

# Aspecte privind predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict

Ionuț Geană

Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti” al Academiei Române/  
Universitatea din București  
ionut.geana@litere.unibuc.ro

**Pentru a cita acest articol:** Geană, I. 2023, „Aspecte privind predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict”. *Romanian Studies Today*. VII, 2023, p. 19-30.

---

**Abstract:** This article deals with the analysis and interpretation of some aspects on teaching Romanian to students coming from conflict zones. The applications will be based on the author's experience at the so-called Preparatory Year organized by the Faculty of Letters at the University of Bucharest. The main objective of this article is, on the one hand, to provide instructors of Romanian as a foreign language with a new approach, and, on the other hand, with reinterpreted methods already existing in the didactics and pedagogy of foreign language teaching, so that the teaching process be as efficient as possible, and the linguistic and cultural integration of these students coming from conflict zones be as natural as possible. At the same time, we admit and reaffirm that the learning-teaching process involves permanent adjusting and readjusting to certain realities that go beyond the classroom, and latest pedagogies from a certain point in time can become inapplicable and noncompliant with the reality at a really fast pace.

**Keywords:** Romanian as a foreign language; social-emotional learning; innovative pedagogies; students from conflict zones.

---

## 1. Introducere

Lucrarea de față își propune să analizeze, după cum reiese și din titlu, câteva aspecte privitoare la predarea limbii române ca limbă străină studenților care provin din zone de conflict. Aplicațiile vor avea în vedere cursurile și studenții înscriși în Anul pregătitor de limba română pentru străini de la Facultatea de Litere a Universității din București. Scopul final al acestui articol este să ofere profesorilor de română ca limbă străină (RLS) o abordare nouă, pe de o parte, dar cu unele metode deja existente în didactica și pedagogia limbilor străine, pe de altă parte, astfel încât actul educațional să fie cât mai eficient, iar integrarea lingvistică și culturală a studenților provenind din zone de conflict să fie cât mai naturală. Totodată, admitem și reiterăm că, în procesul de predare-învățare, există o permanentă nevoie de adaptare și readaptare la anumite realități care depășesc sala de curs, iar pedagogiile inovative de la un moment dat pot deveni destul de repede inaplicabile sau nerealiste.

Pentru a putea avea rezultate mai bune în procesul de predare-învățare, un element-cheie este ca profesorii să înțeleagă starea și abilitățile socio-emoționale ale studenților. De asemenea, se impun și câteva distincții terminologice (de exemplu, ce statut oficial are un anumit student: refugiat, migrant, strămutat, azilant).

Pe scurt, în acest articol ne propunem să răspundem la următoarele întrebări:

- 1) Care este statutul studenților care provin din zone de conflict? E nevoie să existe o categorie aparte formată numai din acești studenți?
- 2) Ce este învățarea socio-emoțională? Cum putem folosi metodele acestui tip de învățare pentru studenții care provin din zone de conflict?
- 3) Ce strategii didactice se pot aplica și/sau adapta nevoilor studenților care provin din zone de conflict?

Pentru partea teoretică, ne vom baza preponderent pe literatură de specialitate disponibilă în limba engleză, cum ar fi Darwin și Norton (2014), Pentón Herrera (2020) sau Yazan, Pentón Herrera și Rashed (2023), dar ne vom opri și asupra unor recomandări făcute direct pe site-urile anumitor universități sau ale unor organizații care luptă pentru apărarea și integrarea persoanelor care provin din zone de conflict (de exemplu, ONU) sau persoane cu cerințe educaționale speciale din învățământul preuniversitar (Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021, *Monitorul Oficial al României*).

