

UNIVERSITATEA BABEȘ BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

ASIGURAREA REUȘITEI ȘCOLARE ȘI
FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ LA
ELEVII DE DIFERITE ETNII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
LICEAL ȘI PROFESIONAL CĂRĂȘEAN

REZUMAT

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC,
PROF. UNIV. DR. ROMAN ALINA FELICIA

DOCTORAND,
IMBRE (căs. DAVID-IZVERNAR) MIHAELA

Cluj-Napoca, 2026

CUPRINS

INTRODUCERE

PARTEA I. CONCEPTE TEORETICE

CAPITOLUL I: CONCEPTUL DE REUȘITĂ ȘCOLARĂ, DIMENSIUNILE REUȘITEI ȘCOLARE LA NIVEL LICEAL ȘI PROFESIONAL

I.1. Delimitări conceptuale ale reușitei școlare

I.2. Teorii actuale privind reușita școlară

I.2.1. Mentalitatea de creștere

I.2.2. Împuternicirea

I.2.2.1 Împuternicirea în mediile educaționale multiculturale

I.2.3. Conectivismul

I.2.4. Învățarea interculturală-factor facilitator al reușitei școlare

I.2.4.1. Cadrul de referință pentru reușita școlară în mediile educaționale multiculturale

I.3. Factori determinanți în atingerea reușitei școlare la nivel liceal și profesional

I.4. Politicile europene privind reușita școlară

I.5. Abandonul școlar – abordări europene, naționale și regionale

I.6. Contribuții din literatura de specialitate

CAPITOLUL II: EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: POLITICI ȘI ABORDĂRI ACTUALE

II.1. Educație și conservare a identității etnice: linii directoare ale evoluției populației de diferite etnii din Caraș-Severin

II.2. Educație și plurilingvism în spațiul intercultural cărășean: specific cultural și lingvistic, structură identitară, valori comunitare, instituții specifice, promotori

II.3. O analiză diacronică a învățământului în limbile minorităților la nivelul județului Caraș-Severin

II.3.1. Studiu de caz-școala cehă cărășeană

II.3.1.1. Evoluția populației școlare de etnie cehă în perioada 2018-2023

II.3.2. Unicitate în învățământul românesc: școala croată cărășeană

II.3.3. Învățământul în limbile sârbă, germană, rromani, maghiară și ucraineană, respectiv studiul limbilor materne în județul Caraș-Severin

II.4. Reprezentativitate și identitate etnică în liceele din Caraș-Severin (instituții de învățământ în care cultura minoritară se încadrează în ethosul școlii: populație școlară multietnică, școli monoetnice)

II.5. Școlile multiculturale dintr-o perspectivă sincronică

II.5.1. Politici educaționale privind învățământul liceal și profesional: perspective, priorități, linii directoare

II.5.2. Cultura organizațională a liceelor din Caraș-Severin: oferte educaționale și proiecte specifice învățământului liceal și profesional

CAPITOLUL III: FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ ÎN MEDIILE ȘCOLARE INTERCULTURALE

III.1. Repere teoretice privind formarea competențelor de viață în contextul școlar intercultural

III.2. O taxonomie a abilităților pentru viață

III.3. Relația dintre conceptul de reușită școlară și abilitățile pentru viață

III.3.1. Studii relevante în ceea ce privește relația dintre reușita academică, abilitățile pentru viață și o viață de succes

III.3.2. Învățarea socială și Cadrul de referință LifeComp

III.3.3. Adolescența și Cadrul de referință LifeComp

III.4. Formarea abilităților pentru viață în liceele și școlile profesionale multiculturale

III.4.1. Abilitățile pentru viață dobândite în școlile multiculturale în contextul culturii ocupaționale la nivelul etniilor cărășene

III.4.2. Tendințe și restructurare economico-antreprenorială a zonelor multiculturale

III.5. Concluzii

CAPITOLUL IV: ȘCOLILE MULTICULTURALE ȘI ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECT

IV.1. Contextul apariției învățării bazate pe proiect

IV.2. Definiția metodei, caracteristici și tipologii

IV.3. Studii relevante în domeniul aplicării PBL

IV.4. Etapele elaborării proiectului

IV.5. „Makerspaces” în școli -clasa ca „Makerspaces”

IV.6. Design Thinking and Innovation

IV.7.1. Intersecția dintre Design Thinking and Innovation și Învățarea bazată pe proiect

IV.7. Concluzii

PARTEA a II-a CERCETAREA EMPIRICĂ

CAPITOLUL V. EXPERIMENT FORMATIV ÎNTREPRINS PE TEMA „ASIGURAREA REUȘITEI ȘCOLARE ȘI FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU

VIAȚĂ LA ELEVII DE DIFERITE ETNII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ȘI PROFESIONAL CĂRĂȘEAN”

V.1. Motivarea acțiunii experimentale

V.2. Designul cercetării: tema, scopul și obiectivele cercetării

V.2.1. Problematika investigată în demersul științific

V.2.2. Scopul intervenției formative

V.2.3. Obiectivele urmărite în cercetare

V.2.4. Interogațiile științifice

V. 3. Ipotezele de cercetare

V.4. Variabilele cercetării

V.5. Populație/ Eșantion

V5.1. Eșantionare

V.6. Secvențele demersului investigativ

V.6.1. Documentarea științifică și examinarea domeniului de cercetare în literatura de specialitate în scopul elaborării instrumentelor de lucru

V.6.2 Elaborarea probelor experimentale

V.6.3. Pilotarea instrumentelor utilizate

V.6.4. Etapa pre-experimentală

V.6.4.1. Aplicarea Scalei Competenței Interculturale și a Incluziunii în Educație (SCIIE) în faza de tip investigativ

V.6.4.2. Aplicarea Scalei Incluziunii și a Împuternicirii în Mediile Școlare (SIIMS) în faza de tip investigativ

V.6.4.3. Validarea Scalei de Autoevaluare LifeComp

V.6.5. Etapa experimentală

V.6.6. Etapa post-experiment

V.7. Instrumente de lucru în cadrul cercetării

V.7.1. Scala LifeComp

V.8. Programul de intervenție formativă

V.8.1. Intervenția formativă structurată

V.8.2. Structura conceptuală a programului de intervenție formativă

V.8.2.1. Proiectul I

V.8.2.2. Proiectul II

V.8.2.3. Proiectul III

V.8.2.4. Proiectul IV

V.8.2.5. Proiectul V

V.9. Provocările și limitele programului de intervenție

CAPITOLUL VI: PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR STUDIILOR PRELIMINARE

VI.1. Considerații introductive

VI.2. Modalitatea de prezentare și analiză a rezultatelor studiilor preliminare

VI.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru Scala Competenței Interculturale și a Incluziunii în Educație (SCIIE)

VI.3.1. Analiza rezultatelor cu privire la eșantionul implicat în cercetare

VI.3.2. Determinarea gradului de fidelitate al scalei SCIIE

VI.3.3. Distribuirea scorurilor

VI.3.4. Testarea ipotezelor

VI.3.5. Concluziile studiului SCIIE

VI.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru Scala Incluziunii și a Împuternicirii în Mediile Școlare (SIIMS)

VI.4.1. Examinarea rezultatelor cu privire la eșantionul investigat

VI.4.2. Testarea fidelității Scalei SIIMS

VI.4.3. Distribuirea scorurilor

VI.4.4. Verificarea ipotezelor de cercetare

VI.4.5. Considerații finale asupra aplicării scalei SIIMS

VI.5. Prezentarea și interpretarea rezultatelor pentru validarea Scalei LifeCom

VI.5.1. Evaluarea rezultatelor empirice asupra eșantionului de validare

VI.5.2. Analize de fidelitate realizate asupra Scalei LifeComp

VI.5.3. Distribuirea scorurilor

VI.5.3.1. Statistica descriptivă

VI.5.3.2. Analiza Factorială Confirmatorie (CFA)

VI.5.4. Testarea ipotezelor

VI.5.5. Concluziile validării Scalei LifeComp

CAPITOLUL VII: PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR PENTRU STUDIUL EXPERIMENTAL REALIZAT

VII.1. Considerații preliminare

VII.2. Structura metodologică de expunere și analiză a datelor obținute

VII.3. Impactul intervenției-prezentarea și interpretarea datelor obținute

VII.3.1. Analiza rezultatelor aferente eșantionului implicat în studiul experimental

VII.3.2. Determinarea fidelității instrumentelor utilizate

VII.4. Distribuirea scorurilor

VII.5. Validarea ipotezelor

VII.6. Considerații finale asupra studiului experimental

CAPITOLUL VIII: INTERVENȚII NECESARE PENTRU ASIGURAREA REUȘITEI ȘCOLARE ȘI PENTRU FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ LA ELEVII DE DIFERITE ETNII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ȘI PROFESIONAL

VIII.1. Sinteza concluziilor referitoare la intervențiile educaționale în context multicultural

VIII.2. Propuneri de intervenție, recomandări educaționale și perspective de cercetare ulterioară

BIBLIOGRAFIE

ANEXE

Rezumatul tezei de doctorat cu titlul

ASIGURAREA REUȘITEI ȘCOLARE ȘI FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ LA ELEVII DE DIFERITE ETNII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ȘI PROFESIONAL CĂRĂȘEAN

Cuvinte cheie: abilități pentru viață, reușită școlară, interacțiuni interetnice, învățământ cărășean, interculturalitate, proiecte centrate pe competențe, echitate.

Motivația alegerii temei

Societatea contemporană se caracterizează prin transformări complexe, ritm alert al schimbărilor, interconectare globală și diversitate culturală accentuată, ceea ce impune adaptări profunde în sistemul educațional. Într-o astfel de „societate a cunoașterii”, tinerii nu mai pot fi pregătiți doar prin acumularea de cunoștințe și abilități tehnice; este necesară dezvoltarea competențelor non-cognitive, sau LifeComp, esențiale pentru validarea socio-emoțională și academică, pentru autonomie și succes în viața personală și profesională. Fenomene precum globalizarea, migrațiile și digitalizarea accelerată solicită școlilor să formeze elevi capabili de adaptabilitate, reziliență, colaborare interculturală și gândire critică, competențe esențiale în contextul pieței muncii moderne și al unei vieți autonome și responsabilizate.

Liceul reprezintă o etapă esențială în dezvoltarea identitară, cognitivă și emoțională a adolescenților, perioadă în care școala trebuie să integreze abordări formative diferențiate, centrate pe elev, care să promoveze învățarea activă, proiecte aplicabile și competențe pentru viață. În special în contextul multicultural, lipsa proiectelor structurale care să favorizeze coeziunea, echitatea și integrarea interculturală reprezintă o vulnerabilitate a sistemului educațional românesc. Această realitate este accentuată de migrațiile recente și de diversitatea istorică a minorităților, fenomen observat în mod special în vestul României, inclusiv în județul Caraș-Severin, unde liceele și școlile profesionale sunt marcate de o populație școlară profund multietnică.

Necesitatea temei prezentei cercetări derivă din lipsa unui cadru de referință local aplicabil, care să integreze principiile învățării interculturale și proiectelor centrate pe competențe, testate și validate în contexte internaționale. Astfel de cadre ar putea echipa cadrele didactice și managerii școlari cu instrumente de prevenire a discriminării, promovarea toleranței și dezvoltarea unui mediu incluziv, stimulând integrarea și adaptarea elevilor la cerințele educaționale și sociale contemporane.

Programul de intervenție „De la conștientizare la rezultate relevante și competențe într-un mediu școlar incluziv”, aplicat în cadrul unui liceu multicultural cărășean, are ca scop central asigurarea reușitei școlare și formarea abilităților pentru viață la elevi provenind din diferite etnii. Bazat pe învățarea prin proiect, programul urmărește dezvoltarea holistică a adolescenților și consolidarea coeziunii școlare, prin intensificarea interacțiunilor interetnice și implicarea activă a elevilor în proiecte cu relevanță reală. Prin această abordare, cercetarea răspunde unei nevoi locale stringente și aliniază practicile educaționale cărășene la standarde internaționale, promovând integrarea, interculturalitatea și echitatea în școlile liceale și profesionale multietnice.

Concis, prezenta lucrare își propune să răspundă unor **întrebări** precum:

- Cum pot ajunge elevii de diferite etnii la reușita școlară?
- Cum putem echipa elevii de diferite etnii cu abilitățile necesare unei vieți de calitate?
- Cum putem integra principiile învățării interculturale în viața școlară?
- De ce sunt necesare proiectele centrate pe competențe?

Structura lucrării: Teza de doctorat, intitulată *Asigurarea reușitei școlare și formarea abilităților pentru viață la elevii de diferite etnii în învățământul liceal și profesional cărășean*, este structurată în două secțiuni echilibrate ca întindere: secțiunea dedicată conceptelor teoretice (capitolele I-IV) și secțiunea alocată demersului experimental (capitolele V-VIII). Acestea sunt precedate de partea introductivă iar teza se încheie cu Bibliografie și Anexe.

CAPITOLUL I: CONCEPTUL DE REUȘITĂ ȘCOLARĂ, DIMENSIUNILE REUȘITEI ȘCOLARE LA NIVEL LICEAL ȘI PROFESIONAL

Conceptul de reușită școlară este analizat ca un construct complex, multidimensional, situat la intersecția factorilor psihologici, pedagogici, sociali și culturali. Reușita școlară depășește semnificativ sfera rezultatelor academice cuantificabile, fiind definită nu doar prin performanță, note sau randament școlar superior, ci și prin capacitatea elevului de adaptare școlară, echilibru emoțional, motivație, integrare socială și dezvoltare armonioasă a personalității.

Literatura de specialitate evidențiază o evoluție conceptuală importantă a noțiunii, de la o viziune centrată pe performanța academică la una holistică, orientată spre dezvoltarea competențelor pentru viață. Astfel, Bontaș definește reușita școlară ca expresie optimă a randamentului elevului, determinată de nivelul pregătirii teoretice și practice, în timp ce autori din spațiul nord-american, precum Garbarino, plasează accentul pe excelența academică înțeleasă ca stăpânire a curriculumului și dezvoltare cognitivă. Perspectivile contemporane extind această abordare, incluzând dimensiuni precum inteligența emoțională, capacitatea de autoreglare, gândirea critică, reziliența și empowerment-ul. Reușita școlară este corelată cu dezvoltarea competențelor cheie necesare integrării socio-profesionale și cu adaptarea la cerințele unei societăți aflate sub influența globalizării și a schimbărilor tehnologice accelerate.

În acest cadru, conceptul este redefinit ca un proces dinamic, corelativ și contextualizat, care presupune raportarea performanței elevului la potențialul său individual, la cerințele instituționale și la nevoile emergente ale mediului socio-cultural. Reușita școlară este astfel conceptualizată ca un construct integrativ ce reunește competențe cognitive, emoționale și socio-culturale, indispensabile pentru o viață personală și socială de calitate.

Analiza teoretică a reușitei școlare este completată de prezentarea unor paradigme educaționale contemporane care contribuie semnificativ la înțelegerea și facilitarea acestui proces. Printre acestea se remarcă mentalitatea de creștere, teoria împuternicirii, conectivismul și învățarea interculturală, toate având relevanță crescută în contexte educaționale multiculturale.

Mentalitatea de creștere, **cap. I.2.1**, formulată de Carol Dweck, reprezintă una dintre cele mai influente teorii actuale privind reușita școlară. Aceasta se fundamentează pe ideea maleabilității inteligenței și a capacităților individuale, susținând că abilitățile cognitive, sociale și emoționale pot fi dezvoltate prin efort susținut, strategie și învățare continuă.

Studiile empirice demonstrează că adoptarea unei mentalități de creștere este asociată cu performanțe academice superioare, motivație intrinsecă crescută, perseverență și adaptare pozitivă la eșec. Intervențiile educaționale centrate pe mentalitatea de creștere, inclusiv cele de scurtă durată, au demonstrat eficiență în îmbunătățirea rezultatelor școlare, în special în medii educaționale care susțin efortul și învățarea activă.

Din perspectivă neuroeducațională, mentalitatea de creștere este corelată cu autoreglarea cognitivă și motivațională, facilitând transformarea motivației extrinseci în motivație intrinsecă. Această paradigmă este convergentă cu abordările constructiviste și cu metodele de învățare activă, precum învățarea bazată pe proiecte sau investigare, care stimulează autonomia și implicarea elevului.

În contexte multiculturale, mentalitatea de creștere capătă valențe suplimentare, fiind influențată de factorii culturali și de percepțiile asupra inteligenței. Studiile cross-culturale indică faptul că dezvoltarea acestei mentalități este strâns legată de inteligența culturală și de capacitatea elevilor de a naviga eficient între perspective culturale diferite.

Teoria împuternicirii (**I.2.2.**) constituie un alt pilon esențial în explicarea reușitei școlare, în special în mediile educaționale caracterizate prin diversitate culturală. Împuternicirea este definită ca procesul prin care indivizii dobândesc control asupra propriilor decizii, dezvoltă autonomie, responsabilitate și capacitatea de a valorifica resursele disponibile.

Inițial dezvoltată în contexte organizaționale, teoria împuternicirii a fost preluată și adaptată în domeniul educațional, unde accentul cade pe autonomia elevilor, participarea activă și angajamentul față de procesul de învățare. Împuternicirea psihologică este asociată cu motivația, satisfacția școlară, perseverența academică și reducerea comportamentelor de risc.

În educație, împuternicirea elevilor este facilitată de un climat școlar pozitiv, relații echitabile profesor–elev și un management educațional eficient. Evaluarea prin împuternicire, în care evaluatorul are rol de facilitator, reprezintă o abordare inovatoare care sprijină autorefecția și responsabilizarea elevilor.

Studiile realizate în licee urbane multietnice demonstrează că împuternicirea este corelată cu performanțe academice superioare, participare civică, reducerea problemelor comportamentale și orientare către învățământul superior, confirmând rolul său central în reușita școlară.

În contexte multiculturale, împuternicirea este strâns legată de incluziune, apartenență și coeziune școlară. Educația interculturală și practicile incluzive contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență, la reducerea prejudecăților și la consolidarea relațiilor interetnice.

Leadershipul educațional orientat spre diversitate joacă un rol esențial în crearea de medii școlare care valorizează diferențele culturale și promovează echitatea. Programele educaționale axate pe competența interculturală, comunicare și colaborare contribuie la formarea elevilor ca agenți activi ai schimbării sociale.

Unitatea și coeziunea la nivel de școală sunt factori determinanți ai reușitei școlare, fiind influențate de percepțiile elevilor asupra siguranței, sprijinului reciproc și echității. Instrumentele de evaluare a incluziunii și împuternicirii în mediile școlare oferă cadre valide pentru analiza acestor dimensiuni.

Conectivismul (**I.2.3**) este prezentat ca teorie a învățării specifică erei digitale, care redefinește modul de con.struire și utilizare a cunoașterii. Învățarea este conceptualizată ca proces de creare și menținere a conexiunilor între noduri informaționale, umane și non-umane.

Această paradigmă subliniază importanța capacității de a accesa, evalua și integra informații din rețele complexe, precum și rolul tehnologiei ca parte integrantă a procesului educațional. Conectivismul favorizează învățarea colaborativă, gândirea critică și adaptabilitatea, competențe esențiale pentru reușita școlară în secolul XXI.

Învățarea interculturală (I.2.4) este analizată ca dimensiune fundamentală a reușitei școlare în contexte multiculturale. Aceasta presupune dezvoltarea competenței interculturale, a sensibilității culturale și a capacității de comunicare eficientă între persoane aparținând unor culturi diferite.

Educația interculturală nu este concepută ca disciplină izolată, ci ca principiu transversal integrat în curriculum și în practicile educaționale. Scopul său este formarea elevilor pentru conviețuire armonioasă, cetățenie activă și participare responsabilă într-o societate plurală. Politicile educaționale europene susțin dezvoltarea competenței interculturale prin promovarea multilingvismului, a mobilității educaționale și a incluziunii. Instrumentele de evaluare a competenței interculturale și a incluziunii răspund nevoii de măsurare riguroasă a acestor constructe în cercetarea educațională.

Reușita școlară în mediile multiculturale este analizată în relație cu apartenența etnică, compatibilitatea culturală și politicile de incluziune. Studiile evidențiază faptul că adaptarea practicilor educaționale la diversitatea culturală contribuie la reducerea inegalităților și la creșterea performanței academice.

Am arătat astfel că reușita școlară este rezultatul unei interacțiuni complexe între factori individuali, educaționali și socio-culturali. Mentalitatea de creștere, împuternicirea, conectivismul și învățarea interculturală constituie repere teoretice esențiale pentru construirea unor medii educaționale incluzive și eficiente, capabile să susțină dezvoltarea integrală a elevilor.

De asemenea, am arătat faptul că literatura de specialitate subliniază o altă dimensiune a reușitei școlare și anume rolul determinant al motivației intrinseci și extrinseci, al intereselor educaționale, al voinței, aspirațiilor și efortului susținut, factori care capătă o relevanță sporită în perioada adolescenței, etapă caracterizată prin dezvoltare cognitivă și emoțională accentuată. În acest context, sistemul de valori al elevilor, construit sub influența mediului familial, școlar și comunitar, reprezintă un element axiologic esențial al reușitei școlare.

Relația profesor–elev constituie un factor central, calitatea interacțiunilor interpersonale având un impact semnificativ asupra implicării, motivației și adaptării școlare. Aplicarea principiilor condiționării operante, prin feedback pozitiv, încurajare și susținere emoțională,

contribuie la crearea unui climat educațional empatic și incluziv, cu efecte deosebite asupra elevilor din medii dezavantajate sau aparținând minorităților etnice. În acest sens, competența culturală a cadrelor didactice devine indispensabilă în contexte multiculturale, facilitând integrarea și reducerea barierelor lingvistice și culturale.

La nivel instituțional, cultura organizațională, climatul psiho-social și leadershipul școlar influențează semnificativ succesul educațional. Leadershipul distribuit, formarea continuă a profesorilor și politicile educaționale incluzive contribuie la prevenirea abandonului școlar și la sprijinirea elevilor aflați în situații de risc. De asemenea, parteneriatul școală–familie–comunitate, precum și colaborarea interinstituțională, susțin o abordare holistică a reușitei școlare.

În fine, relația dintre reușită și eșec școlar evidențiază necesitatea gestionării constructive a dificultăților educaționale. Experiența pandemiei de COVID-19 a accentuat riscurile eșecului, dar a generat totodată oportunități pentru dezvoltarea învățării mixte și a rezilienței, conturând o viziune asupra reușitei școlare ca proces flexibil, personalizat și incluziv.

Politicile educaționale europene subliniază importanța incluziunii, a multilingvismului și a mobilității educaționale, promovând instrumente de evaluare care permit măsurarea riguroasă a competenței interculturale și a incluziunii. În mediile multiculturale, reușita școlară este influențată de apartenența etnică, compatibilitatea culturală și adaptarea practicilor didactice la diversitatea elevilor, ceea ce contribuie la reducerea inegalităților și creșterea performanței academice. Astfel, succesul educațional reprezintă rezultatul unei interacțiuni complexe între factori individuali, educaționali, familiali și socio-culturali, în care motivația intrinsecă și extrinsecă, efortul susținut, aspirațiile și valorile elevilor capătă o relevanță sporită în perioada adolescenței.

