

THE INFLUENCE OF SOCIOCULTURAL FACTORS ON STUDENT PERFORMANCE IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SETTINGS

Mihaela Roman
PhD Student, "Ștefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: The growing cultural, linguistic, and ethnic diversity in today's schools necessitates a re-evaluation of the factors influencing student performance in multicultural learning environments. This study explores the sociocultural variables shaping academic outcomes and investigates how schools can reduce disparities linked to cultural differences. The research aims to examine the influence of sociocultural factors including ethnic identity, language, community values, and socioeconomic status on students' learning experiences and academic achievement. Additionally, it identifies pedagogical and institutional strategies that foster inclusive and equitable education for all learners. Using a theoretical-descriptive approach, the study conducts a literature review on multicultural education, culturally responsive teaching, and inclusive practices. It also analyzes international case studies from Finland, Canada, the United States, and New Zealand, highlighting effective models of cultural inclusion. Findings suggest that student success is closely tied to cultural identity, familial expectations, and the educational environment. Schools that implement inclusive curricula, fair assessment, responsive teaching, and strong community engagement tend to support better academic results and social cohesion. The study concludes that teachers must be equipped as intercultural mediators. To achieve educational equity, systemic reforms are needed in curriculum design, teacher training, instructional methods, and family-school collaboration, all supported by coherent policies and institutional commitment.

Keywords: multicultural education, sociocultural factors, academic performance, inclusive pedagogy, intercultural competence

Determinanți socioculturali ai învățării

Pe măsură ce societatea devine tot mai diversă și mai complexă din punct de vedere cultural, sistemul educațional trebuie să se adapteze la noile realități ale lumii globalizate. Într-un astfel de context, performanța școlară a elevilor nu mai poate fi analizată izolat de condiționările socioculturale în care se dezvoltă aceștia. Factori precum etnia, limba maternă, valorile culturale, stilurile de comunicare și statutul socioeconomic al familiei influențează semnificativ procesul de învățare și rezultatele școlare [1].

Multiculturalismul din spațiile educaționale generează nu doar provocări, ci și oportunități valoroase pentru reformarea metodelor didactice, în vederea integrării elevilor proveniți din medii culturale variate. Astfel, perspectiva educației incluzive, centrată pe elev, capătă o dimensiune suplimentară: personalizarea instruirii în funcție de contextul cultural al fiecărui elev [2].

Istoric, abordările educaționale centrate pe elev s-au dezvoltat tocmai pentru a răspunde nevoilor individuale și unicității experienței fiecărui copil. J. Dewey, promotor al educației progresive, considera că elevul trebuie să fie „soarele” în jurul căruia gravitează educația. Într-un context multicultural, această metaforă capătă nuanțe suplimentare, întrucât fiecare „soare” este luminat de un univers de valori, obiceiuri și limbi proprii [3].

Modelul învățării centrate pe elev, extins la contextul multicultural, presupune recunoașterea și valorizarea diferențelor culturale, construirea unui climat de acceptare și siguranță psihologică și asigurarea accesului echitabil la resurse educaționale. Aceste premise creează un cadru favorabil dezvoltării școlare a elevilor, indiferent de originea lor culturală [4].

Chiar dacă nu există o formulă unică sau un consens privind cele mai eficiente metode de integrare multiculturală în educație, majoritatea cercetătorilor converg asupra ideii că performanța școlară este direct legată de măsura în care factorii socioculturali sunt recunoscuți și integrați în demersul pedagogic.

În acest sens, termenul de *sociocentrism educațional* poate fi propus drept echivalent conceptual al *elevocentrismului*, cu accent pe contextul social și cultural al învățării. Dacă elevocentrismul valorizează elevul ca individ, *sociocentrismul educațional* adaugă dimensiunea colectivă și interculturală a educației [5].

Astfel, într-un spațiu educațional multicultural, învățarea devine un proces de interacțiune între experiențele personale ale elevilor și cadrul cultural al clasei. Succesul educațional este dependent nu doar de capacitățile individuale, ci și de gradul în care sistemul educațional reușește să creeze punți între diferitele culturi, să reducă barierele de limbaj, să combată stereotipurile și să promoveze incluziunea.

