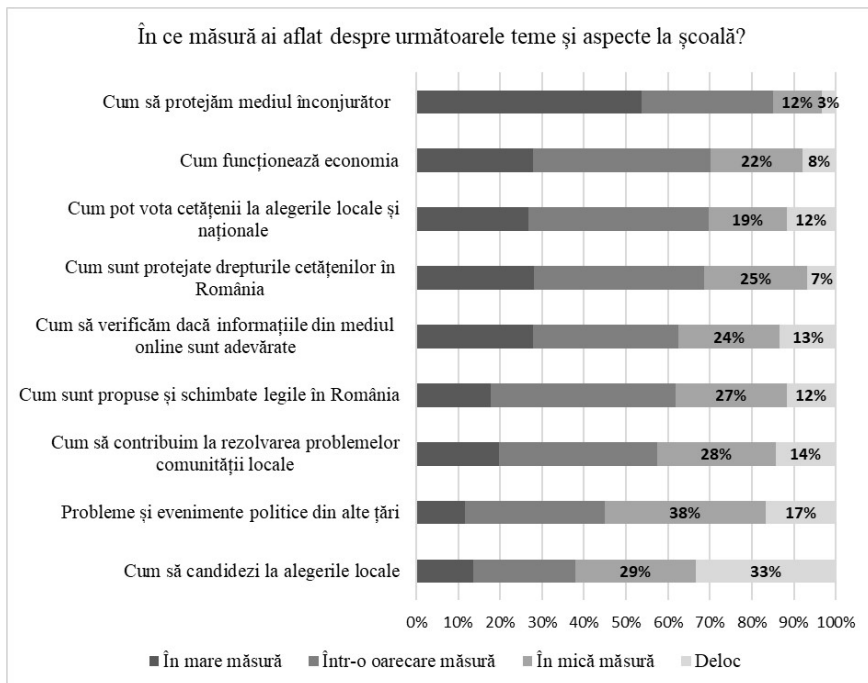
Tabelul nr. 1. Construcția scalelor ICCS (Schulz et al., 2023)

Scale	Itemi	Consistența internă, valoarea indicelui Cronbach alfa pentru România
Cunoștințe și abilități de gândire civică (PV_CIV)	Cunoștințele și abilitățile de gândire civică au fost incluse în analize sub forma celor cinci valori plauzibile obținute folosind metodologia IRT.	N/A
Intențiile elevilor de participare civică (S_LEGACT)	6 itemi, S4G31A-F	0.81
Intențiile elevilor de participare politică (S_POLPART)	4 itemi, IS4G32E-H	0.84
Susținerea egalității de gen (S_GENEQL)	6 itemi, IS4G25A-F	0.79
Intențiile elevilor de participare la activități de protecția mediului (S_ENVACT)	4 itemi, IS4G31G-J	0.71
Opinia elevilor privind măsura în care au parte de educație civică la școală (S_CIVLRN)	9 itemi, IS4G17A-I	0.80
Deschiderea climatului de discuție din clase (S_OPDISC)	6 itemi: IS4G16A-F	0.70
Influența percepută a elevilor asupra deciziilor la nivelul școlii (S_INFDEC)	6 itemi, IS4G19A-F	0.72
Participarea elevilor la activități civice, la școală (S_SCHPART)	7 itemi, IS4G15A-G	0.70
Participarea elevilor în comunitate (S_COMPART)	5 itemi, IS4G14A-E	0.67
Statutul socio-economic al elevilor (S_NISB)	Indicele național privind statutul socio-economic al elevilor a fost calculat folosind: cel mai ridicat statut ocupațional al părinților (S_HISEI), cel mai înalt nivel de educație atins de părinți (S_HISCED) și numărul de cărți disponibile acasă (S_HOMLIT).	0.78

5. Rezultatele cercetării

ICCS 2022 invită elevii de clasa a VIII-a (care au studiat deja Educație socială) să împărtășească în ce măsură au studiat anumite teme/ aspecte din educația pentru cetățenie la școală. Acest item credem că este o reflecție valoroasă a curriculumului aplicat, din perspectiva elevilor. Răspunsurile elevilor, așa cum se pot vedea în Graficul nr. 1, ne arată că marea majoritate susțin că au studiat la școală despre cum să protejeze mediul înconjurător. Într-un procent ridicat, de cel puțin 70%, elevii declară că la școală au învățat despre cum pot să voteze, protecția drepturilor cetățenilor și funcționarea economiei. Procentul celor care își amintesc să fi studiat la școală despre verificarea informațiilor din mediul online, schimbarea legilor în România și

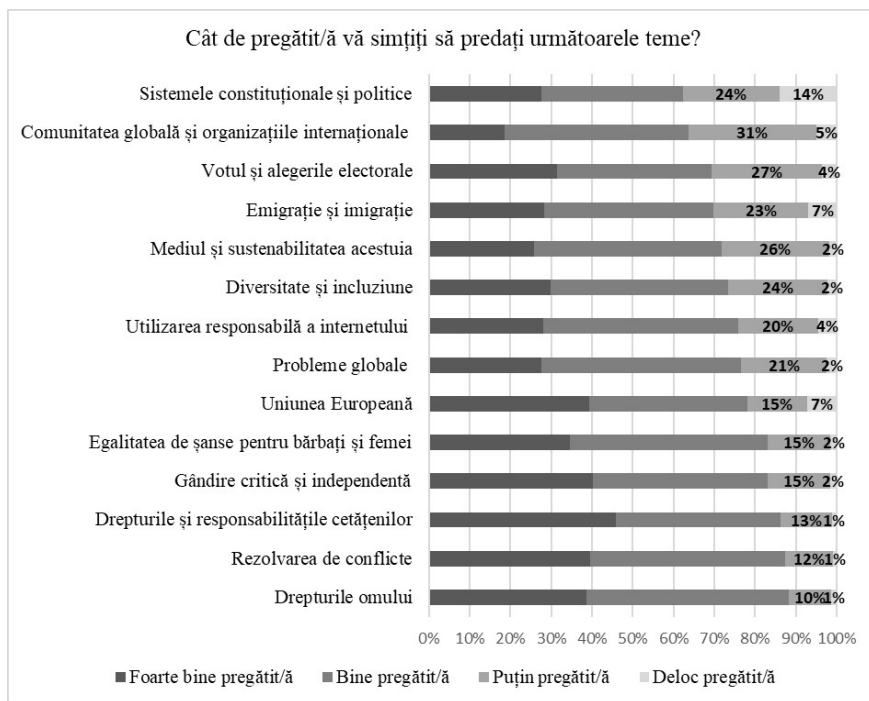
rezolvarea problemelor locale scade semnificativ, dar fără să coboare sub 50%. În schimb, mai puțin de jumătate dintre elevi asociază școala cu studierea problemelor și evenimentelor politice din alte țări, respectiv procesul de a candida la alegerile locale.



Graficul nr. 1. *Opinia elevilor privind măsura în care au parte de educație civică la școală, inclusiv la educație socială*

Această aplicare neuniformă a curriculumului se reflectă într-o anumită măsură în nivelul resimțit de pregătire al profesorilor în relație cu diverse teme de educație civică, așa cum se poate vedea în Graficul nr. 2. În ciuda faptului că profesorii care predau discipline din aria curriculară Om și societate își completează deseori norma didactică cu ore de Educație Socială, o parte semnificativă dintre aceștia nu se simt pregătiți să predea teme fundamentale pentru această disciplină. Aproximativ 40% dintre profesori se simt puțin/ deloc pregătiți să predea despre sisteme constituționale și

politice. De asemenea, votul și alegerile electorale, emigrație și imigrație, mediul și sustenabilitatea acestuia reprezintă teme care creează dificultăți pentru cel puțin 30% dintre profesori. La polul opus, drepturile omului, respectiv drepturile și responsabilitățile cetățenilor reprezintă temele în relație cu care marea majoritate a profesorilor se simt foarte bine/ bine pregătiți să le predea.



Graficul nr. 2. Nivelul resimțit de pregătire (profesori discipline din aria curriculară Om și societate) (%)

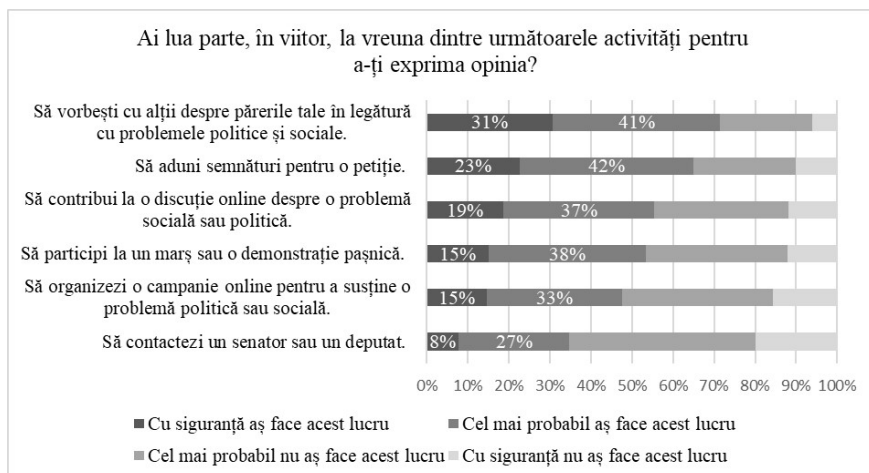
La ICCS 2022, elevii români au obținut un scor mediu al cunoștințelor și gândirii civice de 470 față de 508, scorul mediu obținut de țările participante la studiu. Rezultatele României sunt apropiate de media unor țări precum Bulgaria (456) și Serbia (464). Totodată, media României este la o diferență semnificativă de Suedia (565), Polonia (554) și Estonia (545) (Schulz et al., 2025). La fel de importantă ca media este distribuția pe niveluri de performanță, explicate pe larg în raportul național (Ulrich Hygum et al., 2025a). Din acest

punct de vedere, cei mai mulți elevi români se plasează la nivelul B (30,6%, în comparație cu 31,1% media ICCS 2022) și C (26,8%, în comparație cu 23,8% media ICCS 2022). Numai 18,3% dintre elevii români obțin rezultate de nivel A, ceea ce ne plasează la o distanță foarte mare de o țară precum Polonia (47,6%). De asemenea, o proporție importantă a elevilor români (24,3%) se află la nivelul D sau mai jos.

Tabelul nr. 2. Distribuția elevilor români pe niveluri de performanță, cunoștințe și gândire civică, ICCS 2022

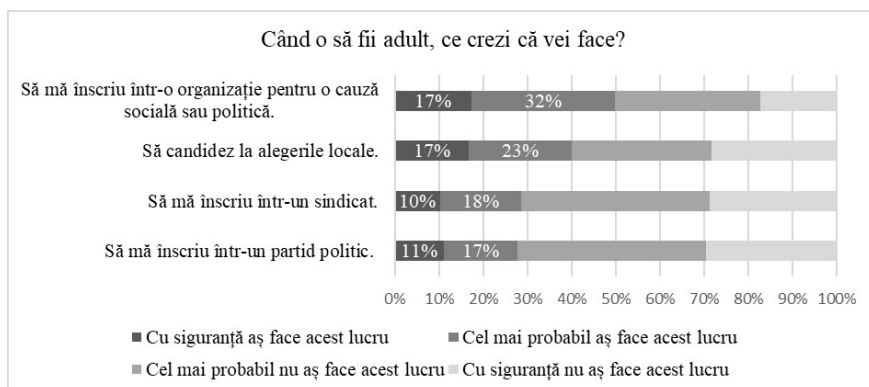
	Procent	Eroarea standard
Sub nivelul D	5,5%	1.1
Nivelul D	18,8%	2.1
Nivelul C	26,8%	2.1
Nivelul B	30,6%	2.5
Nivelul A și mai sus	18,3%	3.1

În contrast cu pregătirea lor civică (cunoștințe și abilități de gândire), la nivel internațional, elevii români sunt printre cei mai optimiști privind viitoarea lor participare civică și politică (în forme convenționale). În medie, scorul obținut de elevii români (51) este la același nivel cu al Poloniei (51) și mai mic doar decât al Columbiei (53) (Schulz et al., 2025). Așa cum se poate vedea în Graficul nr. 3, aproximativ 70% dintre elevii români se imaginează vorbind cu alte persoane despre probleme politice și sociale sau adunând semnături pentru o petiție. La polul opus, mai puțin de jumătate dintre aceștia consideră că în viitor vor organiza o campanie online de susținere pentru o problemă politică/ socială, iar numai 35% dintre elevi ar contacta un senator/ deputat pentru a își exprima opinia. De altfel, acest scepticism față de participarea politică este confirmat și de răspunsurile elevilor la alte întrebări specifice acestei forme de participare democratică.



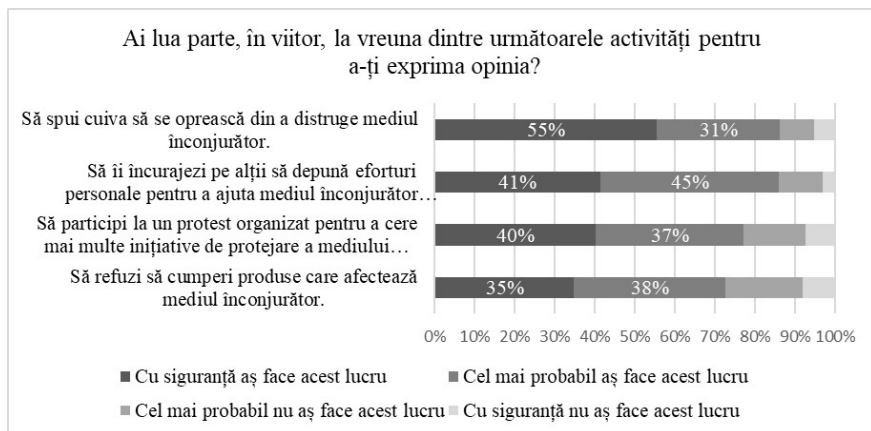
Graficul nr. 3. Intențiile elevilor de participare civică și politică (%)

Procentul elevilor care consideră că pe viitor se vor implica politic în mod activ scade semnificativ comparativ cu alte forme de participare civică, așa cum se poate vedea în Graficul nr. 4. Numai 28% dintre elevii români s-ar înscrie cu siguranță sau cel mai probabil într-un partid politic sau într-un sindicat. Într-un procent mai mare, dar care nu atinge 50%, elevii români se văd candidând la alegerile locale sau înscriindu-se într-o organizație pentru a susține o cauză socială/ politică. Aceste rezultate se înscriu în trendul internațional de dezinteres al elevilor pentru participarea politică, dar în comparație cu alte țări, elevii români sunt mai optimiști decât co-vârșnicii lor.



Graficul nr. 4. Intențiile elevilor de participare politică activă (%)

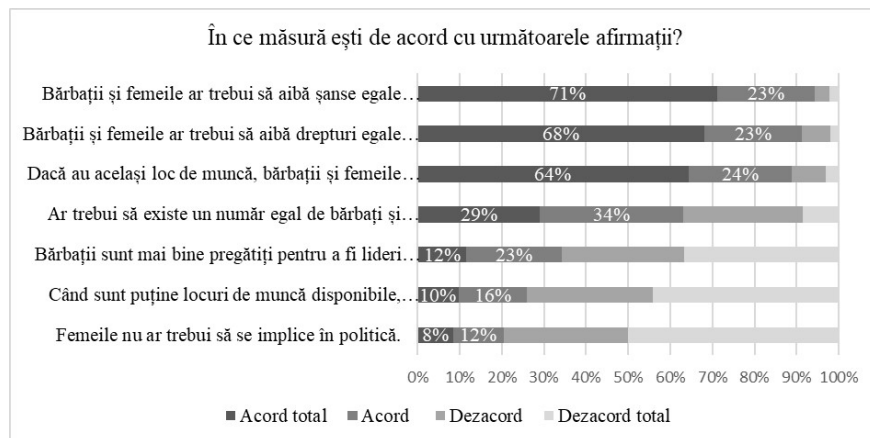
Proporția elevilor care ar vrea să se implice în activități de protecția mediului este semnificativ mai mare decât cea asociată altor forme de participare civică și politică. Peste 80% dintre elevii români cu siguranță sau cel mai probabil ar descuraja pe cineva să distrugă mediul, respectiv ar încuraja să depună eforturi personale pentru a ajuta. Într-un procent apropiat (de 77%), elevii declară că ar participa cu siguranță/ cel mai probabil la un protest pentru protejarea mediului. Astfel, scorul mediu privind intențiile elevilor români de participare la activități de protecția mediului se plasează semnificativ peste media ICCS 2022, fiind mai mare decât scorul mediu înregistrat în țări precum Estonia, Polonia sau Olanda (Schulz et al., 2025).



Graficul nr. 5. Intențiile elevilor de participare la activități de protejarea mediului (%)

În ceea ce privește atitudinea față de egalitatea drepturilor dintre femei și bărbați, printre elevii români există un procent semnificativ care declară susținere scăzută, ceea ce ne plasează sub media țărilor participante, alături de altă țări precum Bulgaria, Serbia și Slovacia (Schulz et al., 2025). La nivel general, un procent foarte mare de elevi români (95%) consideră că bărbații și femeile ar trebui să aibă șanse egale de participare la guvernare, respectiv drepturi egale în toate privințele. Această susținere generalizată este contrazisă și nuanțată de faptul că 20% dintre elevi consideră că femeile nu ar trebui să se implice în politică, iar 25% că bărbații sunt mai bine pregătiți pentru a fi lideri politici decât femeile. Într-un procent apropiat, de 26%,

elevii români consideră că atunci când sunt puține locuri de muncă disponibile, bărbații ar trebui să le poată ocupa înaintea femeilor.



Graficul nr. 6. *Susținerea egalității de gen de către elevi (%)*

Pentru a explora relația dintre diverși factori asociați educației civice și această selecție de cunoștințe, abilități, atitudini și intenții civice, am realizat o analiză de corelație și una de regresie.

Analiza de corelație ne arată că, în ansamblu, factorii asociați educației civice se corelează slab sau deloc cu cunoștințele și abilitățile de gândire civică, intențiile elevilor de participare civică, intențiile elevilor de participare politică, susținerea egalității de gen și intențiile elevilor de participare la activități de protecția mediului, așa cum se poate vedea în Tabelul nr. 3. Opinia elevilor privind măsura în care beneficiază de educație civică la școală se corelează cel mai puternic și pozitiv cu intențiile elevilor de participare civică, politică sau pentru protecția mediului. Influența percepută a elevilor asupra deciziilor la nivelul școlii, participarea elevilor la activități civice, la școală și participarea elevilor în comunitate se corelează cel mai puternic și pozitiv tot cu intențiile elevilor de participare civică sau politică. Trebuie menționat că în timp ce cunoștințele și abilitățile de gândire civică ale elevilor au o relație de corelație moderată cu statutul socio-economic al elevilor, acestea se corelează foarte puțin sau deloc cu toți factorii asociați educației civice.

Tabelul nr. 3. Coeficienții Pearson de corelație (eroarea standard)

	Cunoștințe și abilități de gândire civică	Intențiile elevilor de participare civică	Intențiile elevilor de participare politică	Susținerea egalității de gen	Intențiile elevilor de participare la activități de protecția mediului
Cunoștințe și abilități de gândire civică	1 (.00)	-.02 (.04)	-.26 (.03)	.54 (.02)	.26 (.03)
Opinia elevilor privind măsura în care au parte de educație civică la școală	.01 (.04)	.21 (.02)	.24 (.03)	.03 (.03)	.22 (.03)
Deschiderea climatului de discuție din clase	.13 (.03)	.05 (.04)	.03 (.03)	.10 (.03)	.13 (.04)
Influența percepută a elevilor asupra deciziilor la nivelul școlii	.01 (.06)	.18 (.05)	.21 (.04)	.04 (.03)	.15 (.02)
Participarea elevilor la activități civice, la școală	-.05 (.04)	.23 (.03)	.24 (.03)	-.03 (.03)	.13 (.02)
Participarea elevilor în comunitate	-.09 (.04)	.22 (.03)	.23 (.02)	-.01 (.04)	.16 (.03)
Statutul socio-economic al elevilor	.40 (.05)	.03 (.03)	-.18 (.03)	.30 (.02)	.10 (.03)

Analiza de regresie ne arată că o parte dintre factorii asociați educației civice au relații semnificative statistic cu cunoștințele, abilitățile, atitudinile și intențiile civice analizate, indiferent de genul sau statutul socio-economic al elevilor și ținând sub control ceilalți factori. Dintre factorii asociați educației civice, numai percepția elevilor privind climatul deschis de discuție din clasă este un predictor pozitiv ($\beta = .17, t > |1.96|$) pentru cunoștințele și abilitățile de gândire civică.

Opinia elevilor privind măsura în care au parte de educație civică la școală este un predictor pozitiv pentru intențiile elevilor de participare civică ($\beta = .13, t > |1.96|$), politică ($\beta = .16, t > |1.96|$) și în activități de protecția mediului ($\beta = .14, t > |1.96|$), în prezența celorlalte variabile; de altfel, acest factor are a doua cea mai puternică relație cu intențiile elevilor de participare politică. În timp ce participarea elevilor la activități civice în cadrul școlii (de exemplu, alegeri școlare, decizii etc.) este predictor pozitiv doar pentru participarea civică ($\beta = .12, t > |1.96|$) și politică ($\beta = .11, t > |1.96|$), influența percepută a elevilor asupra deciziilor la nivelul școlii este un predictor pozitiv atât pentru intențiile elevilor de participare civică ($\beta = .09, t > |1.96|$) și politică ($\beta = .13, t > |1.96|$), cât și pentru implicarea în activități de protecția mediului ($\beta = .07, t > |1.96|$). În contrast, participarea elevilor la activități civice în cadrul școlii

este predictor negativ pentru atitudinea elevilor față de egalitatea de gen ($\beta = -.05$, $t > |1.96|$) și singurul factor asociat educației civice aflat într-o relație semnificativă statistic cu această variabilă.

Ceea ce ne mai arată modelele de regresie liniară rezultate este importanța semnificativă a cunoștințelor și abilităților de gândire civică: acestea sunt un predictor pozitiv, cu efect mare atât pentru intențiile elevilor de participare la activități de protecția mediului ($\beta = .25$, $t > |1.96|$), cât și pentru susținerea egalității de gen ($\beta = .45$, $t > |1.96|$). Pe de altă parte, cunoștințele și abilitățile de gândire civică sunt într-o relație semnificativă statistic și negativă cu intențiile elevilor de participare politică ($\beta = -.20$, $t > |1.96|$).

Tabelul nr. 4 . Coeficienții standardizați de regresie liniară multiplă (eroarea standard)

	Cunoștințe și abilități de gândire civică	Intențiile elevilor de participare civică	Intențiile elevilor de participare politică	Intențiile elevilor de participare la activități de protecția mediului	Susținerea egalității de gen
Cunoștințe și abilități de gândire civică	N/A	-.04 (.03)	-.20 (.03)*	.25 (.03)*	.45 (.03)*
Opinia elevilor privind măsura în care au parte de educație civică la școală	-.02 (.03)	.13 (.03)*	.16 (.05)*	.14 (.03)*	-.01 (.03)
Deschiderea climatului de discuție din clase	.17 (.04)*	-.07 (.04)	-.07 (.04)	-.01 (.04)	.00 (.02)
Influența percepută a elevilor asupra deciziilor la nivelul școlii	-.04 (.04)	.09 (.04)*	.13 (.03)*	.07 (.03)*	.04 (.02)
Participarea elevilor la activități civice, la școală	-.03 (.04)	.12 (.03)*	.11 (.03)*	.01 (.03)	-.05 (.02)*
Participarea elevilor în comunitate	-.06 (.04)	.12 (.03)*	.11 (.02)*	.13 (.03)*	.03 (.03)
Statutul socio-economic al elevilor	.40 (.05)*	.04 (.03)	-.09 (.03)*	.00 (.02)	.10 (.02)*
Genul	.12 (.02)*	.14 (.04)*	.03 (.02)	.18 (.02)*	.33 (.03)*
R	.21 (.04)	.12 (.02)	.18 (.02)	.17 (.02)	.41 (.02)

Notă. Coeficient standardizat semnificativ statistic, $t > |1.96|$.

Modelele de regresie dezvăluie și faptul că în prezența factorilor asociați educației civice se păstrează relații semnificative statistic și puternice (în anumite cazuri) între statutul socio-economic și genul elevilor cu cunoștințele, abilitățile, atitudinile și intențiile civice incluse în analiză. Statutul socio-economic al elevilor reprezintă un predictor pozitiv important pentru cunoștințele și abilitățile de gândire civică ($\beta = .40, t > |1.96|$), iar genul are o relație semnificativă statistic și puternică cu susținerea egalității de gen ($\beta = .33, t > |1.96|$).

6. Concluzii și discuție

Într-un cadru curricular generos cu educația pentru cetățenie democratică, la finalul ciclului gimnazial, elevii români se întâlnesc în mică măsură sau deloc cu anumite teme de educație civică în context școlar. De la una la două treimi dintre elevii de clasa a VIII-a susțin că au studiat în mică măsură sau deloc la școală despre protejarea drepturilor cetățenești, schimbarea legilor, rezolvarea problemelor locale sau despre cum să candideze la alegerile locale. Cum toate aceste aspecte sunt cuprinse în programa de Educație socială, acest rezultat dezvăluie o limită importantă a curriculumului aplicat în România. Putem interpreta acest rezultat prin prisma faptului că o parte dintre profesori se simt nepregătiți să predea teme precum sisteme constituționale și politice, emigrație și imigrație, votul și alegerile electorale, diversitate și incluziune (Bădescu et al., 2024a; Ulrich Hygum et al., 2025b). Totodată, este important de menționat și luat în considerare una dintre limitele studiului ICCS 2022, și anume faptul că întrebarea privind educația civică include, dar nu se referă strict la lecțiile de Educație socială.

În ceea ce privește competențele civice, analiza datelor ICCS 2022 arată că la finalul ciclului gimnazial și pregătirii lor civice în context formal și disciplinar, elevii români dovedesc un nivel mediu spre scăzut al cunoștințelor și abilităților de gândire civică. Acest lucru înseamnă că un procent semnificativ dintre aceștia au dificultăți în ceea ce privește descrierea rolului principal al parlamentului, conectarea responsabilității de a vota de caracterul reprezentativ al unei democrații sau justificarea separării puterilor în stat. Totodată, analizele mai aprofundate ne arată că există o probabilitate mare ca elevii cu un nivel mai avansat de cunoștințe și abilități de gândire civică să-și dorească să se implice în activități de protejarea mediului și să susțină egalitatea drepturilor între femei și bărbați.

Intențiile elevilor privind participarea civică și politică variază semnificativ: majoritatea se imaginează contribuind la discuții pe probleme sociale și politice, iar aproximativ jumătate se văd colectând semnături pentru o petiție sau participând la o demonstrație pașnică. Însă, proporția celor care se așteaptă să se înscrie într-un sindicat sau partid politic scade drastic, sub o treime. Pe de altă parte, așteptările de participare la activități de protecția mediului sunt semnificativ mai mari și chiar depășesc media țărilor europene. În ceea ce privește atitudinile civice, în rândul elevilor români, există o contradicție între susținerea declarativă largă a egalității drepturilor femeilor și bărbaților ca principiu general și acordul exprimat de o treime dintre elevi pentru afirmații discriminatorii la adresa femeilor.

Elevii care au participat la ICCS 2022 au studiat Educație civică în ciclul primar și Educație socială în ciclul gimnazial. De asemenea, ar fi trebuit să beneficieze de integrarea transversală a competențelor sociale și civice, prevăzute în profilul absolventului, în predarea tuturor disciplinelor cuprinse în planul-cadru de gimnaziu. Analiza noastră nu permite atribuirea cauzală a cunoștințelor și intențiilor civice ale elevilor rezultatelor politicilor curriculare; de altfel, dezvoltarea competențelor civice nu este rezultatul exclusiv al educației formale. Însă rezultatele ICCS 2022 dezvăluie limitele impactului curriculumului aplicat, în interacțiune cu alți factori sociali și individuali, în acord cu alte analize recente (Bădescu et al., 2024a; Sava et al., 2022). Reiese din analiză că este posibil ca profesorii să aibă nevoie de mai mult sprijin în aplicarea curriculumului, în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile civice, participarea politică activă și egalitatea drepturilor între femei și bărbați.

Prin analizele aprofundate am explorat și cum diverse aspecte/ forme ale educației civice se asociază cu cunoștințele, abilitățile, atitudinile și intențiile civice ale elevilor. Din nou, datele și analiza nu permit interpretarea rezultatelor ca relații cauzale, însă aceste asocieri sunt informative științific și pot genera reflecții valoroase în rândul practicienilor. Ceea ce reiese în primul rând din modelele generate de noi este că nu există un anumit aspect/ formă a educației civice care să se asocieze cu toate variabilele incluse în analiză (cunoștințe și abilități, participarea civică și politică, implicarea în protejarea mediului, susținerea egalității de gen) sau mai puternic cu una dintre ele. O acoperire mai mare a temelor civice abordate la școală, un climat deschis de discuție în clasă, o participare mai mare a elevilor la activități civice în cadrul școlii,

o influență mai mare a elevilor asupra deciziilor școlii se asociază semnificativ statistic cu cunoștințele, abilitățile, atitudinile sau intențiile civice ale elevilor, indiferent de genul sau statutul socio-economic al acestora. La acestea se adaugă educația civică non-formală, reprezentată aici de participarea elevilor în comunitate, care, de asemenea, se asociază semnificativ statistic cu intențiile elevilor de participare civică, politică și în mod particular la activitățile de protejarea mediului.

Analiza noastră sugerează că, alături de alte cauze posibile, lipsa formării de specialitate a diversității profesorilor care predau Educație socială contribuie la faptul că un procent semnificativ dintre elevii de clasa a VIII-a nu dobândesc competențele civice de care au nevoie ca adulți. În ciuda suplimentării timpului alocat studiului și a importanței acordate competențelor civice prin profilul absolventului, acestea rămân într-o poziție marginală în formarea elevilor. Nesiguranța resimțită de o parte dintre cadrele didactice și procentul important de elevi care declară că au studiat puțin sau deloc anumite teme civice fundamentale ne arată cum alte politici educaționale limitează impactul reformelor curriculare. Pe viitor, acest lucru ar putea fi corectat prin politici îmbunătățite de formare continuă și de încadrare a cadrelor didactice, care să susțină aplicarea curriculumului. Nu în ultimul rând, cunoștințele, abilitățile de gândire, atitudinile și intențiile civice demonstrate de elevii români ne arată că formarea acestor competențe-cheie trebuie să continue la liceu, într-o abordare consistentă, compensatorie și/ sau de aprofundare, care să favorizeze participarea cetățenească și consolidarea democrației.

Finanțare

Publicarea acestui articol a fost susținută printr-o bursă postdoctorală finanțată de Romanian American Foundation. Opiniile, concluziile și recomandările exprimate în acest document aparțin autorilor și nu reflectă neapărat punctul de vedere al Romanian American Foundation.

Referințe

- Bădescu, G., Angi, D., Costache, A., & Negru-Subțirică, O. (2024a). *Educația civică în România*. Romanian-American Foundation & Centrul pentru Studiarea Democrației.
- Bădescu, G., Sandu, D., Angi, D., & Greab, C. (2019). *Studiul despre tinerii din România 2018/2019*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bădescu, G., Umbreș, R., Voicu, M., & Tufiș, C. D. (2024b). *Youth Study 2024: Opinions, Fears, and Aspirations of Youth in a Romania of Social Inequalities*. Friedrich-Ebert-Stiftung Romania.
- Borovic, D. I. (2009). Civic and citizenship education in Romania – premises for a change. *Didactica Journal*, III(1).
- Bunescu, G., Stan, E., Albu, G., Badea, D., & Oprică, O. (1999). Cohesion and Diversity in National Identity: Civic Education in Romania. În *Civic Education Across Countries: 24 National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 505–521). IEA.
- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Ciolan, L., Nedelcu, A., Velea, S., Ilie, M., Maricuțoiu, L., Ceobanu, C., Ifimescu, S., Petricică, A., Șerbănescu-Voicescu, S., Florea, C., & Chelaru, T. (2023). *Raport Final Evaluarea implementării unor activități ale proiectului „Curriculum Relevant, Educație Deschisă pentru Toți”*.
- Cordero, G., Zagórski, P., & Rama, J. (2021). Give Me Your Least Educated: Immigration, Education and Support for Populist Radical Right Parties in Europe. *Political Studies Review*, 20(3), 517–524. <https://doi.org/10.1177/14789299211029110>
- Crouch, C. (2010). *Post-democracy* (Repr). Polity Press.
- Diamond, L. (2021). Democratic regression in comparative perspective: scope, methods, and causes. *Democratization*, 28(1), 22–42. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1807517>
- Fartușnic, C. (2018). Building a relevant curriculum: A Romanian perspective. *Education: Modern Discourses*, 1. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-16>
- Fesnic, F. N. (2016). Can Civic Education Make a Difference for Democracy? Hungary and Poland Compared. *Political Studies*, 64(4), 966–978. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12215>

- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E., & Pope, A. (2021). A Systematic Review of the Last Decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>
- Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Dam, G. T. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Hasanović, J., Lavrič, M., Adilović, E., & Stanojević, D. (2024). *Youth Study Southeast Europe 2024 Independent but Concerned: The Voices of Young People in Southeast Europe*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>
- Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 12(2), e3472. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35–63. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440>
- Matthieu, J., & Junius, N. (2023). Searching for a democratic equalizer: Citizenship education's moderating effect on the relationship between a political home and internal political efficacy. *Social Science Research*, 115, 102928. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102928>
- Ministerul Educației Naționale. (1998). *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu*. Corint.
- Ministerul Educației Naționale. (2009). *Anexa nr.1 la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Inovării nr. 5098/09.09.2009*.
- Ministerul Educației Naționale. (2017). *Ordinul nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial*.
- Mudde, C. (2007). *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492037>
- Nord, M., Angiolillo, F., Good God, A., & Lindberg, S. I. (2025). State of the world 2024: 25 years of autocratization – democracy trumped? *Democratization*, 32(4), 839–864. <https://doi.org/10.1080/13510347.2025.2487825>
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge University Press.

- Palade, E., Fartușnic, C., Teșileanu, A., Horga, I., Preoteasa, L., Moșoiu, O., & Irimia, T. M. (2021). *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național*.
- Pickard, S. (2019). Defining and Measuring Political Participation and Young People. În S. Pickard (Ed.), *Politics, Protest and Young People* (pp 57–87). Palgrave Macmillan.
- Rozemeijer, S. (2002). *Drafting New Curricula in South-East Europe*. UNESCO.
- Sarivan, L., Teșileanu, A., Noveanu, G., Fartușnic, C., & Horga, I. (2018). *Analiza comparativă a recomandărilor europene referitoare la competențele cheie*.
- Sava, S. L., Fartușnic, C., & Nicoleta-Ancuța, I. (2022). Romania: Continuity and innovation in the civics and social education curriculum. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 21(4).
<https://doi.org/10.11576/jsse-5492>
- Schulz, W. (2024). Young people's trust in institutions, civic knowledge and their dispositions toward civic engagement. *Large-Scale Assessments in Education*, 12(1), 23.
<https://doi.org/10.1186/s40536-024-00210-1>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schulz, W., Friedman, T., & Fraillon, J. (2024). *ICCS 2022 Technical Report*.
- Stoica, C. A., Sandu, D., Umbreș, R., Abraham, D., & Caproș, M. (2014). *Tineri în România: Grijă, aspirații, atitudini și stil de viață*. Centrul de Sociologie Urbană și Regională – CURS & Friedrich-Ebert-Stiftung România.
- Teegelbeckers, J. Y., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. J. (2023). School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Educational Research Review*, 39, 100511.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>
- ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Tibbitts, F. (1994). Human Rights Education in Schools in the Post-Communist Context. *European Journal of Education*, 29(4), 363–376.
<https://doi.org/10.2307/1503846>
- Tibbitts, F. (2001). Prospects for Civics Education in Transitional Democracies:

Results of an impact study in Romanian classrooms. *Intercultural Education*, 12(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/14675980120033948>

- Torney-Purta, J. (Ed.). (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.
- Ulrich Hygum, C., Ciolan, L., Iliescu, D., & Iucu, R. (Eds.). (2025a). *Studiul Internațional privind Educația Civică și pentru Cetățenie—ROMÂNIA*. Editura Universității din București.
- Ulrich Hygum, C., Ciolan, L., Iliescu, D., Iucu, R., Nedelcu, A., Gunnesch-Luca, G., & Borș-Georgescu, O. (2025b). *Democrația începe la clasă: Elevii români au nevoie de profesori pregătiți pentru educația civică!* [Policy Brief].

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

BRIDGING THE GAP BETWEEN EDUCATION AND LIFE SKILLS IN ADULthood: AN EXPLORATORY STUDY OF FEMALE STUDENTS IN EDUCATION SCIENCES

Iulia Adelina Ghiță*

Petroleum-Gas University of Ploiești
Ploiești, Romania
ionita.adelina@upg-ploiesti.ro

Simona Georgiana Eftimie**

Petroleum-Gas University of Ploiești
Ploiești, Romania
seftimie@upg-ploiesti.ro

Abstract

Integrated into recent research pathways (Armstrong-Heimsoth et al., 2021; García-Alba et al., 2021, 2022; Gerber & Sinha, 2025), our study continues longstanding concerns about adulthood life skills (Eftimie & Mărgărițoiu, 2017). This study investigates the interrelationships between school and professional integration, vocational and educational planning, financial and household management, and daily life skills among female students from the Education Sciences where women represent the majority of enrolments. Using a cross-sectional design, we collected quantitative data from 50 female students, aged between 20 and 48 years, through the *Casey Life Skills Assessment* (Casey, 2000). Data were analysed using Jamovi software. The results indicate a moderate, statistically significant correlation between school and professional integration and educational and

* Assistant Professor, PhD, Education Sciences Department, Petroleum-Gas University of Ploiești, Ploiești, Romania.

** Senior Lecturer, PhD, Education Sciences Department, Petroleum-Gas University of Ploiești, Ploiești, Romania.

vocational planning ($r = 0.378$, $p = 0.007$), suggesting that students who feel more integrated into academic and professional settings are more likely to engage in effective academic and career planning. Similarly, a significant moderate correlation was found between school and professional integration and financial and household management ($r = 0.370$, $p = 0.008$), indicating a potential link between perceived integration and the development of functional competencies and autonomy in managing financial and domestic responsibilities. Conversely, daily life skills did not show significant correlation with any of the other variables examined (e.g., financial and household management and vocational planning). These findings suggest the potential influence of additional, unexamined factors that may account for the observed patterns. Overall, the results offer a preliminary foundation for the design of evidence-based interventions to enhance the students' integration and autonomy in adult life through integrated academic and financial skill development.

Keywords: female students, life skills, money and household activity management, school and professional life, school and vocational planning.

Rezumat

Integrat în direcțiile de cercetare recentă (Armstrong-Heimsoth et al., 2021; García-Alba et al., 2021, 2022; Gerber & Sinha, 2025), studiul nostru continuă preocupările de lungă durată cu privire la abilitățile de viață la vârsta adultă (Eftimie & Mărgărițoiu, 2017). Acest studiu investighează interrelațiile dintre integrarea școlară și profesională, planificarea vocațională și educațională, gestionarea financiară și a gospodăriei și abilitățile de viață cotidiană în rândul studentelor din domeniul Științele Educației. Folosind un design transversal, au fost colectate date cantitative de la 50 de studenți, cu vârste cuprinse între 20 și 48 de ani, prin intermediul Casey Life Skills Assessment (Casey, 2000). Datele au fost analizate utilizând software-ul Jamovi. Rezultatele indică o corelație moderată, semnificativă din punct de vedere statistic, între integrarea școlară și profesională și planificarea școlară și vocațională ($r = 0.378$, $p = 0.007$), sugerând că studenții care se simt mai integrați în mediul academic și profesional sunt mai predispuși să se angajeze într-o planificare academică profesională eficientă. În mod similar, s-a constatat o corelație moderată semnificativă între integrarea școlară și profesională și gestionarea financiară și a activităților casnice ($r = 0.370$, $p = 0.008$), indicând o legătură potențială între integrarea percepută și dezvoltarea competențelor funcționale și a autonomiei în gestionarea responsabilităților financiare și domestice. În schimb, abilitățile de viață cotidiană nu au prezentat o corelație semnificativă cu niciuna dintre celelalte variabile examinate (de exemplu, gestionarea financiară și a gospodăriei și planificarea profesională). Aceste constatări sugerează influența potențială a unor factori suplimentari, neexaminați,

care ar putea explica modelele observate. În ansamblu, rezultatele oferă o bază preliminară pentru dezvoltarea unor intervenții bazate pe dovezi, menite să îmbunătățească integrarea și autonomia studenților în viața adultă prin dezvoltarea integrată a competențelor academice și financiare.

Cuvinte-cheie: *abilități de viață, gestionarea banilor și a activităților gospodărești, planificarea școlară și vocațională, studente, viața școlară și profesională.*

1. Introduction

The central dilemma of this century is how to implement the paradigm of preparing students not for immediate demands of present time but for the challenges of an uncertain future. In light of this question, to what extent do schools focus on developing the skills necessary for students to grow into independent adults? According to Law No. 198/2023 on pre-university education, the educational ideal of the Romanian school system emphasizes the free, integral, and harmonious development of human individuality, fostering personal growth, entrepreneurial spirit, and social inclusion, with the ultimate goal of ensuring employability in the labour market (Article 1, Paragraph (3)). The entire society is undergoing a profound global transformation (social, technological and economic dimensions) that demands a re-evaluation of traditional educational approaches. The rapid advancement of technology, the increasing globalization of the workforce, and the shifting expectations of modern society have altogether led to the leverage of 21st-century skills.

The Romanian education law proposes to focus – during all education process – on key competences (recommended by the European Commission – literacy, multilingualism, numerical, scientific and engineering skills, digital and technology-based competences, interpersonal skills and the ability to adopt new competences, active citizenship, entrepreneurship, and cultural awareness and expression), whose bases are in early and primary education. This is the reason for our study that involved students of Education Sciences – future teachers for early and primary education. As statistics indicate, the majority (more than 90%) for this category of teachers are women (see *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023-2024*, 2024).

The purpose of this article is to identify and explore the essential life skills that female students (as future early and primary education teachers) must develop to thrive in a rapidly evolving world. Specifically, the study addresses the following research questions:

1. Is there a relation between school and professional integration and vocational and educational planning?
2. Do financial and household management skills relate to school and professional integration?
3. Are daily life skills associated with the other life skill dimensions that are measured?

These research questions derive from recent theoretical and empirical work on life skills and educational autonomy (Armstrong-Heimsoth et al., 2021; García-Alba et al., 2021, 2022; Gerber & Sinha, 2025).

It aims to provide a comprehensive analysis of the skills required for lifelong learning and meaningful societal participation, offering insights into how to reimagine the educational system to align with the demands of the 21st century. Wagner (2012) found that *project-based, interdisciplinary learning* led by exceptional teachers plays a significant role in fostering innovative thinking among students. Wurdinger and Qureshi's (2015) research found that project-based learning enhances students' problem-solving, responsibility for their learning, and self-direction, leading to greater engagement and real-world readiness. Research suggests that children from *larger families tend to develop greater autonomy and self-discipline* compared to those who are the only children in a family; so, studies indicate that individuals with two or more siblings often have more opportunities to have a higher likelihood of success in various aspects of life (Lawson et al., 2013; Shi et al., 2021). These findings highlight the potential *role of family dynamics* and sibling interactions in fostering critical life competency. Early childhood is a crucial stage for developing autonomy, with parents serving as the child's first educators (Yaoyao et al., 2024). However, this understanding of autonomy is not universal. An alternative perspective is to be found in recent theoretical frameworks, which reconceptualise *autonomy as volitional action* and emphasize its compatibility with close interpersonal relationships (Hölscher et al., 2024).

2. Framework for 21st-Century Skills

2.1. Delimitation of concepts

The educational process in Romanian schools is evolving towards a skills-based curriculum to develop graduates' competencies, as outlined in the National Curriculum Reference Framework, approved by Order no. 3.239/2021. Competence is a dynamic and integrated set of knowledge, skills and attitudes, which enables the students to use personal resources in varied contexts of learning, work and school life. This definition distinguishes between competence, which involves the general ability to perform a task, and competitiveness, which encompasses behavioural aspects. Many studies differentiate between *competence* and *competency*, with competence typically focusing on functional areas, while behavioural aspects define competency. So, Frezza et al. (2018) cite Armstrong and Taylor (2014) who highlight that competence refers to the skills necessary for task performance, while competency emphasizes the behavioural traits that influence how tasks are carried out, or the ability to complete a task according to required standards (Woodruffe, 1993). Confusion often arises between the terms like *abilities*, *aptitudes*, and *skills*, as the concept of *ability* can be understood either as the absence of constraints in acting or as a predisposition to execute it effectively (Scheffler, 1985). In contemporary society, numerous human activities which are classified as abilities, include tasks such as fishing, cycling, reading, and solving mathematical problems. Within the educational domain, the term ability is atypically associated with specific cognitive competencies that can be measured independently of the particular tasks one may be able to perform at any given moment (Curry, 2020).

According to Lakin and Wai (2022), *aptitudes* refer to an individual's potential for development action, which can be cultivated under appropriate circumstances at specific points in their developmental trajectory.

Skills refer to the practical qualities that students develop over time through practice and interaction with others (Frezza et al., 2018), essentially representing the know-how. *Dispositions*, on the other hand, are the socio-emotional qualities that determine how inclined individuals are to apply their knowledge and skills to solve problems, essentially representing the why behind their actions.

2.2. Life Skills

2.2.1. *Skills for Daily Life*

With the increasing globalization and the rapid transformation of job profiles, society must re-evaluate the essential abilities and skills required for the 21st century. This rethinking includes a strong emphasis on lifelong learning and continuous training in job-related social skills to ensure adaptability and success in dynamic work environments (Miclea, 2004).

National Science Teachers Association (2011) underscores that exemplary science education provides a valuable framework for cultivating 21st-century skills, including critical thinking, problem-solving, and information literacy. These skills not only prepare students for a future-ready workforce but also equip them with essential tools for personal and professional success. Building on this foundation, Sue Beers (2011) presents the integration of the “4 Cs”: creativity, critical thinking, collaboration, and communication within STEM education, demonstrating how these skills align with the demands of modern innovation-driven economies. Expanding on these ideas, Mircea Miclea (2021) introduces the concept of meta-competencies, which address the broader demands of future challenges. Miclea identifies four key competencies that students should develop: self-discipline, design thinking, entrepreneurship, and autonomy. Self-discipline, as defined by Miclea, enables individuals to establish and achieve objectives despite external challenges, underscoring its importance as a predictor of professional success, often surpassing IQ in significance. Design thinking involves synthesizing and applying knowledge from various domains to solve complex problems, reflecting the innovative approach of a designer. Entrepreneurship competency emphasizes the capacity to identify opportunities discovered during the learning process. Finally, autonomy is a critical skill for fostering independence and adaptability in an ever-changing world. Furthermore, Daugherty and Topalcengiz (2023) expand on this framework, discussing the importance of learning in the 21st century. They emphasize three interconnected domains of skills: learning and innovation skills, life and career skills, and information, media, and technology skills. These domains align with the global shift in education towards fostering adaptability, digital literacy, and innovative problem solving, ensuring that students are not only employable but also capable of lifelong learning.

Practical strategies and methodologies for implementing these competencies in educational settings involve translating the Competency Learning Framework (CoLeaF), as described by Frezza et al. (2018), into actionable teaching and learning practices. This framework illustrates the relationship between competencies in a specific learning context, emphasizing the progression of learners who build upon prior competencies to develop new ones, with flexibility in the sequence of learning elements.

A research conducted by Azeyedo and Ferreira (2013) that made use of observations made during the course of the study, demonstrated the manner in which children of different ages collaborate on projects of more extended nature. These projects integrate work, play, and dialogue in a shared space. This approach fosters a sense of responsibility and equips them with the necessary skills to thrive in a real-world setting.

2.2.2. Money and household activity management

EUROSTUDENT 8 (Hauschildt et al., 2024) findings reveal that many students work to cover living expenses, with financial necessity being a primary driver for those working over 20 hours per week, while 29% of students say that they would not be able to pursue higher education without a paid job. Building on this, Masevičiūtė et al. (2018) note that student employment is a widespread phenomenon across Europe, though patterns and prevalence vary considerably from one country to another. In Romania, 42% of students work during the entire lecture period, while an additional 6% work from time to time. This means that 48% of Romanian students engage in some form of paid employment, during the academic term. This data suggests that combining work and study is common among Romanian students, with only 52% not working during the lecture period (data collected in the Spring - Summer 2023).

In focus are webinars and educational programs designed to equip young individuals with essential personal finance and life management skills. These programs, as noted by Crum (2004) and McDonell et al. (2004), aim to educate students on budgeting, saving, and prioritizing financial needs while developing broader skills such as decision-making, goal-setting, and critical

thinking. Organizational skills like planning and prioritizing are essential for effective money and household management, helping students juggle academic tasks with household duties. Financial literacy, as defined by the OECD and discussed by Lusardi (2019), entails the knowledge and skills required to make effective financial decisions that promote individual and societal well-being. Despite this, research shows, for example, that fewer than 30% of Americans under 40 and only 45% of Swiss individuals aged 35 can correctly answer fundamental financial questions on topics such as interest rates, inflation, and risk diversification. Household activities or budgeting money requires students to apply problem-solving techniques to navigate limited resources. Developing these skills fosters critical thinking about spending, saving, and prioritizing, enabling students to make choices that address both short-term necessities and long-term financial health. These skills cultivate responsibility and self-discipline, which are essential traits for personal and professional success.

Mismanagement of household and financial activities includes increased stress levels and reduced academic performance, while effective time management helps students balance responsibilities and maintain focus on their studies. A study by Wurdinger and Qureshi (2015) showed no significant changes in time management, collaboration, or work ethic, but significant improvements were observed about responsibility, problem solving, self-direction, communication, and creativity, with all life skills increasing on average. Efficient time management practices enhance productivity, reduce procrastination, and foster a sense of control, which are essential for academic success and overall well-being. Having basic financial information equips students to maintain a balance between their social, personal, and professional lives. For students living independently, understanding how to budget for expenses like rent and other expenses is crucial. Those residing in university dorms may experience more stress than commuters, as they must handle finances independently without the support of a home environment. Student parents, who make up 12% of students and typically have 1.9 children, tend to study at lower intensity due to the significant time they dedicate to childcare, especially with young children. Student parents face the challenge of balancing academic, parental, and often work responsibilities, which can result in role conflict and limited time, especially for those with young children (Ajayi et al., 2022). In countries like Iceland

and Finland, a significant proportion of students are parents, while in Switzerland and the Netherlands, student parents are less common. EUROSTUDENT 8 data shows that student parents with young children study at a lower intensity due to time dedicated to childcare, highlighting the complexities they face in managing multiple roles.

High educational costs coupled with the challenges of balancing family obligations and work commitments can impede focus on studies among individuals. Without this ability, financial stress can hinder their focus on academics or work. Managing finances and time effectively directly supports one's ability to excel in educational or professional settings. Learning requires not only motivation but also discipline (Miclea, 2021), which is often guided by structured routines, such as the rule of three eights (8 hours for work, 8 hours for rest, and 8 hours for leisure). For example, there are applications for budgeting, such as *Mint*, which tracks spending by category and provides users with monthly insights to a better understanding of their financial habits, commonly used by investors (Bardhan et al., 2024). Similarly, *Fintech* applications are designed to maintain daily evidence of expenses for users. Other popular budgeting tools include *YNAB*, *Bluecoins*, and *Goodbudget* (Pei Tong, 2022), which cater to various financial planning and tracking needs. This balanced approach fosters mental well-being and enhances the ability to achieve personal and professional goals.

2.2.3. *School and Professional Life*

School is the essential context for developing fundamental skills such as planning time, sticking to a work schedule and cooperating with peers to accomplish common tasks. At the same time, practicing appropriate behaviour in dealing with teachers helps to prepare students for future interactions with employers and for adapting to organizational policies. In vocational schools in particular, practical training plays an essential role, providing pupils with concrete opportunities to apply their acquired knowledge. Visits to various institutions and meeting with potential employers are relevant examples of activities that help to familiarize pupils with the requirements of the professional environment. All these elements can be used constructively to prepare graduates for successful integration into the labour market.

The development of life skills is intrinsically linked to achieving success in both academic and professional contexts. These skills serve as a foundation for navigating the complexities of modern life, enabling individuals to balance personal, academic, and career responsibilities while cultivating a broad set of competencies. A first critical life skill for integration in professional life is the ability to develop a *well-structured CV*. Crafting an effective CV bridges the line between academic achievements and professional opportunities by allowing the individual to assess their strengths and accomplishments while presenting them in a professional format. A well-prepared CV ensures that students can confidently showcase their skills, experiences, and achievements to potential employers. Once the CV is complete, the next step is *job searching*, which requires practical applications of critical thinking and problem-solving skills. Identifying job opportunities through platforms like LinkedIn, Indeed, or Glassdoor, a popular platform for job-seeking (Bergstrom, 2022), and tailoring applications to meet specific job requirements are essential steps in this process.

Familiarity with *workplace politics* is another vital competency for career success. Navigating interpersonal relationships and organizational culture requires emotional intelligence and adaptability. These traits help students to understand the importance of collaboration, work within teams, and handle competition or conflicts constructively. Furthermore, understanding the unwritten rules of workplace dynamics ensures a solid integration into professional environments. Financial literacy extends to *understanding income*, *interpreting salary slips* to verify bonuses, net income, and deductions, and knowing the basics of *tax obligations*, such as where to pay taxes. Additionally, planning for future financial security, including pensions or savings, is crucial for future stability.

2.2.4. *School and vocational planning*

Another daily life ability refers to navigating school and vocational planning. Students should know how to research the academic requirements for their desired professions, understand university admission procedures, and prepare necessary documents within deadlines. As we presented earlier, financial literacy is important for managing tuition payments, exploring scholarships,

and accessing financial aid, helping students make informed decisions about funding their education. Engaging in *volunteer work* enhances transferable skills, builds resumes, and offers practical insights into careers. Additionally, creating an education plan with a counsellor helps students align their academic goals with professional aspirations.

Nowadays, more students are uncertain about the career path they will pursue upon graduation. An example of educative program that focuses on developing self-awareness, a sense of responsibility, decision-making skills, and active participation in community life, while also promoting open collaboration between parents and teachers in the educational process is Jena Plan, as Lungeanu (2020) notes. According to the Jena Plan educational alternative, its principles, values, and methods align with the requirements of shaping individuals for life in modern society.

From empirical observations and discussions with our students we have noticed that they often assume that completing a technical faculty will automatically lead to a career as an engineer, an economics degree will lead to becoming an economist, or a pedagogy degree will result in becoming a teacher or a counsellor. However, each faculty offers a wide range of career possibilities that extend beyond traditional roles. When students cannot secure a job directly related to their specialization, they may feel that they made a mistake in choosing that field. This perception underscores the importance of understanding the versatility of their degrees and the transferability of skills that can lead to diverse career opportunities.

This idea ties into the concept of *teleological behaviour* (TB), which emphasizes that an individual's actions and decisions are shaped by their social and temporal context (Rachlin, 2013). According to teleological behaviourism, the way students approach their career goals and navigate setbacks, such as not finding a job directly tied to their degree, is influenced by the broader context in which behaviour occurs.

3. Methodology

3.1. Hypothesis

H1: School and professional integration skills of female students positively correlate with financial and household management skills.

H2: Daily life skills positively correlate with other life skills dimensions, including vocational and educational planning and financial and household management.

3.2. Instrument: Questionnaire on Life Skills

The study utilized Casey's (2000) *Questionnaire on Life Skills*, a freely accessible resource (<https://www.casey.org/casey-life-skills/>) as we have used since 2016 (see Eftimie & Mărgărițoiu, 2017). This instrument offers a comprehensive framework for evaluating core life competencies that are aligned with the objective of our study. The questionnaire consists of 65 items, strategically divided into four key categories.

