

EMOTIONAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION: REALITY OR THEORETICAL CONSTRUCT?

Roxana-Maria Petian^{a††††}

^aȘcoala Gimnazială Recea, strada Europa, nr. 75, Recea, , România

Abstract

Although emotional education is theoretically acknowledged as essential for the holistic development of primary school students, its practical implementation in Romanian schools remains limited. This qualitative, exploratory research investigates the extent to which emotional education is applied in primary education compared to official curricular guidelines and theoretical models. Data were collected through focus groups with teachers and parents, revealing that while educators are aware of the importance of emotional development, its integration into classroom practice is inconsistent and often intuitive. Major obstacles include lack of time, insufficient teacher training, and institutional pressure on academic performance. Parents also perceive a lack of systematic emotional support for their children at school. The findings underscore the need for structured emotional education training, collaborative approaches with school counselors, and clearer integration of socio-emotional objectives in educational planning. This study contributes to the understanding of the gap between educational policy and actual practice in Romanian primary schools and provides recommendations for enhancing emotional education as a core component of early learning.

Key words: emotional education; primary education; socio-emotional learning; educational practices; qualitative research; parental perception;

* Autor corespondent:
Adresa de e-mail: roxanamariapop.17@gmail.com

1. Introducere

În ultimele decenii, recunoașterea tot mai accentuată a inteligenței emoționale ca element fundamental al dezvoltării umane a condus la un interes crescut pentru integrarea acesteia în sistemele educaționale formale. În mod special în învățământul primar, educația emoțională este considerată esențială pentru sprijinirea adaptării sociale, a stării de bine psihice și a succesului academic pe termen lung al copiilor. Cadrul internațional propus, de exemplu, de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) subliniază importanța cultivării, încă din primii ani, a abilităților precum conștientizarea de sine, reglarea emoțională, empatia și competențele interpersonale. Cu toate acestea, în pofida consensului teoretic, aplicarea practică a educației emoționale diferă considerabil de la un context educațional la altul, mai ales în sistemele în care performanța cognitivă rămâne obiectivul principal.

În România, documentele curriculare recunosc rolul competențelor socio-emoționale și recomandă dezvoltarea acestora ca parte a unei abordări educaționale integrative. Cu toate acestea, integrarea educației emoționale în activitățile școlare zilnice rămâne adesea inconstantă și neformalizată. Cadrele didactice se confruntă frecvent cu provocări sistemice și structurale, precum lipsa timpului, formarea profesională insuficientă și presiunea pusă pe obținerea rezultatelor academice. În consecință, învățarea emoțională este abordată marginal sau lăsată la inițiativa individuală a profesorilor.

Articolul de față își propune să exploreze decalajul dintre teorie și practică în domeniul educației emoționale în școlile primare din România. Printr-un studiu calitativ, de tip exploratoriu, bazat pe focus grupuri cu cadre didactice și părinți, investigăm modul în care educația emoțională este percepută, aplicată și susținută în mediul școlar. Analiza urmărește să evidențieze măsura în care competențele emoționale sunt cultivate în mod conștient la clasă, precum și factorii care favorizează sau împiedică implementarea acestora. Prin această abordare, cercetarea contribuie la o înțelegere mai profundă a schimbărilor sistemice și pedagogice necesare pentru integrarea eficientă a educației emoționale în învățământul primar.

2. Fundamentare teoretică

2.1 Conceptualizarea educației emoționale

Conceptul de educație emoțională a cunoscut o dezvoltare progresivă în literatura de specialitate, în paralel cu evoluțiile din domeniile psihologiei, neuroștiințelor și științelor educației. În esență, educația emoțională se referă la un proces sistematic prin care indivizii dobândesc și

dezvoltă competențe necesare pentru a-și recunoaște, înțelege, exprima și gestiona propriile emoții, precum și pentru a relaționa empatic și eficient cu ceilalți (Brackett, 2019).

Potrivit lui Goleman (1995), inteligența emoțională reprezintă un ansamblu de abilități fundamentale ce includ autocunoașterea, autoreglarea, motivația internă, empatia și competențele sociale. Deși termenul „educație emoțională” este adesea utilizat interschimbabil cu „învățare socio-emoțională” (social-emotional learning – SEL), o distincție importantă este că primul se referă, în principal, la procesul educațional formal centrat pe dezvoltarea dimensiunii afective, în timp ce SEL desemnează un cadru mai larg, care include și aspecte sociale, relaționale și comportamentale (CASEL, 2020).

Din punct de vedere pedagogic, educația emoțională nu constituie o disciplină de sine stătătoare, ci un demers transversal, integrabil în diverse contexte curriculare și extracurriculare. Weare (2004) susține că formarea unei școli „emoțional alfabetizate” presupune un climat educațional care favorizează exprimarea emoțiilor, cultivarea empatiei și luarea deciziilor responsabile, ca părți ale dezvoltării caracterului și rezilienței elevilor.

În concluzie, educația emoțională poate fi definită ca un proces continuu, intenționat și contextualizat, menit să sprijine elevii în formarea unei relații echilibrate cu sine și cu ceilalți. Clarificarea terminologică este esențială pentru o înțelegere coerentă a intervențiilor educaționale și a cercetărilor din acest domeniu emergent.