Semnificații și trăsături ale performanței elevilor în spații educaționale multiculturale

În contextul unei educații centrate pe diversitate, înțelegerea performanței elevilor implică o regândire a relației dintre educație, cultură și nevoile individuale ale fiecărui elev. K. Kapur oferă un cadru relevant pentru analiza acestei dinamici, evidențind indicatori care pot contribui la o învățare semnificativă, adaptată la pluralitatea identitară a spațiilor educaționale multiculturale [6].

Performanța elevilor este strâns legată de calitatea relațiilor dintre elev și profesor. Atunci când aceste relații sunt construite pe respect reciproc, empatie și sprijin, elevii dezvoltă un grad mai mare de implicare și reușesc să gestioneze mai eficient provocările școlare. Relațiile pozitive contribuie la stima de sine și la formarea unei motivații intrinseci, ceea ce este esențial în medii culturale eterogene, unde elevii pot resimți presiuni de adaptare [7].

Un alt element-cheie este satisfacerea nevoilor fundamentale ale elevilor. Nevoile fiziologice, de siguranță și apartenență, odată îndeplinite, permit dezvoltarea cognitivă și emoțională într-un ritm natural. În lipsa acestora, apar blocaje în procesul de învățare, cu efecte directe asupra performanței școlare, în special pentru elevii care provin din medii vulnerabile [8].

Recunoașterea unicității fiecărui elev presupune valorizarea identității culturale, a istoricului personal și a experiențelor de viață. Într-un spațiu educațional multicultural, această abordare încurajează dezvoltarea unei identități pozitive și autentice, reducând riscul alienării și crescând implicarea școlară [9].

Autonomia în învățare este un principiu central. Elevii implicați activ în propriul parcurs educațional, care beneficiază de libertatea de a alege conținuturi, metode și forme de evaluare, tind să își dezvolte mai bine competențele necesare pentru viața personală și profesională [10].

Relevanța conținutului pentru lumea reală este un alt catalizator al performanței. Elevii au nevoie de sens în ceea ce învață, iar conectarea cunoștințelor la viața concretă stimulează curiozitatea, gândirea critică și inițiativa. În acest sens, proiectele interdisciplinare, studiile de caz și activitățile aplicative creează contexte de învățare eficiente și incluzive [11].

Abordările bazate pe competențe susțin o evaluare echitabilă, personalizată, care ține cont de ritmurile de învățare și de stilurile cognitive diverse. Portofoliile, autoevaluarea și evaluarea colegială oferă elevilor oportunități autentice de exprimare a progresului și consolidare a încrederii în sine.

Spațiile educaționale multiculturale necesită medii flexibile, adaptabile, în care procesul de învățare se extinde dincolo de sala de clasă. Sălile de clasă flexibile, tehnologia educațională și utilizarea spațiilor informale de învățare favorizează colaborarea, gândirea critică și incluziunea.

În cele din urmă, învățarea centrată pe elev, aplicată într-un cadru multicultural, presupune o schimbare de paradigmă în raportul de putere dintre profesor și elev. Responsabilitatea pentru învățare este împărțită, iar rolul profesorului devine acela de facilitator, arhitect al experienței de învățare și sprijin în dezvoltarea competențelor de viață. Elevii nu mai sunt receptori pasivi, ci co-creatori ai cunoașterii, capabili să stabilească obiective, să-și evalueze progresul și să se implice activ în propria formare.

Factori socioculturali și performanța școlară în contexte multiculturale

Analiza performanței educaționale a elevilor în spații multiculturale nu poate fi disociată de o înțelegere complexă a factorilor socioculturali care acționează asupra acestora. Diversitatea etnică, lingvistică, religioasă și economică creează o rețea densă de influențe care modelează accesul la educație, procesele de învățare și rezultatele școlare [12].

În acest sens, conceptele tradiționale despre performanța școlară trebuie regândite prin prisma contextului socio-cultural. Performanța nu poate fi uniformizată, ci trebuie contextualizată – înțeleasă ca rezultat al unei interacțiuni dinamice între capitalul cultural al elevului, mediul educațional și strategiile pedagogice aplicate [13].