Ce nu vom face în lucrarea de față ține de implicațiile și opiniile politice și/sau geostrategice, indiferent de poziția oficială a țării noastre, înțelegându-ne rolul de profesori ca parteneri și deschizători de drumuri (lingvistice, culturale și de civilizație, în cazul nostru), și nu ca partinitori ai anumitor ideologii (eventual în conflict). Recunoaștem totuși că România, prin poziția geografică și alianțele economice și militare din care face parte (UE, NATO), aplică uneori în mecanismele neoliberale ale globalismului și poate exista, asumat conștient sau nu, inclusiv în

rândul profesorilor, un anumit tip de poziționare superioară în ierarhia socială, pe care îl înțelegem însă ca nefiind benefic (nici pe termen lung, nici pe termen scurt) procesului de predare-învățare. De asemenea, contextul care ne-a determinat să abordăm acest subiect ține de perioada postpandemică, de conflictul din Ucraina și, mai recent, de cel care implică Israelul și Palestina.

## 2. Migranți, refugiați, strămutați, azilanți

Se impun la acest nivel câteva distincții terminologice. Înainte de a le face, este necesar să precizăm că vor exista întotdeauna anumite asocieri cu anumiți termeni, iar un cuvânt oarecare poate căpăta sensuri sau extensii peiorative care îl fac să fie scos din uz și înlocuit cu altul, dincolo de cele mai bune intenții ale celor care îl folosesc. Pornim de la definițiile disponibile în DEX, făcând însă mențiunea că *migrant* nu se regăsește în lista de intrări lexicografice (nici în ultima variantă a DOOM-ului), apărând în MDA2 (unde se menționează ca primă atestare un dicționar de neologisme apărut în 1986).

- **migrant**, ~ă *smf* [At: DN<sup>3</sup> / Pl: ~nți, ~e / E: fr *migrant*] Persoană care migrează.
- **refugiat**, -ă, *refugiați*, -te, adj., s.m. și f. (Persoană) care s-a retras undeva sau la cineva spre a se adăposti, spre a găsi sprijin sau ocrotire în fața unei primejdii, a unei neplăceri etc. ◇ *Refugiat politic* = persoană care cere azil politic. [Pr.: -gi-at] – V. **refugia**. Cf. fr. réfugié.
- **strămutat**, -ă, *strămutați*, -te, adj. Stabilizat în altă parte (cu locuința sau cu sediul). – V. **strămuta**.
- **azilant**, -ă, *azilanți*, -te, s. m. și f. Persoană care a cerut azil, fiind luată în evidența unui stat înainte de a obține statutul de refugiat. – Din germ. **Azilant**. Cf. fr. asilé.

Ordinea nealfabetică se justifică prin preferința, cel puțin pentru scopurile cercetărilor noastre, pentru termenul de *migrant*, urmând aici și literatura de specialitate (Pentón Herrera și Byndas 2023). *Refugiat*, deși preferat în articolele de presă și în inițiativele legislative, considerăm că pune o etichetă nefolositoare în sala de clasă, mai ales că nu toți studenții care provin din zone de conflict au și statut de refugiați.

În textele de lege mai vechi sau mai noi, am observat o preferință pentru termenul generic (și nonmarcat) de *strămutat* (vezi, de exemplu, textele disponibile pe site-ul Inspectoratului General pentru imigrări sau Directiva 2001/55/CE a Consiliului Europei din 20 iulie 2001, text disponibil în toate limbile oficiale ale UE, unde *strămutat* îi corespunde lui *déplacées* în franceză și *displaced* în engleză). Cu toate acestea, nu considerăm că *strămutat* este adecvat pentru studiile de didactica limbii române ca limbă străină, întrucât sună arhaic sau învechit, pe de o parte, și aduce aminte de perioada strămutărilor forțate sau a deportărilor din timpul regimului comunist.

Ultimul termen din listă, *azilant*, este evitat în textele de lege și studiile pe care le-am consultat, preferându-se termenul de *solicitant de azil*. Ni s-a părut relevantă explicația din varianta în limba română a site-ului Înaltului Comisariat pentru Refugiați al Națiunilor Unite (UNHCR), organism înființat la 14 decembrie 1950 de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite:

Termenul de solicitant de azil este adesea confundat cu termenul de refugiat. Un solicitant de azil este o persoană care spune că este refugiat și caută protecție internațională din calea persecuției sau pericolelor grave în propria țară. Fiecare refugiat este inițial un solicitant de azil, dar nu fiecare solicitant de azil va fi recunoscut, până la urmă, ca refugiat. În timp ce așteaptă ca solicitarea lor să fie acceptată sau respinsă, aceste persoane se numesc solicitanți de azil.