Reușita școlară nu se reduce la performanță academică, ci include bunăstarea elevului, competențele socio-emoționale și civice, capacitatea de a gestiona conflicte și adaptarea la situații imprevizibile. În acest sens, politicile europene și instrumentele strategice (2015–2025) promovează incluziunea, reducerea abandonului școlar și dezvoltarea capitalului uman. În România, cu particularitățile sale regionale, inclusiv diversitatea etnică și migrațiile recente, aceste orientări se concretizează prin politici diferențiate, adaptate contextului local, vizând reducerea riscului educațional și asigurarea continuității educaționale.

Învățământul profesional, reintrodus în 2014–2015, constituie o intervenție strategică esențială, oferind alternative educaționale viabile pentru elevii cu orientare vocațională și contribuind la reducerea excluziunii educaționale. La nivel regional, inclusiv în județul Caraș-

Severin, succesul acestor măsuri depinde de capacitatea școlilor de a integra abordări incluzive, de a dezvolta competențe interculturale și de a sprijini tranzițiile educaționale între sisteme și limbi de predare diferite. Experiența pandemiei de COVID-19 a evidențiat vulnerabilitățile elevilor defavorizați și necesitatea intervențiilor diferențiate, dar a generat totodată oportunități pentru învățarea mixtă și dezvoltarea rezilienței.

Am concluzionat la finalul capitolului I că reușita școlară la nivel liceal și profesional reprezintă un construct multidimensional, influențat de interacțiunea dintre factori individuali, socio-culturali și educaționali. În acest cadru, dezvoltarea competențelor pentru viață, a gândirii autonome, a empatiei și a abilităților interculturale devine esențială, mai ales în mediile multiculturale. Studiul prezent își propune să investigheze modul în care intervențiile educaționale centrate pe învățarea bazată pe proiect pot susține reușita școlară și dezvoltarea competențelor cheie la elevii de diferite etnii din învățământul liceal și profesional cărășean, oferind un model aplicabil în contexte educaționale similare, în România și la nivel internațional.

CAPITOLUL II. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: POLITICI ȘI ABORDĂRI ACTUALE – REZUMAT ACADEMIC

Capitolul al doilea analizează educația interculturală ca dimensiune strategică a politicilor educaționale contemporane, cu accent pe rolul acesteia în conservarea identităților etnice și lingvistice din județul Caraș-Severin. Demersul este fundamentat pe convergența dintre politicile educaționale locale, cadrul normativ național și orientările strategice europene, care recunosc educația ca instrument esențial al coeziunii sociale, al justiției educaționale și al participării democratice. În acest context, școala este conceptualizată nu doar ca instituție de transmitere a cunoașterii, ci ca actor social responsabil pentru gestionarea diversității culturale și pentru crearea unui climat educațional incluziv.

Specificul județului Caraș-Severin derivă din statutul său de spațiu istoric multicultural, în care conviețuiesc comunități etnice diverse – cehe, croate, sârbe, maghiare, germane, ucrainene și rome – fiecare contribuind la configurarea unei identități regionale complexe. Această pluralitate etnică nu constituie o simplă juxtaponere de grupuri, ci un sistem de interacțiuni culturale consolidate istoric, care a generat practici de conviețuire, cooperare și dialog intercultural. Literatura de specialitate subliniază faptul că această condiție multiculturală impune o abordare educațională diferențiată, capabilă să răspundă atât nevoilor de conservare identitară, cât și cerințelor de adaptare la schimbările socio-economice contemporane.

Analiza sistemului educațional din județul Caraș-Severin evidențiază provocările și oportunitățile generate de diversitatea etnică și de declinul demografic al populației școlare. Reducerea efectivelor de elevi, mai ales în mediul rural și în rândul minorităților, amplifică presiunea asupra școlilor cu predare în limbile materne, evidențiind necesitatea unei educații interculturale capabile să asigure, simultan, conservarea patrimoniului cultural și integrarea elevilor într-o societate caracterizată de mobilitate, digitalizare și interdependență globală. Distincția dintre multiculturalitate și interculturalitate este esențială: dacă multiculturalitatea desemnează coexistența diferențelor culturale, interculturalitatea implică interacțiune, dialog și construirea deliberată a unor punți de comunicare între grupuri. În Banat, școala funcționează ca spațiu privilegiat de transformare a diversității culturale în resursă educațională, iar politicile locale urmăresc echilibrul între conservarea identității minoritare și dezvoltarea competențelor pentru participarea activă la viața socială contemporană.

Plurilingvismul constituie o dimensiune structurală a educației interculturale. În Caraș-Severin, prezența mai multor limbi în spațiul școlar nu este doar o reflecție a realității sociale, ci și un instrument de dezvoltare cognitivă, identitară și interculturală a elevilor. Instituțiile minorităților naționale, împreună cu structurile administrative și culturale, sprijină educația interculturală prin programe de responsabilizare civică și participare activă, consolidând legătura dintre școală, comunitate și patrimoniul cultural. Studiile diacronice evidențiază evoluția învățământului minoritar în raport cu schimbările demografice, politice și instituționale: în timp ce învățământul în limba cehă se confruntă cu scăderea dramatică a populației școlare, școala croată menține stabilitatea prin infrastructură consolidată și parteneriate transnaționale. Totodată, predarea limbilor minoritare contribuie la incluziune și la reducerea disparităților educaționale, consolidând coeziunea comunității.

Structura sistemului educațional județean pentru anul școlar 2022–2023 relevă echilibrul între învățământul teoretic, vocațional și profesional, cu o atenție deosebită pentru diversitatea culturală și lingvistică. Liceele bilingve sau cu predare în limbile minorităților (germană, croată, cehă, sârbă) asigură continuitatea educației și afirmarea identităților culturale. Planul de școlarizare pentru clasa a IX-a indică 75 de clase, cu predominanță ușoară a profilului tehnologic, reflectând trendurile socio-economice regionale. Calificările oferite în domenii precum mecanica, turismul, alimentația publică sau prelucrarea lemnului se aliniază cerințelor pieței muncii, iar rata de ocupare ridicată în liceele de zi și profesional evidențiază atractivitatea programelor tehnologice și duale.

Cultura organizațională a liceelor cărășene integrează pluralismul cultural, promovând proiecte educaționale bilaterale, schimburi școlare și programe Erasmus+, care facilitează

dialogul intercultural și coeziunea socială. Exemple emblematice includ Liceul Teoretic Bilingv Româno-Croat din Carașova, Colegiul Național „Diaconovici-Tietz” din Reșița și Liceul Tehnologic „Clisura Dunării” din Moldova Nouă, unități recunoscute pentru managementul intercultural și integrarea limbilor materne în procesul educațional.

În concluzie, cel de-al doilea capitol arată că educația interculturală din Caraș-Severin reprezintă un vector al coeziunii sociale, al dialogului intercultural și al dezvoltării cetățeniei active. Sistemul educațional cărășean se află la intersecția dintre conservarea identităților minoritare și adaptarea la schimbările socio-economice și demografice, valorificând multiculturalismul ca resursă strategică. Prin diversitatea filierelor de studiu, orientarea profesională adaptată pieței muncii și integrarea interculturală, școlile județului asigură echitate, incluziune și continuitate educațională, oferind elevilor competențe pentru viață și participare activă într-o societate pluralistă.

CAPITOLUL III: FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ ÎN MEDIILE ȘCOLARE INTERCULTURALE

Capitolul al III-lea abordează formarea abilităților pentru viață din perspectiva egalității de șanse, cu accent pe elevii aparținând minorităților naționale, propunând o analiză teoretică și curriculară integrată a acestui construct esențial pentru o viață de calitate. Punctul de plecare **(III.1)** îl constituie lectura existențială a condiției umane, fundamentată filosofic și operaționalizată psihologic prin cele patru dimensiuni ale existenței - fizică, socială, personală și spirituală- care, transpuse în educație, devin piloni ai dezvoltării armonioase și ai formării unei personalități autonome și creatoare. În acest cadru, abilitățile pentru viață sunt conceptualizate ca un ansamblu coerent de competențe transferabile, indispensabile funcționării adaptative în contexte variate.

Analiza subliniază depășirea paradigmei școlii centrate exclusiv pe transmiterea de cunoștințe disciplinare, accentuând rolul educației în transformarea achizițiilor curriculare în conduite relevante pentru viața cotidiană. Literatura de specialitate evidențiază faptul că o abilitate dobândită devine „abilitate pentru viață” doar în măsura în care este validată prin transfer inter-contextual și susținută empiric. Din această perspectivă, includerea explicită a abilităților pentru viață în curriculum este corelată cu dezvoltarea stării de bine, a competenței psihosociale, a performanței școlare și a adaptării sociale și profesionale ulterioare, aspecte susținute atât de cercetări empirice, cât și de cadrele de referință OMS, UNICEF și OECD.

Capitolul oferă, de asemenea, o analiză a documentelor curriculare românești recente, evidențiind progresele realizate prin discipline și oferte CDEOȘ orientate spre educație socială, consiliere, competențe digitale și socio-emoționale, dar și limitele implementării, generate de inconsecvențe instituționale și de insuficiența formare a cadrelor didactice. În consonanță cu cadrele europene actualizate (LifeComp, SDG4), este propusă o definiție operațională a abilităților pentru viață, adaptată nivelului liceal, care integrează dimensiunile personală, socială și a învățării. Concluziv, capitolul argumentează că abilitățile pentru viață constituie infrastructura invizibilă a reușitei personale și sociale, iar pentru elevii din minorități naționale, dezvoltarea lor reprezintă o necesitate pedagogică și o obligație etică a școlii incluzive.

Capitolul III.2 realizează o analiză sistematică a principalelor taxonomii ale abilităților pentru viață, evidențiind diversitatea conceptuală și lipsa unui consens cvasiuniversal în literatura de specialitate. Pornind de la clasificările propuse de Organizația Mondială a Sănătății și de Durlak et al., abilitățile pentru viață sunt grupate inițial în dimensiuni comportamentale, emoționale, sociale și cognitive, ulterior sintetizate în arii mai largi precum comunicarea interpersonală, gândirea critică și luarea deciziilor, respectiv gestionarea emoțiilor. Alte contribuții relevante extind aceste categorii prin includerea abilităților practice sau prin abordări funcționale centrate pe învățare, adaptabilitate, muncă, cooperare și comunicare, subliniind caracterul dinamic și contextual al competențelor pentru viață.

O perspectivă diferențiată este oferită de cercetările care corelează taxonomiile abilităților pentru viață cu etapele de vârstă, demonstrând creșterea progresivă a complexității acestora pe parcursul dezvoltării copilului și adolescentului. Studiul realizat în România (2011) ilustrează această evoluție prin identificarea unui set extins de abilități relevante pentru adolescenți, incluzând competențe de învățare, comunicare, autocunoaștere, antreprenariat, utilizare TIC și management al timpului, confirmând necesitatea unei abordări educaționale adaptative și diferențiate.

În acest context teoretic plural, cadrul european LifeComp se impune ca un model integrator, reunind competențele personale, sociale și de învățare într-o arhitectură coerentă, compatibilă cu exigențele educației contemporane. LifeComp corelează învățarea socio-emoțională cu dimensiunile cognitive și metacognitive și este extins, în mod legitim, către alfabetizarea digitală prin convergența cu DigComp, în special în contextul post-pandemic. Literatura recentă subliniază potențialul LifeComp de a susține adaptabilitatea, reziliența, colaborarea și autoreglarea învățării, dar evidențiază totodată deficitul de studii empirice privind validarea sa psihometrică în învățământul secundar.

Pe acest fundal, secțiunea argumentează necesitatea adaptării și validării Scalei de Autoevaluare LifeComp pentru elevii din învățământul secundar, ca demers esențial pentru operaționalizarea conceptului de abilități pentru viață. Integrarea competențelor digitale, a metacogniției și a reflecției critice este prezentată drept o condiție fundamentală pentru formarea unei culturi digitale responsabile, capabile să susțină incluziunea socială, participarea civică și autonomia individului într-o societate aflată în continuă transformare.

Capitolul III.3 investighează relația dintre reușita școlară și abilitățile pentru viață, cu accent pe contextul multicultural al liceelor din județul Caraș-Severin, abordând întrebări precum: „Beneficiază elevii de diferite etnii de oportunități echitabile de învățare și dezvoltare personală?” și „Care este calea spre reușita școlară și dobândirea abilităților pentru viață într-un mediu școlar multicultural?”. Fundamentarea teoretică este realizată prin raportarea la Obiectivul 4 al Agendei 2030 – SDG4, care promovează o educație de calitate, echitabilă și incluzivă, precum și învățarea continuă pentru toți, indiferent de apartenența etnică sau mediul de rezidență. Țintele 4.1, 4.3 și 4.7 sunt relevante pentru această analiză, punând accent pe accesul la educație gratuită, acces egal la învățământul tehnic și vocațional și dobândirea competențelor pentru dezvoltare durabilă, recunoscând diversitatea culturală. Se subliniază astfel faptul că reușita școlară nu se limitează la acumularea de cunoștințe, ci implică dezvoltarea competențelor, definite ca „un ansamblu coerent și operațional de resurse cognitive, socio-emoționale și comportamentale necesare pentru îndeplinirea adecvată și eficientă a unei sarcini, pentru rezolvarea unor probleme reale și pentru adaptarea la situații noi și complexe”. Acest proces este gradual, sistemic și interdependent de factori cognitivi, emoționali, motivaționali, sociali și contextuali, fiind susținut prin practici pedagogice adecvate, feedback relevant și experiențe educaționale mixte și interdisciplinare.

Relația dintre reușita școlară și competențele LifeComp (personale, sociale și de „învățare a învățării”) este bidirecțională: dobândirea competențelor asigură progres educațional și poate fi transferată în viața reală, facilitând succesul personal, profesional și social. Experiențele non-formale și extracurriculare sunt complementare procesului formal, oferind oportunități autentice de dezvoltare a creativității, rezilienței și inițiativei, esențiale într-o lume din ce în ce mai interdependentă și complexă.

Studiile internaționale arată că abilitățile socio-emoționale, comportamentale și pentru viață influențează semnificativ performanța academică și succesul ulterior, prin dezvoltarea stimei de sine, a autocontrolului, creativității și gândirii critice. Rolul profesorului și al programelor educaționale centrate pe competențe transversale este esențial în consolidarea

acestor abilități, facilitând integrarea socială și bunăstarea elevilor. Evidențele din diverse țări confirmă că investiția în competențe pentru viață contribuie la reușita școlară și la adaptarea elevilor la provocările viitoare. Cercetările OCDE demonstrează legătura dintre abilitățile socio-emoționale și rezultatele școlare, folosind modelul Big Five: extrovertism, amabilitate, conștiinciozitate, stabilitate emoțională și deschidere la experiențe (Chernyshenko et al., 2018).

Studiile lui Elias (1997), Soto et al. (2022), Napolitano et al. (2021) și Denham & Brown (2010) evidențiază faptul că triada: abilități sociale, emoționale și comportamentale contribuie la succesul academic, integrarea în colectivități școlare și starea de bine. În Finlanda, abilități precum autocontrolul, încrederea, optimismul și energia sunt corelate cu performanțele școlare și succesul în viață (Guo et al., 2023).

În concluzie, literatura convergentă confirmă că reușita școlară și dobândirea de competențe LifeComp sunt interdependente. Formarea competențelor personale, sociale și metacognitive reprezintă fundamentul unei educații holistice, capabile să sprijine integrarea socială, autonomia și adaptabilitatea elevilor în contexte complexe și globale. Prioritizarea acestor competențe în curriculum și experiențele educaționale non-formale asigură o cale coerentă către succesul academic și o viață de calitate.

Capitolele III.3.2 și III.3.3 explorează interdependența dintre învățarea socio-emoțională (SEL), teoria învățării sociale (SLT) și Cadrul LifeComp, punând accent pe relevanța lor în dezvoltarea competențelor personale, sociale și de învățare la adolescenți.

Învățarea socio-emoțională (SEL) este definită ca „dezvoltarea conștientizării de sine, reglarea emoțională și abilitățile interpersonale” (Volet et al., 2009) și este integrată în educația bazată pe competențe pentru a sprijini învățarea pe tot parcursul vieții (Gordon & Debus, 2002). SEL promovează experiențe de învățare profunde, eficacitate personală și autonomie (Kaplan & Flum, 2009; Mavor et al., 2017), facilitând dezvoltarea identității, motivației și implicării elevilor. Complementar, învățarea socială (Social Learning Theory, SLT), formulată de Albert Bandura, explică modul în care achiziția comportamentelor și cunoștințelor se realizează prin observare, imitare și modelare (Bandura, 1977). SLT introduce conceptul de procese de mediere („mediational processes”) – atenție, retenție, imitare și motivație – care facilitează transferul comportamental și integrarea învățării în contexte reale, inclusiv în școlile multiculturale (Lockwood & Kunda, 1997; Marx & Ko, 2012). Aceasta arată că succesul școlar depinde de capacitatea elevilor de a internaliza modele sociale și emoționale, mai mult decât de achizițiile cognitive singure (Jones & Doolittle, 2017; Weissberg et al., 2015).

Adolescența este o perioadă critică pentru dezvoltarea competențelor esențiale pentru viață, caracterizată prin transformări cognitive, emoționale și sociale (Hazen, Schlozman &

Beresin, 2008). Conceptul de competență la adolescenți integrează abilități personale, emoționale și interpersonale (Masten et al., 1995). Competențele emoționale, sociale și autodeterminarea susțin atât reușita școlară, cât și adaptarea în contexte complexe (Buckley, Storino & Saarni, 2003; Field, Hoffman & Posch, 1997). Resiliența, definită ca „abilitatea de a se adapta cu succes în ciuda adversităților” (Masten, 2007), reprezintă un factor protector și un element cheie în promovarea bunăstării psihologice și a implicării academice. Studiile longitudinale arată că dezvoltarea timpurie a competențelor sociale și emoționale are efecte în cascadă asupra stimei de sine, relațiilor și reglării stresului (Gomez-Lopez, Viejo, Romera & Ortega-Ruiz, 2022).

Cadrul LifeComp (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020) poziționează competențele personale, sociale și de învățare ca abilități transferabile esențiale pentru succesul academic, personal și profesional. LifeComp definește nouă competențe grupate în trei domenii:

Competențe personale: Autoreglare, Flexibilitate, Bunăstare

Competențe sociale: Empatie, Comunicare, Colaborare

Competențe de învățare: Mentalitate de creștere, Gândire critică, Gestionarea învățării

Acest model reflectă o abordare holistică, relațională și continuă a educației, subliniind interdependența dintre competențele cognitive, emoționale și sociale, precum și rolul culturii școlare și al climatului pozitiv în dezvoltarea adolescentului (Caena & Punie, 2019; Sala & Herrero Rámila, 2022). LifeComp a influențat politicile și practicile educaționale europene, oferind instrumente pentru curriculum, evaluare și inovare pedagogică, dar rămâne insuficient validat empiric în învățământul secundar, mai ales în Europa Centrală și de Est (Cacciamani & Fujita, 2023; Reis, Monteiro, Rodrigues & Barbosa, 2024).

În concluzie, integrarea SEL, SLT și LifeComp în educație sprijină dezvoltarea holistică a adolescenților, pregătindu-i pentru reușita școlară, implicarea socială și adaptarea la provocările complexe ale vieții adulte, consolidând o educație orientată spre competențe, autonomie și reziliență.

Capitolele analizate explorează modul în care formarea abilităților pentru viață se desfășoară în liceele și școlile profesionale multiculturală din județul Caraș-Severin, evidențiind interdependența dintre contextul local, diversitatea etnică și cerințele economico-profesionale actuale. Oferta curriculară variată, programele extracurriculare și parteneriatele cu mediul

economic local sunt factori determinanți pentru dezvoltarea competențelor practice și sociale ale elevilor. Inițiative precum programul flexibil „A doua șansă” contribuie la reducerea analfabetismului și la motivarea tinerilor din grupuri dezavantajate să continue studiile sau să obțină calificări profesionale (nivel 3).

Zona Clisura Dunării exemplifică adaptarea educației la dinamica culturală și ocupațională: turismul și serviciile alimentare devin domenii emergente, în timp ce prelucrarea lemnului și meseriile tradiționale (țesut, olărit, tâmplărie) rămân relevante în anumite comunități. Oferta educațională combină filiere teoretice, tehnologice și vocaționale, integrate în contexte multilingve, iar învățământul dual și profesional pregătește elevii pentru cerințele reale ale pieței muncii. Rezultatele slabe ale României la testele PISA subliniază necesitatea accentului pe competențele pentru viață, nu doar pe performanța academică (Cormann, 2021).

Din perspectivă europeană, adoptarea Cadrelor Europene al Calificărilor (EQF) și a abordării „learning outcomes” în educația profesională promovează relevanța și competitivitatea absolvenților, subliniind necesitatea dobândirii de cunoștințe, abilități și competențe transferabile. Implementarea metodelor active de învățare – Project-Based Learning (PBL), Design Thinking, Inquiry-Based Learning (IBL) – facilitează dobândirea competențelor intrapersonale, sociale și de învățare, pregătind elevii pentru o adaptare rapidă la o piață a muncii dinamică și globalizată.

În contexte multiculturale, formarea abilităților pentru viață se intersectează cu dezvoltarea inteligenței culturale și a competenței interculturale. Experiențele de colaborare între elevi de diverse etnii, proiectele mixte și activitățile comunitare contribuie la conștientizarea diversității culturale, la respectarea diferențelor și la prevenirea prejudecăților. Dezvoltarea competențelor de tip LifeComp – personale, sociale și de învățare – facilitează transferul acestora către medii multiculturale viitoare, fie la locul de muncă, fie în contexte sociale.

Formarea abilităților pentru viață în liceele și școlile profesionale multiculturale depinde de adaptarea curriculumului la cerințele locale și globale, integrarea competențelor practice și sociale, precum și de proiecte și parteneriate relevante.

Rezultatele PISA și analiza competențelor pentru viață subliniază necesitatea consolidării competențelor transversale, nu doar a cunoștințelor teoretice, pentru succesul personal și profesional al elevilor. Abilitățile pentru viață sunt strâns corelate cu adaptabilitatea, reziliența și capacitatea de învățare continuă, esențiale în contextul transformărilor tehnologice și economice actuale și în mediile multiculturale, educația contribuie la dezvoltarea

competențelor interculturale iar a inteligenței culturale, promovând toleranța, dialogul și integrarea socială. Metodele active și experiențiale de învățare permit elevilor să dobândească abilități practice, sociale și cognitive, transferabile pe termen lung și utile pentru participarea responsabilă în societate. Dezvoltarea competențelor personale, sociale și de învățare, conform modelului LifeComp, reprezintă o strategie integratoare pentru consolidarea pregătirii adolescenților pentru viața contemporană, profesională și civică.

În ansamblu, cel de-al treilea evidențiază că succesul educațional și profesional al adolescenților din școlile multiculturale depinde de interconectarea curriculumului, practicii și experiențelor interculturale, subliniind importanța unei educații orientate spre competențe și adaptabilitate.