Astfel, succesul educațional în medii multiculturale presupune o abordare diferențiată, centrată nu doar pe elev, ci și pe identitatea sa culturală. Este timpul să proiectăm mecanisme educaționale care să țină cont de valorile, convingerile și practicile comunităților din care provin elevii, precum și de provocările specifice cu care aceștia se confruntă – bariere lingvistice, discriminare latentă, lipsa modelelor școlare sau a capitalului simbolic [14].

Literatura de specialitate propune o serie de indicatori care pot ghida cadrele didactice în adaptarea demersului didactic la diversitatea culturală din clasă: relevanța conținutului pentru viața elevului, recunoașterea identității culturale, dialog intercultural, învățare colaborativă, adaptarea metodelor de evaluare, promovarea gândirii critice și a implicării active [15].

Încă din anii '80, R. Rogers accentua nevoia unei educații bazate pe încredere reciprocă, care să sprijine autonomia elevilor și să valorizeze perspectivele proprii asupra lumii. În mediile multiculturale, această autonomie este strâns legată de sentimentul de apartenență și de valorizarea propriei culturi. Elevii învață mai eficient atunci când simt că sunt respectați și acceptați, iar experiența lor de viață este considerată resursă, nu obstacol [16].

G. Gibbs dezvoltă ideea de învățare negociată, în care deciziile legate de conținut, metode și evaluare sunt construite în parteneriat elev-profesor. În spațiile educaționale multiculturale, acest tip de negociere devine esențial pentru a evita impunerea unei perspective dominante și pentru a permite exprimarea diversității [17].

De asemenea, se conturează o tendință de a interpreta performanța școlară printr-o lentilă, care include: activitatea elevului, nu doar receptivitatea sa pasivă; experiențele anterioare din mediul familial și comunitar; competențele dezvoltate în contexte informale; relația cu normele culturale ale școlii.

Toate aceste dimensiuni converg spre o viziune educațională care recunoaște pluralitatea traseelor de învățare și renunță la standardele rigide, monoculturale, de performanță.

Astfel, conceptualizarea performanței școlare în contexte multiculturale presupune o schimbare de paradigmă: de la uniformizare la personalizare, de la standardizare la contextualizare, de la „elev ideal” la „elev real”, cu un background cultural distinct. Educația devine astfel un act de negociere identitară și de construire a unui spațiu comun de învățare, în care fiecare elev are șansa să își atingă potențialul propriu.

Dimensiuni practice ale incluziunii culturale

În societățile contemporane, marcate de mobilitate globală și diversitate etnică, profesorul nu mai are doar rolul tradițional de transmițător de cunoștințe, ci devine un actor esențial în gestionarea diversității culturale. Într-un spațiu educațional multicultural, profesorul este chemat să devină un mediator intercultural, o punte între identități culturale diferite, un facilitator al dialogului și un garant al incluziunii educaționale [18].

Modelul pedagogului autoritar și standardizant este înlocuit cu acela al facilitatorului empatic, capabil să înțeleagă contextul socio-cultural al fiecărui elev. Rolul său se extinde dincolo de sala de clasă, către crearea unui spațiu sigur în care diferențele culturale nu sunt doar tolerate, ci valorificate ca resurse educaționale. Profesorul trebuie să fie conștient că elevii din medii minoritare se confruntă adesea cu dubla presiune a adaptării la valorile majoritare și menținerii propriei identități. Această tensiune poate influența negativ motivația și performanța, dacă nu este gestionată adecvat [19].

Pentru a gestiona eficient contextul multicultural, profesorul are nevoie de competențe interculturale specifice. Conștiința culturală presupune capacitatea de a înțelege propriile presupuneri culturale și de a le compara cu ale celorlalți. Empatia și ascultarea activă facilitează înțelegerea perspectivei celuilalt fără judecată. Adaptabilitatea pedagogică implică flexibilitate în alegerea metodelor și conținuturilor. Capacitatea de mediere se referă la abilitatea de a rezolva conflicte și de a facilita dialogul între elevi din culturi diferite. Formarea continuă este esențială, prin participarea la cursuri de educație interculturală și schimburi de bune practici [20].