Deși termenii „educație emoțională” și „învățare socio-emoțională” (social-emotional learning – SEL) sunt adesea utilizați interschimbabil în literatura de specialitate, între aceștia există distincții conceptuale și de aplicabilitate care merită evidențiate.

Educația emoțională este un concept mai restrâns, centrat în principal pe dimensiunea intrapersonală a dezvoltării copilului – adică pe capacitatea acestuia de a-și recunoaște, exprima și regla propriile emoții. Ea se bazează pe ideea că emoțiile sunt parte integrantă a procesului de învățare și că gestionarea lor eficientă contribuie la dezvoltarea personală și academică (Hyson, 2004).

Prin contrast, învățarea socio-emoțională (SEL) are o abordare mai largă, integrând nu doar competențele emoționale individuale, ci și cele sociale: empatia, cooperarea, luarea deciziilor responsabile și construirea de relații sănătoase. Potrivit cadrului oferit de CASEL (2020), SEL presupune dezvoltarea coordonată a cinci competențe-cheie: conștientizarea de sine, autoreglarea, conștientizarea socială, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile.

Această distincție este esențială pentru proiectarea intervențiilor educaționale: în timp ce educația emoțională poate fi realizată prin activități introspective, individuale (cum ar fi jurnalele

emoționale sau tehnicile de mindfulness), SEL presupune și contexte colaborative, în care copiii învață să funcționeze ca membri ai unei comunități (Denham, 2006).

În contextul educației primare, ambele abordări sunt valoroase și, în practică, se pot completa reciproc. Integrarea lor coerentă în curricula școlară și în formarea cadrelor didactice poate asigura o dezvoltare armonioasă a elevilor, atât la nivel personal, cât și relațional.

Emoțiile joacă un rol esențial în procesul de învățare, influențând nu doar starea de bine a elevilor, ci și procesele cognitive fundamentale, cum ar fi atenția, memoria, motivația și luarea deciziilor. Cercetările recente din neuroștiințele educației evidențiază faptul că învățarea eficientă nu poate avea loc în absența unui climat emoțional pozitiv, care să susțină implicarea afectivă și siguranța psihologică a elevului (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Emoțiile facilitează sau, dimpotrivă, inhibă procesul de achiziție a cunoștințelor. Stările afective pozitive, cum ar fi entuziasmul, curiozitatea sau încrederea, sunt asociate cu o disponibilitate crescută pentru explorare și gândire critică, în timp ce emoțiile negative – frica, anxietatea sau rușinea – pot bloca procesarea informației și performanța academică (Pekrun, 2006). În acest sens, educația emoțională devine un fundament indispensabil pentru susținerea motivației intrinseci și a autoreglării învățării.

Mai mult, emoțiile nu sunt doar consecințe ale contextului școlar, ci și agenți activi ai dezvoltării competențelor sociale. Copiii care învață să-și identifice și gestioneze emoțiile au o capacitate crescută de a colabora, de a rezolva conflicte și de a menține relații sănătoase cu colegii și adulții din jur (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). În acest sens, predarea centrată pe dezvoltarea emoțională contribuie nu doar la rezultatele academice, ci și la formarea unui climat educațional sigur, incluziv și empatic.

Astfel, încorporarea educației emoționale în practica didactică nu trebuie privită ca o dimensiune complementară, ci ca o condiție structurală pentru învățare eficientă și echilibrată.

2.2 Modele teoretice de referință în educația emoțională

Una dintre cele mai influente perspective teoretice asupra educației emoționale este modelul inteligenței emoționale propus de Daniel Goleman, care a popularizat ideea conform căreia succesul în viață depinde nu doar de coeficientul de inteligență (IQ), ci și de competențele emoționale și sociale. În viziunea sa, inteligența emoțională este definită ca abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a relaționa eficient cu ceilalți (Goleman, 1995).

Modelul lui Goleman se bazează pe cinci dimensiuni principale:

- *Conștientizarea de sine* – capacitatea de a recunoaște și înțelege propriile emoții.

- *Autoreglarea* – controlul impulsurilor și gestionarea reacțiilor emoționale.
- *Motivația* – orientarea spre scopuri și perseverența în fața obstacolelor.
- *Empatia* – înțelegerea emoțiilor altora și capacitatea de a reacționa adecvat.
- *Abilitățile sociale* – capacitatea de a construi și menține relații sănătoase (Goleman, 1998).

Acest model a avut un impact semnificativ asupra abordărilor educaționale contemporane, deoarece oferă un cadru clar pentru dezvoltarea competențelor non-cognitive, într-o manieră structurată și accesibilă. În contextul educației primare, aplicarea acestor principii presupune nu doar transmiterea de conținut, ci și modelarea comportamentelor emoționale pozitive, prin relația autentică profesor-elev.

Criticii modelului semnalează, însă, dificultăți în ceea ce privește evaluarea standardizată a inteligenței emoționale, precum și tendința de a suprasimplifica constructele afective complexe. Cu toate acestea, utilitatea practică a modelului rămâne validă, mai ales în mediul educațional, unde dimensiunile propuse pot ghida proiectarea de activități și intervenții formative.