The *Skills for daily life* section includes 17 questions designed to assess practical skills such as time management, personal organization, and decision-making (skills fundamental to independent functioning). The *Money and household activity management* section includes 21 questions that measure individuals' capacities to handle financial responsibilities, budgeting, and the effective management of domestic tasks. An interdisciplinary approach emerges as a viable alternative in addressing potential limitations in life skills development among students. Integrating cross-curricular strategies allows for the relevance and application. Furthermore, the implementation of targeted professional development programs is essential. These initiatives are designed to equip educators with the pedagogical tools and methodologies necessary to effectively nurture life skills across diverse educational settings. These considerations will be further elaborated upon in the methodology section of this study.

3.3. Sample

The sample consisted of 50 female students of Education Sciences study programs (Early and Primary Education, and Pedagogy), aged between 20 and 48, from Petroleum – Gas University of Ploiești, out of whom 29 were from rural areas and 21 were from urban areas. Although the sample size is relatively small and the study is a pilot study, it provides valuable insight into how multiple generations perceive life skills. As we have mentioned above, the focus on female students reflects the demographic structure of the Education Sciences study programs where women represent the majority of enrolments. Also, official statistics (see *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023-2024*, 2024) considering the gender distribution of teaching staff in Romania indicates a percent of 99,7% female teachers in Early education, 93,5% in Primary education and 74,4% in Secondary Education. We intend to continue future research with a larger sample size to observe and analyse the differences between generations.

3.4. Data analysis

The data obtained for the four categories assessed through the Questionnaire on Life Skills were the following: (1) *daily life skills*, (2) *financial and household management*, (3) *school and professional integration*, and (4) *vocational and school planning*. Each category was evaluated using a sample size of $N = 50$, and no missing values were reported.

Table no. 1. *Descriptive indicators of life skills and school/ professional integration*

	Daily life skills	Financial & household management	School & professional integration	Vocational & school planning
N	50	50	50	50
Mean	4.90	4.12	4.54	3.98
Std. error	0.0429	0.161	0.122	0.182
95% CI mean lower	4.81	3.80	4.29	3.61
95% CI mean upper	4.99	4.44	4.79	4.35
Median	5.00	5.00	5.00	4.50
Std.	0.303	1.14	0.862	1.29
Minimum	4	1	2	1
Maximum	5	5	5	5
Skewness	-2.75	-1.20	-1.92	-1.04
Std. error skewness	0.337	0.337	0.337	0.337
Std. error skewness	0.337	0.337	0.337	0.337
Kurtosis	5.79	0.656	2.82	-0.148
Std. error kurtosis	0.662	0.662	0.662	0.662

Note. The CI of the mean assumes sample means follow a t-distribution with N - 1 degrees of freedom

****Jamovi** Due to the strong negative skewness observed for the Daily Life Skills variable (-2.75), Spearman's rank-order correlations were computed in addition to Pearson's coefficients. The results were consistent in direction and statistical significance indicating that the non-normal distribution did not affect the observed associations.

Participants reported the highest mean score for daily life skills (M = 4.90, SD = 0.303) with a narrow confidence interval (95% CI - 4.81, 4.99) and minimal standard error (SE = 0.0429), suggesting high internal consistency and low variability in responses. This is further supported by the highly negative skewness with -2.75, indicating that most participants rated themselves at the upper end of the scale, near the maximum value of 5.

Financial and household management showed the widest range of responses (Min = 1, Max = 5), the highest standard deviation (SD = 1.14), and a larger standard error of the mean (SE = 0.161). These data reflect a greater heterogeneity in how participants perceive their financial competence. Despite a median of 5.00, the mean was considerably lower (M = 4.12), reflecting a left-skewed distribution (Skewness = -1.20), and presenting potential disparities in financial literacy and independence.

The variable *school and professional integration* underlines a relatively high mean ($M = 4.54$, $SD = 0.862$), with a narrower confidence interval (95% CI - 4.29, 4.79), suggesting more uniformity in participants' perceived integration into educational or professional environments. The kurtosis value (2.82) suggests that, while most responses cluster around the mean, a few outliers may exist.

Vocational and school planning revealed the lowest mean score ($M = 3.98$), paired with the highest standard deviation ($SD = 1.29$), and the broadest confidence interval (95% CI - 3.61, 4.35). The data indicate considerable dispersion in responses and a lower perceived ability in planning future academic paths. The negative skewness (-1.04) also highlights a tendency toward higher scores, yet the overall dispersion implies varying levels of confidence or experience among participants.

Table no. 2. *Correlation Matrix of life skills and integration variables*

Variables		Daily life skills	Financial & household management	School & professional integration	Vocational & school planning
Daily life skills	Pearson's r				
	p-value		0.154	-0.102	
	Spearman's rho	-	p = 0.285	p = .483	-0.005
Financial & household management	p-value				p = .971
	Pearson's r	0.154			
	p-value	p = .285			
School & professional integration	Spearman's rho	0.113	-	0.370	
	p-value	p = .434		p = .008**	0.169
					p = .240
Vocational & school planning	Pearson's r	-0.102	0.370		
	p-value	p = .483	p = .008**		0.378
	Spearman's rho	-0.076	0.346	-	p = .007**
	p-value	p = 0.599	p = .014		
	Pearson's r	-0.005	0.169	0.378	
	p-value	p = .971	p = .240	p = .007**	
	Spearman's rho	0.037	0.246	0.430	-
	p-value	p = .797	p = .085	p = .002	

Note.** significant $p < .01$. Given the strong negative skewness of the Daily Life Skills variable, both Pearson's and Spearman's correlations were examined. The pattern of relationships remained consistent, confirming the robustness of the results.

According to the obtained data, the strongest statistically significant correlation was found between school and professional integration and vocational and school planning (Pearson's $r = 0.378$, $p = .007$, Spearman's $\rho = 0.430$, $p = .002$), indicating a moderate positive relationship. This suggests

that students who perceive themselves as better integrated into educational and professional environments are more likely to demonstrate competence in planning their academic trajectories.

Similarly, a moderate correlation was observed between school and professional integration and financial and household management (Pearson's $r = 0.370$, $p = 0.008$, Spearman's $\rho = .346$, $p = .014$), also statistically significant. This indicates that the development of integration competencies may be associated with improved skills in managing financial and domestic responsibilities, possibly due to overlapping skills such as organisation, responsibility, or goal-setting.

The results indicate weak and insignificant relationships between daily life skills and the rest of the analysed variables. The correlation with financial and household management is positive (Pearson's $r = 0.154$, $p = 0.285$, Spearman's $\rho = 0.113$, $p = .434$), but statistically insignificant, suggesting that daily life skills do not influence financial and household management. The relationship between school and professional integration ($r = -0.102$, $p = 0.483$) is negative and weak, without statistical significance, and the correlation with vocational and school planning ($r = -0.005$, $p = 0.971$) is practically non-existent. Thus, the data do not indicate a close relationship between life skills and the variables analysed above, which may suggest the existence of other relevant factors that influence these areas.

However, the correlation analysis indicates some significant relationships. For example, *financial and household management* and *school and professional integration* show a moderate positive correlation ($r = 0.370$, $p = 0.008$), which indicates that better financial and household management is associated with more effective integration into the school and professional environment. In contrast, the link between *the financial and household management* and *vocational and school planning* is weak ($r = 0.169$, $p = 0.240$) is statistically insignificant, indicating that financial management does not directly influence educational and vocational planning.

Table no. 3. *Independent Sample t-Tests for Life Skills variables*

Variable	t(df)	p	Mean difference	95 % CI [Lower, Upper]	Cohen's d
Daily life	-1.12 (47.1)	.269	-0.09	[-0.25, 0.07]	-0.31
Financial & household management	-2.05 (48.0)	.046*	-0.61	[-1.22, -0.01]	-0.57
School & professional integration	-0.57 (47.7)	.571	-0.14	[-0.62, 0.34]	-0.16
Vocational & school planning	0.79 (42.0)	.435	0.29	[-0.46, 1.05]	0.23

Note. $P < .05 = *$ For variables where Levene's test was significant, Welch's t-test values are reported.

4. Discussion

The results we obtained revealed a complex picture of life skills among students. Although participants report *a high level of autonomy in daily life activities* ($M = 4.90$), suggesting good adaptation to the basic demands of everyday life, there are areas where considerable variations and even vulnerabilities can be observed. According to the obtained data, participants self-evaluated that they have developed strong daily life skills. This perception is supported by the high negative skewness value of -2.75, which indicates that most participants rated themselves near the maximum value of 5. However, it is important to note that these scores may only reflect general confidence, not necessarily in-depth skills. The majority believe they have effectively acquired these skills. For example, one of the tasks assesses whether participants know how to access the Internet. This skill is not limited to the simple action of opening a browser (e.g., clicking the Chrome icon), but also requires the ability to effectively search for relevant information across various databases. In today's digital era, where websites are often cluttered with advertisements and commercial messages, it is essential to evaluate whether adolescents can discern if the websites they are accessing are secure or trustworthy.

In contrast, *financial and household management skills* showed the greatest dispersion of responses, reflecting significant differences between students in terms of financial responsibility and degree of independence. Although the median of 5 suggests that many participants consider themselves competent, the lower mean ($M = 4.12$) and skewed distribution indicate significant disparities. This finding is particularly relevant in the context of the transition to adulthood, when

effective resource management becomes essential for autonomy and professional success. *School and professional integration* was assessed positively, with a high average ($M = 4.54$) and relatively low dispersion, indicating that most participants feel well anchored in the educational environment and have the ability to adapt to its requirements. However, *vocational and academic planning skills* scored the lowest ($M = 3.98$) and showed the greatest variability, suggesting difficulties in setting clear career goals and strategic plans for the future. This discrepancy can be explained by the nature of the current educational system, which focuses predominantly on the accumulation of knowledge but offers too few opportunities for developing practical skills and making career-related decisions.

The correlation we identified between variables supports this perspective. This moderate relationship between financial management and school/professional integration ($r = 0.370$, $p < 0.01$) suggests that the development of the skills is not limited to the personal sphere, but has direct implications for academic adaptation and/ or performance. However, the insignificant link between financial management and vocational planning ($r = 0.169$, $p > 0.05$) reflects the fact that perceived financial success does not automatically mean a better education or professional orientation, which indicates the need for specific interventions to develop this dimension.

Overall, the data reveal a gap between already established life skills (e.g., daily autonomy, perceived as very high) and those requiring further training (e.g., vocational planning and resource management). This gap can be correlated to the way in which the current school system prioritizes the transmission of knowledge but invests too little in the development of transferable skills and practical training for students. From this point of view, the results suggest that an educational reform that balances the theoretical dimension with the development of applied skills (financial management, critical thinking, career planning, decision-making autonomy) could contribute to increasing students' chances of both social and professional integration.

5. Limitations

The relatively small sample size of 50 participants limits the generalizability of the findings and may have contributed to the weak and non-significant

correlations we observed between daily life skills and other variables such as financial and household management, school and professional integration, and vocational and school planning. If a larger sample is used, there might emerge clearer insights into these correlations. Given the exploratory scope of this study, conclusions are limited to the female students sample and should not be generalized to all students. Gender differences may play an important role in how daily life skills relate to financial management or career planning. For example, men and women might differ in their experiences or social expectations regarding autonomy, professional integration, or planning behaviours, which our study does not capture. As we mentioned in the description of sample, the focus on female students reflects the demographic structure of the Education Sciences, where women represent the entirety of enrolments, but future directions of study indicate the necessity for extension of our sample, involving both female and male participants.

6. Conclusions and recommendations

According to the above data, young people show a marked tendency to take out loans at the expense of saving, reflecting *difficulties in developing responsible resources management skills*.

Significant data obtained in our study indicate a positive correlation between school / professional integration and vocational / school planning. In addition, financial and household management skills moderately correlate with school and professional integration. For a future intervention, due to the correlation we obtained between financial management and vocational and school planning, we consider the opportunity of curriculum changes for Education Sciences study programs. Financial management could be the target as a component of entrepreneurship (one of key competences recommended by the European Commission, 2025).

Considering daily life skills, our data do not indicate significant correlations with any of other analysed variables. In future studies on this issue we intend also to extend our sample to other study programs, including both male and female students, from different generations and analyse in this context possible correlations between variables.

Nowadays developing essential skills for adult life has become increasingly challenging. Romania ranks first in Europe in terms of the number of teenage mothers, which underlines the need to introduce courses in schools on family responsibility and on the specific activities involved in bringing up and caring for children (Salvați Copiii Romania, 2024, cited by Alexandrescu, 2025). From this perspective, it is advisable to integrate pupils into educational centres and involve them in school activities based on projects, teamwork and themes rooted in everyday reality. Considering these issues, in a future study we plan to develop a good practice guide including the four variables we analysed above: (1) *daily life skills*, (2) *financial and household management*, (3) *school and professional integration*, and (4) *vocational and school planning*.

After graduation, students are theoretically ready not only to become effective teachers, but also to act as mediators and leaders in the classroom, capable of planning, staying organized, creatively selecting alternative methods, managing both professional and personal budgets, and adapting spontaneously when their initial plans do not work, planning alternative strategies (plan B, C, or D) ready to be implemented. Education could approach the school as life itself, rather than merely preparation for life. In this spirit, these findings may inform the design of educational interventions aimed at enhancing students' autonomy and preparedness for adult life.

We also consider the opportunity of the extension of specialised practice and counselling services for a more efficient vocational / school planning and integration. In addition, to facilitate the process of career guidance, universities could develop programs for practical training even before admission. This would ensure that candidates make an *informed choice* of their study program in line with their interests and aptitudes. We believe that the current admission system in our university, mainly based on high school graduation exam results, is deficient, and that could be a potential factor that explain students' difficulties in adapting to the demands of the academic environment and even university study dropping out during their first year of studies. Our future research could focus on this type of analysis and should include a larger, more diverse sample (including male students and students from other study programs) and explore practical interventions to develop life skills and autonomy.

References

- Ajayi, K. V., Odonkor, G., Panjwani, S., Aremu, O., Garney, W., & McKyer, L. E. (2022). Socio-ecological barriers to student-parents academic success: A systematic review. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9), 1257–1274. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2065629>
- Alexandrescu, G. (Coord). (2025). *Studiu privind mamele minore și gravide minore. Raport de cercetare*. Salvați copiii.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *A handbook of human resource management practice* (13th edition). Kogan Page.
- Armstrong-Heimsoth, A., Hahn-Floyd, M., Williamson, H. J., Kurka, J. M., Yoo, W., & Rogriguez De Jesus, S. A. (2021). Former foster system youth: Perspectives on transitional supports and programs. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 48(2), 287–305. <https://doi.org/10.1007/s11414-020-09693-6>
- Azeyedo, S., & Ferreira, F. I. (2013). Participation and learning in a Jenaplan School in the Netherlands: An ethnographic research with children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 599–603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.316>
- Bardhan, R., Garay-Paravisi, R., Dorai, G., & VanPutte, L. (2024). Digital forensics analysis of a financial mobile application: Uncovering Security and Privacy Implications. In *2024 International Symposium on Networks, Computers and Communications (ISNCC)* (pp. 1–8).
- Beers, S. (2011). *21st century skills: Preparing students for their future*. https://www.yinghuaacademy.org/wp-content/uploads/2014/10/21st_century_skills.pdf
- Bergstrom, K. (2022). When a door becomes a window: using Glassdoor to examine game industry work cultures. *Information, Communication & Society*, 25(6), 835–850. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2048048>
- Casey, K. (2000). *The Casey Life Skills Assessment (CLSA)*. Casey Family Programs. Seattle, WA. <https://www.casey.org/casey-life-skills>
- Crum, B. F. (2004). A real world experience: Youth education-finance/money management. *Natural Resources and Environmental Issues*, 11, Article 48.
- Curry, D. S. (2020). Street Smarts. *Folk Psychology: Pluralistic Approaches*, 199, 161–180. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02641-z>
- Daugherty, M. K., & Topalcengiz, E. S. (2023). 21st century skills: Preparing students for the future. In S. Bogdan & A. Muntean (Eds.), *IX International Scientific Spring Symposium Proceedings “Quality Teaching for Future”* (pp. 20–29). Alecu Russo Bălți State University.
- Eftimie, S., & Mărgărițoiu, A. M. (2017). Students’ life abilities’ need in an

insecure world. In E. Soare & C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues* (Vol. 23, pp. 1614–1621). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy.

<https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.198>

- Frezza, S. T., Daniels, M., Pears, A. N., Cajander, Å., Kann, V., Kapoor, A., McDermott, R., Peters, A.-K., Sabin, M., & Wallace, C. (2018). Modelling competencies for computing education beyond 2020: A research based approach to defining competencies in the computing disciplines. In *Proceedings Companion of the 23rd Annual ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE '18 Companion)* (pp. 148–174). ACM. <https://doi.org/10.1145/3293881.3295782>
- García-Alba, L., Postigo, Á., Gullo, F., Muñoz, J., & Del Valle, J. F. (2021). PLANEA Independent Life Skills Scale: Development and Validation. *Psicothema*, 33(2), 268–278. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.450>
- García-Alba, L., Postigo, Á., Gullo, F., Muñoz, J., & Valle, J. F. D. (2022). Assessing Independent Life Skills of Youth in Child Protection: A MultiInformant Approach. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 14(1), 1–10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2022a1>
- Gerber, L. A., & Sinha, A. (2025). Understanding profiles of youth who use the Casey Life skills assessment. *Children and Youth Service Review*, 176, 108382. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108382>
- Hauschildt, K., Gwosé, C., Schirmer, H., Mandl, S., & Menz, C. (2024). *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT 8 synopsis of indicators 2021–2024*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001920ew>
- Hölscher, S., Schachner, M., Gharaei, N., Juang, L. P., & Wenzing, J. M. C. (2024). Caught between autonomy, relatedness, and an uncertain future: Exploring what is important to adolescents. <https://doi.org/10.31234/osf.io/btwxq>
- Lakin, J. M., & Wai, J. (2022). Developing student aptitudes as an important goal of education. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 95–97. <https://doi.org/10.1177/00169862211039543>
- Lawson, D. W., Makoli, A., & Goodman, A. (2013). Sibling configuration predicts individual and descendant socioeconomic success in a modern post-industrial society. *PloS one*, 8(9), e73698. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073698>
- Lungeanu, I. (2020). Învățământul preșcolar între sistemul tradițional și alternativele educaționale. *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*, 1, 267–274.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V., & Ozolinčiūtė, E. (2018). *EUROSTUDENT VI: Combining studies and paid jobs (Thematic Review)*. UAB Araneum.

- http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf
- McDonell, S., Spurlock, E., & Peters, B. (2004). Money Sense for kids. *Natural Resources and Environmental Issues*, 11, Article 48.
 - Miclea, M. (2004). “Learning to do” as a pillar of education and its links to entrepreneurial studies in higher education: European contexts and approaches. *Higher Education in Europe*, 29(2), 221–231.
<https://doi.org/10.1080/0379772042000234857>
 - Miclea, M. (2021). Meta-competencies of the Future. *Rev. Drept. Fam.*, 21.
 - National Science Teachers Association. (2011). *NSTA Position Statement: Quality Science Education and 21st-Century Skills*.
 - Pei Tong, M. (2022). Personal finance management mobile application with chatbot [Doctoral dissertation, UTAR].
http://eprints.utar.edu.my/4740/1/fyp_IB_2022_MPT.pdf
 - Rachlin, H. (2013). About teleological behaviorism. *National Library of Medicine*, 36(2), 209–222. <https://doi.org/10.1007/BF03392307>
 - Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential: An essay in the Philosophy of Education*. Routledge.
 - Shi, J., Li, L., Wu, D., & Li, H. (2021). Are only children always better? Testing the sibling effects on academic performance in rural Chinese adolescence. *Children and Youth Services Review*, 131, 106291.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106291>
 - Yaoyao, F., Abd Hamid, J., & Tham, J. (2024). Exploring the impact of family parenting factors on young children’s autonomy development. *Journal of Current Research and Studies*, 1(2), 1–8.
 - Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. Scribner.
 - Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1108/eb053651>
 - Wurdinger, S., & Qureshi, M. (2015). Enhancing college students’ life skills through project based learning. *Innovative Higher Education*, 40, 279–286.
<https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>
 - ***European Commission. (2025). *Council Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning*.
 - ***Eurostudent. (2024). *EUROSTUDENT VIII: Synopsis of indicators 2021-2024*. EUROSTUDENT.
 - ***Ministerul Educației. (2021, February 5). *Ordin nr. 3239/2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale „Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadru de referință al Curriculumului național”* (Order no. 3239/2021 on the approval of the policy

document Benchmarks for the design, updating, and evaluation of the national curriculum. National curriculum framework). Monitorul Oficial al României, Part I, No. 151/18 February 2021.

<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/237422>

- ***Ministerul Educației. (2023). *Legea Învățământului Preuniversitar nr.198/2023*. (Pre-university education law no.198/2023). Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613/5 iulie 2023.
- ***Ministerul Educației. (2024). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, 2023-2024* (Report on the state of preuniversity education in Romania 2023-2024).

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

INTERVENȚII EDUCAȚIONALE PENTRU REDUCEREA INEGALITĂȚILOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Andreea Roxana Burdujoc*

Grădinița cu Program Prelungit „Prichindel”

Suceava, România

roxana.bdj@gmail.com

Rezumat

Inegalitățile școlare își au adesea originea în primii ani de viață, afectând în special copiii din medii defavorizate sau cu cerințe educaționale speciale. Educația preșcolară de calitate este recunoscută la nivel internațional ca o soluție eficientă pentru reducerea acestor disparități, cu impact pozitiv asupra rezultatelor educaționale, integrării sociale și mobilității economice. În România, programe precum „Fiecare Copil în Grădiniță” și grădinițele estivale au contribuit la creșterea accesului copiilor vulnerabili la educație timpurie. Inițiativele de incluziune a copiilor cu CES au vizat adaptarea mediului educațional și formarea cadrelor didactice. Exemplele internaționale, precum Head Start (SUA), écoles maternelles (Franța) sau programele Perry și Abecedarian, confirmă eficiența intervenției timpurii, mai ales când este integrată cu sprijin pentru familie și comunitate. Concluzia este clară: echitatea în educație începe la grădiniță. Pentru a reduce inegalitățile, este esențială extinderea accesului, asigurarea calității și susținerea incluziunii prin politici intersectoriale bine finanțate și monitorizate.

Cuvinte-cheie: copii vulnerabili, educație preșcolară, incluziune, inegalități școlare, intervenție timpurie.

Abstract

School inequalities often originate in the early years of life, particularly affecting children from disadvantaged backgrounds or with special educational needs.

* Profesor pentru învățământul preșcolar, Grădinița cu Program Prelungit „Prichindel”, Suceava, România. Masterat în Politici și management educațional, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, România.

Quality preschool education is internationally recognized as an effective solution for reducing these disparities, having a positive impact on educational outcomes, social integration, and economic mobility. In Romania, programs such as “Every Child in Kindergarten” and summer kindergartens have contributed to the vulnerable children’s increasing access to early education. Inclusion initiatives targeting children with special educational needs have focused on adapting the educational environment and teacher training. International examples, such as Head Start (USA), écoles maternelles (France), or the Perry and Abecedarian programs, confirm the effectiveness of early intervention, especially when combined with support for families and communities. The conclusion is clear: equity in education begins in kindergarten. To reduce inequalities, it is essential to expand access, ensure quality, and support inclusion through well-funded and well-monitored intersectoral policies.

Keywords: *early intervention, inclusion, preschool education, school inequalities, vulnerable children.*

1. Problematica inegalităților școlare în educația timpurie

Educația timpurie joacă un rol esențial în formarea dezvoltării copiilor și în determinarea traiectoriei lor educaționale ulterioare. Numeroase studii arată că inegalitățile de învățare își au originea încă din primii ani de viață, copiii proveniți din medii defavorizate fiind adesea expuși riscului de a începe școala cu un decalaj semnificativ față de colegii lor mai avantajați (Waldfoegel, 2015).

Potrivit lui Dubet (2010), inegalitatea școlară desemnează acele diferențe de șanse educaționale care își au originea nu în meritele individuale ale elevilor, ci în condiționările structurale ale mediului social din care provin. În această perspectivă, sistemul educațional nu doar că reflectă aceste inegalități sociale, ci riscă să le perpetueze sau chiar să le amplifice, în absența unor măsuri echitabile de corectare.

Aceste disparități timpurii tind să se adâncească odată cu trecerea anilor, dacă nu sunt abordate la sursă. Spre deosebire de intervențiile remediale târzii, participarea la educația preșcolară de calitate s-a dovedit a fi o modalitate eficientă și cost-eficientă de a preveni și reduce aceste decalaje înainte ca ele să devină prea mari (Heckman, 2011; OECD, 2017). Conștientizând importanța acestei etape, organisme internaționale precum UNICEF și OECD subliniază necesitatea investițiilor în educația preșcolară incluzivă.

Un raport global UNICEF avertizează că, la nivel mondial, peste 175 de milioane de copii – aproximativ jumătate dintre copiii de vârstă preșcolară – nu sunt înscriși în învățământul preșcolar, pierzând astfel o oportunitate crucială (Fore, 2019). Situația este deosebit de gravă în țările sărace, unde doar 1 din 5 copii mici are acces la grădiniță. „Educația preșcolară este piatra de temelie a educației copiilor noștri, fiecare următoare etapă a educației se bazează pe succesul acesteia”, sublinia Fore (2019). Frecventarea măcar a unui an de grădiniță crește substanțial șansele copiilor de a-și dezvolta abilități cognitive și sociale esențiale, de a evita repetarea claselor și abandonul și de a obține rezultate școlare mai bune pe termen lung (UNICEF, 2019).

Inegalitățile în educație își au adesea originile în perioada preșcolară. Copiii provenind din familii cu statut socio-economic scăzut, din medii rurale izolate, din minorități etnice sau copii cu cerințe educaționale speciale (CES) se confruntă cu multiple bariere în calea accesului la educație timpurie de calitate. Aceste bariere – de la lipsa locurilor disponibile în grădinițe sau a personalului calificat, până la costuri implicite, distanțe mari, prejudecăți sau lipsa conștientizării – conduc la diferențe semnificative de participare și pregătire școlară între diverse categorii de copii.

În România, deși rata generală de cuprindere în învățământul preșcolar a crescut până la aproximativ 90%, disparități notabile persistă: copiii expuși riscului de sărăcie sau excluziune socială au o rată de participare semnificativ mai redusă în grădinițe, estimată la circa 77–78% (OECD, 2025a; OECD, 2025b).

În mod similar, copiii de etnie romă sunt sub-reprezențați în educația timpurie. Un raport al Băncii Mondiale (World Bank, 2012) arăta că, în 2011, doar 37% dintre copiii romi de 3–6 ani frecventau grădinița, comparativ cu media națională de aproape 79%.

Mai mult, peste 75% dintre copiii crescuți în sărăcie nu finalizează învățământul obligatoriu de 8 clase (Slămnoiu, 2014), ceea ce reflectă efectul cumulativ al depriverii și discriminării. Copiii cu dizabilități sau CES reprezintă o altă categorie expusă excluziunii educaționale, din cauza vidurilor legislative și a lipsei de personal de sprijin (Florea, 2023).

Prin urmare, inegalitățile în educația preșcolară sunt de acces (participare redusă în rândul celor vulnerabili) și de calitate (servicii mai slabe oferite celor care totuși ajung la grădiniță) (OECD, 2025a).

2. Intervenții educaționale în România pentru echitate și incluziune timpurie

În România, reducerea decalajelor educaționale în rândul copiilor preșcolari a devenit o prioritate în ultimul deceniu, materializată prin politici publice și inițiative nonguvernamentale. Un exemplu remarcabil de intervenție sistemică

este Programul Fiecare Copil în Grădiniță (FCG), inițiat de Asociația OvidiuRO în anul 2010 și adoptat la nivel național prin Legea nr. 248/2015 privind stimularea participării în învățământul preșcolar a copiilor provenind din familii defavorizate.

Programul FCG urmărește creșterea participării la grădiniță a copiilor din familii sărace, cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani, prin acordarea de tichete sociale condiționate de prezența regulată. Concret, părinții acestor copii primesc tichete sociale lunare – inițial în valoare de 50 de lei, ulterior majorate la 100 de lei în anul 2020 – cu condiția ca preșcolarul să frecventeze zilnic grădinița (Asociația OvidiuRO, 2020; Ministerul Muncii și Protecției Sociale, 2020).

Măsura are un dublu scop: pe de o parte, acoperirea parțială a costurilor ascunse ale grădiniței (hrană, îmbrăcăminte, transport) pentru familiile vulnerabile, iar pe de altă parte, crearea unui stimulent puternic pentru înscrierea și prezența constantă a copiilor în sistemul educațional timpuriu. Adoptarea acestei legi reflectă recunoașterea importanței educației timpurii ca strategie de combatere a abandonului școlar și a transmisiei inter-generaționale a sărăciei: legiuitorii au considerat că oferirea unei șanse la educație de la vârste fragede pentru copiii în situații de risc este esențială pentru ca aceștia să poată termina școala și să iasă din cercul vicios al sărăciei moștenite.

Estimările din 2015 indicau că doar unul din trei copii săraci mergea la grădiniță, în timp ce peste 80% dintre copiii de vârstă preșcolară la nivel național frecventau grădinița (majoritatea însă doar în ultimul an) (Asociația OvidiuRO, 2020). Această discrepanță evidențiază necesitatea unei intervenții țintite. Prin Legea FCG, s-a creat cadrul legal favorabil pentru ca peste 100.000 de copii defavorizați să poată beneficia anual de sprijin pentru a merge regulat la grădiniță (Reality Check, 2020).

Implementarea programului la scară națională nu a fost însă lipsită de provocări. Inițial, accesul la tichetele sociale necesita depunerea unei cereri de către părinți și dovada frecvenței, procedură birocratică ce a descurajat o parte dintre familiile țintă. De asemenea, succesul real depindea de implicarea activă a autorităților locale – primării, asistenți sociali, directori de grădinițe – în identificarea și mobilizarea copiilor neînscrși. În primii ani,

OvidiuRO și partenerii au jucat un rol de facilitator al implementării: au organizat sesiuni de informare și instruire în toate județele, ajutând comunitățile să aplice corect legea și să depășească obstacolele practice. Monitorizarea derulată de ONG a evidențiat variații mari între județe privind numărul de copii atrași la grădiniță și a scos la iveală faptul că multe familii eligibile încă nu beneficiau de program, fie din lipsă de informare, fie din cauza dificultăților de înscriere și obținere a tichetelor (Reality Check, 2020).

Drept urmare, în 2020 legea a fost amendată pentru a simplifica procedurile și a extinde aria de cuprindere: cererea părinților a fost eliminată (astfel, copiii din familii asistate social sunt înscriși automat ca beneficiari, condiționați de prezență), pragul de venit eligibil a fost mărit pentru a include toți copiii din familii care primesc alocație de susținere, iar valoarea stimulentei a fost dublată la 100 lei pe lună. Totodată, s-a consolidat responsabilitatea autorităților locale de a desfășura campanii de informare și înscriere a copiilor săraci. Aceste modificări, obținute prin eforturile organizației Reality Check (derivată din OvidiuRO) și susținute politic în Parlament, au vizat eliminarea barierelor administrative și creșterea numărului de beneficiari ai programului. Programul „Fiecare Copil în Grădiniță” reprezintă o intervenție emblematică axată pe incluziune socială în educația timpurie – asigurarea că sărăcia familiei nu mai este un impediment absolut în calea educației timpurii. Pe lângă impactul imediat de creștere a înscrierilor și a frecvenței (între 2016–2018 zeci de mii de copii au primit tichete, deși sub nivelul eligibil estimat), programul a generat și efecte colaterale benefice: creșterea conștientizării în comunități cu privire la importanța grădiniței, dezvoltarea unui parteneriat mai strâns între școală, primărie și asistența socială la nivel local, precum și suplimentarea locurilor la grădiniță acolo unde cererea nou generată a depășit oferta. Experiența implementării FCG a scos însă în evidență că legiuitorul poate crea cadrul, dar factorul local este decisiv – acolo unde profesorii, autoritățile și părinții au colaborat și au crezut în incluziune, prezența copiilor săraci la grădiniță a crescut spectaculos; acolo unde prejudecățile sau pasivitatea au persistat, impactul a fost modest (Reality Check, 2018).

Pe lângă programul național FCG, sectorul neguvernamental din România a implementat și alte intervenții complementare menite să pregătească și să sprijine copiii din medii defavorizate pentru integrarea educațională. Un exemplu notabil îl constituie „Grădinițele estivale” organizate de Salvați Copiii

România. Acestea sunt programe educaționale de vară (lunile iulie și august) destinate copiilor care fie nu au frecventat deloc grădinița, fie au nevoie de recuperare și sprijin suplimentar înainte de a intra în clasa pregătitoare. În cadrul grădinițelor estivale, copiii participă timp de 4–8 săptămâni la activități educative și de socializare, beneficiind și de o masă sau gustare, în încercarea de a compensa parțial stimularea educațională care le-a lipsit (Salvați Copiii, 2024).

În vara anului 2024, Fundația *Salvați Copiii* a organizat grădinițe estivale pentru peste 1.500 de copii din comunități vulnerabile, dintre care 363 erau preșcolari, accentul fiind pus pe zone rurale izolate și urbane sărace, unde mulți copii nu fuseseră înscriși anterior în învățământul preșcolar (Salvați Copiii, 2024). Monitorizarea progresului a evidențiat creșteri considerabile în ceea ce privește achizițiile cognitive de bază: nivelul de dezvoltare cognitivă și cunoaștere a lumii a crescut de la 15% la intrarea în program la 60% la finalizare, iar competențele de limbaj și comunicare, inclusiv abilitățile pre-matematice, au urcat de la 10% la 55%. În plus, deprinderile de igienă personală, socializare și respectarea rutinei de grup au fost vizibil consolidate, facilitând astfel adaptarea viitoare la mediul școlar. Un rezultat semnificativ îl reprezintă faptul că 94% dintre copiii participanți au fost ulterior înscriși în învățământul de masă, restul de 6% rămânând în monitorizare cu perspectiva integrării în anul școlar următor. Grădinițele estivale s-au dovedit a fi o veritabilă a doua șansă la educație pentru copiii care rataseră etapa obișnuită a grădiniței, iar vizibilitatea lor a determinat, în unele cazuri, inițierea de noi grupe permanente de grădiniță și extinderea programelor „Școală după școală” ca măsuri de prevenire a abandonului școlar (Monitorul Expres, 2024).

O altă direcție de intervenție în plan național a vizat creșterea incluziunii copiilor cu cerințe speciale în grădinițele de masă. Ministerul Educației, în parteneriat cu UNICEF și alte organizații, a elaborat ghiduri metodologice și seturi de instrumente pentru educația incluzivă în învățământul preșcolar (UNICEF, 2019). Aceste materiale oferă educatoarelor și managerilor școlari modele de bune practici pentru integrarea copiilor cu CES: de la adaptarea curriculumului și a mediului fizic (de exemplu, colțuri de liniște, materiale senzoriale) la strategii de gestionare a grupelor eterogene, până la modalități de implicare a părinților și de colaborare cu specialiști (logopezi, psihopedagogi, kinetoterapeuți etc.).

Promovarea conceptului de „grădiniță prietenoasă pentru toți copiii” – în care fiecare copil, indiferent de dizabilitate, etnie sau statut social, se simte apreciat și sprijinit – a devenit un obiectiv clar al politicilor educaționale recente. Deși aplicarea acestui model nu este încă uniformă, există exemple reușite de grădinițe publice, în special din mediul urban, care au devenit repere de bună practică în domeniul educației incluzive. Aceste unități se caracterizează prin prezența unor echipe multidisciplinare, formate din cadre didactice de sprijin, psihologi școlari, logopezi și psihopedagogi, care colaborează în mod direct cu educatorii pentru adaptarea conținuturilor la nevoile specifice ale copiilor. În aceste grădinițe, copiii cu cerințe educaționale speciale sunt integrați în grupele obișnuite, beneficiind de planuri educaționale personalizate și de un cadru educațional flexibil, gândit să permită participarea activă a tuturor.

Spațiile educaționale au fost reconfigurate pentru a include camere de terapie, centre-resursă și zone de relaxare, contribuind astfel la bunăstarea emoțională și incluziunea copiilor. Succesul acestor inițiative este susținut și de implicarea conducerii unităților, care și-au asumat un rol activ în atragerea de resurse, în colaborarea cu autoritățile locale și în menținerea unui climat de susținere pentru cadrele didactice. De asemenea, cadrele din aceste grădinițe participă frecvent la programe de formare continuă axate pe educație incluzivă, dezvoltând competențe de lucru diferențiat, colaborare cu familia și prevenirea discriminării.

Prin urmare, intervențiile derulate în România pentru reducerea inegalităților școlare în perioada preșcolară au vizat în principal dimensiunea socio-economică (prin măsuri de sprijin material și de creștere a accesului copiilor săraci la grădiniță) și dimensiunea educației incluzive (prin adaptarea sistemului pentru a cuprinde copiii cu nevoi speciale și a răspunde diversității). Eforturile combinate ale guvernului și societății civile au început să dea roade, însă provocările majore persistă, mai ales în mediul rural profund și în comunitățile marginalizate, adică exact în acele zone unde nevoia de echitate și incluziune este cea mai acută. În acest context, devine imperativă dezvoltarea unor strategii educaționale specifice, direcționate în mod prioritar către aceste teritorii defavorizate, cu alocări bugetare clare, intervenții integrate și monitorizare atentă a impactului, astfel încât reducerea inegalităților să nu rămână doar un obiectiv general, ci o realitate concretă și măsurabilă.

3. Exemple de intervenții educaționale în alte țări

Problematica inegalităților timpurii este una globală, iar numeroase țări au experimentat politici și programe inovatoare în încercarea de a asigura fiecărui copil un start echitabil în educație. Un prim exemplu este **programul Head Start** din Statele Unite ale Americii, lansat încă din 1965, unul dintre cele mai ample programe naționale de intervenție timpurie pentru copiii din familii cu venituri mici. Acesta oferă gratuit nu doar educație preșcolară, ci și servicii integrate de sănătate, nutriție și implicare parentală, cu scopul de a îmbunătăți pregătirea pentru școală (Waldfogel, 2015). Evaluările longitudinale au arătat beneficii clare pentru dezvoltarea copiilor: scoruri mai bune la testele de alfabetizare și aritmetică în primii ani de școală, precum și efecte de durată asupra nivelului de educație, veniturilor, angajării și reducerii comportamentului infracțional.

Un al doilea exemplu relevant îl constituie politica de **extindere a educației preșcolare universale** în Europa de Vest. Franța, de pildă, a investit încă din anii 1970 în extinderea masivă a rețelei de écoles maternelles, ajungând la o participare aproape universală a copiilor de 3–5 ani. Studii econometrice bazate pe această expansiune au demonstrat că accesul timpuriu și de durată la grădiniță este corelat cu venituri mai mari la vârsta adultă și șanse sporite de angajare, în special pentru copiii proveniți din medii defavorizate (OECD, 2017). Alte țări, precum Danemarca și Norvegia, au aplicat politici similare, iar rezultatele arată nu doar o creștere a performanțelor medii, ci și o reducere semnificativă a decalajelor educaționale la intrarea în școală.

O contribuție științifică valoroasă vine din partea unor **programe experimentale de mici dimensiuni**, precum *HighScope Perry Preschool Project* și *Abecedarian Project* în Statele Unite. Perry a oferit educație preșcolară de înaltă calitate și vizite la domiciliu pentru copii afro-americani săraci în anii 1960, iar Abecedarian a început din primele luni de viață și a durat până la vârsta de 5 ani. Studiile longitudinale au evidențiat beneficii durabile: participanții au avut niveluri mai ridicate de educație, venituri mai mari și un risc semnificativ redus de a avea probleme penale sau de a depinde de serviciile de asistență socială (Waldfogel, 2015). Economistul James Heckman a calculat că fiecare dolar investit în astfel de programe timpurii generează un randament social între 4 și 10 dolari.

Un alt exemplu este programul **Sure Start** din Marea Britanie, inspirat în parte de Head Start, care a creat, începând cu 1999, centre comunitare în zonele urbane sărace, oferind servicii integrate pentru copiii sub 5 ani și familiile lor: educație timpurie, îngrijire, sprijin parental, nutriție și sănătate (Waldfoegel, 2015). Deși evaluările timpurii au arătat rezultate mixte, pe termen lung s-au constatat îmbunătățiri în comportamentul copiilor, interacțiunea cu părinții și chiar reducerea internărilor medicale pentru accidente, semn al unui mediu familial mai stabil.

În sfera incluziunii copiilor cu dizabilități, Statele Unite au adoptat Legea privind Educația Persoanelor cu Dizabilități (IDEA), care garantează dreptul la educație incluzivă și intervenție timpurie. În ciuda acestui cadru legal, mai puțin de jumătate dintre preșcolarii cu dizabilități beneficiază efectiv de educație în medii incluzive (Johns, 2024). Ca răspuns, statul California a lansat **Inclusive Early Education Expansion Program (IEEEP)**, care a oferit finanțare pentru formarea personalului, adaptarea infrastructurii și angajarea de personal suplimentar. Evaluările arată că parteneriatele între educatori, specialiști și părinți au avut un rol esențial în reușita incluziunii.

Toate aceste exemple internaționale confirmă importanța intervenției timpurii, a calității serviciilor, a adresării multiplelor dimensiuni ale inegalității și a colaborării interinstituționale. De asemenea, ele arată că politicile universale pot fi eficiente doar dacă sunt completate cu măsuri țintite pentru copiii cei mai vulnerabili.

4. Impactul intervențiilor și efectele asupra reducerii inegalităților

Intervențiile educaționale în învățământul preșcolar, orientate către echitate și incluziune, au generat o serie de efecte pozitive documentate atât la nivelul copiilor beneficiari, cât și la nivelul sistemelor de educație în ansamblu. Analizând impactul acestora, putem distinge impactul pe termen scurt/ imediat, vizibil la intrarea copiilor în școală, și impactul pe termen lung, manifestat de-a lungul traseului educațional și în viața adultă.

Pe termen scurt, toate intervențiile care au crescut accesul copiilor

defavorizați la educație preșcolară au condus la îmbunătățirea nivelului de pregătire școlară al acestora. Copiii care altminteri ar fi ajuns în clasa pregătitoare fără abilitățile cognitive de bază (recunoașterea literelor, noțiuni de numerație, vocabular adecvat) și fără deprinderi socio-emoționale (capacitatea de a sta atenți, de a respecta reguli, de a interacționa cu alți copii) reușesc, datorită frecventării grădiniței, să-și formeze aceste competențe de bază necesare pentru a face față cerințelor școlare (OECD, 2025a; UNICEF, 2019).

Studiile arată în mod constant că diferențele inițiale dintre copiii din medii favorizate și cei din medii defavorizate se estompează semnificativ atunci când cei din urmă beneficiază de unul sau doi ani de educație preșcolară de calitate. Printre cele mai cunoscute cercetări experimentale se numără *Perry Preschool Project* și *Abecedarian Early Intervention Project*, care au demonstrat impactul pe termen lung al educației timpurii asupra dezvoltării cognitive, sociale și educaționale a copiilor proveniți din medii vulnerabile. De asemenea, analiza realizată de Magnuson, Ruhm și Waldfogel (2007), folosind date din studiul longitudinal ECLS-K (Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten cohort), evidențiază efecte academice semnificativ mai puternice în cazul copiilor defavorizați care au frecventat grădinițe de calitate, comparativ cu cei care nu au avut această oportunitate. În plus, sinteze de tip meta-analiză, precum cele publicate de Waldfogel (2015), subliniază că programele preșcolare bine structurate reduc decalajele de pregătire școlară dintre copii și produc beneficii educaționale mai mari pentru cei din medii dezavantajate.

În țările unde o proporție mai mare de copii participă la programe de educație timpurie, mult mai mulți elevi ating competențe minime la finalul ciclului primar. De asemenea, frecventarea grădiniței reduce semnificativ riscul de repetare a claselor și abandon școlar în ciclurile primare.

În România, deși este prematur să vorbim despre evaluări de impact riguroase care să coreleze direct programul „Fiecare Copil în Grădiniță” (FCG) cu reducerea abandonului școlar, datele colectate la nivel local indică o tendință favorabilă în această direcție. Grădinițele participante în program au raportat o scădere a absenteismului și o tranziție mai lină către învățământul primar pentru copiii din familii defavorizate, în special acolo unde prezența a fost monitorizată

constant, iar părinții au fost implicați activ (Asociația OvidiuRO, 2020). Cu toate acestea, reducerea abandonului nu a fost singurul obiectiv al intervenției, ci parte a unui demers mai larg de incluziune educațională și echitate socială.

Pe termen lung, unele dintre cele mai convingătoare dovezi ale eficienței intervențiilor vin din studiile longitudinale menționate anterior. Participanții la programe precum Head Start, Perry Preschool sau Abecedarian au obținut niveluri mai înalte de educație, venituri mai mari și o integrare socială mai bună la maturitate.

Dincolo de beneficiile cuantificabile, există și un efect imponderabil mai profund: schimbarea de mentalitate și cultură educațională. Clasele sau grupele în care învață împreună copii provenind din medii diferite – socio-economice, culturale, etnice sau educaționale – sunt adesea prezentate ca spații fertile pentru cultivarea empatiei, solidarității și respectului pentru diversitate. În acest sens, cadrele didactice din România și din alte sisteme educaționale au raportat că procesul de învățare devine mai bogat și mai interactiv atunci când copiii tipici împărtășesc spațiul educațional cu colegi din grupuri vulnerabile. Copiii obișnuți tind să devină mai toleranți, iar cei defavorizați se simt mai încurajați, valorizându-se reciproc într-un climat mai apropiat de realitatea socială complexă în care vor trăi.

Totuși, această viziune idealizată trebuie temperată de recunoașterea unor provocări importante. Noțiunea de „grup mixt” sau „diversitate” este adesea utilizată generic, fără a distinge între tipurile de diferențe – de statut socio-economic, etnie, nivel cognitiv sau tip de dizabilitate – și fără a ține cont de dinamica fiecărui context concret. În lipsa unei implementări atent calibrate, educația incluzivă poate avea efecte contrare celor intenționate. Studiile arată că, atunci când personalul nu este format adecvat, când clasele sunt suprapopulate sau când lipsesc resursele de sprijin, copiii cu cerințe speciale sau cei din medii marginalizate pot deveni ținta stigmatizării sau chiar a fenomenului de bullying. În acest caz, incluziunea formală nu se traduce într-o incluziune reală, ci poate accentua excluziunea, afectând atât stima de sine a copilului vulnerabil, cât și coeziunea grupului.

Așadar, succesul educației incluzive depinde de o varietate de factori: formarea cadrelor, climatul școlar, implicarea familiei, raportul educator-copil și, mai ales,

existența unor mecanisme reale de sprijin diferențiat. Fără acestea, ideea de incluziune rămâne un deziderat nobil, dar fragil, vulnerabil în fața realităților din teren.

Totodată, aceste intervenții scot în evidență rolul esențial al **calității**. Doar grădinițele bine dotate, cu personal calificat și sensibil la nevoile diversificate ale copiilor, pot asigura rezultate reale. Serviciile precare pot avea un efect nul sau chiar negativ, consolidând inegalitățile existente. După cum afirmă Waldfogel (2015), grădinițele de calitate „se autoplătesc” prin efectele pe termen lung.

Simplul acces fizic la o formă de educație preșcolară, în absența calității pedagogice, a resurselor materiale și a unei culturi instituționale incluzive, nu este suficient. Mai mult decât atât, cercetările internaționale subliniază că serviciile educaționale de slabă calitate nu doar că nu reduc decalajele dintre copii, ci le pot accentua (OECD, 2017; Urban et al., 2011). În aceste condiții, copiii proveniți din medii vulnerabile ajung să fie expuși unor practici educaționale inadecvate, rigide sau punitive, care nu răspund nivelului lor real de dezvoltare și nu le valorifică potențialul.

Educația timpurie nu este o simplă etapă de „pre-școlarizare”, ci o verigă critică în formarea ulterioară a copilului, iar modul în care această etapă este implementată poate avea efecte de lungă durată – pozitive sau negative. De aceea, înlocuirea paradigmei accesului cantitativ cu cea a **echității prin calitate** este esențială. Nu este suficient ca un copil să „meargă la grădiniță”; contează *unde, cu cine și în ce condiții*.

Această realitate impune o regândire a politicilor publice: investiția în infrastructură, în formarea continuă a cadrelor didactice, în reducerea raportului copil-educator și în sprijin specializat (psihologi, logopezi, cadre de sprijin) trebuie să devină condiții de bază pentru orice program adresat reducerii inegalităților. Fără aceste componente, intervențiile riscă să fie ineficiente sau chiar să reproducă, în forme subtile, inechitățile sociale deja existente.

Un alt element crucial este **continuitatea**: dacă intervențiile timpurii nu sunt urmate de politici educaționale incluzive la nivelurile primar și gimnazial, beneficiile acumulate se pot estompa. Din acest motiv, specialiștii pledează

pentru o tranziție lină între nivelurile de educație și o coerență a abordării incluzive pe termen lung (OECD, 2017).

5. Concluzii și recomandări

Inegalitățile școlare reprezintă o problemă complexă, cu rădăcini adânci în primii ani de viață ai copiilor. Analiza de față a evidențiat faptul că intervențiile educaționale la nivelul învățământului preșcolar pot contribui semnificativ la reducerea acestor inegalități, cu condiția să fie bine concepute, suficient finanțate și implementate cu fidelitate. Atât exemplul României, cât și experiențele din alte țări ne oferă o serie de lecții cheie și puncte de reper pentru viitor.

Investiția în educația timpurie este esențială și rentabilă. Guvernele ar trebui să privească cheltuielile pentru extinderea și îmbunătățirea grădinițelor ca pe o investiție strategică în dezvoltarea capitalului uman și în coeziunea socială. Randamentele economice foarte ridicate estimate de cercetători precum Heckman (2011) justifică alocarea de resurse publice sporite în acest sector. Ținta ar trebui să fie asigurarea accesului cvasi-universal la educație preșcolară de calitate, cel puțin începând cu vârsta de 3 ani, în paralel cu măsuri de sprijin pentru copiii sub 3 ani (servicii de creșă, educație parentală, vizite la domiciliu).

Combinarea de politici universale și măsuri țintite oferă cele mai bune rezultate. O abordare exclusiv universală riscă să nu ajungă la cei mai marginalizați, în timp ce una exclusiv țintită poate rata crearea unei rețele suficiente de servicii și poate genera stigmatizare. Recomandarea este un sistem public universal (toți copiii au dreptul la un loc la grădiniță), combinat cu intervenții suplimentare pentru grupurile vulnerabile: locuri și programe dedicate în comunitățile sărace, stimulente financiare precum tichetele sociale pentru familiile nevoiașе, facilități de transport acolo unde distanțele sunt o problemă, programe de compensare (grădinițe estivale, after-school) pentru copiii care au nevoie de sprijin educațional adițional.

Accentul trebuie pus nu doar pe acces, ci și pe calitate și incluziune. Extinderea rețelei de grădinițe trebuie însoțită de asigurarea că acestea oferă

medii prietenoase, sigure și stimulative pentru toți copiii. Asta presupune investiții în formarea inițială și continuă a educatoarelor privind pedagogia incluzivă, revizuirea curriculumului pentru a integra diversitatea și echitatea, precum și asigurarea de resurse (materiale didactice, personal de sprijin). Incluziunea copiilor cu CES trebuie susținută legislativ – prin obligativitatea grădinițelor de a-i primi – și operațional – prin finanțare suplimentară per copil cu CES, angajarea de profesori de sprijin, psihologi și specialiști itineranți (Florea, 2023). Este necesară, de asemenea, dezvoltarea unor instrumente de monitorizare a progresului în direcția echității, inclusiv colectarea de date dezagregate (după mediu, etnie, dizabilitate) și evaluări periodice ale dezvoltării copiilor.

Colaborarea intersectorială și implicarea comunității sunt condiții esențiale. **Reducerea inegalităților școlare nu poate fi sarcina exclusivă a sistemului educațional.** Este nevoie de un efort coordonat cu sectorul de sănătate (pentru monitorizarea dezvoltării timpurii, depistarea precoce a dificultăților), cu serviciile sociale (pentru sprijin material și educație parentală) și cu autoritățile locale (pentru identificarea nevoilor comunității și facilitarea implementării). Modele de succes precum centrele Sure Start sau parteneriatele IEEEP din SUA arată că rețelele locale solide sprijină menținerea copiilor vulnerabili în sistem și satisfacerea nevoilor lor complexe (Johns, 2024).

Sustenabilitatea și scalabilitatea sunt esențiale pentru un impact pe termen lung. Programele pilot demonstrează ce funcționează, însă pentru a avea efecte sistemice este necesar ca acestea să fie extinse la scară națională și să beneficieze de finanțare constantă. **Guvernul trebuie să asigure continuitatea sprijinului, chiar și în perioade de criză economică, pentru a evita regresul.** Totodată, este utilă integrarea programelor în politicile publice oficiale: de exemplu, includerea grădinițelor estivale în oferta educațională standard sau includerea vizitelor la domiciliu ca parte din curriculumul extins.

În sfârșit, intervențiile trebuie monitorizate și evaluate constant. **Orice intervenție ar trebui însoțită de un sistem riguros de evaluare a impactului** pentru a măsura eficiența și a permite ajustări. Indicatori precum rata de participare a copiilor defavorizați, promovabilitatea în ciclul primar, rezultatele la evaluările naționale, dar și indicatori calitativi (nivelul perceput de incluziune, satisfacția părinților și a cadrelor didactice) ar trebui urmăriți

periodic. Instituirea unui sistem național de monitorizare a echității în educație ar ajuta la responsabilizarea decidenților și la intervenții rapide acolo unde apar noi dezechilibre (OECD, 2017).

În final, reușita demersului de reducere a inegalităților școlare prin educație preșcolară depinde de un angajament susținut al întregii societăți față de principiul educației incluzive. După cum enunță Agenda Educație 2030, nicio categorie de copii nu trebuie lăsată în urmă (UNICEF, 2019). Aceasta nu este doar o obligație morală, ci și o investiție în viitorul comun. România, asemenea altor state, are datoria și oportunitatea de a continua extinderea accesului la grădiniță, de a spori calitatea serviciilor oferite și de a se asigura că fiecare copil, indiferent de mediul din care provine sau de nevoile sale speciale, primește șansa unui start corect în educație.

Referințe

- Asociația OvidiuRO. (2020). *Fiecare Copil în Grădiniță – Raport de impact 2010–2020*. OvidiuRO.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Éditions du Seuil.
- Florea, A. (2023). Incluziunea copiilor cu CES în educația preșcolară: realități și perspective. *Revista Educației Incluzive*, 11(2), 45–59.
- Fore, H. (2019). Early childhood education is the foundation of future learning [Foreword]. In *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education* (pp. 4–5). United Nations Children’s Fund (UNICEF).
- Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31–35.
- Johns, S. (2024, 4 Noiembrie). *Helping early education providers support children with disabilities*. WestEd.
<https://www.wested.org/blog/helping-early-education-providers-support-children-with-disabilities/>
- Magnuson, K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33–51.
- Ministerul Muncii și Protecției Sociale. (2020, iunie). *Norme metodologice de aplicare a Legii nr. 248/2015 privind stimulentele educaționale*. Monitorul Oficial al României, nr. 70/2020.
- Monitorul Expres. (2024, 10 iulie). *Grădinițe estivale, pentru copiii din comunități*

izolate afectate de sărăcie severă.

<https://www.monitorulexpres.ro/2024/07/10/gradinite-estivale-pentru-copiii-din-comunitati-izolate-afectate-de-saracie-severa/>

- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2025a). *Education and Skills in Romania*. OECD Publishing.
- OECD. (2025b). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Reality Check. (2018). *Lecții învățate din implementarea Legii nr. 248/2015*. Reality Check.
- Reality Check. (2020). *Evaluarea implementării programului Fiecare Copil în Grădiniță după modificările din 2020*. Reality Check.
- Salvați Copiii. (2024). *Raport privind grădinițele estivale 2024*. Salvați Copiii România.
- Slămnoiu, C. (2014). Sărăcia și abandonul școlar în România rurală. *Revista de Politici Sociale*, 5(1), 77–93.
- UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. UNICEF.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission.
- Waldfogel, J. (2015). *The role of preschool in reducing inequality*. IZA World of Labor. <https://doi.org/10.15185/izawol.219>
- World Bank. (2012). *Toward an Equal Start: Closing the Early Learning Gap for Roma Children in Eastern Europe*. The World Bank.