În plan concret, profesorul poate adopta strategii didactice cu valoare interculturală. Utilizarea materialelor care reflectă diversitatea culturală este esențială. Dezbaterile pe teme culturale, proiectele care încurajează exprimarea identității personale și învățarea colaborativă în grupuri eterogene sunt metode eficiente. Activitățile extracurriculare, precum expozițiile, atelierile sau mesele rotunde, contribuie la promovarea înțelegerii reciproce [21].

Comportamentul profesorului modelează implicit valorile elevilor. O atitudine deschisă, un limbaj non-discriminatoriu, tratamentul echitabil și aprecierea diferențelor creează un climat pozitiv de învățare, în care elevii dobândesc nu doar cunoștințe, ci și competențe sociale fundamentale pentru conviețuirea democratică.

Așadar, rolul profesorului într-un spațiu multicultural nu se mai limitează la predarea disciplinei. Acesta implică angajamente etice și culturale profunde. Profesorul devine un constructor de poduri între culturi, un facilitator al dialogului intercultural și un arhitect al unui climat educațional incluziv și echitabil.

Rolul profesorului ca mediator intercultural

În societățile contemporane, marcate de mobilitate globală și diversitate etnică, profesorul nu mai are doar rolul tradițional de transmițător de cunoștințe, ci devine un actor esențial în gestionarea diversității culturale. Într-un spațiu educațional multicultural, profesorul este chemat să devină un mediator intercultural, o punte între identități culturale diferite, un facilitator al dialogului și un garant al incluziunii educaționale [22].

Modelul pedagogului autoritar și standardizant este înlocuit cu acela al facilitatorului empatic, capabil să înțeleagă contextul socio-cultural al fiecărui elev. Rolul său se extinde dincolo de sala de clasă, către crearea unui spațiu sigur în care diferențele culturale nu sunt doar tolerate, ci valorificate ca resurse educaționale. Profesorul trebuie să fie conștient că elevii din medii minoritare se confruntă adesea cu dubla presiune a adaptării la valorile majoritare și menținerii propriei identități. Această tensiune poate influența negativ motivația și performanța, dacă nu este gestionată adecvat [23].

Pentru a gestiona eficient contextul multicultural, profesorul are nevoie de competențe interculturale specifice. Conștiința culturală presupune capacitatea de a înțelege propriile

presupuneri culturale și de a le compara cu ale celorlalți. Empatia și ascultarea activă facilitează înțelegerea perspectivei celuilalt fără judecată. Adaptabilitatea pedagogică implică flexibilitate în alegerea metodelor și conținuturilor. Capacitatea de mediere se referă la abilitatea de a rezolva conflicte și de a facilita dialogul între elevi din culturi diferite. Formarea continuă este esențială, prin participarea la cursuri de educație interculturală și schimburi de bune practici [24].

În plan concret, profesorul poate adopta strategii didactice cu valoare interculturală. Utilizarea materialelor care reflectă diversitatea culturală este esențială. Dezbaterile pe teme culturale, proiectele care încurajează exprimarea identității personale și învățarea colaborativă în grupuri eterogene sunt metode eficiente. Activitățile extracurriculare, precum expozițiile, atelierile sau mesele rotunde, contribuie la promovarea înțelegerii reciproce [25].

Comportamentul profesorului modelează implicit valorile elevilor. O atitudine deschisă, un limbaj non-discriminatoriu, tratamentul echitabil și aprecierea diferențelor creează un climat pozitiv de învățare, în care elevii dobândesc nu doar cunoștințe, ci și competențe sociale fundamentale pentru conviețuirea democratică.

Prin urmare, rolul profesorului într-un spațiu multicultural nu se mai limitează la predarea disciplinei. Acesta implică angajamente etice și culturale profunde. Profesorul devine un constructor de poduri între culturi, un facilitator al dialogului intercultural și un arhitect al unui climat educațional incluziv și echitabil.

Bariere și provocări în implementarea incluziunii culturale

În ciuda recunoașterii crescânde a importanței incluziunii culturale în școală, aplicarea sa concretă rămâne un proces complex, marcat de numeroase obstacole. Aceste bariere pot împiedica eficiența măsurilor educaționale și pot menține inegalitățile între elevii majoritari și cei proveniți din medii culturale minoritare.