Astfel, modelul Goleman oferă un fundament teoretic valoros pentru înțelegerea și cultivarea inteligenței emoționale în rândul copiilor, contribuind la dezvoltarea unei școli în care succesul nu este măsurat doar în termeni cognitivi, ci și afectivi și relaționali.

Unul dintre cele mai consolidate și aplicabile modele de învățare socio-emoțională este cel propus de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), o organizație internațională care a contribuit semnificativ la structurarea conceptuală și practică a educației socio-emoționale în școli. Cadrul CASEL definește învățarea socio-emoțională (SEL) ca procesul prin care copiii și adulții dobândesc și aplică cunoștințele, atitudinile și abilitățile necesare pentru a gestiona emoțiile, a stabili relații sănătoase și a lua decizii responsabile (CASEL, 2020).

Modelul identifică cinci competențe-cheie, considerate esențiale pentru dezvoltarea socio-emoțională:

- *Conștientizarea de sine* – recunoașterea emoțiilor, gândurilor și valorilor proprii.
- *Autoreglarea* – gestionarea emoțiilor, comportamentului și gândirii în mod constructiv.
- *Conștientizarea socială* – empatie, respect pentru diversitate și înțelegerea perspectivelor celorlalți.
- *Abilitățile de relaționare* – comunicare clară, cooperare, rezolvarea conflictelor.
- *Luarea deciziilor responsabile* – evaluarea consecințelor și alegerea comportamentelor etice.

Cadrul propus de CASEL este deosebit de valoros pentru că oferă nu doar o arhitectură conceptuală, ci și ghiduri concrete de implementare, adaptabile în funcție de vârstă, nivel de școlarizare și context cultural. În plus, el susține integrarea SEL în toate aspectele vieții școlare: curriculum, relații, politici și climat organizațional.

În învățământul primar, aplicarea cadrului CASEL presupune crearea unor rutine afective zilnice, implicarea activă a elevilor în activități de autocunoaștere și cooperare, precum și colaborarea între profesori, consilieri școlari și părinți. Studiile arată că programele bazate pe acest model contribuie la îmbunătățirea climatului școlar, reducerea comportamentelor problematice și creșterea performanței academice (Durlak et al., 2011).

Prin abordarea sa sistemică și bine fundamentată, cadrul CASEL oferă un reper solid pentru integrarea educației emoționale ca parte integrantă a formării elevilor în societatea contemporană.

În ultimele două decenii, cercetările din domeniul psihologiei educaționale și al neuroștiințelor au oferit perspective esențiale privind modul în care emoțiile influențează învățarea și dezvoltarea socio-cognitivă a copiilor. Aceste domenii au demonstrat că emoțiile nu sunt simple reacții pasive la stimuli externi, ci factori activi care modelează procesele cognitive fundamentale, cum ar fi atenția, memoria, raționamentul și luarea deciziilor (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Neuroștiințele afective au arătat că învățarea autentică este profund dependentă de starea emoțională a elevului. Cortexul prefrontal, implicat în funcțiile executive și autoreglare, interacționează în permanență cu sistemele emoționale din creier, cum ar fi amigdala, influențând capacitatea elevilor de a se concentra, de a rezolva probleme și de a gestiona provocările școlare (Immordino-Yang, 2016). Astfel, un climat educațional sigur din punct de vedere afectiv este o condiție necesară pentru implicarea cognitivă și dezvoltarea competențelor complexe.

Din perspectiva psihologiei educaționale, autorii subliniază rolul crucial al metacogniției emoționale, adică al capacității elevului de a reflecta asupra propriilor trăiri, de a le eticheta și de a le corela cu strategiile de învățare (Schutz & Lanehart, 2002). Această conștientizare emoțională sporește autonomia învățării și dezvoltă reziliența în fața eșecului sau a provocărilor școlare.

Mai mult, cercetările din aceste domenii sprijină ideea că intervențiile de educație emoțională nu sunt doar benefice pentru bunăstarea elevilor, ci și pentru performanța academică pe termen lung. Programele care includ antrenarea empatiei, autoreglării și cooperării duc la scăderea comportamentelor disruptive și la creșterea implicării în sarcinile școlare (Zins et al., 2004).

Prin urmare, integrarea contribuțiilor din psihologia educațională și neuroștiințe în proiectarea curriculară susține o viziune modernă, interdisciplinară, asupra educației emoționale, bazată pe date științifice și orientată spre dezvoltarea completă a copilului.

2.3 Importanța educației emoționale în învățământul primar

Primii ani de școală reprezintă o perioadă critică în formarea competențelor emoționale, având în vedere plasticitatea neuronală și dezvoltarea accelerată a funcțiilor executive. În această etapă, copiii își construiesc primele reprezentări despre sine, despre relațiile cu ceilalți și despre modul în care emoțiile pot fi exprimate, controlate sau înțelese în contexte sociale și educaționale (Denham, 2006).