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

INTERACȚIUNI SEMNIFICATIVE ȘI MODELE DE ROL ALE VIITOARELOR CADRE DIDACTICE

Simona Adam*

Universitatea de Vest din Timișoara
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
Timișoara, România
simona.adam@e-uvt.ro

Rezumat

În procesul complex de învățare a rolului de cadru didactic, interacțiunile pe care viitorii profesori le-au avut de-a lungul vieții cu alte cadre didactice au o influență profundă asupra felului în care studenții înscriși la programele de formare psihopedagogică își construiesc propria identitate profesională.

Această cercetare explorează interacțiunile semnificative și modelele de rol ale studenților aflați în ultima etapă a formării pentru cariera didactică de la 14 specializări masterale din cadrul Universității de Vest din Timișoara. Designul cercetării este calitativ, de tip *grounded theory*, și se bazează pe analiza realizată pe parcursul ultimilor 5 ani a eseurilor autobiografice realizate de către 204 studenți aflați în anul 2 de masterat, înscriși la Nivelul 2 de formare psihopedagogică din cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic.

Analiza tematică și comparativă a eseurilor autobiografice ale viitorilor profesori arată că aceștia au ales evidențierea acelor interacțiuni didactice care întăresc idealul profesional la care se raportează în construirea propriei imagini de sine profesionale: oferirea de suport, încurajare și încredere în capacitățile elevului, manifestarea pasiunii pentru predare, folosirea unei abordări centrate pe elev sunt câteva dintre categoriile principale de trăsături ale profesorilor care au influențat viitorii profesori în alegerea unei cariere didactice.

Cuvinte-cheie: formare psihopedagogică, modele de rol, narațiuni autobiografice, socializare anticipativă.

* Lector universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România.

Abstract

During the complex process of learning how to be a teacher, the interactions that future teachers have had throughout their lives with other teachers profoundly influence how students who are enrolled in psycho-pedagogical training programs construct their own professional identity.

This research explores the meaningful interactions and role models of students in their final stage of teacher training from 14 master's specializations within the West University of Timișoara. The research design is qualitative and is based on grounded theory analysis that was carried out over the last five years. The analysis looks into the autobiographical essays written by 204 students in their second year of their master's degree who were enrolled in the psycho-pedagogical education level 2 within the Teacher Training Department.

The thematic and comparative analysis of the future teachers' autobiographical essays shows that they chose to highlight those teaching interactions that reinforce the professional ideal to which they relate when they develop their professional self-image: providing support, encouragement, and confidence in the student's capabilities, demonstrating a passion for teaching, using a student-centered approach are some of the main categories of the teacher's traits that influenced future teachers in choosing a teaching career.

Keywords: *anticipatory socialization, autobiographic narratives, role models, teacher training.*

1. Introducere

Socializarea anticipativă pentru profesia didactică implică asimilarea atitudinilor, comportamentelor și valorilor grupului profesional la care aspiră cei care doresc să devină profesori. În timp ce multe studii s-au concentrat pe socializarea profesională a cadrelor didactice în cadrul programelor de formare pentru profesia didactică sau la locul de muncă (Amorim & Ribeiro-Silva, 2023; Zeichner & Gore, 1989), socializarea anticipativă realizată înainte de începerea pregătirii psihopedagogice a fost, deseori, ignorată.

Spre deosebire de alte profesii, studenții care sunt pregătiți să devină profesori vin la programele de formare a cadrelor didactice cu sute de ore de observare a procesului didactic, ca elevi ai persoanelor care exercită această profesie. Lortie a numit „ucenicia observației” (*apprenticeship of observation*) acest proces de interiorizare a modelelor didactice în timpul petrecut de elevi în contact zilnic cu profesorii (Lortie, 1975). Multele ore petrecute observând propriii profesori constituie o cultură latentă care influențează semnificativ concepțiile viitorilor profesori despre rolul didactic și performanța în acest rol (Borg, 2004; Lortie, 1975). Însă procesul de socializare anticipativă nu este pasiv, ci este un proces activ în care individul are puterea de a reinterpretă experiențele și influențele cărora le-a fost supus și de a construi o perspectivă personală și un set de credințe despre predare (Richards et al., 2024).

Profilul și standardele profesionale ale profesorului din învățământul gimnazial și liceal (OM 7.386/11.11.2024) stipulează că unul dintre cele șapte domenii fundamentale de competențe ale cadrului didactic vizează aspecte legate de etică, reflexivitate și integritate academică. Cadrele didactice trebuie să își dezvolte constant competența de a reflecta asupra prejudecăților și stereotipurilor, precum și asupra propriilor practici didactice, valorificând feedbackul primit și identificându-și punctele forte și ariile de ameliorare (Monitorul Oficial al României nr. 1158 din 20 noiembrie 2024, p. 44). Reflectând asupra comportamentelor, valorilor și practicilor didactice ale foștilor profesori, viitoarele cadre didactice au oportunitatea de a înțelege modul în care modelele de rol și-au pus amprenta asupra formării lor profesionale.

1.1. Procesul de socializare și pregătirea pentru rolul de profesor

Socializarea anticipativă implică procesul de interiorizare a rolurilor profesionale, care este puternic influențat de persoanele semnificative. După cum afirmă reprezentanții teoriilor interacționiste (Berger & Luckmann, 1999; Borich, 1999), sinele poate fi văzut ca o construcție socială formată în cadrul procesului de interiorizare și organizare a interacțiunilor cu persoane semnificative. Prin aceste interacțiuni, viitorul profesor a dezvoltat un set de valori ale profesiei didactice și a învățat normele și comportamentele manifeste acestei profesii înainte de a începe procesul de pregătire formală pentru această profesie.

Identitatea profesională poate fi definită ca „formarea unei atitudini de responsabilitate privind rolul profesional, angajarea într-un comportament etic și moral și dezvoltarea unor sentimente de mândrie profesională” (Bruss & Kopala, 1993, p. 686). Procesul de formare a identității profesionale este influențat atât de predispozițiile personale, cât și de mediul social. Socializarea anticipativă pentru cariera didactică este abordată din diverse perspective în literatura de specialitate. Autori ca Tierney (1997) sau Reybold și Alamia (2008) au analizat în cercetările lor procesul de socializare al celor care aleg să urmeze o carieră didactică în mediul academic. În perspectiva lui Tierney, dezvoltarea carierei este un parcurs în cadrul căruia socializarea anticipativă, care implică un proces de învățare a rolului profesional, este înlocuită treptat de socializarea organizațională, realizată în cadrul cultural al organizației în care tânărul cadru didactic își face ucenicia. În această tranziție, profesorii își construiesc progresiv o identitate profesională tot mai rezilientă și mai puțin influențabilă de factori exteriori.

Procesul de socializare anticipativă, ca orice alt proces de socializare, implică învățare socială. Una dintre cele mai influente teorii ale învățării sociale a fost elaborată de către Bandura (1969) și explică mecanismele prin care comportamentul individual este modelat în funcție de observarea comportamentelor persoanelor din jur. Viitoarele cadre didactice au avut oportunitatea de a observa comportamentul propriilor profesori și această experiență și-a lăsat amprenta asupra modului în care își vor exercita comportamentul de rol. La începutul anilor '70, Blume spunea: „profesorii predau așa cum li s-a predat, nu cum li s-a predat să predea” (Blume, 1971), accentuând astfel impactul puternic al interiorizării modelelor de rol asupra viitorului comportament profesional.

Socializarea anticipativă pentru rolul de profesor nu înseamnă, însă, o reproducere fidelă a comportamentelor observate la alți profesori, ci o reconstruire personală a acestui rol, în funcție de mai mulți factori. Cercetări recente au arătat că, încă de la debutul carierei didactice, profesorii își ajustează modul de predare nu doar prin amintirile din anii de școală, ci și în funcție de cunoștințele dobândite la programele de formare didactică și de ceea ce observă la colegii mai experimentați din școala în care predau (Gray, 2019). De asemenea, rolul „uceniciei observației” este nuanțat de tipul experiențelor anterioare, pozitive sau negative. Cu toate că viitorii profesori interiorizează în reprezentarea viitorului rol profesional experiențele pozitive pe care le-au avut în interacțiunea cu propriii lor profesori, cercetătorii avertizează asupra pericolului ca aceste experiențe pozitive să ducă la o idealizare a profesiei didactice de către viitorii profesori și la o reprezentare naivă a viitorului rol (Botha, 2020). Alte studii au arătat că, uneori, experiențele negative trăite ca elevi au un impact extrem de puternic asupra viitorilor profesori și le modelează viitorul comportament profesional mai puternic decât alte experiențe pozitive legate de interacțiuni cu cadrele didactice (Mewborn & Tymiski, 2006).

1.2. Modelele de rol ale viitorilor profesori

Modelele de rol sunt definite în mod tradițional ca persoane sau grupuri care servesc drept exemplu pentru obiectivele, comportamentul sau atitudinile unui individ, care caută să imite acest model, identificându-se cu el (American Psychological Association, 2018). În această primă accepțiune este evidențiată tendința fiecărui individ de identificare cu persoane care ocupă roluri sociale dezirabile (Nauta & Kokaly, 2001).

În a doua accepțiune a modelului de rol, accentul cade pe dimensiunea modelatoare a acestuia, pe atingerea concordanței abilităților și tiparelor de comportament personale cu cele ale modelului de rol. Studiile de specialitate pun accentul, în tot mai mare măsură, pe dimensiunea constructivistă a modelului de rol, văzându-l drept o construcție cognitivă a unui sine ideal, construcție bazată pe evoluția personală a țelurilor și a așteptărilor profesionale (Gibson, 2004; Lamb et al., 2022).

Influența modelelor de rol este esențială în perioada adolescenței, când personalitatea în formare poate beneficia de modelarea unor comportamente

sociale acceptabile și dezirabile. În sinteza realizată de Hurd, Wittrup și Zimmerman (2011), cercetările pe tema modelelor de rol evidențiază impactul pozitiv al acestora prin manifestarea unor comportamente prosociale, cum ar fi respectul, bunătatea, responsabilitatea și integritatea. De asemenea, impactul modelelor de rol este mai puternic atunci când există o relație mai apropiată între adolescent și persoana care este considerată un model (Hurd et al., 2011). Percepția împărtășirii unor caracteristici similare cu modelul de rol, cum ar fi rasa, etnia sau genul, influențează pozitiv relația dintre tineri și persoanele considerate modele de rol (Zirkel, 2002).

Teoria motivațională a modelelor de rol (Morgenroth et al., 2015) evidențiază modalitățile prin care acestea pot influența aspirațiile indivizilor, modelându-le așteptările și valorile. Ele devin modele comportamentale prin învățarea prin observație: aspiranții observă felul în care modelul de rol rezolvă diverse sarcini, cum dezvoltă strategii de rezolvare a problemelor și își autoreglează comportamentul. De asemenea, prin identificare cu caracteristicile modelelor de rol se mărește autoeficacitatea aspirantului. Cu ajutorul lor, se construiesc reprezentări sociale care devin surse de inspirație pentru indivizi.

Conform acestei teorii aplicate în domeniul formării profesorilor, modelele de rol devin modele referențiale pentru sistemul axiologico-normativ, inspirându-i pe viitorii profesori în comportamentul lor profesional. Astfel, se asumă faptul că o parte din cei care aleg o carieră didactică sunt orientați de obiective profesionale inspirate de modelele de rol și au interese similare cu ale profesorilor pe care i-au luat drept model, evaluându-și nivelul de auto-eficiență în comparație cu aceștia. Autorii care au studiat modelele de rol au identificat, de asemenea, modalități diferite prin care acestea pot influența indivizii. Astfel, ele pot fi: a) modele comportamentale – prin demonstrarea unor comportamente, abilități sau strategii necesare atingerii unor țeluri; b) reprezentări ale posibilului – fiind percepute ca împărtășind caracteristici similare cu cei care le iau drept referință, modelele de rol arată că atingerea unor obiective este realizabilă; c) surse de inspirație – modelele de rol arată că succesul este posibil și pot duce la o creștere a motivației indivizilor în atingerea obiectivelor (Morgenroth et al., 2015).

De-a lungul timpului, cercetătorii au analizat caracteristicile acelor profesori care au influențat diferite aspecte din viața elevilor lor, descoperind că aceștia împărtășesc anumite caracteristici comune, inclusiv o imagine de sine pozitivă

ca profesori și o percepție pozitivă a elevilor lor (Beane & Lipka, 1986; Borich, 1999; Combs, 1969; Koh et al., 2023). Viitorii profesori sunt inițial tentați să afișeze comportamentele pe care au învățat să le prețuiască în cariera lor academică; abia mai târziu vor putea să evalueze impactul acestor comportamente asupra elevilor lor (Borich, 1999).

1.3. Narațiunea personală ca practică reflexivă a viitoarelor cadre didactice

Narațiunile personale, în formă scrisă sau orală, sunt o resursă esențială în analiza credințelor, atitudinilor și modalităților de structurare a identității viitorilor profesori (Betourne & Richards, 2015; Schaefer & Clandinin, 2018). Prin intermediul lor, aspiranții la o carieră didactică pot reflecta asupra motivațiilor personale și a relațiilor lor cu foștii profesori și pot descoperi ce elemente definesc relațiile pozitive dintre profesori și elevi (Binks et al., 2009).

Narațiunile autobiografice ale studenților înscriși la programele de formare psihopedagogică pentru cariera didactică sau istoriile de viață ne permit să înțelegem cum au fost construite idealurile lor de profesori și să analizăm credințele și prejudecățile lor tacite (Alsup, 2006; Furlong, 2012). Un obiectiv important al reflecției autobiografice este de a înțelege motivațiile psihologice de a preda și de a deveni profesori (Chang-Kredl & Kingsley, 2014; Dominice, 2000).

Cercetări anterioare au arătat faptul că viitoarele cadre didactice au nevoie de sprijin pentru a-și articula sentimentul de identitate ca profesori, chiar și în etapele finale ale pregătirii formale (Beauchamp & Thomas, 2009), și adesea se simt nesiguri de capacitatea lor de a se ridica la nivelul cerințelor instituționale (Everitt & Tefft, 2019). Reflectând asupra experiențelor și interacțiunilor care au condus la alegerea unei cariere didactice, viitorii profesori își construiesc o interpretare subiectivă a parcursului vieții lor, influențată de normele sociale și standardele dezirabile (Johnson, 2007).

Narațiunile personale îi pot ajuta pe viitorii profesori să răspundă la o întrebare fundamentală: „Ce fel de profesor îmi doresc să fiu?” (Furlong, 2012, p. 69). Răspunsul este înrădăcinat în experiențele lor de viață și în amintirile asociate.

Prin împărtășirea poveștii lor, viitorii profesori simt că narațiunile lor sunt importante și că vocea lor este auzită. Narațiunile autobiografice modelează sistemul de credințe al viitorilor profesori și îi ajută să-și formeze o imagine despre ei înșiși ca profesori (Furlong, 2012; Knowles, 2013).

2. Metodologie

2.1. Obiectivele cercetării și întrebările de cercetare

Unul dintre obiectivele acestei cercetări exploratorii a fost analiza modului în care viitorii profesori, reflectând la propria experiență de elev, descriu influența pe care modelele de rol profesionale au avut-o în alegerea carierei didactice și în construirea identității profesionale. De asemenea, cercetarea a urmărit explorarea caracteristicilor pe care viitorii profesori le-au interiorizat în reprezentarea socială a unui bun profesor, pornind de la interacțiunile semnificative cu foștii profesori. Nu în ultimul rând, cercetarea își propune să evidențieze tipare de experiențe socializante împărtășite de aspiranții spre o carieră didactică.

Întrebările de cercetare au fost următoarele:

- 1) Cum s-a manifestat influența foștilor profesori din învățământul preuniversitar în alegerea unei cariere didactice?
- 2) Ce caracteristici au profesorii aleși ca modele de rol de către viitoarele cadre didactice?

2.2. Designul cercetării

Designul cercetării este calitativ, de tip *grounded theory*, și se bazează pe analiza realizată pe parcursul ultimilor cinci ani universitari a unui număr de 204 eseuri ale unor studenți de diverse specializări masterale, înscriși la Nivelul 2 de formare psihopedagogică din cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației – Universitatea de Vest din Timișoara.

Contextul cercetării l-a constituit o temă reflexivă integrată în cursul opțional de Sociologia educației, curs predat studenților masteranzi aflați în ultimul

an de pregătire pentru profesia didactică. Având în vedere faptul că majoritatea studenților veneau de la specializări universitare în care nu s-a studiat sociologia, conținutul cursului a fost adaptat la specificul acestora, precum și la marea eterogenitate a specializărilor lor. Printre obiectivele cursului s-au numărat dezvoltarea reflexivității și utilizarea conceptelor și teoriilor sociologice învățate pentru a analiza propriul parcurs educațional. Deoarece au fost predate teme legate de teoriile interacționiste și constructiviste ale dezvoltării personalității, precum și aspecte legate de procesul de socializare, studenții au avut, printre alte teme individuale, și sarcina de a realiza un eseu semi-structurat în cadrul căruia au analizat procesul de socializare anticipativă pentru cariera didactică, descriind rolul socializării primare, al socializării secundare și al modelelor de rol în acest parcurs.

Am optat pentru o abordare calitativă inductivă, de tip *grounded theory*, deoarece acest demers presupune generarea sistematică a teoriei pe baza datelor colectate (Charmaz, 2006; Glasser & Strauss, 1967). Această abordare este opusă unei logici deductive, în care se pleacă de la presupuziții stabilite *a priori*. Cercetătorul nu pornește, așadar, de la teorii sau ipoteze pe care dorește să le verifice, ci de la datele colectate, pe baza cărora, prin analize succesive, se evidențiază treptat modele teoretice care devin din ce în ce mai rafinate pe măsura repetării ciclului de colectare și analiză a datelor (Branc, 2008). Am pornit de la eseurile colectate în anul universitar 2020-2021 și am realizat o primă codificare a datelor, evidențiind câteva teme emergente. Codificarea datelor urmează, în cadrul *grounded theory*, două faze: codificarea inițială și codificarea selectivă/ focalizată (Lincoln & Denzin, 2000). Codificarea inițială a avut ca scop analiza datelor în scopul sintetizării temelor sau categoriilor relevante. Aceasta a fost urmată de o codificare focalizată, ce a presupus o categorizare a datelor mai apropiată de teorie. Pentru a realiza codificarea, eseurile autobiografice au fost analizate comparativ și au fost selectate și grupate fragmentele narrative corespunzătoare temelor evidențiate de întrebările de cercetare. Procesul de analiză a narațiunilor autobiografice a continuat pe parcursul următorilor patru ani universitari simultan cu cel de colectare și selectare a eseurilor realizate de generațiile succesive de studenți (ultima generație fiind cea din 2024-2025).

Am realizat o eșantionare teoretică a eseurilor, selectându-le pe acelea în care narațiunile autobiografice au oferit informații detaliate legate de tema cercetării. Eșantionul final, format din 204 eseuri, cuprinde următoarea distribuție, în funcție de specializarea studenților masteranzi: Matematică – 36, Educație fizică – 33, Arte vizuale – 27, Psihologie – 25, Muzică – 20, Geografie – 16, Informatică – 13, Istorie – 10, Biologie – 8, Teologie – 6, Asistență socială – 5, Fizică – 2, Chimie – 2, Teatru – 1. Pentru respectarea eticii cercetării, am primit de la fiecare participant consimțământul informat pentru utilizarea eseurilor în scopul cercetării și am optat pentru anonimizarea citatelor, precizând în paranteze inițialele numelui participantului și specializarea acestuia.

3. Rezultate

3.1. Influența foștilor profesori în alegerea unei cariere didactice

De cele mai multe ori, influența foștilor profesori în alegerea unei viitoare cariere didactice nu s-a manifestat direct, ci indirect, prin mecanisme subtile care le-au întărit studenților convingerea că ar putea fi potriviți pentru această profesie. Analiza eseurilor autobiografice relevă două direcții în care s-a manifestat influența foștilor profesori: pe de-o parte, printr-un feedback pozitiv legat de performanța elevilor la disciplina proprie, iar pe de altă parte prin încurajarea elevilor de a-și asuma și de a exersa roluri care solicită abilități relevante pentru profesia didactică.

- Experiențe pozitive în timpul anilor de școală

Analiza eseurilor aspiranților către o cariera didactică arată că majoritatea studenților care doresc să devină profesori, indiferent de specializare, au considerat important să evidențieze faptul că au avut performanțe bune în anii de școală și, la nivel general, experiențe pozitive de sprijin și încurajare din partea profesorilor:

Încă din școala primară, matematica a fost materia mea preferată. Am fost întotdeauna printre primii din clasă, motiv pentru care, la gimnaziu și liceu, colegii mei mă rugau adesea să le explic ce nu au înțeles în timpul orelor. Întreaga clasă m-a apreciat ca fiind cel mai bun la matematică, întărindu-mi dorința de a urma Facultatea de Matematică. (N.I., Matematică)

Nu regret că am urmat liceul de muzică. Am învățat atât de bine și m-am simțit în largul meu printre colegii mei artiști. Am simțit în mod special competiția. Contează foarte mult. Cred că asta m-a condus la o evoluție ascendentă în cariera mea de muzician. (B.G., Muzică)

Într-un climat școlar bazat pe competitivitate, una dintre cele mai semnificative realizări pentru un elev din România este participarea la o olimpiadă. Prestigiul acestor olimpiade a rămas ridicat în ultimele decenii și mulți studenți au menționat în eseurile lor participarea la diverse olimpiade până la nivel național sau internațional, ca factor de motivare pentru a urma o profesie didactică:

În clasa a XI-a, am studiat la un liceu tehnologic. Nu se mai preda chimie, dar eram atât de pasionată de această știință, încât am participat la activitățile extracurriculare ale profesorului după școală și am participat la Olimpiada de Chimie, unde am ajuns la faza națională și am obținut o mențiune. Am fost atât de mândră că am reușit, încât mi-am dat seama că pot combina pasiunea mea cu atracția mea pentru profesia didactică și aş putea să devin profesor de chimie. (B.A., Chimie)

Eseurile autobiografice oferă exemple în care profesorii au avut un impact semnificativ nu numai asupra atitudinii elevilor față de învățare, cât și asupra alegerilor viitoare. Este exemplul unei studente care, trecând prin trauma pierderii surorii gemene, rememorează punctul de cotitură pe care l-a constituit feedbackul pozitiv primit de la una dintre profesoare:

Persoana semnificativă pentru mine a fost o profesoară de limba română la gimnaziu care mi-a spus odată: „Bravo, acum ai început să înveți pentru doi oameni!”. Aceste cuvinte au avut un impact incredibil de puternic asupra mea, asupra imaginii mele personale și m-au determinat să merg mai departe, să știu mai multe și să învăț cât mai mult posibil pentru a-i ajuta pe acei copii al căror strigăt de ajutor este ascuns sub diverse manifestări considerate deviante de societatea de astăzi, dar care sunt un strigăt de durere, deznădejde și disperare. (C.B., Psihologie)

- Oportunități de exersare a abilităților didactice

Mulți aspiranți la o carieră didactică au avut oportunitatea de a-și exersa abilitățile didactice încă de pe băncile școlii, ajutându-și alți colegi, desfășurând activități informale de *peer-learning* sau înlocuind uneori profesorii în

activitățile didactice. Viitorii profesori au recunoscut în unanimitate influența pozitivă a acestor experiențe anterioare asupra interesului lor pentru predare și au perceput aceste prime puneri în practică a rolului didactic ca fiind încununate de succes:

În timpul liceului, mi-am menținut pasiunea pentru matematică și predare, fiind adesea pusă în postura de „profesor” atunci când îi ajutam pe anumiți colegi să înțeleagă anumite concepte predate de profesorul nostru și să se pregătească pentru teste sau teze. Feedbackul pe care l-am primit de la ei și bucuria pe care am avut-o când am văzut că îi puteam ajuta să înțeleagă lucruri pe care se temeau că nu le stăpânesc m-au încurajat să merg pe această cale spre pregătirea de a deveni într-o zi profesor de matematică. (A.G., Matematică)

Unul dintre eseuri descrie impactul pozitiv al activităților extracurriculare pentru un viitor profesor de arte vizuale:

În cei patru ani de liceu, consider că cea mai importantă parte a socializării mele secundare a fost prin proiecte extracurriculare, fiind mereu implicat de profesorii mei în diverse activități. Cred că interesul profesorilor mei și încrederea pe care au acordat-o abilităților și calităților mele și-au pus amprenta nu numai asupra deciziei mele de a urma o carieră didactică, ci și asupra alegerii unui model de urmat. (D.B., Arte Vizuale)

Această experiență de autodescoperire le-a arătat potențialul de a deveni profesori și le-a oferit ocazia de a-și pune în valoare acele calități personale pe care le consideră importante pentru acest rol:

Am avut ocazia să predau unor copii lecții private de pian și mi-am dat seama că îmi place să transmit celorlalți ceea ce știam eu. Am pus multă pasiune, dăruire și suflet în lecțiile mele, explicându-le într-un mod pe care să-l poată înțelege și încercând să găsesc o modalitate de a face informațiile cât mai accesibile posibil. Am simțit că ceea ce făceam făcea parte din mine. (L.P., Muzică)

Un eseu descrie modul în care interacțiunea dintre altă studentă și profesoara de psihologie, precum și implicarea în proiecte de voluntariat, au ajutat-o să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și să-și perfecționeze munca în echipă – aspecte importante pentru o carieră didactică:

Tot în această perioadă a liceului am întâlnit-o pe persoana care avea să-mi lase o amprentă puternică asupra viitorului, profesoara de psihologie, despre care pot spune că a fost un model pentru mine și m-a îndrumat spre o carieră în psihologie. Cu ajutorul ei, m-am implicat în mai multe proiecte de voluntariat, unde am întâlnit alți tineri din alte licee și am învățat să lucrez în echipă și să țin cont de opiniile celorlalți, învățând astfel să-mi îmbunătățesc abilitățile de comunicare. (P.M., Psihologie)

3.2. Profesorii ca modele de rol pentru viitorii profesori

Care sunt caracteristicile profesorilor care au fost aleși ca modele de către profesorii aflați în activitate? Ce este comun tuturor profesorilor care au făcut o diferență în viața elevilor lor, așa cum reiese din eseurile autobiografice ale viitorilor profesori? Analiza narativă a eseurilor a relevat trei grupuri principale de trăsături comune tuturor profesorilor menționați ca modele de rol:

- Sprijin, încurajare și încredere în abilitățile elevilor lor

Prima caracteristică a profesorilor care au constituit o sursă de inspirație pentru viitorii profesori este disponibilitatea lor de a oferi sprijin și încurajare elevilor. Printre motivele tipice pentru care un profesor este menționat ca având un impact pozitiv asupra unui elev se numără faptul că acesta a manifestat încredere în potențialul acestuia:

Profesorul meu de arte plastice din clasa a IV-a a fost un model pentru mine și pentru viitoarea mea carieră, ajutându-mă, sprijinindu-mă și oferindu-mi încrederea de a-mi dezvolta abilitățile și talentul în artă. (B.M., Arte vizuale)

Încrederea elevilor în propriile competențe este cultivată de o relație profesor-elev bazată pe respect reciproc, încredere și încurajare:

Profesoara mea m-a încurajat să particip la diverse concursuri școlare și m-a recompensat la sfârșitul anului școlar. (R.H., Matematică)

Motivația intrinsecă a viitorilor profesori este sporită de valorizarea abilităților lor academice. Feedbackul pozitiv, buna comunicare și încurajarea autonomiei au fost, de asemenea, menționate printre caracteristicile profesorilor model:

Un astfel de model a fost profesoara mea de chimie din liceu. A văzut o scânteie în mine și m-a ajutat să devin din ce în ce mai bună în acest domeniu. (C.B., Chimie)

- Pasiune, entuziasm

Toți profesorii care au fost caracterizați drept modele de rol au manifestat pasiune pentru profesia lor. Entuziasmul lor a fost observat de elevii din jurul lor, creând adesea un efect de contagiune:

Profesoara de fizică din liceu m-a impresionat prin dăruirea și profesionalismul ei. Deși nu eram pasionat de fizică, pot spune că îmi doream să devin un profesor ca ea. (R.C., Matematică)

Alte surse de inspirație au fost profesorii mei de vioară din Timișoara, București și Weimar. [...] Am putut vedea în toți o pasiune evidentă pentru predare, lucru care mi-a rămas întipărit în memorie. (S.B., Muzică)

Profesorii care au avut un impact semnificativ asupra elevilor lor au fost percepuți ca modele profesionale și personale. Eseurile autobiografice dezvăluie o multitudine de calități ale acestor modele de rol, referitoare la aspecte valorice și atitudinale, la sprijinirea abilităților non-cognitive în rândul elevilor:

Prin prezența lor, am dobândit valori noi, precum dăruirea pedagogică și aprecierea față de elevi, pentru a le stârni bucuria, curiozitatea pentru învățare, participarea activă; blândețea, atitudinea pozitivă față de ceilalți; căldura; tandrețea, respectul; autoritatea înțeleaptă care a fost, desigur, însoțită de simț moral, limite sănătoase, norme; curiozitatea pentru fiecare elev; încrederea în ei; calmul; dar și profesionalismul. Un profesor cu astfel de valori are puterea de a crea un mediu propice dezvoltării elevilor, unde elevii, la rândul lor, internalizează aceste valori și norme, iar ulterior dezvoltă altele, precum voința și perseverența. (L.F., Psihologie)

- Interacțiune pedagogică și strategii didactice centrate pe elev

Analiza narațiunilor autobiografice realizate de studenții aflați în programul de formare psihopedagogică arată că profesorii pe care îi consideră modele de rol au utilizat o abordare didactică centrată pe elev. Aceștia au încorporat diverse strategii didactice interactive pentru a spori implicarea elevilor și a stimula interesul pentru învățare:

Abia când am ajuns la liceu am întâlnit un profesor de geografie complet diferit de ceilalți profesori. Deși conținutul științific era dens și destul de încărcat, orele de geografie erau de fapt relaxante; pe lângă tonul relaxat și glumeț pe care îl folosea cu noi, folosea diverse metode și tehnici de predare pentru a se asigura că lecțiile de geografie nu erau plictisitoare. Firește, facultatea pe care am ales să o studiez a fost Geografia. (I.F., Geografie)

4. Discuții

Decizia de a urma o carieră didactică este influențată de o multitudine de factori. Influențele socializante anterioare înscrierii la programele de formare psihopedagogică sunt doar una dintre categoriile de factori. Analiza de față este bazată pe cercetarea de tip *grounded theory* a eseurilor autobiografice ale unui număr de 204 studenți, de la 14 specializări academice din cadrul Universității de Vest din Timișoara, înscriși la ultimul nivel de pregătire psihopedagogică în ultimii cinci ani universitari. Cercetarea calitativă a eseurilor a evidențiat o bogăție impresionantă de mărturii legate de impactul pozitiv pe care foștii profesori l-au avut în viața elevilor lor și în deciziile viitoare ale acestora legate de alegerea specializării universitare și a unei cariere didactice.

Analiza narațiunilor autobiografice confirmă concluziile unor cercetări anterioare, care au arătat că cei care urmează o carieră didactică au avut de obicei experiențe pozitive și feedback pozitiv în activitatea lor școlară (Andrews & Hatch, 2002). Astfel, majoritatea studenților cuprinși în cercetarea de față au evidențiat că au avut performanțe școlare ridicate la disciplinele pe care au ales să se specializeze.

Studenții care au participat la diverse olimpiade și concursuri menționează cu mândrie realizările și le consideră o confirmare a talentului lor în domeniul academic ales. Aceste realizări le-au crescut stima de sine și sentimentul de eficacitate și au contribuit la o imagine de sine mai bună, așa cum s-a observat și în alte cercetări (Campbell & Walberg, 2010).

Analiza eseurilor arată, în congruență cu studiile anterioare (Chang-Kredl & Kingsley, 2014; Low et al., 2017), că experiența anterioară didactică/ de *peer-learning* este un factor esențial care contribuie la decizia de a urma o

carieră didactică. Low și colaboratorii (2017) au afirmat că, deși aceste experiențe didactice anterioare ale viitorilor profesori nu sunt un factor cauzal direct în decizia de a deveni profesor, ele au reprezentat un proces facilitator. „Personalitatea lor didactică” (Göncz, 2017; Surgue, 1997) a fost modelată de aceste experiențe, inclusiv experiențe informale de predare (Kaynak, 2019). Studenții au evidențiat, în cadrul narațiunilor autobiografice analizate, modul în care experiența de a juca rolul de profesor le-a dezvoltat încrederea în sine, le-a dezvoltat abilități de comunicare și relaționare și le-a întărit convingerea că sunt potriviți pentru o carieră didactică.

În același timp, exercițiul reflexiv în care studenții care urmau programul de formare psihopedagogică inițială a profesorilor au rezumat experiențele lor anterioare relevante în care au interacționat cu foști profesori a devenit o oportunitate de a consolida construcția simbolică a imaginii unui profesor model. Cu toate că, în viitoarea lor carieră didactică, aceștia nu își vor imita conștient profesorii, ci se vor baza pe o amintire implicită a comportamentelor episodice, studenții aflați în ultima etapă a pregătirii pentru cariera didactică au, deja, o reprezentare socială bine cristalizată a ceea ce înseamnă să fii un bun profesor. În urmă cu aproximativ un deceniu, Institutul de Științe ale Educației a publicat studiul *Cultura elevilor și învățarea* în care se observa că, pentru elevii chestionați, profesorii reprezentau, împreună cu antrenorii, un model de reușită în viață doar pentru 7% din respondenți (Cuciureanu et al., 2014, p. 56). Cercetarea de față arată că, pentru toți cei care au ales o carieră didactică, foștii profesori au fost modele profesionale importante. De asemenea, analiza eseurilor contribuie la explorarea trăsăturilor care îi fac pe anumiți profesori să devină modele de rol.

Studii anterioare au arătat că elevii sunt mai motivați, au niveluri mai ridicate de autoeficacitate și își îmbunătățesc performanța academică atunci când simt sprijinul profesorilor (Affuso et al., 2023). Nu întâmplător, așadar, viitorii profesori au evidențiat frecvent faptul că profesorii care au avut impact asupra orientării lor profesionale au fost cei care i-au sprijinit, i-au investit cu încredere și le-au valorizat și promovat capacitățile lor. Eseurile autobiografice ilustrează o multitudine de exemple în care foștii elevi rememorează momente cheie în interacțiunile didactice și figuri profesoriale încărcate de empatie, abilități didactice și sociale specifice.

Pe de altă parte, profesorii aleși ca modele de rol de către viitorii profesori sunt descriși, de fiecare dată, ca fiind profesori caracterizați prin entuziasm, implicare și pasiune pentru predare. Cercetările anterioare au arătat că pasiunea profesorilor pentru predare are un efect puternic motivant asupra elevilor (Day, 2009; Serin, 2017), iar eseurile realizate de către studenții români confirmă aceste concluzii.

Nu în ultimul rând, profesorii care au fost văzuți ca modele de rol de către studenții înscriși în programul de formare a profesorilor au adoptat o abordare centrată pe elev. Modul de predare interactiv, strategiile de predare-învățare utilizate au facilitat implicarea elevilor și le-a stimulat motivația intrinsecă, fiind interiorizat de către viitorii profesori.

5. Concluzii

Viitorii profesori din România trebuie să răspundă, în prezent, multiplelor provocări generate de o multitudine de schimbări la nivel social, de sistem de învățământ și de cadru legislativ, care fac cariera didactică tot mai puțin atractivă. În contextul în care ritmul schimbării este tot mai dinamic, iar certitudinea unui parcurs profesional predictibil în domeniul educației este tot mai scăzută, ce alte ancore ar mai putea avea cei care se pregătesc să devină profesori? Aceasta este întrebarea la care, în ultimii cinci ani, am încercat să găesc răspuns, analizând modul în care, prin intermediul narațiunilor autobiografice, viitorii profesori și-au construit viitoarea identitate profesională în jurul unor repere semnificative.

Analiza calitativă, de tip *grounded theory*, a narațiunilor autobiografice ale studenților aflați în ultima etapă a pregătirii psihopedagogice a evidențiat faptul că interacțiunile semnificative din cadrul anilor de școală constituie o ancoră identitară puternică în construirea viitoarei identități profesionale, întărindu-le convingerea că sunt potriviți pentru acest rol profesional. Cercetarea evidențiază modalități prin care cadrele didactice devin modele comportamentale și surse de inspirație pentru viitorii profesori, în congruență cu concluziile cercetărilor precedente privind influența modelelor de rol asupra motivației profesionale (Lumpkin, 2008; Morgenroth et al., 2015). De asemenea, nucleul trăsăturilor care formează reprezentarea ideală a unui

bun profesor, care devine un reper identitar, conține o serie de calități, printre cele mai importante fiind empatia și pasiunea pentru predare. Empatia cadrelor didactice, așa cum au arătat cercetări anterioare (Aldrup et al., 2022; Butler, 2012; Jennings & Greenberg, 2009), este asociată cu o bună interacțiune didactică și cu suport emoțional pentru elevi. Pasiunea pentru predare a fost asociată frecvent cu predarea eficientă, cu un bun management al clasei și cu o relație didactică pozitivă (Altun, 2017; Fried, 2015).

La fel ca orice cercetare calitativă, bazată pe o eșantionare teoretică, și această cercetare are limita faptului că, în eșantionul ales, din cauza constrângerilor obiective, nu au fost incluse absolut toate specializările studenților înscriși la programele de pregătire psihopedagogică, de aici și dificultatea de a generaliza rezultatele cercetării pe întreaga populație de viitori profesori. Durata cercetării și numărul mare de respondenți compensează, în oarecare măsură, acest neajuns. O altă limită a lucrării este dată de faptul că cercetarea se bazează pe o rememorare subiectivă a unor experiențe anterioare. Memoria nu reproduce fidel trecutul, ci îl modifică în funcție de cadrele sociale ale prezentului (Halbwachs, 2024). Pe de altă parte, este prezentă ceea ce Bourdieu (1986) numește „iluzia biografică”, adică tendința naratorilor de a prezenta într-o lumină pozitivă evenimente care au avut loc în perioada copilăriei și adolescenței. Nu în ultimul rând, abordând o perspectivă metodologică constructivistă, opusă unei abordări pozitivistă, cercetarea de față a pornit de la premisa că realitatea socială este construită și reconstruită continuu în funcție de o serie de factori obiectivi și subiectivi. Dublul rol de cercetător și cadru didactic a influențat, așadar, atât modul în care studenții au ales să-și descrie procesul de socializare anticipativă, cât și procesul de analiză și interpretare a narațiunilor autobiografice. În acest sens, o cercetare cantitativă viitoare ar putea completa concluziile studiului cu mai multe date obiective.

Dincolo de aceste limite, cercetarea arată că experiența unor interacțiuni semnificative, care au avut rol de validare personală și profesională și au oferit modele valorice și comportamentale, este unul dintre factorii care pot ghida constant parcursul profesional și orientarea studenților către o carieră didactică. Reflectând asupra acestor influențe profesionale anterioare parcurgerii programelor de formare psihopedagogică, viitorii profesori pot înțelege cum și-au format reprezentarea socială a rolului de cadru didactic și ce rol are această

reprezentare în construirea identității lor profesionale. De asemenea, acest exercițiu reflexiv îi ajută pe cei care aspiră să devină profesori să conștientizeze că, dincolo de formarea unor competențe specifice disciplinei pe care o vor preda, cadrele didactice joacă, deseori, un rol semnificativ în viața elevilor lor, orientându-le traseul școlar și alegerile profesionale și oferindu-le modele de urmat și repere valorice și comportamentale.

Referințe

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., Aquilar, S., Dragone, M., & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- Altun, M. (2017). The role of passion in effective teaching and learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 155–158.
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2023). Professional identity among early career physical education teachers. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 9(3), 16–27.
- Andrews, P., & Hatch, G. (2002). Initial Motivations of Serving Teachers of Secondary Mathematics. *Evaluation & Research in Education*, 16(4), 185–201. <https://doi.org/10.1080/09500790208667018>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213–262). Rand McNally & Company.
- Beane, J. A., & Lipka, R. P. (1986). *Self-concept, self-esteem, and the curriculum*. Teachers College Press.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *Construirea socială a realității*. Univers.
- Betourne, J. A., & Richards, K. A. R. (2015). Using Autobiographical Essays to Encourage Student Reflection on Socialization Experiences. *Journal of Physical*

Education, Recreation & Dance, 86(2), 34–40.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2014.988376>

- Binks, E., Smith, D. L., Smith, L. J., & Joshi, M. R. (2009). Tell me your story: A reflection strategy for preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 141–156.
- Blume, R. (1971). Humanizing teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 52(7), 411–415.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58(3), 274–276. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.274>
- Borich, G. M. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 92–120). State University of New York.
- Botha, C. (2020). The impact of the apprenticeship of observation on pre-service teachers' perceptions of teaching. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (81), 50–64.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69–72.
- Branc (Adam), S. (2008). *Generații în schimbare. Modele de educație familială în Banatul secolului XX*. Lumen.
- Bruss, K. V., & Kopala, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(4), 685–691. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.4.685>
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742. <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- Campbell, J. R., & Walberg, H. J. (2010). Olympiad Studies: Competitions Provide Alternatives to Developing Talents That Serve National Interests. *Roeper Review*, 33(1), 8–17. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.530202>
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Combs, A. W. (1969). *Florida studies in the helping professions*. University of Florida Press.
- Cuciureanu, M., Alecu, G., Badea, D., Catană, L., Șerban, M. A., Tarău, I., & Țăranu, M. (2014). *Cultura elevilor și învățarea*. Institutul de Științe ale Educației. <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/cultura-elevilor-si-invatarea.pdf>
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift*

Voor Lerarenopleiders, 30(3), 4–13.

- Dominice, P. (2000). *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. Jossey-Bass.
- Everitt, J. G., & Tefft, T. (2019). Professional socialization as embedded elaborations: Experience, institutions, and professional culture throughout teacher careers. *Symbolic interaction*, 42(4), 564–587.
<https://doi.org/10.1002/symb.409>
- Fried, R. L. (2015). *The passionate teacher: A practical guide*. Beacon Press.
- Furlong, C. (2012). The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68–83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134–156.
[https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00051-4)
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory: The strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95.
<https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>
- Gray, P. L. (2020). Mitigating the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 31(4), 404–423.
- Halbwachs, M. (2024). *On collective memory*. University of Chicago Press.
- Hurd, N. M., Wittrup, A., & Zimmerman, M. A. (2011). Role models. In *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 2399–2404). Springer.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, A. S. (2007). An ethics of access: Using life history to trace preservice teachers' initial viewpoints on teaching for equity. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 299–314. <https://doi.org/10.1177/0022487107305604>
- Kaynak, N. E. (2019). “Teaching is like taking a trip”: Two Cases of Pre-service Teachers' Early Construction of Professional Identity with Disparate Outcomes. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 122–133.
- Knowles, J. G. (2013). 4 Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). Routledge.
- Koh, E. Y. H., Koh, K. K., Renganathan, Y., & Krishna, L. (2023). Role modelling in professional identity formation: a systematic scoping review. *BMC Medical*

- Education*, 23(1), 194. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04144-0>
- Lamb, E., Burford, B., & Alberti, H. (2022). The impact of role modelling on the future general practitioner workforce: a systematic review. *Education for Primary Care*, 33(5), 265–279. <https://doi.org/10.1080/14739879.2022.2079097>
 - Lincoln, Y. S., & Denzin, N. (2000). *Handbook of qualitative research*. SAGE.
 - Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
 - Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C., & Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: Triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28–46. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>
 - Lumpkin, A. (2008). Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598134>
 - Mewborn, D. S., & Tyminski, A. M. (2006). Lortie’s apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics*, 26(3), 23–32.
 - Morgenroth, T., Ryan, M. K., & Peters, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants’ goals. *Review of General Psychology*, 19(4), 465–483. <https://doi.org/10.1037/gpr0000059>
 - Nauta, M. M., & Kokaly, M. L. (2001). Assessing Role Model Influences on Students’ Academic and Vocational Decisions. *Journal of Career Assessment*, 9(1), 81–99. <https://doi.org/10.1177/106907270100900106>
 - Reybold, L. E., & Alamia, J. J. (2008). Academic Transitions in Education: A Developmental Perspective of Women Faculty Experiences: A Developmental Perspective of Women Faculty Experiences. *Journal of Career Development*, 35(2), 107–128. <https://doi.org/10.1177/0894845308325644>
 - Richards, K. A., Kinder, C. J., & Templin, T. J. (2024). Teacher Socialization Research: Leveraging Lessons Learned Toward a Favorable Future for Physical Education. *Kinesiology Review*, 13(2), 241–251. <https://doi.org/10.1123/kr.2024-0003>
 - Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2018). Sustaining teachers’ stories to live by: implications for teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1532407>
 - Serin, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 60–64. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i1p60>
 - Sugrue, C. (1997). Student Teachers’ Lay Theories and Teaching Identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>
 - Tierney, W. G. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11778975>

- Zeichner, K. M., & Gore, J. (1989). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). Macmillan.
- Zirkel, S. (2002). Is There a Place for Me? Role Models and Academic Identity among White Students and Students of Color. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104(2), 357–376.
<https://doi.org/10.1111/1467-9620.00166>
- ***American Psychological Association (APA). (2018). Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/role-model>
- ***Monitorul Oficial al României, nr. 1158 bis, 20 noiembrie 2024 - *Ordinul ministrului educației nr. 7.386/2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ*.
https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2024/OM_7386_2024_profil_standarde_prof_cd_inv_preuniv.pdf

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

FROM DESCRIPTION TO CRITICAL REFLECTION: A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF PRE-SERVICE TEACHERS' JOURNALING

Miruna-Luana Miulescu*

University of Bucharest
Institute of Educational Sciences
Bucharest, Romania
miruna.miulescu@gmail.com

Antoaneta-Firuța Tacea**

University of Bucharest
Bucharest, Romania
firuta.tacea@fpse.unibuc.ro

Abstract

The act of reflection has become the subject of increasing scholarly attention, with researchers exploring its various aspects and implications. For this reason, the present study looks into the pre-service teachers' perspectives on reflective journaling during their final-year, one-semester practicum within a teacher education program, focusing on how the prospective teachers perceive the purpose of reflective journaling and the level of reflection they demonstrate in their journal entries. The study makes use of a phenomenological approach and draws on two data sources – reflective journals and focus groups with 16 pre-service teachers.

Findings show that most participants initially viewed journaling as a helpful tool for understanding teaching practices, making decisions, and linking theory to practice. They reported that it enhanced self-awareness, highlighted areas for improvement, and supported their developing teacher identity. However, some challenges emerged.

* Lecturer, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, Bucharest, Romania. Senior Researcher, Institute of Educational Sciences, Bucharest, Romania.

** Senior Lecturer, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, Bucharest, Romania.

Some pre-service teachers lacked confidence in their reflective abilities and expressed a need for clearer guidance and mentorship. Others found journaling repetitive, time-consuming, or burdensome, especially amid final-year academic demands. Analysis using the 5R framework revealed that most entries remained at the *Responding* and *Relating* levels, indicating predominantly descriptive reflections with limited analytical depth. Only a small proportion demonstrated higher-order reasoning or reconstruction.

These findings suggest that reflective journaling alone may be insufficient to cultivate deep reflective skills without explicit instruction, modelling, and structured support. Strengthening reflective practice within teacher preparation requires clearer frameworks, scaffolding activities, and constructive feedback to help future educators critically examine their assumptions and enhance their professional growth.

Keywords: phenomenological approach, pre-service teachers, reflective journaling, reflective practice, teacher education.

Rezumat

Actul reflecției a devenit subiectul unei atenții academice tot mai mari, cercetătorii explorând diferitele sale dimensiuni și implicații. Din acest motiv, prezentul studiu a investigat perspectivele cadrelor didactice în formare privind utilizarea jurnalului reflexiv în timpul stagiului final de practică pedagogică, desfășurat pe durata unui semestru, în cadrul unui program de formare a profesorilor. Studiul s-a concentrat asupra modului în care aceștia înțeleg scopul jurnalului reflexiv și asupra nivelului de reflecție manifestat în intrările în jurnal. Utilizând o abordare fenomenologică, cercetarea s-a bazat pe două surse de date: jurnalele reflexive și trei focus grupuri cu 16 cadre didactice în formare.

Rezultatele arată că majoritatea participanților au perceput inițial jurnalul drept un instrument util pentru înțelegerea practicilor de predare, luarea deciziilor și realizarea conexiunilor dintre teorie și practică. Ei au raportat că acesta le-a consolidat auto-reflecția, a evidențiat domeniile care necesită îmbunătățire și a sprijinit dezvoltarea identității lor profesionale. Cu toate acestea, au fost identificate și unele provocări. Unele cadre didactice în formare au manifestat o lipsă de încredere în abilitățile lor reflexive și au subliniat nevoia unor orientări și unui mentorat mai clare. Alții au considerat activitatea de jurnalizare repetitivă, consumatoare de timp sau împovărătoare, mai ales în contextul solicitărilor academice din ultimul an de studiu. Analiza realizată prin intermediul cadrului 5R a arătat că majoritatea însemnărilor s-au situat la nivelurile Responding și Relating, indicând reflecții predominant descriptive, cu profunzime analitică limitată. Doar un număr redus a demonstrat raționamente de nivel superior sau reconstrucție.

Aceste constatări sugerează că jurnalizarea reflexivă, de una singură, poate fi insuficientă pentru a cultiva competențe reflexive profunde, în lipsa unei instruiți explicite, a modelării și a unui sprijin structurat. Consolidarea practicii reflexive în formarea inițială a profesorilor necesită cadre conceptuale mai clare, activități ghidate și feedback constructiv care să îi ajute pe viitorii profesori să își examineze critic presupunerile și să crească profesional.

Cuvinte-cheie: *abordare fenomenologică, cadre didactice în formare, formarea profesorilor, jurnal reflexiv, practică reflexivă.*

1. Introduction

For the past few years, there have been considerable interest and discussion about the role of reflection in education on a global scale. To an ever greater extent, pedagogues from various disciplines are adopting a reflective approach and encouraging students to delve into self-discovery by participating in reflective activities in order to better understand their experiences (Guo, 2021; Ravanal Moreno et al., 2021).

The act of reflection has become an increasingly explored topic. Even though the literature offers no consensus on the definition of reflection, most approaches would include deliberate contemplation regarding beliefs, thoughts, or actions with the objective of improvement or learning (Loughran, 2006). As posited by Harvey et al. (2016), this process is intentionally and conscientiously carried out as it employs a person's cognitive, emotional and somatic capacities. It entails a meticulous reflection on past, present, or future actions, with the aim of facilitating learning and improving actions.

It is imperative to recognize the indispensable role that reflection plays within the broader spectrum of educator training (Loughran, 2002). Consequently, focus should be placed on the array of methods through which the reflective practice can be implemented. The methods used in reflection techniques vary, as do the skills required to use them. A plethora of techniques for reflection are at one's disposal, depending on the circumstances: essays and reports, creative/ expressive media (such as storytelling, music/song, drama, video, photography, poetry, dance/ movement), organizing tools (for instance, flow charts, mind maps), analytical approaches (for instance, critical-incident

analysis), as well as journals (structured or unstructured) (Harvey, 2020). Among these choices, the reflective journal stands out as a highly adaptable and frequently used technique, providing a methodical but individual way to record reflections and events that have taken place over time.

A reflective journal, also referred to as a reflective narrative, is “a collection of thoughts, feelings, observations, notes, and other related resources created over a period of time”, according to Ghanizadeh et al. (2020). It is often a component of an academic curriculum, fieldwork, or a professional placement. According to Wong et al. (1995), journal writing is a process of reflection. This process begins when the learner documents their experience. Then, the learner returns to the experience, remembers what happened, and relives the experience. Finally, the learner re-evaluates the experience. Thus, the whole point of a reflective journal is to make learning more meaningful by getting people to write about and think about their own experiences. The learner’s progress is recorded in this document, which is continually growing.

Reflective journaling is a widely used strategy in teacher education programs around the world. It helps future and current teachers understand themselves better, think critically, and grow as professionals. Consequently, various reflective journal frameworks have been systematically integrated into teacher education curricula to support the development of reflective practice (Hubbs & Brand, 2005; Sileo et al., 1998).

Across higher education, reflection is a widely practiced experiential learning activity that is integral to supporting students (Veine et al., 2019). The efficacy of reflective journals in teacher education programs has been demonstrated by numerous studies. Reflective journals have been shown to facilitate self-efficacy, self-dialogue and self-assessment among pre-service teachers, enabling them to systematically record their thoughts and beliefs (Conkling, 2003; Doyran, 2013; Uline et al., 2004). Moreover, in a recent study (Malicay, 2023), journaling has been proven to have a positive impact on respondents’ pedagogical competencies. Pre-service teachers have reported that the main advantages of journaling during practicum periods are improved self-assurance, motivation, and refined writing skills.

Research with early childhood professionals and language teachers has revealed that journals provide a distinctive setting for aspiring educators to

deal with difficulties experienced in the field, address subjects such as student management, investigate modern tech integration, and assess the effectiveness of their teaching methods in real-world classroom settings (Barber, 2020). Moreover, reflective journaling plays a key role in fostering the growth of problem-solving abilities, conscious self-evaluation, and emotional intelligence (Dumlao & Pinatacan, 2019). The process helps professionals rigorously assess the relationship between theory and practice, rethink their learning and teaching methods, and improve their ability to deal with pressure over time (Göker, 2016).

Notwithstanding the substantial body of compelling evidence highlighting its efficacy, the successful implementation of reflective journaling in teacher education continues to face persistent challenges. Several studies have reported negative reactions to the use of journals. A particular concern that has been expressed by pre-service teachers is a lack of understanding and insufficient time to complete assignments (Black et al., 2000; Lindroth, 2014; Stiler & Philleo, 2003). Moreover, the success of journaling activities is determined by institutional support, which is sometimes lacking. This refers to mentorship or guidance to facilitate the reflection process, as well as the recognition of the educational value of journaling (Edmond & Felix, 2024). The quality of reflective practice represents an additional challenge that must be addressed because some professionals engage in what is referred to as “surface-level”, which limits their ability to engage in critical reflection and potential transformative practices (Šarić & Šteh, 2017).

To address these concerns, educational instructors should try to provide clearer guidelines, offer examples of reflective writing, and use structured prompts to support the reflective process. This has been shown to improve engagement and the quality of journal entries (Dumlao & Pinatacan, 2019). Moreover, according to Power (2012), the provision of scaffolding through guidelines and assessment frameworks is said to contribute to reflection quality.

In light of the aforementioned considerations, the purpose of this investigation was to gain an understanding of the viewpoint of pre-service educators regarding reflective journaling during their final year in a one-semester practicum within a teacher education program. This inquiry was guided by the following research questions:

- In what ways do pre-service teachers perceive the purpose of reflective journaling?
- What is the level of the students' reflections in journal entries?

2. Methodology

The study adheres to the guiding principles of the phenomenological approach, with the aim of attaining a better understanding of individual circumstances with a specific emphasis on investigating the experiences of learners, following Creswell's (2013) framework.

To better understand the phenomenon being studied, the investigation focused on two main data sources: focus groups and reflective journals. The focus group discussions allowed participants to share their perspectives, exchange ideas, and work together to create meaning. The reflective journals allowed each participant to write about their personal experiences with the reflective teaching process. The combination of these two methods was especially helpful in understanding the experiences of third-year pre-primary education students as it allowed for both group and individual reflection.

This methodological approach was based on Mouton and Marais' (1994) design for qualitative, contextual, exploratory, and descriptive research. This choice of design was viewed as suitable for exploring intricate, context-dependent human experiences that are not easily measured but are best understood through interpretation and understanding.

