



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

Rezumatul tezei de doctorat

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE PRIN VALORIZAREA ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

**Coordonator științific,
Prof. Univ. Dr. Roman Alina Felicia**

**Doctorand,
Gomboș (căs. Coșarbă) Editha Margareta**

Cluj-Napoca

2022

Cuvinte cheie: educație, dezvoltare, nonformal, competențe sociale, valorizare

CUPRINS

INTRODUCERE	12
Partea I. FUNDAMENTĂRI TEORETICE	14
CAPITOLUL I. ABORDĂRI TEORETICE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE	14
I.1. Delimitări conceptuale ale noțiunii de educație nonformală	14
I.1.1. Fundamente etimologice ale educației nonformale	17
I.1.2. Fundamente epistemologice ale educației nonformale.....	19
I.1.2.1. Perspectiva filosofică a educației nonformale	20
I.1.2.2. Fundamentarea psihologică a educației nonformale	20
I.1.2.3. Abordarea sociologică a educației nonformale	27
I.1.3. Incursiuni istorice în abordarea conceptului de educație nonformală.....	27
I.2. Importanța educației nonformale	30
I.2.1. Pledoarie pentru educația nonformală	30
I.2.2. Valorizarea educației nonformale	31
I.2.3. Tranziția de la educația formală spre educația nonformală	32
I.2.4. Relația dintre educația nonformală și educația permanentă	33
I.3. Modalități actuale de realizare a educației nonformale	34
I.4. Perspective holistice ale educației nonformale	36
I.4.1. Analiza sistemică a educației nonformale.....	36
I.4.2. Educația nonformală ca proces.....	37
I.4.3. Educația nonformală– contex educațional specific	37
I.5. Repere cadru al educației nonformale.....	38
I.5.1. Principii ale educației nonformale.....	38
I.5.2. Scop, obiective și caracteristici ale educației nonformale.....	38
I.5.3. Funcții ale educației nonformale.....	42
I.6. Sisteme educaționale nonformale la distanță.....	42

CAPITOLUL II. PARADIGMA FORMĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE	45
II.1. Evoluții ale noțiunii de competență.....	45
II.2. Domenii de competențe cheie recomandate de Comisia Europeană	46
II.3. Elemente structurale și de dezvoltarea a unei competențe	47
II.4. Corelații terminologice: aptitudini sociale, abilități sociale și competențe sociale	48
II.5. Procese cognitive, emoționale și comportamentale ale dezvoltării competențelor sociale	53
II.5.1. Procese cognitive implicate în dezvoltarea competențelor sociale	53
II.5.2. Procesele emoționale legate de competența socială	55
II.5.3. Procese comportamentale implicate în competența socială	55
II.6. Componentele competenței sociale	57
II.6.1. Clasificarea competențelor sociale raportat la arii de funcționare	62
II.6.2. Caracteristici ale dezvoltării competenței sociale	64
II.7. Strategii de sprijin în vederea dezvoltării competențelor sociale	65
II.8. Competența socială corelată cu ciclul de dezvoltare	71
CAPITOLUL III. EDUCAȚIA NONFORMALĂ – OPORTUNITATE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	74
III.1. Dezvoltarea competențelor sociale în instituția școlară.....	74
III.1.1 Abordări ale dezvoltării competențelor sociale în instituția școlară	77
III.1.2. Antrenarea competențelor sociale în instituția de învățământ - între necesitate și posibilitate	80
III.1.3. Jocul de rol ca tehnică de dezvoltare a competențelor sociale în cadrul procesului de predare-învățare	81
III.1.4. Competențele sociale în activitatea educațională a cadrelor didactice din învățământul primar.....	82
III.2. Educația nonformală și experiențele sociale ale elevilor.....	83
III.1.2. Relațiile sociale ale elevilor	84