Termenul de solicitant de azil nu conține nicio presupunere de vreun fel – doar descrie faptul că o persoană a depus o cerere de azil. Sisteme naționale pentru azil sunt menite să decidă care solicitant de azil se califică pentru a primi protecție internațională. Cei considerați, prin proceduri adecvate, ca nefiind refugiați sau necesitând un altă formă de protecție internațională, pot fi trimiși înapoi în țările lor de origine.

(Sursa: <https://www.unhcr.org/ro>)

În sala de clasă, distincțiile terminologice din dicționare sau domeniile în care se folosesc termenii de mai sus bineînțeles că trebuie adaptați, ținându-se cont de felul în care circulă ei în media, pe de o parte, și în mentalul colectiv, pe de altă parte. Fiind totuși vorba de multe implicații subiective cu potențial maxim de lezare a anumitor sentimente ale studenților care provin din zone de conflict, e posibil ca, de la caz la caz, să trebuiască folosiți alți termeni decât cei enumerați mai sus.

Din experiența noastră, termenul de *migrant* se poate folosi în conferințe și articole științifice, dar nu și în sala de clasă. De altfel, nu există practica separării cursanților din Anul pregătitor în funcție de existența sau nu a unui conflict în țările din care provin, singurul criteriu fiind cel al apartenenței la categoria generică de „studenți străini”. Tot din experiența noastră, colegii cursanților care provin din zone de conflict sunt cel mult marginal interesați de situația de conflict, preferând să nu se lanseze în discuții pe această temă. Asumat sau nu, studenții noștri se axează pe învățarea limbii române și evită subiectele delicate, mai ales că, de multe ori, grupele sunt foarte eterogene, cu studenți provenind din mai multe zone de conflict.

### **3. Învățarea socio-emoțională. Aspecte teoretice și practice**

Preluată din psihologia generală și cea a educației, sintagma de învățare socio-emoțională presupune, pe scurt, ca profesorii să se asigure că transmit cursanților tot ceea ce

au nevoie, astfel încât toți cursanții își înțeleg și își gestionează bine emoțiile și sentimentele, își stabilesc și duc la îndeplinire obiective pozitive, optimiste, înțeleg și practică empatia, stabilesc și mențin relații pozitive și iau decizii în mod responsabil – conform modelul teoretic propus de *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (vezi detalii și la Pentón Herrera 2020). Astfel, competențele de bază propuse de acest model teoretic sunt:

- conștiința de sine (engl. *self-awareness*);
- gestionarea propriilor resurse (engl. *self-management*);
- conștiința socială (engl. *social awareness*);
- abilități de relaționare (engl. *relationship skills*);
- luarea deciziilor în mod responsabil (engl. *responsible decision making*).

În studiile tradiționale de didactică românească, competențele de mai sus se regăsesc în ceea ce este numit generic „pregătirea pentru viață”. Într-o societate în care domeniile sunt (sau par să fie) din ce în ce mai specializate, mai restrânse, ne întrebăm:

- în ce măsură își poate găsi locul o astfel de abordare în predarea unei limbi străine?
- când mai au timp profesorii să se pregătească special și pentru a deprinde tehnicile și metodele necesare predării socio-emoționale?
- se poate cuantifica în vreun fel învățarea socio-emoțională?