2.1. Research participants and sampling strategy

For the purposes of this study, a convenience sampling method was employed for selecting the participants. This approach was guided by the recommendations of Teddlie and Yu (2007). A selection criterion was established based on their previous engagement in courses and seminars from the previous semester, with a minimum attendance requirement of 75%.

In the first stage of participant recruitment, 38 final-year students enrolled in

a primary and early childhood education program at the University of Bucharest were contacted and informed about the purpose, procedures, and ethical framework of the study. Sixteen students consented to participate and were included in the research sample. All participants in the study were female, aged between 24 and 43, and consistent with the typical gender distribution in the primary and early childhood education cohorts.

Before the study began, written informed consent was obtained from all 16 participants. The participants were assured of confidentiality and anonymity. Then, as part of their final-year practicum, they undertook a four-month placement at an early childhood educational institution. The one-semester component of the program aimed to prepare students for the teaching profession while fostering a professional relationship with their mentor teachers through classroom modelling, and instructional feedback.

In this context, pre-service teachers were seniors in the university's education program who completed a year-long internship in a mentor teacher's kindergarten classroom. The study focused on final-year teacher candidates because they are in a pivotal stage of their professional development and this phase marks a crucial transition between their preparation and entry into the teaching profession. They are combining their existing knowledge and practical abilities to get ready for independent teaching roles. Therefore, at this stage, reflection becomes even more important because it supports their readiness to enter the profession. Reflection helps them connect the theoretical foundations from their coursework with the practical experiences they gained during their practicum placement, as this allows them to balance idealized pedagogical models with the real challenges of the classroom.

2.2. Data Collection and Analysis

Data were collected during the pedagogical practicum in a kindergarten classroom. At the start of their teaching practice, students already had some understanding of reflective practices. They were encouraged to interpret the practice from a theoretical standpoint, as well as document their experiences, thoughts, and learning processes in a reflective journal throughout the placement on a weekly or more frequent basis.

The collected data was thoroughly examined and systematically categorized from a total of 236 entries. The length of journal entries varied, with some ranging from approximately 30 words to over 800 words. The majority of entries fell within the range of 300 to 400 words on average. To analyze these reflections in a structured manner, the 5R framework (Bain et al., 2002) was adopted for the present study.

Moreover, the study involved the organization of three focus groups after the collection of the reflective journals: the first group included six students, while the second and third groups each comprised five students. The composition of the groups was determined by the kindergarten placement of the study participants. The focus groups ranged in duration from 80 to 110 minutes. The students consented to having their sessions recorded with the objective of enhancing the subsequent analysis of their responses. Focus groups were selected with the aim of fostering an opportunity for students to offer their insights and viewpoints on their experience with journal writing during the practicum period.

3. Findings

3.1. Students' beliefs of the value of journaling

The focus groups indicate that most participants (15 of 16) reacted positively and provided meaningful comments in support of the reflective journal writing activity. They reported that journaling facilitated a more profound comprehension of the teaching and learning processes, as well as the capacity to identify obstacles and errors in practice. The participants shared their reflections concerning the kindergarten environment, their teaching methods, and the overall learning experience. They highlighted that reflective journaling was particularly valuable for:

- evaluating and improving teaching practices (assessing activities and lesson plans, and identifying effective aspects of teaching);
- decision-making (identifying challenges, proposing solutions, and making adjustments);
- self-reflection (improving themselves as teaching professionals, reflecting on the link between theoretical knowledge and practical application in

the classroom setting, as well as recognizing the traits and skills that contribute to effective and innovative teaching).

During the focus group sessions, they provided examples that illustrated the ways in which reflective journaling helped them critically assess their lessons, identify effective aspects of their teaching, and recognize areas needing improvement. As one student explained,

Writing in the journal helped me notice what was working in my lessons and what wasn't. It made me think about how to improve and be better. [...] I always thought about how I would like to be as a teacher, [...] I think the journal helped me to identify my weak areas... I know that I have to learn more about classroom management and to be more creative. (Participant no. 8)

Reflective journaling also facilitated decision-making and continuous learning, enabling students to address challenges and make informed adjustments in their practice. One participant noted:

I also learned that it's important to take a moment to think about what just happened. I liked reflecting right after lessons because I felt like I had the clearest thoughts and feelings about the lesson then. [...] It was a good strategy for me to think about the obstacles and how to overcome them in my teaching. (Participant no. 14)

Several participants emphasized the role of journaling in promoting professional growth and deeper reflection on their teaching identity. One student shared:

I knew from a young age that I wanted to be a kindergarten teacher, but I'd never really thought about what kind of teacher I wanted to be. This activity of writing in a journal made me think a lot about what it really means to be a teacher. [...] I think I gained a lot of knowledge, both theoretical and practical, about what teaching actually means in these past few months. [...] I think that many of my colleagues can agree that it was really helpful for us to be part of this. (Participant no. 9)

Finally, many students linked journaling directly to improving their

understanding of pupils' needs and enhancing lesson planning. As one reflected:

...it helped me reflect on the challenges and how to improve, and it's really about continuous learning. [...] By thinking deeply about these things, I can understand the children's needs better, and this can help me design the activities more effectively. [...] I really think that journaling helped me become a better version of myself and a better educator. (Participant no. 12)

Overall, the focus group discussions revealed that reflective journaling was perceived as a valuable pedagogical tool. The participants' reflections suggest that journaling was beneficial for their teacher training experience and a possible catalyst for meaningful professional learning. Nevertheless, even if the participants emphasised the beneficial impact of the activity, the pre-service teachers identified challenges associated with it. These challenges are discussed in the following section.

3.2. Students' challenges with reflective journaling

The presence of low self-confidence in one's abilities has been identified as a factor that can compromise the quality of reflective journaling. According to the study participants, they perceived a need for structured training in critical reflection and effective self-evaluation strategies. This necessity arose from the fact that pre-service teachers frequently experience uncertainty regarding their ability to assess their own teaching practices in a constructive manner. When reflective journaling is not accompanied by proper mentorship, it may deviate from the purpose it was originally intended for. Several participants expressed similar concerns, as reflected in the following excerpts:

Sometimes I don't know if I'm reflecting correctly so I just write what I remember. (Participant no. 2)

I often felt that I'm just summarizing what happened. I felt the need to have some sort of guidance or instruction from the mentor or our teachers at the university. [...] At least, that was what I felt as a need for being better at reflecting during my practicum. (Participant no. 10)

We have never learned how to properly reflect. I think we can learn this, and it shouldn't be so hard. [...] When I accepted to be a participant in this

study, I thought it would be a piece of cake for me to write in a reflective journal... Now, I do not feel the same way about writing a journal. [...] It is quite hard if you think about it. (Participant no. 11)

Moreover, journaling can, over time, become repetitive and uninspiring, particularly when the reflection tasks lack variety. Two of them have encountered difficulties in sustaining their motivation for regular journaling, perceiving the activity as bothersome rather than beneficial. They argued that the time-consuming nature of the final year coursework and practicum commitments impeded their ability to engage in thorough and regular reflection.

After the first month, I began disliking writing in the journal... perhaps “disliking” is not the right word, but it felt like a burden. We have many responsibilities as third-year students and I had to make time for writing in the journal [...] and the feeling was that that time could have been better spent. I understand that writing in the journal has many advantages, but I think it might have been more beneficial to do it during the first year. (Participant no. 3)

It was really hard for me to write in the journal. It was a little boring to write by the end of the practicum. Sometimes I would write the same things [...]. Yes, I think it was like a chore. I do not know how much it helped me in the end. (Participant no. 7)

3.3. Level of students’ written reflections

For the purpose of this study, the 5R framework (Bain et al., 2002) has been utilized as this framework serves as a valuable tool for understanding the nature of reflection in preservice teacher education. The framework encompasses five levels of the act of reflection: (1) Reporting, (2) Responding, (3) Relating, (4) Reasoning, and (5) Reconstructing.

According to the proposed framework, reflection is not conceived of as a simple, unchanging entity, but rather as a developmental progression. In this conceptualization, each level represents a more refined engagement with teaching experiences and professional knowledge. At the fundamental level, *Reporting* entails pre-service teachers’ description of teaching events without the implementation of in-depth analysis. On the other hand, *Reconstructing*

signifies the most advanced level, at which pre-service teachers undergo a fundamental reconceptualization of their pedagogical understanding and practice.

To clarify how each stage is characterized in practice, Table no. 1 summarises the five levels of the 5R framework and includes examples drawn from the reflective journals.

Table no. 1. Five Levels of the 5R Framework with Definitions and Examples

Level of reflection	Operational Definition	Excerpts from journals
Reporting	The student offers a description, report, or retelling of events, without observations or insights.	"During the morning session, I supervised the children while they completed a puzzle activity. Some worked in pairs and others worked alone. After they finished, we moved on to our circle time routine." (Participant no. 3) "We had an art activity today, the children used coloured paper and glue to make simple geometrical shapes. I handed out the materials and watched them work." (Participant no. 15)
Responding	The student utilizes the source data in a limited way, with minimal transformation. The student makes an observation or judgment without making further inferences or explaining the reasons for the judgment. The student shares feelings such as happiness, relief, anxiety, etc.	"I think the lesson went well. I helped the children during a science activity about plants and they were all curious and asked lots of questions. Most of them completed the tasks in a short amount of time. I enjoyed seeing the children so invested in learning more about plants." (Participant no. 11) "Today was a nice day. Children had to draw their favorite animal. Matei drew a brown dog, Maria a pink rabbit, Natalia a cat, and Sara a pony. Most of the children drew cats and dogs, but there was a child that tried to draw a leopard, and asked me to help him. I was happy to help and I think children like me. They have gotten used to me." (Participant no. 15)
Relating	The student identifies parts of the data that are personally meaningful or relevant to their past or present experiences. The student's objective is to gain a basic understanding of relationships, identifying areas of strength, areas for growth, past failures, and lessons learned from practical experiences.	"Yesterday I helped the children during free play. Most of them were engaged, and I think the activities went okay. I also read a story about farm animals and asked some questions afterward in order to see if they understood the story. Some children were active, while others seemed distracted. [...] I think I need to find better ways to keep everyone's attention." (Participant no. 5) "The lesson was about numbers and I think it went okay. Maybe I should have given clearer examples, but overall, it was a good learning experience for the children." (Participant no. 1)

Level of reflection	Operational Definition	Excerpts from journals
Reasoning	The student combines the data with theoretical concepts or personal experience, and transforms it into a new understanding. The student is interested in gaining a deeper understanding of the reasons behind events and experiences. They strive to explain their own or others' behaviour or feelings, drawing on their personal insights, inferences, and prior knowledge, with a sense of depth. The relationship between theory and practice is studied in a meaningful way.	"Today, I saw that some children had trouble staying focused when the instructions were long. This showed that young children can't concentrate for long, which is in line with what I've found out about early childhood development at the courses. [...] In the future, I plan to break things down into smaller steps to help them stay focused." (Participant no. 12) "During the reading activity, a few children seemed confused by the story questions, which made me realize they need more concrete examples to understand abstract ideas. I plan to use visual aids next time to help them grasp the concepts more effectively." (Participant no. 14)
Reconstructing	The student displays a high level of abstract thinking. The student generalizes and applies their learning. The student draws an original conclusion from their reflections. The student generalizes from their experience. The student extracts general principles. The student formulates a personal theory of teaching. The student extracts and internalizes the personal significance of their learning. The student plans their own further learning based on their personal reflections.	"When I saw how much better the children learned when the lessons included movement and hands-on materials, it made me rethink how I plan activities. I want to develop my own strategy that mixes short movement tasks with practical activities, followed by a quick class discussion to help children make sense of what they've done. I plan to try this structure in several lessons and keep notes on how engaged the children are." (Participant no. 8) "[...] I noticed that the children became more curious and focused during simple science experiments, which made me think about why hands-on activities help them learn. [...] I want to try a teaching approach that starts with a question, lets them explore through experiments, and ends with a discussion. I'll observe how this affects their learning and use what I learn to improve my future lessons. I think this approach could also be adapted for other types of activities, not just science lessons. [...] I first read about this approach in a course book last year, which really helped me during the practicum." (Participant no. 9)

As shown in Table no. 2, the majority of reflections occurred at the mid-range levels of the 5R framework. Specifically, 34% of segments fell within *Responding*, and 36% of segments fell within *Relating*. Higher-order reflections (*Reasoning* and *Reconstructing*) were less common, together representing only 26% of the entries, suggesting limited engagement with

deeper analytical processes. This data suggests that while pre-service teachers often demonstrated an ability to move beyond simple description, they may have faced challenges in progressing toward the more complex aspects of reflection. The findings are consistent with existing literature suggesting that pre-service teachers frequently experience difficulty in justifying their teaching decisions (Francis & Ingram-Starrs, 2005).

Table no. 2. Percentage of occurrence of each reflection level

Level of reflection	Segments (%)
Reporting	4%
Responding	34%
Relating	36%
Reasoning	22%
Reconstructing	4%

4. Discussion and conclusions

Reflective practice has seen a surge in popularity across various professional fields and educational settings in recent decades. Nevertheless, studies show that developing the capacity for introspection constitutes a significant challenge for pre-service teachers (Francis & Ingram-Starrs, 2005).

For this reason, the present study explored the pre-service teachers' perspectives on reflective journaling during their final-year, one-semester practicum within a teacher education program, focusing on how they perceive the purpose of reflective journaling and the level of reflection demonstrated in their journal entries.

Findings indicate that, at the beginning of their training, many prospective educators regarded journaling as a beneficial tool for articulating thoughts, consolidating learning, and monitoring progress. Students highlighted that reflective journaling was particularly valuable for evaluating and improving teaching practices, supporting decision-making, and fostering self-reflection. However, perceptions regarding the value of journaling underwent a gradual transformation over the course of the practicum period. For a few of the study participants, the initial enthusiasm diminished as journaling became a habitual practice, reducing its effectiveness as a reflective exercise. As a

result, the entries became more concise and descriptive, lacking in depth and substantive reflection. This practice frequently resulted in a perception among some teacher candidates that journaling was considered less effective for professional development. Specifically, there was an inclination to regard journaling as a formal requirement rather than an effective learning instrument. This indicates a discrepancy between the intended reflective purpose and actual practice context, a pattern similarly reported in other studies exploring reflective journaling in teacher education (e.g., Alsuhaibani, 2019; Agustin, 2019).

Some pre-service teachers have expressed that reflective journaling can become a repetitive part of their routine over time. This can unfortunately cause it to lose its initial usefulness and be viewed as just another required task rather than a meaningful professional development activity. It seems that time constraints might play a significant role as a barrier to engagement. Pre-service teachers may find the process quite time-consuming without receiving ongoing feedback on their journal entries. Moreover, the need to complete a variety of course and practical requirements during the final-year university studies may potentially limit available time and cognitive resources for extended, in-depth reflection during teaching practice. This could potentially lead to a reduction in motivation to engage deeply with the reflective process. This idea was echoed in the focus groups, where participants highlighted an insufficient understanding of reflective purposes, as well as a lack of guidance designed to facilitate engagement with the journaling activities.

The 5R framework was used in this study because it has been shown to be an effective tool for distinguishing between surface-level and deep reflection. The data has shown that most journal entries were deficient in analytical depth. Most participants approached journaling as a mere descriptive record of events or feelings. This approach, however, failed to capitalize on the potential for critical self-evaluation.

When pre-service teachers are not able to move beyond surface-level reflection, they may miss opportunities to develop a deeper understanding of the inherent value of teaching. Also, this may have the effect of preventing novice educators from developing the critical self-awareness that could help them identify the strengths and weaknesses in their educational approaches.

Studies have suggested that this may subsequently become visible in their professional behaviour and even teaching effectiveness (Fitria et al., 2024; Rakhimova, 2024). It is possible that, without opportunities for self-reflection and self-assessment during the training phase, new teachers may find themselves relying more heavily on trial-and-error learning or on imitation of observed practices rather than engaging in reflective practice that is informed by theory. Al-Najjar et al. (2024) have examined the impact of previous student teaching experiences on in-service teachers' perspectives and their findings indicate that when pre-service programs do not successfully cultivate profound reflective capacities, teachers often express discontent.

The evidence suggests that reflective journals alone may not be sufficient to develop the complex cognitive and metacognitive skills necessary for deep critical reflection, at least without explicit instruction, modelling, and scaffolding. The development of reflective capacity may be best supported through an integration of various elements, such as: clearly defined conceptual frameworks that distinguish between different types and levels of reflection, guidance in reflective processes (such as reflective questions or self-assessment statements to fill in), timely and constructive feedback on reflective writing, and authentic contexts where reflection is perceived as a purposeful activity rather than a procedural obligation.

Many pre-service teachers still have problems because they have not been taught how to think critically or shown how to do it. They have also not been given clear examples of what it means to think deeply. During field experiences, pre-service teachers encounter a sudden change in their expectations, often grappling with challenges in applying the pedagogical practices they learned in their coursework. They also often find themselves with a sense of a lack of control in the classroom environment.

Therefore, it is not enough to simply provide opportunities for reflection. There is an urgent need to address the challenges faced by learners in connecting their learning and challenging existing knowledge through reflective practice. Therefore, reflective practice must become an integral component of the teachers' professional identity, inherently incorporated into their competence framework and their daily educational practices (Stăncescu et al., 2018). Ultimately, fostering sustained reflective habits can equip future

teachers with the tools they need to adapt to diverse classroom realities, engage critically with their own assumptions, and continually seek ways to grow professionally.

5. Limitations

While the study provides valuable insights into pre-service teachers' reflective journaling practices, it is important to acknowledge some limitations.

First, as the sample size was relatively small, and participants were selected from a single university program using a convenience sampling strategy, the findings cannot be generalizable to broader populations of pre-service teachers in different institutional or cultural contexts.

Second, the focus group setting proved to be a valuable source of rich qualitative data. Nevertheless, the presence of peers among the participants may have influenced their openness to sharing critical or negative views which could have limited the range of opinions that were shared.

Finally, it is important to note that the study relied on self-reported data, which is subject to possible biases (for example, selective memory, or the tendency to present oneself in a favourable light). Some entries may have been influenced by perceptions of what supervisors or researchers expected to read.

References

- Agustin, A. (2019). Reflective Journal as a Self-Directed and Sustainable Professional Development Tool for Pre-Service Teachers: A Case Study in English Language Education Study Program. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 9(2), 103–110.
<https://doi.org/10.24246/j.js.2019.v9.i2.p103-110>
- Alsuhaibani, Z. (2019). Perceptions and Practices of EFL Pre-service Teachers about Reflective Teaching. *Arab World English Journal*, 10(4) 62–73.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.5>

- Al-Najjar, N., Al Bulushi, M. Y., Al Seyabi, F. A., Al-Balushi, S. M., Al-Harathi, A. S., & Emam, M. M. (2024). Perceived impact of initial Student teaching practice on teachers' teaching performance and professional skills: A retrospective study. *Pedagogies: An International Journal*, 20(3), 424–443. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2331736>
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on Practice: Student Teachers' Perspectives*. Post Pressed.
- Barber, J. D. (2020). Using course journals to encourage reflective practice in second language teacher education. *Reflective Practice*, 22(1), 128–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1851670>
- Black, R. S., Sileo, T. W., & Prater, M. A. (2000). Learning Journals, Self-Reflection, and University Students' Changing Perceptions. *Action in Teacher Education*, 21(4), 71–89. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10462982>
- Conkling, S. W. (2003). Uncovering preservice music teachers' reflective thinking: Making sense of learning to teach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 155, 11–23.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among the Five Approaches*. SAGE Publications.
- Edmond, D., & Felix, D. (2024). The Effectiveness of Supported Teaching in Schools in Colleges of Education Curriculum: The Facts, Fears and Myths. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(2), 60–67. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i21259>
- Doyran, F. (2013). Reflective Journal Writing on the Way to Becoming Teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8, 160–168.
- Dumlao, R. P., & Pinatacan, J. R. (2019). From Practice to Writing: Using Reflective Journal Instruction in Enhancing Pre-Service Teachers' Professional Developments. *International Journal of Instruction*, 12(4), 459–478. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12430a>
- Fitria, W., Faizah, N., & Saijun, S. (2024). Reflective Journal on Pre-Service English Teachers' Practicum Teaching. *Journal of English Education and Teaching*, 8(4), 798–815.
- Francis, D., & Ingram Starrs, L. (2005). The labour of learning to reflect. *Teachers and Teaching*, 11(6), 541–553. <https://doi.org/10.1080/13450600500293225>
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A. H., & Jahedizadeh, S. (2020). Reflective Journals. In A. Ghanizadeh, A. H. Al-Hoorie, & S. Jahedizadeh (Eds.), *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide. Second Language Learning and Teaching* (pp. 147–158). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56711-8_6
- Göker, S. D. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*,

- 4(12A), 63–70. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041309>
- Guo, L. (2021). How should reflection be supported in higher education? – A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice*, 23(1), 118–146. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>
 - Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the ecology of reflection: reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(2).
 - Harvey, M., Lloyd, K., McLachlan, K., Semple, A.-L., & Walkerdien, G. (2020). *Reflection for learning: a scholarly practice guide for educators*. Advance HE.
 - Hubbs, D. L., & Brand, C. F. (2005). The Paper Mirror: Understanding Reflective Journaling. *Journal of Experiential Education*, 28, 60–71.
 - Lindroth, J. T. (2014). Reflective Journals: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 66–72. <https://doi.org/10.1177/8755123314548046>
 - Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
 - Loughran, J. J. (2006). A response to ‘reflecting on the self’. *Reflective Practice*, 7(1), 43–53.
 - Malicay, L. G. (2023). The Role of Reflective Practice in Enhancing Teacher Preparation Programs. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 3(1), 872–882. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-11973>
 - Mouton, J., & Marais, H. C. (1994). *Basic concepts in the methodology of the social science*. HSRC Publishers.
 - Power, J. B. (2012). Towards a greater understanding of the effectiveness of reflective journals in a university language program. *Reflective Practice*, 13(5), 637–649. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.697889>
 - Rakhimova, K. F. (2024). Challenges in pre-service teachers’ reflective practice. *Зарубежная лингвистика и лингводидактика*, 2(5), 46–49. <https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol2-iss5-pp46-49>
 - Ravanal Moreno, E., Cabello, V. M., López-Cortés, F., & Amórtégui Cedeño, E. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22, 515–530. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>
 - Sileo, T. W., Prater, M. A., Luckner, J. L., Rhine, B., & Rude, H. A. (1998). Strategies to facilitate preservice teachers’ involvement in learning. *Teacher Education and Special Education*, 21, 187–204.
 - Stăncescu, I., Drăghicescu, L. M., & Petrescu, A.-M. A. (2018). Practica reflectivă a profesorului – o necesitate. *Journal of Pedagogy*, 66(1), 93–109. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/93>

- Stiler, G. M., & Philleo, T. J. (2003). Blogging and Blogspots: An Alternative Format for Encouraging Reflective Practice among Preservice Teachers. *Education 3-13*, 123, 789–797.
- Šarić, M., & Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67–85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Uline, C. S., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective Journals: A Valuable Tool for Teacher Preparation. *Education*, 3-13, 124, 456–460.
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Søyland, T. B., Wallin, P., & Reams, J. (2019). Reflection as a core student learning activity in higher education – insights from nearly two decades of academic development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1659797>
- Wong, F. K. Y., Kember, D., Chung, L. Y. F., & Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22(1), 48–57. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22010048.x>

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.

To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

PREDAREA ISTORIEI UTILIZÂND STRATEGII DE CREȘTERE A IMPLICĂRII ELEVILOR DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE

Adrian Iuliana Bălaj*

Liceul Teoretic Babel Timișoara
Timișoara, România
adriana.balaj@scoalababel.ro

Simona Lidia Sava**

Universitatea de Vest din Timișoara
Departamentul de Științe ale Educației
Timișoara, România
lidia.sava@e-uvt.ro

Rezumat

Paradigma educațională a învățării experiențiale, fundamentată teoretico-metodologic de John Dewey și David Kolb, promovează experiența directă ca fundament al proceselor cognitive și formative, propunând o metodologie didactică centrată pe participarea activă a elevului în construirea propriului parcurs de învățare.

Centrul pentru Învățare Experiențială de la Universitatea din Leuven (Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs CEGO), coordonat de Ferre Laevers, a elaborat un model teoretic-aplicativ care poziționează starea de bine emoțională și implicarea elevilor ca indicatori fundamentali ai calității mediului educațional. Această perspectivă conceptualizează procesul instructiv-educativ prin prisma a șapte factori de implicare (climatul emoțional pozitiv, învățarea împreună, apropierea de realitate, activitatea mentală intensă, expresia, inițiativa elevilor și adaptarea la capacitatea fiecăruia), constituind cadrul metodologic pentru optimizarea

* Profesor învățământ preuniversitar, Liceul Teoretic Babel Timișoara; M.A. în Management educațional și dezvoltare curriculară, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România.

** Prof. univ. dr., Departamentul de Științe ale Educației, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România. Autor corespondent.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2398-1801>

strategiilor didactice în diverse contexte curriculare, folosit și pentru prezentul studiu. Cercetarea analizează impactul strategiilor didactice interactive bazate pe învățarea experiențială asupra implicării elevilor de gimnaziu de la o școală privată din Timișoara care promovează abordarea CEGO, folosind un protocol de analiză dezvoltat de Centrul pentru Învățare Experiențială de la Universitatea din Leuven.

Printr-o abordare cvasi-experimentală, desfășurată în anul școlar 2024-2025, s-a măsurat implicarea a 36 de elevi, utilizând scala Leuven. Prin măsurători pre- și post-intervenție, aplicarea sistematică a strategiilor experiențiale specifice fiecărui factor de implicare, rezultatele evidențiază o creștere semnificativă a scorurilor de implicare: de la 47,2% elevi cu scor maxim în octombrie 2024 la 66,7% în mai 2025. Se confirmă astfel eficiența strategiilor experiențiale, descrise în lucrarea de față, în stimularea motivației intrinseci și participării active a elevilor, respectiv potențialul transformativ al învățării experiențiale pentru didactica istoriei, facilitând tranziția de la memorarea factuală la înțelegerea proceselor istorice complexe și dezvoltarea gândirii critice contextualizate.

Cuvinte-cheie: design experimental, didactica istoriei, factorii implicării, învățare experiențială.

Abstract

The educational paradigm of experiential learning, theoretically and methodologically grounded in the works of John Dewey and David Kolb, promotes direct experience as the foundation of cognitive and formative processes. It proposes a teaching methodology centered on the active participation of students in constructing their own learning paths.

The Center for Experiential Learning at the University of Leuven (CEGO), coordinated by Ferre Laevers, has developed a theoretical-applied model that positions emotional well-being and student engagement as fundamental indicators of educational quality. This perspective conceptualizes the teaching-learning process through seven engagement factors (a positive emotional climate, collaborative learning, closeness to reality, intense mental activity, expression, student initiative, and adaptation to individual capacities), forming the methodological framework for optimizing teaching strategies in various curricular contexts, which also serves as a basis for the present study.

The current research analyzes the impact of interactive, experiential learning-based teaching strategies on the engagement of middle school students at a private school in Timișoara that applies the CEGO approach.

Through a quasi-experimental design carried out during the 2024-2025 school year, the engagement of 36 students was measured using the Leuven scale. By means of pre- and post-intervention assessments, and through the systematic

application of experiential strategies aligned with each engagement factor; the results highlight a significant increase in engagement scores: from 47.2% of students with maximum scores in October 2024, to 66.7% in May 2025.

Thus, the efficiency of the experiential strategies described in this study is confirmed, showing their capacity to stimulate students' intrinsic motivation and active participation, as well as the transformative potential of experiential learning for the teaching of history. This facilitates the shift from factual memorization to the understanding of complex historical processes and the development of contextualized critical thinking.

Keywords: *engagement factors, experiential learning, experimental design, history teaching.*

1. Introducere

Schimbările rapide ale societății contemporane reclamă mutarea accentului în învățământul preuniversitar spre formarea de competențe transversale, gândire critică, autonomie și creativitate. În acest context, învățarea experiențială a revenit în centrul interesului de cercetare pedagogică nu doar ca metodologie, ci ca viziune holistică ce redefineste poziția elevului, a profesorului și a cunoașterii. Relevanța temei derivă atât din nevoile explicite ale generațiilor actuale de elevi, cât și din prioritățile modernizării sistemelor educaționale la nivel european și internațional.

Predarea istoriei în școala românească, tradițional, s-a bazat preponderent pe transmiterea de informații factuale, acumulate și memorate, cu accent redus pe înțelegerea critică a proceselor istorice complexe. Această abordare, deși utilă pentru furnizarea unui cadru de referință temporal și factual, se dovedește insuficientă pentru dezvoltarea gândirii critice și a competențelor necesare unui cetățean activ și informat în societatea contemporană. Elevii sunt adesea expuși la un stil pasiv de învățare, care nu stimulează implicarea activă, creativitatea și capacitatea de reflecție.

Dezvoltarea unor modalități mai atractive și formative de predare a istoriei devine o necesitate urgentă pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor și pentru a conecta conținuturile disciplinare cu realitățile și interesele lor. În acest sens, învățarea experiențială, centrată pe implicarea activă a elevului

și pe construirea sensului propriu al cunoașterii, oferă o perspectivă inovatoare pentru didactica istoriei. Studiul prezent propune o abordare didactică care integrează activități interactive, colaborative și creative, care pun accent pe experiențe autentice și relevante pentru elevi, facilitând tranziția de la memorarea pasivă la înțelegerea aplicată și critică a trecutului.

Literatura de specialitate oferă numeroase studii despre impactul învățării experiențiale asupra motivației și implicării elevilor, însă cele mai multe cercetări au fost realizate în contexte educaționale anglo-saxone sau europene cu tradiții solide în pedagogii alternative. În România, lacunele în cercetarea aplicată asupra acestei teme sunt evidente: există o nevoie de studii empirice care să exploreze efectele strategiilor de învățare experiențială asupra implicării și motivației elevilor români, în contexte reale de predare, și să dezvolte recomandări concrete pentru cadrele didactice.

Studiul de față se concentrează asupra acestor lacune printr-o cercetare empirică aplicată în clasă, la nivel gimnazial, într-o școală din Timișoara care practică pedagogia experiențială inspirată de pedagogia învățării experiențiale aplicată în regiunile flamande din Olanda și Belgia, inițiată de CEGO (Centrul pentru Orientare și Învățare Experiențială) al Universității din Leuven, Belgia. Prin măsurarea implicării elevilor înainte și după aplicarea unor strategii didactice specifice, și prin analiza detaliată a factorilor care influențează motivația și implicarea, studiul aduce o contribuție relevantă la cunoașterea modului în care învățarea experiențială poate transforma procesul de predare a istoriei într-un demers motivant și formativ.

Rezultatele acestui studiu evidențiază că integrarea celor șapte factori ai implicării – învățarea împreună, climatul emoțional pozitiv, inițiativa elevilor, exprimarea personală, apropierea de realitate, adaptarea la capacitatea fiecărui elev și activitatea mentală intensă – contribuie semnificativ la creșterea motivației și a angajamentului. Mai mult, utilizarea tehnologiilor digitale și a instrumentelor creative (de exemplu, generarea de conținut AI, proiecte multimedia) au demonstrat un efect pozitiv asupra atractivității lecțiilor și a implicării active a elevilor (Forsström et al., 2025).

2. Fundamentare teoretică

2.1. Învățarea experiențială: accepțiuni și modele

Termenul de învățare experiențială are o genealogie complexă, de la perspectivele constructiviste ale lui Piaget și Vygotsky la modelul ciclului învățării experiențiale propus de David Kolb, model recunoscut și aplicat pe scară largă în educația adulților. În centrul tuturor definițiilor se află activitatea elevului: cunoașterea se construiește activ, prin interacțiuni directe cu realitatea, urmate de reflecție și transfer.

Kolb (2014) descrie învățarea ca proces de transformare a experienței în cunoaștere validă, ciclul său parcurgând: experiență concretă → reflecție → conceptualizare → experimentare activă. Criticile aduse modelului (Morris, 2020) susțin că modelul lui Kolb ar trebui revizuit pentru a integra importanța experiențelor concrete și contextuale, reflecției critice și conceptualizării specifice contextului, precum și experimentării pragmatice, nu doar generale, însă acestea nu subminează valoarea sa aplicativă pentru designul curricular centrat pe elev.

Un aport semnificativ l-a adus și Centrul CEGO Leuven (coordonat de Ferre Laevers), care operaționalizează calitatea învățării experiențiale prin măsurarea aprofundată a implicării elevului: nu doar ca participare formală, ci ca stare de prezență intensă, activitate mentală și afectivă maximă.

2.2. Implicarea și motivația: conceptualizare și evidențe empirice

Implicarea elevului (*engagement/ involvement*) este un construct multidimensional ce include implicare comportamentală (participare, persistență), emoțională (afiliere afectivă, relaționare) și cognitivă (investiție mentală, concentrare). *Implicarea elevilor* necesită, de asemenea, o definiție clară pentru un limbaj comun. Această sintagmă apare în literatura de specialitate, mai ales în literatura care abordează acest subiect în limba engleză. În aceste lucrări regăsim doi termeni folosiți în cercetările din domeniul educațional: *student involvement* și *student engagement* (Laevers, 2005). În mod deosebit, în Statele Unite au fost desfășurate o multitudine de cercetări

care demonstrează o strânsă legătură între nivelul de *engagement* (angajament) și rezultatele școlare. Numeroase cercetări (Adelman & Taylor, 2010; Fredricks et al., 2004) au subliniat prin rezultatele acestora că implicarea elevilor în propria educație duce la efecte educaționale pozitive. Fredricks și colab. (2004) au rezumat legătura între implicarea elevilor și rezultate astfel: „Implicarea este asociată cu efecte academice pozitive ce includ rezultate dar și persistență în procesul educațional; ea este mai mare în acele clase unde educatorii și colegii oferă un mediu încurajator, unde există sarcini autentice și provocatoare, oportunități de alegere și suficientă structură” (Fredricks et al., 2004, p. 4).

În spațiul european, cuvântul *involvement* este folosit în literatura de specialitate, iar filiera prin care a fost introdus în discursul educațional european este cea propusă de Centrul pentru Învățare Experiențială din cadrul Universității Catolice Leuven. Există numeroase publicații și cercetări legate de implicare, coordonate de dr. Ferre Laevers, fondatorul centrului. Definiția folosită în această lucrare și modul de a privi, evalua și analiza implicarea este preluată din demersurile acestuia (Laevers, 1994). Definiția conceptului de implicare pe care a propus-o prof. dr. Laevers se referă la implicarea cognitivă a copiilor în propria învățare. Fără această implicare se consideră că nu poate avea loc o învățare fundamentală (Laevers, 1994). Pentru implicarea cognitivă însă, în accepțiunea propusă de profesorul Laevers, climatul emoțional este esențial. Ideea de implicare a acestuia înglobează și dimensiunea emoțională ca o condiție a declanșării implicării la nivel de stare mentală: „experiența intensă pe care o simți când ești absorbit de o întâmplare, în cazul acesta când ești absorbit de realitatea cu care lucrezi, pe care încerci să o înțelegi, să o exprimi, să o remodelezi pentru a crea din ceva vechi, ceva nou” (Laevers, 2013, p.16). Conform lui Laevers, implicarea este o stare în care se găsesc copiii atunci când intră într-o activitate complet. Observăm asta în nivelul mare de concentrare, atunci când par a fi absorbiți, că uită de timp. Sunt motivați intrinsec pentru a intra în activitate și a rămâne în activitate, perseverează. Implicarea este condiția esențială pentru realizarea dezvoltării profunde sau a învățării fundamentale. Laevers propune drept indicator esențial al calității actului instructiv-educativ „starea de profundă concentrare și motivație intrinsecă” – momentul în care elevul este „absorbit de provocare”, uită de timp și se produce ceea ce autorul numește *deep-level learning* (Laevers, 2005).

Motivația este asociată forțelor interne/ externe care pornesc, orientează și susțin comportamentul de învățare. Teoria autodeterminării (Ryan & Deci, 2000) aduce trei nevoi psihologice fundamentale ca predictor: competență, autonomie, relaționare. Motivația intrinsecă – când învățarea este percepută ca scop, nu ca mijloc (Weiner, 1986), potențează și susține implicarea.

2.3. Factori care influențează implicarea elevilor: „Cei 7 factori ai implicării” (CEGO Leuven)

Pe parcursul lucrării, vom privi implicarea în învățare din perspectiva învățării experiențiale dezvoltată de CEGO (Centrul pentru Învățare Experiențială) al Universității din Leuven, Belgia. Acest centru de cercetare și formare pedagogică recunoscut la nivel internațional a fost fondat de profesorul Ferre Laevers. CEGO promovează o abordare educațională centrată pe copil, care pune accent pe implicarea profundă a acestuia în procesul de învățare. Conform perspectivei pedagogice dezvoltate de CEGO, implicarea este un indicator esențial al calității învățării. Atunci când copiii sunt cu adevărat implicați, aceștia devin concentrați, curioși, motivați și activi în explorarea lumii din jurul lor. Acest tip de implicare nu este superficial, ci produce o învățare autentică și durabilă. De aceea, pedagogia experiențială susține crearea unor contexte educaționale care stimulează interesul, inițiativa, cooperarea și exprimarea personală.

Pentru a structura procesul didactic și contextul de cercetare, au fost utilizați cei 7 factori-cheie ai implicării (Laevers, 1994; Main, 2021):

- Apropierea de realitate (autenticitate, ancorare în viața elevului).
- Exprimarea elevilor (posibilitatea de a se exprima liber, în moduri diverse).
- Inițiativa elevului (alegerea temelor, asumarea deciziilor).
- Învățarea împreună (colaborare, interacțiuni sociale).
- Adaptarea la capacitatea fiecăruia (diferențiere, personalizare).
- Activitate mentală intensă (stimuli cognitivi, provocări reale).
- Climat emoțional pozitiv (susținere, siguranță, feedback constructiv).

Acești factori sunt intercorelați și definesc atât cadrul observării implicării, cât și al planificării intervențiilor didactice.

3. Metodologie

Această cercetare s-a bazat pe aplicarea unei metodologii care implică investigarea cvasi-experimentală de tip pre-test, aplicarea unor intervenții, iar apoi, prin post-test, identificarea influenței strategiilor didactice asupra implicării și motivației elevilor în procesul de învățare experiențială.

Studiul a avut la bază măsurarea implicării elevilor din clase din învățământul gimnazial, având un număr de aproximativ 36 de elevi. Participanții sunt selectați dintr-o școală din mediul urban care aplică pedagogia învățării experiențiale. Pentru evaluarea nivelului de implicare a elevilor în activitățile de învățare, se utilizează Scala Leuven pentru Implicare (Laevers, 1994), care permite măsurarea gradului de implicare pe o scală de la 1 (neimplicat) la 5 (foarte implicat), detaliată mai jos. Aceasta a fost aplicată de către cadrul didactic observator atât înainte, cât și după intervenția didactică (a se vedea Anexa).

Etapele cercetării cuprind măsurarea inițială a implicării, observarea și înregistrarea nivelului de implicare a elevilor în activitățile obișnuite de învățare, utilizând Scala Leuven. Urmează intervenția didactică: aplicarea unor strategii didactice menite să crească implicarea și motivația elevilor în învățarea experiențială. Exemple de strategii includ: învățarea bazată pe proiecte, activități colaborative și jocuri educaționale, învățarea prin descoperire și explorare activă, tehnici de reflecție și autoevaluare, adaptate după ghidul de realizare a învățării experiențiale (Laevers, 2013). Intervenția s-a desfășurat pe parcursul a trei intervale de cursuri ale anului școlar. Ultimul pas al colectării datelor empirice vizează măsurarea nivelului de implicare a elevilor utilizând aceeași scală Leuven, pentru a compara rezultatele înainte și după aplicarea intervențiilor educaționale. La finalului intervalului de cursuri din anul școlar 2024-2025 s-au aplicat chestionare elevilor cu întrebări de autoevaluare asupra implicării în ora de istorie, precum și cu reflectarea asupra factorilor care au dus la implicare sau nu în cadrul orelor. Formularul atașat lucrării conține întrebări corelate cu cei șapte factori ai implicării dezvoltați de CEGO, detaliați în capitolul 4.

Datele colectate sunt analizate utilizând analiza statistică descriptivă și comparativă pentru a identifica tendințele generale ale implicării elevilor înainte și după intervenție.

Studiul respectă principiile eticii în cercetarea educațională: obținerea consimțământului informat din partea părinților/ tutorilor legali ai elevilor, asigurarea anonimatului și a confidențialității datelor, utilizarea rezultatelor exclusiv în scopuri academice și de îmbunătățire a procesului didactic.

4. Intervenții pentru creșterea implicării în procesul de învățare la orele de istorie

Cercetarea a fost realizată pe parcursul anului școlar 2024-2025 la un liceu privat din Timișoara, la nivelul gimnazial, implicând elevi din clasa a VI-a. Instituția de învățământ în care autorul principal își desfășoară activitatea din anul 2017 este o instituție privată acreditată în care se studiază curriculumul național; nu este o alternativă educațională. Abordarea pe care școala o promovează este de inspirație flamandă, profesorii școlii fiind formați în pedagogia învățării experiențiale printr-un parteneriat cu echipa de cercetători ai Universității din Leuven.

Cercetătorii de la Universitatea din Leuven au investigat implicarea pornind de la nevoia de a înțelege în mod sistematic modul în care elevii se implică în activități de învățare experiențială, urmărind să construiască un instrument de evaluare valid și fiabil care să surprindă această implicare pe mai multe dimensiuni (Sibomana & Laevers, 2022). Instrumentul LIS (Leuven Involvement Scales) propus este un instrument care folosește o scală cu cinci niveluri folosită pentru a identifica gradul de implicare în procesul de învățare (a se vedea Anexa). Scala elaborată a fost validată printr-o analiză factorială exploratorie și confirmatorie (Sibomana & Laevers, 2022), pe un eșantion reprezentativ de cursanți, evidențiind patru dimensiuni-cheie ale implicării: reflecție, *agency* (capacitatea de a-și modifica propriul comportament la clasă, în funcție de propriile experiențe relevante), interacțiune și integrarea cunoștințelor. Rezultatele au arătat că scala poate fi utilizată și pentru îmbunătățirea designului pedagogic al activităților didactice bazate pe practici de învățare experiențială.

În continuare sunt descrise intervenții concrete care au fost aplicate la disciplina Istorie. A fost măsurată implicarea elevilor pe o perioadă de două săptămâni de observații la clasă, la finalul lunii octombrie 2024. După această

perioadă au fost aplicate intervențiile didactice, apoi a fost realizată o altă observație pe parcursul celor două săptămâni de la finalul lunii mai 2025, pentru a stimula implicarea elevilor, integrând fiecare dintre cei 7 factori:

(1) Climat emoțional pozitiv

Un climat emoțional pozitiv este esențial pentru implicarea autentică a elevilor în procesul de învățare. În activitatea la clasă, a fost acordată o atenție deosebită fiecărui copil, observându-i reacțiile, implicarea și starea de spirit. Au fost introduse momente de joc și activități de cunoaștere la începutul semestrului, pentru a crea o atmosferă relaxată și deschisă. În timpul acestor activități, au fost notate pasiunile, interesele și preocupările fiecărui elev, fie că era vorba de sport, muzică, modă sau inovație.

Aceste informații au fost ulterior valorificate în proiectele individuale propuse la Istorie. Fiecare elev a avut libertatea să aleagă o temă care să reflecte o pasiune personală, integrată într-un context istoric, cum ar fi: *Istoria fotbalului* sau a altor sporturi – pentru elevii pasionați de sport; *Istoria chitarei* sau a altor instrumente – pentru cei interesați de muzică; *Moda în diferite epoci istorice* – pentru elevii atrași de design și stil; *Descoperiri și inovații în istorie* – pentru elevii curioși de știință și tehnologie. Astfel, fiecare copil s-a simțit valorizat și înțeles, iar proiectele au devenit o punte între curriculum și lumea interioară a elevului.

De asemenea, a fost acordat timp suplimentar în pauze sau în alte contexte informale din școală în care cadrul didactic a purtat discuții individuale cu elevii. Aceste conversații au vizat nu doar progresul școlar, ci și aspecte din viața lor personală, relația cu colegii sau preocupările lor emoționale. Prin această abordare, a fost consolidată relația de încredere și a fost creat un spațiu sigur în care elevii să se poată exprima liber, să-și împărtășească gândurile și să simtă că vocea lor contează.

Un aspect fundamental al creării unui climat emoțional pozitiv a fost acordarea unui feedback personalizat fiecărui elev. După fiecare prezentare de proiect sau activitate, a fost oferit fiecărui elev un feedback individual, subliniind punctele forte, progresul făcut și efortul depus. A fost pus accentul pe aprecierea sinceră a implicării, a creativității și a curajului de a se exprima, indiferent de nivelul de performanță. Astfel, elevii au simțit că munca lor

este observată și valorizată, ceea ce le-a crescut motivația și încrederea în sine.

Pe lângă feedbackul oferit de către cadrul didactic, a fost încurajat și feedbackul între colegi, folosind o structură clară de „aprecieri și sugestii”. Elevii au învățat să formuleze aprecieri specifice pentru elementele pozitive ale proiectului prezentat de colegi și să ofere sugestii constructive pentru îmbunătățire, concentrându-se pe produsul realizat și nu pe persoană. Au fost organizate sesiuni de instruire și exerciții practice pentru a dezvolta aceste abilități, astfel încât fiecare elev să poată primi și oferi feedback într-un mod respectuos și constructiv.

A fost creat un cadru sigur, în care greșelile sunt privite ca oportunități de învățare, iar exprimarea sinceră este încurajată. Elevii au început să aprecieze valoarea feedbackului, să-l solicite și să-l utilizeze pentru a-și îmbunătăți proiectele și prezentările. Această abordare a contribuit la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, la consolidarea relațiilor de respect reciproc și la formarea unei comunități de învățare în care fiecare voce contează.

Toate aceste demersuri au contribuit la construirea unui climat emoțional pozitiv, în care fiecare elev s-a simțit acceptat, sprijinit și motivat să se implice activ în învățare.

(2) Învățare împreună

Învățarea împreună a reprezentat un pilon central în activitatea la clasă, pentru a stimula colaborarea, comunicarea și responsabilitatea comună în procesul de învățare. Au fost organizate frecvent activități pe grupe și echipe, astfel încât fiecare elev să aibă ocazia să contribuie activ și să învețe de la colegii săi.

Elevii au fost implicați în proiecte de echipă cu teme variate, precum realizarea unui podcast istoric, a unei recenzii de film sau de carte cu tematică istorică, ori a unui poster digital. Fiecare membru al echipei a avut un rol clar, iar succesul final a depins de implicarea și cooperarea tuturor. La final, fiecare echipă și-a prezentat produsul în fața clasei, ceea ce a consolidat sentimentul de apartenență și de mândrie pentru munca realizată împreună. Prezentarea

finală a fost un moment de celebrare a efortului colectiv, iar fiecare echipă și-a împărțit rezultatele cu clasa, primind feedback constructiv.

Una dintre cele mai eficiente metode de învățare colaborativă folosite a fost metoda experților („jigsaw”), aplicată, de exemplu, la tema Revoluției Franceze. A fost împărțită clasa în grupe, fiecare elev primind o subtemă: cauze, desfășurare, personalități implicate, consecințe. În prima etapă, elevii cu aceeași subtemă s-au reunit în „grupuri de experți”, unde au citit materiale, au comparat informații și au aprofundat subiectul împreună.

După această etapă, elevii s-au întors în echipele inițiale, unde fiecare a devenit „expert” pe subtema sa și a explicat colegilor ceea ce a învățat. Astfel, fiecare membru al echipei a avut ocazia să predea și să învețe de la ceilalți, parcurgând întreaga temă a Revoluției Franceze prin colaborare. Această abordare a subliniat importanța învățării împreună, fiecare elev fiind responsabil atât pentru propria învățare, cât și pentru sprijinirea colegilor.

(3) Apropierea de realitatea elevului

Unul dintre cele mai importante obiective ale demersului didactic a fost aducerea istoriei cât mai aproape de realitatea elevilor, făcând legături între conținuturile predate și lumea lor cotidiană, interesele și experiențele personale. S-a urmărit constant ca temele și activitățile propuse să fie relevante și să rezoneze cu preocupările lor actuale.

Elevilor le-a fost acordată libertatea de a-și alege teme de proiect care să reflecte pasiunile și curiozitățile lor, precum: „Cum ar fi fost să fii copil în Evul Mediu?”, „Paralele între eroii istoriei și eroii moderni”, „Istoria fotbalului”, „Moda în diferite epoci”, „Descoperiri și inovații care ne-au schimbat viața”. Astfel, elevii au putut să exploreze istoria dintr-o perspectivă personală, descoperind legături între trecut și prezentul lor.

Au fost integrate în lecții numeroase analogii și referințe la cultura pop și la evenimente actuale pentru a capta atenția și a facilita înțelegerea:

- La lecția despre *Iluminism*, s-a discutat despre cum ar fi arătat un smartphone sau un android în acea perioadă, stimulând imaginația și gândirea critică.

- Pentru *Renaștere*, s-a folosit o imagine cu Țestoasele Ninja, asociind fiecare personaj cu un artist celebru al epocii (Leonardo, Michelangelo, Donatello, Rafael), ceea ce a generat entuziasm și a ajutat la memorarea numelor și realizărilor acestora.
- La lecția despre *Constituirea SUA*, începutul lecției a vizat prezentarea unui scurt filmuleț de la Super Bowl, eveniment aflat în actualitate la acea vreme, pentru a crea o punte între prezent și trecut.
- În studiul *descoperirilor geografice*, s-a discutat despre produsele pe care le consumă ei astăzi (ciocolată, cartofi, porumb, roșii) și cum acestea au ajuns în Europa după marile descoperiri, făcând istoria mult mai „gustată” și relevantă.

A fost comparată frecvent lumea de astăzi cu cea din trecut, provocând elevii să găsească asemănări și diferențe, să-și pună întrebări și să reflecteze la evoluția societății. În locul fișelor de personaj clasice, a fost lansată provocarea de a descoperi informații despre o personalitate istorică și de a-i crea o pagină de *social media*, adaptată la specificul epocii respective. Această activitate a fost extrem de atractivă pentru elevi, deoarece a valorificat timpul petrecut de ei online și le-a permis să folosească limbajul și instrumentele cu care sunt familiarizați.

De asemenea, au fost introduși termeni și expresii din mediul lor digital și din limbajul comun pentru a construi treptat vocabularul istoric, facilitând astfel învățarea și transferul de cunoștințe.

În procesul de predare au fost integrate și instrumente moderne de inteligență artificială, pentru a aduce istoria și mai aproape de realitatea elevilor și de universul lor digital. De exemplu, au fost generate versuri despre personaje istorice, adaptate pe stiluri muzicale contemporane, folosind platforme de tip AI. Cu ajutorul platformei Suno, au fost create melodii în genuri muzicale preferate de elevi, precum trap sau rap, transformând informațiile istorice în cântece atractive și relevante pentru ei.

Mai mult, au fost folosite instrumente AI pentru a genera imagini autentice cu personaje istorice animate astfel încât să pară că se mișcă și cântă. Aceste materiale au fost prezentate în clasă, iar elevii au fost încântați să vadă cum istoria „prinde viață” prin formele media pe care le folosesc zi de

zi. Astfel, conținutul istoric a fost transformat într-o experiență interactivă, creativă și apropiată de interesele și limbajul generației actuale, crescând implicarea și motivația pentru învățare.

Pentru a aduce istoria mai aproape de viața elevilor, au fost invitate persoane din comunitate să împărtășească povești reale, iar lecția despre Revoluția din 1989 a pornit de la interviuri realizate de elevi cu membrii propriei familii. Acest demers a avut un impact emoțional puternic, făcând ca evenimentele istorice să devină vii și relevante pentru fiecare copil în parte.

(4) Activitate mentală intensă

A fost pus un accent deosebit pe activități care să solicite intens gândirea elevilor, cu asigurarea că fiecare sarcină a reprezentat o provocare reală pentru mintea lor. Un exemplu central a fost organizarea unui escape room pe conținut istoric, unde elevii au trebuit să rezolve o serie de provocări și enigme bazate pe cunoștințe istorice. Pentru a avansa în joc, aceștia au analizat documente, au descifrat coduri inspirate din epoca studiată și au făcut conexiuni între evenimente, personaje și cauze istorice. Astfel, activitatea a stimulat atât colaborarea, cât și gândirea critică și aplicarea practică a informațiilor învățate.

De asemenea, au fost organizate dezbateri pe teme precum monarhii absolute și personaje istorice controversate, cum ar fi Cristofor Columb. Elevii au fost provocați să cerceteze în profunzime, să analizeze surse diferite, să construiască argumente și să anticipeze contraargumente. Aceste dezbateri nu doar că au dezvoltat abilități de argumentare și analiză critică, dar au și crescut nivelul de implicare mentală, fiecare elev fiind responsabil să-și susțină punctul de vedere cu dovezi istorice solide.

În plus, proiectele realizate individual sau în echipă au presupus mereu sarcini care au solicitat activitate mentală intensă: de la cercetarea și sinteza informațiilor, la crearea de produse originale (podcasturi, recenzii, postere digitale) și prezentarea acestora în fața clasei. Elevii au fost încurajați să gândească independent, să caute soluții inovatoare și să-și asume roluri active în procesul de învățare, ceea ce a dus la o dezvoltare semnificativă a competențelor lor cognitive și creative.

(5) Expresia

Pentru creșterea implicării elevilor în învățare a fost încurajată foarte mult exprimarea liberă și variată, oferindu-le posibilitatea de a-și alege modul preferat de prezentare a proiectelor și de a se exprima creativ în cadrul orelor de istorie. Elevii au fost susținuți să-și prezinte proiectele în forme variate, potrivite intereselor și talentelor lor: prezentări orale sau video, pentru cei care se simt confortabil să vorbească în fața clasei sau să utilizeze tehnologia; desene, afișe, benzi desenate pentru elevii cu abilități artistice, care au putut ilustra evenimente sau personaje istorice într-un mod personal; scenete și piese de teatru: s-a încurajat crearea și interpretarea unor scenete istorice, unde elevii au putut să joace roluri, să improvizeze dialoguri și să aducă la viață momente importante din trecut. De asemenea, elevii au avut ocazia să realizeze podcasturi istorice, să scrie scenarii și să înregistreze discuții sau interviuri, valorificând astfel abilitățile lor de comunicare și colaborare.

La finalul fiecărei ore, a fost dedicat timp pentru întrebări și discuții libere, încurajând reflecția personală și schimbul de idei între elevi. Această practică a permis clarificarea neînțelegerilor, aprofundarea subiectelor de interes și exprimarea liberă a opiniilor. A susținut elevii să formuleze întrebări deschise, să-și exprime curiozitățile și să reflecteze asupra modului în care lecțiile de istorie se raportează la viața lor de zi cu zi.

(6) Adaptarea la capacitatea fiecăruia

Un principiu fundamental al activității la clasă a fost adaptarea demersului didactic la nivelul și nevoile fiecărui elev, pentru a asigura implicarea tuturor și progresul individual.

A fost oferită elevilor posibilitatea de a alege dintr-o gamă variată de teme, structurate pe niveluri de dificultate. Astfel, fiecare elev a putut opta pentru un subiect care să-i fie accesibil și totodată provocator. De exemplu, unii au ales teme mai generale, precum „Viața cotidiană în Evul Mediu”, în timp ce alții au preferat subiecte complexe, cum ar fi „Analiza cauzelor și consecințelor Revoluției Franceze” sau „Controverse istorice despre Cristofor Columb”. Această flexibilitate a permis fiecărui elev să lucreze în propriul ritm și să-și valorifice punctele forte.

Au fost respectate preferințele și abilitățile fiecărui elev, oferind opțiunea de a lucra individual sau în echipă. Elevii care se simt mai confortabil să lucreze singuri au avut libertatea să își dezvolte proiectul personal, în timp ce cei care preferă colaborarea au putut forma echipe, împărțindu-și responsabilitățile și sprijinindu-se reciproc. Această abordare a încurajat atât autonomia, cât și dezvoltarea abilităților sociale și de lucru în grup.