III.3. Natura contingentă a dezvoltării curriculare în educația nonformală	86
III.3.1. Gestionarea procesului de educație nonformală	87
III.3.2. Forme de organizare a activităților nonformale	88
III.3.3. Opțiunea elevilor pentru a participa la activități educaționale nonformale propuse de instituția școlară.....	91

Partea a II-a. DESCRIEREA CERCETĂRII PEDAGOGICE APLICATIVE PE TEMA „DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE PRIN VALORIZAREA ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR”

Capitolul IV. COORDONATE GENERALE ALE CERCETĂRII	93
IV.1. Delimitarea problemei de cercetare	94
IV.2. Studii și cercetări anterioare	94
IV.3. Designul cercetării	97
IV.3.1. Întrebări de cercetare	97
IV.3.2. Scop	97
IV.3.3. Obiective	97
IV.3.4. Ipoteza generală	98
IV.3.3.1. Ipoteze specifice	98
IV. 3.5. Variabilele cercetării	98
IV.3.6. Corespondența dintre variabila dependentă, metodă și instrument	99
IV.3.7. Strategia de cercetare	99
IV.3.7.1. Sistemul metodelor și instrumentelor de cercetare	100
IV.3.7.1.1. Analiza de încredere a instrumentelor concepute, traduse și adaptate	106
IV.3.7.2. Eșantionarea.....	110
IV.4. Etapele cercetării	114
IV.4.1. Etapa consultării literaturii de specialitate în vederea elaborării instrumentelor de cercetare	115
IV.4.2. Etapa elaborării, traducerii și adaptării instrumentelor de cercetare	116
IV.4.3. Etapa pilotării instrumentelor de cercetare	116
IV.4.4. Etapa studiului preliminar	117

IV.4.4.1. Participarea cadrelor didactice la programe de formare în educație nonformală furnizate de Casa Corpului Didactic Arad „Alexandru Gavra”	118
IV.4.4.2. Participarea copiilor și tinerilor din municipiul Arad la activități nonformale desfășurate la Palatul copiilor Arad	120
IV.4.4.3. Studiu privind percepția părinților și a cadrelor didactice referitoare la activitățile nonformale	122
IV.4.5. Proiectarea procedurii de investigație	129
Capitolul V. ETAPA PRE-EXPERIMENTALĂ	131
V.1. Metodologia de cercetare a colectării datelor inițiale	131
V.1.1. Metoda cercetării documentelor școlare și curriculare	131
V.1.2. Metoda observației	135
V.1.2.1. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea scalei de evaluare a comportamentului școlar social (SSBS)	136
V.1.2.2. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea sistemului de evaluare a abilităților sociale (SSRS)	143
V.1.3. Metoda sociometrică	147
V.1.3.1. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea testului sociometric.....	147
V.1.4. Metode interviului	150
V.1.4.1. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea interviului de tip Focus grup	150
V.1.5. Ancheta pe bază de chestionar	152
V.1.5.1. Aplicarea chestionarului privind evaluarea competenței sociale a copilului din perspectiva părintelui	152
CAPITOLUL VI. ETAPA EXPERIMENTULUI FORMATIV	158
VI.1. Programul activităților de intervenție	159
Capitolul VII. ETAPA POST – EXPERIMENTALĂ	180
VII.1. Precizări generale	181
VII.2. Prelucrarea și interpretarea datelor	181
VII.2.1. Rezultate obținute în urma aplicării scalei de evaluare a comportamentului școlar social (SSBS)	181
VII.2.2. Rezultate obținute în urma evaluării scalei de evaluare a abilităților sociale (SSRS)	189