Literatura de specialitate subliniază că dezvoltarea emoțională timpurie are un impact direct asupra adaptării la mediul școlar, asupra motivației de învățare și a comportamentului prosocial. Copiii care manifestă competențe emoționale solide – cum ar fi recunoașterea emoțiilor, autoreglarea și empatia – sunt mai capabili să navigheze situații de conflict, să colaboreze cu colegii și să tolereze frustrarea în fața efortului academic (Hyson, 2004).

În lipsa acestor competențe, pot apărea dificultăți de integrare școlară, manifestări comportamentale disruptive sau chiar fenomene de izolare socială. Schonert-Reichl și Hymel (2007) afirmă că intervențiile timpurii în educația emoțională nu doar previn problemele de comportament, ci creează premisele unei dezvoltări sănătoase și echilibrate, atât emoțional, cât și cognitiv.

Mai mult, competențele emoționale nu se dezvoltă în mod automat, ci necesită un mediu educațional stimulativ, în care cadrele didactice să fie formate pentru a recunoaște și susține nevoile afective ale elevilor. Astfel, educația emoțională devine un element fundamental al curriculumului, mai ales în învățământul primar, unde baza afectivă a învățării este esențială pentru succesul școlar de mai târziu (Brackett, 2019).

Numeroase studii evidențiază corelația pozitivă dintre nivelul competențelor emoționale ale elevilor și performanța lor școlară. Elevii care învață să-și recunoască și să-și gestioneze emoțiile manifestă o capacitate crescută de autoreglare, ceea ce le permite să-și mențină atenția, să depășească frustrarea și să abordeze sarcinile academice cu o mai mare perseverență (Durlak et al., 2011).

Educația emoțională are un efect direct asupra comportamentului în clasă. Programele care integrează componente de învățare socio-emoțională contribuie la reducerea comportamentelor disruptive, la creșterea cooperării între elevi și la îmbunătățirea climatului școlar (Zins et al., 2004). Copiii care înțeleg mai bine emoțiile proprii și pe ale celorlalți tind să reacționeze mai empatic, să

gestioneze mai eficient conflictele și să solicite ajutor într-un mod adecvat, toate acestea contribuind la o dinamică pozitivă în clasă.

Pe de altă parte, dificultățile emoționale nerezolvate pot afecta negativ performanța școlară. Anxietatea, nesiguranța emoțională sau lipsa de încredere pot bloca procesarea informației și capacitatea de exprimare, conducând la subperformanță și la sentimente de inadecvare față de cerințele educaționale (Pekrun, 2006). Astfel, nevoile emoționale nesatisfăcute pot deveni obstacole tăcute în calea învățării.

Intervențiile bine structurate în educația emoțională nu doar previn apariția comportamentelor problematice, ci și susțin dezvoltarea unor trăsături favorabile succesului pe termen lung, cum ar fi responsabilitatea, perseverența și gândirea critică (Elias et al., 1997). Prin urmare, educația emoțională nu este un element secundar în arhitectura procesului instructiv-educativ, ci un catalizator al performanței și al integrării armonioase în mediul școlar.

Educația emoțională este profund interconectată cu principiile incluziunii școlare, contribuind la construirea unui mediu educațional echitabil, empatic și receptiv la diversitatea nevoilor elevilor. Incluziunea, în sensul său larg, presupune acceptarea și valorizarea fiecărui elev, indiferent de particularitățile sale cognitive, emoționale, culturale sau sociale. În acest context, dezvoltarea competențelor emoționale devine un fundament pentru promovarea unei culturi școlare incluzive (OECD, 2021).

Elevii cu dificultăți de adaptare, cei proveniți din medii vulnerabile sau care prezintă nevoi educaționale speciale beneficiază în mod semnificativ de pe urma intervențiilor axate pe reglarea emoțiilor, empatie și reziliență. Schonert-Reichl și Hymel (2007) afirmă că învățarea socio-emoțională poate reduce riscul de excludere și marginalizare prin cultivarea unui sentiment de apartenență și a înțelegerii reciproce între elevi.

Pe de altă parte, cadrele didactice au nevoie de competențe socio-emoționale dezvoltate pentru a răspunde eficient nevoilor diverse ale elevilor. Empatia, comunicarea nonviolentă și capacitatea de autoreglare emoțională sunt esențiale în gestionarea claselor eterogene și în susținerea procesului de integrare educațională (Clouder & King, 2015). Lipsa acestor competențe poate conduce la reacții punitive sau la etichetări care accentuează excluderea.

Educația emoțională favorizează, așadar, nu doar dezvoltarea individuală a elevilor, ci și coeziunea socială la nivel de clasă. Prin încurajarea ascultării active, validarea emoțiilor și promovarea valorilor prosoziale, școala devine un spațiu sigur și primitor pentru toți copiii, indiferent de trăsăturile lor personale sau statutul social.

Astfel, includerea sistematică a educației emoționale în strategiile didactice nu reprezintă doar un act pedagogic, ci și unul de justiție socială.

2.4 Educația emoțională în politicile educaționale din România

În România, educația emoțională este recunoscută la nivel declarativ ca o componentă esențială a formării elevilor, însă aplicarea ei rămâne limitată și fragmentară. Documentele oficiale, precum Legea educației naționale nr. 1/2011 și planurile-cadru pentru învățământul primar, subliniază necesitatea dezvoltării competențelor cheie, inclusiv cele de natură socială și emoțională. Totuși, aceste aspecte sunt integrate mai degrabă transversal, fără a beneficia de o structurare curriculară explicită și coerentă.