Analizând ce se întâmplă în sistemul educațional preuniversitar din Statele Unite ale Americii, Cohen (2006: 201) susținea că programele de pregătire a cadrelor didactice pentru învățământul preuniversitar sunt un paradox: părinții și profesorii își doresc ca sistemul de educație să sprijine abilitățile cursanților de a învăța continuu, pe tot parcursul vieții, capabili să iubească, să lucreze și să fie membri responsabili ai societății; cu toate acestea, valorile de mai sus nu sunt pe deplin integrate în școli. Mergând mai departe, autorul consideră că acest lucru se răsfrânge și asupra felului în care arată sistemul de învățământ superior, dar și societatea, în ansamblul său. Considerăm că același lucru se întâmplă și în școlile românești, în care pregătirea pentru viață pare să fie adesea subsidiară pregătirii pentru anumite examene (și asta într-un scenariu optimist).

Revenind la competențele de bază din modelul teoretic al învățării socio-emoționale, este necesar să subliniem că, în primul rând, profesorii trebuie să recunoască necesitatea acestora în pregătirea lor didactică (fie în cadrul modulului psiho-pedagogic, fie în pregătirea continuă). În același timp, aspectele socio-emoționale capătă valențe mai importante și prin prisma faptului că asistăm la situații de interacțiune interculturală asumată, la care se adaugă, în cazul cursanților care provin din zone de conflict, o multitudine de sentimente din sfera negativă:

- temeri: de a se muta într-o țară nouă, de a-și pierde unii membri ai familiei sau prieteni, de a nu-și mai vedea sau găsi casa din care au plecat etc.;

- lipsuri: lipsa familiei și/sau a prietenilor, lipsa banilor, lipsa hranei, lipsa unei perspective clare asupra viitorului etc.);
- excludere: socială, culturală și altele.

În aceste condiții, actul de predare-învățare devine și o responsabilitate morală (Pentón Herrera 2020: 5), în sensul că profesorul trebuie să se asigure că toți cursanții devin conștienți de necesitatea dezvoltării acestor abilități esențialmente de viață. Pentón Herrera (2020: 6-11) propune patru aplicații socio-emoționale pentru a fi integrate în procesul de predare-învățare:

**a. Biblioterapia** (engl. *bibliotherapy*) – presupune, pe scurt, folosirea cărților pentru promovarea sănătății mintale. Implică, așadar, un participant, o carte (dar poate fi și un text, o poezie, o melodie, sunete din natură etc.) și un facilitator. În cazul nostru, profesorul sau cursantul poate propune un anumit text, apoi sunt trei etape: recunoașterea sentimentelor (cursanții sunt întrebați ce simt când citesc textul), înțelegerea acestor sentimente (cursanții sunt întrebați de ce se simt așa când citesc textul) și evaluarea sentimentelor (se reenumeră sentimentele identificate și se creează un nou text pe baza răspunsurilor).

**b. Mindfulness** – termen pe care preferăm să îl lăsăm în limba engleză, pentru că nu există, cel puțin după știința noastră, un echivalent românesc satisfăcător. Cu origini budiste, practica *mindfulness* presupune relaxare, organizare și observare riguroasă a propriilor gânduri, atenție la reacțiile provocate de anumite situații sau circumstanțe, fără a ignora viziunea de ansamblu. Ca aplicații la clasă, se poate cere fiecărui cursant să aducă în fiecare săptămână un citat inspirațional, pe care să-l scrie pe tablă și asupra căruia să se oprească și să mediteze circa două-trei minute. Este în regulă dacă vor dori să-și împărtășească gândurile, dar nu se va iniția de către profesor o astfel de discuție, întrucât scopul principal este ca fiecare cursant să se conecteze cu propriile sentimente pozitive, optimiste și/sau eventual să învețe ceva nou, și nu să se destăinuiească celorlalți (caz în care unii s-ar putea să nu stăpânească limbajul adecvat în limba-țintă). Stabilind un mediu liniștit și cu gânduri pozitive, există șanse mai mari ca studenții să fie mai cooperanți și mai participativi la procesul educațional.