VII.2.3. Rezultate obținute în urma testului sociometric	193
VII.2.4. Rezultate obținute în urma aplicării chestionarului privind evaluarea competenței sociale a copilului din perspectiva părintelui	195
Capitolul VIII. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR	200
VIII.1. Analiza și interpretarea rezultatelor pentru Ipoteza 1	200
VIII.1.1. Rezultatele obținute cu ajutorul testului sociometric și a matricei sociometrice	201
VIII.1.2. Rezultatele obținute cu ajutorul subscalei SSBS, comportament școlar.....	203
VIII.2. Analiza și interpretarea rezultatelor pentru ipoteza 2	210
Capitolul IX. CONCLUZII	216
IX. 1. Concluzii teoretice și practic-aplicative ale contribuțiilor personale	216
IX.2. Concluziile cercetării	217
IX.3. Limite ale cercetării	219
IX.4. Direcții viitoare	219
Bibliografie	220
Anexe	237

INTRODUCERE

De-a lungul istoriei, atât educația cât și mediul sau furnizorul de educație au parcurs numeroase schimbări, transformări, în ceea ce privește „modelarea” educabilului pentru a face față unei societăți aflate în permanentă dezvoltare.

Sistemul educațional românesc se află în perpetuă căutare de îmbunătățire a tot ceea ce înseamnă proiectare legislativă, adaptare curriculară, integrare socială, modernizare a spațiilor de învățare etc, însă toate aceste eforturi par a fi prea lente pentru evoluția intelectuală a educabililor, pentru aplecarea generației spre o tehnologizare acerbă, sau, pentru a oferi răspuns multiplelor situații de inadaptare școlară sau societală. Îmbunătățirea întregului sistem poate fi realizabil dacă fiecare parte componentă a acestuia își revizuieste poziția și abordarea, schimbând astfel nu doar forma unui sistem educațional, ci întregul său fond.

Cercetarea de față dorește să atragă atenția, ca pe lângă educația formală, care deschide orizontul educabilului spre o lume a cunoașterii, educația nonformală este cea care îl pregătește pentru integrarea și adaptarea în această lume a cunoașterii.

Mediul școlar, un spațiu concentrat pe asimilarea și aprofundarea de cunoștințe, a devenit un spațiu din ce în ce mai rigid, lipsit de colaborare interactivă dintre actorii actului educațional. Educabilul este îngreunat cu un program școlar încărcat, numeroase teme pentru acasă, multiple activități extrașcolare etc. Activitățile educaționale nonformale, realizate în spațiul formal, realizate cu mult tact pedagogic și managerial, dedicarea și profesionalismul cadrelor didactice propunătoare, vin ca un răspuns la dezvoltarea personală, socială și emoțională a educabilului.

Rolul cadrului didactic în acest demers este vital. Un cadru didactic preocupat doar de progresul și performanța școlară a educabilului, ale cărui rezultate să asigure o oarecare validitate profesională acestuia, nu va acorda aceeași atenție și dezvoltării personale sau sociale ale elevului. Prin prisma experienței personale acumulate atât prin participarea cât și prin organizarea activităților nonformale, am constatat că activitățile nonformale, deși ar trebui să ofere trăiri/ experiențe pozitive tuturor actorilor implicați în procesul educativ, acestea au tendința de a se transforma într-un ciclon de stres, povară, muncă în plus. Pornind de la motivele invocate mai mult sau mai puțin obiectiv, activitățile nonformale tind să se transpună în activități formale.

Premisa cercetării pornește de la faptul că, activitățile nonformale, organizate în mediul școlar, au beneficii multiple atât asupra elevilor cât și asupra profesorilor/ adulților educogeni, și

anume: facilitarea proceselor de comunicare, stimularea încrederii în sine și a stimei de sine, dezvoltarea gândirii critice, creșterea toleranței la factori de stres, dezvoltarea unor abilități manageriale, abilitatea de a media opinii contrare, etc.

Participarea elevilor la activități nonformale din spațiul școlar, contribuie la dezvoltarea competențelor sociale, element facilitator în vederea integrării sociale al acestora cât și al asumării rolului de apartenență la grupul comunitar. Cadrele didactice, persoane cheie în facilitarea activităților nonformale își îmbunătățesc competențele manageriale (organizatorice, comunicaționale prin selecția partenerilor, competențele de self-management etc.). Prin inițierea, planificarea, organizarea, desfășurarea, monitorizarea, evaluarea și îmbunătățirea acestor activități, contribuie la dezvoltarea propriilor competențe sociale.