Curriculumul național prevede în mod indirect educația emoțională prin competențele generale din ariile „Dezvoltare personală” și „Consiliere și orientare”, dar acestea nu sunt dezvoltate sistematic sau susținute prin instrumente metodologice clare. Spre exemplu, disciplina „Dezvoltare personală” introdusă în ciclul primar include obiective precum recunoașterea și exprimarea emoțiilor, dezvoltarea stimei de sine și cooperarea cu ceilalți (Ministerul Educației, 2018). Cu toate acestea, implementarea practică depinde în mare măsură de inițiativa și pregătirea cadrelor didactice.

De asemenea, abordările curriculare bazate pe competențe, promovate în cadrul reformelor recente, recunosc importanța dimensiunii afective a educației. Însă, în lipsa unei politici naționale coerente privind educația socio-emoțională, aplicarea rămâne inegală între școli și regiuni. Lipsa de formare specifică a cadrelor didactice, precum și absența unui cadru metodologic unitar, reprezintă obstacole majore în transpunerea principiilor educației emoționale în practică (Sîrbu, 2020).

Astfel, deși cadrul legislativ și curricular oferă un punct de plecare, este nevoie de o articulare mai clară a educației emoționale în politicile educaționale și în formarea inițială și continuă a profesorilor, pentru a asigura o aplicare reală, echitabilă și sustenabilă.

Cadrul european de referință pentru competențele-cheie ale învățării pe tot parcursul vieții, adoptat de Consiliul Uniunii Europene (2018), subliniază necesitatea dezvoltării unei palete largi de competențe, care să sprijine adaptabilitatea, incluziunea socială și participarea activă în societate. Printre cele opt competențe identificate, competențele sociale și civice și competențele personale, sociale și de învățare autonomă includ explicit dimensiuni emoționale, cum ar fi autocunoașterea, empatia, gestionarea emoțiilor și comunicarea nonconflictuală.

Aceste orientări politice europene reflectă o înțelegere integrativă a educației, în care aspectele cognitive, emoționale și sociale sunt interdependente și la fel de importante pentru succesul în viața personală și profesională. Conform Comisiei Europene (2020), promovarea alfabetizării emoționale și a sănătății mintale în școli este esențială pentru dezvoltarea unui sistem educațional rezilient și echitabil.

România, ca stat membru al Uniunii Europene, a integrat parțial aceste principii în legislația și documentele curriculare naționale. Planurile-cadru și profilul absolventului din învățământul primar includ, teoretic, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Totuși, în practică, accentul rămâne preponderent pe performanța cognitivă și mai puțin pe dimensiunea afectiv-relațională, ceea ce limitează impactul real al acestor recomandări europene (Ștefănescu, 2021).

Astfel, alinierea reală a educației din România la standardele europene presupune nu doar adaptarea documentelor normative, ci și o schimbare de paradigmă educațională – una care să valorizeze în mod egal formarea caracterului, a empatiei și a echilibrului emoțional, alături de dezvoltarea intelectuală.

Deși importanța educației emoționale este larg recunoscută în susținerea reușitei școlare și a dezvoltării personale, aplicarea ei concretă în sistemul educațional românesc este obstrucționată de multiple bariere structurale. Cele mai des întâlnite dificultăți evidențiate în literatura de specialitate includ: formarea insuficientă a cadrelor didactice în domeniul specific, accentul excesiv pus pe performanțele academice, lipsa timpului alocat în orarul școlar și accesul restrâns la materiale educaționale adecvate.

Unul dintre cele mai stringente impedimente este formarea insuficientă a învățătorilor în domeniul educației socio-emoționale. Majoritatea cadrelor didactice nu beneficiază, în etapa de formare inițială, de cursuri sistematice privind dezvoltarea emoțională a copilului, iar programele de formare continuă rareori includ componente aplicate de intervenție afectivă (Sîrbu, 2020). Acest deficit afectează capacitatea profesorilor de a recunoaște, înțelege și gestiona nevoile emoționale ale elevilor în mod profesionist.

O altă limitare semnificativă este presiunea constantă exercitată de orientarea către rezultate academice măsurabile. Timpul alocat pentru competențele „soft”, cum ar fi empatia, ascultarea activă sau gestionarea emoțiilor, este adesea sacrificat în favoarea conținuturilor evaluabile la testări naționale sau în raportările instituționale. În plus, mulți învățători reclamă lipsa de timp efectiv pentru planificarea și desfășurarea unor activități emoționale consistente în programul săptămânal (Brackett, 2019).

În ceea ce privește resursele, majoritatea unităților de învățământ nu dispun de materiale didactice adaptate pentru educație emoțională (jurnale emoționale, fișe, jocuri simbolice) sau de spații adecvate pentru desfășurarea activităților interactive. De asemenea, colaborarea cu consilierii școlari este adesea sporadică, limitată de lipsa de personal sau de roluri instituționale neclar definite (Clouder & King, 2015).