Pe parcursul activităților, a fost acordat fiecărui elev feedback personalizat, adaptat nivelului său de dezvoltare și performanță. Au fost identificați elevii care au avut nevoie de sprijin suplimentar și explicații suplimentare, fiindu-le oferite materiale de lucru adaptate sau sesiuni de consiliere individuală. De asemenea, a fost încurajat sprijinul reciproc, consolidând astfel o cultură a învățării colaborative.

(7) Inițiativa elevului

Un alt aspect important al activității la clasă a fost încurajarea inițiativei elevilor, oferindu-le libertatea de a-și manifesta interesele și de a contribui activ la conturarea parcursului de învățare. A fost creat un cadru deschis, în care elevii au avut posibilitatea să aleagă dintr-o gamă variată de teme pentru proiecte, astfel încât fiecare să poată explora subiecte care îi reflectă pasiunile și curiozitățile personale. Temele propuse au acoperit atât subiecte din curriculum, cât și teme din afara acestuia, iar elevii au fost încurajați să vină cu propriile sugestii.

Elevii au avut ocazia să-și valorifice pasiunile și interesele, realizând proiecte despre subiecte precum istoria sportului preferat, evoluția unui instrument muzical, moda în diferite epoci sau inovații care i-au impresionat. Această libertate de alegere a crescut motivația și implicarea, fiecare elev regăsindu-se în activitatea de cercetare și prezentare.

A existat loc și pentru inițiative care depășesc conținuturile din programa școlară, astfel că elevii au putut propune teme de lecție care nu erau prevăzute în curriculumul anului respectiv, dar care îi interesau sau le păreau relevante pentru contextul actual. De exemplu, unii elevi au propus să studieze istoria unor evenimente contemporane sau să abordeze teme de actualitate, ceea ce a dus la lecții speciale, gândite și realizate împreună cu ei.

Toate intervențiile menționate au fost aplicate după prima înregistrare a scorurilor de implicare de la finalul lunii octombrie 2024 până la finalul lunii mai 2025, când a fost aplicată iar metoda de observare și notare a scorurilor de implicare. Rezultatele de la finalul lunii mai sunt descrise mai jos. După această ultimă măsurare a fost aplicat și un chestionar dedicat elevilor cu întrebări legate de implicarea lor la ora de istorie.

5. Rezultate: Impactul strategiilor experiențiale asupra implicării

La momentul inițial, la începutul perioadei de observare, majoritatea elevilor (20 din 36) erau deja poziționați pe treapta maximă de implicare (scor 5) pe Scala Leuven, cu încă o parte semnificativă (12 elevi) la scorul 4. Doar 4 elevi s-au situat la scorul 3, unul singur la scorul 2, iar niciunul la nivelul minim (1). Acest aspect reflectă climatul inițial pozitiv și prezența unui fundament experiențial deja instalat în școală, ca urmare a formării cadrelor didactice.

După intervențiile sistematice, la a doua măsurătoare (sfârșitul lunii mai), scorurile au înregistrat o creștere substanțială: 24 de elevi au obținut nivelul maxim de implicare, 9 au urcat la scorul 4, iar la nivelul 3 au rămas numai 2 elevi. Doar un singur elev a avut scorul 2, iar scorul minim (1) a fost inexistent. Această evoluție conturează o imagine narativă a unui colectiv în care implicarea a devenit, pas cu pas, o „stare de fond”, nu doar un comportament punctual. Copiii au început să se prezinte la ore ca participanți plini de curiozitate, energia intelectuală a crescut, iar disciplina a cedat locul entuziasmului, în special în momentele-cheie (activități de proiect, dezbateri sau prezentări colaborative). Profesorul a remarcat că, pe parcurs, timpul petrecut pentru a capta atenția sau pentru a regla comportamentul de grup a scăzut considerabil, fiind înlocuit de un tip de energie pozitivă, caracteristică implicării intrinseci.

Aceste date sunt consonante și cu răspunsurile elevilor la *chestionarul* administrat lor privind percepția lor asupra implicării. Autoevaluarea implicării confirmă datele observaționale:

- 9 elevi scor maxim, majoritatea cu scor 4, doar 1 elev a marcat nivel scăzut (1).
- Factorii colaborare, activitate mentală intensă, inițiativă și autonomie au fost declarați ca determinanți majori ai implicării.
- Elevii au apreciat colaborarea (lucrul în echipă, feedbackul colegial).
- Tematica relevantă, sarcinile provocatoare și variate, stilul flexibil și acceptarea greșelii au crescut implicarea.
- Sentimentul de siguranță, susținerea profesorului, diversitatea metodelor (inclusiv digitalizare, ludic, proiecte adaptate la interese) au fost percepute ca esențiale.

Dificultăți semnalate: dorința unor elevi pentru structurare sporită, uneori sarcini prea ușoare sau, la polul opus, prea dificile pentru nivelul lor.

6. Discuții

Studiul confirmă că învățarea experiențială, aplicată riguros, crește nivelul de implicare și motivație, favorizând atât performanța școlară, cât și dezvoltarea socio-emoțională. Datele obținute în context românesc sunt concordante cu cele ale colegilor belgieni (Lietaert et al., 2015). Integrarea celor 7 factori ai implicării, asociată personalizării, autonomiei, colaborării și reflecției, optimizează calitatea procesului educațional.

Au fost observate următoarele puncte forte, care se pot considera sugestii de urmărit în activitatea pedagogică:

- Integrarea sistematică a principiilor învățării experiențiale în curriculum la toate disciplinele, nu *doar* în proiecte punctuale.
- Utilizarea combinată a instrumentelor validate (Scala Leuven), chestionare tematice, evaluare continuă de proces și produs.
- Creșterea flexibilității curriculare: opțiuni pentru diversificarea temelor, modurilor de prezentare, contextualizare și colaborare interdisciplinară.
- Reflecția permanentă asupra practicilor: adaptare rapidă la schimbări de context, ajustarea spontană la nevoile și feedbackul elevilor.
- Digitalizarea rațională: utilizarea creativă și utilă a instrumentelor digitale, fără a sacrifica valoarea relațională umană a actului didactic.
- Dezvoltarea unei culturi a feedbackului și a climatului de siguranță.

Prin urmare, educația orientată spre implicare și motivație va rămâne atât o miză teoretică, cât și o necesitate practică pentru școala secolului XXI.

7. Concluzie

Studiul a evidențiat impactul pozitiv al integrării strategiilor de învățare experiențială asupra implicării și motivației elevilor de gimnaziu, bazându-se pe măsurători obiective (Scala Leuven) și percepții subiective (chestionare). Implementarea celor șapte factori propuși de CEGO Leuven – apropierea de realitate, exprimare, inițiativă, învățare împreună, adaptare, activitate mentală intensă, climat emoțional pozitiv – a contribuit la creșterea scorurilor de implicare, la dezvoltarea motivației intrinseci și la formarea unui climat de învățare sigur și colaborativ. Punctele forte ale cercetării includ aplicarea unui model validat științific, corelarea datelor calitative și cantitative, abordarea narativă și contextualizarea strategiilor didactice pentru realitatea elevilor.

Limitările studiului sunt legate de dimensiunea redusă a eșantionului (36 de elevi dintr-o singură școală urbană), ceea ce limitează gradul de generalizare a rezultatelor. Contextul special al instituției, formată în pedagogia experiențială, poate influența pozitiv rezultatele și nu reflectă neapărat diversitatea școlilor românești. De asemenea, durata intervenției și auto-raportările elevilor pot introduce subiectivitate. Pentru validarea extinsă a concluziilor, sunt necesare studii pe eșantioane mai mari, în contexte variate și pe intervale de timp extinse.

Studiul demonstrează valoarea învățării experiențiale și recomandă integrarea sa sistematică în practica didactică actuală. Acest studiu reconfirmă importanța unei pedagogii centrate pe elev, care nu doar transferă cunoștințe, ci cultivă autonomia, responsabilitatea și capacitatea elevului de a înțelege și interpreta critic evenimentele istorice și conexiunile acestora cu prezentul. Astfel, aduce o perspectivă aplicată valoroasă în cadrul demersurilor de modernizare curriculară existente în România și oferă un model de bune practici didactice care pot fi extinse și adaptate în alte contexte educaționale.

Referințe

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2010). *Mental health in schools: Engaging learners, preventing problems, and improving schools*. Corwin Press.
 - Forsström, S., Njå, M., Munthe, E., Álvarez-Galván, J.-L., & Houldsworth, L. (2025). *The impact of digital technologies on students' learning. Results from a literature review*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9997e7b3-en>
 - Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
 - Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
 - Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children. Manual and video*. Centre for Experiential Education.
 - Laevers, F. (2005). *Deep-level learning and the Experiential Approach*. Leuven University Press.
 - Laevers, F. (2013). *Experiential Education: Making the Most of Learning Opportunities*. CEGO, University of Leuven.
 - Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498–518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
 - Main, P. (2021, August). *Leuven Scale: A teacher's guide*. Structural Learning. <https://www.structural-learning.com/post/leuven-scale-a-teachers-guide>
 - Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
 - Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
 - Sibomana, E., & Laevers, F. (2022). *Development and validation of the Leuven Involvement Scales (LIS): Measuring student engagement in experiential learning activities* [Unpublished manuscript]. CEGO, University of Leuven.
 - Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
-

Anexă

Scala Leuven pentru măsurarea implicării

Adaptare și traducere după: „Erværingsgericht werken in het basisonderwijs met 6 tot 12 jarigen”, Ferre Laevers, Ludo Heylen, Lannoo Campus, 2020

Traducere realizată din limba flamandă: Diaconu Monica

Nivel	Scala Leuvens pentru măsurarea implicării
1. Foarte scăzut	Aproape nicio activitate din partea elevului: - are o atitudine pasivă, absentă, se uită pe pereți, visează altundeva - atunci când e activ: acțiuni stereotipe, fără scop, momente foarte scurte de atenție - nici un semn de explorare, interes sau efort - aproape nicio activitate mentală, nu se alege cu nimic din jurul său - se plictisește
2. Scăzut	Activitate întreruptă: - concentrare limitată, ușor de distras - activitate din când în când, privire distrasă, joacă alternativă, visare - acțiunile duc la rezultate limitate, restrânse - activitatea este trăită ca neavând sens
3. Mediu	Activitate surprinsă fără semne de implicare: - intră în activitate: enunță o serie de acțiuni necesare pentru a realiza ceva - este de obicei acolo cu gândul, dar activitatea este una de rutină, mai degrabă trecătoare - nu este cu adevărat motivat, nu se simte provocat, dă dovadă doar de un angajament limitat - face apel la capacitățile sale doar cu moderație - nu este atins de activitate, nu dobândește o experiență aprofundată - experiență neutră: nici satisfacție reală, nici plictiseală
4. Înalt	Activitate cu momente intense: - activitate neîntreruptă cu o concentrare schimbătoare - motivată, se simte atras de activitate - își folosește capacitățile și primește în lumea sa stimulii din realitate - activitatea îi oferă un sentiment de împlinire
5. Foarte înalt	Activitate intensă continuă: - este tot timpul concentrat, absorbit de activitate, nu poate fi distras - se simte profund atras de activitate, fascinat - își folosește în întregime capacitățile și propriile posibilități - activitate mentală intensă: percepție, imaginație, gândire - funcționează la capacitate maximă - trăiește experiențe (noi) profunde - se bucură foarte mult să fie în explorare și creație

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

EMPOWERING MICRO-CREDENTIALS THROUGH EUROPEAN UNIVERSITIES ALLIANCES: A SYSTEMATIC MAPPING AND CASE STUDY APPROACH

Alexandru Carțiș*

University of Bucharest
Faculty of Psychology and Educational Sciences
CIVIS – Europe's Civic University Alliance
Bucharest, Romania
alexandru-mihai.cartis@unibuc.ro

Romița Iucu**

University of Bucharest
Faculty of Psychology and Educational Sciences
CIVIS – Europe's Civic University Alliance
The Romanian Academy
Bucharest, Romania
romita.iucu@unibuc.ro

Abstract

In recent years, micro-credentials have emerged as one of the most significant innovations in European higher education, responding to increasing demands for flexible learning, lifelong upskilling, and stronger links between universities, the labour market, and societal needs. Understanding how these new learning formats are implemented is crucial for advancing both educational innovation and sustainable

* Assistant Professor, PhD(c), Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest; Head of CIVIS Education Unit, CIVIS – Europe's Civic University Alliance, Bucharest, Romania. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-2755>

** Professor, PhD, President of the UB Board of Trustees, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, CIVIS – Europe's Civic University Alliance; Corresponding Member of the Romanian Academy, The Romanian Academy, Bucharest, Romania. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7714-1069>

development. This study analyses how the 65 European Universities Alliances integrate micro-credentials to enhance curriculum flexibility, employability, and sustainability in higher education, while also exploring their alignment with SDG 4 and SDG 8 and addressing challenges in recognition, governance, and policy coherence. A comparative analysis is conducted using document analysis and systematic mapping of institutional frameworks, models, and strategic priorities. A structured evaluation matrix assesses micro-credential adoption based on modular learning pathways, cross-institutional recognition, and labour market integration across alliances. Micro-credentials are here to stay and are increasingly embedded in the strategic and educational approaches of alliances. They play a significant role in lifelong learning, student mobility, and workforce adaptability, yet implementation still face challenges due to regulatory misalignment, quality assurance gaps, and employer scepticism. The study relies on publicly available documents and information within a specific timeframe, which may not capture the most recent institutional developments. The findings indicate that micro-credentials are becoming an increasingly clear priority within the strategies and initiatives of the European Universities Alliances, being integrated in diverse forms and institutional approaches. A major strength of the study is that it represents one of the first comparative analyses across all 65 alliances, providing a comprehensive overview of how micro-credentials are conceptualised and implemented, as well as a strategic roadmap for institutional and policy innovation within the European Higher Education Area (EHEA). Nevertheless, standardisation and cross-border recognition remain critical challenges, alongside the study's reliance on publicly available documents within a specific timeframe, which limits the capture of more recent institutional developments. Future research should integrate empirical data from institutional leaders, policymakers, and employers to assess long-term adoption and impact, and further explore how micro-credentials may expand access to education and support digital and sustainability transitions.

Keywords: European Universities Alliances, higher education, micro-credentials, sustainable development goals, transnational education.

Rezumat

În ultimii ani, micro-certificările au devenit una dintre cele mai semnificative inovații din învățământul superior european, răspunzând cererii tot mai mari pentru învățare flexibilă, formare continuă pe tot parcursul vieții și legături mai puternice între universități, piața muncii și nevoile societale. Înțelegerea modului în care aceste noi formate educaționale sunt implementate este esențială pentru avansarea transformărilor educaționale și a dezvoltării durabile. Acest studiu analizează modul în care cele 65 de Alianțe Europene de Universități integrează

micro-certificările pentru a crește flexibilitatea curriculară, angajabilitatea și sustenabilitatea în învățământul superior, explorând în același timp alinierea acestora la Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD) 4 și 8 și abordând provocările privind recunoașterea, guvernanta și coerența politicilor. O analiză comparativă este realizată prin analiza documentelor și cartografierea sistematică a cadrelor instituționale, modelelor și priorităților strategice. O matrice de evaluare structurată analizează adoptarea micro-certificărilor prin intermediul parcursurilor modulare de învățare, recunoașterii interinstituționale și integrării acestora pe piața muncii în cadrul alianțelor. Micro-certificările sunt aici pentru a rămâne și sunt tot mai mult integrate în abordările strategice și educaționale ale alianțelor. Ele joacă un rol semnificativ în învățarea pe tot parcursul vieții, mobilitatea studenților și adaptabilitatea forței de muncă, însă implementarea se confruntă încă cu provocări din cauza nealinerii reglementărilor, a lacunelor în asigurarea calității și a scepticismului angajatorilor. Studiul se bazează pe documente și informații disponibile public într-un interval de timp specific, care pot să nu surprindă cele mai recente evoluții instituționale. Rezultatele obținute arată că micro-certificările reprezintă o prioritate tot mai prezentă în strategiile și inițiativele Alianțelor Europene de Universități, acestea fiind integrate într-o varietate de forme și abordări instituționale. Un punct forte al studiului este faptul că reprezintă una dintre primele analize comparative asupra tuturor celor 65 de alianțe, oferind o imagine de ansamblu asupra modului în care micro-certificările sunt conceptualizate și implementate, precum și o foaie de parcurs strategică pentru inovarea instituțională și a politicilor în cadrul Spațiului European al Învățământului Superior (SEİS). Totuși, standardizarea și recunoașterea transfrontalieră rămân provocări esențiale, la fel ca și dependența de documente publice disponibile într-un interval de timp specific, ceea ce limitează surprinderea celor mai recente evoluții. Cercetările viitoare ar trebui să integreze date empirice de la lideri instituționali, factori de decizie și angajatori pentru a evalua adoptarea și impactul pe termen lung, precum și să investigheze modul în care micro-certificările pot extinde accesul la educație și pot sprijini tranzițiile digitale și cele spre sustenabilitate.

Cuvinte-cheie: *Alianțe Europene de Universități, educație transnațională, învățământ superior, micro-certificări, obiective de dezvoltare durabilă.*

1. Introduction

European higher education faces a rapid transformation process, aligned with a higher demand for flexibility, lifelong learning opportunities, and a stronger connection with the labour market and societal challenges. Throughout this transformation, micro-credentials have emerged as a key innovation, providing short, competency-based learning experiences that address skills gaps, support professional mobility, and expand access to education. More than traditional degree programmes, micro-credentials allow for modular learning, enabling learners to stack smaller learning units into recognised qualifications or use them as standalone certifications. This shift aligns with the *European Skills Agenda*, the *Digital Education Action Plan*, and broader policy frameworks designed to modernise learning in response to digitalisation and green transitions.

Among the institutions experimenting with micro-credentials are European Universities Alliances, created under the *European Universities Initiative (EUI)* to foster cross-border collaboration and innovation in higher education. These alliances are at the forefront of testing new models for integrating micro-credentials into degree structures, developing digital credentialing systems, and facilitating international recognition of learning. However, their engagement with micro-credentials is neither uniform nor fully understood. While some alliances have made significant progress in embedding micro-credentials within their programmes, others face challenges related to institutional resistance, regulatory fragmentation, and inconsistent employer recognition. Despite strong policy momentum, questions remain about the scalability, impact, and sustainability of micro-credentials in European higher education.

An important but underexplored aspect of this development is the relationship between micro-credentials and sustainability goals, particularly within the framework of the *United Nations Sustainable Development Goals (SDGs)* (United Nations, 2015). Higher education plays a crucial role in supporting SDG 4 (Quality Education) by promoting accessible and inclusive learning, as well as SDG 8 (Decent Work and Economic Growth) by equipping individuals with the skills needed for a changing labour market. Positioned

as ways to achieve such goals, micro-credentials seem to further enhance accessibility, workforce adaptability, while expanding lifelong learning opportunities. However, their actual role in supporting sustainable education and alternative learning and professional development pathways must still be further explored, especially in connection with the European Universities Initiative.

The debate on micro-credentials is still under balance between policy-driven approaches and empirical analyses, while the latter is still limited and requires further research and exploration. This is where analysing how European Universities Alliances approach micro-credentials can further show different models and strategies, moving the focus from broad policy and regulatory frameworks to practical implementation and impact analyses. This is where connections between micro-credentials and sustainable approaches to education can further investigate the achievement of SDG-related goals in European higher education.

This study seeks to explore these issues by examining the presence of micro-credentials within European Universities Alliances and assessing how they contribute to curriculum flexibility, student mobility, and workforce development. Rather than assuming a unified or standardised approach, the research aims to investigate the diversity of strategies, challenges, and models shaping the micro-credential landscape across alliances. By analysing these dynamics, the study contributes to a better understanding of how micro-credentials are being used, whether they are effectively supporting SDG 4 and SDG 8, and what factors influence their adoption and scalability.

To develop this analysis, the paper provides a theoretical and policy background, outlining the conceptual foundations of micro-credentials, their role in modular learning, and their connections to sustainable development. The methodology details the research design, including data collection strategies and analytical frameworks for examining micro-credential implementation across alliances. The findings and discussion present empirical insights into how alliances are integrating micro-credentials, highlighting common patterns, institutional barriers and challenges, aiming to provide some potential recommendations to diverse actors in European higher education: policy makers, practitioners and researchers alike.

2. Theoretical and policy background

Micro-credentials emerged as one of the key policy priorities within the *European Higher Education Area (EHEA)*, aiming to further enhance flexibility, upskilling and reskilling, as well as labour market cooperation with higher education (Bozkurt & Brown, 2022; European Commission et al., 2020). Micro-credentials are defined as small, competency-based learning units, suitable to certify short learning experiences that provide learners with various backgrounds and needs with specific skills, either as standalone certifications or stackable building blocks for larger educational qualifications and degrees, aiming to increase portability and recognition at transnational level (Brown et al., 2021; Carţiş et al., 2023). Strongly linked with other European policy areas such as lifelong learning, digital competencies, and the recent *Union of Skills* (European Commission, 2025), micro-credentials aim to further align higher education with a dynamic and challenging labour market and societal environment.

2.1. Micro-credentials in the EHEA

Micro-credentials have become prominent in European higher education, offering brief, competency-based learning experiences targeting specific skills. Their adoption supports European policy goals on lifelong learning, employability, and accessibility (Bozkurt & Brown, 2022; European Commission et al., 2020). Defined by the European Commission as certified outcomes from short educational units, micro-credentials aim for standardised recognition across borders through transparent assessment and quality assurance (Brown et al., 2021). Although no globally accepted definition exists, the European educational systems have actively integrated micro-credentials into the *European Qualifications Framework (EQF)*, the *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*, and the *Bologna Process* (Antonaci et al., 2021; Berkling et al., 2023). This aligns with broader shifts toward modular, stackable learning pathways driven by digital transformation (Iucu & Carţiş, 2024).

Distinct from traditional qualifications, micro-credentials are shorter, specialised, often digitally delivered, and stackable, allowing learners to build towards formal degrees. The European approach emphasises rigorous

assessment and quality assurance, addressing skill gaps, workforce needs, and improving educational access (European Commission et al., 2020). Integration within European higher education is linked to the EHEA, *European Skills Agenda*, and *Bologna Process*. European Universities Alliances actively pilot micro-credentials to embed them in traditional degrees and enhance cross-national recognition (Brown et al., 2021).

Despite their potential, micro-credentials face challenges around standardisation, recognition, and regulatory coherence. European Commission guidelines exist, yet national policies vary significantly, affecting recognition in *National Qualifications Frameworks (NQFs)* (Rashkevych & Semigina, 2024). Employer uncertainty regarding their value further complicates implementation (Wheelahan & Moodie, 2021). Quality assurance remains another key challenge due to absent universal accreditation standards, potentially undermining credibility (Kušić et al., 2022). Institutions must therefore establish rigorous assessment mechanisms aligning with academic and professional standards (Ghasia et al., 2019). Concerns persist regarding the potential fragmentation of higher education, as micro-credentials may prioritise market-driven skills over holistic, interdisciplinary education (Wheelahan & Moodie, 2021). Hence, coherent policies are required to integrate micro-credentials effectively within traditional frameworks (Ling & Ling, 2023).

Successful implementation depends on institutional readiness, including digital infrastructure, curriculum redesign, and faculty training (Hänisch et al., 2024). Institutions must balance innovation with existing structures, ensuring micro-credentials enhance rather than disrupt established educational models (Antonaci et al., 2021). Future developments in micro-credentials will depend on scalability, recognition, and integration. Continued collaboration within alliances could solidify their role in lifelong learning and workforce development. Further research should focus on embedding micro-credentials within degree programmes, alignment with labour market needs, and supporting digital and sustainable transitions (Bideau & Kearns, 2022). Ultimately, the effective evolution of micro-credentials requires sustained cooperation among policymakers, higher education institutions, and labour market stakeholders to build cohesive, transparent, and internationally recognised frameworks supporting academic and professional development.

2.2. Curriculum flexibility and modular learning

European higher education is increasingly shifting towards curriculum flexibility, aiming to adapt traditional degree structures to diverse student needs and dynamic labour market demands. *Modular learning is central to this shift*, breaking down programmes into smaller, stackable units, allowing learners to tailor their education progressively (Berkling et al., 2023; European Commission et al., 2020). Micro-credentials significantly contribute to this evolving landscape, offering ***concise, competency-focused learning units*** that can *stand alone* or *aggregate into larger qualifications* (Pirkkalainen et al., 2022). Their importance is emphasised in European policy frameworks such as the *European Skills Agenda*, which advocate modular education to support lifelong learning and career adaptability (European Commission et al., 2020), as well as the most recent *Union of Skills* (European Commission, 2025). Incorporating micro-credentials within degrees enables institutions to create inclusive and flexible learning environments suitable for traditional students and professionals alike (Kušić et al., 2022).

This *modular approach* responds directly to the limitations of traditional degrees in addressing the changing needs of learners and industries (Bideau & Kearns, 2022). By offering modular courses, universities provide students greater autonomy, allowing them to select credentials aligned with their professional goals while ensuring recognition within broader qualifications frameworks (Bozkurt & Brown, 2022). Alliances have pioneered modular learning initiatives, such as *Blended Intensive Programmes (BIPs)*, as *short, hybrid experiences* that foster internationalisation, enabling students to earn transferable micro-credentials (Thiriet et al., 2012). *Stackability*, the ability to accumulate micro-credentials towards higher qualifications, bridges short-term skill development with long-term educational objectives, supporting continuous engagement in education (Rajabalee, 2023).

Modular structures notably enhance student mobility, lifelong learning, and interdisciplinary education (Berkling et al., 2023). Seamless credit transfer facilitates international experiences through programmes like Erasmus+ and digital platforms, broadening access to global learning opportunities (Onorati et al., 2017; Thiriet et al., 2012). For lifelong learners, modular education provides accessible pathways to rapidly acquire new competencies,

particularly crucial in rapidly evolving fields like digital technologies, sustainability, and artificial intelligence (Kušić et al., 2022; Pirkkalainen et al., 2022). Additionally, modular flexible learning arrangements encourage interdisciplinary learning, preparing students to address complex global challenges through integrated knowledge and collaborative problem-solving (Bideau & Kearns, 2022; Krause & Arnold, 2018).

Despite its potential, modular learning faces notable challenges. *Institutional resistance to change, concerns over academic coherence, workload, and credit allocation* hinder wider adoption (Hänisch et al., 2024; Kušić et al., 2022). *Regulatory and accreditation frameworks* lag behind, causing inconsistencies in micro-credential recognition across national systems (Bozkurt & Brown, 2022). Moreover, the *lack of robust digital infrastructures* complicates scalable implementation (Durak & Çankaya, 2025; European Commission et al., 2020). *Stakeholder engagement*, especially employer recognition of micro-credentials, remains another key challenge. Employers often prefer traditional qualifications, requiring universities to strengthen collaboration with industry to align micro-credentials closely with labour market demands (Varadarajan et al., 2023).

2.3. Micro-credentials and SDGs

Higher education institutions are increasingly integrating SDGs into their strategies, leveraging micro-credentials to advance goals such as those emerging from SDG 4 and SDG 8 (United Nations, 2015). Micro-credentials support lifelong learning, skill development, and inclusive education pathways, addressing demands for rapid upskilling, reskilling, and sustainable labour market transitions (Bozkurt & Brown, 2022; Brown et al., 2021; European Commission et al., 2020; McGreal et al., 2022).

Micro-credentials significantly contribute to SDG 4 by removing traditional barriers to higher education. They offer flexible, shorter learning experiences, enabling broader participation among working professionals, disadvantaged groups, and individuals with caregiving responsibilities (Rajabalee, 2023). Additionally, micro-credentials facilitate the *recognition of prior learning*, validating informal and experiential knowledge, thus enhancing educational

accessibility and relevance (Durak & Çankaya, 2025; Pirkkalainen et al., 2022; Rooy, 2004). Institutions also leverage micro-credentials to foster pedagogical innovation through interdisciplinary and challenge-based learning, preparing students to address sustainability challenges effectively (Bideau & Kearns, 2022).

Aligned with SDG 8, micro-credentials directly contribute to workforce development and economic growth, particularly in industries undergoing technological and sustainability transformations (McGreal et al., 2022). Collaborations between educational institutions and employers ensure micro-credentials should reflect current labour market demands, particularly in fields such as digital technologies, artificial intelligence, sustainable energy, and environmental management (Bozkurt & Brown, 2022; Durak & Çankaya, 2025; Rajabalee, 2023). These credentials also promote economic inclusion, providing accessible and cost-effective pathways for underrepresented groups and mid-career professionals to enhance employability and career adaptability (Datta et al., 2024).

Moreover, micro-credentials support entrepreneurship and self-employment by offering targeted skills relevant to independent work and start-up ventures, especially within the gig economy and digital innovation sectors (Keniry, 2020; Pirkkalainen et al., 2022). Despite their benefits, significant challenges remain regarding employer recognition, quality assurance, and standardised accreditation frameworks. Strengthening employer collaboration, accreditation standards, and cross-institutional recognition mechanisms is crucial for enhancing stakeholder trust (Varadarajan et al., 2023).

To fully harness micro-credentials' potential for sustainable development, institutions and policymakers must address issues related to quality assurance, credential portability, and policy harmonisation (European Commission et al., 2020; McGreal et al., 2022). Initiatives such as the *European Digital Credentials for Learning (EDCL)* have made strides, yet greater consistency across national frameworks is needed (Nomden & Jambon, 2022).

Future policies should further emphasise micro-credentials' roles in supporting the green and digital transitions, addressing skills shortages in sustainability, digital literacy, and emerging technologies (Bideau & Kearns, 2022). Additional research should focus on integrating micro-credentials within

broader national and European policies, linking them explicitly to SDGs beyond education and employment, including industry innovation, reducing inequalities, and climate action. By embedding sustainability competencies within micro-credentials, higher education institutions can actively contribute to building a resilient, inclusive, and adaptable workforce aligned with economic, social, and environmental goals.

3. Methodology

This study investigates how European Universities Alliances integrate micro-credentials into their educational strategies and practices, examining their inclusion in strategic documents, curricular structures, recognition and mobility frameworks, and partnerships with labour market actors, with a particular focus on contributions to SDG 4 and SDG 8. Given the exploratory aims of the study, *a qualitative multiple-case study approach* was selected. This design enables an in-depth examination of the diverse strategies, governance structures, and policies employed by different alliances when implementing and scaling micro-credentials.

We collected data primarily through *document analysis*, complemented by *systematic mapping of micro-credential initiatives* across the alliances. Additionally, we used an *analytical framework* to identify patterns in implementation, governance practices, and alignment with sustainability and workforce development goals. This combination of qualitative techniques provides a detailed exploration of institutional contexts and highlights best practices and common challenges in the adoption of micro-credentials.

The research is guided by four key questions:

1. How are European Universities Alliances engaging with micro-credentials in relation to SDG 4 (Quality Education) and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth)?
2. What strategic priorities guide and shape the approaches of these alliances towards micro-credential development and implementation?
3. In what ways are alliances implementing micro-credentials to support curriculum flexibility, student mobility, and lifelong learning in alignment with SDG 4 and SDG 8?

4. What models, policy frameworks, and institutional factors influence the scalability and sustainability of micro-credentials within alliances?

The methodology follows a structured but flexible process to provide a holistic and comparative analysis. We begin with a mapping exercise to document existing micro-credential approaches within alliances. This is followed by the development of an analysis matrix, designed to categorise alliances based on their approaches to micro-credential adoption, their alignment with SDG priorities, and their institutional structures. Finally, we applied the matrix across all 65 alliances to generate comparative insights and identify common challenges and emerging trends in micro-credential implementation.

3.1. Research approach

For the present study, we used a *qualitative research design* to gain an in-depth understanding of different institutional strategies, policies, and approaches related to micro-credentials among the European Universities Alliances. Due to the complexities and nuances of diverse institutional practices and strategic approaches, a qualitative approach was considered most appropriate. Accordingly, we employed a *multiple-case study methodology* (Yin, 2018), which is particularly suitable for exploring phenomena across several bounded cases in order to capture both variation and commonalities. Each alliance was considered a separate case, defined by its institutional structures, strategic priorities, and educational practices. This methodological choice allowed us to compare how micro-credentials are conceptualised and implemented across different alliances, while also identifying patterns, best practices, and barriers. The use of multiple cases increases the robustness of the findings through replication logic, as it enables contrasts between diverse institutional contexts rather than reliance on a single model or framework. In this way, the study offers a comparative perspective that highlights both the specificities of individual alliances and the emerging trends that cut across the European Universities Initiative as a whole.

3.2. Data collection methods

We used *document analysis* (Bowen, 2009) and *systematic mapping* (Enders & De Boer, 2009) to examine micro-credential initiatives within European Universities Alliances. Document analysis serves as an effective tool for investigating policy documents, institutional reports, and publicly available resources to understand alliances' conceptualisation and implementation strategies for micro-credentials. The systematic mapping complemented this analysis by offering a structured approach to evaluating the scope and depth of micro-credential integration across different alliances, highlighting institutional commitments, programme designs, and policy orientations.

We started the data collection with a thorough review of publicly accessible alliance materials, including policy reports, institutional documents, programme outlines, alliance websites, frameworks, and event documentation explicitly related to micro-credentials. Following this initial review, we conducted a systematic mapping process for all 65 alliances (between October 2024 and January 2025), assessing the existence, scale, and structure of micro-credential offerings. This involved determining whether micro-credentials are integrated into degree programmes, provided as independent certifications, or co-developed with labour market partners. Additionally, we assessed the explicit alignment of micro-credential initiatives with SDG 4 and SDG 8, examining whether alliances directly reference sustainability and employability objectives within their educational strategies.

3.3. Development and application of the analysis matrix

Following the initial mapping of micro-credential initiatives across alliances, we elaborated a *structured analysis matrix* (presented by Table no. 1) to categorise alliances based on essential dimensions of micro-credential implementation, institutional structures, policy alignment, and encountered challenges. The matrix enables systematic comparative analysis, moving beyond mere descriptive mapping to identify effective practices, emerging trends, and critical implementation barriers.

Development of the analysis matrix is guided by established European policy frameworks, notably the *European Approach to Micro-Credentials* (European Commission et al., 2020), modular learning initiatives, and lifelong learning strategies. These frameworks serve as foundational references, while the matrix remains adaptable to capture institutional diversity and emerging approaches. Each dimension within the matrix corresponds to critical aspects of micro-credential adoption, facilitating classification based on institutional engagement, operational models, and policy integration.

The matrix comprises *seven key dimensions*. The *first dimension* assesses strategic integration, examining whether micro-credentials are fully embedded within degree programmes, employer-driven, or standalone offerings. The *second dimension* focuses on curriculum and learning pathways, specifically addressing modularity, stackability, and student mobility. *Dimensions three and four* explore alignment with SDG 4 and SDG 8, respectively, determining whether alliances explicitly or implicitly integrate these goals within their micro-credential strategies. The *fifth dimension* addresses different mechanisms, including accreditation through EQF, ECTS, or professional recognition, thus affecting micro-credential portability and acceptance beyond issuing institutions. Institutional challenges and barriers constitute the *sixth dimension*, examining factors such as internal resistance, financial constraints, and regulatory barriers impeding wider adoption. Finally, the *seventh dimension* explores future directions, analysing alliances' strategies to broaden micro-credential offerings, improve recognition across institutions, or enhance labour market relevance.

Each dimension utilises predefined indicators and coding categories, ensuring consistency and comparability across all 65 alliances. This structured application of the matrix facilitates detailed comparative analyses, revealing patterns in governance, notable trends, and key obstacles to comprehensive micro-credential adoption.

Table no. 1. *Dimensions and indicators for micro-credential implementation in European Universities Alliances*

Matrix dimensions	Codes	Indicators
Strategic integration	SI1 – Fully integrated	Micro-credentials are systematically embedded into degree structures and institutional strategies.
	SI2 – Pilot stage	Micro-credentials are in the experimental phase, with limited institutional adoption.
	SI3 – Standalone micro-credentials	Micro-credentials exist independently of degree programmes and are offered as separate certifications.
	SI4 – Embedded in degree pathways	Micro-credentials are formally included in undergraduate or postgraduate curricula.
	SI5 – Employer-driven model	Micro-credentials are developed primarily in collaboration with labour market or employers.
	SI6 – Cross-institutional recognition	Micro-credentials are recognised across multiple universities within an alliance.
Curriculum & learning pathways	CL1 – Stackable modules	Micro-credentials can be accumulated towards larger qualifications, such as degrees.
	CL2 – Standalone offerings	Micro-credentials are offered independently without being linked to broader qualifications.
	CL3 – Blended learning	Micro-credentials are delivered in a mix of online and in-person formats.
	CL4 – Interdisciplinary approach	Micro-credentials integrate knowledge from multiple disciplines or sectors.
	CL5 – Flexible learning pathways	Learners can take micro-credentials at different career and education stages.
	CL6 – Student mobility integration	Micro-credentials facilitate mobility between institutions, such as Erasmus+ or alliance-wide recognition.
SDG 4 alignment	SD4-1 – Explicit policy commitment	Micro-credentials are explicitly referenced as a tool for improving education accessibility and quality.
	SD4-2 – Partial alignment	Micro-credentials support SDG 4 goals but are not a primary institutional focus.
	SD4-3 – Indirect alignment	Micro-credentials contribute to SDG 4 but are not explicitly framed within this goal.
	SD4-4 – Focus on digital inclusion	Micro-credentials aim to reduce digital divides and increase access to online learning.
	SD4-5 – Linked to lifelong learning	Micro-credentials are part of lifelong learning policies within alliances.
SDG 8 alignment	SD8-1 – Workforce reskilling	Micro-credentials are designed to help workers transition into new industries.
	SD8-2 – Employer endorsed	Micro-credentials are officially recognised or co-developed by employers.
	SD8-3 – Labour market alignment	Micro-credentials directly address skill gaps identified in the labour market.
	SD8-4 – Job mobility support	Micro-credentials enable workers and students to transition between roles or geographies.
	SD8-5 – Digital workforce readiness	Micro-credentials equip learners with essential digital skills for evolving job markets.
Challenges & barriers	CB1 – Community resistance	Micro-credential adoption is hindered by concerns over academic integrity or workload.
	CB2 – Scalability concerns	Micro-credentials remain small-scale and lack strategies for institutional-wide expansion.
	CB3 – Regulatory barriers	National or alliance-level regulations complicate the recognition and implementation of micro-credentials.

Matrix dimensions	Codes	Indicators
Challenges & barriers	CB4 – Funding issues	Financial sustainability of micro-credential programmes is unclear or unstructured.
	CB5 – Employer scepticism	Employers remain uncertain about the value of micro-credentials in hiring and professional development.
	CB6 – Policy gaps	There are inconsistencies between institutional, national, and EU-level policies on micro-credentials.
Future directions	FD1 – Expansion to more disciplines	Plans are in place to scale micro-credentials to additional academic and professional fields.
	FD2 – Labour market partnerships	Collaborations with labour market stakeholders are being developed to enhance micro-credential credibility.
	FD3 – Exploring ECTS integration	Micro-credentials are being structured for recognition within the European Credit Transfer System (ECTS).
	FD4 – Developing new framework	Institutional or alliance-level frameworks for standardised micro-credential implementation are under development.
	FD5 – Launching a European-wide credential framework	Efforts are being made to create a harmonised recognition framework for micro-credentials across Europe.

Source: Authors' analysis

The application of this coding framework not only facilitates an empirical assessment of micro-credential adoption but also provides a foundation for policy recommendations. By systematically comparing alliances, the study contributes to a deeper understanding of how micro-credentials are shaping European higher education and the role they play in addressing skills gaps, workforce development, and educational inclusivity. Through this structured methodology, the study ensures that findings are grounded in institutional realities while contributing to broader discussions on modular learning, higher education sustainability, and policy standardisation.

The analysis matrix was applied systematically across all 65 alliances in order to capture the presence, scope, and characteristics of micro-credential initiatives. Each alliance was coded according to predefined categories, including references in strategic documents, curricular integration, alignment with SDG 4 and SDG 8, involvement of external stakeholders, and recognition mechanisms. This allowed us to identify both explicit and implicit references to micro-credentials and to compare alliances on a common set of indicators. The coding produced frequency counts (e.g., number of alliances explicitly linking micro-credentials to employability or sustainability) as well as qualitative profiles that highlight distinctive approaches. These outputs served

as the basis for synthesising patterns, commonalities, and divergences across alliances, which are presented next.

4. Findings

4.1. Engagement with micro-credentials in relation to SDG 4 and SDG 8

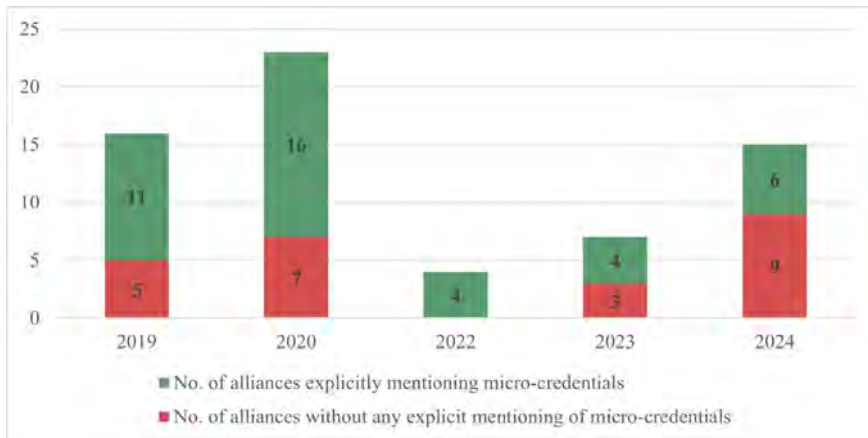
Micro-credentials have emerged as a key component in the evolving landscape of European higher education, with many universities exploring their potential to enhance curriculum flexibility, promote interdisciplinary learning, and address labour market needs. As part of the broader efforts of the EUI, micro-credentials are being positioned as means to facilitate mobility, upskilling, and lifelong learning while aligning with European policy priorities, particularly SDG 4 and SDG 8.

An analysis of the 65 European Universities Alliances reveals that 63% (N = 41) explicitly reference micro-credentials in their strategies, policy documents, or educational initiatives, signalling a growing institutional commitment to this emerging form of learning. However, their presence and depth of integration remain uneven. While some alliances have embedded micro-credentials as part of structured degree pathways, others engage with them as a secondary or exploratory initiative. A closer look at the distribution of alliances by year of establishment suggests that those starting more recently seem less present in micro-credential discussions, likely due to the short time available for structured engagement rather than a lack of interest (Figure no. 1). This observation highlights the dynamic nature of micro-credential adoption, where newer alliances are still in the process of defining their strategies and operational frameworks.

4.2. Strategic priorities shaping alliance approaches

While micro-credentials are becoming increasingly present in alliance strategies, the ways in which they are developed and promoted diverge significantly. A closer analysis reveals *six distinct approaches*, reflecting different institutional priorities, governance structures, and operational focuses:

Figure no. 1. *Distribution of alliances by launching year and explicit mentioning of micro-credentials in publicly accessible information (N = 65)*



Source: Authors' analysis

- **Projects**, which focus on specific initiatives undertaken by alliances to develop micro-credentials, often as part of broader pilot programmes or experimental learning pathways.
- **Events**, including conferences, webinars, and workshops aimed at fostering discussion, knowledge exchange, and promotion of micro-credentials within the academic and policy communities.
- **Guidelines**, referring to structured documents, templates, trainings, and tools that provide direction for institutions and members of the academic community seeking to implement micro-credentials within their educational frameworks.
- **Micro-credentials**, representing specific educational offerings that are part of the alliance's educational framework.
- **Mission statements**, where alliances articulate their long-term vision and commitment to micro-credentials as part of their educational and strategic priorities.
- **Policy inputs**, involving contributions to the broader policy landscape through position papers, reports, advocacy, and engagement with policymakers on micro-credential development.

These six approaches illustrate the diverse ways in which alliances are engaging with micro-credentials, from direct educational provision to policy advocacy and capacity-building initiatives. As Table no. 2 shows, some

alliances focus on just one or two of these approaches, while others have taken a more comprehensive approach, integrating multiple dimensions into their micro-credential strategies.

Table no. 2. *Approaches on micro-credentials in each alliance (N = 41)*

Alliance (acronym)	Approaches*						Types per alliance**
	Projects	Events	Guidelines	Micro-credentials	Mission statements	Policy inputs	
4EU+	X		X			X	3
ACE2EU					X		1
ACROSS	X						1
ARQUS			X				1
AURORA				X			1
BAUHAUS4EU					X		1
CHARM-EU					X		1
CIVIS	X	X	X	X			4
COLOURS				X			1
E3UDRES2			X				1
ECIU		X	X	X	X	X	5
EDUC				X			1
EELISA			X				1
ENGAGE.EU				X			1
ENHANCE			X	X		X	3
ENLIGHT					X		1
EPICUR			X			X	2
EU4DUAL				X	X		2
EU-CONNEXUS			X	X			2
EUGREEN			X				1
EUNIWELL				X	X		2
EUPEACE					X		1
EURECA-PRO					X		1
EUROTEQ		X		X			2
EUTOPIA						X	1
FILMEU					X		1
HEROES					X		1
INGENIUM			X		X		2
INVEST				X	X		2
NEUROTECH-EU			X				1
OPENEU					X		1
SEA-EU				X			1
STARS EU					X		1
T4EU	X		X		X		3
U!REKA				X			1
ULYSSEUS	X						1
UNA EUROPA			X	X	X	X	4
UNIC					X	X	2
UNIGREEN			X		X		2
UNITA					X		1
YUFE				X			1
No. and % of alliances per type***	5 (12.20%)	3 (7.31%)	15 (36.59%)	16 (39.02%)	20 (48.78%)	7 (17.07%)	

Notes:

* An “X” is placed wherever any of the six types of approaches are identified in the respective alliance.

** The table counts how many of the six types of approaches are identified in the respective alliance, not the number of individual initiatives linked with each type.

*** Percentage (%) calculated based out of total number of alliances included in the analysis (N = 41).

Source: Authors’ analysis

Among the 41 alliances included in the present study, the most common approaches involve *mission statements* (20 alliances, 48.78%) and *guidelines* (15 alliances, 36.59%), indicating a strong emphasis on *strategic vision and implementation frameworks*. Additionally, 16 alliances (39.02%) are *actively developing micro-credentials*, while *policy inputs* (7 alliances, 17.07%), *projects* (5 alliances, 12.20%), and *event-based activities* (3 alliances, 7.31%) remain more limited. Notably, 6 alliances (4EU+, CIVIS, ECIU, ENHANCE, T4EU, UNA EUROPA) demonstrate a multifaceted engagement with micro-credentials, covering at least three or more of these six approaches in their initiatives and institutional efforts. Their work reflects a more systematic and embedded approach, incorporating micro-credentials across policy, educational design, and implementation frameworks.

While the extent to which fully institutionalised micro-credentials varies across alliances, modular learning is expanding, supporting interdisciplinary education, mobility, and upskilling. There is also growing alignment between micro-credentials and broader European policy objectives, particularly in relation to lifelong learning, digital transformation, and workforce reskilling.

4.3. Implementation to support curriculum flexibility, mobility, and lifelong learning

Micro-credentials are increasingly used by European Universities Alliances to promote curriculum flexibility, interdisciplinarity, and customised learner pathways. Alliances showcase varied approaches, from standalone, non-credit-bearing certificates to fully integrated, stackable credentials within formal degree structures. This shift aligns with broader European trends towards modular, student-centred, and employment-responsive educational models.

A key attribute of micro-credentials is their *modularity*, enabling learners to build tailored educational pathways across disciplines and institutions. Alliances such as *CIVIS*, *CHARM-EU*, and *ECIU* leverage this modular approach to encourage stackable credentials, facilitating interdisciplinary engagement and allowing students to accumulate recognised qualifications

progressively. *CIVIS micro-programmes* (Figure no. 2) are a relevant example of such stackable learning experiences for undergraduate students.

Figure no. 2. *CIVIS Alliance online catalogue of modular micro-programmes*



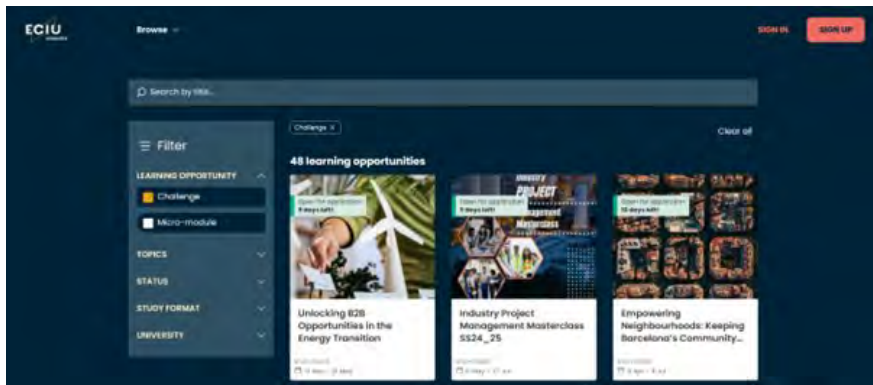
Source: <https://civis.eu/en/learn/course-types/civis-micro-programmes> (retrieved January 8, 2025)

Interdisciplinary education is significantly supported by micro-credentials, bridging traditional academic disciplines. For instance, *CHARM-EU* promotes transdisciplinary education in sustainability and climate action, integrating environmental sciences, economics, and policy. *ECIU* incorporates micro-credentials into challenge-based learning contexts, fostering problem-solving skills across multiple fields. Similarly, alliances focusing on *STEM* (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) and applied sciences, including *EUROTEQ* and *EELISA*, integrate micro-credentials into engineering programmes, combining technical education with broader societal skills.

Micro-credentials also support lifelong learning and professional development by providing flexible, short-term educational opportunities aligned with evolving workforce demands. Alliances such as *AURORA*, *ENHANCE*, and *ENGAGE.EU* have structured pathways specifically catering to mid-career professionals, offering skill-upgrading opportunities responsive to technological and economic shifts. *ENGAGE.EU* and *EU4DUAL* exemplify models of integrating micro-credentials with work-based learning, fostering close collaboration between universities and industry partners, thus enhancing employability and labour market relevance.

As exemplified by Figure no. 3, *ECIU* emphasises a challenge-based approach, embedding micro-credentials within experiential learning environments, promoting innovation, adaptability, and critical thinking linked directly to real-world labour market needs.

Figure no. 3. *ECIU Alliance online catalogue of challenge-based micro-credentials*



Source: <https://engage.eciu.eu/browse?learningOppTypes=623140000>
(retrieved January 6, 2025)

Challenge-based learning represents another innovative application of micro-credentials. *ECIU* and *EUROTEQ* embed these credentials within practical, collaborative contexts that address real-world societal and technological issues, aligning with European policy emphasis on skills-oriented education. Furthermore, alliances such as *YUFE* and *UNIC* use micro-credentials to facilitate student mobility and cross-institutional recognition, demonstrating potential for enhanced transnational education. Nonetheless, scalability remains hindered by institutional fragmentation and varying policy frameworks.

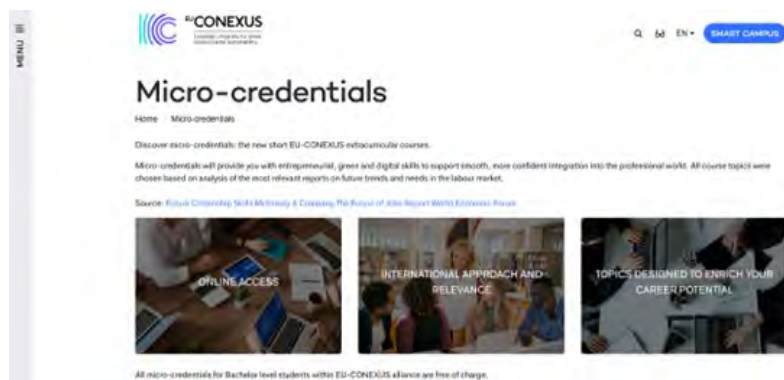
While alliances actively explore diverse strategies, maximising the potential of micro-credentials necessitates improved cross-institutional coordination, coherent governance models, and strengthened recognition frameworks to overcome existing barriers to widespread implementation and scalability.

Alliances increasingly leverage micro-credentials to align educational initiatives with sustainable development, specifically focusing on SDG 4 and SDG 8. Alliances apply these credentials to enhance educational accessibility, bridge skills gaps, and ensure adaptability to evolving labour market demands.

Micro-credentials significantly contribute to SDG 4 by broadening educational participation through flexible, modular, and digitally accessible learning pathways. Our analyses show that alliances such as *UNA EUROPA*, *EUTOPIA*, and *UNIC* specifically use micro-credentials to foster digital inclusion, enabling diverse learners, including working professionals and non-traditional students, to engage effectively with higher education. By offering blended and online micro-credential courses, these alliances provide accessible, targeted educational experiences responsive to individual and professional aspirations.

Further reinforcing SDG 4, *SEA-EU* and *EU-CONNEXUS* emphasise sustainability and environmental literacy within their micro-credential initiatives, aligning with European policies promoting climate action and sustainable workforce development (as Figure no. 4 exemplifies through the *EU-CONNEXUS* micro-credentials catalogue). Additionally, alliances such as *YUFE* and *UNIC* facilitate international education through mobility-focused recognition models, enabling learners to obtain and transfer micro-credentials across institutional and national borders.

Figure no. 4. *EU-CONNEXUS Alliance online micro-credentials catalogue linked with entrepreneurship, green and digital skills*



Source: <https://www.eu-conexus.eu/en/micro-credentials/> (retrieved December 20, 2024)

In addressing SDG 8, alliances are explicitly aligning micro-credentials with workforce requirements, focusing on employability and adaptability. Initiatives by *EELISA*, *AURORA*, and *CIVIS* prioritise entrepreneurial, leadership, and digital competencies essential for labour market success. Alliances like *ECIU* and *EU-CONNEXUS* collaborate directly with industry partners to design credentials that respond to sector-specific needs in digitalisation, sustainability, and technological advancement.

Despite these developments, the findings indicate that the effectiveness of these initiatives depends significantly on enhanced employer engagement and clear, consistent policy frameworks at both alliance and national levels. Uneven employer involvement limits micro-credentials' labour market recognition, potentially restricting their influence on career advancement and workforce mobility.

The analysis further highlights *three systemic challenges* that must be addressed in order to maximise the contribution of micro-credentials to SDG 4 and SDG 8:

1. ***Standardised recognition***, ensuring micro-credentials are consistently recognised across institutions, employers, and NQFs remains essential.
2. ***Employer collaboration***, deepening engagement with industry stakeholders is necessary to secure employer recognition and ensure micro-credentials' labour market relevance.
3. ***Scalability and institutionalisation***, transitioning from experimental, project-based initiatives to sustainable educational offerings requires robust financial and institutional commitment.

Overall, the evidence suggests that while many alliances are exploring innovative ways of linking micro-credentials to sustainable development, these practices remain uneven and often limited in scope. Alliances that combine accessibility, mobility, and employer collaboration demonstrate the most advanced approaches, but broader policy coherence and systematic employer engagement are still needed to transform micro-credentials from experimental initiatives into core components of lifelong learning and workforce development.

4.4. Models, policy frameworks, and institutional factors influencing scalability and sustainability

Our results show that a primary obstacle to broader adoption is the lack of standardised recognition frameworks within the EHEA. Despite efforts by certain alliances, such as *EUTOPIA* and *UNA EUROPA*, to incorporate micro-credentials into defined educational pathways, disparities in national accreditation and policy frameworks create notable barriers. The inconsistent alignment of micro-credentials with the ECTS further complicates their transferability across institutions and national borders.

Although alliances like *CIVIS*, *CHARM-EU*, and *EU-CONNEXUS* have integrated micro-credentials within diploma supplements, such practices vary significantly across alliances, limiting student mobility and credential portability. Establishing uniform practices and coherent policies at institutional, national, and European levels remains essential for overcoming these structural barriers. Currently, micro-credentials are often perceived as supplementary rather than essential qualifications, limiting their impact on career advancement and employability. While *ECIU*, *EU-CONNEXUS*, and *AURORA* have made notable progress in establishing university-labour market collaborations, many micro-credential offerings remain academic-driven rather than employer-driven. To build greater trust between higher education institutions and employers, stronger efforts are needed to develop joint university - labour market certification models. Alliances such as *ENGAGE.EU* and *EUROTEQ* are exploring co-designed micro-credentials, integrating employer input into curriculum development to enhance their credibility in the job market. These initiatives serve as valuable models for bridging the gap between education and workforce needs.