**c. Educația pentru pace** (engl. *peace education*) – are ca scop principal educarea persoanelor și a societăților să prevină conflictele pe baza justiției sociale, a respectului, a egalității, a toleranței și a nonviolentei. Prevenirea conflictelor prin educația pentru pace presupune investigarea, explicarea și predarea motivelor pentru care izbucnesc violențe și conflicte, oferind soluții de dezvoltare a atitudinilor fără violență, precum și soluții de pace/de menținere a păcii. Harris (2004: 6) enumeră cinci principii ale educației pentru pace: *i*) explicarea sursei violenței; *ii*) predarea unei alternative la violență; *iii*) ajustare pentru a acoperi mai multe forme de

violență; iv) variabilitatea noțiunii de pace în funcție de context; și v) omniprezența conflictul. În sala de curs, principiile de mai sus se pot aplica în aplanarea unor conflicte (spontane sau mai vechi, de obicei ca reacție la un raport inegal de forțe, inclusiv fizice) care pot apărea între cursanți sau în înțelegerea și acceptarea anumitor grupuri dezavantajate sau minoritare, conflicte care își pot găsi soluționarea prin dialog activ, constructiv și ajungerea la un consens. Cu studenții se poate lucra un text care să redea experiența unui student străin și a felului în care a soluționat o situație conflictuală apărută ca urmare a neînțelegerii/înțelegerii parțiale a cutumelor socioculturale dintr-un teritoriu nou; pe baza acestui text, se poate extrapola fie prin indicarea unor situații conflictuale concrete pe care le cunoaște toată grupa, fie prin încercarea de a identifica posibile conflicte care pot apărea, date fiind componența și istoricul respectivei grupe de studenți.

**d. Practici reparatorii** (engl. *restorative practices*) – se axează pe promovarea empatiei, construirea și menținerea unor relații solide, bazate pe respect și pe dreptate, în sensul ei social. Prin învățare participativă și luarea în comun a deciziilor, cursanții pot avea rezultate mai bune în procesul de predare-învățare. Un exemplu de practică reparatorie care se poate exercita la clasă poate avea loc încă de la primele ore: cursanții sunt rugați să scrie individual două-trei valori sau principii de care aceștia consideră că au nevoie în sala de curs pentru a se simți bineveniți, mai în largul lor și gata de învățare. Apoi, se vor identifica valorile comune (probabil vor exista undeva între cinci și zece valori comune în răspunsurile lor), care se vor vota (se vor accepta doar cele votate în unanimitate) și vor deveni un poster de afișat în sala de curs. Aceste valori sunt readuse în discuție pentru a corecta un comportament neconform cu acestea, în cazul în care sunt încălcate de oricine din (mica) comunitate nou înființată.

Așadar, reușita procesului de predare-învățare considerăm că poate fi influențată pozitiv de recunoașterea și aplicarea elementelor de învățare socio-emoțională schițate mai sus. Atât profesorii, cât și cursanții trebuie să coopereze și să recunoască un set comun de valori, care uneori trebuie predate explicit. Totodată, din experiența noastră directă, recunoaștem și limitele metodelor propuse mai sus. De exemplu, la educația pentru pace, în ciuda eforturilor de a crea un mediu sigur, cursanții pot avea o atitudine recalcitrantă provocată de identificarea cu rolul de victimă a conflictului care i-a făcut să-și părăsească țara (chiar dacă adesea aceștia chiar sunt victime ale conflictului), rana fiind prea recentă pentru a putea crede din nou în puterea voinței, a cooperării și a negocierilor pentru pace. Astfel, educația pentru pace poate fi atinsă ca subiect, dar extinsă minimal, pentru a nu crea sensibilități noi sau pentru a nu accentua anumite stări deja tensionate.

Tot din experiența noastră, uneori la cererea expresă a studenților sau a familiilor acestora, încercăm să nu avem în aceeași grupă cursanți care provin din țări, zone sau teritorii care se află în conflict (istoric) deschis unele cu altele

(Armenia-Azerbaidjan, Rusia-Ucraina, turci-kurzi, Israel-Palestina, ca să dăm câteva exemple). Recunoaștem totodată că uneori toate implicațiile acestor conflicte ne depășesc.