Una dintre principalele provocări este rezistența instituțională la schimbare. Sistemele educaționale tradiționale sunt construite pe un model monocultural, cu o curriculă rigidă, standardizată, care lasă puțin spațiu pentru adaptări culturale. Reformele în acest sens sunt rareori profunde și adesea se limitează la inițiative temporare sau la politici declarative, fără aplicabilitate concretă în clasă [26].

Un alt obstacol semnificativ este lipsa formării interculturale în rândul profesorilor. Mulți dintre aceștia nu au competențele necesare pentru a înțelege dinamica culturală a unei clase diverse și pentru a adapta metodele de predare în consecință. Lipsa formării poate duce la stereotipuri involuntare sau la abordări neutre cultural, care ignoră diferențele reale dintre elevi [27].

Bariera lingvistică este de asemenea una frecventă în clasele multiculturale. Elevii care nu sunt vorbitori nativi ai limbii de predare întâmpină dificultăți în înțelegerea conținuturilor, exprimarea ideilor și participarea activă la lecții. În lipsa unui sprijin suplimentar, cum ar fi programe de alfabetizare lingvistică sau materiale didactice adaptate, acești elevi rămân în dezavantaj [28].

Stereotipurile și prejudecățile, prezente uneori în mod subtil, alteori explicit, pot afecta negativ climatul educațional. Atitudinile discriminatorii, fie ele din partea colegilor, a profesorilor sau a comunității, pot conduce la marginalizare, etichetare și scăderea motivației școlare. Combaterea acestor atitudini necesită o intervenție constantă și conștientă din partea întregului personal educațional [29].

Implicarea slabă a părinților și a comunității în viața școlii reprezintă o altă provocare importantă. Fie din cauza barierelor lingvistice, fie din cauza diferențelor de mentalitate și a neîncrederii reciproce, relația dintre familie și instituția educațională este adesea fragilă. Lipsa unui dialog real limitează șansele de creare a unui parteneriat educațional autentic și incluziv [30].

În cele din urmă, resursele financiare și materiale insuficiente reprezintă un obstacol constant. Realizarea de materiale educaționale adaptate cultural, organizarea de ateliere și evenimente interculturale sau implementarea unor programe de sprijin pentru elevii vulnerabili presupun investiții care nu sunt întotdeauna disponibile în toate unitățile de învățământ.

Așadar, barierele în implementarea incluziunii culturale sunt complexe și interdependente. Pentru a depăși aceste provocări, este necesară o schimbare profundă a paradigmei educaționale, care să înceapă cu formarea cadrelor didactice și să continue cu reforme structurale, pedagogice și curriculare. Numai printr-un efort coerent și susținut, școala poate deveni un spațiu al echității, al dialogului și al respectului pentru diversitate.

Evaluarea performanței în medii educaționale multiculturale

Evaluarea performanței școlare în spații educaționale multiculturale reprezintă o provocare pedagogică majoră, întrucât presupune depășirea modelelor standardizate de apreciere a progresului elevilor. Într-un mediu caracterizat prin diversitate culturală, lingvistică și socială, o evaluare relevantă trebuie să țină cont de pluralitatea experiențelor și stilurilor de învățare, evitând uniformizarea și riscul de discriminare indirectă.

Modelul clasic de evaluare, centrat pe reproducerea cunoștințelor, poate deveni inechitabil pentru elevii care nu împărtășesc valorile culturale dominante sau care au competențe dezvoltate în alte registre decât cele validate instituțional. Astfel, evaluarea trebuie regândită în termeni de echitate, relevanță și accesibilitate, adaptându-se la contextul specific al fiecărui elev [31].

O abordare eficientă presupune integrarea evaluării formative, care nu doar măsoară performanța, ci și contribuie activ la dezvoltarea acesteia. Prin utilizarea autoevaluării, a evaluării colegiale și a feedbackului constructiv, elevii sunt încurajați să devină conștienți de propriul proces de învățare, să-și identifice punctele forte și să își asume responsabilitatea pentru progres [32].