Despite these challenges and many others, there are clear pathways for strengthening micro-credential adoption across alliances. *A more coordinated European approach* (driven by policy coherence, labour market partnerships, and institutional capacity-building) is essential to overcoming these barriers and scaling micro-credentials as a core element of lifelong learning and workforce development. In this regard, some key actions could support the advance of micro-credential implementation:

1. EHEA-wide policy alignment: greater efforts are needed to harmonise micro-credential frameworks across national qualification systems. Aligning ECTS credit allocation, diploma supplement integration, and cross-institutional recognition mechanisms will be essential in ensuring seamless mobility and credential portability.

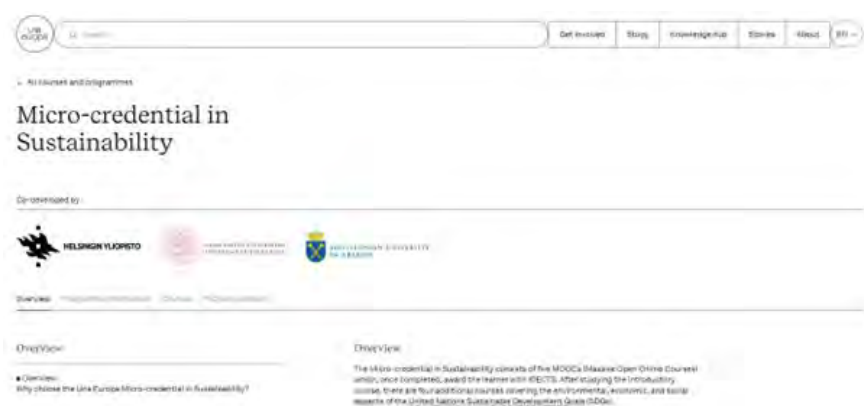
2. Stronger labour market ties: expanding university-labour market collaborations is crucial to enhancing micro-credential credibility and uptake. Employers should be actively engaged in co-designing curricula, assessing competencies, and endorsing micro-credential frameworks to improve workforce alignment.

3. Standardised credentialing frameworks: developing clear guidelines for micro-credential accreditation, quality assurance, and institutional governance will be vital in ensuring that micro-credentials become a stable and widely accepted component of higher education rather than remaining isolated experiments.

By addressing these systemic barriers, alliances can position micro-credentials as a transformative mechanism for lifelong learning, employability, and education accessibility. However, without sustained policy coordination, labour market engagement, and institutional commitment, micro-credentials risk remaining fragmented solutions rather than scalable, impactful credentials. Results show that several alliances have developed best practices that illustrate successful approaches to micro-credential implementation, showcasing how they can scale their micro-credential offerings, enhance policy alignment, and strengthen links with the labour market. By examining governance models, policy innovations, and emerging trends, examples provide potential pathways for the broader adoption and institutionalisation of micro-credentials.

Strategy plays a critical role in determining the effectiveness and sustainability of micro-credential implementation. Some alliances have adopted structured strategic models, ensuring that micro-credentials are not just experimental initiatives but integrated components of institutional learning frameworks. For example, *UNA EUROPA* develops a joint micro-credential framework, integrating stackable, ECTS-aligned credentials across partner institutions, in a model that ensures learners can seamlessly combine micro-credentials into broader learning pathways, fostering both academic and professional mobility (see Figure no. 5).

Figure no. 5. *UNA EUROPA Alliance micro-credentials in sustainability, awarding 10 ECTS and is comprised of 5 MOOCs*



Source: <https://www.una-europa.eu/study/microcredential-sustainability> (retrieved January 10, 2025)

EUTOPIA embeds modular micro-credentials into degree programmes, ensuring portability and transferability across institutions, incorporating employer validation into select programmes, strengthening the link between higher education and workforce demands. *ECIU* establishes a challenge-based micro-learning model, in which micro-credentials are integrated into real-world, interdisciplinary problem-solving projects, enhancing active learning, innovation, and direct labour market engagement. *CIVIS* pilots transdisciplinary micro-programmes, showcasing how micro-credentials can address global challenges such as sustainability and digital transformation, reflecting the alliance's commitment to aligning education with pressing societal needs.

The expansion and sustainability of micro-credentials within alliances are closely tied to policy innovation and funding structures. As alliances navigate the complexities of implementation, EU-supported initiatives and policy frameworks play a crucial role in shaping best practices. Financial support from Erasmus+ and Horizon Europe, for example, has been instrumental in advancing micro-credential initiatives. Alliances such as *4EU+*, *ACROSS*, *T4EU*, and *ULYSSEUS* have leveraged funding to develop their approach on micro-credentials, ensuring financial sustainability and wider access to flexible learning pathways.

The *European Approach to Micro-Credentials* (European Commission et al., 2020) has influenced the alliances' approach on micro-credentials. *EUGREEN* and *CHARM-EU*, among others, seek to align their micro-credentials with EU qualification standards, contributing to the development of common accreditation pathways and cross-institutional governance models, enhancing learner mobility and credential recognition. On another note, other alliances, such as (but not only) *T4EU* and *SEA-EU*, explore blockchain-based credentialing solutions to improve transparency, streamline recognition, and prevent credential fraud, having the potential to create more secure and interoperable micro-credential ecosystems.

As micro-credential initiatives continue to evolve, several key trends are shaping their future trajectory across alliances. These trends reflect the increasing convergence between modular learning, workforce alignment, and digital transformation.

1. ***Stackable and hybrid learning models:*** stackable micro-credentials that contribute to full degrees, reinforcing lifelong learning pathways, allowing learners to accumulate credentials over time, enhancing their educational and career progression.
2. ***Employer-embedded micro-credentials:*** co-developed micro-credentials with employers, ensuring that learners acquire skills that align with evolving labour market needs, strengthening the credibility and employability potential of micro-credentials.
3. ***Cross-institutional and transnational standardisation:*** multi-university recognition frameworks, paving the way for a European-wide credentialing ecosystem, contributing to greater micro-credential portability across higher education institutions.
4. ***Sector-specific and specialised credentials:*** micro-credentials in emerging fields like green skills, AI, and digital transformation credentials, reflecting broader European policy priorities in sustainability and digital innovation.

The emergence of strong governance models, policy frameworks, and innovative funding mechanisms demonstrates the growing institutionalisation of micro-credentials within alliances. However, critical challenges remain, particularly in the areas of recognition, scalability, and labour market alignment.

Moving forward, we see that alliances should focus on:

- Strengthening policy coherence through EHEA-wide standardisation efforts that integrate micro-credentials into national and European qualification frameworks.
- Deepening labour market partnerships to ensure greater employer validation and uptake, making micro-credentials more than supplementary credentials but integral to workforce development.
- Enhancing financial sustainability by transitioning from project-based funding to long-term institutional integration of micro-credential frameworks.

By addressing these factors, alliances can solidify micro-credentials as a key instrument for flexible, high-quality, and future-proof education, reinforcing their role in shaping the next generation of higher education learning models.

5. Discussion

The general purpose of this study was to investigate how the 65 European Universities Alliances integrate micro-credentials into their educational strategies and practices, with particular attention to their contribution to SDG 4 (Quality Education) and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth). Through document analysis and systematic mapping, the research sought to identify the ways in which alliances conceptualise and implement micro-credentials, the strategic priorities guiding their choices, and the institutional factors influencing scalability and sustainability.

5.1. Summary of main results

The findings highlight several important trends. First, *micro-credentials are increasingly recognised by alliances as instruments for curriculum flexibility, lifelong learning, and mobility*. While 41 alliances explicitly mention micro-credentials in their publicly available strategies, the depth of integration remains uneven, ranging from pilot initiatives to systematic inclusion in curricula. A second result is that *alliances associate micro-credentials with SDG 4 primarily through widening participation, digital inclusion,*

and international mobility (e.g., *UNA EUROPA*, *EUTOPIA*, *UNIC*, *YUFE*). For *SDG 8*, they are linked to employability and adaptability, with alliances such as *EELISA*, *CIVIS*, *AURORA*, and *ECIU* embedding labour market-oriented competencies. A third key result is the emergence of diverse strategic models, including mission statements, guidelines, and employer-driven frameworks, showing different levels of institutionalisation. Finally, the analysis reveals *persistent barriers related to recognition, standardisation, and employer engagement*, which constrain the broader scalability of micro-credentials across Europe.

5.2. Relation to previous studies

These results confirm previous literature emphasising the potential of micro-credentials to support lifelong learning, employability, and educational accessibility (Bozkurt & Brown, 2022; Brown et al., 2021; McGreal et al., 2022). They also echo findings that micro-credentials can enhance digital inclusion and sustainable skills development (Bideau & Kearns, 2022; Pirkkalainen et al., 2022). At the same time, the study provides evidence for ongoing concerns raised by Wheelahan & Moodie (2021) and Kušić et al. (2022) regarding fragmented recognition and scepticism from employers. Unlike Antonaci et al. (2021), who highlight increasing convergence towards standardisation, our results show that alliances still adopt heterogeneous approaches, often shaped by national regulations and institutional capacity. Thus, the present study adds nuance to the literature by demonstrating that while policy momentum is strong, practice within alliances remains uneven and experimental.

5.3. Theoretical and practical implications

From a theoretical perspective, the study underscores the relevance of networked governance models in higher education (Enders & De Boer, 2009), showing that *alliances function as laboratories where innovative forms of modular learning are tested and disseminated*. Micro-credentials within alliances can therefore be seen not only as pedagogical tools but as instruments of policy experimentation and institutional transformation in the EHEA.

From a practical standpoint, the study highlights the *need for policy coherence across institutional, national, and European levels*. Strengthening alignment with the ECTS and the EQF will improve portability and acceptance of micro-credentials. The findings also point to the *importance of labour market partnerships, as sustainable adoption requires stronger employer validation and joint design processes*. Furthermore, the *role of EU funding instruments* such as Erasmus+ and Horizon Europe emerges as critical for sustaining and scaling initiatives beyond pilot stages.

5.4. Limitations and future research directions

While the study provides a comprehensive examination of micro-credential implementation across European Universities Alliances, certain limitations must be acknowledged.

A first limitation concerns *data availability*, as some alliances provide more detailed and transparent information on their micro-credential strategies than others. This unevenness may generate data gaps, particularly in cases where alliances are in the early stages of development or where dissemination policies differ across alliances. Moreover, the analysis was restricted to a specific timeframe (October 2024 – January 2025), which may not fully capture subsequent institutional evolutions.

A second limitation relates to the *methodological approach*. The study relied primarily on document analysis and systematic mapping, without integrating direct stakeholder perspectives through interviews, focus groups, or surveys. While this strategy ensured comparability across all 65 alliances, it limited the exploration of individual decision-making processes, institutional rationales, and practitioner experiences. Furthermore, the analysis matrix used to structure the comparative assessment was developed specifically for this research. Although it offered a systematic framework, it requires further refinement, testing, and validation in different contexts to enhance its robustness.

Finally, the *diversity of alliances and models* means that findings may not always be directly comparable. Differences in governance structures, policy priorities, and national regulatory frameworks demand careful interpretation when generalising results.

These limitations open several avenues for future research. Empirical studies should integrate the *perspectives of institutional leaders, policymakers, and employers* to complement the document-based analysis and provide deeper insights into strategic choices and implementation barriers. Comparative case studies could explore in detail *how alliances operationalise micro-credentials in specific disciplinary, national, or regional contexts*. Further work is also needed to *refine and validate the analysis matrix*, adapting it into a replicable tool for *longitudinal monitoring of micro-credential adoption*. Expanding the temporal scope of analysis and incorporating longitudinal data would allow researchers to *track the evolution of alliances' engagement with micro-credentials over time*, thereby clarifying their long-term contribution to the objectives of SDG 4 and SDG 8. Finally, studies should also explore the *role of emerging technologies such as blockchain, digital badges, and AI-driven credentialing*, and assess the *long-term impact of micro-credentials on learners' employability, career adaptability, and contribution to the sustainability agenda*.

6. Conclusions

This study set out to examine how the 65 European Universities Alliances engage with micro-credentials as part of their educational strategies and practices, particularly in relation to SDG 4 (Quality Education) and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth). By combining document analysis with systematic mapping, the research has shown that micro-credentials are no longer peripheral but increasingly embedded in alliance agendas, signalling a shift towards more flexible, modular, and labour market-responsive higher education.

The findings demonstrate that *alliances use micro-credentials to expand access to education, strengthen curriculum flexibility, and promote*

mobility and lifelong learning. Several alliances explicitly link these initiatives to digital inclusion and sustainability (SDG 4), while others emphasise employability, entrepreneurial skills, and industry collaboration (SDG 8). Strategic approaches vary, ranging from mission statements and guidelines to integrated curricula and employer-driven frameworks. However, challenges of recognition, scalability, and employer engagement remain persistent, limiting the transformative potential of micro-credentials across Europe.

From a broader perspective, *the study reinforces the role of alliances as laboratories of educational innovation and policy experimentation within the EHEA*. The results underline the importance of coherent policy frameworks, cross-institutional recognition mechanisms, and sustained financial and governance support to ensure that micro-credentials move beyond project-based pilots towards becoming stable and credible components of higher education provision.

Looking ahead, the institutionalisation of micro-credentials will require stronger partnerships with employers, alignment with European qualification frameworks, and integration into long-term educational strategies. If these conditions are met, micro-credentials can evolve from emerging initiatives into core building blocks of a more inclusive, adaptable, and sustainable higher education system, supporting not only the achievement of SDG 4 and SDG 8 but also the long-term resilience and competitiveness of European societies.

References

- Antonaci, A., Henderikx, P., & Ubachs, G. (2021). The Common Microcredentials Framework for MOOCs and Short Learning Programmes. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 3(1), 5–9. <https://doi.org/10.69520/jipe.v3i1.89>
- Berkling, K., Hänisch, T., & Schütz, F. (2023). Transforming CS Curricula into EU-Standardized Micro-Credentials. *Athens Journal of Technology and Engineering*, 10(3), 161–174. <https://doi.org/10.30958/ajte.10-3-2>
- Bideau, Y. M., & Kearns, T. (2022). A European Approach to Micro-credentials for Lifelong Learning and Employability. *Journal of European CME*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/21614083.2022.2147288>

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, A., & Brown, M. (2022). Microcredentials: stackable, combinable, or transferable qualifications. *EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology*. <https://doi.org/10.59668/371.8264>
- Brown, M., Nic Giolla Mhichíl, M., Beirne, E., & Mac Lochlainn, C. (2021). The global micro-credential landscape: charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228–254. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i2.525>
- Carţiş, A., Leoste, J., Iucu, R., Kikkas, K., Tammemäe, K., & Männik, K. (2023). Conceptualising micro-credentials in the higher education research landscape. A literature review. In M. Dascălu, P. Marti, & F. Pozzi (Eds.), *Polyphonic construction of smart learning ecosystems. SLERD 2022. Smart innovation, systems and technologies, vol 908* (pp. 191–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5240-1_13
- Datta, A., Coates, S., Rossiter, A., & Krishnamoorti, R. (2024). Reskilling and Upskilling for Decarbonization: Analyzing Micro-Credential Programs for Energy Workforce Development. *The Journal of Continuing Higher Education*, 73(1), 64–83. <https://doi.org/10.1080/07377363.2024.2377777>
- Durak, G., & Çankaya, S. (2025). The Rise of Micro-Credentials: A New Certification System for Career Development. In G. Durak & S. Çankaya (Eds.), *Integrating Micro-Credentials With AI in Open Education* (pp. 1–18). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5488-9.ch001>
- Enders, J., & De Boer, H. (2009). The Mission Impossible of the European University: Institutional Confusion and Institutional Diversity. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maasen (Eds.), *European integration and the governance of higher education and research* (pp. 159–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9505-4_7
- European Commission. (2025). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The Union of Skills. COM(2025) 90 final*. Publications Office of the European Union. https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/union-skills_en
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Shapiro Futures, H., Andersen, T., & Nedergaard Larsen, K. (2020). *A European approach to micro-credentials: output of the micro-credentials higher education consultation group: final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/30863>
- Ghasia, M., Machumu, H. J., & Smet, E. D. (2019). Micro-credentials in higher education institutions: An exploratory study of its place in Tanzania. *International*

Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 15(1), 219–230.

- Hänisch, T., Schmitt, L., & Schütz, F. (2024). Transforming CS Curricula into EU-standardized Micro-Credentials – The Hard Parts. *Athens Journal of Technology and Engineering*, 11(3), 219–234. <https://doi.org/10.30958/ajte.11-3-3>
- Iucu, R., & Cartîș, A. (2024). D4.3. *A grid for programme design. New building blocks of the Bologna Process: fundamental values – NewFAV project*. UEFISCDI Publishing.
https://uefiscdi.gov.ro/resource-869039-D4.3_A-grid-for-programme-design.pdf
- Keniry, L. J. (2020). Equitable Pathways to 2100: Professional Sustainability Credentials. *Sustainability*, 12(6), 2328. <https://doi.org/10.3390/su12062328>
- Krause, J., & Arnold, M. G. (2018). Digitised lifelong learning – the need for interdisciplinary sustainability modules in doctoral programmes. *Innovation der Innovation – Neu Gedacht, Neu Gemacht*, 3.
<https://doi.org/10.14464/awic.v3i0.248>
- Kušić, S., Vrcelj, S., & Zovko, A. (2022). Micro-credentials – improvement or fragmentation in higher education? *Education and New Developments*, 2, 152–156. <https://doi.org/10.36315/2022v2end033>
- Ling, P., & Ling, L. (2023). Micro-credentials and Higher Education: The Bottom Line. In C. Subasinghe & B. Giridharan (Eds.), *Introducing Multidisciplinary Micro-credentialing: Rethinking Learning and Development for Higher Education and Industry* (pp. 149–167). Emerald Publishing.
<https://doi.org/10.1108/978-1-80382-459-820231009>
- McGreal, R., Mackintosh, W., Cox, G., & Olcott, Jr., D. (2022). Bridging the Gap: Micro-credentials for Development: UNESCO Chairs Policy Brief Form - Under the III World Higher Education Conference (WHEC 2021) Type: Collective X. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 288–302. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i3.6696>
- Nomden, K., & Jambon, C. (2022, November 15). *European Digital Credentials for Learning* [Powerpoint Presentation]. European Commission.
https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/was-wir-tun/digitalisierung/slides-digital-credentials-regulars-11-celine-jambon-koen-nomden-ec.pdf
- Onorati, M. G., d'Ovidio, F. D., & Antonucci, L. (2017). Cultural displacement as a lever to global-ready student profiles: results from a longitudinal study on International Lifelong Learning Programs (LLP). *Quality & Quantity*, 51, 545–563. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0424-0>
- Pirkkalainen, H., Sood, I., Padron Napoles, C., Kukkonen, A., & Camilleri, A. (2022). How might micro-credentials influence institutions and empower learners in higher education? *Educational Research*, 65(1), 40–63.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2157302>

- Rajabalee, Y. B. (2023). The Implementation of Micro-Credentials in Formal and Informal Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(4), 328–336. <https://doi.org/10.18178/ijlt.9.4.328-336>
- Rashkevych, Y., & Semigina, T. (2024). Analysis of micro-credentials implementation opportunities in Ukraine and other European countries. *International Educational Space*, 1(27), 110–122. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-1-110-122>
- Rooy, T. (2004). Recognition of prior learning (RPL): from principle to practice in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 16(2), 75–82. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v16i2.25246>
- Thiriet, J.-M., Yahoui, H., & Frémont, H. (2012). International dimension to increase Lifelong Learning possibilities in Europe. In *2012 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)* (pp. 1–5). IEEE Operations Center. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2012.6246040>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, e13. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sage Publications.

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.

To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

TRACING VISIBLE SCIENTISTS' ENGAGEMENT WITH THE ROMANIAN SOCIETY

Alexandra Anghelescu (Țigănaș)*

University of Bucharest
Bucharest, Romania
alexandra.tiganas@gmail.com

Abstract

This article traces the figure of the visible scientists across Romanian history and examines how such figures have shaped, and been shaped by, shifting relationships among science, society, and education. Drawing on historical analysis, science communication literature, and pedagogical theory, the paper first situates visible scientists in global contexts, then focuses on Romania's distinctive trajectory from the twentieth century to the present. It shows how Communist era propaganda instrumentalised science to legitimise ideology, fostering both public fascination and deep seated mistrust that still colours attitudes toward STEM careers. Post 1989 reforms, while dismantling overt ideological control, largely retained top down, lecture centred pedagogies that discourage dialogic learning and public engagement. Case sketches of pre and postCommunist Romanian exemplars (e.g., Grigore Moisil, Solomon Marcus, Magda Stavinschi, Cristian Presură) illustrate the catalytic role they can play in inspiring youth and normalising the two way science–society interaction. Synthesising these insights, the paper argues that increasing the visibility and engagement of early career researchers can shift social norms, stimulate STEM enrolment, enlarge the pipeline of qualified teachers, and strengthen democratic deliberation on science linked issues.

Keywords: communist propaganda science, science communication, STEM education, visible scientists.

Rezumat

Acest articol urmărește evoluția „oamenilor de știință vizibili” de-a lungul istoriei României și analizează modul în care aceste figuri au modelat și au fost modelate

* PhD(c), University of Bucharest, Bucharest, Romania.

de relațiile în schimbare dintre știință, societate și educație. Bazându-se pe analiză istorică, literatură de specialitate în comunicarea științei și teorii pedagogice, lucrarea identifică oamenii de știință vizibili în contexte globale, pentru ca ulterior să se concentreze pe traiectoria particulară a României din secolul al douăzecilea până în prezent. Articolul urmărește cum propaganda din perioada comunistă a instrumentalizat știința pentru a legitima ideologia, generând o neîncredere care încă influențează atitudinile față de carierele STEM. Reformele de după 1989, deși au demontat controlul ideologic explicit, au păstrat în mare măsură pedagogiile centrate pe prelegere, care descurajează învățarea dialogică și implicarea publică. Schițele de caz ale unor exemple românești pre- și postcomuniste (de exemplu, Grigore Moisil, Solomon Marcus, Magda Stavinschi, Cristian Presură) ilustrează rolul catalitic pe care oamenii de știință vizibili îl pot juca în inspirarea tinerilor și în normalizarea interacțiunii bidirecționale dintre știință și societate. Integrând aceste perspective, lucrarea susține că sporirea vizibilității și a implicării cercetătorilor aflați la început de carieră poate schimba normele sociale, poate stimula interesul tinerilor pentru domeniile STEM, poate lărgi baza de profesori calificați și poate consolida deliberarea democratică pe teme legate de știință.

Cuvinte-cheie: comunicarea științei, educație STEM, oameni de știință vizibili, știința în slujba propagandei comuniste.

1. Introduction

The interplay between science, education, and society has long been understood as a critical factor in shaping public attitudes toward science and scientific careers. Educational practices, often subtly influenced by historical narratives, social ideologies, and political contexts, significantly impact students' engagement, interest, and ultimately their decisions to pursue careers in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) (Osborne et al., 2003). In Romania, understanding these dynamics necessitates an examination of how science has historically been communicated, perceived, and taught, particularly given the country's distinct experiences during the Communist era of politicization and even propaganda and neglect after its end (Birzea, 1996; Marin, 2018). Ontologically, science education is not merely the transmission of factual knowledge; it is fundamentally an act of meaning-making, shaped by historical norms, societal perceptions, and ideological contexts that determine how science is represented and understood within educational spaces (Driver et al., 1994; Zoller, 2012). From this standpoint, the historical trajectory of science communication in Romania, marked by periods of propagandistic manipulation, followed by neglect and passive formalism, presents profound implications for contemporary pedagogical practices and student identity training in relation to science (Aikenhead, 1996; Merolla & Serpe, 2013).

The Communist regime in Romania explicitly employed science as a tool for ideological reinforcement, framing scientific advancement as evidence of political superiority, often at the expense of authenticity and trust (Andrews, 2016). Following the fall of the regime in 1989, despite the ideological shift, the educational legacy of top-down, passive communication models persisted, arguably exacerbating students' disengagement with STEM disciplines (Dobbins, 2017; Kifor et al., 2021). Consequently, today's Romanian youth show a troublingly low interest in pursuing STEM careers, a situation with far-reaching implications for national innovation capacity, economic competitiveness, and societal development (Vlăsceanu et al., 2010).

Pedagogically, addressing this challenge requires more than curricular adjustments or isolated methodological improvements; it requires structural

change grounded in a historically informed understanding of how science is presented and experienced within educational contexts. The present paper employs an interdisciplinary approach, drawing on historical analysis, pedagogical theory, and science communication studies, to identify how one particular component of science in society, the “visible scientists”, has influenced not only the way science is perceived in Romania, but also the interest in STEM careers in general. The goal is to explore how past practices have shaped present realities, and how visible scientists can be an element in a push to revitalize STEM education, motivate Romanian youth, and reshape societal perceptions toward science and scientific careers.

2. Methodology

This study uses a qualitative, multi-source design combining historical document analysis, targeted review of science-communication and pedagogy scholarship, and thematic analysis of interview materials.

First, we surveyed primary and secondary sources (archival press, memoirs/biographies, policy papers, statistical reports) to trace how scientists’ public roles were framed in Romania from the late 19th century to the present, with special attention paid to the Communist era. Second, we conducted a purposive scan of the literature to identify the Romanian academic community’s position in the debates about “visible scientists” and dialogic science communication. Third, we thematically analysed interview materials collected from two sources: senior researchers featured in journalistic interviews and long-form conversations that addressed public engagement (such as the YouTube series by Cristian Presură and the author (2022)), and early-career researchers and students interviewed in the context of a science communication course at the University of Bucharest. The analysed interviews covered the period 2018-2024 and included 13 senior researchers and eight early-career participants; quotations were anonymized or referenced as public materials accordingly.

The interviews were coded using an abductive approach (Tavory & Timmermans, 2022): beginning with a small set of sensitizing concepts from the literature, we conducted open coding, memoed surprising instances, and

iteratively refined the codebook to generate explanations that best fit the corpus. We actively searched for disconfirming cases and recoded earlier materials when new distinctions emerged. A preliminary codebook (e.g., visibility drivers, perceived career risks, pedagogical influences, communist legacies, public trust cues) was iteratively refined as patterns stabilized across sources. Triangulation of data, combining document analysis and interviews, aims to minimize bias and supports the interpretive claims made about norms, incentives, and exemplars. The objective of this endeavour is not to create a representative illustration of the Romanian science communication history, but to illuminate how the visibility and perception of scientists in the Romanian society have shaped and can reshape science-society relations.

3. Science and society: mapping the fault line

This section synthesizes international references to frame the analytical lens that we later used for Romania; it is based on a targeted literature review rather than original data. The historical relationship between science and the Romanian society parallels the relationship of the same society and education in many ways: both strive to disseminate knowledge, they revere those who possess it, and they rely heavily on discourse-based methods. Notably, both have also amassed data suggesting that such top-down, lecture-driven methods often fail to achieve their objectives. Although educational theory began shifting its emphasis toward the student-centred approaches over a century ago, mainly due to progressivism and constructivism in education, as espoused by Dewey (1933), Piaget (1973), Vygotsky (1962), science communication has only recently made a similar move: away from treating researchers and scientific content as central and toward focusing on meaningful public dialogue. This resulted from the analysis of the implementation of Bodmer Report findings in UK (Bodmer, 2010) where several years of science communication investment and support did not change the public attitudes toward scientific research. Such perspective is supported by several similar examples, as mentioned by proponents of the dialogue approach to science communication (Baram-Tsabari & Lewenstein, 2017; Lewenstein & Baram-Tsabari, 2022; Nisbet & Scheufele, 2009).

At the beginning of the last century, Dewey wrote that “the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the centre about which they are organised” (Dewey, 1956, p. 51), thus, laying the groundwork for student-centred learning in education. Science took a longer route toward a similar insight, that its communication should be public-centred (Baram-Tsabari & Lewenstein, 2017). Researchers have been communicating with various audiences throughout history, whether in Plato’s Academy, through Arab geometrical decorations in the Middle Ages, or in Enlightenment-era public demonstrations. Researchers have depended on the public for everything from funding to moral support or simple admiration (Hannam, 2011).

However, the emergence of a recognised scientific community by the late 19th century and its professionalisation had an unforeseen outcome: it set scientists apart from the broader public, symbolically isolating them in the so-called ivory tower (Broks, 2006). This demarcation signalled the first widespread articulation of the superiority of scientific knowledge over lay knowledge and gave rise to the gap between scientists and the wider society. Many science and science communication historians locate the first systematic attempts to address a lay audience in the 1800 lectures at the Royal Institution (Royal-Institution, n.d.). Faraday’s 1825 Christmas Lectures (Nerlich, 2018) are sometimes spotlighted as well, while others (Boissoneault, 2019) credit Bernard le Bovier de Fontenelle or Voltaire as the forefathers of modern science communication through their writings and essays.

From the outset, however, public science demonstrations have stirred both fascination and suspicion. Mary Shelley’s *Frankenstein* (1818) vividly illustrated the dread accompanying early experiments with electricity. With enthusiasm for chemistry and explosions came Alfred Nobel and dynamite. With insights into the power of the atom came the bombing of Hiroshima and Nagasaki. The public perception of science and scientists has evolved from an enthusiastic hope for a better future to a sombre suspicion about irresponsibility and even maleficence. The dawn of the 20th century also revolutionised how we view science. Contradicting the late 19th-century conviction that nearly all major scientific discoveries had already been made (Peat, 2002), quantum theory, relativity and chaos theory introduced uncertainty, complexity and a new set of profound questions, like the new

forms proposed by scientist: fractals, attractors, etc. (Boutot, 1997). The discourse around science and scientists shifted, but for more than a century, the way scientists talked, wrote and thought about themselves did not.

The more recent history of science is contemporary with the appearance of the largest disruptions in mass communication: radio, television and the internet. Mass media spread information faster and broader, but it also created celebrities in unexpected places. Einstein was a worldwide celebrity during his lifetime. So was Linus Pauling and, more recently, Stephen Hawking. As the scientific world frowns upon the word celebrity, a scholar from the '70s proposed a better term for them: visible scientists. Goodell's classic study (1977) coined the 'visible scientist' to describe researchers whose public profile shapes science agendas and norms. Visibility tends to cluster around a clear signature topic, strong rhetorical skill, and recognized expertise; it brings both reach and reputational risk (e.g., the debated 'Sagan effect'). Rather than celebrating celebrity *per se*, the key question for education and policy is how visibility can catalyze two-way engagement without undermining scholarly credibility.

The idea that public communication would cut into the time dedicated to research was disproved by Jensen, Rouquier, Kreimer and Croissant (2008).

The scientific community should have received with relief and even enthusiasm data about the positive impact of time spent communicating with the general public on academic research and change their attitude toward this activity, but current data on scientists' attitude toward science communication, especially the perception of it as being helpful toward their career, showcase how slow this change is happening (Besley & Downs, 2024; Besley et al., 2018; Ecklund et al., 2012).

As Goertzel (2010) summed up:

Faced with assaults on their professional credibility, scientists might be tempted to retreat from the world of public policy. However, allowing conspiracy theorists to dominate the public debate can have tragic consequences. Fear of science and belief in conspiracies has led British parents to expose their children to life-threatening diseases, the South African health department to reject retroviral treatment for AIDS and the Zambian government to refuse GM food from the USA in the midst of a famine. (p. 498)

Even if the perception of professional benefits from being “visible” is questionable, the impact of visible scientists on society is important (Goodell, 1977; Peters, 2013). Several interviews with Romanian scientists and STEM students were done as part of this study, and many times, a visible scientist was mentioned as the main influence over their career choices.

4. Behind the Iron Curtain: science under communism

Here we rely on historical document analysis of Soviet and Romanian sources to trace how propaganda shaped the communication and reception of science. Discussing the perception of science, especially the hard sciences, in the former Eastern Bloc is challenging without acknowledging the impact of the post-war situation on science. Science is political (Scheufele, 2014) in any circumstances and never was it more so than during the Cold War. First used by George Orwell (1945) as a way to describe the tensions between East and West, the term Cold War has been widely employed as a short-hand explanation for almost anything, from the spy tactics of the two sides to the differences in the framing of science and general knowledge (Aronova & Turchetti, 2016).

In the race to rule the world, both parties utilized science and technology as fields of battle, attempting to conquer territories of human knowledge and outer space, rather than actual, terrestrial territories, on which they were wary of waging war. The Soviet propaganda dealt with a general revision of history, to expunge or contest anything that did not align with the Marxist theory and identifying and promoting any scientists from the communist area as the authors of all significant scientific discoveries and inventions (Froggatt, 2006).

Some claims to fame are more than justified, from Mendeleev’s periodical table of elements to Pavlov’s classical conditioning experiments (for which he got a Nobel prize in 1904), but most of them were just propaganda (Olšáková, 2013).

The history of science is full of instances of simultaneous inventions or discoveries: Newton and Leibnitz for calculus, Darwin and Wallace for

evolution, Salk, Sabin and Koprowski for the polio vaccine, but the Communist revision of history not only favoured the scientists and inventors born on the territories then behind the Iron Curtain, it actually misattributed discoveries and even misrepresented entire scientific research areas (Brannigan & Wanner, 1983).

Although the communist propaganda systematically tried to claim for Eastern Europe as many scientific and technological discoveries as possible, the public was not easily duped. One joke from the time illustrates the position perfectly: “Who discovered the radio?” “Popov. He discovered it under his bed, where Marconi left it”. The general derision undermined the Communist Party’s line. However, it did not completely obliterate it, as, to this day, many older inhabitants of the Communist block are convinced that Western propaganda robbed them of the status their country deserved in the general order of knowledge and valour.

The radio transmitter invented by Popov and not Marconi, is a simple misattribution. The long list of inventions attributed to Russian scientists in Danilevski’s 1947 book (the principle of conservation of the matter was discovered by Lomonosov, not Lavoisier; the first plane was built by Mojaiski in 1881; Polzunov, not Watt, built the first steam engine; the first light bulb is attributed to Lodygin, not Edison) is just an overzealous application of communist enthusiasm (M.D., 1948) (Boia, 1993). But the case of Lysenko and the denial of the scientific basis for agriculture resulted in an impossible-to-evaluate number of deaths, both because of the incarceration and deportation of scientists who espoused different ideas and to the disastrous impact on agriculture over the 1930s-1950s in the USSR and the rest of the Communist world, according to Froggatt (2006) and deJong-Lambert (2012) among others.

However, the way the Communist propaganda machine appropriated the scientific domain impacted how it was presented and perceived. Science was politically charged, with theories, subjects, and research areas that were approved by the prevailing political ideology. The aim of science communication, or popularisation, as it was known in that era, was less to promote science appreciation or science knowledge, and more to support the claim of superiority of the communist way of life, based on the communist

doctrine (Olesk, 2017). The race to conquer outer space made math, physics, and engineering highly regarded and highly funded areas. Conversely, tenets contradicting the Marxist fundamentals of the communist doctrine made cybernetics and genetics no-go areas (Graham, 1993). The history of science during communism is much more complex than this chapter can encompass, with successes and failures, confirmations and denials, country-by-country specifics, and a shared mythology. The primary influence of communist regimes on the communication and reception of science and scientific ideas was the appropriation of science and technology by communist theorists as tools for progress and as weapons in the war for world domination.

Under heavy ideological scrutiny, both for the in-field theories and real-life political opinions, scientists behind the Iron Curtain managed to engage in real scientific research and produce world-renowned science in areas as diverse as physics and math: Fock and Kolmogorov, psychology: Vygotsky and biology: Oparin (Graham, 1993). Science was promoted as a panacea for a range of problems, including religious beliefs, which Marx (1843) presented as the “opium of the people”; poverty; ignorance; a lack of moral fibre; and a bourgeois mentality (Andrews, 2016). Science and technological education were useful in levelling up the working class, both in the Soviet Union and its satellites. This environment has given rise to a visible effort to bring science and technology to the people. Nevertheless, the excesses of the Stalinist regime, where many scientists were imprisoned, persecuted, and even killed, combined with the oppressive methods of the ruling class in the communist bloc, made the popularisation of science an exercise in propaganda (Roth Ey & Zakharova, 2015), with a small, albeit visible, impact on society.

As with all propaganda, both those affected by it (the public) and those wielding it (the scientists) developed a twisted reaction to science communication. First duped, then wary, the public lost trust and respect for science (Borissova & Malkov, 2020). The scientists themselves saw all communication and popularisation as propaganda. They refused to get involved in it, especially after the fall of the communist regime and the development of more democratic societies in the former Warsaw Pact countries, as shown by the still visible difference of trust in public institutions, including scientific ones, between the Western democracies and the post-Communist ones (Cologna et al., 2025).

This foray into the history of science in the Communist countries paints a picture of the way the norms around science, science education, and science communication have been formed in Romania.

5. Romania's scientific landscape after 1989

Findings in this section integrate document analysis with themes emerging from interviews with Romanian scientists and students regarding engagement norms and incentives. The presence of Elena Ceaușescu further complicated public understanding and interest in science in Romania during the communist time. The Romanian dictator's wife was the self-appointed "first scientist of the country", based on a body of research in organic chemistry. A network of genuine researchers performed the substantive work she presented as her own, enabling her to secure titles from prestigious international organisations through political pressure or blackmail (Ungureanu & Eremia, 2016). Her name as the first researcher on many papers and the political pressure of the Communist Party got her a PhD in Chemistry, despite never graduating high school (Betea & Cioacă, 2022). The gap between international renown and the obvious lack of scientific knowledge of the first lady of communist Romania impacted the public perception of science and the scientific community. The aggressive promotion of working-class academics and scientists, educated on a fast track and with little regard for their knowledge and academic output, undermined the scientists' public image (Sorescu-Marinković, 2017).

During the Communist regime, the time spent popularising science in the form approved by the Communist Party was rewarded with money and praise from party representatives. No such incentives were available for science communication activities after 1989 (Boia, 1993; Tismaneanu, 2003). After trying to distance themselves from propaganda or state-sanctioned popularisation of science during the communist reign, Romanian researchers were exposed to norms that disincentivised any form of public outreach. More than 35 years later, they are less prone to engage in public communication or popularisation activities, partially as a result of this situation (Unitatea Executivă Pentru Finanțarea Învățământului Superior a Cercetării Dezvoltării și Inovării & Spanache, 2025).

Compounding this are broader systemic problems, such as chronic underfunding of research, brain drain, and the diminishing prestige of local academic institutions, all of which have undermined the scientists' morale and strained their relationship with the public (Iacob, 2018).

Nonetheless, a few public figures in science did emerge, and their influence is still felt today, either by those who are now engaged in scientific careers or those who still harbour a passion and a deeply rooted curiosity about the world and the scientific efforts to explain it (Popa, 2008).

A series of interviews with Romanian science journalists yielded a diverse and inconsistent list of visible scientists from the communist era, with names mentioned more than once being those of scientists from applied sciences (medicine, technology) who made a significant impact.

As with Dr. Barnard, the South African physician who performed the first heart transplant in 1967 (Joubert, 2018), Dr. Ana Aslan became famous in Romania after she was internationally celebrated for her anti-ageing treatment (the effect of procaine on arthritis, which she then researched as an anti-ageing cure). Other scientists were celebrated and respected for their contributions to science and society, but they did not necessarily reach out to the public in a consistent manner.

Grigore Moisil, probably the best-known Romanian mathematician, was one such a visible scientist. He was almost 40 when the communist regime started in Romania and already a well-known name both in his country and outside. His academic career continued under communism, and he managed to open the Computing Centre of the University of Bucharest in 1962. His interests were in algebra, but also logic, engineering, and philosophy. He was a great speaker, and as soon as mass media discovered him, they never let him go until his death in 1973. His humour was appealing, which he structured on math and logic in a transparent and thus educational way. Solomon Marcus wrote,

Many of his jokes have a mathematical structure. Here is a joke illustrating the recursive thinking: 'Every man has right to a glass of wine; but when you drink a glass of wine, you become another man' (the corollary: every

man has right to infinitely many glasses of wine).” and “Jokes having the same pattern, being so able to be produced algorithmically: ‘The water is bad, even in the shoes’; ‘everything can be proved; even the truth’; ‘you can fall in love with any women; even with your wife’; ‘every joke can make you be in the best mood; even the above ones’. All these jokes have the confusion between normality and exceptionality as a common denominator: the water in the shoes, the proof of truth, to be in love with your wife. As soon as you understand the pattern, you can produce infinitely many jokes of similar type. (Marcus, 2006, p. 76)

Solomon Marcus, a well-known and well-loved mathematician, was also a visible Romanian scientist before and after 1989. His work in computational linguistics, mathematical analysis and computational sciences allowed him to interact with a wide area of society (Spandonide, 2010). He wrote books aimed at the general public and was a familiar presence in mass media, which increased his impact on the public and on his expertise areas (1988), (1989), (1991), (2003), (2011).

Some other names were mentioned as well: George Emil Palade, Nobel prize laureate and father of modern cell biology; Horia Hulubei, nuclear physicist and founder of the Romanian Nuclear Physics Institute; Gheorghe Mărmureanu, seismologist and honorific director of the Romanian Institute of Earth Sciences; and Magda Stavinschi, astronomer and mathematician and former director of the Romanian Academy Astronomical Institute. Some of them were quite active after 1989 as well.

Magda Stavinschi is one of the few women in this group and also one of the few whose visibility persisted during the transition from the communist regime to the current one. She has been a recurring guest on TV and radio shows, a familiar name discussing astronomy and other hard sciences until very recently. She is still active; she participates in conferences for specialists and the wider public, has more than 300 scientific papers (half in peer-reviewed journals) and writes books about the history of science (Stavinschi, 2019).

More recently, the number of visible scientists in post-communist Romania dwindled. One issue is the state of scientific research, marred by the depletion

of people and funding, as well as mismanagement and lack of vision (Cernat, 2024). Additionally, the scientists who are still active in Romania or abroad seem less inclined to engage with the public than most of their colleagues in Western Europe, America and Asia. The old-fashioned attitudes toward scientists who are interested in being visible are still prevalent: the scientists fear losing credibility among their peers if they are seen as being too accessible to the public if they “lower their standards in order to be understood by the non-specialists” (according to a conversation heard by the author).

One prominent exception is Cristian Presură, a Romanian physicist currently working for Philips Research Eindhoven, who has written, to date, two books about physics: “Fizica povestită” (Physics Told as a Story) (2013) and “O călătorie prin univers. Astrofizica povestită” (A Journey through the Universe: Astrophysics Told as a Story) (2019) and has taken part in several hundred meetings with school and high-school students, science fans and enthusiasts, has spoken at public science conferences (Presură, 2018), has his own YouTube channel (2019) and is active on social media on other scientific subjects as well.

Other well-known scientists in Romania these days are either physicians (Mihai Craiu, Vasi Rădulescu, Oana Cuzino) or have studied abroad in universities where public engagement was part of the curriculum (Aurora Simionescu, Liviu Giosan, Albert Laszlo Barabasi). The latter presence in the public sphere results from the universities’ strategic attention toward preparing future scientists for a career in which public engagement, in its many forms, is an important part of their job description.

Following in the footsteps of Goodell (1977), an assessment of the presence of visible scientists in society and their area of expertise and impact is a useful tool to evaluate the potential norms surrounding the scientific research professions. This is relevant to the way science is perceived in Romania, because, according to the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991), norms are one of the potential factors driving interest and intent to engage in both science education and science outreach.

6. Where engagement falls short today

Romanian policy does nominally recognise the scientist's obligation to share scientific knowledge and the education system's role in cultivating this skill (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, 2014). The European Commission's Horizon 2020 program, especially its Science with and For Society arm (2019), likewise encourages researchers to collaborate meaningfully with the public:

The specific objective is to build effective cooperation between science and society, to recruit new talent for science and to pair scientific excellence with social awareness and responsibility. (European Commission, 2019)

However, Romanian institutional participation has so far been minimal. Formal requirements for dissemination in funding programs often result only in perfunctory local conferences that the general public seldom attends, as observed by the author in several instances. And the lack of scientific discourse from the public space is a problem for many different reasons.

The state of scientific literacy in Romania is dire. According to the latest data from PISA (OECD, 2023), TIMSS (von Davier et al., 2024) and other multi-country evaluations of youth literacy and scientific competency (Bârzu, 2016), Romania lags far behind other European countries. The knowledge and understanding of basic scientific tenets of Romanian adults are also unsatisfactory (Vlăsceanu et al., 2010), with 80% lacking both basic knowledge and an active vocabulary for scientific facts. According to a recent European Commission Report (2015) Romanians were optimistic about the future and trusted science and technology to improve their lives significantly. Their perception of recent scientific and technological innovations was mostly focused on gadgets, electronics and household appliances. Still, the enrolment in the science, engineering and technology areas of tertiary education is low, so it can be construed that Romanians expect a better future, but they also expect someone else to build it. This attitude is problematic for Romanian society. Scientists should have a goal to communicate more, better and more appropriately with the broader public, to inspire and engage the younger generation toward a more active and informed involvement in STEM.

With a system that is not strategic in its drive to increase the cooperation between the public and the scientists, with no means of achieving even the goals it has set for itself, with no models (the visible scientists) and no natural inclination from either of the players (public, scientists) to get involved, the gap will only increase. The less interested the public gets in science and its workings, the worse the future of our society will be (Tobey, 1971).

Even scientists will lose if they do not change their attitude toward the public (Grundmann, 2017), as, in today's world, the conceptual distinction between the specialist and the layman is more difficult to define, as most people are experts in some areas, and laymen in all others. Furthermore, each expert has such a narrow area of expertise that even people working alongside them have difficulties following up on each other's advanced research work. There is a need to change how science is present in society and change could start in the higher education system if not earlier. Just as a country cannot rely on a few teachers who are innately good at their job and passionate about it for its survival and its future, Romania cannot rely only on a handful of visible scientists who are good at reaching out to the public because they have a personal inclination for public engagement. Science outreach courses, training programs and policies are needed to bring as many young and not-so-young researchers into the public arena. The current situation showcases how creating a context that would bring more scientists in society, more science in the agora, would not only increase the scientific literacy of the public, but also contribute to building a sound, democratic society where the most important decisions are made according to evidence-based recommendations.

The current situation stems from the past and this past can provide suggestions for future development as well as areas where changes can have the biggest impact. The public attitudes and understanding of science in Romania is a poly-crisis and it needs multi-solutions, in the sense of interventions that address several issues at the same time and do not patch things up one at the expense of the other (Tataj et al., 2023). Policies and measures designed to increase the visibility and public engagement of young researchers at the national, local, and institutional levels offer clear benefits, including a rise in higher education enrolment, an enhanced pool of well-prepared primary and secondary teachers, and a stronger and more dynamic research

community. Moreover, fostering greater visibility for researchers also supports broader democratic processes, encouraging informed public participation and engagement within Romanian society.

7. Conclusions

This paper traced the figure of the visible scientist across Romanian history and connected this visibility to present-day engagement norms. While the evolution of science in society parallels that of the rest of Europe, the communist era propaganda instrumentalized science, eroding trust and entangling “popularization” with ideology. After 1989, the trust in scientists was further eroded by the brain drain phenomenon and the absence of visible scientists from the public sphere. Special case sketches (Moisil, Marcus, Stavinschi, Presură) illustrate how credible, dialogic visibility of scientists, in any type of political climate, can inspire youth, normalize science-society exchange, and counter legacies of mistrust.

This can suggest a series of recommendations. In higher education, the focus on programs that would increase the competency of young researchers in relation to public engagement is long overdue. Furthermore, the inclusion of public engagement in the academic criteria for recognition, hiring, or promotion would support the norms surrounding this kind of activity.

To support this, policy and funding changes are also needed. Dialogic dissemination of research results in schools, in mass media, in society needs support and, in return, it should be evaluated on quality rather than quantity. The audience fit and public orientation of visible scientists is what made them relevant, and this, rather than simply checking a box, is what is needed. But the change in norms requires more than training and funding: the ecosystem of science in society is the context in which the visible scientists appear and thrive. Academia, schools, museums, mass media can and should be responsible for bringing more science in society.

Increasing the visibility of early-career researchers is a low-cost lever to boost STEM interest, widen the pool of future teachers, and strengthen evidence-informed public deliberation in Romania.

Bibliography

- Aikenhead, G. S. (1996). Science Education: Border Crossing into the Subculture of Science. *Studies in Science Education*, 27(1), 1–52.
<https://doi.org/10.1080/03057269608560077>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Andrews, J. (2016). Inculcating Materialist Minds: Scientific Propaganda and Anti-Religion in the USSR During the Cold War. In P. Betts & S. Smith (Eds.), *Science, Religion and Communism in Cold War Europe*. Palgrave Macmillan.
- Aronova, E., & Turchetti, S. (2016). *Science Studies during the Cold War and Beyond*. Palgrave Macmillan.
- Baram-Tsabari, A., & Lewenstein, B. V. (2017). Science communication training: what are we trying to teach? *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1303756>
- Bârz, D. (2016). Attitudes toward Science and Scientific Literacy Among Romanian Young Adults. In V. Chiș & I. Albușescu (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2016, vol 18. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 48–58). Future Academy.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.7>
- Besley, J. C., & Downs, M. R. (2024). Environmental scientists' support for public engagement strategy development is predicted by a range of factors, but mostly perceived benefits. *International Journal of Science Education, Part B*, 15(1), 144–159. <https://doi.org/10.1080/21548455.2024.2342039>
- Besley, J. C., Dudo, A., Yuan, S., & Lawrence, F. (2018). Understanding Scientists' Willingness to Engage. *Science Communication*, 40(5), 559–590.
<https://doi.org/10.1177/1075547018786561>
- Betea, L., & Cioacă, O. (2022). Prestige-making techniques: The case of Elena Ceaușescu. *Revista Universitară de Sociologie*, 18(3), 254–266.
- Bîrzea, C. (1996). Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, 31(1), 97–107. <http://www.jstor.org/stable/1503560>
- Bodmer, W. (2010). Public Understanding of Science: The BA, the Royal Society and COPUS. *Notes and Records. The Royal Society*, 64(1), 151–161.
<https://doi.org/10.1098/rsnr.2010.0035>
- Boia, L. (1993). *Mitologia științifică a comunismului*. Humanitas.
- Boissoneault, L. (2019, February 13). *How 18th-Century Writers Created the Genre of Popular*.
<https://www.smithsonianmag.com/science-nature/18th-century-writers-created-genre-popular-science-enlightenment-180971481/>

- Borissova, A., & Malkov, D. (2020). Russian pendulum: From glorious science propaganda to modest public engagement initiatives. In B. S. Toss Gascoigne (Ed.), *Communicating Science: A Global Perspective* (pp. 715–741). ANU Press. <https://doi.org/10.22459/CS.2020.30>
- Boutot, A. (1997). *Inventarea formelor* (F. Munteanu, Trans.). Nemira.
- Brannigan, A., & Wanner, R. A. (1983). Multiple Discoveries in Science: A Test of the Communication Theory. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 8(2), 135–151. <https://doi.org/10.2307/3340123>
- Broks, P. (2006). *Understanding Popular Science*. Open University Press.
- Cernat, V. (2024). The unprincipled principal: how Romania's inconsistent research reform impacted scientific output. *Scientometrics*, 129, 5557–5575. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-05118-9>
- Cologna, V., Mede, N., & Berger, S. et al. (2025). Trust in scientists and their role in society across 68 countries. *Nature Human Behaviour*, 9, 713–730. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02090-5>
- deJong-Lambert, d. W. (2012). *The Cold War Politics of Genetic Research: An Introduction to the Lysenko Affair*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2840-0>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1956). *The School and Society. The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dobbins, M. (2017). Exploring higher education governance in Poland and Romania: Re-convergence after divergence? *European Educational Research Journal*, 16(5), 684–704. <https://doi.org/10.1177/1474904116684138>
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X023007005>
- Ecklund, E. H., James, S. A., & Lincoln, A. E. (2012). How academic biologists and physicists view science outreach. *PLoS ONE*, 7(5), Article e36240. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036240>
- European Comission. (2015). *Qualitative survey about Public Opinion on Future Innovations, Science and Technology - National Report Romania*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/700334>
- European Comission. (2019). *Science with and For Society*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/32018>
- Froggatt, M. (2006). *Science in propaganda and popular culture in the USSR under Khrushchëv (1953-1964)* [PhD thesis]. University of Oxford.
- Goertzel, T. (2010). Conspiracy theories in science. *EMBO reports*, 11(7), 493–499. <https://doi.org/10.1038/embor.2010.84>

- Goodell, R. (1977). *The Visible Scientists*. Little, Brown and Company.
- Graham, L. R. (1993). *Science in Russia and the Soviet Union: A Short History*. Cambridge University Press.
- Grundmann, R. (2017). The Problem of Expertise in Knowledge Societies. *Minerva*, 55(1), 25–48. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9308-7>
- Hannam, J. (2011). Explaining the world: communicating science through the ages. In D. Bennett & R. Jennings (Eds.), *Successful science communication: telling it like it is* (pp. 31–44). Cambridge University Press.
- Iacob, R. (2018). Brain Drain Phenomenon in Romania: What Comes in Line after Corruption? A Quantitative Analysis of the Determinant Causes of Romanian Skilled Migration. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 20(2), 53–78. <https://doi.org/10.21018/rjcpr.2018.2.259>
- Jensen, P., Rouquier, J., Kreimer, P., & Croissant, Y. (2008). Scientists who engage with society perform better academically. *Science and Public Policy*, 35(7), 527–541. <https://doi.org/10.3152/030234208X329130>
- Joubert, C. M. (2018). *Factors Influencing the Public Communication Behaviour of Publicly Visible Scientists in South Africa* [PhD Disertation].
- Kifor, C. V., Teodorescu, D., Andrei, T., & Săvescu, R. (2021). Research Production and International Visibility in Higher Education: The Evolution of Romanian Universities from 2011 to 2019. *Sustainability*, 13(23), 13362. <https://doi.org/10.3390/su132313362>
- Lewenstein, B. V., & Baram-Tsabari, A. (2022). How should we organize science communication trainings to achieve competencies? *International Journal of Science Education, Part B*, 12(4), 289–308. <https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2136985>
- M.D. (1948). Curiosities of Soviet Propaganda. *The World Today*, 4(9), 390–395. <http://www.jstor.org/stable/40392137>
- Marcus, S. (1988). *Provocarea științei*. Editura Politică.
- Marcus, S. (1989). *Invenție și descoperire*. Editura Cartea Românească.
- Marcus, S. (1991). *Controverse în știință și inginerie*. Editura Tehnică.
- Marcus, S. (2003). *Jocul ca libertate*. Editura Scripta.
- Marcus, S. (2006). Grigore C. Moisil: A Life Becoming a Myth. *International Journal of Computers, Communications & Control*, 1(1), 73–79. <https://doi.org/10.15837/ijccc.2006.1.2275>
- Marcus, S. (2011). *Educația în spectacol*. Editura Spandugino.
- Marin, M. (2018). Education in Communist Times: the Case of Romania. *Revista de sociologie românească*, 16(1-2), 27–41.
- Merolla, D. M., & Serpe, R. T. (2013). STEM enrichment programs and graduate school matriculation: the role of science identity salience. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(4), 575–597.