#### 4. Predarea limbii române studenților ucraineni înscriși la Anul pregătitor

Fără a avea pretenția unui studiu de caz complet și complex, relatăm în cele ce urmează experiența noastră cu studenții ucraineni înscriși în 2022-2023 la cursurile Anului pregătitor de limba română de la Facultatea de Litere, Universitatea din București. Am predat la două grupe cursuri practice de limba română, un curs de cultură și civilizație românească și un curs de limba română: origine, structuri, particularități. Înainte de începerea anului universitar, am participat la două sesiuni de formare organizate de Comisia Fulbright România și Romanian American Foundation, axate pe predarea limbilor străine cursanților din zone de conflict, cu accent pe cursanții din Ucraina (vezi detalii la Pentón Herrera 2023).

În afară de conținuturile devenite deja „clasice” în predarea limbilor străine, unde abordările comunicative predomină, o atenție deosebită a fost acordată elementelor care țin de starea psiho- și socio-emoțională a acestor cursanți. Deși intuitiv aveam mijloacele necesare pentru a le folosi la clasă, a fost foarte folositor să avem acces la o serie de analize sistematice, cu studii de caz, propuneri și soluții clare, eficiente, dovedite. Desigur, adaptarea lor la realitățile Anului pregătitor s-a dovedit o provocare (atât pentru mine, cât și pentru colegi), rezumate simpliste la fraza „noi suntem profesori, nu psihologi”<sup>1</sup>. Da, cu rezerva că ne interesează, ca profesori, să avem studenți care să reușească, în cazul nostru, să vorbească și să scrie corect românește, pe de o parte, și să se integreze cât mai bine sociocultural, pe de altă parte. Având aceste două componente majore ca premise, ni s-a părut de la sine înțeles că eforturile noastre trebuie să se îndrepte și înspre pregătirea continuă, în sensul că ne aflăm în fața unei realități noi dintr-o țară vecină (în care, pe deasupra, mai trăiește și o considerabilă comunitate românească istorică). Și, deși avuseserăm și în trecut studenți care proveneau din Afghanistan, Armenia, Azerbaidjan, Turcia, Israel sau Palestina, considerăm că, de data aceasta, proximitatea a făcut ca acest conflict din Ucraina să fie resimțit și de noi, profesorii, altfel.

De asemenea, reticența la adaptare a fost intensificată și de situația postpandemică, când cu toții doream, pe de o parte, să revenim la situația de dinainte de pandemie (lucru imposibil, dar acest subiect este dincolo de scopurile contribuției de față),

---

<sup>1</sup> Unul dintre recenzenții anonimi, căruia îi mulțumesc sincer, consideră că am insistat prea mult pe parcursul lucrării asupra acestei „false teme”, știindu-se că profesorul, indiferent de specialitatea pe care o predă, este și trebuie să fie și pedagog/psiholog, conform și materiilor din așa-numitul modul psihopedagogic. Deși sunt de acord cu conținutul sugerat de recenzentul anonim, am ales să nu modific această abordare, întrucât este o realitate des întâlnită în sala de clasă.



iar, pe de altă parte, ne doream să beneficiem și mai mult de progresul impus de trecerea forțată în mediul online, ocazie cu care s-au dezvoltat foarte multe resurse în domeniul educației, pe care le puteam folosi cu succes și în predarea limbilor străine. Pe scurt, nimeni nu mai voia o situație excepțională, ci revenirea la o situație aparent normală. Declanșarea unui conflict armat în Ucraina, țară cu care România se învecinează la nord și parțial la est, a făcut că noul „normal” de la Anul pregătit să însemne acomodarea rapidă la nevoile unui grup compact de cursanți a căror principală caracteristică era că nu și-au dorit să plece din Ucraina și să ajungă să studieze de nevoie la București.