Aceste obstacole evidențiază necesitatea unei intervenții sistemice coerente, care să includă formarea cadrelor didactice, revizuirea politicilor curriculare și investiții în infrastructura socio-educatională.

2.5 Rolul actorilor educaționali în dezvoltarea emoțională a elevilor

Profesorul, în special învățătorul în ciclul primar, joacă un rol esențial în modelarea dezvoltării emoționale a elevilor. Dincolo de funcția sa cognitivă, cadrul didactic acționează ca model comportamental, agent de susținere afectivă și ghid relațional, influențând în mod direct modul în care elevii își formează și exprimă competențele emoționale. Prezența unei relații sigure, bazate pe empatie, respect și disponibilitate afectivă, este considerată un element predictor al ajustării școlare și al bunăstării psihologice a copilului (Jennings & Greenberg, 2009).

În literatura de specialitate, profesorii care prezintă un nivel ridicat de conștientizare emoțională și de autoreglare sunt mai eficienți în gestionarea conflictelor, în prevenirea comportamentelor disruptive și în crearea unui climat de clasă incluziv și cooperant (Brackett et al., 2010). Totodată, aceștia sunt mai predispuși să utilizeze practici pedagogice orientate spre dezvoltarea emoțională, cum ar fi jurnalul emoțional, cercul vorbitorilor sau exercițiile de mindfulness.

Calitatea relației profesor–elev este un predictor major al angajamentului școlar. Elevii care se simt ascultați, validați și sprijiniți emoțional manifestă o motivație mai mare pentru învățare și un nivel crescut de încredere în sine (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Acest tip de relație are un rol protector împotriva stresului școlar și poate contribui la reducerea absenteismului, anxietății și chiar a abandonului timpuriu.

Totuși, asumarea de către profesor a rolului de facilitator al dezvoltării emoționale implică necesitatea unei formări profesionale adecvate, a unui proces continuu de autoreflexie și a unui sprijin instituțional coerent. În lipsa acestor condiții, există riscul ca intervențiile didactice să se bazeze predominant pe intuiție, fără ancorare într-un cadru teoretic sau metodologic riguros, ceea ce poate limita eficiența educației emoționale.

Prin urmare, profesorul nu este doar un transmisor de conținuturi academice, ci un arhitect al stării emoționale a clasei, contribuind la echilibrul și succesul fiecărui elev.

Familia reprezintă primul spațiu de socializare și formare emoțională a copilului, iar influența sa asupra dezvoltării afective este semnificativă și de durată. În primele etape ale vieții, părinții modelează răspunsurile emoționale prin stilul de atașament, comunicare și reglare afectivă. Pe măsură ce copilul intră în sistemul școlar, continuitatea dezvoltării emoționale depinde de calitatea colaborării dintre familie și școală (Weare, 2004).

Relația partenerială dintre părinți și cadrele didactice este esențială pentru a susține coerența mesajelor educaționale și pentru a asigura o abordare unitară a nevoilor emoționale ale copilului. Studiile arată că implicarea părinților în activități școlare, comunicarea constantă și respectul reciproc între actori educaționali contribuie la reducerea anxietății școlare și la creșterea sentimentului de siguranță afectivă al elevului (Denham et al., 2012).

În contextul educației emoționale, familia poate juca un rol activ în susținerea programelor derulate în școală, prin:

- consolidarea acasă a vocabularului emoțional,
- participarea la ateliere comune,
- sprijinirea exercițiilor de autoreflexie,
- cultivarea unui mediu empatic și predictibil.

Cu toate acestea, cercetările semnalează frecvent dificultăți în implicarea reală a părinților. Uneori, aceștia nu cunosc importanța educației emoționale sau o percep ca fiind „responsabilitatea școlii”, iar cadrele didactice nu dispun de formare pentru a construi relații de colaborare eficientă cu familia (Brackett, 2019). Lipsa unor strategii instituționale clare privind comunicarea cu părinții poate duce la tensiuni, neîncredere și abordări contradictorii ale nevoilor copilului.

Prin urmare, o educație emoțională eficientă presupune nu doar intervenții la nivelul elevului, ci și co-responsabilizarea părinților și integrarea lor activă în procesul formativ. Școala trebuie să creeze contexte participative și canale de dialog deschis, pentru ca dezvoltarea emoțională a copilului să fie susținută coerent, atât acasă, cât și la clasă.

Consilierul școlar ocupă o poziție-cheie în cadrul comunității educaționale, fiind profesionistul cel mai pregătit să sprijine dezvoltarea emoțională a elevilor prin intervenții specializate, consiliere individuală sau de grup, precum și prin formarea cadrelor didactice în domeniul inteligenței emoționale. Într-un sistem educațional orientat spre incluziune și echitate, rolul consilierului transcende granițele suportului psihologic punctual, devenind un partener strategic în proiectarea și implementarea programelor de educație socio-emoțională (Zins et al., 2004).

Printre atribuțiile consilierului se numără identificarea nevoilor emoționale ale elevilor, susținerea adaptării școlare, medierea conflictelor și colaborarea cu familia. În plus, consilierii pot oferi formare și sprijin colegial profesorilor, ajutându-i să înțeleagă dinamica emoțională din clasă și să aplice strategii de prevenție și intervenție timpurie (Izard, 2002). În acest sens, consilierul contribuie la crearea unui climat școlar sigur din punct de vedere afectiv, aspect fundamental pentru învățare și dezvoltare personală.