Evaluarea alternativă bazată pe portofolii, proiecte interdisciplinare, prezentări, studii de caz sau reflecții scrise, oferă oportunități multiple de exprimare a competențelor. Aceste metode permit valorizarea diferitelor stiluri de învățare și conferă elevilor posibilitatea de a-și demonstra performanța într-un mod autentic, contextualizat și cultural relevant [33].

Este esențial ca profesorii să fie conștienți de potențialele bariere culturale în evaluare, cum ar fi normele de comunicare, expresivitatea verbală sau atitudinea față de autoritate. În acest sens, formarea profesională continuă în domeniul evaluării interculturale devine o necesitate. Profesorii trebuie să învețe cum să formuleze sarcini accesibile, să adapteze criteriile de evaluare și să evite prejudecățile culturale în interpretarea rezultatelor [34].

Astfel, o evaluare relevantă în contexte multiculturale nu înseamnă relaxarea standardelor, ci redefinirea lor în funcție de nevoile și particularitățile fiecărui elev. Performanța nu este unică, ci multiplă și contextualizată. Printr-o evaluare justă și incluzivă, școala poate deveni un spațiu al echității reale, unde fiecare elev are șansa de a-și valorifica potențialul.

Modele internaționale de incluziune culturală în educație: repere pentru adaptarea sistemului românesc

Implementarea incluziunii culturale în educație nu este un proces abstract, ci unul fundamentat pe practici concrete care au fost deja aplicate cu succes în diverse sisteme educaționale. Analiza unor exemple internaționale oferă repere utile pentru construirea unui model educațional adaptat realităților multiculturale din România.

În Finlanda, sistemul educațional este recunoscut pentru abordarea sa incluzivă, flexibilă și centrată pe elev. Elevii imigranți beneficiază de ore suplimentare de limba finlandeză, dar și de sprijin pedagogic în limba maternă, acolo unde este posibil. Profesorii sunt

formați în domeniul educației interculturale, iar școala este concepută ca un spațiu de cooperare între familie, comunitate și instituțiile educaționale. Accentul se pune pe construirea unui climat de apartenență și pe prevenirea segregării, inclusiv prin distribuirea echitabilă a elevilor în școli din diferite cartiere [35].

În Canada, educația multiculturală este reglementată prin politici oficiale care promovează diversitatea ca valoare națională. Curricula provinciale includ perspective culturale multiple, iar elevii sunt încurajați să-și exprime identitatea prin proiecte, eseuri și activități extracurriculare. În școlile din Ontario, de exemplu, se aplică principiul reprezentativității culturale, ceea ce înseamnă că materialele didactice, textele literare și studiile de caz sunt alese astfel încât elevii din medii diverse să se regăsească în ele. Școlile organizează frecvent săptămâni tematice dedicate diversității, târguri multiculturale și activități de mentorat intercultural [36].

În Noua Zeelandă, sistemul educațional integrează în mod explicit valorile culturale ale populației indigene Māori. Educația este văzută ca un parteneriat între stat, familie și iwi (comunitățile tribale Māori), iar profesorii sunt formați pentru a înțelege principiile pedagogiei indigene. Valorile precum whanaungatanga (relații de apartenență), manaakitanga (ospitalitate, grijă) și ako (învățare reciprocă) sunt integrate în practica zilnică. Această abordare promovează nu doar echitatea, ci și respectul pentru cunoașterea și viziunea alternativă asupra lumii [37].

În Statele Unite, multe școli urbane au adoptat modelul responsive classroom, care promovează o cultură a empatiei, colaborării și exprimării identitare. În același timp, programul dual-language immersion, prezent în mai multe state, permite elevilor să învețe în două limbi simultan, contribuind astfel la menținerea identității lingvistice și culturale. Aceste inițiative se bazează pe ideea că învățarea este mai eficientă atunci când elevul se simte reprezentat, ascultat și acceptat în spațiul educațional [37].

Aceste exemple internaționale demonstrează că incluziunea culturală nu este doar posibilă, ci și benefică atât pentru performanța școlară, cât și pentru coeziunea socială. În toate cazurile, succesul a fost condiționat de implicarea activă a profesorilor, de flexibilitatea curriculară și de existența unui cadru legislativ care susține în mod real diversitatea.