Au fost mai multe inițiative, cu implicații din partea statului român, a altor state din Uniunea Europeană, a mai multe organizații naționale și internaționale, guvernamentale și nonguvernamentale (menționăm, fără a ne limita la acestea, Salvați Copiii, UNICEF, UNHCR). Multe dintre acestea au multă experiență în gestionarea situațiilor migranților, inclusiv în ceea ce privește reușita academică a acestora. Astfel, pe lângă cele două sesiuni de formare menționate în primul paragraf al acestei secțiuni, a trebuit să ne orientăm din mers, să căutăm metode de îmbunătățire a procesului de predare-învățare, astfel încât studenții ucraineni să coopereze, să participe, să se implice activ în buna desfășurare a orelor, oferindu-le totodată un mediu sigur, deschis, în care să se simtă în largul lor și să-și folosească la maximum potențialul academic. O bună resursă în acest sens s-au dovedit mai multe site-uri ale unor universități din străinătate, care aveau o practică mai îndelungată de acomodare și chiar de recrutare a cursanților proveniți din zone de conflict. Am observat că, mai mult sau mai puțin explicit, recomandările de lucru cu studenții proveniți din zone de conflict respectau aproape întocmai cadrul teoretic al învățării socio-emoționale. Redăm mai jos, cu titlu de exemplu, recomandările Universității din Washington, SUA, cu unele completări în urma experienței noastre de predare:

- oferirea unui mediu stabil, cu disponibilitate de ascultare din partea profesorului; oferirea suplimentară de ore de consultații;
- existența unor studenți voluntari care să-i poată ajuta, inclusiv să recupereze o parte din materie pe care migrantul, din varii motive, a pierdut-o;
- existența și promovarea explicită a toleranței și a diversității în sala de curs: profesorul să învețe să salute în toate limbile pe care le vorbesc cursanții, să învețe să pronunțe corect numele lor, să arate fotografii sau obiecte din țările de proveniență ale cursanților etc.;
- consecvență în aplicarea regulilor clasei și expunerea clară a cerințelor cursului;
- timpi diferiți de acomodare la noile realități, fapt care poate însemna că migrantul poate să nu performeze la un nivel acceptabil o perioadă; acordarea de timp necesar ca anumite informații care sunt necesare sau

- care se regăsesc în lecții să poată fi împărtășite cu ceilalți (prin compoziții, joc de rol etc.), de exemplu la lecția despre familie;
- conștientizarea că răspunsul la traumă poate însemna fie un comportament cu tente agresive, fie introvertire; ambele comportamente trebuie observate și înțelese de către profesor;
  - repetarea constantă a regulilor clasei și ale instituției de învățământ, pentru a ne asigura că studenții înțeleg exact mediul nou în care sunt; identificarea comportamentului inadecvat ca rezultat al traumei cauzate de conflict sau al altor probleme de natură emoțională, în ambele cazuri uneori fiind necesară recomandarea de a apela la serviciul de consiliere psihologică (serviciu disponibil gratuit, din fericire, la nivelul Universității din București);
  - încurajarea activităților sociale, eventual de ajutorare a altor categorii vulnerabile; în cazul nostru, una dintre studente mergea la un centru educațional pentru copiii ucraineni și le preda majoritatea materiilor din programa ucraineană, pentru a nu rămâne în urmă (insista că nu va mai dura mult conflictul și era foarte interesată ca respectivii copii să nu piardă anul școlar la întoarcerea în Ucraina);
  - atenție sporită la experiențele migranților când vine vorba de predarea anumitor lecții de istorie sau cultură, care le-ar putea leza sentimentele sau ar putea provoca reacții puternice; în cazul nostru, nu am intrat în detalii când am discutat despre comunitățile românești din afară granițelor actuale ale României și am evitat situația cu Insula Șerpilor;
  - organizarea unor inițiative sau cercuri studențești, conform temelor de interes pe care profesorul sau migrantul le poate identifica în noul mediu;
  - și, în fine, discuții permanente cu ceilalți membri ai corpului profesoral, pentru a ne armoniza strategiile și a asigura succes academic al tuturor cursanților noștri.