CAPITOLUL IV: ȘCOLILE MULTICULTURALE ȘI ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECT

Capitolul IV explorează aplicarea metodei **învățării bazate pe proiect (PBL)** în școlile multiculturale, evidențiind modul în care aceasta contribuie la dezvoltarea competențelor pentru secolul XXI și la transformarea mediului educațional într-un spațiu culturalmente competent. Studiul de caz propus demonstrează cum microproiectele realizate în echipe multietnice permit elevilor să dezvolte abilități de colaborare, rezolvare a problemelor, gândire critică și autonomie, având impact asupra întregului climat școlar. Metoda PBL nu este doar o completare a învățării tradiționale, ci o abordare centrată pe elev, cu relevanță pentru viața reală și aplicabilitate practică.

Rădăcinile metodei se regăsesc în școlile renaștentiste italiene și în filosofia lui Aristotel, Socrate și Confucius, dar s-a consolidat ca metodă modernă prin lucrările lui William H. Kilpatrick (1922) și John Dewey, accentuând autonomia elevului și colaborarea profesor-elev. Ulterior, PBL a devenit esențială pentru tranziția de la școală la piața muncii, fiind mai eficientă decât metodele tradiționale în aplicarea cunoștințelor în contexte reale.

PBL este o formă activă de instruire centrată pe elevi, caracterizată prin autonomie, investigare constructivă, colaborare, comunicare și relevanță pentru viața cotidiană (Kokotsaki et al., 2016; Bell, 2010). Spre deosebire de un proiect școlar tradițional, PBL are focus pe proces, generează abilități pentru viață (LifeComp) și urmărește succesul pe termen lung, nu doar reușita imediată. În PBL, problematizarea reprezintă motorul motivațional al învățării, iar complexitatea proiectelor stimulează creativitatea, autonomia și cooperarea.

PBL poate fi individual sau de grup. Forma individuală dezvoltă autonomia și responsabilitatea personală, dar limitează interacțiunea socială. Forma de grup stimulează colaborarea, simularea proiectelor reale și distribuția sarcinilor, dar poate genera conflicte și necesită coordonare eficientă. Modele precum „Standardul de aur PBL” (Dias & Brantley-Dias, 2017) și „Modelul 3C3R” al problematizării (Hung, 2006) structurează etapele proiectelor, de la identificarea problemei până la reflecție și produs public, accentuând relevanța, autenticitatea și vocea elevului.

PBL dezvoltă abilități de gândire critică și analitică, rezolvare de probleme, gestionarea timpului, acceptarea feedback-ului și a eșecurilor, competențe esențiale pentru succesul în educație și pe piața muncii. Metoda este eficientă în școlile multiculturale deoarece facilitează integrarea interculturală și colaborarea între elevi de diferite etnii, contribuind la dezvoltarea competenței culturale și a inteligenței sociale.

Succesul PBL depinde de mentoratul profesorului, care acționează ca facilitator, ghidând elevii prin proiecte inter- și transcurriculare, inclusiv proiecte STE(A)M. Aplicarea consistentă și calitatea proiectelor sunt cruciale pentru eficiența metodei, iar implicarea activă a profesorului stimulează motivația și performanța elevilor.

În concluzie, PBL reprezintă o metodă integratoare și pragmatică de instruire, care transformă școlile multiculturale în spații de învățare activă și competență interculturală, pregătind elevii pentru viața reală și pentru provocările educaționale și profesionale ale secolului XXI.

Studiile analizate demonstrează eficiența metodei PBL în dezvoltarea abilităților pentru viață și în creșterea performanței școlare în contexte multiculturale și multietnice. Cercetările din Minnesota (Meyer & Wurdinger, 2015) evidențiază îmbunătățiri semnificative în managementul timpului, comunicare, cooperare și autodirecționare. Aplicarea PBL în școli cu populație hispanică din SUA (Capraro et al., 2016) a consolidat competențele interculturale, colaborarea și literația elevilor, reducând riscul abandonului școlar. În Hong Kong (Wing-yi Cheng et al., 2010), grupurile eterogene au obținut performanțe consistente, demonstrând că diversitatea nu afectează eficiența individuală sau de grup, iar calitatea activității colective favorizează realizări substanțiale. Aceste rezultate susțin integrarea PBL ca metodă strategică pentru formarea competențelor pentru viață și succesul educațional în școlile multiculturale.

Capitolele IV.4. - IV.7. explorează modul în care metoda învățării bazate pe proiect (PBL) poate fi aplicată eficient în școlile multiculturale, evidențiind etapele elaborării proiectelor, utilizarea „makerspaces” și integrarea conceptului de Design Thinking pentru

dezvoltarea abilităților esențiale în secolul XXI. Învățarea prin proiect, structurată în etape clar definite, oferă un cadru metodologic care prioritizează centralitatea elevului, autonomia, relevanța practică și problematizarea autentică, diferențiindu-se astfel de alte abordări alternative mai puțin orientate spre aplicabilitate reală și implicare activă. Modelul clasic al lui Kilpatrick, împreună cu elaborările ulterioare ale lui Chard (1999) și Thomas (2000), conceptualizează procesul PBL în patru etape principale: formularea întrebărilor motivatoare, investigarea, generarea concluziilor și evaluarea. În practică, aceste etape sunt echivalente cu identificarea problemei, dezvoltarea de soluții, prototiparea și ajustarea acestora pe baza feedback-ului, urmărind producerea de rezultate tangibile și relevanță în lumea reală (Blumenfeld et al., 1991; Krajcik & Shin, 2014).

Centralitatea și realismul proiectului sunt esențiale, elevii fiind implicați în mod direct în procesul de cunoaștere și în generarea curriculumului propriu, fie prin produse fizice, modele, jocuri sau prototipuri. Aplicarea repetată și consistentă a PBL în școlile liceale și profesionale facilitează dezvoltarea competențelor interdisciplinare, creativității și inovației, deschizând oportunități de integrare a conceptelor **STEAM** (Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) și transformarea claselor în adevărate „**makerspaces**”, spații dedicate experimentării, prototipării și învățării kinestezice (Nadelson et al., 2020; Hughes, 2024). Aceste medii permit elevilor să dezvolte atât abilități tehnice, cât și competențe soft, cum ar fi comunicarea, colaborarea și reziliența, elemente critice pentru succesul profesional și social (Hirudayaraj et al., 2021). Rolul educatorului în aceste contexte este esențial: mentorul sau „**spacemakers**” asigură echilibrul între ghidarea procesului și autonomia elevilor, facilitând învățarea prin experiență și consolidarea competențelor pentru viață (Harron & Hughes, 2018).

În paralel, metodologia **Design Thinking** completează PBL printr-un cadru sistematic de gândire analitică și creativă, centrat pe utilizator, care include experimentare, prototipare, feedback și rafinare continuă (Razzouk & Shute, 2012). Modelele avansate, cum sunt **Human Centred Design (HCD)** și **The LAUNCH Cycle**, permit aplicarea proceselor de design în școli și universități, îmbinând analiza critică cu practică reală, iar etapele succesive – de la observarea și investigarea problemei până la lansarea produsului în comunitate – dezvoltă competențe cognitive, sociale și profesionale esențiale în secolul XXI (O’Keeffe et al., 2021; Spencer & Juliani).

Interacțiunea dintre PBL și Design Thinking, conceptualizată de John Spencer sub forma **PBL by Design**, evidențiază complementaritatea celor două abordări: PBL se concentrează pe investigarea autonomă și crearea de cunoștințe prin colaborare și produse

autentice, în timp ce Design Thinking oferă un cadru etapizat și sistematic de prototipare și iterație, cu accent pe comunitate și relevanță reală. În cadrul PBL by Design, elevii pornesc de la întrebări centrate pe comunitate, explorează probleme prin cercetare și interviuri, construiesc prototipuri și testează soluții, iar produsul final este lansat și evaluat în afara mediului școlar, consolidând abilitățile de planificare, colaborare, comunicare și gândire critică (Spencer, 2023).

În concluzie, aplicarea consistentă a PBL, în combinație cu Design Thinking și spațiile de tip makerspace, sprijină dezvoltarea elevilor nu doar în plan academic, ci și în competențele pentru viață și piața muncii. Această abordare promovează gândirea autonomă, colaborarea reală și rezolvarea problemelor complexe, oferind un cadru de instruire adaptabil și motivant, care răspunde nevoilor elevilor în școlile multiculturale și în contextul actual al societății informaționale. Prin centralitatea elevului, relevanța practică și activitatea creativă, PBL devine un instrument strategic de pregătire a tinerilor pentru provocările secolului XXI, inclusiv în contextul tehnologiilor emergente și al inteligenței artificiale, unde capacitatea de reflecție critică și colaborarea autentică rămân competențe de neprețuit.

PARTEA a II-a CERCETAREA EMPIRICĂ

CAPITOLUL V. EXPERIMENT FORMATIV ÎNTREPRINS PE TEMA „ASIGURAREA REUȘITEI ȘCOLARE ȘI FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ LA ELEVII DE DIFERITE ETNII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ȘI PROFESIONAL CĂRĂȘEAN”

În motivarea acțiunii experimentale am arătat că demersul experimentat întreprins răspunde cerințelor realității conviețuirii în lumea contemporană multiculturală, transpusă la nivel micro în medii educaționale multiculturale, medii care necesită mecanisme de sensibilizare culturală. O atentă radiografiere a diverselor sisteme educaționale, respectiv a sistemului educațional românesc evidențiază nevoia de strategii de valorificare a diferențelor culturale și de programe și proiecte care să permită egalizarea șanselor tuturor elevilor din școală.

Cercetarea realizată cuprinde atât dimensiunea cantitativă, cât și pe cea calitativă. Componenta cantitativă constă în datele colectate, care au fost prelucrate statistic, în timp ce componenta calitativă se bazează pe interpretarea acestor date, derivată din observarea și

analiza relațiilor dintre variabile. Datele furnizate contribuie la fundamentarea temei prezentei teze și la clarificarea aspectelor importante în atingerea reușitei școlare și în dobândirea de abilități pentru viață.

Tema cercetării: impactul programului de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect asupra reușitei școlare și asupra formării abilităților pentru viață la elevii de diferite etnii din învățământul liceal și profesional cărășean.

Scopul didactic: asigurarea reușitei școlare și formarea abilităților pentru viață, prin aplicarea unui program de intervenție bazat pe proiect la elevii de diferite etnii din învățământul liceal și profesional cărășean.

Am formulat următoarele obiective:

- O1 – Definirea conceptului de reușită școlară și prezentarea teoriilor actuale privind reușita școlară;
- O2 – Documentarea bibliografică în ceea ce privește dobândirea abilităților pentru viață în învățământul secundar;
- O3– Conceperea și aplicarea unei intervenții formative orientate spre dezvoltarea competențelor-cheie LifeComp în rândul grupului țintă;
- O4 – Identificarea și descrierea mediului școlar intercultural incluziv;
- O5 – Stabilirea măsurii în care aplicarea unui program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect la elevii din liceele multietnice cărășene contribuie la reușita școlară și la dezvoltarea abilităților pentru viață aferente cadrului LifeComp;
- O6 – Testarea eficienței programului de intervenție formativă aplicat într-o școală multiculturală;
- O7 – Propunerea utilizării în alte școli multiculturale a programului model centrat pe învățarea bazată pe proiect care poziționează competențele LifeComp, personale, sociale și de învățare ca abilități esențiale pentru reușită.

Interogațiile științifice propuse au fost:

- Contribuie aplicarea unui program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect la asigurarea reușitei școlare al elevilor din grupul țintă?
- Contribuie aplicarea unui program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect la dezvoltarea abilităților pentru viață LifeComp ale elevilor din grupul țintă?

Ipoteza de bază de la care se pleacă indică problemele cercetate și presupune mai multe ipoteze subsidiare. Pornind de la specificul multicultural al județului Caraș-Severin am formulat ipoteza generală astfel: **aplicarea unui program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect la elevii din liceele și școlile profesionale multietnice cărășene contribuie semnificativ la reușita școlară și la dezvoltarea abilităților pentru viață.**

Ipotezele secundare ale cercetării:

- aplicarea unui program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect la elevii din liceele și școlile profesionale multietnice cărășene contribuie semnificativ la reușita școlară;
- aplicarea unui program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect la elevii din liceele și școlile profesionale multietnice cărășene contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților pentru viață.

Teza presupune următoarele variabile:

- **variabila independentă:** aplicarea programului-experiment, program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect într-un liceu multietnic din Caraș-Severin (Liceul Tehnologic "Clisura Dunării" din Moldova Nouă)
- **variabilele dependente:**
 - gradul de atingere a reușitei școlare;
 - gradul de dezvoltare a abilităților pentru viață.

Loturile de subiecți sunt elevi de diferite etnii care, în funcție de instrumentul de cercetare întrebuințat, vor fi grupați astfel:

- anchete pe bază de chestionar: - beneficiari direcți: elevi
 - beneficiari indirecți: cadre didactice, directori de școli și inspectori școlari, părinți, reprezentanți și membri ai comunităților locale.

Tehnica de eșantionare este de randomizare stratificată și presupune ca eșantioanele să fie relativ echilibrate sub aspectul capacității medii, luând în considerare faptul că teza propusă se raportează, prin generalizare, la întreaga populație școlară. Astfel, se vor folosi eșantioane-grupe de elevi provenind din învățământul liceal (filiera teoretică și cea tehnologică), precum și din învățământul profesional.

Cercetarea s-a axat pe cele două grupe: cel experimental (82 de subiecți) și cel de control (82 de subiecți), ca segmente ale populației țintă în etapele de pre-testare, post-testare și re-testare, în contextul factorilor experimentali. În această etapă s-a realizat analiza situației reale

în ceea ce privește componența etnică, filierele și profilurile, respectiv calificările aferente elevilor din grupul țintă. Apoi, tot în această etapă a fost aplicat chestionarul cu privire la mediul școlar, interesele beneficiarilor programului de intervenție, traseul educațional propus și hobbyurile acestora. Această etapă a fost esențială pentru a realiza o diagnoză riguroasă a mediului educațional, vizând identificarea stilului, intereselor și a contextului real în care se va desfășura intervenția. O astfel de fundamentare a fost necesară pentru a permite elaborarea unor instrumente de cercetare relevante, adaptate specificului eșantionului vizat.

În consecință, a fost creat grupul țintă de 82 de participanți de la Liceul Tehnologic ”Clisura Dunării”, respectiv grupele mixte de 10-12 elevi de etnii diferite, de la învățământ liceal și profesional. Din punctul de vedere al varietății etnice, grupurile sunt eterogene,

Am urmărit ca cercetarea să fie structurată în următoarele etape:

- **documentarea științifică și examinarea domeniului de cercetare în literatura de specialitate în scopul elaborării instrumentelor de lucru** prin consultarea literaturii de specialitate din țară și din străinătate, a articolelor științifice care urmăresc tema lucrării, dar și conceptele cheie ale acesteia. Această primă etapă a avut scopul principal de a identifica posibilele modele de evaluare atât a reușitei școlare, cât și a abilităților pentru viața urmărite prin prezenta teză, modele care la rândul lor să asigure consistența instrumentelor de lucru. Astfel, au fost identificate modele clare, adaptabile atât ca formă, cât și conținut eșantionului cu care s-a operat. Întreaga activitate de cercetare presupune aplicarea unor metode și instrumente de lucru, a unor tehnici și procedee menite să producă rezultate. Fie că e vorba de analiza longitudinală a documentelor curriculare, de anchetă prin chestionar sau de interviuri, diversitatea metodelor folosite va genera date statistice utile adoptării de politici educaționale ce vor permite intervenții ameliorative, și nivel instituțional, dar și la nivel de comunitate.
- **elaborarea probelor experimentale** În această fază au fost elaborate probele experimentale, instrumentele de lucru și de evaluare necesare intervenției: analiza longitudinală a documentelor curriculare: planuri-cadru, programe școlare în vigoare, programe școlare pentru discipline opționale, programa școlară Consiliere și orientare, respectiv Consiliere și orientare, filiera tehnologică - școli profesionale (documentele curriculare au fost prezentate în capitolele anterioare), studiu constatativ inițial: chestionar care să identifice etniile celor 82 de elevi din program pentru a crea grupe multiculturale omogene și chestionar cu privire la mediul școlar, interesele beneficiarilor programului de intervenție, traseul educațional propus și hobbyurile acestora, Scala Competenței Interculturale și a Incluziunii în Educație (SCIIE), Scala

Incluziunii și a Împuternicirii în Mediile Școlare (SIIMS), validare scala LifeComp, scală cu ancore comportamentale pentru evaluarea competențelor personale, sociale și de învățare (studiu validat de 506 de elevi de liceu din cinci județe din vestul României), aplicare scala LifeComp ca studiu experimental, instrumente specifice de observare și analiză a variabilelor pe parcursul aplicării programului de intervenție, program centrat pe învățarea bazată pe proiect la elevii din liceele multietnice cărășene, instrumente de colectare și examinare a datelor referitoare la variabilele studiate în urma aplicării programului de intervenție, anchetă și chestionar de observare și analiză a variabilelor în urma aplicării proiectului Nr. IV din cadrul programului de intervenție și analiza rezultatelor la învățatură pentru elevii din grupul țintă înainte și după aplicarea programului.

- **pilotarea instrumentelor utilizate**, respectând structura și cerințele metodologice stabilite în designul studiului. Procesul s-a desfășurat în două faze, ca urmare a identificării necesității de optimizare a instrumentelor utilizate. În prima fază au participat două grupe, fiecare formate din câte 17 elevi, între 14 și 18 ani, provenind dintr-un liceu multicultural. Eșantionul a inclus elevi din filierele specifice învățământului liceal, cu excepția celei vocaționale, dar și cursanți ai școlii profesionale. Pe parcursul sesiunilor de pilotare, s-a urmărit analiza experienței elevilor privind participarea și evaluarea. Rezultatul acestor sesiuni a fost că s-a redus numărul de elevi aferenți unei grupe de la 17 la 14, respectiv numărul de proiecte stabilite inițial: 7-8, la un număr de 5 proiecte complexe, ca urmare a acestei etape s-a inițiat faza următoare, respectiv testarea inițială.
- **etapa pre-experimentală**, etapă în care au fost aplicate două scale – SCIIE și SIIMS – pentru a evalua competența interculturală, incluziunea și percepțiile elevilor asupra împuternicirii în mediile școlare. Aceste instrumente au permis identificarea domeniilor care necesită atenție în cadrul programului de intervenție, evidențiind valori precum empatia culturală, toleranța, multiperspectivitatea, respectul reciproc și coeziunea socială. Literatura internațională subliniază rolul activ al profesorilor, al activităților extracurriculare și al politicilor școlare incluzive în consolidarea relațiilor interetnice, promovarea pluralismului cultural și creșterea incluziunii, demonstrând că școlile multiculturale pot transforma diversitatea într-o resursă educațională pentru integrarea și dezvoltarea holistică a elevilor. Aplicarea SCIIE și SIIMS constituie astfel un punct de plecare esențial pentru evaluarea și planificarea intervențiilor educaționale centrate pe învățarea interculturală.

În faza de tip investigativ **capitolul V.6.4.1.** este dedicat aplicării Scalei Competenței Interculturale și a Incluziunii în Educație (SCIIE) ca un prim studiu cu scopul investigării diferențelor în ceea ce privește competența interculturală și incluziunea între liceele tradiționale și multietnice. Scala a fost tradusă și adaptată mediului liceal , respectiv profesional, după modelul scalei prezentate în anexa 1. La studiu au participat 384 de elevi de liceu din Caraș-Severin, atât din zonele rurale cât și din cele urbane, cu vârste între 17 și 18 ani. Cu un Cronbach Alpha de 0,721, SCIIE a demonstrat o puternică fidelitate. Prin analiza factorului explorator, s-au evidențiat 3 factori distincți: Oportunități și activități interculturale, Comfort în medii diferite și Reflexie și valori culturale. Au fost identificate diferențe semnificative între școlile tradiționale și cele multietnice, aplicarea de mostre independente de teste-t la mai mulți itemi sugerează faptul că elevii din școlile multietnice au perceput nivele mai ridicate ale competenței interculturale și ale incluziunii. Aceste rezultate (findings) subliniază rolul esențial al mediilor educaționale multiculturale în dezvoltarea diferitelor culturi și în promovarea atitudinilor incluzive. Studiul de față prezintă elemente cheie în etapa pre-experimentală și furnizează informații importante factorilor de decizie politică, educatorilor și cercetătorilor din domeniul educației.

O a doua scală aplicată în etapa pre-experimentală, ca reper pentru elaborarea programului de intervenție bazat pe proiect este Scala Incluziunii și a Împuternicirii în Mediile Școlare (SIIMS). Acest studiu examinează percepțiile în ceea ce privește incluziunea și împuternicirea realizate de către mediile educaționale printre elevii de liceu și școli profesionale din Caraș-Severin, specific aplicată în aceeași școală în care se va realiza experimentul aferent prezentei teze, programul de intervenție intitulat: *De la conștientizare la rezultate relevante și competențe într-un mediu școlar incluziv*. Folosind Scala Incluziunii și a Împuternicirii în Mediile Școlare (SIIMS), studiul a sondat 276 de elevi, concentrându-se pe aspecte cum ar fi aprecierea interetnică, angajamentul intercultural și unitatea din școală. Analiza de fidelitate a confirmat soliditatea și validitatea acestuia. Prin analiza factorială exploratorie au fost identificați trei factori unici: coeziunea și unitatea din școală, angajamentul intercultural și integrarea și aprecierea și suportul etnic. Pentru a evalua validitatea structurală a scalei și pentru a determina itemii cheie ai acesteia și legăturile acesteia, s-a realizat o analiză de rețea. Rezultatele evidențiază valoarea metodelor de predare specializate pentru a promova incluziunea și competența interculturală, care susțin împărtășirea de politici educaționale care dezvoltă competența interculturală într-o varietate de medii educaționale. Această scală a fost utilizată având scopul de a măsura sentimentele interetnice și raportarea elevilor la structura etnică a școlii lor, implicarea interculturală prin aportul propriu al fiecăruia și dezvoltarea unui

nivel ridicat de coeziune și identificare cu comunitatea școlară și locală. Pentru a determina structura internă a scalei, a fost folosit în faza de validare factorul de analiză exploratorie (FAE/ exploratory factor analysis-EFA). O analiză de rețea a fost apoi folosită pentru a evalua relațiile dintre itemi.

Deși cadrul LifeComp a fost larg dezbătut în politici educaționale și cercetare, studiile empirice de validare rămân limitate, de aici necesitatea validării acesteia la pentru elevii din învățământul secundar. Cadrul LifeComp reprezintă un progres semnificativ în educația bazată pe competențe, integrând dimensiunile socio-emoționale, cognitive și metacognitive esențiale pentru dezvoltarea elevilor. Studiul actual își propune furnizarea unui instrument de evaluare fiabil și valid din punct de vedere psihometric pentru măsurarea competențelor LifeComp la elevii din învățământul secundar. Această validare va contribui la discursul educațional mai larg privind învățarea bazată pe competențe, autoevaluarea și dezvoltarea socio-emoțională, consolidând rolul LifeComp în educația modernă.