Astfel, pentru a obține un progres cuantificabil în dezvoltarea competențelor sociale în spațiul educațional, accentul se distribuie în mod egal asupra activităților nonformale, asupra elevilor beneficiari ai activităților și asupra adulților implicați în organizarea acestora.

CAPITOLUL I. ABORDĂRI TEORETICE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE

Primul capitol fundamentează perspectiva etimologică și epistemologică a noțiunii de „educație nonformală”.

În sens larg, educația nonformală este tratată drept o activitate educațională sistematică organizată, desfășurată în afara sistemului formal, cu scopul de a furniza anumite tipuri de învățare destinate anumitor subgrupuri din populație, iar în sens restrâns, educația nonformală este reprezentată de acele activități și acțiuni care se desfășoară într-un mediu instituționalizat, în mod organizat, dar și în afara sistemului școlar.

Pe parcursul acestui capitol am analizat conceptul de educației nonformale din perspectivă științifică, în abordările filosofice, psihologice și sociologice ale acestei paradigme educaționale, pentru a-i pune în lumină potențialul benefic și pentru a-i valoriza multiplele valențe. De asemenea, a fost analizat contextul cultural, geografic și istoric al activităților nonformale, evidențiind impotanța acestora în procesul instructiv-educativ al elevilor.

Din perspectivă holistică, educația nonformală a fost conceptualizată, prin prisma a trei perspective: educația nonformală ca sistem, educației nonformale ca proces și educația nonformală ca și context educațional specific.

Educația nonformală ca sistem are are valoare științifică, deoarece oferă o înțelegere a noului sistemul de educație nonformală din cadrul sistemului deja cunoscut, cel formal.

Educația nonformală ca proces are drept componentă centrală învățarea. Importanța educației nonformale ca proces este susținută în literatura de specialitate, accentul fiind pus pe participare și control. Participarea este un proces continuu, care operează de la simpla prezență la o activitate, până la controlul deplin al învățării, prin mai multe etape de implicare activă. Prezența, implică doar faptul că elevul participă la program. Interesele cursanților nu sunt în mod necesar luate în considerare. Elevii pot fi în întregime pasivi. Implicarea există atunci când elevii, fie în mod individual, fie în grup, interacționează cu alți elevi.

A treia perspectivă, asupra conceptului de educație nonformală, cea de ambient, subliniază importanța unui climat informal în activitățile de educație nonformală. Programele de educație nonformală sunt adesea desfășurate în cadrul unor contexte formale, cum ar fi sălile de clasă, unde implicit este indusă lipsa informalității și flexibilității în modul de desfășurare a învățării.

Educația nonformală a fost, conceptualizată în termenii scopurilor pe care le îndeplinește.

Din punct de vedere al naturii sale, scopul educației nonformale vizează completarea pregătirii profesionale a indivizilor prin învățarea pe tot parcursul vieții. Pe de altă parte, educația nonformală își propune să faciliteze persoanelor implicate diferite domenii de interes, sau, aprofundarea celor existente deja.

Educația nonformală are o gamă largă de **obiective** educaționale, care pot fi împărțite în obiective informative și obiective formative. Prima categorie include obiectivele care vizează dobândirea de noi cunoștințe sau aprofundarea cunoștințelor deja dobândite, analizarea elementelor de conținut și/ sau reorganizarea acestora. Din a doua categorie de obiective fac parte cele care contribuie în esență la formarea abilităților transferabile în mai multe aspecte ale vieții umane: cunoașterea de sine și dezvoltarea personală, comunicare eficientă, gestionarea conflictelor, cooperare, creativitate etc.

CAPITOLUL II. PARADIGMA FORMĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE

Capitolul II abordează termenul de „competență”, elementele structurale și de dezvoltare a unei competențe, respectiv, pune în valoare corelațiile terminologice dintre aptitudini, abilități și cunoștințe sociale.