Pe lângă eforturile profesorului, sunt necesare și eforturi instituționale, iar din acest punct de vedere considerăm că Universitatea din București și-a făcut foarte bine datoria.

## 5. În loc de concluzii

Am înțeles prin lucrarea de față să contribuim la conștientizarea nevoii de pregătire continuă a cadrelor didactice (de RLS, dar și în general). Mai ales în cazul cursurilor Anului pregătitor, unde sunt prevăzute foarte multe ore săptămânal, e posibil uneori ca profesorul să fie persoana cu care migranții își petrec cel mai mare număr de ore dintr-o zi. Considerăm, astfel, că e necesar ca profesorii să fie dotați și cu mijloace socio-emoționale de intervenție în procesul de predare-învățare.

Ca să răspundem la întrebările asumate în partea introductivă:

- 1) *Care este statutul studenților care provin din zone de conflict? E nevoie să existe o categorie formată numai din acești studenți?* Studenții care provin din aceste zone sunt, în mare parte, dominați de sentimente de teamă, uneori se simt copleșiți de un sentiment de maximă anxietate. Ca urmare a acestora, rezultatele lor academice e posibil să nu reflecte potențialul lor real.
- 2) *Ce este învățarea socio-emoțională? Cum putem folosi metodele acestui tip de învățare pentru studenții care provin din zone de conflict?* Preluată din psihologie, învățarea socio-emoțională este esențială nu numai în lucrul cu studenții provenind din zone de conflict, ci în toate contextele didactice curente. Conștientizarea nevoilor cursanților ne poate ajuta să devenim profesori mai buni și chiar și oameni mai buni.
- 3) *Ce strategii didactice se pot aplica și/sau adapta nevoilor studenților care provin din zone de conflict?* Pornind de la modelul teoretic al învățării socio-emoționale, reușita academică a migranților, cu o formulă mereu în adaptare, trebuie să primeze și să ne determine (oblige?) să ne perfecționăm constant.

## Referințe

- \*\*\* Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021, *Monitorul Oficial al României*, Partea I, Nr. 520 bis/19.V.2021, p. 72-103.
- \*\*\* DEX – Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită), București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
- \*\*\* MDA2 – Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Micul dicționar academic*, ediția a II-a, București, Editura Univers Enciclopedic, 2010.
- Cohen, J. (2006), “Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being”. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Darvin, Ron, Bonny Norton (2014), “Social Class, Identity, and Migrant Students”, *Journal of Language, Identity & Education*, 13:2, 111-117, DOI: 10.1080/15348458.2014.901823.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>.
- Pentón Herrera, Luis Javier (2020). “Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how”, *Journal of English Learner Education*, (10)1.
- Pentón Herrera, Luis Javier (2023), „Refugees in Romania: A New Paradigm in Romanian Language Education”, *Romanian Studies Today*, VII, p. 75-89.
- Pentón Herrera, Luis Javier, Olena Byndas (2023), “You sway on the waves like a boat in the ocean”: The effects of interrupted education on Ukrainian higher education

refugee students in Poland, *Cogent Education*, 10:2, 2264009, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2264009>.

Yazan, B., Penton Herrera, L.J., Rashed, D. (2023), “Transnational TESOL practitioners’ identity tensions: A collaborative autoethnography”, *TESOL Quarterly* 57 (1), p. 140-167.

### **Surse electronice**

<https://casel.org/core-competencies/>

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001L0055>

<https://reliefweb.int/report/romania/unhcr-romania-ukraine-refugee-situation-update-weekly-update-70-30-october-2023>

<https://www.unhcr.org/ro>

[www.dexonline.ro](http://www.dexonline.ro)

[www.salvaticopiii.ro](http://www.salvaticopiii.ro)

[www.washington.edu](http://www.washington.edu)