Etapă experimentală a cunoscut două faze distincte:

- **faza consultativă**, care s-a desfășurat în condiții de blended learning cu sesiuni în regim online, dar și cu întâlniri fizice cu elevii participanți la studiu, atât pe grupe, cât și în plen în vederea conturării grupelor; s-a urmărit ca proiectele propuse să fie cât mai diverse și să respecte principiile metodologice ale Învățării bazate pe proiect (PBL) și s-au stabilit și conținuturile care vor fi utilizate pe parcursul studiului;

- **faza intervenției formative**, a constituit punctul de plecare al desfășurării experimentului, stabilindu-se grupul de control, precum și cele experimentale, delimitarea perioadei de lucru conform programării și stabilirea precisă a perioadelor de desfășurare, concomitent cu selectarea conținuturilor ce urmează a fi abordate;

- **etapa post-experiment** s-a desfășurat după finalizarea implementării programului de intervenție. În cadrul ei, scala LifeComp a fost aplicată tuturor grupelor participante, la o anumită perioadă după desfășurarea activităților, cu scopul de a evalua impactul proiectelor realizate prin metoda Învățării bazate pe proiect asupra dezvoltării competențelor personale, sociale și de învățare ale elevilor. Totodată, s-a urmărit identificarea contribuției acestor proiecte la reușita școlară, prin corelarea progresului în competențele LifeComp cu performanța academică, oferind astfel o imagine integrată asupra eficienței intervenției și relevanței sale pentru dezvoltarea holistică a elevilor.

Instrumentele de lucru în cadrul cercetării au debutat cu aplicarea Scalei LifeComp evaluând eficacitatea unei intervenții psihoeducaționale menite să promoveze competențele

pentru viață în rândul elevilor de liceu, utilizând versiunea completă a Scalei de Autoevaluare LifeComp. Un număr total de 164 de elevi (82 în grupul experimental, 82 în grupul de control) au completat toate cele 26 de subscale ale modelului LifeComp, care acoperă competențele personale, sociale și de învățare. Fiecare subscală a inclus câte 3 itemi și a demonstrat o consistență internă bună (α Cronbach între 0.72 și 0.84).

Intervenția, desfășurată în ultimul modul al anului școlar 2022-2023 și pe parcursul anului școlar 2023-2024, a însumat 28 săptămâni de școală și un număr de 56 de ore de activități educaționale, vizând aspecte-cheie ale dezvoltării personale, sociale și de învățare. Testele t pentru eșantioane pereche au relevat îmbunătățiri semnificative statistice ($p < 0.05$) în grupul experimental de la pretest la posttest și, în comparație cu grupul de control, pentru următoarele subscale: P1.3 (optimism, reziliență și scop), P2.2 (adaptarea la noi contexte), P2.3 (gestionarea tranzițiilor și stabilirea obiectivelor), P3.1 (conștientizarea comportamentelor sănătoase), P3.2 (utilizarea serviciilor de sănătate preventive) și P3.3 (stil de viață sustenabil și sprijin social). Nu s-au observat schimbări semnificative în grupul de control sau în celelalte subscale.

Programul s-a extins pentru un interval de **28 de săptămâni de școală**, însumând un număr de **56 de ore activități extracurriculare cu rol formativ, desfășurate în complementaritate cu activitățile specifice triadei predare–învățare–evaluare** și cu **acțiuni comunitare** de conștientizare interetnică. Ceste activități combină metode didactice interactive, evaluări formative și sumative, precum și inițiative de educație non-formală desfășurate în comunitate, cu obiectivul de a stimula dezvoltarea competențelor sociale și interculturale ale educabililor implicați și de a facilita formarea unui cadru educațional și comunitar incluziv și sensibil la diversitate. Astfel, perioada de cercetare cuprinde doi ani școlari, deoarece a debutat cu ultimul modul al anului școlar 2022-2023 și a cuprins întreg anul școlar 2023-2024. Programul aplicat a însumat proiecte realizate parțial în spațiul școlar, în propriul mediu educațional, dar și în medii non-formale sau culturale. Implementarea unui program de intervenție, este realmente benefică doar atunci când grupele de lucru sunt grupe mixte cu reprezentare multietnică, minim patru etnii pe grupă în 6 grupe a câte 12-14 elevi.

Programul este justificat din mai multe perspective:

- Perspectiva mediului multicultural – învățarea interculturală
- Perspectiva spiritului de inițiativă și antreprenariat
- Perspectiva competenței digitale

Modelul conceptual al programului propuse include componentele fundamentale, care constituie punctul de plecare al demersului:

- un mediu școlar multicultural
- învățarea bazată pe proiect → reușita școlară
- echipe de elevi → rețele incluzive
- abilitățile pentru viață urmărite: personale, sociale și de învățare.

Au fost necesare ajustări atât de formă cât și de fond și incluzând intervențiile comunitare ca esențiale în implementare. Actualizarea a ținut cont și de aportul cadrului didactic ca facilitator al învățării prin proiecte extinse. Am urmărit ca aceste proiecte să faciliteze învățarea și să contribuie la reușită prin îmbunătățiri semnificative în domenii de competențe personale, sociale și de învățare. La fiecare etapă am ținut elaborarea unor proiecte care să genereze idei, creștere și învățare, dar să avem și produse de grup sau de proiect. Am ales așadar un număr de cinci proiecte de grup, selectate în urma întâlnirilor preliminare de identificare a intereselor și de stabilire a grupelor mixte. Aplicarea chestionarului de apartenență etnică sub formă de formular Google (anexa) a permis realizarea grupelor care să conțină cel puțin trei etnii naționale + elevi români în fiecare grupă. În final, au rezultat echipe de lucru a câte 11-12 elevi cu un total de șase grupe.

Etapizarea a urmărit în linii mari structura logică de tipul „The Project Approach”, modelul formulat de Chart (2009), cu pașii aferenți:

Pasul 1: problema/ întrebarea provocatoare (driving question)

Pasul 2: investigația

2.1. documentarea pe teren: vizite pe teren, discuții cu adulții, părinți și bunici sau membri ai comunității locale

2.2. consultarea bibliografiei de specialitate

2.3. împărtășirea, dezbateri și prezentări în grupurile aferente

Pasul 3: formularea concluziilor și prezentarea produsului în comunitatea școlară sau locală, respectiv cea zonală (public, respectiv grupul țintă extins)

Pasul 4: feedback coordonator/evaluare de produs și de proiect

Primul proiect, aplicat pe grupe mixte aparținând eșantionului de subiecți, a constat în inventarierea meșteșugurilor din zonă și în prezentarea în 2-3 limbi materne, specifice zonei, a

unui meșteșug des întâlnit în Clisura Dunării, indiferent de etnie și având ca produs final o hartă a meșteșugurilor ordonate alfabetic. Sunt în total șase grupe și fiecare grupă de elevi are în componență un număr de 14 elevi, cu excepția grupei Nr. 2, care are în componență 12 elevi. Grupurile sunt eterogene, având fiecare în componență elevi de diferite etnii. Scopul principal a fost dezvoltarea competențelor LifeComp personale, sociale și de învățare, prin identificarea meșteșugurilor tradiționale ale familiilor și comunităților locale, consolidarea responsabilității individuale și promovarea intercunoașterii între etnii. Elevii au realizat produse individuale și colective, precum listele de meșteșuguri și meserii, fișe de înregistrare, hărți și inventare comune, iar datele colectate au fost diseminate atât în comunitatea școlară, cât și în comunitățile locale, în limbile etniilor implicate.

Proiectul a contribuit la dezvoltarea abilităților personale, prin introspecție și valorizarea rădăcinilor culturale, la abilitățile sociale, prin colaborarea și empatia în cadrul echipelor și în relația cu membrii comunităților, și la abilitățile de învățare, prin analiza experiențelor familiale și comunitare și reflecția asupra succeselor și eșecurilor. Participarea elevilor la activități practice și interculturale a stimulat incluziunea, respectul pentru diversitate și consolidarea sentimentului de apartenență, contribuind astfel la reușita școlară prin integrarea experiențelor culturale și ocupationale în procesul educațional.

Ținând cont de faptul că după constituirea grupelor au avut loc întâlniri online de pregătire a proiectelor, putem menționa că la debutul acestui proiect elevii deja s-au cunoscut între ei, astfel că pentru pregătirea proiectului au fost necesare doar de ajustări în cadrul grupelor. După constituirea grupelor, următoarele întâlniri au fost dedicate familiarizării elevilor cu Învățarea bazată pe proiect (PBL), cu elementele Design Thinking and Innovation și cu Makerspaces. Ulterior, elevii au venit cu diferite propuneri pentru proiecte, au avut întâlniri în interiorul grupelor, apoi online cu toți cei 82 de elevi, aici s-au formulat întrebările provocatoare cu potențial de a genera proiecte.

Continuând cu partea de autodescoperire și de înțelegere a propriei identități pentru a putea trece la teme mai complexe, care transcend elementul identitar local, **al doilea proiect** aplicat în aceleași grupe mixte aparținând eșantionului de subiecți, a presupus crearea unui produs comun, o colecție de obiceiuri de Crăciun specifice sârbilor, românilor, cehilor, romilor, maghiarilor și etnicilor germani din Clisura Dunării și în prezentarea acestora în limbile materne, specifice zonei și în limba engleză. „Jurnalul amintirilor de Crăciun” a fost implementat având ca obiectiv dezvoltarea competențelor LifeComp personale, sociale și de învățare prin documentarea și împărtășirea tradițiilor și obiceiurilor de Crăciun. Elevii au colectat amintiri de la bunici, părinți și experiențe proprii, le-au comparat și centralizat în

grupuri, au creat fișe de înregistrare, inventare și „Project Memory Book”, realizând atât produse individuale, cât și colective. Activitatea a fost desfășurată prin metoda Învățării bazate pe proiect (PBL), implicând interacțiune interculturală, comunicare activă, colaborare și reflecție asupra valorilor tradiționale. Procesul a favorizat autocunoașterea, intercunoașterea între elevi și dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea extinsă, stimulând responsabilitatea individuală, evaluarea critică și competențele de colaborare. Diseminarea rezultatelor se va realiza în cadrul unor evenimente dedicate turismului cultural, consolidând legătura dintre patrimoniul local și educația interculturală.

După ce primele două proiecte s-au concentrat pe generarea de produse ca rezultat al unui proces de autocunoaștere și cunoaștere interetnică, **al treilea proiect**, desfășurat în perioada decembrie 2023-ianuarie 2024 a avut în centru învățarea într-un mediu non-formal alături de moderatori ce provin din alte țări europene sau dintre promotorii etniilor cărășene. Evenimentul a avut două secțiuni, una dedicată dezbaterilor între elevi/cele șase grupe de proiect și cealaltă dedicată întrebărilor lămuritoare adresate specialiștilor. Atât dezbaterile, cât și conferința urmăresc crearea unei baze de date care să conțină elementele specifice turismului cultural, date ce vor fi cuprinse în rapoartele post-eveniment și care vor servi ca punct de pornire pentru proiecte ulterioare. Dezbaterile YOUrope for Youth a fost structurată pe șase echipe, fiecare susținând argumente pro sau contra pe teme legate de turismul cultural european și local, desfășurată în limbile engleză, cehă și sârbă, cu moderatori specializați și evaluare prin voturi și feedback. Elevii și-au dezvoltat abilități de comunicare, colaborare, gândire critică și autoevaluare, generând produse individuale și colective, precum liste de argumente și rapoarte. Conferința ulterioară a inclus prezentări ale invitaților și sesiuni Q&A, permițând elevilor să primească feedback constructiv, să consolideze cunoștințele despre turismul cultural și să planifice direcții viitoare de dezvoltare locală, materialele rezultate fiind utilizate ulterior în acțiuni comunitare, cum ar fi evenimentul dedicat Zilei Dunării. Procesul a favorizat atât autonomia elevilor, cât și consolidarea competențelor interculturale și de leadership în contexte reale de comunicare.

Proiectul IV „O călătorie în jurul lumii multietnice” a reprezentat o etapă avansată a programului PBL, combinând învățarea bazată pe proiect cu elemente de PBL by Design și Design Thinking, finalizându-se printr-un spectacol public organizat pe 21 mai 2024, de Ziua mondială pentru diversitate culturală. Elevii au explorat comunități multietnice din diverse regiuni ale lumii – Maroc, Texas, Iran, Australia, Malaysia, Belgia – analizând structura istorică, armonia culturală și interacțiunile etnice din perspectivă diacronică. Proiectul a urmărit

dezvoltarea competențelor LifeComp și SEL, accentuând colaborarea, exprimarea, reflectarea și responsabilitatea, într-un cadru intercultural și incluziv. Etapizarea proiectului a inclus provocarea inițială prin atribuire aleatorie a comunităților, formularea întrebărilor generatoare, cercetarea prin focus-grup, managementul proiectului, crearea prototipurilor individuale și de grup, autodirecționarea și, în final, lansarea produsului public. Evaluarea s-a realizat prin feedback de la cadre didactice, reprezentanți ai minorităților și părinți, precum și prin chestionare aplicate elevilor, facilitând reflecția asupra propriei prestațe și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Acest proiect a consolidat atât cunoștințele interculturale, cât și autonomia, creativitatea și responsabilitatea elevilor în contexte complexe de învățare și prezentare publică.

Proiectul V, „Dunărea noastră”, aplică metoda Design Thinking într-un cadru comunitar, desfășurat la finalul anului școlar 2023-2024, cu ocazia Zilei Dunării (29 iunie). Acesta vizează conștientizarea importanței protejării mediului și valorificarea Dunării ca resursă naturală, integrând obiectivele de dezvoltare durabilă ale ONU (apă curată, energie verde, consum responsabil, viața acvatică) și directivele europene privind protecția mediului. Derularea proiectului a urmat pașii EIARC: Empatizează, Imaginează, Acționează, Reflectează și Comunică. Elevii au explorat valoarea Dunării pentru comunitate, au generat idei, au creat prototipuri (logo-uri, flyere multilingve), le-au evaluat și îmbunătățit prin feedback, apoi le-au distribuit și testat în comunități. Proiectul a urmărit dezvoltarea competențelor LifeComp la nivel personal, social și de învățare: reglarea emoțională, încrederea în abilități, comunicarea adaptată contextului, colaborarea interculturală și gândirea critică. Evaluarea a implicat chestionare și observații directe, asigurând ajustarea produselor pentru edițiile viitoare ale Zilei Dunării. Astfel, proiectul a combinat educația civică, competențele digitale și dezvoltarea socio-emoțională, oferind elevilor un cadru aplicat de învățare responsabilă și relevantă pentru comunitatea locală.

Programul a evidențiat limite legate de structura temporală și logistică, precum durata relativ scurtă a implementării, dificultățile de participare ale elevilor din mediul rural și timpul necesar pentru formarea echipelor multiculturale incluzive. În același timp, provocările au constat în gestionarea coeziunii de grup, a selecției lotului experimental și a asigurării continuității proiectelor PBL, evidențiind necesitatea unor intervenții constante și bine planificate pentru dezvoltarea competențelor socio-culturale și cognitive ale elevilor.

CAPITOLUL VI: PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR STUDIILOR PRELIMINARE

Capitolul VI este dedicat prezentării și interpretării rezultatelor studiilor preliminare. Analiza și interpretarea rezultatelor din **capitolul VI.1.** a urmărit o structurare pe trei secțiuni distincte, întrucât cercetarea a inclus trei studii preliminare, respectiv Scala Competenței Interculturale și a Incluziunii în Educație pentru a identifica specificul școlii multiculturale, Scala Incluziunii și a Împuternicirii în Mediile Școlare pentru a identifica aspecte precum relațiile și aprecierea interetnică, angajamentul intercultural și unitatea în școală și, în final, validarea Scalei de Autoevaluare LifeComp. Am dorit validarea Scalei LifeComp pentru ca aplicând-o în cadrul studiului am dorit să analizăm în ce măsură Învățarea bazată pe proiect influențează dezvoltarea competențelor personale, sociale și de învățare. Menționăm că la primul studiu au participat 384 de elevi aparținând atât unei școli multiculturale, ci și unei școli tradiționale, la al doilea 276 de elevi, iar la validarea scalei LifeComp un număr de 506 de elevi din cinci județe din vestul țării.

Pentru capitolul **VI.3.** merită menționat faptul că studiul SCIIE din prezenta teză contribuie la literatura de specialitate existentă prin evidențierea rolului semnificativ deținut de structura populației școlare în formarea percepțiilor elevilor în ceea ce privește diversitatea interculturală și incluziunea. Rezultatele studiului evidențiază necesitatea existenței politicilor educaționale care promovează diversitatea și incluziunea în diverse medii școlare. Înțelegând impactul mediului școlar asupra atitudinilor și a comportamentelor interculturale, cadrele didactice pot implementa intervenții țintite în a crește înțelegerea culturală și a susține colaborarea între elevi. În ciuda contribuțiilor, acest studiu are și limite. Deși studiul de față se axează pe percepțiile elevilor, cercetările viitoare ar putea investiga perspectivele cadrelor didactice și ale părinților, pentru a obține o înțelegere mai amplă a modului în care inițiativele de promovare a diversității rasiale și etnice sunt percepute și implementate în comunitățile școlare.

Studiul prezentat în capitolul **VI.4.** umple un gol din literatura de specialitate cu privire la măsurile validate pentru evaluarea percepțiilor elevilor cu privire la mediile școlare incluzive și de împuternicire în liceele și școlile profesionale multietnice. Oferind un instrument valid pentru a măsura percepțiile elevilor cu privire la propriul mediu școlar, scala SIIMS a adus o contribuție substanțială în domeniul educației multiculturale. Folosind evaluarea angajamentului intercultural, aprecierea etnică și unitatea școlară oferite prin scală, programul

de intervenție la nivelul aceleiași unități de învățământ liceal și profesional va iniția proiecte de tipul PBL, care să susțină incluziunea și împuternicirea școlară, în timp ce, pe termen lung, acest studiu oferă specialiștilor și decidenților în educație posibilitatea îmbunătățirii metodelor și politicilor educaționale care sprijină incluziunea și împuternicirea în liceele multiculturale. Rezultatele studiului ghidează specialiștii și factorii de decizie în implementarea de proiecte și politici educaționale menite să consolideze echitatea și competențele interculturale în liceele multiculturale.

Validarea Scalei de Autoevaluare LifeComp confirmă soliditatea sa psihometrică și aplicabilitatea în învățământul secundar pentru măsurarea competențelor personale, sociale și de învățare ale elevilor. Fiabilitatea internă ridicată a scalei și potrivirea satisfăcătoare a modelului oferă un suport empiric pentru utilizarea sa ca instrument de evaluare bazată pe competențe, permițând cadrelor didactice și factorilor de decizie să integreze evaluări structurate ale învățării socio-emoționale (SEL) în proiectarea curriculumului și în programele de dezvoltare a elevilor. În ciuda fiabilității demonstrate, validitatea longitudinală și aplicabilitatea interculturală a scalei rămân aspecte care necesită explorări viitoare. Cercetări suplimentare ar trebui să examineze modul în care competențele elevilor evoluează în timp și în contexte educaționale diferite. Extinderea eforturilor de validare în medii culturale și lingvistice variate ar spori gradul de generalizare al scalei și ar oferi perspective mai ample asupra universalității modelului LifeComp. În plus, integrarea metodelor de evaluare bazate pe tehnologie, cum ar fi instrumentele digitale de autoevaluare și analiza adaptivă a învățării, ar putea oferi perspective în timp real asupra dezvoltării competențelor elevilor. Aceste progrese ar sprijini trasee de învățare personalizate și intervenții țintite, asigurând că educația bazată pe competențe rămâne dinamică și adaptată nevoilor individuale ale fiecărui elev.

CAPITOLUL VII: PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR PENTRU STUDIUL EXPERIMENTAL REALIZAT

Intervenția a fost concepută explicit pentru a aborda toate competențele LifeComp, prin activități de învățare, discuții și exerciții reflexive aliniate cu cele 26 de subscale ale cadrului. Astfel, evaluarea a surprins posibilele schimbări pe întregul spectru al domeniilor personal, social și de învățare, oferind o imagine de ansamblu asupra dezvoltării elevilor.

Programul structurat a avut o durată de implementare de 28 de săptămâni și a fost destinat grupurilor multiculturale create, cu participarea a 164 de elevi, distribuiți egal între grupul experimental (82 de participanți) și grupul de control (82 de participanți). Sesiunile au inclus metode experiențiale și dialogice, susținând dobândirea de competențe prin contextualizare reală, interacțiune între elevi de diferite etnii și introspecție ghidată prin metoda Învățării bazate pe proiect.

Obiectivul principal al cercetării a constat în examinarea potențialului intervenției de a genera îmbunătățiri semnificative ale competențelor LifeComp printre membrii grupului experimental, raportat la participanții din grupul de control. Ipoteza care a ghidat studiul a fost următoarea: am presupus că elevii din grupul experimental vor raporta îmbunătățiri semnificative statistic de la pretest la posttest pe toate subscalele LifeComp, în timp ce în grupul de control nu vor apărea schimbări semnificative.

Această ipoteză generală ne-a permis să explorăm impactul complet al intervenției, cu înțelegerea că efectele observate pot varia în funcție de gradul de aliniere al competențelor cu conținutul programului de intervenție. Ipoteza a fost testată utilizând teste t pentru eșantioane pereche, iar rezultatele au fost analizate pentru a determina atât eficacitatea generală, cât și ariile specifice de impact - permițând astfel o interpretare nuanțată a eficienței intervenției și a gradului de susținere empirică a cadrului LifeComp în educația adolescenților.

Activitățile incluse în programul formativ au fost desfășurate în afara orelor de curs, după finalizarea programului școlar zilnic, sub formă de workshopuri de instruire, întâlniri inițiale de organizare urmate de proiecte complexe de tipul PBL. De asemenea, colectarea datelor s-a făcut online, apoi acestea au fost prelucrate și analizate în programul de statistică. Toate analizele au fost efectuate folosind IBM SPSS Statistics (v.28).

Vârsta participanților a variat între 16 și 18 ani ($M = 16,9$, $SD = 0,62$), iar distribuția pe gen a fost echilibrată (51% fete, 49% băieți), asigurând reprezentativitatea în raport cu principalele variabile demografice (Tabelul 1). Elevii au fost selectați din clase intacte, iar repartizarea acestora în grupul experimental sau în grupul de control s-a realizat în cadrul unui design cvasi-experimental. Alocarea în cele două condiții experimentale s-a bazat pe datele colectate privind apartenența etnică, utilizate ca criteriu de echilibrare a componenței grupurilor. Repartizarea a avut în vedere crearea de grupe mixte de lucru. Acest design a fost ales pentru a păstra validitatea ecologică, controlând totodată efectele generate de profesori și de contextul educațional.

Întregul instrument a fost aplicat atât grupului experimental, cât și celui de control în două etape distincte: anterior și ulterior intervenției, facilitând astfel evaluarea modificărilor pre-post intervenție la nivelul tuturor subscalelor.