Concluzii generale și propuneri educaționale

Analiza influenței factorilor socioculturali asupra performanței elevilor în spațiile educaționale multiculturale evidențiază necesitatea unei reconceptualizări a practicilor didactice, curriculare și instituționale. Diversitatea culturală din școli nu mai poate fi considerată un element periferic, ci trebuie să devină un pilon central în definirea unei educații echitabile, relevante și democratice.

Performanța școlară a elevilor nu este determinată exclusiv de capacitățile cognitive sau de disponibilitatea de a învăța, ci este influențată în mod direct de contextul cultural, lingvistic și social din care aceștia provin. Identitatea culturală, valorile de familie, obiceiurile comunității, dar și percepțiile asupra școlii și ale educației pot stimula sau, dimpotrivă, inhiba dezvoltarea școlară a elevilor.

În acest context, educația multiculturală și pedagogia incluzivă oferă cadre conceptuale și metodologice relevante pentru a asigura accesul echitabil la învățare. Studiile internaționale arată că acolo unde diversitatea este recunoscută, valorizată și integrată sistemic în viața școlii, rezultatele educaționale sunt mai bune, climatul școlar este mai armonios, iar coeziunea socială este consolidată.

Pentru a susține această direcție, propunem câteva orientări esențiale pentru sistemul educațional:

- Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să includă module dedicate educației interculturale, managementului diversității și pedagogiei centrate pe elev.

Profesorii au nevoie de competențe reale pentru a gestiona clase eterogene, a promova respectul reciproc și a construi relații educaționale pozitive cu toți elevii.

- Curriculumul național trebuie să fie flexibil și deschis spre integrarea conținuturilor cu relevanță culturală diversă. Exemplele, textele și materialele didactice trebuie selectate în așa fel încât să reflecte pluralitatea experiențelor de viață ale elevilor, sprijinindu-le identitatea și dezvoltarea.
- Metodele de predare și evaluare trebuie adaptate la stilurile de învățare specifice ale elevilor, inclusiv prin utilizarea tehnologiilor digitale, a proiectelor creative și a evaluărilor alternative. Accentul trebuie pus pe dezvoltarea competențelor de comunicare, colaborare, gândire critică și rezolvare de probleme în contexte reale.
- Parteneriatul cu familia și comunitatea trebuie să fie o componentă activă a procesului educațional. Școala are rolul de a construi punți între culturile elevilor și cultura școlară, implicând părinții în activitățile școlare și valorificând resursele comunitare locale.
- În cele din urmă, politicile educaționale trebuie să fie susținute de o viziune clară asupra incluziunii culturale și să ofere resurse, formare și sprijin instituțional real pentru implementarea acestor principii la nivelul fiecărei școli.

BIBLIOGRAPHY:

1. Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639-656.
2. Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of social sciences review*, 3(2), 511-522.
3. Chen, S., & Ding, Y. (2023). Assessing the psychometric properties of steam competence in primary school students: A construct measurement study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(7), 796-810.
4. AlAhmad, H. (2021). The Role of Educational Communication in Promoting a Student-Centered Learning Style in Multicultural Classrooms: A Reflective Essay on Learning and Teaching in Higher Education. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 838-851.
5. Iliichuk, L. (2022). STUDENT-CENTERED APPROACH IN THE SYSTEM OF QUALITY ASSURANCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (26), 70-74.
6. Kapur, K., & Kapur, A. (2022). Enabling Authentic Learning for English Language Learners through Digital Literacy. *Applied Languages & Linguistics*, 7.
7. Hajovsky, D. B., Oyen, K. A., Chesnut, S. R., & Curtin, S. J. (2020). Teacher–student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 57(1), 111-134.
8. McClintock, A. H., & Fainstad, T. (2022). Growth, engagement, and belonging in the clinical learning environment: the role of psychological safety and the work ahead. *Journal of General Internal Medicine*, 37(9), 2291-2296.
9. Lin, C. (2020). Understanding cultural diversity and diverse identities. *Quality education*, 929-938.
10. Trede, F., & Jackson, D. (2021). Educating the deliberate professional and enhancing professional agency through peer reflection of work-integrated learning. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 171-187.
11. Jirout, J. J., & Matthews, S. E. (2022). Developing intellectual character: An educational perspective on how uncertainty-driven curiosity can support learning. In