- <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9233-7>
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2014). *Planul Național de Cercetare, Dezvoltare și Inovare pentru perioada 2015 - 2020, PNCDI III*. <https://uefiscdi.gov.ro/resource-86637>
 - Nerlich, B. (2018, October 16). *Triangulating the history of science communication: Faraday, Marcat and Smart*. <https://hiphilangsci.net/2018/10/16/triangulating-history-scicomm/>
 - Nisbet, M. C., & Scheufele, D. A. (2009). What's next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American Journal of Botany*, 96(10), 1767–1778. <https://doi.org/10.3732/ajb.0900041>
 - OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
 - Olesk, A. (2017). Beyond propaganda: science coverage in Soviet Estonian media. *Journal of Science Communication*, 16(03), A06. <https://doi.org/10.22323/2.16030206>
 - Olšáková, D. (2013). Science Belongs to the People! Popularisation of science in Central Europe in the 1950s. *Irish Slavonic Studies*, 25, 161–175.
 - Orwell, G. (1945, October 19). *You and the Atomic Bomb*. *Tribune*.
 - Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>
 - Peat, F. (2002). *From Certainty to Uncertainty: The Story of Science and Ideas in the Twentieth Century*. Joseph Henry Press.
 - Peters, H. P. (2013). Gap between science and media revisited: scientists as public communicators. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 Suppl 3(Suppl 3), 14102–14109. <https://doi.org/10.1073/pnas.1212745110>
 - Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
 - Popa, D. (2008). Comunicarea științei. *Acta Universitatis Danubius*, 2(1), 48–58.
 - Presură, C. (2013). *Fizica povestită*. Humanitas.
 - Presură, C. (2018, December 12). *Fizica lui Moș Crăciun*. <https://www.youtube.com/watch?v=nTDmWTubhXm>
 - Presură, C. (2019, April 30). *Fizica cu Cristian Presură*. https://www.youtube.com/channel/UCYaeaGwJN_VHGrudqi-IKDw
 - Presură, C. (2019). *O călătorie prin univers. Astrofizica povestită*. Humanitas.
 - Presură, C. (2022). *Deschis la cercetare*. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLcod69NUBSYjhO09v6HAr4zYStfIlvkt>
 - Roth Ey, K., & Zakharova, L. (2015). Communications and media in the USSR and Eastern Europe. *Cahiers du Monde Russe*, 56(2-3), 273–289.

- <https://doi.org/10.4000/monderusse.8182>
- Royal-Institution. (n.d.). *Timeline of the RI*.
<https://www.rigb.org/our-history/timeline-of-the-ri>
 - Scheufele, D. A. (2014). Science communication as political communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111 Suppl 4(Suppl 4), 13585–13592.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1317516111>
 - Shelley, M. W. (1818). *Frankenstein, or the Modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor, & Jones.
[https://en.wikisource.org/wiki/Frankenstein,_or_the_Modern_Prometheus_\(First_Edition,_1818\)](https://en.wikisource.org/wiki/Frankenstein,_or_the_Modern_Prometheus_(First_Edition,_1818))
 - Sorescu-Marinković, A. (2017). Elena Ceaușescu's personality cult and Romanian television. *Balkanica*, 48, 343–360. <https://doi.org/10.2298/BALC1748343S>
 - Spandonide, L. (2010). *Întâlniri cu Solomon Marcus*. Editura Spandugino.
 - Stavinschi, M.-I. (2019). *CV*. <http://www.astro.ro/magda/>
 - Tataj, D., Christofilopoulos, E., Dixon-Declève, S., & Renda, A. (2023). *Transformational education in poly-crisis*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2777/98947>
 - Tavory, I., & Timmermans, S. (2022). *Abductive analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.
 - Tismăneanu, V. (2003). *Stalinism for all seasons: A political history of Romanian communism* (Vol. 11). University of California Press.
 - Tobey, R. (1971). *The American Ideology of National Science*. University of Pittsburgh.
 - Ungureanu, L., & Eremia, R. (2016, January 9). *Apostolii Epocii de Aur. Elena Ceaușescu, primul tehnocrat al țării*.
https://adevarul.ro/cultura/istorie/apostolii-epocii-aur-elena-ceausescu-tehnocrat-tarii-1_5691178d37115986c64de2cb/index.html
 - Unitatea Executivă Pentru Finanțarea Învățământului Superior a Cercetării Dezvoltării și Inovării, & Spanache, I. (2025). *Perspectives on the strengths & weaknesses of the research assessment system in Romania - Survey report*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15195471>
 - Vlăsceanu, L., Dușa, A., & Rughiniș, C. (2010). *STISOC - Știință și societate. Interese și percepții ale publicului privind cercetarea științifică și rezultatele cercetării*. <https://doi.org/10.13140/RG2.2.13631.97448>
 - von Davier, M., Kennedy, A. M., Reynolds, K. A., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C. E. A., Bookbinder, A., Ummugul, B., & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
 - Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. & Trans.). MIT Press.

- Zoller, U. (2012). Science education for global sustainability: what is necessary for teaching, learning, and assessment strategies? *Journal of Chemical Education*, 89(3), 297–300. <https://doi.org/10.1021/ed300047v>

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

PREVALENCE OF FASHION BULLYING IN LOWER SECONDARY EDUCATION: EVIDENCE FROM TWO URBAN ROMANIAN SCHOOLS

Alexandra-Mădălina Popa*

Technical University of Civil Engineering
Bucharest, Romania
alexandra-madalina.popa@student.utcb.ro

Adela Mihaela Țăranu**

Technical University of Civil Engineering Bucharest
Institute of Educational Sciences
Bucharest, Romania
adela.taranu@ise.ro

Abstract

Amid the influence of fashion trends promoted online and the increasingly frequent use of social media, the specialized literature highlights that fashion and appearance-based bullying is among the most widespread forms of aggression among preadolescents and has long-lasting effects on mental health and social inclusion. In Romania, there is limited research on this topic, with the most detailed data showing that physical appearance is the primary reason for bullying among Romanian students, while clothing style represents an important pretext for aggressors. The present study investigates the spread of the phenomenon of *fashion bullying* (teasing, exclusion, or aggression related to clothing and appearance) among lower-secondary students, depending on the presence or absence of school uniforms, aiming to address the need for empirical studies to support data-driven debates on school dress codes. The comparative design focused on two urban

* Master's Student in Educational Management and Counseling, Technical University of Civil Engineering, Bucharest, Romania.

** Associate Professor, Department of Teacher Training, Technical University of Civil Engineering, Bucharest Romania; Senior Researcher, Institute of Educational Sciences, Bucharest, Romania.

schools – one with a mandatory uniform, the other without – and employed a mixed methodology on a sample of 80 students and 20 teachers. According to the results, in the school with a mandatory uniform, the frequency of fashion bullying behaviors and clothing-related social pressure are significantly lower. Students and teachers associate the uniform with reducing socioeconomic disparities and increasing inclusion.

In line with international literature, our data suggest that uniforms can ease identity and fashion-related pressure, but the optimal effect depends on a whole-school approach (clear yet flexible rules, media and social-emotional education, student participation in defining the dress code).

Keywords: appearance-based bullying, fashion bullying, school dress code policy, school inclusion, school uniform.

Rezumat

Pe fondul influenței exercitate de tendințele vestimentare promovate în mediul online și al utilizării tot mai frecvente a rețelelor sociale, literatura de specialitate atrage atenția că bullyingul centrat pe modă și aspect este printre cele mai răspândite forme de agresiune la preadolescenți și are efecte durabile asupra sănătății mentale și incluziunii. În România, literatura este lacunară, cele mai detaliate date arătând că aspectul fizic este primul motiv de hărțuire între elevii români iar stilul vestimentar reprezintă un pretext important pentru agresori.

Studiul de față investighează răspândirea fenomenului de fashion bullying (tachinări, excludere sau agresiune legate de haine și aspect) în ciclul gimnazial, în funcție de prezența sau absența uniformei școlare, încercând să răspundă astfel nevoii de studii empirice pentru a susține cu date dezbaterile legate de codurile vestimentare în școli. Designul comparativ a vizat două școli urbane – una cu uniformă obligatorie, alta fără – și a utilizat o metodologie mixtă pentru un eșantion de 80 de elevi și 20 de cadre didactice. Conform rezultatelor, în școala cu uniformă obligatorie frecvența comportamentelor de tip fashion bullying și presiunea socială legată de haine sunt semnificativ mai scăzute. Elevii și profesorii asociază uniforma cu reducerea diferențelor socio-economice și creșterea incluziunii.

În acord cu literatura internațională, datele noastre sugerează că uniforma poate atenua presiunea identitar-vestimentară, dar efectul optim depinde de abordarea la nivelul școlii ca întreg (reguli clare și flexibile, educație media și social-emoțională, participarea elevilor la definirea codului vestimentar).

Cuvinte-cheie: bullying legat de aspect, cod vestimentar școlar, fashion bullying, incluziune școlară, uniformă școlară.

1. Introduction

Bullying represents one of the most persistent and complex challenges faced by contemporary education, with major implications for students' psychosocial development and the school climate. Among its multiple manifestations, clothing-related bullying, known as fashion bullying, holds a particular place, as it is closely linked to the social dynamics of student groups and to the cultural context of fashion.

In today's society, characterized by intense exposure to social networks and to aesthetic models promoted by the fashion industry, the phenomenon of fashion bullying has gained increased visibility. Students feel pressure to integrate into a competitive environment, where personal image and conformity to clothing trends become essential criteria for social acceptance (Williams, 2008).

The relevance of the topic for research derives from the fact that clothing is one of the most visible indicators of social and economic status in schools. Students from disadvantaged families are at greater risk of stigmatization, which deepens inequalities and contributes to their exclusion from dominant groups (Jones et al., 2020). Several studies have also indicated that bullying experiences during school years have long-term effects on mental health and personality development. Victims frequently experience anxiety, depression, social withdrawal, and difficulties integrating into peer groups (Gini & Pozzoli, 2013; Olweus, 1994; Williams, 2008).

Recent evidence from Romania indicates a very high incidence of bullying within pre-university education, with four out of five students having witnessed verbal violence, humiliation, or aggression, and one out of two considering themselves direct victims (Salvați Copiii România, 2024). Results from PISA 2022 confirm, from an international comparative perspective, that Romania is above the OECD average, with roughly one in four students – both girls and boys – reporting being bullied several times per month (OECD, 2023). Official statements from the National Council for Combating Discrimination (CNCD) in Romania also show that the two most frequently cited reasons for student harassment are physical appearance and clothing.

In terms of prevention, CNCD and nongovernmental organizations have proposed measures such as implementing anonymous screening tools to identify cases, teacher training, and the adoption of clear school policies. The potential role of school uniforms as a means of reducing visible status differences has also been discussed, although empirical evidence regarding the effectiveness of this measure in Romania remains limited (Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, 2024).

Thus, investigating the phenomenon of fashion bullying also has practical value, providing a starting point for formulating school policies aimed at inclusion and equity. By developing a deeper understanding of the causes and mechanisms of this type of bullying, effective prevention strategies can be identified, targeting students, teachers, parents, and the educational community as a whole.

2. Conceptual framework and national context

2.1. Specificity of fashion bullying

Bullying was conceptualized by Olweus (1994) as repetitive, intentional aggressive behavior, usually directed toward a victim in a vulnerable position, with the defining feature being the power imbalance between perpetrator and victim. The literature distinguishes multiple forms of bullying, and within these typologies, fashion bullying represents a particular form of social aggression based on adherence to aesthetic and clothing norms. Thus, aggression is built around the way an individual dresses, which reflects not only personal preferences but also socioeconomic status.

Williams (2008), in a qualitative study on a sample of students from Virginia Polytechnic Institute, showed that clothing was one of the most frequent reasons invoked for bullying experiences during school years (pre-university). According to interview data, victims were harassed for clothing brands, place of purchase, or styles that did not conform to the group's social norms. This type of bullying was manifested through verbal insults and social exclusion, with adverse effects on victims' self-esteem and social relationships. Perpetrators also used appearance-related criticism to consolidate their social position,

while group power roles and dynamics influenced the intensity and frequency of these incidents.

Von Busch and Bjereld (2016) further describe fashion bullying as a form of symbolic violence since it uses clothing as a visible marker through which social hierarchies are reproduced. The authors explore mechanisms of violence in the context of fashion, including bullying and microaggressions related to clothing choices and social standards. According to this study, clothing and style are key elements through which children and adolescents draw distinctions between those who are “in” (accepted) and those who are “out” (marginalized). This form of harassment manifests through behaviors that accentuate marginalization. Examples include microaggressions, seemingly harmless remarks that devalue the victim’s clothing, and social exclusion, where students are marginalized for not conforming to group clothing norms. Labeling also plays a significant role in perpetuating the phenomenon. Stigmatized students are often accused of “not being cool” or of wearing “cheap clothes”, labels that reinforce boundaries between dominant and marginalized groups.

Unlike other forms of bullying that may remain less visible, fashion bullying has a permanently exposed dimension, since clothing is a visual marker present daily in school interactions. This characteristic gives it additional symbolic power and explains the high prevalence of the phenomenon.

2.2. Causes of fashion bullying

The causes of fashion bullying are complex and can be analyzed at the intersection of economic, cultural, and social factors. The literature emphasizes, first, the cultural pressure to conform to dominant aesthetic norms imposed by mass media, the fashion industry, and social networks. Clothing becomes a symbol of prestige and social capital, and deviations from promoted trends are often sanctioned through labeling, ridicule and exclusion (Von Busch & Bjereld, 2016).

Williams’s (2008) qualitative study showed that clothing is one of the most frequently cited reasons for students’ bullying experiences, confirming the central role of clothing appearance in school socialization processes.

Jones et al. (2020) found that perceptions of uniforms and clothing are closely linked to socioeconomic status, and lack of material resources increases the risk of marginalization.

Another key factor is social media, which amplifies clothing-related pressure through the constant and comparative exposure of personal image. Recent data from the Youth Risk Behavior Survey (Young, 2024) show that frequent social media users (at least several times a day) have a significantly higher probability of being bullied, either at school or online, compared to those less active online. This constant exposure creates additional pressures to conform to clothing standards promoted in digital spaces. Longitudinal studies also indicate that intensive use of visual platforms (Instagram, TikTok, etc.) correlates with increased body dissatisfaction and negative emotional outcomes among adolescents (Marengo et al., 2018). This context encourages the internalization of rigid aesthetic standards that may lead to clothing-related bullying in the absence of strong self-regulation and critical awareness mechanisms.

2.3. Impact on students

The consequences of fashion bullying for students' mental health are significant. Classic studies on bullying (Olweus, 1994) demonstrated that repeated victimization is associated with higher levels of anxiety and depression, and subsequent qualitative research confirmed the negative impact of clothing stigmatization on self-esteem (Williams, 2008). Negative labeling and persistent exclusion damages self-image and reduce students' ability to build healthy peer relationships, fostering isolation and social withdrawal.

The broader bullying literature also shows a consistent association between repeated victimization and reduced academic engagement. Meta-analytic studies revealed that bullied students are more likely to be absent from school and less motivated academically (Gini & Pozzoli, 2013; Nakamoto & Schwartz, 2010). In the specific case of clothing pressure, students may adopt compensatory strategies such as conspicuous consumption or forced conformity to group fashion, in order to avoid ridicule. Although these

behaviors may temporarily reduce the risk of exclusion, they exacerbate economic inequalities and psychological vulnerability. Alternatively, some students adopt resistant attitudes, challenging implicit rules, which may lead to further conflict and increased marginalization (Von Busch & Bjereld, 2016). At the group level, fashion bullying affects classroom cohesion and the school climate. Javillonar and Vasquez (2019) showed that clothing-related ridicule divides the school community into “accepted” and “rejected” students, reducing opportunities for collaboration and interaction. This type of segregation weakens the school’s socializing function and perpetuates conflict dynamics, reinforcing symbolic hierarchies among students.

2.4. Prevention and intervention measures against fashion bullying

The literature emphasizes that effective educational programs go beyond isolated campaigns and require a comprehensive whole-school approach. Swearer et al. (2010) argue that anti-bullying interventions at the school level have variable effects, but the most consistent results appear when strategies simultaneously include clear anti-bullying rules, a curriculum focused on diversity and inclusion, teacher training, parental involvement, and constant monitoring mechanisms.

A central element is the role of group norms: bullying persists when passive bystanders tacitly support aggressors or fail to intervene. Effective programs reshape these norms by promoting prosocial behaviors and collective responsibility. These findings are consistent with the qualitative study of Cunningham et al. (2010), which collected students’ direct recommendations for bullying prevention. Students emphasized the importance of education programs on diversity and inclusion that encourage personal identity expression and respect for differences. In their view, preventing bullying is closely linked to the school’s ability to build a culture of respect and to sanction discriminatory behaviors.

Teachers play a crucial role in ensuring a safe school climate. Swearer et al. (2010) stress that lack of intervention or inconsistent rule enforcement conveys messages of tolerance toward bullying. In contrast, teachers who identify ridicule early and provide support to vulnerable students help reduce

the prevalence and severity of the phenomenon. Qualitative studies, such as that of Williams (2008), confirm that students' perceptions of teacher involvement strongly influence their sense of protection and inclusion.

At the institutional level, clothing policies are a frequently discussed strategy. Jones et al. (2020) found that uniforms can reduce the emphasis on clothing as a socioeconomic status marker, decreasing vulnerability to ridicule. Javillonar and Vasquez (2019) confirmed this perception in the Filipino context: in their study, students viewed school uniforms as an effective measure for reducing clothing-related pressures, with most agreeing that uniforms reduce clothing-based bullying, prevent clique formation based on style, and help maintain focus on learning.

However, Reidy's (2021) systematic review of international literature showed that evidence regarding the effects of uniforms on reducing bullying is limited and inconsistent. Moreover, uniforms have no clear impact on academic performance and may exacerbate inequities for students from vulnerable groups (girls, economically disadvantaged students, and religious or gender-diverse minorities). This discrepancy highlights that the effectiveness of uniforms cannot be generalized and depends heavily on the local cultural context. Where uniforms or dress codes are internalized as symbols of discipline and equality, they may function as protective factors. In other contexts, simply imposing uniforms is insufficient to reduce harassment.

2.5. National context

Scientific literature and reports from non-governmental organizations indicate that bullying is a widespread phenomenon in Romanian schools, although research remains relatively limited in both number and detail. Data from Save the Children Romania (Salvați Copiii România, 2022) point to a very high prevalence: 82% of students from both primary and secondary education (aged 9-19) reported having witnessed bullying situations, and almost half reported being victims themselves. The results published in 2024 confirm the persistence of the phenomenon, showing that four out of five students had witnessed verbal violence, humiliation, or aggression, and that one out of two had considered themselves direct victims (Salvați Copiii România, 2024).

The international comparative analysis conducted through PISA 2022 further confirms the scale of the phenomenon: Romania is above the OECD average, with 24% of girls and 26% of boys (15-year-olds) reporting that they are bullied several times a month (OECD, 2023), indicating a systemic issue.

Recently, a large study conducted by the Education Research Unit and the Institute for Crime Research and Prevention on a nationally representative sample of secondary schools (537 lower-secondary and upper-secondary schools), that included students (over 10 000), teachers (over 6 500) and parents (over 12 000), has provided valuable insights into the phenomenon within the broader framework of school safety (Unitatea de Cercetare în Educație & Institutul de Cercetare și Prevenire a Criminalității, 2024). According to this report, in 2023, half of the students stated that they had been the target of offensive or insulting expressions, 36% reported being victims of malicious rumors, and 18% said they had been harassed or humiliated at school. The analysis indicates that the phenomenon is more prevalent in lower-secondary education than in upper-secondary education and that teachers, in particular, as well as parents, tend to underestimate the frequency and severity of school violence, whereas students report significantly higher levels of victimization. These findings are significant for understanding students' perception of social support and their sense of safety within the school environment.

Recent academic evidence reinforces these conclusions. The study conducted by Iordache et al. (2025) among lower-secondary students found that academic performance was not a significant predictor of involvement in bullying, either as a victim or as a perpetrator, and that gender differences were only weakly correlated with the phenomenon. In contrast, exposure to bullying as a bystander was associated with lower academic performance, suggesting that the negative consequences of bullying extend beyond those directly involved and impact the overall school climate. Furthermore, perceived support from teachers, peers, and family emerged as a crucial protective factor.

The 2024 report of the Education Research Unit (Unitatea de Cercetare în Educație, 2024) on the quality of life of high school students, noted tensions in student-teacher relationships caused by criticisms of clothing, suggesting

the persistence of stigmatizing practices related to appearance. Similarly, the National Council for Combating Discrimination emphasized that physical appearance and clothing rank among the main reasons for peer harassment, and school uniforms have been discussed as a possible means of reducing visible social differences (Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, 2024).

The Child Helpline Association (Asociația Telefonul Copilului, 2019), confirmed these findings, showing that physical appearance and clothing style are among the main reasons for harassment in Romanian schools, especially among students in grades 5 to 10, with higher prevalence among girls.

Taken together, the existing studies and reports converge on several points: bullying is highly prevalent in Romanian schools, data indicate a pattern of systematic and generalized exposure to harassment, physical appearance and clothing are among the most frequently cited reasons for bullying, and the emotional and educational consequences are considerable. These findings underscore the need for further research specifically dedicated to bullying based on clothing (fashion bullying), considering both its frequency and its impact on inclusion and school climate.

3. Methodology

3.1. Purpose, Objectives, Hypotheses

The study employed a cross-sectional comparative design with an applied orientation, aiming to identify the prevalence of fashion bullying and the differences in its manifestation across two distinct educational contexts: one where students are required to wear a mandatory uniform and one where students have freedom of clothing choice.

The objectives were to measure the frequency of fashion bullying behaviors and compare them between schools (O1), and to analyze students' and teachers' perceptions of the role of clothing in social acceptance (O2).

The hypotheses were that fashion bullying is more frequent in schools without uniforms (H1), and that students in schools with uniforms experience a lower level of social pressure related to clothing (H2).

3.2. Participants

The research sample consisted of students and teachers from two urban lower-secondary schools characterized by different dress-code policies: one requiring a mandatory school uniform and the other allowing free-choice attire. The two institutions were comparable in size and profile, each comprising approximately four to five classes per grade level and serving local communities in similar urban neighborhoods. Participants were selected using a stratified quota sampling strategy, with the type of dress-code policy serving as the main stratification criterion, in order to facilitate a comparative analysis of perceptions related to fashion bullying across different institutional contexts.

Within each stratum, student participation was voluntary, with two to three students from each class at every level of lower-secondary education (Grades 5–8), ensuring an approximately balanced gender distribution. Teachers from various subject areas, representing diverse levels of teaching experience, were also included to provide complementary insights into the phenomenon. In total, the sample comprised 80 students (40 from each school) and 20 teachers (10 from each school).

3.3. Instruments and Analysis

Data were collected between February and March 2025 using semi-structured, online questionnaires administered in an anonymous, self-report format. Students completed the survey during a supervised form teacher's advisory period, while teachers participated voluntarily through individual online links. Informed consent was obtained from all participants, and the study complied with institutional ethical standards, ensuring anonymity, confidentiality, and voluntary participation throughout the process.

The student questionnaire included factual questions about experiences of clothing-related ridicule and exclusion, five-point Likert items, and open-ended questions about personal experiences and prevention strategies. The teacher questionnaire focused on observations of the frequency of the phenomenon and students' clothing conformity behaviors.

Analyses were carried out according to item type. For factual questions about the frequency of experiences (categories: never, rarely, occasionally, repeated), Chi-square tests of independence were used, and when expected frequencies were low, the Fisher-Freeman-Halton exact test was applied. Effect size was estimated using Cramér's *V* with 95% confidence intervals. For Likert items, means and standard deviations were calculated, and differences between schools were tested using the Mann-Whitney *U* test, with the *r* coefficient reported as the indicator of effect size.

Open-ended responses were analyzed thematically through inductive coding. Two major categories of themes were identified: experiences of ridicule or exclusion, and proposed solutions for preventing the phenomenon.

4. Results and Analysis

4.1. Prevalence of Clothing-Related Ridicule and Exclusion in School

The comparative analysis of student and teacher responses reveals significant differences between the school with uniforms and the school without uniforms, both in terms of ridicule and social exclusion (Table no. 1). In the school with uniforms, only 8% of students reported occasional experiences of ridicule, whereas in the school without uniforms nearly half of the respondents mentioned such experiences: 38% occasionally and 8% repeatedly. The Chi-square and Cramér's *V* test results confirmed a significant and moderate-large association between the type of dress regulation and the type of bullying behaviour: $\chi^2(3, N = 80) = 16.41, p < .001$, Cramér's *V* = .58, 95% CI [0.43, 0.74].

A similar situation was found for social exclusion. In the school with uniforms, only 8% of students reported occasional experiences, while in the school without uniforms 13% reported repeated exclusion and 18% occasional

exclusion. The calculated values of χ^2 and Cramér's V, $\chi^2(3, N = 80) = 10.52$, $p = .015$, Cramér's V = 0.40, 95% CI [0.28, 0.53], show a statistically significant relationship and a moderate level of association between the reported experiences of social exclusion and the type of uniform regulation in schools. The prevalence ratio indicated that the self-reported likelihood of exclusion was approximately four times higher in the school without uniforms ($PR \approx 4.0$, 95% CI [1.3, 12.7]).

Teachers' perspectives confirmed these findings. In the school with uniforms no cases of ridicule or exclusion were reported, whereas in the school without uniforms the majority of teachers observed such behaviors, either occasional or repeated. At the same time, in the school with uniforms, teachers unanimously denied the occurrence of fashion bullying, whereas in the school without uniforms, nine out of ten acknowledged its presence to varying degrees – one described it as very frequent, four as occasional, and four as very rare.

Table no. 1. *Prevalence of clothing-related ridicule and exclusion reported by students and teachers, by school type*

Phenomenon / Respondents	School with Uniforms	School without Uniforms	Difference (%)	Statistical Test
Ridicule – students	8% (3/40) reported experiences (occasional/repeated)	45% (18/40) reported experiences (occasional/repeated)	+37.5	$\chi^2(3, N = 80) = 16.41$, $p < .001$, $V = 0.58$
Exclusion – students	8% (3/40) reported experiences (occasional/repeated)	30% (12/40) reported experiences (occasional/repeated)	+22.5	$\chi^2(3, N = 80) = 10.52$, $p = .015$, $V = 0.40$
Ridicule – teachers	0% (0/10) observed repeated cases	90% (9/10) observed occasional or repeated cases	+90.0	Descriptive (small N)
Exclusion – teachers	0% (0/10) observed repeated cases	90% (9/10) observed occasional or repeated cases	+90.0	Descriptive (small N)

Note. Values for students are presented as percentages (%) of the total, with n in parentheses. For teachers, data are reported descriptively due to the small sample size. V = Cramér's V (effect size). School with Uniforms (N = 40 students / N = 10 teachers); School without Uniforms (N = 40 students / N = 10 teachers).

Overall, the convergence between student and teacher responses indicates the internal consistency of the data and shows that the presence of school uniforms is associated with lower prevalence of clothing-related ridicule and exclusion (H1). However, these results should be interpreted with caution.

The relatively small sample size – particularly among teachers – limits the stability of the estimates and the generalizability of the findings to a broader

population. Moreover, the data reflect a single point in time and may capture specific contextual features of the two participating schools rather than stable trends. Teachers' reports may also be influenced by their professional experience and level of involvement in students' lives, meaning that some situations might remain unobserved.

4.2. Causes of ridicule and exclusion

Student and teacher responses highlight a variety of factors that can trigger ridicule and exclusion based on clothing (Table no. 2). When asked about the reasons for ridicule, students most frequently indicated the absence of a popular brand (55% in the school with uniforms; 60% in the school without uniforms) and clothing that was "not branded" (58% vs. 45%). Students in the school without uniforms mentioned the "outdated" style more often (40% compared to 28% in the school with uniforms), suggesting that clothing freedom makes style differences more visible and easier to sanction. In contrast, old or worn clothing was mentioned at relatively similar rates (38% vs. 35%).

Regarding the causes of exclusion, in the school with uniforms only 8% of students reported occasional situations, referring to mocking comments or the feeling of not fitting into the group. A singular case referred to counterfeit footwear, which suggests that the uniform does not completely eliminate status differences, as these can be transferred to accessories. In the school without uniforms, 30% of students reported feeling excluded because of their clothes, of whom 13% experienced such situations repeatedly. The reasons mentioned included attractiveness, modernity, or the value of clothing, as well as depreciative labels such as "cheap clothes."

Teachers' perspectives complement these findings. They primarily identified old or worn clothing as a source of teasing – reported by all teachers in the school with uniforms and by eight out of ten in the school without uniforms – along with the "outdated" clothing style, mentioned by five and four teachers, respectively. Other responses referred to non-branded clothing (four out of ten teachers in both schools), while larger differences were observed for the "absence of a popular brand," reported by four out of ten teachers in the school without uniforms and only one in the school with uniforms.

Table no. 2. *Perceived causes of clothing-related ridicule and exclusion, reported by students and teachers*

Mentioned cause	Students in schools with uniforms (N = 40)	Students in schools without uniforms (N = 40)	Teachers in schools with uniforms (N = 10)	Teachers in schools without uniforms (N = 10)
Absence of a popular brand	55% (22)	60% (24)	10% (1)	40% (4)
Clothes that are not branded	58% (23)	45% (18)	40% (4)	40% (4)
“Outdated” style	28% (11)	40% (16)	50% (5)	40% (4)
Old or worn clothes	38% (15)	35% (14)	100% (10)	80% (8)

Note. Values are presented as N (%). For students, percentages reflect direct responses regarding the perceived reasons for ridicule or exclusion, while for teachers, percentages represent perceptions of the main causes. Both items were multiple-response nominal questions, allowing respondents to select up to two options from a predefined list. Due to the small teacher sample, data are reported descriptively.

Compared to students, a difference in perception emerges between the two groups: students place greater importance on brands and labels, while teachers consider the main factor to be the condition of clothing (old, worn, or outdated). This difference can be explained by the fact that students, being directly exposed to interactions and social pressures, are more sensitive to the symbolic dimension of fashion, whereas teachers tend to observe the more visible and “objective” aspects of clothing.

It is important to note that the reported causes of ridicule are based on self-reported data and may be influenced by social desirability or subjective interpretation of peer interactions. In addition, the comparative analysis between students and teachers is exploratory in nature, as the instruments used for the two respondent groups were not identical in scope or level of detail.

4.3. Perception of the role of clothing in integration and social pressure

The analysis of student responses highlights significant differences between the two schools (Table no. 3). In the school without uniforms, 60% of students considered that clothing influences the way a peer is accepted into a group, compared to 38% in the school with uniforms. The calculated value of χ^2 is statistically significant $\chi^2(1, N = 80) = 4.05, p = .044$, showing that the observed

differences in the reported level of integration are associated with the type of uniform regulation in schools; Cramér's $V = 0.23$, 95% CI [0.01, 0.43], correspond to a small-moderate effect.

Regarding the perceived pressure to wear certain clothes, 65% of students in the school without uniforms reported feeling such pressure, compared to 30% in the school with uniforms. The calculated value of χ^2 is statistically significant $\chi^2(3, N = 80) = 15.20$, $p = .002$, showing that the observed differences in the perceived social pressure are associated with the type of uniform regulation in schools; Cramér's $V = 0.44$, 95% CI [0.25, 0.60], suggests a moderate-large effect.

Table no. 3. *Students' perceptions of clothing influence and pressure*

Variable	Schools with uniforms (N = 40)	Schools without uniforms (N = 40)	Total (N = 80)
Clothing influences integration	38% (15)	60% (24)	49% (39)
Clothing does not influence integration	63% (25)	40% (16)	51% (41)
Felt clothing-related pressure	30% (12)	65% (26)	48% (38)
Did not feel pressure	70% (28)	35% (14)	53% (42)

Note. Integration: $\chi^2(1, N = 80) = 4.05$, $p = .044$, Cramér's $V = 0.23$, 95% CI [0.01, 0.43]; Pressure: $\chi^2(3, N = 80) = 15.20$, $p = .002$, Cramér's $V = 0.44$, 95% CI [0.25, 0.60].

The analysis of the Likert items offers a more nuanced perspective (Table no. 4). Students in the school with uniforms tend to reject the idea that clothing influences social relationships ($M = 1.28$, $SD = 0.62$) and that exclusion occurs on this basis ($M = 1.20$, $SD = 0.55$), while reporting a high level of acceptance regardless of clothing ($M = 4.48$, $SD = 0.71$). In the school without uniforms, scores are higher for the perception of influence ($M = 2.73$, $SD = 0.88$) and exclusion ($M = 2.40$, $SD = 0.90$), whereas agreement regarding acceptance is lower ($M = 3.28$, $SD = 0.94$). Mann-Whitney tests confirmed significant differences for all three dimensions (all $p < .01$), with small to moderate effects ($r \approx .30$ – $.40$).

Table no. 4. *Student's Likert scores on the role of clothing in social relationships*

Item / Dimension	Schools with uniforms (N = 40)	Schools without uniforms (N = 40)	Mann-Whitney test	r (effect)
Clothing influences social relationships	M = 1.28 (SD = 0.62)	M = 2.73 (SD = 0.88)	U = 452, p < .001	0.39
Exclusion based on clothing	M = 1.20 (SD = 0.55)	M = 2.40 (SD = 0.90)	U = 468, p < .001	0.37
Acceptance regardless of clothing	M = 4.48 (SD = 0.71)	M = 3.28 (SD = 0.94)	U = 410, p < .001	0.41

Note. Likert scale 1–5 (1 = total disagreement, 5 = total agreement). All differences are significant at $p < .01$. Effects are small to moderate ($r \approx .30 - .40$).

Teachers confirm the role of clothing in social dynamics, but with different emphasis compared to students. In the school with uniforms, all respondents stated that clothing influences peer relationships, while only 38% of students acknowledged the same. In the school without uniforms, perceptions were similar between students and teachers (60% vs. 70%).

Teachers' reports on clothing-related conformity behaviors complement these findings. In the school with uniforms, 90% of teachers reported never observing students adapting their clothing to be accepted, and 10% mentioned such cases as rare. In contrast, in the school without uniforms, 30% indicated observing this behavior very often, 50% often and 10% rarely. These results align with student perceptions, of whom 65% reported experiencing pressure to conform in terms of clothing, compared to 30% in the school with uniforms.

Overall, the convergence between student and teacher responses supports hypothesis H2 and suggests that freedom of clothing choice makes differences more visible and increases the social pressure associated with appearance. Although the differences identified between schools are statistically significant, their interpretation requires caution. The cross-sectional design does not allow the observation of dynamic relationships between variables, and local contextual factors – such as school policy, institutional culture, or classroom climate – may substantially shape the perceptions reported. Furthermore, the data are self-reported and therefore subject to potential recall and perception biases.

4.4. Student-proposed solutions to reduce fashion bullying

The open-ended question addressed to students aimed to identify solutions

considered effective in reducing the phenomenon of fashion bullying. The responses ($N = 80$) were analyzed through thematic content analysis, and the identified themes were correlated with their frequency to allow an integrated quantitative - qualitative interpretation.

In the school with uniforms, almost half of the students (45%) mentioned uniforms or standardized clothing as the main solution, often emphasizing positive experiences in their own school: *"In my school we have uniforms and we do not laugh at each other because of clothes"* or *"School uniforms are a very good solution in my school"*. Students perceived the uniform as a functional mechanism of social equalization. A second frequent theme focused on education for empathy and awareness (30%), reflected in responses such as *"We should learn that it is not okay to laugh at those who do not have fashionable clothes"* or *"Teachers should talk in class about why it is wrong to laugh at someone for how they dress"*. Other suggestions referred to introducing explicit rules and sanctions (15%), exemplified by statements like *"The conduct grade should be lowered"*. In the school without uniforms, students emphasized the educational dimension (35%), proposing awareness-raising activities and discussions with teachers or school counselors: *"Organizing lessons or workshops on acceptance, individuality, and the impact of bullying"*, *"Discussions with the school counselor"*. Another significant category concerned establishing clear rules and sanctions (30%), with suggestions such as *"Those who laugh at someone's clothes should be punished"* or *"The conduct grade should be lowered"*. Uniforms were mentioned as a solution by 13% of students, some arguing that [if] *"We should all wear uniforms like in other schools"*, this would reduce clothing-related differences. A notable proportion (23%) provided vague or irrelevant answers (e.g., *"I don't know"*, *"Fortnite Bro"*); this may reflect either students' difficulty in formulating concrete solutions or lower engagement at the time of completing the questionnaire.

The qualitative results highlight clear differences between schools and complement the quantitative data reported for H1 and H2. Students in schools with uniforms perceive clothing standardization as an effective tool to prevent ridicule and exclusion, confirming statistical findings on the lower prevalence of these phenomena. Students in schools without uniforms emphasize the

importance of educational activities and explicit rules, reflecting the perception of greater clothing-related pressure and a more visible role of clothing in social integration. In both contexts, disciplinary sanctions appear as secondary but relevant solutions.

The responses to the open-ended question offer valuable qualitative insights but should be regarded as indicative rather than representative of all students' opinions. The variability in response length and elaboration suggests differing levels of engagement or comprehension of the task, which may have influenced the distribution of the identified themes.

5. Discussion and Conclusions

The results support hypothesis H1, according to which students in schools without uniforms report more frequent experiences of ridicule and exclusion based on clothing than those in schools with uniforms. The observed differences were statistically significant and of moderate to large magnitude, which confirms the relevance of the type of dress regulation for students' experiences.

The convergence of students' and teachers' perceptions reinforces the consistency of the results: both categories reported the absence of the phenomenon in the school with uniforms and its significant presence in the school without uniforms. The qualitative analysis complements these findings by highlighting derogatory labels ("cheap clothes", "outdated"), while in schools with uniforms students describe uniformity as a mechanism of equalization ("we do not laugh at each other because of clothes").

The results also confirm hypothesis H2, according to which students in schools without uniforms experience stronger pressure to conform through clothing and perceive clothing as a factor of social integration. Statistical analyses show significant differences between the two types of schools, with moderate effects: in the school without uniforms, 65% of students reported pressure to wear certain clothes, compared to 30% in the school with uniforms. The analysis of Likert items highlighted the same pattern, with significantly higher scores for the perception of influence and exclusion in schools without

uniforms and with higher levels of acceptance regardless of clothing in the school with uniforms.

The comparison of students' responses with those of teachers brings an interesting nuance. In the school with uniforms, teachers unanimously perceive the influence of clothing on social relationships, while only one third of students reported the same. This discrepancy suggests that students may feel differences less strongly when the uniform reduces the visibility of clothing-based criteria, but teachers, as external observers, capture the nuances of conformity more accurately. In contrast, in schools without uniforms, perceptions converge: 70% of teachers and 60% of students believe that clothing influences social integration.

The integration of quantitative and qualitative results leads to the conclusion that the school uniform, associated with lower prevalence of ridicule and exclusion, as well as with reduced levels of pressure to conform through clothing, does not completely eliminate status differences, which can be transferred to other visible elements (such as footwear, accessories, etc.).

These findings are consistent with the international literature on the role of clothing as symbolic markers of social status (Von Busch & Bjereld, 2016; Williams, 2008) and provide empirical support for reports from Romanian organizations regarding the high prevalence of bullying based on appearance and clothing (Asociația Telefonul Copilului, 2019; Salvați Copiii România, 2022, 2024). Teachers and students reporting similar trends strengthens the validity of the results and suggests that the phenomenon is observable both subjectively (through students' experiences) and externally (through teachers' observations).

From a practical perspective, the results indicate the necessity of integrated approaches. The uniform can function as an instrument for reducing social pressure and differences (Javillonar & Vasquez, 2019), but the literature shows that the effectiveness of this policy is limited and context-dependent (Reidy, 2021). In line with recommendations for bullying prevention at the school level (Swearer et al., 2010), the solutions proposed by students suggest mixed approaches: well-defined school policies regarding uniforms or dress codes (clear rules and applying consistent sanctions, which they consider

essential for discouraging bullying behaviors), complemented by educational programs focused on empathy and mutual respect.

The main limitations of the study are generated by the small sample size, especially for teachers, and by the cross-sectional design, which does not allow the establishment of causal relationships. The data are based on self-reports, which makes them susceptible to memory and social desirability biases. In addition, teachers' observations depend on their experience and involvement, which may result in the underreporting of certain situations.

Therefore, these conclusions should be regarded as indicative and interpreted in light of the study's methodological limitations. Although the cross-sectional design allowed for the identification of associations between school dress codes and perceptions of fashion bullying, it may also amplify local contextual effects specific to the two participating schools, thus limiting the generalizability of the findings. Moreover, the observed relationships may reflect bidirectional processes – for instance, schools that adopt uniforms may already possess an institutional culture more oriented toward equity, which independently contributes to reducing clothing-related pressures.

Future research should include larger and more diverse samples, longitudinal studies to capture the dynamics of the phenomenon over time, as well as exploration of digital contexts and social networks in amplifying clothing-related pressures. In addition, a comparative analysis of different types of school policies (mandatory uniform, flexible uniform, dress code) would be useful to evaluate in detail the impact of each on reducing bullying.

Note

The data were collected as part of the dissertation research “*Uniforma școlară și excluderea socială bazată pe vestimentație: O analiză a fenomenului de fashion bullying în două școli românești*”, conducted by Alexandra-Mădălina Popa, master's student, Technical University of Civil Engineering Bucharest, 2025.

References

- Asociația Telefonul copilului [Child Helpline Association]. (2019). *Față în față cu fenomenul bullying* [Face to face with the bullying phenomenon]. <https://telefonulcopilului.ro/wp-content/uploads/2023/10/Prezentare-Fata-in-fata-cu-fenomenul-bullying.pdf>
- Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării [National Council for Combating Discrimination]. (2024, May 20). *Hainele reprezintă un motiv de hărțuire în școli* [Clothing is a reason for harassment in schools]. Digi24. <https://www.digi24.ro/interviurile-digi24-ro/seful-cncd-sustine-introducerea-uniformelor-scolare-hainele-reprezinta-un-motiv-de-hartuire-in-scoli-2797909>
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Ratcliffe, J., & Vaillancourt, T. (2010). A Qualitative Analysis of the Bullying Prevention and Intervention Recommendations of Students in Grades 5 to 8. *Journal of School Violence*, 9(4), 321–338. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.507146>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720–729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Iordache, M., Claudiu, C., Bucs, A., Banca, A., & Motoi, G. (2025). Bullying and its Effects on Middle School Students in Romania: A Quantitative Approach. *Education Sciences*, 15(5), 617. <https://doi.org/10.3390/educsci15050617>
- Javillonar, M. G., & Vasquez, A. (2019). *The school uniform policy from the students' perspective: Basis for policy improvement*. Palawan University Press.
- Jones, A. B., Richardson, M. J., Jensen, B. T., & Whiting, E. F. (2020). Perceptions of School Uniforms in Relation to Socioeconomic Statuses. *RMLE Online*, 43(6), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1759298>
- Marengo, D., Longobardi, C., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2018). Highly-visual social media and internalizing symptoms in adolescence: The mediating role of body image concerns. *Computers in Human Behavior*, 82, 63–69. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.003>
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results: Learning to Learn (Volume III)*. OECD Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Reidy, J. (2021). Reviewing School Uniform through a Public Health Lens: Evidence about the Impacts of School Uniform on Education and Health. *Public*

- Health Reviews*, 42, 1604212. <https://doi.org/10.3389/phrs.2021.1604212>
- Salvați Copiii România [Save the Children Romania]. (2022). *Comunicat* [Press release].
<https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2023-11/studiu-pestes-un-sfert-dintre-copii-au-fost-agresori-jumatate-spun-ca-au-fost-victime-ale-bullying-ului.pdf>
 - Salvați Copiii România [Save the Children Romania]. (2024). *Comunicat* [Press release].
https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2024-03/1-din-2-elevi-victima-a-bullyingului_pestes-80-martori-ai-situatiilor-de-bullying.pdf
 - Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
 - Unitatea de Cercetare în Educație [Education Research Unit]. (2024). *Calitatea vieții liceenilor din România* [Quality of life among Romanian high school students]. Editura Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație.
<https://www.ise.ro/liceenii-din-romania-calitatea-vietii-liceenilor-din-romania>
 - Unitatea de Cercetare în Educație [Education Research Unit] & Institutul de Cercetare și Prevenire a Criminalității [Institute for Crime Research and Prevention]. (2024). *Siguranța în școală* [Safety in school]. Editura Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație.
https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2024/10/Raport_Siguranta-in-scoala_21.10.2024.pdf
 - Von Busch, O., & Bjereld, Y. (2016). A typology of fashion violence. *Critical Studies in Fashion & Beauty*, 7(1), 89–107.
https://doi.org/10.1386/csfb.7.1.89_1
 - Williams, P. W. (2008). *Students' perceptions of bullying after the fact: A qualitative study of college students' bullying experiences in their K 12 schooling* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute]. VTechWorks.
<https://vttechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/09f7d124-76b7-4d16-bab0-ac0289cb7886/content>
 - Young, E., McCain, J. L., Mercado, M. C., Ballesteros, M. F., & Moore, S. (2024, October 10). *Frequent social media use and experiences with bullying victimization, persistent feelings of sadness or hopelessness, and suicide risk among high school students — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023*. MMWR. <https://doi.org/10.15585/mmwr.su7304a3>

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

THE USE OF AI TO OPTIMISE BACCALAUREATE OUTCOMES AND EDUCATIONAL DECISION-MAKING. TOWARDS AN INTEGRATIVE PEDAGOGICAL FRAMEWORK FOR HIGH-STAKES EXAMS

Olimpius Istrate*

University of Bucharest
Faculty of Psychology and Education Sciences
Office of the Secretary-General of the European Schools
European Baccalaureate Unit
Brussels, Belgium
olimpius.istrate@eursc.eu

Bogdan Cristescu**

National Centre for Curriculum and Evaluation in Education
Bucharest, Romania
bogdan.cristescu@rocnee.ro

Abstract

High-stakes examinations like the baccalaureate represent critical junctures in students' academic and life trajectories, yet current assessment preparation and evaluation often fail to provide actionable insights for educational improvement. Today, digital learning and assessment platforms are able to capture rich behavioural data such as response times and answer revision patterns, providing insights beyond

* Senior lecturer, PhD, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Education Sciences, Bucharest, Romania. Office of the Secretary-General of the European Schools, European Baccalaureate Unit, Brussels, Belgium.

** Head of the Curriculum, Evaluations, and National Assessments Department, National Centre for Curriculum and Evaluation in Education, Bucharest, Romania.

traditional analyses. However, the existing practices typically focus on isolated aspects of the examination process, not yet leveraging AI comprehensively across preparation, implementation, and post-exam analysis phases.

This paper introduces the APIA framework (Assessment Preparation, Implementation, and Analysis), which takes into account the possibilities offered by AI. The framework connects three critical phases through systematic AI integration. It operates across three dimensions: processual (distinguishing preparation, implementation, and analysis), stakeholder (mapping roles from students to policymakers), and cognitive-taxonomic (aligning AI capabilities with Bloom's taxonomy levels). Phase one leverages AI for personalized student preparation through adaptive learning systems. Phase two employs predictive modelling using longitudinal data to enable proactive interventions at individual, institutional, and systemic levels. Phase three transforms examination results into actionable intelligence for curriculum development, teacher training, and policy improvement. AI-enhanced APIA model prioritizes pedagogical coherence, addressing implementation challenges through explicit stakeholder role definition and cognitive-taxonomic alignment that prevents AI clustering at basic or advanced levels, while neglecting intermediate thinking processes. This represents an initial attempt to bridge the gap between isolated AI applications and comprehensive educational improvement, offering practitioners a structured approach to systematic AI integration in assessment contexts.

Keywords: artificial intelligence in education, baccalaureate, digital pedagogy, evidence-based education, high-stakes exams.

Rezumat

Examenele cu miză mare precum bacalaureatul reprezintă momente critice în parcursurile academice, personale și profesionale ale elevilor, însă, în prezent, pregătirea și evaluarea examinării eșuează adesea în a furniza sugestii de ameliorare. Platformele digitale de învățare și evaluare sunt capabile astăzi să surprindă date complexe despre comportamentul în examen, precum timpii de răspuns și tiparele de revizuire a răspunsurilor, oferind perspective care depășesc analizele tradiționale. Cu toate acestea, practicile existente se concentrează de obicei asupra aspectelor izolate ale procesului de examinare, fără a valorifica încă integrarea posibilităților oferite de inteligența artificială (IA) în fazele de pregătire, implementare și analiză post-examen.

Această lucrare propune un cadru pentru etapele evaluării care ia în considerare posibilitățile IA. Acesta conectează trei faze critice – APIA (Assessment Preparation, Implementation, and Analysis), operând pe trei dimensiuni: procesual (distinge pregătirea, implementarea și analiza), părțile interesate (cartografiază

rolurile, de la elevi la factorii de decizie) și cognitiv-taxonomic (aliniază posibilitățile IA cu nivelurile taxonomiei lui Bloom). Prima fază valorifică IA pentru pregătirea personalizată a elevilor prin sisteme de învățare adaptivă. A doua fază utilizează modelarea predictivă folosind date longitudinale pentru a permite intervenții proactive la nivel individual, instituțional și sistemic. A treia fază transformă rezultatele examenelor în informație utilă pentru dezvoltarea curriculumului, pentru formarea cadrelor didactice și pentru ameliorarea politicilor educaționale.

Modelul APIA îmbunătățit prin apelul la IA prioritizează coerența pedagogică, abordând provocările de implementare prin definirea explicită a rolurilor părților interesate și alinierea cognitiv-taxonomică care previne gruparea IA doar la nivelul de bază sau avansat, neglijând capacitățile cognitive de nivel intermediar. Acesta reprezintă o primă încercare de a construi o punte între diverse aplicații izolate ale IA și ameliorarea educațională care necesită o abordare holistică, oferind practicienilor o perspectivă structurată pentru integrarea sistematică a IA în contexte de evaluare.

Cuvinte-cheie: *bacalaureat, educație bazată pe dovezi, examene cu miză mare, inteligența artificială în educație, pedagogie digitală.*

1. Introduction

Despite of the importance of high-stakes examinations for students' academic pathways, current approaches to preparation, administration, and post-examination analysis often operate in isolation, failing to harness the full potential of available data and technological capabilities to optimize both individual outcomes and systemic educational quality. This fragmentation has resulted in missed opportunities for proactive intervention, personalized support, and systematic improvement that could fundamentally transform how educational systems approach assessment and learning optimization.

The emergence of artificial intelligence technologies presents unprecedented opportunities to address these longstanding challenges through comprehensive integration across the entire examination ecosystem. Recent advances in machine learning, natural language processing, and educational data mining have demonstrated remarkable capabilities in predicting student performance, providing adaptive learning support, and generating insights from complex

educational datasets. However, these technological innovations have remained largely compartmentalized, with most implementations focusing on isolated aspects of the assessment process rather than creating systematic connections between preparation and post-examination analysis phases. This isolation limits the transformative potential of AI in education, often reducing sophisticated technologies to simple automation tools rather than leveraging their capacity for comprehensive educational enhancement.

This paper proposes a paradigm shift toward integrated AI implementation in high-stakes examinations through the development of a pedagogical framework that synthesizes artificial intelligence applications across three critical phases: preparation, implementation, and analysis. The AI-enhanced APIA framework (Assessment Preparation, Implementation, and Analysis) represents an initial systematic attempt to create coherent connections between AI-powered student preparation systems, predictive modelling for proactive interventions, and post-examination analysis for systemic improvement. By addressing the fragmentation that has characterized previous approaches, this framework seeks to transform high-stakes examinations from isolated assessment events into dynamic components of a continuous learning optimization cycle that serves both individual student success and broader educational improvement objectives.

2. Approaches and Sources of Data for Evidence-Based Decision-Making at Education System Level

The transformation of educational decision-making from intuition-based practices toward evidence-informed approaches is a significant shift in how educational systems operate and improve. This evolution has been driven by the proliferation of digital technologies and the increasing availability of diverse educational data sources, creating opportunities for more systematic and effective decision-making processes at all levels of the education system.

2.1. The Nature of Educational Data

Educational data encompasses “any information systematically collected, recorded, and used to inform teaching, learning, and decision-making

processes” (Brazauskienė, 2025). This broad definition includes both quantitative and qualitative forms, ranging from numerical records to descriptive insights that capture the complexity of educational environments. Contemporary educational data can be categorized into four primary types (Hamilton et al., 2009; Mandinach, 2012):

- *Student-level data* includes demographic information, academic performance records, learning behaviours and engagement metrics, and social-emotional indicators.
- *Instructional data* covers curriculum content, teaching methods, assessment tasks, and lesson observations.
- *Institutional data* encompasses school resources, staffing records, and enrolment statistics.
- *Contextual data* captures family backgrounds, policy frameworks, and societal factors influencing learning.

The digital era has significantly expanded data collection capabilities through learning management systems and e-learning platforms, which capture traditional academic metrics alongside behavioural patterns and engagement data (Gašević et al., 2017; Kostopoulos & Kotsiantis, 2022; Thompson & Sellar, 2018; Torrisi-Steele et al., 2019). Contemporary systems increasingly incorporate multimodal inputs including audio, video, and biometric data, enabling more comprehensive analysis of learning behaviours and emotional states during educational activities. This technological expansion enables real-time monitoring and more nuanced understanding of learning processes, though it simultaneously raises critical questions about data privacy, student consent, and the ethical implications of pervasive monitoring in educational environments.

2.2. Three Approaches to Data-Based Decision Making

The evolution of evidence-based decision-making in education has produced three distinct but interconnected approaches that differ primarily in how they balance data analysis with professional judgment and contextual considerations (Brazauskienė, 2025). Understanding these distinctions is important for educational leaders seeking to implement effective data use practices that align with their institutional contexts and educational goals.

Data-driven decision making (DDDM) represents the most deterministic approach, where decisions are made primarily on the basis of objective, systematically gathered data rather than intuition or personal experience (Brazauskienė, 2025). This approach assumes that data provides an objective foundation for decision-making that minimizes subjective bias and enhances accountability (Mandinach, 2012).

The DDDM process follows a systematic cycle: data collection, analysis, decision implementation, and monitoring. Technology plays a central role, with learning analytics, prediction tools, and real-time data systems enabling sophisticated analysis of student performance and engagement patterns. However, this approach faces criticism for potentially overshadowing professional expertise and contextual knowledge, particularly when complex educational decisions require nuanced understanding beyond what data alone can provide.

Data-based decision making (DBDM) represents a more collaborative and systematic approach that, while grounding decisions in data, incorporates broader processes of problem identification, goal setting, and stakeholder collaboration. Unlike DDDM, DBDM explicitly acknowledges the need for professional interpretation and contextual factors in decision-making processes (Van der Kleij et al., 2015).

The DBDM cycle encompasses problem definition, data source selection, collaborative analysis among educators and administrators, and implementation with ongoing monitoring. This approach has shown particular effectiveness in supporting students with special needs, where data must be combined with advanced specialised pedagogical expertise to develop appropriate interventions. However, successful implementation requires substantial investment in data literacy training for educators and administrative support systems (Cramer et al., 2014; Decabooter et al., 2024).

Data-informed decision making (DIDM) is the most balanced approach, positioning data as one valuable input alongside professional judgment, pedagogical experience, and local knowledge. This approach recognizes that data provides necessary information but achieves its real value only when synthesized with educators' professional expertise and contextual understanding (Wang, 2021).

DIDM integrates quantitative data with qualitative insights, acknowledging that educational contexts are complex and that effective decisions require understanding of local cultures, student needs, and community dynamics. The approach explicitly recognizes that academic achievement data alone provides an incomplete picture of student learning, as multiple factors including stress levels, emotional states, and social circumstances significantly influence educational outcomes. Emerging technologies, including machine learning algorithms and generative artificial intelligence, can enhance this process by analysing the complex interactions between these contextual factors and calculating potential impacts of different decision scenarios. Advanced AI-powered systems can incorporate multimodal data from sensors monitoring physiological indicators, learning behaviours, and social interactions to provide comprehensive support that addresses not only academic needs but also social and emotional well-being. However, these technological capabilities serve to inform rather than replace educator agency, providing sophisticated analytical support for human decision-making (Lee & Lee, 2025).

The evolution toward data-informed decision-making in education creates both opportunities and challenges for implementing advanced technologies in assessment contexts. While DIDM principles provide the conceptual foundation for integrating professional judgment with empirical evidence, the practical application of these principles increasingly depends on sophisticated technological tools capable of processing complex educational data at scale. Artificial intelligence emerges as a particularly promising technology for enhancing data-informed decision-making processes, offering capabilities that surpass traditional analytics.