Temele abordate în activitățile de învățare prin programul de intervenție, respectiv prin cele cinci proiecte mari, au cuprins, dar nu s-au limitat la: autocunoașterea și cunoașterea interetică-pentru a facilita dobândirea de abilități personale, sociale și de învățare de tipul: gestionarea stresului și a tranzițiilor (P1.2, P2.3), dezvoltarea optimismului și a scopului (P1.3), gândirea flexibilă (P2.2), sănătatea și sustenabilitatea (P3.1–P3.3), ascultarea activă și dialogul (S2), munca în echipă incluzivă (S3) și reflecția metacognitivă (L3).

Datele au fost analizate folosind teste t pentru eșantioane pereche, pentru a evalua modificările în cadrul grupurilor, de la pretest la posttest, atât participanților din grupul experimental, cât și celor din cel de control. Obiectivul central a vizat evidențierea schimbărilor cu semnificație statistică în cadrul subscalelor LifeComp. Pragul de semnificație a fost stabilit la $p < .05$, iar rezultatele au fost interpretate împreună cu estimările dimensiunii efectului (d Cohen), acolo unde a fost relevant, pentru a oferi o perspectivă suplimentară asupra amplitudinii efectelor observate.

Pentru a evalua impactul intervenției bazate pe LifeComp, a fost efectuată o serie de teste t pentru eșantioane pereche pentru fiecare dintre cele 26 de subscale, în cadrul grupurilor experimental și de control, comparând scorurile obținute la pretest și posttest. În scopul evaluării eficienței intervenției bazate pe competențe, testele t pentru eșantioane pereche au fost efectuate pentru fiecare dintre cele 26 de subscale LifeComp în grupul experimental. Obiectivul a fost de a determina dacă competențele autoevaluate ale participanților s-au îmbunătățit semnificativ de la pretest la posttest, în urma intervenției de 28 de săptămâni. A fost efectuată o analiză paralelă pentru grupul de control, care nu a arătat diferențe semnificative la nicio subscală. Statistici descriptive pentru toate subscalele au fost calculate înaintea analizelor inferențiale. Tabelul 2 prezintă mediile (M), deviațiile standard (SD), valorile t și valorile p pentru fiecare dintre cele 26 de subscale din cadrul grupului experimental.

Subscale	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	t(81)	p
P1.1	3.51 (0.59)	3.56 (0.58)	0.89	.376
P1.2	3.47 (0.63)	3.52 (0.61)	0.96	.341
P1.3	3.42 (0.64)	3.87 (0.58)	4.91	< .001

P2.1	3.50 (0.60)	3.57 (0.59)	1.14	.259
P2.2	3.38 (0.61)	3.81 (0.53)	4.76	< .001
P2.3	3.41 (0.66)	3.90 (0.60)	4.63	< .001
P3.1	3.53 (0.57)	3.88 (0.55)	4.22	< .001
P3.2	3.47 (0.60)	3.85 (0.50)	4.15	< .001
P3.3	3.39 (0.63)	3.79 (0.59)	4.07	< .001
S1.1	3.54 (0.62)	3.59 (0.60)	0.84	.405
S1.2	3.52 (0.60)	3.58 (0.57)	0.93	.355
S1.3	3.48 (0.64)	3.53 (0.61)	0.79	.434
S2.1	3.55 (0.65)	3.60 (0.63)	0.82	.416
S2.2	3.49 (0.61)	3.55 (0.59)	0.91	.365
S2.3	3.50 (0.63)	3.54 (0.60)	0.77	.442
S3.1	3.46 (0.67)	3.52 (0.66)	0.87	.387
S3.2	3.43 (0.65)	3.48 (0.64)	0.74	.460
S3.3	3.41 (0.62)	3.47 (0.59)	0.88	.383
L1.1	3.57 (0.60)	3.62 (0.58)	0.85	.399
L1.2	3.52 (0.61)	3.56 (0.59)	0.81	.421
L1.3	3.48 (0.65)	3.53 (0.62)	0.76	.450
L2.1	3.44 (0.66)	3.50 (0.64)	0.93	.356
L2.2	3.46 (0.61)	3.51 (0.58)	0.85	.398
L2.3	3.41 (0.64)	3.47 (0.62)	0.91	.364
L3.1	3.48 (0.60)	3.54 (0.58)	0.95	.344
L3.2	3.42 (0.63)	3.48 (0.60)	0.88	.384
L3.3	3.46 (0.61)	3.52 (0.59)	0.90	.372

Tabelul Nr. 2.VII. Valorile t și valorile p pentru fiecare dintre subscalele LifeComp

(grupul experimental)

Așa cum este prezentat în Tabelul Nr. 2.VII, s-au observat îmbunătățiri semnificative statistice ($p < .05$) în șase subscale, toate aparținând domeniului Personal din cadrul LifeComp. Aceste rezultate oferă o validare parțială a ipotezei studiului și confirmă eficiența intervenției aliniate LifeComp în dezvoltarea unor competențe personale și de bunăstare în rândul elevilor de liceu, respectiv școală profesională.

Cea mai substanțială îmbunătățire a fost înregistrată la P1.3 – Optimism, Reziliență și Scop, unde scorurile au crescut de la $M = 3.42$ ($SD = 0.64$) la pretest la $M = 3.87$ ($SD = 0.58$) la posttest, $t(81) = 4.91$, $p < .001$. Această schimbare sugerează că elevii au devenit mai capabili să mențină optimismul, să răspundă adversităților cu reziliență și să dezvolte o perspectivă orientată spre scop - resurse psihologice esențiale pentru bunăstarea adolescenților și satisfacția pe termen lung în viață.

La P2.2 - Adaptarea la contexte în schimbare, media a crescut de la $M = 3.38$ ($SD = 0.61$) la $M = 3.81$ ($SD = 0.53$), $t(81) = 4.76$, $p < .001$, indicând o creștere semnificativă a flexibilității, deschiderii către idei noi și capacități de adaptare la situații noi sau incerte.

O îmbunătățire similară a fost observată la P2.3 - Gestionarea tranzițiilor și stabilirea obiectivelor, cu scoruri crescând de la $M = 3.41$ ($SD = 0.66$) la $M = 3.90$ ($SD = 0.60$), $t(81) = 4.63$, $p < .001$, reflectând o capacitate crescută de a stabili obiective personale și de a gestiona tranziții, aspecte centrale pentru dezvoltarea identității și a motivației academice în adolescență.

În subdomeniul stării de bine, elevii au demonstrat câștiguri semnificative și în:

- P3.1 - Conștientizarea comportamentelor legate de sănătate, scoruri îmbunătățite de la $M = 3.53$ ($SD = 0.57$) la $M = 3.88$ ($SD = 0.55$), $t(81) = 4.22$, $p < .001$, indicând o conștientizare crescută a comportamentelor fizice și mentale.

- P3.2 - Utilizarea informațiilor și serviciilor de protecție, creștere de la $M = 3.47$ la $M = 3.85$, ($SD = 0.60$) to $M = 3.85$ ($SD = 0.50$), $t(81) = 4.15$, $p < .001$, sugerează că elevii au devenit mai proactivi în căutarea și aplicarea de informații de încredere despre sănătate.

- P3.3 - Stil de viață sustenabil și sprijin social a cunoscut o creștere de la $M = 3.39$ ($SD = 0.63$) la $M = 3.79$ ($SD = 0.59$), $t(81) = 4.07$, $p < .001$, reflectând o apreciere semnificativă pentru comportamente sustenabile și importanța oferirii și primirii de sprijin în cadrul propriului mediu social.

Aceste șase arii - reziliență, adaptabilitate, orientare spre obiective, conștientizarea sănătății, comportament proactiv și viață sustenabilă - reprezintă competențe esențiale în dezvoltarea psihologică a elevilor din grupul țintă. Rezultatele semnificative indică faptul că intervențiile structurale au contribuit la creșterea personală semnificativă în domenii aliniate

direct Cadrului de competențe LifeComp și relevante atât ca performanță academică, respectiv reușită școlară, cât și ca funcționare psihosocială.

În contrast, nu s-au observat îmbunătățiri la fel de semnificative în celelalte 20 de subscale domeniile Social (empatie, comunicare, colaborare) și Competențe de învățare (mentalitatea de creștere, gândirea critică și învățarea autonomă). Aceste competențe pot necesita intervenții mai lungi, imersiune experiențială sau aplicare contextualizată pentru a produce schimbări măsurabile. Este posibil, de asemenea, ca aceste abilități să fie mai latente și să se dezvolte progresiv prin expunere repetată și întărire pe o perioadă mai îndelungată, mai degrabă decât prin proiecte și module izolate, chiar dacă acestea au fost parte a unui program extins.

Grupul de control nu a prezentat nicio diferență semnificativă între pretest și posttest, ceea ce întărește concluzia că progresele înregistrate în grupul experimental sunt atribuite intervenției și nu dezvoltării maturizării, efectelor exersării sau evenimentelor externe.

În rezumat, rezultatele susțin eficacitatea intervențiilor psihoeducaționale bazate pe competențe, fundamentate pe modelul LifeComp. Programul a îmbunătățit în mod eficient anumite competențe personale și de bunăstare, demonstrând valoarea integrării unor module structurate, reflexive și interactive în curriculumul liceal și profesional. Aceste constatări sunt în acord cu obiectivele internaționale mai largi în educație, care promovează abilitățile pentru viață, reziliența și implicarea elevilor, și încurajează extinderea viitoare a unor astfel de intervenții către alte domenii LifeComp, utilizând abordări pe termen lung și la niveluri multiple.

Rezultatele oferă dovezi clare privind eficiența unei intervenții psihoeducaționale structurate și aliniate la LifeComp în sprijinirea dezvoltării competențelor personale la adolescenți. Îmbunătățirile semnificative sunt în cele șase subscale: optimism și reziliență (P1.3), adaptabilitate (P2.2), stabilirea de obiective și managementul tranzițiilor (P2.3), conștientizarea de comportamente legate de sănătate (P3.1), folosirea serviciilor de sănătate (P3.2), viața sustenabilă, resursele naturale și suportul social (P3.3). Aceste rezultate se aliniază teoriilor din psihologia pozitivă, dezvoltarea adolescentului și învățarea socio-emoțională la elevi (SEL), teorie prezentată în partea teoretică care subliniază rolul eficacității personale, adaptabilității și bunăstării în funcționarea adolescenților (Masten et al., 1995; Buckley, Storino, & Saarni, 2003; Masten, 2007).

Îmbunătățirea competenței P1.3 – Optimism și reziliență este în acord cu alte studii care arată că programele școlare structurate pot îmbunătăți strategiile de coping și gândirea orientată spre viitor (Cunningham, Brandon, & Frydenberg, 2002). Dimensiunea competenței este crucială pentru ajustările psihologice și persistența obiectivelor în perioada provocărilor

adolescenței, e mai ales vorba de elevi de liceu în situații de vulnerabilitate: provin din medii monoculturale, sunt la vârsta adolescenței și se regăsesc într-un mediu școlar multicultural, nefamiliar, la distanțe considerabile de casă.

Câștigurile semnificative în P2.2 – Adaptabilitate la schimbare. Contextele respective reflectă relevanța crescândă a gândirii flexibile în educație și pe piața muncii, după cum evidențiază Levin (2019), care argumentează faptul că gândirea flexibilă este una dintre cele mai importante abilități specifice și absolut necesare pentru educabilii secolului XXI.

Performanța îmbunătățită în P2.3 – Gestionarea tranzițiilor și stabilirea obiectivelor sugerează că elevii au dezvoltat un sentiment mai puternic de direcție și eficacitate în planificarea vieții lor academice și personale. Această constatare susține cercetările anterioare privind planificarea tranziției orientate către elevi, în care eficacitatea personală crescută este asociată cu o mai bună orientare către viitor și comportamente mai proactive de stabilire a obiectivelor (Woods, Sylvester și Martin, 2010).

În domeniul stării de bine, îmbunătățirile în P3.1, P3.2 și P3.3 sugerează că intervenția a fost eficientă în creșterea gradului de conștientizare al elevilor privind modul în care alegerile legate de stilul de viață influențează rezultatele în materie de sănătate. Aceste rezultate confirmă faptul că reușita școlară depinde de susținerea dezvoltării holistice a elevilor, dincolo de stăpânirea unor noțiuni aferente programelor școlare, elevii au nevoie ca practicile educaționale să susțină bunăstarea, respectiv sănătatea fizică și emoțională a elevilor.

Pe scurt, măsurarea, realizată prin instrumentul psihoeducațional validat și prezentat în capitolul VI.5, respectiv scala LifeComp, a permis observarea modificărilor produse, a arătat faptul că programul a influențat considerabil abilitățile personale care determină bunăstarea și succesul elevilor în diverse contexte sociale și educaționale și a demonstrat în mod clar eficacitatea intervenției. În concluzie, rezultatele posttest confirmă că intervenția este eficientă în sprijinirea dezvoltării acestor competențe la adolescenți.

Absența unor modificări statistice semnificative în domeniile social și de învățare ar putea fi explicată prin durata relativ scurtă a programului, adaptarea în timp la învățarea bazată pe proiect și alternarea mediilor de învățare, formale și non-formale, care e posibil să nu fi fost suficiente pentru ca elevii să dobândească și să consolideze competențe socio-cognitive și metacognitive mai complexe. Deși intervenția a abordat toate subscalele, accentul s-a divedit a fi pe dezvoltarea personală în contextul unei școli multiculturale, limitându-și astfel impactul asupra domeniilor care necesită interacțiune directă cu colegii de la clasă, feedback dialogic sau învățare ancorată în sarcini - condiții care s-au dovedit eficiente și în alte aplicații bazate pe LifeComp (Lotti & Orlandini, 2022; Cacciamani & Fujita, 2023). În acest context, este

important de subliniat că dezvoltarea competențelor socio-cognitive și metacognitive presupune nu doar expunerea repetată la situații de învățare relevante, ci și un cadru educațional stabil care să permită reflecția critică, cooperarea autentică și internalizarea treptată a strategiilor de autoreglare. Astfel, pentru a obține un impact semnificativ asupra dimensiunilor LifeComp ce implică relaționarea interpersonală și învățarea profundă, este recomandabil ca intervențiile viitoare să fie extinse temporal, să includă activități colaborative sistematice și să fie integrate mai strâns în curriculumul formal, pentru a asigura coerența între obiectivele educaționale și mijloacele de învățare propuse.

În ceea ce privește gradul de atingere a reușitei școlare în urma aplicării programului de intervenție, pe lângă câștigurile semnificative prezentate deja în acest capitol am comparat și rezultatele școlare pre-post intervenție, respectiv mediile generale ale elevilor din grupul țintă, respectiv la finalul anilor școlari 2022-2023 și 2023-2024 iar diferența pre-post indică impactul direct al intervenției, contribuind la evidențierea efectelor programului. Analiza comparativă a rezultatelor la învățatură în anul școlar anterior aplicării programului de intervenție și la finalul programului este cuprinsă în anexa Nr. 10.

În ciuda rezultatelor promițătoare, trebuie recunoscute câteva limitări. În primul rând, dimensiunea eșantionului ($N = 164$), deși suficientă pentru comparații pereche, limitează posibilitatea generalizării rezultatelor dincolo de contextul local românesc. În al doilea rând, lipsa unui follow-up longitudinal împiedică formularea unor concluzii privind sustenabilitatea câștigurilor observate. În al treilea rând, designul cvasi-experimental și utilizarea exclusivă a măsurătorilor de tip auto-raport pot introduce un anumit grad de subiectivitate, deși consistența tiparelor între subscale întărește credibilitatea constatărilor.

Cercetările viitoare ar putea beneficia de extinderea intervenției în diverse contexte educaționale, inclusiv în școli din mediul rural și urbanul mare, precum și de utilizarea unor designuri longitudinale pentru a evalua dezvoltarea competențelor pe termen lung. În plus, analizarea unor factori intermediari precum motivația, relațiile dintre profesori și elevi sau interacțiunea cu colegii ar putea oferi o mai bună înțelegere a mecanismelor de schimbare. Extinderea modelului către elevii mai mici sau integrarea unor modele extinse de învățare prin serviciu în folosul comunității (Lotti & Orlandini, 2022; Boffoa et al., 2023) ar putea, de asemenea, să amplifice impactul acestuia în diferite etape ale dezvoltării. Intervenția în comunitățile rurale realizată prin proiectul Nr. V de tipul Design Thinking, ocazionat de Ziua Dunării are nevoie de extindere și de intervenții regulate, precum și de monitorizarea pe termen lung a unor astfel de intervenții, pentru a maximiza impactul asupra tuturor domeniilor de competență.

În concluzie, acest studiu oferă un sprijin empiric literaturii în creștere privind educația bazată pe competențe și subliniază utilitatea cadrului LifeComp ca instrument pentru proiectarea și evaluarea intervențiilor care promovează reziliența, adaptabilitatea, cultura pentru sănătate și comportamentele durabile, toate acestea cu scopul contribuiri la reușita școlară și la dezvoltarea de competențe. Adoptarea acestor cadre în procesul educațional liceal și profesional oferă elevilor mijloacele necesare pentru a înțelege și gestiona complexitatea socială, promovând autonomia în învățare și responsabilitatea civică.

CAPITOLUL VIII: INTERVENȚII NECESARE PENTRU ASIGURAREA REUȘITEI ȘCOLARE ȘI PENTRU FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU VIAȚĂ LA ELEVII DE DIFERITE ETNII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ȘI PROFESIONAL

Capitolul final arată că cercetarea de doctorat prezentă a fost concepută pentru a analiza și a determina măsura în care un program de intervenție centrat pe învățarea bazată pe proiect, contribuie la asigurarea reușitei școlare și formarea abilităților pentru viață la elevii de diferite etnii din învățământul liceal și profesional cărășean. Acesta a fost aplicat într-un liceu multicultural din județul Caraș-Severin, care școlarizează elevi de pe o rază de 100 km la filierele teoretice și tehnologice, precum și în învățământ profesional. Totodată, din perspectiva teoretică, teza a investigat evoluția conceptului de reușită școlară la nivel liceal, a realizat o analiză diacronică a învățământului în limbile minorităților naționale în județul Caraș-Severin, investigând și care este forma și gradul în care formarea abilităților pentru viață, mai specific cele personale, sociale și de învățare sunt o componentă integrată în structura curriculară națională din România.

Examinarea bibliografică din domeniile studiate și a modelelor teoretice existente susțin faptul că intervențiile formative prin programe și proiecte, în acest caz învățarea bazată pe proiect, urmărind competențele din Cadrul LifeComp pot favoriza dezvoltarea unor competențe personale, sociale și de învățare esențiale la elevii din învățământul liceal și profesional, atât ca direcție holistică, cât și personalizată a mediilor educaționale multiculturale (Buckley, Storino, Saarni, 2003; Levin, 2015; Masten, 2007).

Pe scurt, rezultatele studiilor incluse în prezenta teză doctorală aduc o contribuție originală la înțelegerea și optimizarea strategiilor educaționale, prin identificarea unor modalități relevante care pot influența semnificativ formarea comportamentelor și a abilităților esențiale pentru integrarea pe piața muncii. Aceste rezultate nu doar că oferă soluții viabile

pentru provocările actuale ale sistemelor educaționale, ci au și potențialul de a genera impact la nivelul comunităților extinse și al societății în ansamblu.

Acest capitol final a evidențiat, de asemenea, faptul că analizele comparative realizate după implementarea programului vor genera date relevante pentru formularea unor recomandări privind optimizarea și adaptarea cadrului conceptual, luând în considerare variabilele observate și analizate. Intervenția educațională s-a dovedit eficientă în dezvoltarea competențelor esențiale în rândul elevilor din învățământul liceal și profesional. Aceste rezultate confirmă valoarea programelor structurate, centrate pe dezvoltarea abilităților de viață, și susțin integrarea acestora în practicile educaționale actuale.

Subliniem totodată importanța integrării abordărilor bazate pe competențe în practica educațională cotidiană, ca parte a unui proces de modernizare curriculară orientat spre formarea integrală a elevului. În acest context, considerăm esențială integrarea cadrului de referință LifeComp în strategiile didactice curente, dat fiind potențialul său de a sprijini dezvoltarea competențelor personale, sociale și de învățare-componente fundamentale ale educației pentru secolul XXI. Aceste competențe facilitează nu doar adaptarea la schimbările accelerate ale societății și pieței muncii, ci și formarea unor indivizi autonomi, reflexivi și responsabili social. Astfel, includerea sistematică a cadrului LifeComp în procesul instructiv-educativ contribuie la cultivarea unei atitudini favorabile învățării continue, la actualizarea constantă a cunoștințelor și la consolidarea unui comportament civic activ și angajat. Această direcție este aliniată cu recomandările formulate la nivel european privind dezvoltarea competențelor transversale și a celor pentru o cetățenie democratică, accentuând nevoia unei educații centrate pe elev, flexibilă și orientată spre viitor.

Integrarea sistematică a acestui cadru poate facilita formarea unor elevi autonomi, capabili de formare continuă și de implicare activă în viața comunității, contribuind astfel la dezvoltarea unei cetățenii responsabile și participative. În acest context, viitoarele cercetări vor putea urmări evaluarea impactului LifeComp asupra performanței școlare, a angajamentului civic și a competențelor socio-emoționale, oferind dovezi empirice pentru ajustarea și optimizarea programelor educaționale.

În final, această contribuție poate constitui un reper pentru viitoare cercetări aplicative și pentru inițiative de politică educațională orientate spre dezvoltarea holistică a elevilor în contexte educaționale diverse.