Cu toate acestea, în România, rolul consilierului școlar este adesea subutilizat sau neclar definit instituțional. Raportul elevi–consilier este de regulă disproporționat, un singur consilier fiind responsabil pentru sute de elevi, ceea ce limitează considerabil eficiența intervențiilor. Mai mult, colaborarea reală între consilieri și cadrele didactice este adesea ocazională, neplanificată și lipsită de suport sistemic (Clouder & King, 2015).

Pentru ca educația emoțională să fie integrată eficient în viața școlii, este necesară instituționalizarea unui parteneriat activ și continuu între învățători, consilieri și părinți. Această cooperare trebuie susținută de politici clare, standarde profesionale coerente și resurse adecvate, astfel încât consilierul să poată interveni nu doar reactiv, ci și proactiv, în sprijinul echilibrului emoțional al elevilor.

3. Metodologie

Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a investiga măsura în care educația emoțională este aplicată în mod real în învățământul primar din România, comparativ cu prevederile teoretice și recomandările curriculare oficiale.

Obiectivele cercetării

1. Să identifice nivelul de conștientizare al cadrelor didactice cu privire la importanța educației emoționale.
2. Să determine frecvența și tipurile de practici educaționale care vizează dezvoltarea emoțională în școlile primare.
3. Să analizeze percepțiile părinților privind susținerea emoțională oferită copiilor în școală.
4. Să identifice obstacolele în implementarea educației emoționale în mediul școlar.
5. Să propună soluții și recomandări pentru integrarea eficientă a educației emoționale în învățământul primar.

Întrebarea de cercetare

În ce măsură este aplicată educația emoțională în învățământul primar din România, comparativ cu ceea ce este prevăzut în documentele curriculare și teoriile de specialitate?

Ipoteza cercetării

Deși educația emoțională este recunoscută teoretic ca esențială pentru dezvoltarea elevilor din învățământul primar, aplicarea sa practică este limitată din cauza lipsei de formare a cadrelor didactice, a resurselor și a presiunii pe conținutul academic.

Variabilele cercetării

Variabilă independentă:

- Existența recomandărilor curriculare și teoretice privind educația emoțională.

Variabile dependente:

- Nivelul de aplicare a educației emoționale în activitatea didactică.
- Percepțiile cadrelor didactice și ale părinților despre utilitatea și aplicabilitatea educației emoționale.
- Tipurile de metode și strategii utilizate în predarea emoțională.
- Obstacolele întâmpinate în implementare (ex: timp, formare, resurse).

Tipul de cercetare

Studiul este de tip calitativ și exploratoriu, având ca obiectiv investigarea aplicabilității educației emoționale în învățământul primar românesc. Cercetarea urmărește identificarea percepțiilor, strategiilor și obstacolelor resimțite de cadrele didactice și părinți în raport cu integrarea dimensiunii emoționale în școală.

Participanți

Au fost formate două focus grupuri:

- 7 cadre didactice (4 din mediul urban, 3 din rural);
- 6 părinți ai elevilor din aceeași unitate de învățământ primar.

Instrumente și tehnici

- Interviu semi-structurat în cadrul focus grupurilor
- Observație narativă
- Jurnal reflexiv al cercetătorului
- Analiza răspunsurilor tematice și codificare inductivă

Etică și confidențialitate

Toți participanții au consimțit voluntar și în cunoștință de cauză. Datele au fost anonimizate.

4. Rezultate

4.1 Aplicarea practică a educației emoționale – punctul de vedere al cadrelor didactice

Rezultate:

- Toți cei 7 învățători participanți la focus grup au declarat că recunosc importanța educației emoționale în activitatea didactică.
- Doar 3 cadre didactice afirmă că integrează în mod conștient și planificat activități de dezvoltare emoțională.
- 5 învățători au menționat folosirea unor metode intuitive sau ocazionale, precum:
 - „Colțul emoțiilor” (spațiu pentru exprimarea stărilor afective);
 - „Ora cercului” (activitate de grup bazată pe împărtășirea trăirilor);
 - Povestiri cu mesaje emoționale.
- Doar 2 dintre participanți au beneficiat de o formare profesională specifică în domeniul educației emoționale.

Interpretare:

Aceste date sugerează o discrepanță clară între conștientizare și acțiune. Deși toți actorii educaționali recunosc rolul critic al emoțiilor în procesul de învățare, aplicarea sistematică lipsește. Educația emoțională este adesea redusă la gesturi intuitive sau „momente emoționale”, neancorate într-un cadru pedagogic planificat. Lipsa formării afectează direct calitatea intervenției didactice.

4.2. Percepțiile părinților asupra susținerii emoționale în școală

Rezultate:

- 4 din 6 părinți afirmă că învățătorii se preocupă de starea emoțională a copiilor, în special în situații de conflict sau disconfort vizibil.
- Doar 1 părinte a putut oferi exemple de activități emoționale recurente în școală.
- Majoritatea părinților (5 din 6) percep lipsa unei abordări constante și planificate în gestionarea emoțiilor elevilor.