- Uncertainty: A catalyst for creativity, learning and development* (pp. 253-268). Cham: Springer International Publishing.
12. Bamberger, A. (2020). Accumulating cosmopolitan and ethnic identity capital through international student mobility. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1367-1379.
 13. Fauzi, L. M., Hanum, F., Jailani, J., & Jatmiko, J. (2022). Ethnomathematics: Mathematical Ideas and Educational Values on the Architecture of Sasak Traditional Residence. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 250-259.
 14. Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 383-392.
 15. Soyulu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsiveness of the teachers. *Education and Science*, 45(201), 313-334.
 16. Feigenbaum, K. D. (2024). A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. *Journal of Humanistic Psychology*, 64(1), 44-63.
 17. Mikulec, E., & Hamann, K. (2020). "My Eyes Have Been Opened": Pre-Service Secondary Teachers Exploring Behavior Management through a Microteaching Project. *Action in Teacher Education*, 42(2), 102-119.
 18. Craft, M. (2021). Cultural diversity and teacher education. In *Routledge Library Editions: Education Mini-Set N Teachers & Teacher Education Research 13 vols* (pp. Vol219-1). Routledge.
 19. Ahmed, M. F. (2025). Enhancing Academic Well-Being in Bangladesh: Lessons from School Culture Research. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science*, 4(2), 77-82.
 20. Lash, M., Madrid Akpovo, S., & Cushner, K. (2022). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: Preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 105-126.
 21. Smits, T. F., & Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 421-445.
 22. Moscardini, A. O., Strachan, R., & Vlasova, T. (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education*, 47(4), 812-830.
 23. Maher, K., Rigney, L. I., King, M., Garrett, R., Windle, J., Memon, N., ... & Hattam, R. (2024). Curriculum, democracy and pedagogies for justice: a collective futures dialogue. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 105-119.
 24. Ji, Y. (2020). Embedding and facilitating intercultural competence development in internationalization of the curriculum of higher education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 13-19.
 25. Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2022). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 511-526.
 26. Dixon, C. A. I. (2021). Towards a Holistic Education: Synergizing a Traditional Model of Transmission With Inquiry and SEE Learning. In *Educational Reform and International Baccalaureate in the Asia-Pacific* (pp. 99-113). IGI Global.
 27. AlTaher, B. B. (2020). The necessity of teaching Intercultural Communication in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 506-516.
 28. Rao, Z., & Chen, H. (2020). Teachers' perceptions of difficulties in team teaching between local-and native-English-speaking teachers in EFL teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(4), 333-347.

29. Polk, W., Hill, N. E., Price, M., Liang, B., Perella, J., & Savitz-Romer, M. (2020). Adolescent profiles of marginalization and connection at school: Relations with academics and mental health. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 209-225.
30. Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198-223.
31. Finkelstein, I., Soffer-Vital, S., Shraga-Roitman, Y., Cohen-Liverant, R., & Grebelsky-Lichtman, T. (2022). An Integrative Multi-Dimensional Model of Culturally Relevant Academic Evaluation for the 21st Century. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 187-200.
32. Dutta, S., He, M., & Tsang, D. C. (2023). Reflection and peer assessment to promote self-directed learning in higher education. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11(3), 35-46.
33. Muhammadiyeva, H. S., & Soliboyeva, G. (2024). Using aPortfolio as an Example of an Alternative Assessment. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education*, 2(6), 57-61.
34. Azizah, L. N., Anggraini, R. D., & Ulfa, S. M. (2023). Exploring the impact of cultural diversity on teacher's nonverbal communication. *Social Studies in Education*, 1(1), 1-22.
35. Prasetyo, T., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., & Aliyyah, R. R. (2021). General Teachers' Experience of the Brain's Natural Learning Systems-Based Instructional Approach in Inclusive Classroom. *International Journal of Instruction*, 14(3), 95-116.
36. Wallace, R., Tolley, E., & Vonk, M. (2021). Multiculturalism policy index: Immigrant minority policies. *School of Policy Studies, Queen's University*, 1-202.
37. Salahshour, N. (2021). A critique of New Zealand's exclusive approach to intercultural education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 56(1), 111-128.