BIBLIOGRAFIE

1. Acquah, E. O., & Szelei, N. (2020). The potential of modelling culturally responsive teaching: pre-service teachers' learning experiences. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 157-173
2. Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582
3. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
4. Alba, R., & Reitz, J. G. (2021). The significance of mixed family backgrounds for mainstream integration in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(4), 916-933.
5. Albert-Lorincz, E., Carcea, M.I. (1998), *Prevenirea dezadaptării școlare*. Iași: Editura Cermi.
6. Albulescu, I. (2011). Romanian educational system and multiculturalism. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Psychologia-Paedagogia*, 56(1), 113-122.
7. Albulescu, I., (2021), *Instruirea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*, Didactica Publishing House, 2021
8. Aldrich, J. O. (2018). *Using IBM SPSS statistics: An interactive hands-on approach*. Sage Publications.
9. Aldea, I., Tudor, Ș. B. (2021) "Relația profesor-elev, factor-cheie în reușita școlară" In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol.1, pp. 272-276. ISBN 978-9975-76-361-5.
10. Allemann-Ghionda, C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe. In *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 134-145). Routledge.
11. Alton-Lee, A. (2003), *Quality Teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, Noua Zeelandă: Ministerul Educației, <http://educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5959>.
12. Ang, S. (2017). Intercultural dialogue through design (iDiDe): a model of intercultural collaboration and student engagement. In *Collaboration and student engagement in design education* (pp. 230-256). IGI Global.
13. Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, 22(3), 269-298.
14. Anghel, G. A. (2017). School segregation vs. desegregation in Romania. Case study. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9(1), 95-105
15. Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, 22(3), 269-298.
16. Arsil, P., Dang, H. L., Wicaksono, R., & Hardanto, A. (2022). Determinants of consumers' motivation towards ethnic food: evidence from Indonesia. *British Food Journal*, 124(10), 3183-3200.
17. Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (2003). Guiding intellectual and personal growth across educational contexts. In *Cooperative Learning*, 224-238.
18. Audas, R. and J. Douglas Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*, W-01-1-10E, HRDC Publications Centre Human Resources Development Canada, ISBN: 0-662-32015-8
19. Baard P. P., Deci E. L., Ryan R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
20. Baba, S. N., Dada, Z. A., & Qureshi, R. A. (2024). Ethnic food tasting and gastronomy online reviews: incorporating enjoyment in the behavioral intention model. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 7(2), 743-762.
21. Bakx, A. W., Vermetten, Y. J., & Van der Sanden, J. M. (2003). Self-perceived competence, learning conceptions and preferred learning situations in the domain of communication. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 223-245
22. Bagci, S. C., Kumashiro, M., Smith, P. K., Blumberg, H., & Rutland, A. (2014). Cross-ethnic friendships: Are they really rare? Evidence from secondary schools around London. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 125-137
23. Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics performance. *Psychology of Women Quarterly*, 40(1), 55-64
24. Balagopalan, S. (2009). "Unity in diversity": Social cohesion and the pedagogical project of the Indian state. *Thinking diversity, building cohesion: A transnational dialogue*, 133-150.
25. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
26. Bandura, A. (1972). Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes. In R. D. Parke (Ed.), *Recent trends in social learning theory* (pp. 35-61). New York: Academic Press

27. Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
28. Barrena, R., García, T., & Sánchez, M. (2015). Analysis of personal and cultural values as key determinants of novel food acceptance. Application to an ethnic product. *Appetite*, 87, 205-214.
29. Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European psychologist*, 23(1), 93-104.
30. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bring problem-based learning to higher education: Theory and practice*. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12
31. Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer
32. Belciu, M.-E., Demenenco, D. și alții, (2011), *Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă*, "Metode inovative în formarea personalului didactic pentru dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor", Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, material a fost realizat în cadrul proiectului POSDRU 3/1.3/S/3.
33. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
34. Bellmore, A., Nishina, A., You, J. I., & Ma, T. L. (2012). School context protective factors against peer ethnic discrimination across the high school years. *American journal of community psychology*, 49(1-2), 98-111
35. Bennett, J. M. (2013). Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion. *Diversity at work: The practice of inclusion*, 155-176.
36. Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1-S13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>.
37. Bentley-Gockmann, N. (2020). Towards greater inclusion in skills competitions. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(4), 687-692.
38. Blanchet-Cohen, N., & Reilly, R. C. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching and Teacher Education*, 36, 12-22.
39. Blaschke, L. M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1629-1645
40. Bloj, E. S. (2022) „Reușita școlară - între teorie și practică.” În: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*, Ed. 1, 21 octombrie 2022, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, p. 108-111.
41. Bocoș, M., Jucan, D., Stan, C., & Bețianu, R. (1999). *Dicționar praxiologic de pedagogie: Vol. I (A-D)*. Editura Paralela 45, p.123.
42. Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
43. Bocoș, M., Jucan, D. (2019) *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor, Editura Paralela 45, Ediția IV
44. Boesch, G. (2021). What is pattern recognition? A gentle introduction. *Viso.ai*. <https://viso.ai/deep-learning/pattern-recognition>
45. Boffoa, V., Iavaroneb, M. L., Nosaric, S., & Nuzzacid, A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning and Adult Education Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 1-4
46. Bontaș I. (1996). *Tratat de Pedagogie*. București: Editura All, p. 212.
47. Borgatti, S. P., Everett, M. G., Johnson, J. C., & Agneessens, F. (2022). *Analyzing social networks using R*. Sage.
48. Botezatu, Laura (2014). "Reusita scolara – premise", *Asociația Cultural Științifică „Dimitrie Ghika-Comănești”*, Journal: COLUMNA, Issue No. 4, pp. 259-267.
49. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
50. Brancu, L., Benhida, Z. (2020). Evaluation of the Cultural Intelligence Profile of Moroccan and Romanian Students. In: Prostean, G., Lavios Villahoz, J., Brancu, L., Bakacsi, G. (eds) *Innovation in Sustainable Management and Entrepreneurship. SIM 2019. Springer Proceedings in Business and Economics*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44711-3_34
51. Brandt, W. C. (2020). *Measuring Student Success Skills: A Review of the Literature on Self-Directed Learning*. 21st Century Success Skills. National Center for the Improvement of Educational Assessment

52. Brigman, G. A., Webb, L. D., & Campbell, C. (2007). Building Skills for School Success: Improving the Academic and Social Competence of Students. *Professional School Counseling, 10*(3). <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000310> (Original work published 2007).
53. Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage Publications.
54. Brown, T. Y., Cornell, N., Tevlin, J. M., Williams, D., & Mulvaney, T. (2022). Inclusion, Diversity Belonging, Equity, and Accessibility Principles on College Campuses: How Faculty and Staff Can Create a Culture of Empowerment for Student Success. In A. El-Amin (Ed.), *Implementing Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging Management in Organizational Change Initiatives* (pp. 202-215). IGI Global. doi.org/10.4018/978-1-6684-4023-0.ch011
55. Bryan, A. (2010). Corporate multiculturalism, diversity management, and positive interculturalism in Irish schools and society. *Irish Educational Studies, 29*(3), 253-269.
56. Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 177.
57. Bulzan, C. (2007). Problema identității în spațiul frontierei. Reflecții asupra interdependențelor culturale româno- sârbe în Clisura Dunării, *Revista: Sociologie românească, Volumul V, Nr. 2*, p. 130-148.
58. Burnette, D. M. (2016). The renewal of competency-based education: A review of the literature. *The Journal of Continuing Higher Education, 64*(2), 84-93
59. Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? *Psychological Bulletin, 149*(3-4), p. 174–205. <https://doi.org/10.1037/bul0000368>
60. Bush, T., (2015), *Leadership și management educațional, teorii și practici actuale, Științele educației, Structuri, conținuturi, tehnici*, coord. trad.: Liliana Romaniuc; trad. Irina Prodan, Iași, Editura Polirom.
61. Butler-Barnes, S. T., Williams, T. T., & Chavous, T. M. (2012). Racial pride and religiosity among African American boys: Implications for academic motivation and achievement. *Journal of youth and adolescence, 41*, 486-498.
62. Cacciamani, S., & Fujita, N. (2023). Promoting Life Competences in the Knowledge Society: The Contribution of Knowledge Building Model for Educational Systems. *Interaction Design & Architecture (S), (57)*, 27-46
63. Caena, F. (2019). Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence (LifeComp): Literature review and analysis of frameworks (Y. Punie, Ed.). Joint Research Centre, European Commission. <https://doi.org/10.2760/172528>
64. Caena, F., & Punie, Y. (2019). Developing a European framework for the personal, social & learning to learn key competence (LifEComp). *Literature Review & Analysis of Frameworks. EUR, 29855*
65. Caena, F., & Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education, 45*(4), 456-475.
66. Capraro, R. M., Capraro, M. M., Scheurich, J. J., Jones, M., Morgan, J., Huggins, K. S., ... & Han, S. (2016). Impact of sustained professional development in STEM on outcome measures in a diverse urban district. *The Journal of Educational Research, 109*(2), 181-196.
67. CASEL. (2023). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Annual report 2023. CASEL.
68. Câmpean, A., Bocoș, M., Roman, A., Rad, D., Crișan, C., Maier, M., Tăușan-Crișan, L., Triff, Z., Triff, D.-G., Mara, D., Mara, E.-L., Răduț-Taciu, R., Todor, I., Baci, C., Neacșu, M.-G., Dumitru, I., Colareza, C. C., & Roman, C. E. (2024). Examining Teachers' Perception on the Impact of Positive Feedback on School Students. *Education Sciences, 14*(3), 257. <https://doi.org/10.3390/educsci14030257>
69. Cedefop (Frommberger, Krichewsky, D and Milolaza, A., (2010), Learning outcomes approaches in VET curricula http://www.cedefop.europa.eu/EN_publications/16433.aspx
70. Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin, 45*(11), 1603-1618
71. Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*(4), 485
72. Chard, Sylvia C. (1999): "From Themes to Projects." *Early Childhood Research & Practice 1.1* n1.
73. Chen, Y. C., Tsui, P. L., Chen, H. I., Tseng, H. L., & Lee, C. S. (2020). A dining table without food: the floral experience at ethnic fine dining restaurants. *British Food Journal, 122*(6), 1819-1832.

74. Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Teacher Learning and Professional Development*, 1(1), 33-43.
75. Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., & Orlandini, L. (2021, September). Service Learning and Virtual-Service Learning Experiences in Upper Secondary School: Methodologies and Instruments for Lifelong Learning. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 349-363). Cham: Springer International Publishing
76. Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018), "Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
77. Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporana. Pedagogia pentru competente*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
78. Chiu, Y. Y. L. (2012). Multicultural educational policies: A correlational investigation of cultural competencies and feelings of inclusion. University of Phoenix.
79. Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *Journal of marketing analytics*, 8(4), 189-202
80. Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14.
81. Clark, W. A. (2002). Ethnic preferences and ethnic perceptions in multi-ethnic settings. *Urban Geography*, 23(3), 237-256.
82. Clews, D. L. (2002). The relationship of staff nurse empowerment to patient satisfaction with nursing care. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The Steinhardt School of Education New York University, UMI Microform 3045706
83. Colombo, M., & Santagati, M. (2017). School integration as a sociological construct: measuring multiethnic classrooms' integration in Italy. In *Living in Two Homes* (pp. 253-292). Emerald Publishing Limited
84. Comisia Europeană/ EACEA/ Eurydice (2017), *Date-cheie privind predarea limbilor în școlile din Europa*, ediția 2017
85. Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009), Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>.
86. Colombo, M., & Santagati, M. (2017). School integration as a sociological construct: measuring multiethnic classrooms' integration in Italy. In *Living in Two Homes* (pp. 253-292). Emerald Publishing Limited.
87. Conley, David T. *College knowledge: What it really takes for students to succeed and what we can do to get them ready*. John Wiley & Sons, 2008 (38-106)
88. Constantin, E. C. & Badea, G. L. (2014). Interculturality in Banat, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 3548-3552,3548-3553, sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008179.
89. Constituția României. (1991). *Monitorul Oficial al României*.
90. Contini, R. M. (2013). New generations and intercultural integration in a multi-ethnic society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1819-1829.
91. Coperías Aguilar, M. J. (2002). Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *ELIA*, 3, 85-102.
92. Corson, D. (1991). Realities of teaching in a multiethnic school. *International Review of Education*, 37, 7-31.
93. Cort, K. (2008). Working with school failure. *Handbook of School Counseling*, p. 635-650
94. Costin, A., & Roman, A. F. (2020). Discussing with the Parents of High School Students: what do They Know about Drugs? *Postmodern Openings*, 11(1), 01-19. <https://doi.org/10.18662/po/105>.
95. Coulangeon, P. (2018). The impact of participation in extracurricular activities on school achievement of French middle school students: Human capital and cultural capital revisited. *Social Forces*, 97(1), 55-90.
96. Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>.
97. Cowie, H., Smith, P., Boulton, M., & Laver, R. (2018). *Cooperation in the Multi-Ethnic Classroom (1994): The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*. Routledge.
98. Cox, T. H., Lobel, S. A., & McLeod, P. L. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. *Academy of management journal*, 34(4), 827-847.
99. Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, 2022/C 469/0, *Official Journal of the European Union*, volume 65, 9 November 2022, 1

100. Cowie, H., Smith, P., Boulton, M., & Laver, R. (2018). *Cooperation in the Multi-Ethnic Classroom (1994): The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*. Routledge
101. Cristea, Sorin. Educația STEM. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2020, nr. 1(119), pp. 54-56. ISSN 1810-6455. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3692627>
102. Cross, N. (2004). Expertise in design: An overview. *Design Studies*, 25, 427–441. doi:10.1016/j.destud.2004.06.002
103. Cucuș, C., (2008), *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Editura Polirom, Iași.
104. Cunningham, E. G., Brandon, C. M., & Frydenberg, E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 369-381
105. Dabu, I. S. (2019). Values and Attitudes in Banat Multiethnic Communities. *European Review of Applied Sociology*, 12(18), 6-12
106. Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8
107. Dasen, P., Perregaux, Ch., Rey, M. (1999). *Educația interculturală. Experiențe – politici – strategii*, Editura Polirom, Iași, 1999, pag.146, 147
108. David-Izvernar, M., & Roman, A. F. (2023). The multicultural educational environment and school success: From awareness to cultural competence. In *Education, Reflection, Development – ERD 2022 (Vol. 6)*, European Proceedings of Educational Sciences (pp. 158–170). Proceedings of the 10th International Conference Education, Reflection, Development (ERD 2023). <https://doi.org/10.15405/epes.23056.15>
109. David-Izvernar, M., & Roman, A. F. (2023). A theoretical approach to school success within the framework of multicultural schools. *Educatia 21, Special Issue: Proceedings of the 11th International Conference Education, Reflection, Development (ERD 2023)*, 25. <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.20>
110. David-Izvernar, M., & Roman, A. F. (2023). Multicultural schools and the inclusive dimension of well-implemented community practices on boosting the school ethos. *Journal Plus Education*, 33, 333–337. <https://doi.org/10.24250/jpe/SI/2023/MDI/AFR/>
111. David-Izvernar, M., & Roman, A. F. (2024). Multiethnic teamwork as means of attaining psychosocial competence and interpersonal skills for successful transitioning from school life into adulthood. *Educatia 21, Special Issue: Proceedings of the 12th International Conference Education, Reflection, Development (ERD 2024)*, 215–221. <https://doi.org/10.24193/ed21.2024.28.24>
112. David-Izvernar, M., Roman, A., Bocoș, M., Ciascai, L., Rad, D., Răduț-Taciu, R., Sinaci, M., Toderici, O., Mara, D., Mara, E., Egerău, A., & Vîrlan, M. (2025). Student’s perceptions of inclusive and empowering school environments in secondary multiethnic schools. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 9(1), Article 10634. <https://doi.org/10.24294/jipd10634>
113. David-Izvernar, M., Roman, A., Bocoș, M., Rad, D., Costin, A., Dughi, T., Rus, M., Chiș, R., Sinaci, M., Roman, R., & Chiș, S. (2025). A comparative study of intercultural competence and inclusion: Mainstream vs. multiethnic schools using the Intercultural Competence and Inclusion in Education Scale (ICIES). *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 9(1), Article 10635. <https://doi.org/10.24294/jipd10635>
114. Davis, M. H., & Harden, R. M. (2003). Competency-based assessment: making it a reality. *Medical teacher*, 25(6), 565-568
115. DeAngelis, T. (2015).. In search of cultural competence, *Monitor on Psychology*, American Psychological Association, Vol 46, No. 3, 64.
116. Deardorff, D. 2004. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Unpublished PhD dissertation. North California State University.
117. Deardorff, D., & Arasaratnam-Smith, L. (Eds.). (2017). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. Routledge.
118. Dede, C. (2009) *Immersive Interfaces for Engagement and Learning*. *Science*, 323, 66-69. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1167311>.
119. Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
120. Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 285–300). The Guilford Press.
121. Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
122. Dervin F. 2007. “Dissociation and “complex” interculturality”. In: *Research Papers International Nordic-Baltic conference of the World Federation of Language Teacher Associations (FIPLV) “Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context”*. Riga, 15-16 June 2007. Riga: SIA “ IzglU`WU`bas soġi”, 59-64.

123. Dervin, F. (2009). "Transcending the culturalist impasse in stays abroad: helping mobile students to appreciate diverse diversities". *Frontiers, the interdisciplinary journal of study abroad*. Volume XVIII
124. van Deurzen, Emmy & Adams, Martin, (2016), *Skills in Existential Counselling and Psychotherapy*, Second Edition, Emmy van Deurzen, ISBN-13: 978-1412947800, ISBN-10: 1412947804, Series Editor Francesa Inskipp, SAGE Publications Ltd.
125. Dias, Michael & Brantley-Dias, Laurie. (2017). Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 11. 10.7771/1541-5015.1721.
126. Diaz, A. (2013). Intercultural understanding and professional learning through critical engagement. *Babel*, 48(1), 12-19.
127. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxième édition, Editions Nathan, Paris, 1998, p. 583.
128. Dobia, B., Parada, R. H., Roffey, S., & Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational & Child Psychology*, 36(2), 78-90.
129. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416
130. Dong, L., Kang, Y. (2022). Cultural differences in mindset beliefs regarding mathematics learning, *Current Opinion in Behavioral Sciences*, Volume 46, 101159, ISSN 2352-1546, <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101159>
131. Downes, P. (2022) Education Talks: Căile către succesul școlar, 27 decembrie 2022, European School Education Platform, education.ec.europa.eu/ro/insights/viewpoints/education-talks-pathways-school-success
132. Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1). Retrieved from <https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/623>
133. Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
134. 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 schoolbased universal interventions. *Child Development*, (pag. 82, 405-432).
135. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2020). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
136. Dumulescu, D. (2023). Pathways to Life Skills in High Schools and Universities-Teachers' Perceptions and Experiences. *Educatia* 21, (26). p140-146
137. Dweck: C. S. (2017). *Mindset*, London: Robinson (p.16).
138. 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.
139. Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review*, 13(3), 267-277
140. Elbertson, N.A., Brackett, M.A., Weissberg, R.P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbooks of Education, vol 23. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
141. Elias, M. J., Zins J. E., Weissberg R. P., Frey K. S., Bgreenberg M. T., Haynes N. M., Kessler R., Scwab-Stone M. E., Schriver T. P., (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 163.
142. Elosúa, M. R. (2015). Intercultural Competence in the Education Process. *Journal of Education and Learning*, 4(1), 72-83.
143. Enea, V. (2019). Intervenții psihologice în școală. *Manualul consilierului școlar*. Polirom (articol: Eșecul școlar Otilia Clipa, Diana Sînziana Duca, p. 395-408).
144. Engberg, M. E., Davidson, L. M., Manderino, M., & Jourian, T. J. (2016). Examining the relationship between intercultural engagement and undergraduate students' global perspective. *Multicultural Education Review*, 8(4), 253-274.
145. Esmacilinasab Maryam, Malek Mohamadi Davoud b, Ghiasvand Zahra b, Bahrami Somayeh, Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 30, 2011, pg. 1043-1047, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.203>
146. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Koehler, C., Psacharopoulos, G., Graaf, L., The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof – Analytical report, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/929570>.
147. Faas, D., Smith, A., & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457-473.

148. Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2011). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
149. Fangfang, G., And, J., Hoben, J. (2020). *The Impact of Student Empowerment and Engagement on Teaching in Higher Education: A Comparative Investigation of Canadian and Chinese Post-Secondary Settings*.
150. Fetterman, D., Kaftarian, S., & Wandersman, A. (Eds.). (1995). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
151. Field, S., Hoffman, A., & Posch, M. (1997). Self-determination during adolescence a developmental perspective. *Remedial and Special Education*, 18(5), 285-293.
152. Flecha, R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
153. Florian, L. (2021). *Inclusive pedagogy: International perspectives on theory and practice*. Routledge.
154. Foster, P. (2019). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education: A case study of a multi-ethnic comprehensive school*. Routledge.
155. French, E., & Reddy-Best, K. L. (2023). Women's Czech Folk Costume: Negotiating Ambivalence and White Ethnicity in the Midwest. *Clothing and Textiles Research Journal*, 41(3), 191-207.
156. Fruja Amthor, R., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *Educational studies*, 52(2), 155-176.
157. Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure 1. *Communication Education*, 45(3), 181-199. <https://doi.org/10.1080/03634529609379048>.
158. Fulk, B. M. (2003). Concerns about ninth-grade students' poor academic performance: One school's action plan. *American Secondary Education*, 8-26.
159. Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: Challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61-79.
160. Galvin S., & Greenhow C. (2020). Educational networking: A novel discipline for improved K-12 learning based on social networks. In Peña-Ayala A. (Ed.), *Educational networking: A novel discipline for improved learning based on social networks* (pp. 3-41). Springer.
161. Garavaglia, A., Petti, L., & Triacca, S. (2021, October). Integration of LifeComp and DigComp 2.2 as a Theoretical Framework for Media Education. In ATEE Spring Conference (pp. 59-70). Cham: Springer International Publishing.
162. García-Toledano, E., Gracia-Zomeño, A., Farinho, P., & Picado, L. M. C. M. (2023). Analyzing Teachers' Perception of the Development of Lifelong Learning as Personal, Social and Learning to Learn Competence in University Students. *Education Sciences*, 13(11), 1086.
163. Garbarino, James The meaning and implications of school success, *The Educational Forum*, vol. 40, online 3 februarie 2008 (p. 157-167).
164. Gardner, H. (1993), *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, Fontana Press, Second Edition.
165. Gardner, H. (1997), *Extraordinary Minds*, Basic Boks, New York.
166. Georgiades, K., Boyle, M. H., & Fife, K. A. (2013). Emotional and behavioral problems among adolescent students: The role of immigrant, racial/ethnic congruence and belongingness in schools. *Journal of youth and adolescence*, 42, 1473-1492.
167. Ghosh, R., & Galczynski, M. (2014). *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different*. Canadian Scholars' Press.
168. Giráldez, M. C., & Sala, A. (2021). LIFECOMP: El Marco de Referencia Europeo para la competencia personal, social y de aprender a aprender. *Relevancia en el contexto de la Covid-19. Estudios de Deusto*, 69(1), 109-140.
169. Giuseppina, C., & Giacomantonio, A. (2024). La valutazione della competenza personale, sociale e dell'imparare ad imparare secondo il modello Lifecomp: la costruzione del questionario LifeComp e principali esiti dello studio pilota. *Q-Times Webmagazine*, 16(3), 486-506
170. Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2013). The socio-cultural integration of ethnic minorities in the Netherlands identifying neighbourhood effects on multiple integration outcomes. In *Quantifying Neighbourhood Effects* (pp. 175-201). Routledge.
171. Glava, C.C. & Glava, A. E. (2015). "Moment of Truth" in Educational Marketing. Factors That Contribute to the Decision Making on the Educational Market in Romania, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 180, 170-175, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.101>
172. Goleman, D. (2018). *Inteligența Emoțională (Emotional intelligence)*, București: Curtea Veche Publishing
173. Gomez-Lopez, M., Viejo, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Psychological well-being and social competence during adolescence: Longitudinal association between the two phenomena. *Child Indicators Research*, 15(3), 1043-1061

174. Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483-511.
175. Graham, S. (2018). Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64-77.
176. Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2012). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge.
177. Gratani, F., & Capolla, L. M. (2023). *Maker Education and semplexity. Rethinking education to address emerging complexity. Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 101-111.
178. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
179. Greenfield, T., (1991), *Reforming and revaluing educational administration: whence and when cometh the phoenix*", *Educational Management and Administration*.
180. Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A Decade of Research on K–12 Teaching and Teacher Learning with Social Media: Insights on the State of the Field. *Teachers College Record*, 122(6), 1-72. <https://doi.org/10.1177/016146812012200602> (Original work published 2020).
181. Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., ... & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: social–emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194-209.
182. Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child development*, 84(5), 1526-1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>
183. Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., ... & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social–emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of personality and social psychology*, 124(5), 1079.
184. Guvernul României. (2014, decembrie 29). Ordonanța de Urgență a Guvernului nr. 94/2014 privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, precum și modificarea O.U.G. nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 968 (30 decembrie 2014).
185. Hajjar, S. T. (2018). Statistical analysis: Internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 6(1), 27-38.
186. Hammer, M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In *Student learning abroad* (pp. 115-136). Routledge.
187. Han, S., Capraro, R. M., Capraro, M.M. (2016). How science, technology, engineering, and mathematics project based learning affects high-need students in the U.S., *Learning and Individual Differences*, Volume 51, Pages 157-166, ISSN 1041-6080, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.045>.
188. Harasim, L. (2017). *Learning Theory and Online Technologies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716831>.
189. Harron, J. R. & Hughes, J. E. (2018): Spacemakers: A leadership perspective on curriculum and the purpose of K-12 educational markerspaces, *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 253-270.
190. Hartman, E., Lough, B. J., Toms, C., & Reynolds, N. (2015). Assessing intercultural capacities, civic engagement, and critical thinking: The global engagement survey. *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship*, 127.
191. Hatchuel, A., & Weil, B. (2009). C-K design theory: An advanced formulation. *Research Engineering Design*, 19, 181–192. doi:10.1007/s00163-008-0043-4.
192. Hattie, J. (2014). *Învățarea Visibilă. Ghid pentru profesori (Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning)*, București: Editura Trei.
193. Hazen, E., Schlozman, S., & Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: a review. *Pediatrics in review*, 29(5), 161-168.
194. Henri, M., Johnson, M. D., & Nepal, B. (2017). A review of competency-based learning: Tools, assessments, and recommendations. *Journal of engineering education*, 106(4), 607-638.
195. Hirudayaraj, M., Baker, R., Baker, F., & Eastman, M. (2021) Soft skills for entry-level engineers: What employers want. *Education Sciences*, 11 (10), 641.