Citat relevant: „Copilul meu spune când e supărat, dar nu știu dacă școala îl învață cum să gestioneze emoțiile.”

Interpretare:

Părinții observă un nivel de implicare emoțională reactiv, nu proactiv. În lipsa unei comunicări clare din partea școlii sau a unui cadru vizibil de educație emoțională, mulți părinți nu percep educația emoțională ca parte integrantă a procesului educațional. Acest lucru afectează coerența dintre medii (școală–familie), esențială pentru dezvoltarea emoțională armonioasă.

4.3. Obstacole în implementarea educației emoționale

Tabelul 1. Obstacole identificate în focus grupuri

Obstacol	Cadre didactice	Părinți
Lipsa de timp	✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓
Lipsa formării	✓✓✓✓	×
Presiunea pe rezultate academice	✓✓✓✓✓	✓
Colaborare slabă cu consilierul	✓✓✓	—

Interpretare:

- Lipsa de timp este un obstacol transversal, perceput de ambele grupuri. Programul încărcat și presiunea performanței reduc disponibilitatea pentru activități non-academice.
- Formarea profesională insuficientă este o provocare specifică profesorilor și indică necesitatea unor politici de formare continuă.
- Presiunea pe rezultate academice este resimțită acut de cadrele didactice, ceea ce conduce la prioritizarea performanțelor cognitive în detrimentul dezvoltării emoționale.
- Colaborarea cu consilierii școlari este ocazională sau inexistentă, fapt ce arată subutilizarea unui partener strategic în dezvoltarea emoțională.

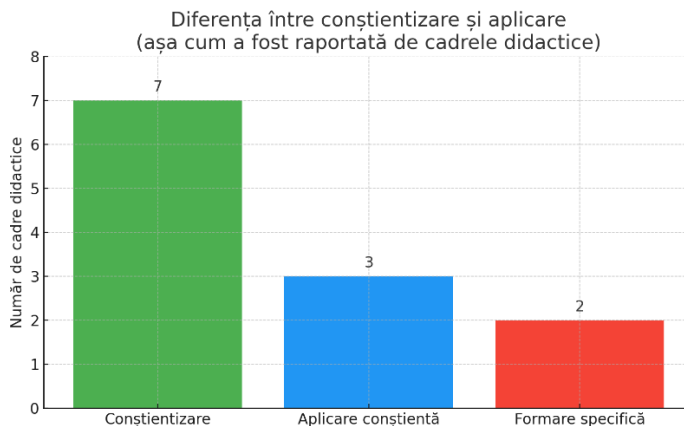


Figura 1. Diferența dintre conștientizare și aplicare

Nivelul de conștientizare este maxim, dar capacitatea de aplicare este mult sub potențial, din cauza formării slabe și a constrângerilor structurale.

5. Discuții și concluzii

5.1 Discuții

Rezultatele evidențiază o conștientizare ridicată a importanței educației emoționale, dar o implementare limitată și neregulată, în mare parte din cauza lipsei de formare, timp și suport instituțional. Cadrele didactice acționează adesea intuitiv, fără un cadru teoretic sau metodologic clar. Părinții percep rolul educației emoționale ca fiind crucial, dar insuficient exploatat în școală. Obstacolele identificate confirmă literatura de specialitate privind decalajul dintre teorie și practică (Brackett, 2019; Goleman, 1995; CASEL, 2020).

5.2. Concluzii

- Educația emoțională este recunoscută, dar nu este aplicată sistematic în învățământul primar.
- Formarea cadrelor didactice este inexistentă sau superficială în acest domeniu.
- Există potențial de colaborare cu părinții și consilierii, dar acesta este rar valorificat.

5.3. Recomandări

- Introducerea formării continue obligatorii în educație emoțională pentru învățători.
- Crearea de instrumente metodologice și resurse specifice pentru educație emoțională.
- Stabilirea unei colaborări funcționale și strategice între profesori și consilieri.
- Informarea și implicarea părinților în susținerea dezvoltării emoționale a copiilor.

6. Bibliografie

- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- CASEL. (2020). *SEL framework: What are the core competencies and key settings?* <https://casel.org/>
- Clouder, L., & King, V. (2015). *Emotions and learning in health professions education*. Springer.

- Comisia Europeană. (2020). *Education and Training Monitor 2020 – Romania*.
<https://education.ec.europa.eu>
- Consiliul Uniunii Europene. (2018). *Recomandare privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C189/1.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2012). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–688.
<https://doi.org/10.1002/icd.752>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796–824. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796>
- 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>
- Ministerul Educației Naționale. (2018). *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală. Clasele I–IV*. București.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20–25.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.
- Sîrbu, L. (2020). Educația emoțională – între recomandări curriculare și practici didactice. *Revista de Pedagogie*, 68(1), 57–70. <https://doi.org/10.26744/rped.v68i1.254>
- Ștefănescu, M. (2021). Competențele socio-emoționale în contextul educației europene. *Revista Română de Educație Multidimensională*, 13(2), 203–218. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/426>
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. SAGE Publications.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.