3. AI Applications in High-Stakes Educational Assessment

The integration of artificial intelligence into high-stakes educational assessment represents a paradigm shift from traditional evaluation methods toward sophisticated, data-driven systems capable of analysing complex learning behaviours and predicting educational outcomes with unprecedented accuracy. The research reviewed in this chapter spans multiple educational levels, from primary through higher education, reflecting the current state of AI implementation in assessment contexts. While high-stakes examination research at the secondary

level (including baccalaureate) remains limited, the pedagogical principles and technological capabilities demonstrated across educational contexts provide valuable foundations for developing comprehensive frameworks applicable to various assessment scenarios. Where research specifically addresses secondary education or high-stakes examinations, this is explicitly noted.

3.1. Performance Prediction and Early Warning Systems

Contemporary AI applications in educational assessment have achieved remarkable success in predicting student performance, with machine learning models consistently demonstrating accuracy rates exceeding 90% when incorporating diverse features including academic history, demographic characteristics, behavioural patterns, and socio-economic factors (Akçapınar et al., 2019). Today's predictive capabilities extend beyond simple grade forecasting to encompass comprehensive early warning systems that identify students at risk of academic failure or dropout.

According to Akçapınar et al. (2019), the Classification and Regression Tree (CART) algorithm, supplemented by AdaBoost (adaptive boosting), has demonstrated over 90% accuracy across multiple datasets in predicting students' pass/fail status using time-dependent features derived from learning management systems. Similarly, Costa et al. (2019) show that advanced machine learning techniques have proven effective in reducing failure rates in challenging subjects, with Support Vector Machine (SVM) algorithms achieving 83% accuracy in early identification of students with high probability of failure in introductory programming courses.

The scope of predictive modelling extends across multiple educational levels, with research demonstrating that pedagogically grounded predictors, such as assessment-related data, provide more actionable insights than non-pedagogical predictors like socioeconomic status (Bulut et al., 2024). Student performance prediction systems have successfully utilized various machine learning approaches including Random Forest, Neural Networks, and k-Nearest Neighbor algorithms, achieving classification accuracies between 70-75% for final exam grade predictions using only midterm exam grades, department data, and faculty information (Yağcı, 2022).

3.2. Behavioural Analytics and Learning Trace Data

Digital learning and assessment platforms capture rich behavioural data that extends far beyond traditional academic metrics, providing insights into response times, answer revision patterns, and engagement behaviours that reveal deeper understanding of learning processes (Bulut et al., 2024). These multimodal data sources enable comprehensive analysis of student learning behaviours, incorporating audio, video, and biometric data to create holistic portraits of student competencies (Caspari-Sadeghi, 2022).

Learning analytics systems leverage this behavioural data to identify patterns in system access, navigational actions, and interaction behaviours that correlate with academic success or failure (Yağcı, 2022). The analysis of e-assessment logs has revealed significant connections between student behaviour and performance, enabling educators to move beyond traditional item analysis toward understanding the complex interplay between behavioural patterns and learning outcomes (Lahza et al., 2023).

3.3. Automated Assessment and Scoring Systems

AI-powered automated scoring systems have revolutionized the evaluation of complex assessments, particularly in essay scoring where natural language processing techniques achieve remarkable accuracy. Advanced automated essay scoring systems utilizing latent semantic analysis and machine learning algorithms have demonstrated accuracy rates of 97.6%, significantly outperforming reference models and approaching human-level consistency (Anjum, 2023).

The implementation of automated writing evaluation systems addresses traditional challenges of subjective scoring while providing consistent, scalable assessment capabilities. These systems employ sophisticated natural language processing to evaluate not merely keyword matching but semantic meaning and discourse coherence, enabling fair and reliable scoring of open-ended responses (Richardson & Clesham, 2021).

3.4. Multi-Level Predictive Modelling

Contemporary AI applications enable predictive modelling at multiple organizational levels, from individual students to entire educational cohorts. Educational Data Mining techniques can forecast various educational outcomes including enrolment patterns, dropout rates, and academic performance trajectories, providing actionable intelligence for proactive intervention strategies (Caspari-Sadeghi, 2022).

The predictive utility of assessment results extends beyond immediate academic outcomes to encompass broader educational pathways. Student Grade Point Averages in ninth grade can predict high school dropout likelihood, while formative assessment scores and task completion times serve as strong predictors of summative assessment performance (Bulut et al., 2024). These multi-level predictions enable targeted resource allocation and intervention strategies at individual, classroom, school, and system levels.

3.5. Current Limitations and Gaps

Current AI applications in high-stakes assessment, while demonstrating remarkable capabilities in specific domains, reveal critical implementation gaps when examined systematically. Predictive models excel at forecasting performance using complete datasets but falter with incomplete student records – a common reality in educational systems with high mobility rates. Automated scoring systems achieve near-human reliability for essay evaluation in controlled conditions (Anjum, 2023), yet their adoption in actual high-stakes examinations remains minimal due to stakeholder concerns about fairness and transparency. Behavioral analytics effectively identify at-risk patterns in digital learning environments (Yağcı, 2022), but these insights rarely inform proactive interventions before examination administration. These examples illustrate a broader pattern: most existing approaches focus on isolated aspects of the assessment process, addressing individual components rather than integrating AI capabilities across the complete examination lifecycle from preparation through post-assessment analysis (Fartuşnic et al., 2025).

The explainability challenge represents a critical limitation, as complex predictive models often function as “black boxes” that provide accurate predictions without transparent reasoning processes. The application of Explainable AI (XAI) becomes essential to establish trust between educators and AI systems, enabling human validation of prediction results before implementing interventions (Bulut et al., 2024).

Current systems often struggle with cultural and contextual factors that influence assessment validity. Regional differences in educational practices, data protection regulations, and cultural views on assessment create challenges for generalizing AI applications across diverse educational contexts (Hartmann, 2023). Furthermore, the integration of AI into high-stakes examinations must address fairness concerns, algorithmic bias, and the potential for circular reproduction of errors inherent in training data.

3.6. Toward Comprehensive Framework Integration

A fundamental limitation in current endeavour is that research specifically examining AI applications in secondary education high-stakes examinations, including baccalaureate-level assessment, remains scarce. This gap reflects both the higher risks associated with implementing experimental technologies in high-stakes contexts and the slower adoption of comprehensive digital assessment platforms at secondary levels. However, the technological capabilities and pedagogical principles demonstrated in higher education research provide important foundations for developing frameworks applicable to secondary education, even as these require adaptation to the distinct developmental, curricular, and stakeholder contexts of baccalaureate examinations.

The existing research demonstrates that while individual AI applications show remarkable success in specific domains, the field lacks specific frameworks that integrate these capabilities across the entire high-stakes examination ecosystem. The need for systematic approaches that combine predictive modelling, adaptive assessment, behavioural analytics, and post-examination analysis becomes increasingly apparent as educational systems seek to maximize both individual student outcomes and systemic improvements.

This gap in comprehensive integration provides the foundation for developing pedagogical frameworks that leverage AI capabilities across preparation, prediction, and analysis phases of high-stakes examinations. Such frameworks must address technological capabilities along with ethical considerations, stakeholder needs, and (mostly) pedagogical coherence to ensure that AI serves educational goals rather than driving them.

4. A Pedagogical Framework for AI-Enhanced Assessment Preparation, Implementation, and Analysis (APIA)

To address the relationship between technological capabilities and systematic implementation, we propose a multi-dimensional framework, which synthesizes AI applications across all examination phases.

4.1. From Classical to AI-Enhanced Assessment Paradigms

In the AI era, assessment practices in education are undergoing significant evolution, with emerging applications in both formative and summative evaluation contexts. This evolution reflects ongoing efforts to move beyond traditional assessment-for-accountability models – where examinations primarily serve to measure and report student achievement for external stakeholders – toward more process-oriented approaches that leverage technological capabilities while preserving essential human expertise. The digital systems offer potential for more continuous and adaptive assessment experiences. However, the extent to which AI-enhanced systems can deliver on promises of truly personalized, continuous assessment remains contested, with implementation largely confined to small-scale studies and pilot programs rather than systematic deployment in high-stakes examination contexts. While some researchers anticipate transformative potential (Williams, 2023), others caution that AI applications have not yet demonstrated sufficient legitimacy and pertinence for widespread employment in high-stakes examinations, pointing to unresolved issues of validity, fairness, and pedagogical coherence (Bulut et al., 2024; Fartuşnic et al., 2025).

The emerging AI-enhanced paradigm fundamentally reconceptualizes assessment as a continuous, integrated component of the learning process rather than an isolated evaluative event. Formative assessment within this new paradigm becomes process-oriented, dialectic, and confidence-building, supporting scaffolded use of AI technologies that enhance rather than replace human judgment (Fartuşnic et al., 2025). This approach enables real-time monitoring of learning progress, immediate feedback provision, and adaptive responses to individual student needs, creating what Williams (2023) describes as Assessment for Learning that is “highly compatible with the employment of trace data” and capable of “providing real-time formative feedback”.

Summative assessment in the AI era shows potential for evolving toward competency-oriented evaluation that integrates knowledge, skills, and attitudinal dimensions – a shift already underway in baccalaureate examinations for over three decades, accelerated by digital technologies and now potentially enhanced by AI capabilities. This ongoing transformation requires that high-stakes examinations continue adapting their assessment design to capture the full spectrum of competencies rather than isolated skills or knowledge recall. Specifically, AI integration could support this evolution through several concrete mechanisms: enabling the analysis of complex problem-solving processes across multiple assessment tasks to infer higher-order competencies; facilitating the evaluation of authentic performance that demonstrates knowledge application in realistic contexts; and identifying patterns in student responses that reveal not only what students know but how they approach unfamiliar problems and adapt their strategies. However, such applications require careful design to ensure that AI tools support rather than constrain the assessment of comprehensive competencies, avoiding the risk of narrowing evaluation to easily automated components at the expense of the holistic, multidimensional nature of competency-based assessment that contemporary baccalaureate examinations aim to achieve.

4.2. The Missing Link: Contextual Interpretation

A critical limitation of current educational data systems lies in their insufficient capacity for contextual interpretation of assessment results. While traditional approaches excel at collecting quantitative performance metrics, they often

fail to provide the nuanced understanding necessary for effective educational decision-making. As Brazauskienė (2025) emphasizes in her analysis of data-informed decision-making, the real value of educational data emerges only when synthesized with educators' professional expertise and contextual understanding.

AI technologies offer unprecedented potential for filling this missing link by enabling sophisticated analysis of the complex interactions between multiple contextual factors and calculating potential impacts of different decision scenarios (Lee & Lee, 2025). Advanced AI-powered systems can incorporate multimodal data from various sources monitoring physiological indicators, learning behaviours, and social interactions to provide comprehensive support that addresses academic, social, and emotional dimensions of student development. However, these technological capabilities serve to inform rather than replace educator agency, providing sophisticated analytical support for human decision-making processes.

4.3. The AI-enhanced APIA framework – Assessment Preparation, Implementation, and Analysis

The AI-enhanced APIA framework represents an integrative approach that attempts to synthesize AI applications across three critical phases of the high-stakes examination, each building upon the data-informed decision-making principles established in Chapter 1. This model advances beyond the isolated applications identified in Chapter 2 by creating systematic connections between preparation, prediction, and post-examination analysis phases, ensuring that AI serves pedagogical objectives rather than constraining educational practices.

The framework incorporates three essential dimensions that work synergistically to optimize baccalaureate outcomes:

- (1) a processual dimension that distinguishes between preparation, implementation, and utilization phases;
- (2) a stakeholder dimension that maps roles and responsibilities across the educational ecosystem; and
- (3) a cognitive-taxonomic dimension that aligns AI capabilities with different levels of learning complexity.

This multidimensional approach ensures that technological innovations serve educational objectives, preserving human expertise in areas requiring judgment, creativity, and ethical reasoning (Fartuşnic et al., 2025).

Table no. 1. *A three-dimensional architecture for the AI-enhanced APIA framework – Assessment Preparation, Implementation, and Analysis*

Dimension	Focus	Key Components	Primary Function
Proceusual	<i>What</i> - Assessment phases and workflows	Preparation → Implementation → Utilization	Distinguishes between different phases of assessment lifecycle
Stakeholder	<i>Who</i> - Roles and responsibilities	Students, Teachers, Administrators, Policymakers, Researchers	Maps accountability and agency across educational ecosystem
Cognitive-taxonomic	<i>How</i> - Cognitive complexity levels	Bloom's Taxonomy integration (Remember → Create)	Aligns AI capabilities with learning complexity

Phase 1: AI-Powered Student Preparation Systems

The first phase of the AI-enhanced APIA focuses on leveraging AI technologies to enhance individual student preparation through adaptive, personalized learning experiences that respond dynamically to knowledge gaps and learning patterns. This phase transforms traditional “one-size-fits-all” preparation approaches by implementing sophisticated algorithms that generate baccalaureate-style practice assessments tailored to each student’s specific needs and learning pathway.

AI-powered preparation systems utilize comprehensive analysis of student performance data, behavioural patterns, and engagement metrics to create individualized learning pathways that optimize preparation efficiency. These systems can identify conceptual misunderstandings through pattern analysis across multiple assessment attempts, detect correlations between performance on different question types, and recognize learning progression trends that inform adaptive content delivery (Owan et al., 2023). The continuous feedback loops embedded within these systems ensure that preparation activities remain aligned with individual learning needs while maintaining connection to baccalaureate standards and expectations.

Table no. 2. *AI-enhanced APIA, phase one: AI-Powered Student Preparation Systems*

Component	AI Application	Key Features	Expected Outcomes
Adaptive learning pathways	Personalized practice test generation	• Dynamic difficulty adjustment • Knowledge gap identification • Learning pattern analysis	• Optimized preparation efficiency • Individualized learning trajectories
Behavioural analytics	Response pattern analysis	• Time-on-task monitoring • Engagement tracking • Performance correlation analysis	• Early intervention identification • Learning strategy optimization
Real-time feedback	Immediate performance guidance	• Instant error correction • Conceptual scaffolding • Progress visualization	• Continuous learning improvement • Enhanced self-efficacy

Phase 2: Predictive Modelling for Proactive Interventions

The second phase harnesses longitudinal academic data from lower and upper secondary education to forecast baccalaureate performance at multiple organizational levels – individual students, classes, schools, and educational cohorts – enabling proactive interventions and strategic resource allocation. This predictive capability extends beyond simple performance forecasting to encompass comprehensive early warning systems that identify students at risk of academic difficulties while there remains time for effective intervention.

Machine learning algorithms within this phase process diverse data sources including academic history, behavioural patterns, engagement metrics, and contextual factors to generate accurate performance predictions that inform decision-making at multiple levels (Bulut et al., 2024). The multi-level nature of these predictions enables targeted interventions that address individual student needs while simultaneously informing institutional resource allocation and policy development decisions. Explainable AI principles ensure that predictive insights remain transparent and actionable, enabling human validation of algorithmic recommendations before implementation.

Table no. 3. *AI-enhanced APIA, phase two: Predictive Modelling for Proactive Interventions*

Component	AI Application	Key Features	Expected Outcomes
Multi-level prediction	Longitudinal data analysis	• Individual student forecasting • Class-level predictions • School/ system analysis	• Proactive intervention targeting • Strategic resource allocation
Early warning systems	Risk identification algorithms	• Academic failure prediction • Engagement decline detection • Performance trajectory analysis	• Timely support provision • Prevention-focused approach
Intervention optimization	Evidence-based recommendation	• Personalized support strategies • Resource allocation guidance • Success probability modelling	• Improved intervention effectiveness • Data-driven decision making

Phase 3: Post-Examination Analysis for Systemic Improvement

The final phase transforms baccalaureate examination results into actionable intelligence for systemic educational improvement through sophisticated analysis of regional, institutional, and demographic performance patterns. This phase moves beyond traditional result reporting to provide comprehensive insights that inform targeted improvements in teacher training, curriculum development, and student support services.

AI-powered post-examination analysis systems can identify specific performance patterns across different demographic groups, geographic regions, and institutional contexts, revealing systematic strengths and challenges that might remain hidden in traditional analysis approaches. These insights enable evidence-based improvements in educational policies and practices, creating feedback loops that continuously enhance the effectiveness of the entire educational system. The integration of multiple data sources and analytical perspectives ensures that systemic improvements address root causes rather than merely symptoms of educational challenges.

Table no. 4. *AI-enhanced APIA, phase three: Post-Examination Analysis for Systemic Improvement*

Component	AI Application	Key Features	Expected Outcomes
Performance pattern analysis	Multi-dimensional data mining	• Regional comparison analysis • Demographic equity assessment • Institutional effectiveness evaluation	• Targeted improvement strategies • Evidence-based policy development
Curriculum optimization	Content effectiveness analysis	• Learning objective alignment • Knowledge gap identification • Instructional sequence optimization	• Enhanced curriculum design • Improved learning outcomes
Professional development	Teacher training needs analysis	• Instructional effectiveness patterns • Professional development targeting • Best practice identification	• Enhanced teaching quality • Systematic capacity building

4.4. A Stakeholder Integration Matrix

The Stakeholder Integration Matrix represents another important implementation component of the APIA framework that addresses a fundamental challenge identified in educational research: the frequent disconnect between technological capabilities and successful institutional adoption. This matrix emerged from the analysis of technology implementation studies that revealed how misaligned roles and unclear responsibilities across the educational ecosystem consistently undermined computer-assisted assessment initiatives, even when the underlying technology demonstrated strong performance. By explicitly mapping the distinct responsibilities, engagement levels, and key concerns of students, teachers, administrators, policymakers, and researchers, the matrix provides practitioners with a structured roadmap for collaborative implementation that prevents the technological determinism often observed in failed AI adoption attempts.

Table no. 5. AI-enhanced APIA: Stakeholder Integration Matrix

Stakeholder	Primary Roles	AI Interaction Level	Key Responsibilities
Students	Active learners, assessment takers	High - Direct interaction with AI tools	• Engage with adaptive systems • Provide learning data • Utilize AI feedback
Teachers	Instructional design, assessment implementation	High - AI-assisted instruction and evaluation	• Interpret AI insights • Guide student learning • Validate AI recommendations
Administrators	Resource allocation, policy implementation	Medium - AI-informed decision making	• Allocate AI tools and training • Monitor implementation effectiveness • Ensure ethical AI use
Policymakers	Framework development, systemic oversight	Medium - AI-informed policy development	• Establish AI governance frameworks • Ensure equity and fairness • Support infrastructure development
Researchers	Framework validation, continuous improvement	High - AI system development and evaluation	• Develop AI algorithms • Validate prediction models • Ensure scientific rigor

The matrix serves as a diagnostic tool for identifying stakeholder alignment gaps. It is also useful as a planning instrument for designing implementation strategies that balance innovation with pedagogical integrity, ensuring that each stakeholder group can contribute their unique expertise, maintaining accountability for their respective domains within the comprehensive AI-enhanced educational ecosystem.

4.5. Cognitive-Taxonomic Alignment

The Cognitive-Taxonomic Alignment part of the model addresses a fundamental tension identified in current research on AI applications in educational assessment: the tendency for artificial intelligence tools to cluster at either basic cognitive levels or advanced creative tasks, while neglecting the complex middle ranges of analytical and evaluative thinking that characterize much of meaningful learning. This clustering phenomenon directly impacts assessment construction, as test developers often gravitate toward either straightforward knowledge-recall items (easily automated through AI) or open-ended creative tasks (where AI provides generative

support), inadvertently creating gaps in the systematic assessment of intermediate cognitive processes such as analysis, synthesis, and evaluation.

The alignment framework emerges from systematic analysis revealing that contemporary AI assessment applications often fail to capture the full spectrum of cognitive processes embedded in modern curricula, potentially narrowing educational focus to easily automated tasks rather than supporting comprehensive intellectual development (Du et al., 2025; Jose et al., 2025; Lubbe et al., 2025; Stokkink, 2025). From an item construction perspective, this limitation constrains educators’ ability to design assessments that comprehensively measure learning objectives across all taxonomic levels, forcing artificial choices between AI-supported efficiency and cognitive complexity. The framework demonstrates how AI can provide cognitive scaffolding across Bloom’s hierarchical taxonomy, enabling test developers to design items at appropriate cognitive levels, aligned with curricular objectives and educational standards.

Table no. 6. AI-enhanced APIA: A Proposal for Cognitive-Taxonomic Alignment

Bloom’s Level	Human Capabilities	AI Support Functions	Possible Integration Approach
Remember	Contextual recall, meaningful connections	Pattern recognition, fact retrieval	AI handles routine recall, humans provide context
Understand	Conceptual interpretation, meaning-making	Content analysis, explanation generation	AI identifies patterns, humans interpret significance
Apply	Situated problem-solving, transfer	Solution recommendation, procedure guidance	AI suggests approaches, humans adapt to context
Analyse	Critical evaluation, relationship identification	Data mining, correlation analysis	AI processes data, humans provide critical judgment
Evaluate	Judgment formation, criteria application	Evidence synthesis, bias detection	AI provides comprehensive analysis, humans make judgments
Create	Innovation, original synthesis	Idea generation support, creative scaffolding	AI offers creative support, humans drive innovation

In practice, this alignment serves as both a design tool for educators developing AI-enhanced assessments and a quality assurance mechanism for ensuring that technological integration maintains pedagogical integrity by supporting rather than supplanting the full range of cognitive skills essential for deep learning and meaningful intellectual development.

4.6. Ethical and Implementation Considerations

The comprehensive implementation of the APIA framework requires careful attention to ethical considerations, including data privacy, algorithmic transparency, and equity implications. AI systems must be designed and implemented with explicit attention to fairness, avoiding algorithmic bias that might disadvantage particular student populations. The framework emphasizes the importance of maintaining human agency in educational decision-making.

5. Conclusions

The AI-enhanced APIA framework presented in this paper addresses fragmentation in current AI applications across high-stakes examination systems by proposing systematic integration across preparation, implementation, and analysis phases. The model attempts to bridge the current gaps by synthesizing AI-powered student preparation, predictive modelling, and post-examination analysis within a coherent pedagogical structure that maintains human experience and pedagogical expertise.

The framework's contribution lies in its three-dimensional approach that addresses processual phases, stakeholder responsibilities, and cognitive-taxonomic alignment simultaneously. This structure provides educators and administrators with guidance for implementing AI technologies while avoiding common pitfalls such as technological determinism or cognitive clustering at basic and advanced levels. The emphasis on data-informed decision-making principles ensures that AI applications serve educational objectives rather than constraining pedagogical practices. However, the framework represents an initial theoretical contribution that requires empirical validation across diverse educational contexts.

The framework's relevance extends beyond theoretical contribution to address practical implementation challenges facing educational institutions worldwide. Educational systems seeking to integrate AI technologies can utilize APIA as a structured roadmap for coordinated implementation across multiple stakeholder groups, preventing the misaligned roles and technological disconnects

that have characterized previous AI adoption attempts. The framework's explicit mapping of stakeholder responsibilities and cognitive-taxonomic considerations provides practical guidance for resource allocation, professional development planning, and technology procurement decisions.

The framework's practical value lies in providing educational leaders with a comprehensive perspective and with a structured diagnostic and planning tools for understanding and addressing the intricate relationship between technological capabilities and pedagogical needs.

Note

In the process of drafting the text, AI digital assistants were consulted (ResearchRabbit, Elicit, Sharly, ChatPDF, ChatGPT, Claude) to find additional sources of information, for additions, to improve coherence, clarity and accuracy. All AI suggestions were evaluated and selected by the authors, who fully own the ideas and intellectual contribution in this text.

References

- Akçapınar, G., Altun, A., & Aşkar, P. (2019). Using learning analytics to develop early-warning system for at-risk students. *Int J Educ Technol High Educ*, 16, 40. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0172-z>
- Anjum, G., Choubey, J., Kushwaha, S., & Patkar, V. (2023). AI in Education: Evaluating the Efficacy and Fairness of Automated Grading Systems. *IJIRSET*, 12(6), 9043–9050. <https://doi.org/10.15680/IJIRSET.2023.1206161>
- Brazauskienė, E. (2025). Educational Decision-Making in Digital Education: A Conceptual Review of Data-Driven, Data-Based, and Data-Informed Approaches. *Revista de Pedagogie Digitală*, 4(1), 63–72.
- Bulut, O., Beiting-Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., Ormerod, C. M., Fabiyi, D. G., Ivan, R., Walsh, C., Rios, O., Wilson, J., Yildirim-Erbasli, S. N., Wongvorachan, T., Liu, J. X., Tan, B., & Morilova, P. (2024). The Rise of Artificial Intelligence in Educational Measurement: Opportunities and Ethical Challenges. *Journal of Educational Measurement and Evaluation*, 5(3). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2406.18900>
- Caspari-Sadeghi, S. (2022). Artificial Intelligence in Technology-Enhanced Assessment: A Survey of Machine Learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(3), 372–386. <https://doi.org/10.1177/00472395221138791>

- Costa, D., Quinteiro, P., & Dias, A. C. (2019). A systematic review of life cycle sustainability assessment: Current state, methodological challenges, and implementation issues. *Science of The Total Environment*, 686, 774–787. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.05.435>
- Cramer, E. D., Little, M. E., & McHatton, P. A. (2014). Demystifying the Data-Based Decision-Making Process. *Action in Teacher Education*, 36(5–6), 389–400. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977690>
- Decabooter, I., Warmoes, A., Consuegra, E., Van Gasse, R., & Struyven, K. (2024). The data coach chronicles: A systematic review of human support for making data-based decision-making a success. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104641. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104641>
- Du, X., Dû, M. L., Zhou, Z., & Bai, Y.-M. (2025). Facilitator or hindrance? The impact of AI on university students' higher-order thinking skills in complex problem solving. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00534-0>
- Fartuşnic, R., Istrate, O., & Fartuşnic, C. (2025). Beyond Automation: A Conceptual Framework for AI in Educational Assessment. *Journal of Digital Pedagogy*, 4(1), 83–102. <https://doi.org/10.61071/JDP.2555>
- Gašević, D., Kovanović, V., & Joksimović, S. (2017). Piecing the learning analytics puzzle: a consolidated model of a field of research and practice. *Learning Research and Practice*, 3(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286142>
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). *Using student achievement data to support instructional decision making*. Institute of Education Sciences. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506645.pdf>
- Hartmann, P. (2023). *Digitization of high-stakes exams: Empirical insights and design recommendations for the digital execution and scoring of exams* [Doctoral dissertation, Georg-August-Universität Göttingen]. Göttingen. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/14861>
- Jose, B., Cherian, J., Verghis, A. M., Varghise, S. M., Mumthas, S., & Joseph, S. (2025). The cognitive paradox of AI in education: between enhancement and erosion. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550621>
- Kostopoulos, G., & Kotsiantis, S. (2022). Exploiting Semi-supervised Learning in the Education Field: A Critical Survey. In G. A. Tsihrintzis, M. Virvou, & L. C. Jain (Eds.), *Advances in Machine Learning/Deep Learning-based Technologies. Learning and Analytics in Intelligent Systems* (Vol. 23, pp. 79–94). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76794-5_5
- Lahza, H., Smith, T. G., & Khosravi, H. (2023). Beyond item analysis: Connecting student behaviour and performance using e assessment logs. *British Journal of*

- Educational Technology*, 54(1), 335–354. <https://doi.org/10.1111/bjet.13270>
- Lee, J., & Lee, J. (2025). Generative AI chatbot for teachers' data-informed decision-making: Effects and insights. *Educational Technology & Society*, 28(3), 298–317. [https://doi.org/10.30191/ETS.202507_28\(3\).TP06](https://doi.org/10.30191/ETS.202507_28(3).TP06)
 - Lubbe, A., Marais, E., & Kruger, D. (2025). Cultivating independent thinkers: The triad of artificial intelligence, Bloom's taxonomy and critical thinking in assessment pedagogy. *Education and Information Technologies*, 30, 17589–17622. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13476-x>
 - Mandinach, E. B. (2012). A Perfect Time for Data Use: Using Data-Driven Decision Making to Inform Practice. *Educational Psychologist*, 47, 71–85.
 - Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), em2307. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>
 - Richardson, M., & Clesham, R. (2021). Rise of the machines? The evolving role of AI technologies in high-stakes assessment. *London Review of Education*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.09>
 - Stokkink, P. (2025). *The Impact of AI on Educational Assessment: A Framework for Constructive Alignment*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2506.23815>
 - Thompson, G., & Sellar, S. (2018). Datafication, testing events and the outside of thought. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1444637>
 - Torrisi-Steele, G., Wang, V., & Galaige, J. (2019). Practice Perspectives on Learning Analytics in Higher Education. In V. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Transdisciplinary Knowledge Generation* (pp. 45–56). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9531-1.ch004>
 - Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324–343. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>
 - Wang, Y. (2021). When artificial intelligence meets educational leaders' data-informed decision-making: A cautionary tale. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100872. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100872>
 - Williams, P. (2023). AI, analytics and a new assessment model for universities. *Education Sciences*, 13(10), 1040. <https://doi.org/10.3390/educsci13101040>
 - Yağcı, M. (2022). Educational data mining: prediction of students' academic performance using machine learning algorithms. *Smart Learning Environments*, 9, 11. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00192-z>

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

PHIL BEADLE. CUM SĂ PREDAI. STRATEGII DIDACTICE. București, Editura Didactica Publishing House, 2020, 239 pagini, ISBN 978-606-683-979-2

Cristina Simona Scurtu*

Liceul Economic „Alexandru Ioan Cuza”

Piatra-Neamț, România

christina_simona@yahoo.com

Phil Beadle este unul dintre cei mai titrați profesori din Marea Britanie. Este deținător al premiului *Teacher of the year*, realizator de emisiuni TV cu profil didactic, *The unteachables* și *Can't read, can't write*, expert în domenii precum predarea limbii engleze, comportament și creativitate, consultant și formator pentru profesori, jurnalist și autor a 12 lucrări cu profil didactic.

Lucrarea *Cum să predai. Strategii didactice* a fost publicată la editura Didactica Publishing House în 2020. Ea este rezultatul unei serii de texte având drept subiect arta de a predă, texte apărute inițial la editura Independent Thinking Press.

Beadle este creatorul unui stil unic de predare, în care se îmbină umorul, creativitatea și temeinicia. Nonconformismul său în predare se observă în felul inedit în care explică subiecte delicate de gramatică, îmbinând expunerea didactică și cinetica. Astfel, timpurile verbale pot fi explicate prin mișcări de dans, sintaxa propoziției prin recursul la cunoștințele fotbalistice, punctuația este înțeleasă mai bine prin mișcările de kung-fu etc.

Beadle este convins de ideea că predarea este „o formă de artă, de performanță – una care concurează cu și este mai presus de balet, teatru și muzică și care ar putea, chiar ar trebui să le conțină pe celelalte” (p. 80).

* Profesor de limba franceză, Liceul Economic „Alexandru Ioan Cuza”, Piatra-Neamț, România.

Cartea demonstrează adevărul acestei afirmații și continuă cu metafora, înfățișându-l pe profesor ca pe un dirijor, care coordonează de la podiumul competenței și măiestriei sale, armonios, orchestra clasei.

Lucrarea lui Beadle este structurată în cinci capitole: Managementul elevilor, Cunoaștere și înțelegere, Metode de organizare, Planificarea lecțiilor, Evaluarea, într-o formulă care amintește voit sau nu de etapele lecției.

Respingând ideea de a teoretiza în mod anost parcursul didactic de la clasă, Beadle are o scriitură fascinantă, prin împletirea lucrurilor serioase și a umorului. Fiecare pagină din cartea sa este o dovadă de seriozitate în ceea ce privește predarea și o probă, totodată, de cel mai bun umor englezesc. Autorul include în același text sfaturi didactice, trucuri pentru a deveni un profesor mai bun, trimiteri bibliografice ironice și adnotări de tot hazul. Ironia și, mai rar sarcasmul, îndreptate adesea și asupra lui, mustesc la fiecare pagină, transmițând astfel mesajul că meseria de profesor, deși laborioasă și dificilă, nu trebuie să fie o expresie a plictisului existențial, a pedantismului și a limitării intelectuale.

Autorul demolează cu umor miturile care circulă în universul didactic. Contrar a ceea ce susțin prejudecățile sau autoritățile, profesorul nu este un automat de informație, un atotcunoscător care livrează știință de îndată ce intră în clasă. Expunerea didactică prelungită este inefficientă când atenția copiilor se menține, cu bunăvoință, în limita a 7 minute. Mai mult decât conținutul exclusiv informațional al lecției, mai importante devin forma ei și metodele prin care acesta este livrat. Deoarece, conchide autorul, „cunoașterea materiei școlare este, de fapt, despre cât de bine stăpânești partea administrativă a lucrurilor (p. 69).

În egală măsură, profesorul este o ființă umană cu limitele sale, cognitive și metacognitive. O eroare comisă în predarea lecției, în mod accidental, nu este o catastrofă. Corectura, venită de la un elev, nu este înfierată sau pedepsită. Profesorul nu este și nu ar trebui să fie un martir al profesiei, dedicat în exclusivitate ei și deposedat de ideea vieții personale. Activitatea didactică, realizată cu umor, pasiune și entuziasm nu impune niciodată sacrificiul personal.

Fîn cunoscător al naturii umane, datorită profesiei pe care o onorează, Beadle știe că mediul social dificil, pauper și intercultural, din care provin elevii săi îi influențează în ceea ce privește reacția lor la educație. Nesiguranței lor,

micilor păcate precum lenea, minciuna, dezinteresul, Beadle le opune o direcție clară, justă, a educației, a școlii care îi salvează prin faptul că îi motivează să își aleagă un drum mai bun în viață. Unul dintre mesajele puternice ale cărții este acela că profesorul este, înainte de a fi un profesionist al educației, o ființă empatică și tolerantă. De aceea, incidente precum corectarea felului în care vorbește un copil sau ignorarea voită a altuia sunt culpe impardonabile pentru profesor, în viziunea lui Beadle.

Condiția primordială pentru reușita lecțiilor este disciplinarea și menținerea atenției elevilor; Beadle ia în calcul detalii de obicei ignorate de profesori, el instituind reguli precum „toate pixurile/ stilourile jos!” sau „ochii la mine!”. Așezarea elevilor, în bănci dispuse în semicerc sau grupate este, de asemenea, un element de luat în calcul pentru reușita lecțiilor.

Capitolele ulterioare prezintă, în manieră personală, desfășurarea lecțiilor, de la proiectarea lor până la secvența de evaluare. Autorul aduce și aici sfaturi de luat în seamă. Deși îi displace formula „lecția din patru pași” („întocmit în cei patru pași pe care îi faci până la ușa clasei) (p. 82), Beadle este de acord că procesul unei astfel de algoritmizări didactice este eficient. Secvența de început a lecției, cu verificarea atenției copiilor, prezentarea obiectivelor învățării, momentul de predare-învățare, cu activități de studiu dirijat, verificarea în plen și evaluarea sunt etapele comune și repetate ale fiecărei lecții. Ceea ce punctează autorul este opțiunea pentru o strategie de învățare eficientă, activă și interactivă, care să valorifice resursele elevilor. Pledoaria pentru lucrul pe grupe de 4, 6 sau 8 elevi sau în binom, deși nu mai este astăzi o noutate, devenind parte din rutina didactică, este justificată de modul realmente eficient în care lucrează copiii. Insistența pe eterogenitatea grupelor de lucru răspunde și solicitării programei didactice de a lucra diferențiat cu elevii care au dificultăți de învățare.

Evaluarea, mai ales evaluarea de tip formativ, este la fel de importantă pentru eficiența învățării, dat fiind că este atât o acțiune de prognoză pentru că îi prezintă profesorului o imagine a lacunelor fiecărui elev la început de lecție sau de ciclu de învățare și induce o schemă a obiectivelor ulterioare de atins pentru progresul elevului, cât și de diagnoză pentru că prezintă eficiența măsurilor didactice abordate de-a lungul procesului de învățare. Corectarea regulată a caietelor elevilor este un pas important, vital în procesul de învățare, atât pentru constatarea

progresului lor, cât și pentru verificarea, în ultimă instanță, a competenței cadrului didactic. Corectarea caietelor menține dialogul intim și nemijlocit cu elevii. Ignorarea cuvintelor scrise ale copiilor, unele dezvăluind drame umane cumplite, este o culpă majoră pentru profesor și un semn de întrebare asupra umanității sale.

Evaluarea elevilor nu este completă dacă nu li se acordă și lor cuvântul. Și pot face acest lucru prin autoevaluare și evaluarea intercolegială.

Feedbackul și finalul lecției sunt alte momente repetitive, care pot fi salvate de plictiseală prin forma pe care o poate lua această activitate: o fotografie de grup, un desen, o diagramă pot rezuma cât se poate de bine esența lecției.

Cartea lui Phil Beadle nu ar fi completă fără nota ei de final. Scris în același ton serios-amuzant, finalul este o invitație pentru profesorii aflați la începutul carierei sau pentru ceilalți, mai experimentați, la reflecția asupra acestei meserii, pe cât de grea, pe atât de frumoasă, dar care oferă o satisfacție sufletească unică, neegalată de nicio altă recompensă financiară sau statutară: „Nu vei renunța la meserie când drumul devine anevoios. Și îți promit, dacă vei aplica la ore multe din lucrurile despre care ai citit în această carte, că până la sfârșitul celui de-al doilea an vei merge pe coridoarele școlii și vei observa multe fețe zâmbitoare care se vor lumina când te vor vedea, vei auzi multe voci animate care te vor striga pe nume și vor afirma că este, așa cum se zvonește, cea mai bună meserie din lume.” (p. 228).

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

OLIMPIUS ISTRATE, SIMONA VELEA, CIPRIAN CEOBANU. *PEDAGOGIE DIGITALĂ*. Iași, Editura Polirom, 2025, 312 pagini, ISBN 978-630-344-115-3

Cristina-Georgiana Voicu*

Școala Gimnazială „Titu Maiorescu”

Iași, România

voicucristina2004@yahoo.fr

Volumul *Pedagogie digitală*, coordonat de Olimpius Istrate, Simona Velea și Ciprian Ceobanu, reprezintă o contribuție esențială în domeniul științelor educației, adresându-se tuturor actorilor implicați în procesul de transformare digitală a educației printr-o abordare complexă, interdisciplinară și critică asupra transformărilor educației în era digitală. Publicată în 2025 la Editura Polirom, lucrarea își propune să ofere o viziune coerentă, critică și aplicativă asupra multiplelor fațete ale pedagogiei digitale, de la fundamentarea teoretică și instituțională, până la aplicabilitatea în practica școlară cotidiană. Situată la intersecția dintre științele educației, teoria comunicării și politicile educaționale, evidențiind atât avantajele, cât și riscurile pe care digitalizarea le presupune în actul educațional, aceasta răspunde unei nevoi stringente de orientare teoretică și practică într-un context educațional în continuă reconfigurare, cu provocări specifice nativilor digitali, cadrelor didactice și factorilor de decizie.

Informații despre autori

Olimpius Istrate este conferențiar universitar și cercetător în formarea cadrelor didactice la Universitatea din București, cu o experiență notabilă în proiecte europene de digitalizare a educației. **Simona Velea** este cercetător la SNSPA, cu expertiză în politici educaționale și inovație pedagogică.

* Profesor dr. grad didactic I, Limba engleză, Școala Gimnazială „Titu Maiorescu”, Iași, România.

Ciprian Ceobanu, profesor la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, coordonează cercetări privind integrarea tehnologiilor în învățământ și educația asistată digital. Colaborarea celor trei autori conferă volumului o perspectivă interdisciplinară și o fundamentare științifică solidă.

Analiza conținutului

Printr-o abordare inedită a pedagogiei digitale, volumul se constituie într-o contribuție de referință la actualizarea paradigmelor pedagogice prin prisma transformărilor induse de digitalizare, oferind o sinteză riguroasă a teoriilor emergente și a cadrului metodologic aferente educației digitale. Din punct de vedere conceptual, volumul investighează dimensiuni esențiale ale alfabetizării digitale, atât în ceea ce privește formarea competențelor necesare elevilor și cadrelor didactice, cât și conturarea profilului ideal al cetățeanului digital în societatea cunoașterii. Sunt examinate și fundamentele epistemologice ale învățării mediate digital, alături de rolul infrastructurii tehnologice în consolidarea capacității instituționale și în promovarea colaborării inter-profesionale. În plan operațional, autorii promovează o abordare aplicativă, orientată spre folosirea resurselor educaționale deschise și a bibliotecilor digitale, dar și spre valorificarea potențialului oferit de inteligența artificială generativă, printr-o analiză funcțională și contextualizată a unor instrumente precum ChatGPT, Copilot, Gemini sau Claude, însoțită de recomandări concrete privind integrarea acestora în practici educaționale inovatoare.

Structurat riguros în **șase capitole**, volumul se remarcă prin claritate conceptuală abordând concepte-cheie precum *alfabetizare digitală*, *competențe digitale*, *învățare asistată de tehnologie*, *gamificare educațională*, *inteligență artificială în educație* și *incluziune digitală*. Lucrarea este dedicată atât cadrului teoretic și conceptual al pedagogiei digitale prin abordarea unor noțiuni fundamentale precum alfabetizarea digitală, competențele **DigCompEdu**, digital learning și transformarea curriculară, cât și dimensiunii aplicative, cuprinzând analize de practici, scenarii didactice, resurse educaționale deschise și modele de intervenție. Această organizare permite o lectură progresivă și coerentă, de la fundamente la practici validate. Fiecare capitol se constituie ca o entitate tematică bine delimitată, dar care contribuie organic la construcția unei perspective unitare asupra educației în

era digitală. Adoptând o perspectivă critică, autorii articulează o viziune echilibrată, evitând atât entuziasmul necritic față de noile tehnologii digitale, cât și rezistența conservatoare față de schimbare și subliniind că tehnologia nu înseamnă automat inovație, ci trebuie mediată printr-un design pedagogic coerent. Metodologic, aceștia utilizează o combinație de analiză conceptuală, trecere în revistă a literaturii de specialitate, studii de caz, investigații empirice și reflecție critică.

Problematizând tensiunea între tradiție și inovație și pledând pentru o *pedagogie digitală reflexivă, incluzivă și sustenabilă*, cartea debutează cu o analiză critică a contextului educațional actual, evidențiind transformările accelerate generate de digitalizare și provocările asociate acestora. Sunt descrise procesele de reconfigurare a cadrului curricular, a strategiilor de predare și a modalităților de evaluare, cu accent pe rolul central al profesorului în gestionarea acestui proces. Se atrage atenția asupra riscurilor utilizării mecanice sau necontextualizate a tehnologiei și se insistă pe necesitatea unei gândiri pedagogice reflexive.

Primul capitol oferă o incursiune conceptuală în terminologia fundamentală, delimitând noțiunile de *alfabetizare digitală, pedagogie digitală și competență digitală*, într-un registru clar și susținut de referințe solide. Autorii evidențiază faptul că utilizarea tehnologiei digitale în educație nu echivalează automat cu inovare pedagogică, ci presupune o regândire profundă a raportului dintre profesor, elev, conținut și mediu de învățare. În acest sens, tehnologia devine un catalizator al schimbării doar dacă este integrată într-un cadru pedagogic coerent și reflexiv.

Un **punct forte** îl constituie modul în care autorii articulează **dimensiunea formativă a rolului „profesorului digital”** – din simplu furnizor de conținut în facilitator al învățării active, personalizate și colaborative. Capitolul dedicat profilului cadrelor didactice în context digital evidențiază nu doar carențele actuale în formarea inițială și continuă, ci și potențialul de transformare profesională printr-un design instrucțional adaptat, prin utilizarea platformelor interactive și prin dezvoltarea gândirii pedagogice critice. Autorii propun o reconceptualizare a formării cadrelor didactice, pornind de la premisa că digitalizarea nu presupune doar achiziția de instrumente, ci și o schimbare de mentalitate pedagogică. Se analizează barierele în calea integrării tehnologiei

digitale – de la infrastructura precară la lipsa de sprijin instituțional – și se propune o matrice a competențelor esențiale pentru profesorul secolului XXI. Dimensiunile abordate includ designul de lecții interactive, evaluarea asistată de tehnologie, facilitarea colaborării online și managementul clasei digitale.

În ceea ce privește raportul dintre educația digitală și incluziune, **capitolul dedicat educației incluzive** este un **alt punct forte**, deosebit de relevante fiind secțiunile dedicate **incluziunii digitale**, volumul oferind o analiză consistentă a provocărilor privind echitatea accesului și participarea activă a tuturor categoriilor de elevi. În acest sens, autorii propun o pedagogie digitală orientată spre echitate, care să țină cont de barierele socio-economice, diferențele de alfabetizare digitală și de nevoile specifice ale elevilor vulnerabili (CES).

Autorii pornesc de la premisa că accesul la educația digitală nu este uniform și că există riscul adâncirii disparităților educaționale. Sunt analizate astfel efectele excluziunii digitale asupra elevilor din medii defavorizate, a celor cu dizabilități sau a celor cu niveluri diferite de alfabetizare digitală. În acest context, **pedagogia digitală** este propusă ca vector de echitate, cu condiția proiectării unor intervenții diferențiate, adaptate nevoilor și posibilităților concrete ale beneficiarilor. Soluțiile avansate ca exemple de bune practici – de la utilizarea **resurselor educaționale deschise** (RED) la construirea unor scenarii de învățare adaptate prin platforme accesibile, aplicarea metodelor de diferențiere didactică bazate pe principiile designului universal pentru învățare (UDL) și până la crearea unor comunități de învățare incluzive – sunt însoțite de exemple concrete, extrase din proiecte și practici internaționale.

Unul dintre meritele principale ale cărții este echilibrul între analiza critică și propunerea de soluții. **Capitolul privind învățarea cu tehnologii digitale** se distinge printr-o abordare riguroasă și echilibrată în care autorii delimitează clar între formele superficiale – utilizarea excesivă a recompenselor, a elementelor ludice – și cele autentice prin integrarea acestora într-un design pedagogic în care mecanismele de joc sunt integrate cu *intenționalitate pedagogică*. Exemple de practici autentice includ: scenarii de tip „misiune” sau „quest” în care elevii parcurg etape succesive de învățare și primesc feedback contextualizat; utilizarea platformelor educaționale care transformă progresul în hărți interactive ale cunoașterii; integrarea competițiilor

colaborative, unde grupurile de elevi rezolvă probleme reale sau proiecte interdisciplinare; sau simulări digitale în care regulile jocului reproduc procese științifice ori situații de viață. În aceste contexte, elementele ludice nu sunt doar distractive, ci sprijină dezvoltarea competențelor-cheie, motivația intrinsecă și capacitatea de autoreglare a învățării. Se atrage atenția asupra riscului de a transforma jocul într-un simplu mecanism de recompensare extrinsecă și se oferă criterii pentru o gamificare eficientă și etică. Sunt prezentate studii de caz care demonstrează modul în care gamificarea poate sprijini motivația intrinsecă, autoreglarea și învățarea colaborativă, dar și posibilele efecte negative, precum dependența de validare externă și dificultatea de tranziție către realizarea autonomă de sarcini.

În ceea ce privește **inteligența artificială în educație**, lucrarea propune o abordare prudentă, dar inovatoare. Se discută despre potențialul inteligenței artificiale generative de a personaliza învățarea, de a sprijini evaluarea formativă și de a eficientiza activitatea didactică. În același timp, se atrage atenția asupra problemelor etice, a riscurilor de supraveghere algoritmică și a nevoii de reglementare responsabilă.

Lucrarea abordează și **problematica curriculumului în era digitală**. Se constată un decalaj între competențele necesare în societatea cunoașterii și conținuturile efectiv predate în școli. În acest sens, autorii propun o restructurare a curriculumului care să includă, transversal, competențele digitale, informaționale și media. Este susținută ideea *formării gândirii critice*, a *eticii digitale* și a *abilităților de autoînvățare*, ca fundamente ale învățării pe tot parcursul vieții.

Volumul se remarcă și prin coerența internă a discursului științific. Fiecare capitol este articulat în jurul unei probleme-cheie, dezvoltate argumentativ prin studii de caz, exemple și referințe actuale din literatura de specialitate. Limbajul este academic, dar accesibil, iar organizarea tematică facilitează înțelegerea progresivă a conținutului. Bibliografia este impresionantă prin diversitate și actualitate. Se regăsesc numeroase referințe la rapoarte europene (inclusiv DigCompEdu, ET 2020 și ET 2030), la studii de specialitate din literatura internațională (UNESCO, OECD, JRC), precum și la lucrări ale autorilor români implicați în cercetare pedagogică. Această ancorare solidă conferă volumului legitimitate științifică și conectare la dezbaterile

globale privind educația digitală. Deși adresat unui public academic, volumul evită jargonul excesiv și menține un ton reflexiv, apropiat de experiențele cotidiene ale profesorilor. Această calitate face ca lucrarea să fie nu doar un instrument teoretic valoros, ci și un ghid practic util pentru formatori, manageri școlari, decidenți și cadre didactice aflate în proces de (auto)formare profesională.

Un alt element de valoare este analiza critică a **politicilor educaționale naționale privind digitalizarea școlii**. Autorii arată că, în absența unei viziuni coerente și a unei infrastructuri funcționale, inițiativele digitale riscă să fie ineficiente sau chiar contra-productive. Se propune o paradigmă integrată de dezvoltare digitală a școlii, în care formarea profesorilor, dotarea tehnologică și suportul pedagogic sunt elemente complementare, nu independente.

Volumul include și propuneri concrete de reformă instituțională: dezvoltarea leadershipului digital în școli, crearea unor echipe de inovație pedagogică, parteneriate școală-comunitate și încurajarea cercetării-acțiune ca metodă de pilotare a transformării. Toate aceste direcții sunt argumentate cu exemple și recomandări practice, rezultând într-un cadru strategic coerent și adaptabil.

Cartea nu ocolește nici întrebările esențiale privind sensul și scopul digitalizării: *Cum evităm transformarea educației într-un simplu transfer de conținut digitalizat?*

Ce înseamnă inovație reală într-un context cu infrastructură limitată? Cum păstrăm dimensiunea umană într-o educație din ce în ce mai algoritmică?

Autorii nu oferă răspunsuri definitive, ci propun un cadru deschis de reflecție, încurajând cercetarea continuă, dialogul și adaptarea contextualizată.

Concluzii

În concluzie, *Pedagogie digitală* este o lucrare de referință, care reușește să articuleze un discurs coerent între teorie, cercetare și practică. Prin densitate conceptuală, orientare aplicativă și deschidere critică, volumul oferă un cadru de reflecție și acțiune pentru toți actorii educaționali care doresc să

înțeală complexitatea digitalizării în educație. Este o lectură esențială într-un moment de tranziție majoră în politicile și practicile educaționale, marcând un pas important spre o pedagogie digitală echitabilă, adaptivă și sustenabilă. În contextul tranziției către o educație post-digitală, volumul propune nu doar adaptarea la tehnologie digitală, ci și regândirea sensului educației, a relației pedagogice și a rolului școlii în societate.

Pentru cercetătorii din domeniul științelor educației, volumul oferă o sinteză actualizată a literaturii de specialitate, o sistematizare a conceptelor și o serie de propuneri teoretico-metodologice valoroase. Pentru cadre didactice și formatori, lucrarea funcționează ca un ghid practic de integrare a resurselor și a instrumentelor digitale în activitatea didactică. Pentru decidenți și autori de politici publice, volumul propune un model de dezvoltare instituțională sustenabilă, bazat pe echitate, inovație și formare continuă.

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

BOARD OF DIRECTORS:

Researcher Mihai JIGĂU, PhD. alumni
 Institute of Educational Sciences, Romania
Prof. emeritus Viorel NICOLESCU, PhD.
 University of Bucharest, Romania
 Prof. Constantin CUCOȘ, PhD. "Alexandru
 Ioan Cuza" University of Iași, Romania

**REVISTA
 DE
 PEDAGOGIE**

**JOURNAL
 OF
 PEDAGOGY**

EDITORIAL BOARD:

Prof. Gabriel ALBU, PhD. Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania
Researcher Otilia APOSTU, PhD. I.E.S.*, Romania
Alexandru BOBOC, PhD. Romanian Academy
 Researcher Laura Elena CĂPIȚĂ, PhD. I.E.S.*, Romania
 Prof. Carmen CREȚU, PhD. "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, Romania
 Lecturer Alina Narcisa CRIȘAN, PhD. Technical University of Cluj-Napoca, Romania
 Senior lecturer Roxana ENACHE, PhD. Vice-President, Association "Teachers' Academy", Romania
 Prof. Irfan ERDOGAN, PhD. University of Istanbul, Turkey
 Prof. Natasha Angelska GALEVSKA, PhD. "Cyiril and Methodius" University of Skopje, Macedonia
 Prof. Dimitrios B. GOUDIRAS, PhD. University of Macedonia, Thessaloniki, Greece
 Researcher Atwell GRAHAM, PhD. University of Wales, United Kingdom
 Researcher Irina HORGA, PhD. I.E.S.*, Romania
 Prof. Violeta MIRCHEVA, PhD. National Institute of Education, Bulgaria
 Prof. Ioan NEACȘU, PhD. University of Bucharest, Romania
 Prof. Rodica NICULESCU, PhD. "Transilvania" University of Brașov, Romania
 Prof. Aleksandra PEJATOVIC, PhD. University of Belgrad, Serbia
 Prof. Rossitsa PENKOVA, PhD. "K. Ohridski" University of Sofia, Bulgaria
 Lecturer Ana-Maria Aurelia PETRESCU, PhD. "Valahia" University of Târgoviște, Romania
 Prof. Dan POTOLEA, PhD. University of Bucharest, Romania
 Prof. Athina SIPITANOOU, PhD. University of Macedonia, Thessaloniki, Greece
 Prof. Emil STAN, PhD. Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania
Acad. Alexandru SURDU, Romanian Academy
 Prof. Nikos TERZIS, PhD. "Aristotle" University of Thessaloniki, Greece
 Senior lecturer Simona Luciana VELEA, PhD. N.U.P.S.P.A., Romania
 Prof. Pavel ZGAGA, PhD. University of Ljubljana, Slovenia
 *Institute of Educational Sciences

ISSUE COORDINATORS:

Senior Researcher Andreea-Diana SCODA, PhD, Senior Researcher Lucian VOINEA

EDITOR:

Miruna Luana MIULESCU

GRAPHIC DESIGNER AND DTP:

Vlad PASCU

JOURNAL BINDING:

Constantin CHIȚU

Print ISSN: 0034-8678

Online ISSN: 2559-639X

Indexing: CEEOL, Citefactor, Crossref, De Gruyter (IBZ and IBR), DOAJ, EBSCO, ERIHPlus, Google Academic, ROAD and Ulrichweb. The articles on Higher Education will also be indexed in HEDBIB.

The information and views set out in the published contributions are those of the author(s) and do not necessarily reflect the official opinion of the Journal of Pedagogy.



CONTACT: 37 Știrbei Vodă Street, sector 1, Bucharest 010102

Tel.: 004 021 314.27.83 Fax: 004 021 312.14.47

E-mail: revped@ise.ro Webpage: <http://revped.ise.ro>

**2025 (2)
 LXXIII**

STIMAȚI CITITORI,

Revista de pedagogie își propune, ca și până acum de altfel, să popularizeze rezultatele cercetării științifice în domeniul educației la nivel național și internațional, să dezbată puncte de vedere și aspecte de actualitate din domenii precum management școlar, curriculum, evaluare, educație permanentă, consilierea și orientarea carierei. Revista contribuie astfel la facilitarea schimbului de experiență și la consolidarea pregătirii riguroase și consecvente a resurselor umane din domeniul educației.

Revista de pedagogie reprezintă o sursă valoroasă de documente care trebuie să facă parte din biblioteca profesorilor, a tinerilor care se pregătesc pentru cariera didactică și a celor interesați de progresele, direcțiile de dezvoltare, inovațiile și bunele practici în domeniul educațional.

Vă informăm că puteți consulta colecția *Revistei de pedagogie* la sediul nostru și că sunt disponibile pentru vânzare diferite numere din perioada 2010-2024.

Pentru informații suplimentare privind prețul unui exemplar al *Revistei de pedagogie* și modalitățile de achiziționare vă stăm la dispoziție la sediul revistei din strada Știrbei Vodă nr. 37, sector 1, București, tel.: 021-3142783, e-mail: revped@ise.ro, <http://revped.ise.ro>.

Vă mulțumim,

REDACȚIA

Revista de Pedagogie/Journal of Pedagogy

2025 (2) • LXXIII

Print ISSN: 0034-8678

Online ISSN: 2559-639X