196. Hung, W. (2016). All PBL Starts Here: The Problem. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1604>.
197. Hodge K., Danish S., Martin J. (2012), Developing a Conceptual Framework for Life Skills Interventions, *The Counseling Psychologist*, Volume 41, Issue 8, <https://doi.org/10.1177/0011000012462073>
198. Hodgkinson, (1991), *Educational leadership: The moral art*. Albany, NY: State University of New York (p. 23).
199. Holliday, A., Hyde, M. & J. Kullman 2004. *Intercultural communication*. London: Routledge.
200. Hoyle, E. și Wallace, M, (2007), "Educational Reform: an ironic perspective", *Educational management, Administration and Leadership*.
201. Horváth, I. (2006). *Kisebbségpszichológia. Alapfogalmak és kritikai perspektívák (Sociologia minorităților. Concepte de bază și perspective critice)*. Kolosvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár
202. Humphrey, N., Ainscow, M. (2006). Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Psychology of Education*.
203. Hughes, T. R. (2024). In support of advocacy-focused legal literacy skills for school leaders. *Leading and Managing*, 30(1), 75-93.
204. Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 6.
205. Ilie, D. Marian, asist. univ. drd.-coordonator cercetare, Oana MOTATEANU, studenta anul IV, Radu Ioan POPA, student anul IV: Elemente fundamentale în determinarea reușitei școlare și efectele distribuirii pe specializări educaționale, Universitatea de Vest din Timisoara, Facultatea de Psihologie și Sociologie, Domeniul Psihologie, 26 februarie 2007, publicat în *Revista de Cercetare în Științe ale Educației*.
206. Imbre, M., & Roman, A. F. (2022). An intercultural approach to the Danube Gorge (bridging ethnic disparities by ensuring cultural competence). *Journal for Freedom of Conscience (Jurnalul Libertății de Conștiință)*, 10(2), 465–473.
207. Jakab, Albert Zsolt și Peti, Lehel, (2018), *Cehii din Banat*, Editura Institutului de Studiere a Problemelor Minorităților Naționale, Colecția Moniorități, Cluj Napoca.
208. Jackson, M. G. (2003). Internationalising the University Curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(3), 325-340. doi:10.1080/0309826032000145089.
209. Jacobson, S. (2011), "Leadership effects on student achievement and sustained school success", *International Journal of Educational Management*, Vol. 25 No. 1, pp. 33-44. <https://doi.org/10.1108/09513541111100107>.
210. Jackson, R. (2018). Studying religious diversity in public education: An interpretive approach to religious and intercultural understanding. In *Religious Education for Plural Societies* (pp. 86-102). Routledge.
211. Jones, E., & Killick, D. (2013). Graduate Attributes and the Internationalized Curriculum: Embedding a Global Outlook in Disciplinary Learning Outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165-182. doi:10.1177/1028315312473655.
212. Jones, S.M., & Doolittle, E.J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children* 27(1), 3-11. <https://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0000>.
213. Joseph, R. (2019). The theory of empowerment: A critical analysis with the theory evaluation scale. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30(2), 138–157. <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1660294>.
214. Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17(5), 393-400.
215. Kahlenberg, R. D., Potter, H., & Quick, K. (2019). School integration: How it can promote social cohesion and combat racism. *American Educator*, 43(3), 26-30
216. Kalet, A.L., Fletcher, K.E., Ferdman, D. J. & Bickell, N. A. (2003). Defining, navigating and negotiating success. *Journal of general internal medicine*, 21(9) (p. 920-925).
217. Kaplan, A., & Flum, H. (2009). Motivation and identity: The relations of action and development in educational contexts—An introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 44(2), 73-77.
218. Kasabov, N. K. (2014). NeuCube: A spiking neural network architecture for mapping, learning and understanding of spatio-temporal brain data. *Neural Networks*, 52, 62-76, <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2014.01.006>.
219. Kaser, K. (2012) *Household and Family in the Balkans: Two Decades of Historical Family*. LIT Verlag Münster, p.113.
220. Kavouri, P. și Ellis, D. (1998), "Factors affecting school climate in Greek primary schools", *Welsh Journal of Education*, 7(1): 95-109.
221. Kehoe, J. (1982). Ethnocentrism, self-esteem and appreciation of cultural diversity. *Canadian Ethnic Studies= Études ethniques au Canada*, 14(3), 69.

222. Kim, E. H., Kim, H. J., & Kim, J. H. (2014). The study on dining-out behavior ethnic restaurants by food-relateds of undergraduate students. *Korean journal of food and cookery science*, 30(5), 631-641.
223. King, P. M., Perez, R. J., & Shim, W.-j. (2013). How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 69–83. <https://doi.org/10.1037/a0033243>.
224. Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., & Park, E. (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 589–595. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.1002880>.
225. Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., Scott, A., & Park, E. (2017). The Empowering Schools Project: Identifying the Classroom and School Characteristics That Lead to Student Empowerment. *Youth & Society*, 49(6), 827-847. <https://doi.org/10.1177/0044118X14566118>.
226. Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2017). Extracurricular activities in multiethnic middle schools: Ideal context for positive intergroup attitudes?. *Journal of Research on Adolescence*, 27(2), 407-422.
227. Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.
228. Kolodner, J., & Wills, L. (1996). Power of observation in creative design. *Design Studies*, 17, 385–416. doi:10.1016/S0142-694X(96)00021-X.
229. Kozina, A. (2020). Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe. Verlag Dr. Kovac GmbH: Hamburg.
230. Kozlowski, K. P. (2015). Culture or teacher bias? Racial and ethnic variation in student–teacher effort assessment match/mismatch. *Race and Social Problems*, 7, 43-59.
231. Krajcik, J. S., and Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (pp. 275-297). New York, NY: Cambridge University Press.
232. Kraus, L. M. (2023). Beyond appreciation and rejection: reactions of Europeans without a migration background to being an ethnic minority. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(8), 1957-1976.
233. Kulcsar, T., (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și pedagogică, București.
234. Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96.
235. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805.
236. Landsman, J., & Lewis, C. W. (Eds.). (2023). *White teachers/diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity*. Taylor & Francis.
237. Latino, F., Tafuri, F., & Madonna, G. (2023). The promotion of the European LifeComp model through the physical activity and sport. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 307-317.
238. Larmer, J., Mergendoller, J., Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*, ASCD, Alexandria, VA USA (4, 6, 34).
239. Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.
240. Laschinger, H. K., Finegan, J., Shamian, J. & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
241. Lawrence, G. (2013). A working model for intercultural learning and engagement in collaborative online language learning environments. *Intercultural education*, 24(4), 303-314.
242. Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., & Fernández-Río, J. (2023). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of sport and exercise*, 65, 102360.
243. Leszczensky, L., Flache, A., Stark, T. H., & Munniksmá, A. (2018). The relation between ethnic classroom composition and adolescents' ethnic pride. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(7), 997-1013.
244. Levin, M. (2019). The computational boundary of a "self": developmental bioelectricity drives multicellularity and scale-free cognition. *Frontiers in psychology*, 10, 2688.
245. Liu, Y., Ting, H., & Ringle, C. (2023). Appreciation to and behavior intention regarding upscale ethnic restaurants. *Journal of hospitality & tourism research*, 47(1), 235-256.

246. Loader, R., & Hughes, J. (2017). Balancing cultural diversity and social cohesion in education: The potential of shared education in divided contexts. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 3-25.
247. Lorenzo-Blanco, E. I., Bares, C. B., & Delva, J. (2013). Parenting, family processes, relationships, and parental support in multiracial and multiethnic families: An exploratory study of youth perceptions. *Family relations*, 62(1), 125-139.
248. Levin, H. M. (2015). The importance of adaptability for the 21st century. *Society*, 52(2), 136-141.
249. Lin-Siegler, X., Ahn, J. N., Chen, J., Fang, F. F. A., & Luna-Lucero, M. (2016). Even Einstein struggled: Effects of learning about great scientists' struggles on high school students' motivation to learn science. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 314-328.
250. Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91-103.
251. Latino, F., Tafuri, F., & Madonna, G. (2023). The promotion of the European LifeComp model through the physical activity and sport. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 307-317.
252. Lotti, P., & Orlandini, L. (2022). Service Learning and LifeComp framework: analysis of experiences in distance education. *Research on Education and Media*, 14(1), 46-54.
253. Lotti, P., & Orlandini, L. (2022). Service-Learning for the interprofessional development of school-community partnership in the LifeComp framework. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 160-178.
254. Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for 62 higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1548>.
255. Malau-Aduli, B. S., Ross, S., & Adu, M. D. (2019). Perceptions of intercultural competence and institutional intercultural inclusiveness among first year medical students: a 4-year study. *BMC medical education*, 19, 1-9.
256. Manea, A. D., & Stan, C. (2011). Education and inter-culturalism within Romanian social field. *Educatia* 21, 9, 1-12.
257. Maniu, C., Pataki, I., Popescu, M. Mortoiu, D. (2017). Planul Regional De Acțiune Pentru Învățământ (Prai) 2016 – 2025, Regiunea De Dezvoltare Vest, Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic.
258. Makulova, A. T., Alimzhanova, G. M., Bekturganova, Z. M., Umirzakova, Z. A., Makulova, L. T., & Karymbayeva, K. M. (2015). Theory and practice of competency-based approach in education. *International Education Studies*, 8(8), 183-192.
259. Maran, M., & Cinc, E. (2011). Education in the Romanian language in the context of multiculturalism and multilingualism in Vojvodina-The past, the present and the future. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(18), 325.
260. Marinkovic, V., Senic, V., & Mimovic, P. (2015). Factors affecting choice and image of ethnic restaurants in Serbia. *British Food Journal*, 117(7), 1903-1920.
261. Marshall J.D., McLaren (1995). In Book: *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*, Chapter 10: Education and Empowerment: Postmodernism and the Critique of Humanism. James Nicholas Publishers Pty Ltd., Australia.
262. Marx, R.W., P.C. Blumenfeld, J.S. Krajcik, B. Fishman and E. Solowa. (2004). Inquiry-based science in the middle grades: Assessment of learning in urban systemic reform. *J. Res. Sci. Teac.*, 41: p. 1063-1080.
263. Marx, D. M., & Ko, S. J. (2012). Superstars “like” me: The effect of role model similarity on performance under threat. *European Journal of Social Psychology*, 42(7), p. 807-812.
264. Masseroni, M., & Ravotto, P. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare. *Rivista BRIKS*, 7, 99-108.
265. Masten, A. S. (2007). Competence, resilience, and development in adolescence: Clues for prevention science. *Adolescent psychopathology and the developing brain: Integrating brain and prevention science*, 31-52.
266. Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child development*, 66(6), 1635-1659.
267. Maurer, R. E. (1996). *Designing alternative assessments for interdisciplinary curriculum in middle and secondary schools*. Boston: Allyn and Bacon.
268. Mavor, K. I., Platow, M., & Bizumic, B. (Eds.). (2017). *Self and social identity in educational contexts*. Oxford: Routledge.
269. McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (1998). At-risk youth: A comprehensive response. *Adolescence*, 33(132), 964.
270. Meetoo, V. (2020). Negotiating the diversity of ‘everyday’ multiculturalism: Teachers’ enactments in an inner city secondary school. *Race Ethnicity and Education*, 23(2), 261-279.
271. Mellard, D. F., & Hazel, J. S. (1992). Social competencies as a pathway to successful life transitions. *Learning Disability Quarterly*, 15(4), 251-271.

272. Melnyk, B. M., Jacobson, D., Kelly, S., Belyea, M., Shaibi, G., Small, L., ... & Marsiglia, F. F. (2013). Promoting healthy lifestyles in high school adolescents: a randomized controlled trial. *American journal of preventive medicine*, 45(4), 407-415.
273. Menezes JH de O. From Tinkering Methods to Design Thinking: Primordial Thoughts in Design Research. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*. 2019;1(1):3911-3918. doi:10.1017/dsi.2019.398.
274. Meyer, K. A., & Wurdinger, S. (2016) Students' Perceptions of Life Skill Development in Project-Based Learning Schools, Minnesota State University, Mankato, Published by ProQuest LLC (2016), ProQuest 3745394.
275. Mickelson, R. A., & Nkomo, M. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197-238.
276. Mihai, A. (2010), *Adaptarea școlară abordare psiho-socio-pedagogică în învățământul primar*. Iași: Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2010. 165 p. ISBN 978-606-8193-65-6
277. Miles, A., & Gibson, L. (2016). Everyday participation and cultural value. *Cultural Trends*, 25(3), 151-157.
278. Millia, J. (2009). Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 61-70.
279. Mitulescu, S., Pârvu, D., Chirilă, D., & Ionescu, O. (2004). Ghidul metodologic pentru implementarea standardelor de calitate privind dezvoltarea deprinderilor de viață independentă. *World Learning România*.
280. Mizokawa, D. T., & Ryckman, D. B. (1990). Attributions of academic success and failure: A comparison of six Asian-American ethnic groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(4), 434-451.
281. Morelli, G., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International journal of behavioral development*, 27(3), 264-274.
282. Muafi, A. S. H., & Gusaptono, H. (2010). The Role of Life Skills Training on Self-Efficacy, Self Esteem, Life Interest, and Role Behavior for Unemployed Youth. *Global Journal of Management and Business Research*, 10, 132-139.
283. Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., ... & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational research review*, 29, 100304.
284. Muncian, I. (2005) *Sârbi din România. Din Evul Mediu până în zilele noastre*. Traducere din limba sârbă: Ivo Muncian Ediție îngrijită de: Ljubomir Stepanov, Uniunea Sârbilor din România Timișoara, 2005.
285. Murrell Jr, P. C. (2017). *Race, culture, and schooling: Identities of achievement in multicultural urban schools*. Routledge.
286. Nadelson, L. S., Villanueva, I., Bouwma-Gearhart, J., Soto, E., Lemhart, C., Youmans, K&Choi, Y. H. (2020). Student perceptions of and learning in markerspaces embedded in their undergraduate engineering preparation programs. In *Zone 1 Conference of the American Society for Engineering Education (Vol. 30699)*
287. Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., & Roberts, B. W. (2021, June). Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. In *Frontiers in Education (Vol. 6, p. 679561)*. Frontiers Media SA
288. Narai, E. (2012). Maghiarii și cehii din județele Caraș și Severin în perioada 1944-1948, în *Banatica, Reșița*, 22, 2012, (pag. 381-396).
289. Ndura E., Robinson M., Ochs G., (2003) "Minority Students in High School Advanced Placement Courses: Opportunity and Equity Denied", *American Secondary Education*, Vol. 32, No. 1 (Fall 2003), pp. 21-38, Published By: Dwight Schar College of Education, Ashland University, <https://www.jstor.org/stable/41064502>.
290. Ng, B. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>.
291. Nieto, S. (2005). Critical multicultural education and students' perspectives. In *Critical multiculturalism (pp. 217-243)*. Routledge.
292. Nishina, A., & Witkow, M. R. (2020). Why developmental researchers should care about biracial, multiracial, and multiethnic youth. *Child Development Perspectives*, 14(1), 21-27.
293. Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321.
294. Nordgren, K., & Johansson, M. (2014). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>.
295. Nordin, R., Shapiee, R., Suhor, S., Yusof, A. M., & Muhamad, M. M. (2011). Human rights education and social unity in multi-ethnic society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 408-414.
296. Ntoci, D., Bulicanu, M.(2020) *Tranziția ierarhică a valorilor în relație cu reușita școlară la adolescenți*. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă: Conferință științifico-practică cu participare internațională, Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol*, 2020, pp. 255-259. ISBN 978-9975-76-299-1.

297. Okoye-Johnson, O. (2011). Does multicultural education improve students' racial attitudes? Implications for closing the achievement gap. *Journal of Black Studies*, 42(8), 1252-1274.
298. Oddone, K. (2018). PLNs: Theory and Practice. *Linking Learning*. <https://www.linkinglearning.com.au/plns-theory-and-practice/>.
299. OECD (2005) The definition and selection of key competences: executive summary:
300. DeSeCo project. Paris: OECD, 2005. Available from Internet: http://www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html.
301. O'Keeffe, P., Assoulin, E., & Szczepanska, J. (2021). Service design for social change: reflections on teaching human-centred design in an undergraduate social work degree. *Social Work Education*, 41(5), 962–976. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1905789>.
302. Owen, C. (2007). Design thinking: Notes on its nature and use. *Design Research Quarterly*, 2, p. 16–27.
303. OPRISANU, L. C. (2017). "Colaborare scoala-familie. Conditie pentru reusita scolara [The Collaboration between School and Family. Conditions for Scholar Success]," *Proceedings Education*, Editura LUMEN, vol. 0, p 239-245, April.
304. Opre, A., Balica, M., Buzgar, R., Dumulescu, D., Macavei, B., Ghid de "Dezvoltare socială și emoțională" pentru licee, *Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă (UMFP)*, lucrare elaborată sub coordonarea: Liliana Preoteasa, director UMPFE, prin Proiectul privind Învățământul Secundar/Romania Secondary Education Project – ROSE, București, 2020, p. 8-10.
305. Palicica M. (2002). *Prelegeri de psihopedagogie*. Timișoara: Orizonturi Universitare.
306. Palmer, D. (2010). Race, power, and equity in a multiethnic urban elementary school with a dual-language "strand" program. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 94-114.
307. Park, W. M., Park, C. D., Lee, G. H., & Ra, J. E. (2001). Functional and Aesthetic Design Process of Outdoor-Wear for Improvement of Comfort and Appearance. In *Proceedings of the Korea Society of Costume Conference* (pp. 122-122). The Korean Society of Costume.
308. Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of educational research*, 89(3), 416-458.
309. Paris, D. (2011). 'A friend who understand fully': Notes on humanizing research in a multiethnic youth community. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 137-149.
310. Păcurar, A., & Epure, L. L. (2014). Unity through Diversity. *Education for a New Europe: The Multicultural Heritage between Romania and Serbia and its Benefits for a Common Educational Policy*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 578-584.
311. Perkins, D.D., Zimmerman, M.A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *Am J Commun Psychol* 23, p. 569–579. <https://doi.org/10.1007/BF02506982>
312. Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), p. 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
313. Peters, M., & Marshall, J. (2002). *Individualism And Community: Education And Social Policy In The Postmodern Condition* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453858>.
314. Petterson, D., Gravesteijn, C., Roest, J. (2016). Strengthening of parenthood; developing a Life Skills Questionnaire for Dutch Parents (LSQ-P). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 748-758.
315. Pica-Smith, C. (2011). Children's perceptions of interethnic and interracial friendships in a multiethnic school context. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 119-132.
316. Pica-Smith, C., Contini, R. M., & Veloria, C. N. (2018). *Social justice education in European multi-ethnic schools: Addressing the goals of intercultural education*. Routledge.
317. Popescu, I. M., Popescu I. V. (2020). *Dezvoltarea abilităților de viață la copii și tineri-ghid de activități*, Alba Iulia, START ONG by Kaufland, ISBN 978-973-0-31705-3, 5-6.
318. Porto, M., & Houghton, S. A. (2023). Introduction: Arts integration and community engagement for intercultural dialogue through language education. *Language Teaching Research*, 27(2), 234-260.
319. Potâng, A. (2022) Relația dintre capacitățile mnestic și reușita școlară la elevi. In: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*, Ed. 1, 21 octombrie 2022, Chisinau. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", pp. 382-386. ISBN 978-9975-46-638-7.
320. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., & Pânișoară, I. (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitiv și gradul didactic II*, 404-425.
321. Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), (pag. 1-6)

322. Prasertcharoensuk, T., Somprach, K-L. & Ngang, T.K. (2015). Influence of Teacher Competency Factors and Students' Life Skills on Learning Achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 186, 566-572, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.021>
323. Rachmad, Yoesoep Edhie. 2022. Empowerment Theory. Cáceres Conquistadores Publicaciones Internacionales, Edición Especial. <https://doi.org/10.17605/osf.io/wymnz>
324. Ramdani, H. C., Fahmi, A., Indahsari, I. (2022). Affective Domain (Taxonomy Krathwohl) and Interpersonal Communication of Students in eLearning Activities, *ICSST 2021*, November 25, Tangerang, Indonesia 2022 EAI DOI 10.4108/eai.25-11-2021.2318828
325. Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1–25.
326. Raport MEN (2017). Analiza multidimensională a educației și formării profesionale din perspectiva utilizării datelor în luarea deciziilor strategice privind investițiile în infrastructură (Banca Mondială în colaborare cu MEN).
327. Rattan, A., Savani, K., Naidu, N. V. R., & Dweck, C. S. (2012). Can everyone become highly intelligent? Cultural differences in and societal consequences of beliefs about the universal potential for intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), p. 787–803. <https://doi.org/10.1037/a0029263>
328. Razzouk, Rim & Shute, Valerie. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important?. *Review of Educational Research*. 82. 330-348. 10.3102/0034654312457429
329. Reis, M., Monteiro, A., Rodrigues, M., & Barbosa, C. (2024). Lifecomp Cards Collection: an Innovative Tool to Foster Adults' participation in Democratic and Civic Life. In *ICERI2024 Proceedings* (pp. 6936-6939). IATED
330. Rew, L., Becker, H., Cookston, J., Khosropour, S. & Martinez, S (2003), Measuring Cultural Awareness in Nursing Students, *Journal of Nursing Education*, 42(6), 249-257.
331. Roberge, M. É., Petrov, E., & Huang, W. R. (2014). Students' Perceptions of their Attitudes and Behaviors toward Different Cultures/Ethnicities Before and After a Diversity Training Program. *The Journal of Business Diversity*, 14(1), 80.
332. Roman, Alina Felicia, (2008), Evaluare și autoevaluare. Competențe, atitudini și practici, Editura Universității "Aurel Vlaicu" din Arad
333. România. Parlamentul. (2011, 5 ianuarie). Legea educației naționale nr. 1/2011. *Monitorul Oficial al României, Partea I*, Nr. 18 (10 ianuarie 2011)..
334. Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical child and family psychology review*, 3, 223-241.
335. Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). To work, the 21st century skills movement will require keen attention to curriculum, teacher quality, and assessment. *Educational Leadership*, 9, 15–20.
336. Rosa, R., & Tafuri, F. (2025). Embodied Centered Didactics and LifeComp Development in the School. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 1-xx.
337. Rus, Călin, Neșțian-Sandru, Oana și Bajka, Oana (2019), Ghid de Educație Interculturală, Institutul Intercultural Timișoara (p. 8).
338. Rychen, D. S., Hersh Salkganik L., (2003). Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Hogrefe & Huber Publishers
339. Sala, A., & Herrero Rámila, C. (2022). LifeComp into Action: Teaching Life Skills in the Classroom and Beyond. European Union
340. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence, EUR 30246 EN. Luxembourg, Publications Office of the European Union, doi, 10, 922681.
341. Saleh, M. F., Anngela-Cole, L., & Boateng, A. (2011). Effectiveness of diversity infusion modules on students' attitudes, behavior, and knowledge. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 20(3), 240-257.
342. Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(Ottobre), 294-334.
343. Săcălean, L., & Gifu, D. (2015). Psychosocial influences in multiethnic communities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 127-135.
344. Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., & Noack, P. (2021). Individuals, groups, and classrooms: Conceptual and methodological considerations on studying approaches to cultural diversity in schools. *Methods and assessment in culture and psychology*, 123-143.

345. Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., Van De Vijver, F. J., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703.
346. Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism—Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17.
347. Schachner, M. K., & Noack, P. (2016). Adolescent perceptions of school and interethnic relations: A 3-year longitudinal study on the role of ethnic school diversity in German secondary schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1623-1638.
348. Schachner, M. K., Brenick, A., Noack, P., Van de Vijver, F. J., & Heizmann, B. (2015). Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 1-12.
349. Schroder, H.S.; Moran, T.P.; Donnellan, M.B.; Moser, J.S. Mindset induction effects on cognitive control: A neurobehavioral investigation. *Biol. Psychol.* 2014, 103, p. 27–37
350. Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260.
351. Scott Pierce, Daniel Gould & Martin Camiré (2017) Definition and model of life skills transfer, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 10, Pages 186-211, <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>
352. Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41 (5): 4-13
353. Sergiovanni, T. J. (1984), "Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice", in T.J. Sergiovanni și J.E. Corbally, *Leadership and Organizational Culture*, Chicago, IL: University of Illinois Press
354. Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
355. Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 27.
356. Shi, W., Peng, H., Lu, Y., & Wang, F. (2015). The effect of air gap on the total and local thermal insulation of Chinese male costumes from twenty minority ethnic groups. *Extreme Physiology & Medicine*, 4, 1-2.
357. Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). *Innovative assessment for the 21st century*. New York, NY: Springer-Verlag
358. Shute, V. J., & Torres, R. (2012). Where streams converge: Using evidence-centered design to assess Quest to Learn. In M. Mayrath, J. Clarke-Midura, & D. H. Robinson (Eds.), *Technology-based assessments for 21st century skills: Theoretical and practical implications from modern research* (pp. 91–124). Charlotte, NC: Information Age Publishing
359. Simon, H. A., (2019). *The Sciences of the Artificial - 3rd Edition Reissue*, ISBN-13978-0262537537, Publisher The MIT Press Edition Publication.
360. Skinner, B. F. (1971). Operant conditioning. *The encyclopedia of education*, 7, 29-33.
361. Sleeter, C. E., & Zavala, M. (2020). *Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research*. Teachers College Press.
362. Smith L.M., Andrusyszyn M.A. & Laschinger H. (2010). Effects of workplace incivility and empowerment on newly-graduated nurses' organizational commitment. *Journal of Nursing Management* 18, 1004–1015. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01165.x>.
363. Solhaug, T., & Kristensen, N. N. (2020). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140.
364. Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). Going Beyond Traits: Social, Emotional, and Behavioral Skills Matter for Adolescents' Success. *Social Psychological and Personality Science*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/19485506221127483> (Original work published 2024)
365. Spence Laschinger H.K., Gilbert S., Smith L.M. & Leslie K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: applying Kanter's empowerment theory to patient care, *Journal of Nursing Management* 18, 4–13. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01046.x>
366. Spencer, John, "The Association Between Teacher Self-Efficacy, Teacher Motivation and the Implementation of Project-Based Learning (PBL) Teaching Methods" (2020). Doctor of Education (EdD). 145
367. Stan, L. (2013). Succesul și insuccesul în educație. În *Psihosociologie școlară* p. 3-20. Polirom
368. Sternberg, R(2005), "Intelligence, Competence and Expertise", în *The Handbook of Competence and Motivation*, de Andrew Elliot și Carol S. Dweck, Guilford Press, New York.

369. Stroub, K. J., & Richards, M. P. (2013). From resegregation to reintegration: Trends in the racial/ethnic segregation of metropolitan public schools, 1993–2009. *American Educational Research Journal*, 50(3), 497-531.
370. Suff, E., (2018), Abilitățile socioemoționale: prioritate a educației secolului al XXI-lea, AO Centrul Educațional PRO DIDACTICA, ISBN 1810-6455, Nr. 4-5-Septembrie 2018, p. 110-111
371. Swami, V., Furnham, A., Maakip, I., Ahmad, M. S., Nawi, N. H. M., Voo, P. S. K., Christopher, A. N., & Garwood, J. (2008). Beliefs about the meaning and measurement of intelligence: A cross-cultural comparison of American, British and Malaysian undergraduates. *Applied Cognitive Psychology*, 22(2), 235–246. <https://doi.org/10.1002/acp.1356>.
372. Szakács, S. (2011). Old wine into new bottles? Europeanization and diversity in multi-ethnic Romanian schools. *Multicultural Education Review*, 3(1), 99-127.
373. Tangen, D., Mercer, K., Spooner-Lane, R., & Hepple, E. (2011). Exploring intercultural competence: A service-learning approach. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(11), 62-72.
374. Tatum, B. D. (2017). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race*. Hachette UK.
375. Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21.
376. Thomas, J. W. (2000) *A Review of Research on Project-Based Learning*, The Autodesk Foundation, California.
377. Thompson M. Margarete (2024), *Motivation and Engagement in Various Learning Environments, Interdisciplinary Perspectives*, Chapter 5-Creativity and Design-Based Markerspaces Influences on Student Motivation in Engineering Education, Hughes M. D., 71
378. Todd, R., & Magleby, S. (2004). Evaluation and rewards for faculty involved in engineering design education. *International Journal of Engineering*, 20, 333–340.
379. Törngren, S. O., Irastorza, N., & Rodríguez-García, D. (2021). Understanding multiethnic and multiracial experiences globally: Towards a conceptual framework of mixedness. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(4), 763-781.
380. Truong, M., Paradies, Y., & Priest, N. (2014). Interventions to improve cultural competency in healthcare: a systematic review of reviews. *BMC health services research*, 14, 1-17.
381. Tsai, C. T. S., & Lu, P. H. (2012). Authentic dining experiences in ethnic theme restaurants. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 304-306.
382. Turek, I. (2003). *Ključové kompetencie : úvod do problematiky*, Metodicko-pedagogické centrum, 2003
383. Tyner, B. T. II, (2019) "Analyzing Dimensions of Academic Persistence: A Case Study of a Transfer Student Program at a Public University in California." *Dissertation*, Georgia State University. doi: <https://doi.org/10.57709/14425236>
384. *Using learning outcomes – European Qualifications Framework Series: Note 4 Luxembourg: Publications Office of the European Union 2011 — 48 pp. — 25.0 × 17.6 cm ISBN 978-92-79-21085-3 doi:10.2766/17497 9 (3-9)*.
385. Van Boxtel, J. M. (2018). Constructing culturally responsive professional development for inclusion in El Salvador using the lens of intercultural competence. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1173-1183.
386. Van Deurzen, E., Adams, M., *Skills in Existential Counselling and Psychotherapy*. Second Edition, Sage 2016
387. Van Roekel, N. P. D. (2008). *Promoting educators' cultural competence to better serve culturally diverse students*, Washington, DC: National Education Agency.
388. Van der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a short form. *Journal of personality assessment*, 95(1), 118-124.
389. Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure sciences*, 39(2), 163-173.
390. Veerman, G. J., & Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, 8(1), 1940633.
391. Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and Inter-Ethnic Attitudes. *European Psychologist*, 18(3), 179-190.
392. Vogler, J., (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar, Științele Educației*, Editura POLIROM Iași
393. Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and Inter-Ethnic Attitudes. *European Psychologist*, 18(3), 179-190.
394. Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Scheepers, P. L. (2011). Ethnic composition of school classes, majority–minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of adolescence*, 34(2), 257-267.
395. Vogt, B. A. (1991). The role of layer I in cortical function. In *Normal and altered states of function* (pp. 49-80). Boston, MA: Springer US.

396. Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational psychologist*, 44(4), 215-226.
397. Wagner J.I.J., Cummings G., Smith D.L., Olson J., Anderson L. & Warren S. (2010). The relationship between structural empowerment and psychological empowerment for nurses: a systematic review. *Journal of Nursing Management* 18, 448–462. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01088.x>.
398. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press
399. Westheimer & Kahn, (2004), What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* (p. 41-42, 242)
400. Westheimer, J., (2008), What kind of citizen? Democratic dialogues in education. *Education Canada*, (p. 3, 6-10)
401. Whitty, G. (2008), Twenty years in progress? English Education Policy 1988 to the present, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2)
402. Wiefferink, C. H., Peters, L., Hoekstra, F., Dam, G. T., Buijs, G. J., & Paulussen, T. G. (2006). Clustering of health-related behaviors and their determinants: possible consequences for school health interventions. *Prevention Science*, 7, 127-149
403. Wilkinson, A. (1998), "Empowerment: theory and practice", *Personnel Review*, Vol. 27 No. 1, pp. 40-56. <https://doi.org/10.1108/00483489810368549>
404. Williams, G., Blackstone, T. (1983), *Response to Adversity*, Guildford: Soicety for Research into Higher Education
405. Wing-yi Cheng, R., Lam, S.-f. and Chung-yan Chan, J. (2008), When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78: 205-221. <https://doi.org/10.1348/000709907X218160>
406. Wiefferink, C. H., Peters, L., Hoekstra, F., Dam, G. T., Buijs, G. J., & Paulussen, T. G. (2006). Clustering of health-related behaviors and their determinants: possible consequences for school health interventions. *Prevention Science*, 7, 127-149
407. World Health Organization (WHO). (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. Geneva: World Health Organisation
408. Woods, L. L., Sylvester, L., & Martin, J. E. (2010). Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 106-114.
409. Wright, B. L. (2009). Racial-ethnic identity, academic achievement, and African American males: A review of literature. *The Journal of Negro Education*, 123-134.
410. Wurdinger, S., & Rudolph, J. (2009). A different type of success: teaching important life skills through project based learning. *Improving Schools*, 12(2), 115-129. <https://doi.org/10.1177/1365480209105576> (Original work published 2009)
411. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C. & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), p. 364-369
412. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), p. 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
413. York, T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, p. 20
414. Zarate, G. (2003). "Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences". In: Byram, M. (ed). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
415. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>.
416. Zirkel, S. (2008). Creating more effective multiethnic schools. *Social issues and policy review*, 2(1), 187-241.

1. Arhiva.gov.ro. (n.d.). Situația alocării locurilor pentru Școlile de Arte și Meserii (Ș.A.M.) și învățământ liceal – 12 februarie 2009.https://arhiva.gov.ro/ro/guvernul-a-aprobat-cifrele-de-scolarizare-pentru-anul-scolar-si-universitar-2009-2010__11a104307.html (accesat 23.05.2021, 17:03)
2. Chard, S. C. (2009). Practical Guides for Engaging Minds with the Project Approach (Vol. 1–6). The Project Approach. Disponibil la:<http://www.projectapproach.org/store/> - Chard, S.C. (2009) Practical Guides for Engaging Minds with the Project Approach, 1 – 6., accesat 13.02.2025, 14:10)
3. Cedefop. (2011, December 6). Using learning outcomes (EQF series: Note 4). Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/using-learning-outcomes> (22.06.2022, 1:45)
4. „College Students’ Entrepreneurial Mindset: Educational Experiences Override Gender and Major”, publicat în jurnalul Sustainability https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/8272/review_report (accesat 11.05.2021, 17:00)
5. Cormann, M. (2021, 1 iunie). Excerpts from remarks as prepared for delivery by OECD Secretary-General Mathias Cormann to the Meeting of the OECD Council at Ministerial Level (MCM). OCDE. <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2021/06/excerpts-from-remarks-as-prepared-for-delivery-by-oecd-secretary-general-mathias-cormann-to-the-meeting-of-the-oecd-council-at-ministerial-level-mcm-1-june-2021.html> (accesat 28.03.2022, 17:18)
6. Council of the European Union. (2011, July 1). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (OJ C 191, pp. 1–6). Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=LEGISSUM:15020101_3 (22.05.2021, 12:43)
7. Council of the European Union. (2018, May 22). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (OJ C 189, pp. 1–13). Official Journal of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en> (accesat 12.06.2021, 14:11).
8. Council of the European Union. (2021, February 26). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) (OJ C 66, pp. 1–21). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)) (accesat 28.03.2022, 17:41)
9. DEX online. (n.d.). Împuternicire. DEX online. <https://dexonline.ro/definitie/%C3%AEmputernicire> (accesat 06.10.2024, 12:32)
10. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). Key competences for lifelong learning (Publications Office of the European Union). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (accesat 14.06.2021, 11:42)
11. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Pathways to school success: Commission staff working document accompanying the proposal for a Council Recommendation on Pathways to School Success* (Staff Working Document No. SWD(2022)176 final; COM(2022)316 final). Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/66049bff-b034-11ee-b164-01aa75ed71a1> (accesat 10.06.2023, 12:30)
12. European Commission, Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Progress towards the achievement of the European Education Area. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a5ef3055-66f5-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en> (accesat 23.07.2023, 18:11)
13. European Commission. (n.d.). Introduction. Education and Training Monitor 2023 – Comparative Report [Web page]. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/comparative-report/introduction.html> (accesat 14.08.2024, 22:32)
14. European Schoolnet. (2022). Evidence-based education: Using data to design effective interventions. European Schoolnet <http://www.eun.org/data-in-education> (accesat 22.10.2023, 14:50).
15. Fisher, M. (2013, May 16). A revealing map of the world’s most and least ethnically diverse countries. The Washington Post. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2013/05/16/a-revealing-map-of-the-worlds-most-and-least-ethnically-diverse-countries/> (accesat 23.01.2024, ora 18:03)

16. Forumului Economic Mondial. (2020). The Future of Jobs Report 2020.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (accesat 18.06.2021, 18:25)
17. Guvernul României. (2018). Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030. Departamentul pentru Dezvoltare Durabilă. <https://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/strategia-nationala-2030/> (accesat 21.03.2023, 18:52)
18. Ilie, M. D. (Coord.). (2022, iunie 15). Elemente fundamentale în determinarea reușitei școlare și efectele distribuirii pe specializări educaționale. Revista de Cercetare în Științe ale Educației.
https://www.rcsedu.info/index.php?option=com_content&view=article&id=32:elemente-fundamentale-in-determinarea-reusitei-scolare-si-efectele-distribuirii-pe-specializari-educationale&catid=3:managementul-clasei-de-elevi (accesat 13.05.2023,08:10)
19. Inspectoratul Școlar Județean Caraș-Severin. (2021). Starea învățământului în județul Caraș-Severin, 2020–2021 [PDF]. ISJ Caraș-Severin. https://www.isjcs.ro/documente/noutati/CARAS-SEVERIN_STAREA%20INVATAMANTULUI%20%202020-2021.pdf (accesat 12.04.2022, 16:17).
20. Institutul Național de Statistică. (2021, iunie 28). *Volumul II – Populația stabilă, rezidența, structura etnică și confesională*. Recensământul Populației și Locuințelor – RPL 2021.
<https://www.recensamantromania.ro/noutati/volumul-ii-populatia-stabila-rezidenta-structura-etnica-si-confesionala/> (accesat 28.09.2021, 12:50)
21. Institutul Național de Statistică. (2023, 31 mai). Comunicat de presă – Primele rezultate definitive ale Recensământului Populației și Locuințelor runda 2021. <https://www.recensamantromania.ro/comunicat-de-presa-primere-rezultate-definitive-ale-recensamantului-populatiei-si-locuintelor-runda-2021/>(accesat 25.08.2023, 18:03)
22. Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale. (n.d.). Baza de date ISPMN
<https://ispmn.gov.ro/node/institutiile-minoritatilor> (accesat 12.09.2023, 11:48)
23. Jurnalul oficial al Uniunii Europene, 2022/ C469/01, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2022:469:FULL> (accesat 12.04.2024, 12:50)
24. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. (2023). Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 3 iulie 2023. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/267376> (accesat 12.05.2024, 14:05)
25. Linking Network. (2017). The Linking Network www.thelinkingnetwork.org.uk, 2017 (accesat 8.09.2021, 14:13)
26. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului & Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile. (2011, 9 martie). Metode inovative în formarea personalului didactic pentru dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor [interviu]. Stiri ONG. (12.07.2024, 19:01)
27. Ministerul Educației și Cercetării. (2019, 6 decembrie). Măsuri imediate și de perspectivă, în urma rezultatelor înregistrate de elevii români la evaluarea PISA 2018. <https://www.edu.ro/m%C4%83suri-imediate-%C8%99i-de-perspectiv%C4%83-%C3%AEn-urma-rezultatelor-%C3%AEnregistrate-de-elevii-rom%C3%A2ni-la-evaluarea>(accesat 13.07.2024, 12:22)
28. Ministerul Educației și Cercetării. (2021). Starea învățământului preuniversitar din România – 2019–2020.
https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2020/Transparenta/Stare%20invatamant/Stare%20preuniversitar_rev_5.07.2021.pdf (accesat 23.08.2022, 13:07)
29. Ministerul Educației. (n.d.). Programe școlare în vigoare. <http://programe.ise.ro/> (accesat 14.09.2023, 17:08)
30. Organizația Națiunilor Unite. (2015). Transformarea lumii noastre: Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă.
<https://sdgs.un.org/2030agenda> (accesat 13.08.2021, 19:00)
31. Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). About [Web page]., from
<https://www.oecd.org/en/about.html> (accesat 15.08.2024, 17:00)
32. Ministerul Educației. (2024, 21 decembrie). România a primit avizul formal al OCDE în domeniul politicilor educaționale. Ministerul Educației, from https://www.edu.ro/comunicat_presa_116_2024_aviz_formal_RO_OCDE (accesat 13.01.2025, 17:18)
33. Pop, P. A., & Rogojinaru, P. (2015, februarie 3). Tâmplarii de la porțile cerului. Lumea Satului. html
<https://www.lumeasatului.ro/articole-revista/2045-tamplarii-de-la-portile-cerului.html> (accesat 22.08. 2021, 22:00)
34. ROCNEE (Rețeaua de Coordonare a ...). (2024). Repere metodologice – Limbă modernă (EN, FR, SP, IT, PT), clasa a XII-a, 2024–2025 [PDF]. ROCNEE.
https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/repere_metodologice/2025/finale/REPERE_METODOLOGICE_LB_MODERNE_EN_FR_SP_IT_PT_2024_2025_CLS_XII.pdf (accesat 14.09.2024, 13:30)

35. Resita.ro. (n.d.). Rezultate recensământ populație rezidentă Caraș-Severin. <https://resita.ro/rezultate-recensamant-populatie-rezidenta-caras-severinul-246-588-persoane-resita-58-393-persoane/> (accesat 05.07.2023, 18:48)
36. Spencer, J. (2020). The association between teacher self-efficacy, teacher motivation and the implementation of project-based learning (PBL) teaching methods (Doctoral dissertation, George Fox University). Retrieved from <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/145> (accesat 11.12.2024, 18:47)
37. Teleskop. (2024). Majoritatea elevilor învață pentru scopuri imediate, cum ar fi pregătirea pentru evaluările de a doua zi – raport Teleskop în peste 40 de școli / Nu există intervenții sistemice semnificative privind metodele de învățare. Teleskop.<https://blog.teleskop.ro/la-ce-bun-cercetarea-in-scoala> (accesat 13.07.2024, 11:02)
38. United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda> , (accesat 23.08.2022, 19:06)
39. Uniunea Sârbilor din România. (n.d.). Sârbii din România. Uniunea Sârbilor din România. Retrieved from <https://savezsrbia.ro/ro/sarbii-din-romania/> (accesat 11.05.2023, 15:50)
40. YOUrope for Youth Resource Centre – Tips and tricks for debaters și YOUrope for Youth Resource Centre – Tips and tricks for moderators<https://youth.europa.eu/sites/default/files/nfpe-inspiring-debate/Debating%20Europe%20for%2015-18%20years.pdf> (accesat 20.12.2023, ora 06:12)
41. UNICEF MENA. (2020, january). Measuring life skills. UNICEF. <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills> (accesat 3.06.2022, 15:06)
42. United Nations Office on Drugs and Crime. (n.d.). Life and social skills, from <https://www.unodc.org/unodc/en/prevention/life-and-social-skills.html> (accesat 29.08.2024, 23:15)
43. Uniunea Europeană. (2024). LifeComp: Competențe pentru viață, învățare și muncă în Europa, from <https://op.europa.eu>
44. Uniunea Europeană. (2022). Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 469/2022. Disponibil la: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2022:469:FULL> (accesat 16.02.2023, 18:05)
45. Uniunea Sârbilor din România. (n.d.). Sârbii din România. Uniunea Sârbilor din România. Retrieved from <https://savezsrbia.ro/ro/sarbii-din-romania/> (accesat 11.05.2023, 15:50)
46. World Vision România. (2020). Bunăstarea copilului din mediul rural 2020 (Flavius Mihalache, Adriana Neaguț & Laura Tufă, autori; Claudia Petrescu, coordonator). <https://worldvision.ro/wp-content/uploads/2020/11/Raport-de-Bunastare-a-Copilului-din-Mediul-Rural-2020.pdf> (29.07.2021, 10:20)
47. Ziarul Timișoara. (n.d.). Viața și activitatea prințului Eugen de Savoia, eliberator al cetății Timișoara și al întregului Banat. <https://ziarultimisoara.ro/special/2871-viata-si-activitatea-printului-eugen-de-savoia-eliberator-al-timisoarei-si-al-intregului-banat> (accesat 24.03.2025, 12:03)
48. Ziegler, W. (2021). Minoritatea germană din România. Goethe-Institut România. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf134/minoritatea-germana-din-romania1.pdf> (accesta 12.03.2024, 18:08)
49. Ziua de Vest. (n.d.). Ce înseamnă Banatul? Ziua de Vest. Retrieved from <https://www.ziuainvest.ro/ce-inseamna-banatul> (accesat 10.02.2025, 13:10)