Competența socială este definită ca fiind abilitatea de a gestiona în mod eficient interacțiunile sociale. Cu alte cuvinte, competența socială face referire la actul individului de a fi capabil să formeze și să întrețină relații strânse și de a răspunde în moduri adaptative la mediile sociale. Având în vedere complexitatea interacțiunilor sociale, competența socială este produsul unei game largi de abilități cognitive, procese emoționale, aptitudini comportamentale, conștientizare socială și valori personale și culturale legate de relațiile interpersonale.

Principalele competențe sociale, prezente în grade diferite la indivizi, sunt: asertivitatea, gratificația și sprijinul, comunicarea nonverbală, comunicarea verbală, empatia, cooperarea și atenția acordată celorlalți, cunoașterea și rezolvarea problemelor, respectiv prezentarea de sine. Aceste componente sunt identificate pe baza analogiei dintre competențele sociale și competențele motrice

În continuare, acest capitol a tratat clasificarea competențelor sociale raportate la arii de funcționare: competențe de interacțiune, de comunicare, emoționale și de cunoaștere socială, care condiționează, calitatea funcționării sociale a persoanei. Nivelul practic al competențelor de cunoaștere socială este exprimat prin sensibilitatea socială, care ajută la decodificarea semnalelor

sociale (abilitați de percepție a semnalelor sociale), la evaluarea situației (abilitați de evaluare a situației sociale), prin compararea acesteia cu cunoștințele despre normele sociale (abilitați de cunoaștere a normelor sociale), și contribuie la luarea deciziilor cu privire la un comportament adecvat situației, iar atunci când este nevoie, la rezolvarea problemelor (abilitați de luare a deciziilor).

Competențele sociale sunt modele comportamentale, formate după modele similare abilităților motorii. Indivizii dezvoltă anumite tipuri de comportamente pe baza obiectivelor și motivațiilor pe care le urmăresc (prin percepția altor „participanți sociali” și apoi prin transfer) și le corectează sau nu, pe baza răspunsurilor pe care le primesc de la alții. Abilitățile sociale variază de la o persoană la alta, iar diferențele individuale sunt date de multe caracteristici, printre care: genul, vârsta, clasa socială și trăsăturile de personalitate.

Din perspectiva corelării competenței sociale cu ciclul de dezvoltare al elevilor, literatura de specialitate definește competența socială drept „capacitatea de a prezenta comportamente adecvate și acceptabile din punct de vedere social, care vor avea un impact pozitiv asupra persoanelor implicate” (Ș. A. Catrinel & E. Kallay, 2007, p56).

Cercetările din domeniul educației au arătat că dezvoltarea insuficientă a abilităților sociale este legată de performanțe academice slabe, probleme emoționale și comportamentale și dificultăți de adaptare socială. Copiii cu abilitați sociale slabe sunt mai predispuși să fie respinși de alții, dezvoltă comportamente indezirabile și au dificultăți în menținerea relațiilor sociale. În primii ani ai vârstei școlare, dezvoltarea slabă a competențelor emoționale și sociale poate avea efecte negative pe termen lung asupra funcției și adaptabilității individului în timpul adolescenței sau al maturității.

CAPITOLUL III. EDUCAȚIA NONFORMALĂ – OPORTUNITATE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR SOCIALE LA ELEVII DIN CICLUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Capitolul III al tratează dezvoltarea și antrenarea competențelor sociale în instituția școlară, corelat cu participarea elevilor la activități nonformale organizate în cadrul instituțiilor de învățământ.

Dezvoltarea societăților moderne oferă noi date de adaptare socială pentru un individ ca membru și cetățean al unei lumi, care se schimbă continuu. Totodată, se observă că pierdem esența comunicării prin relațiile interpersonale și interacțiunea personală, prin utilizarea nelimitată și necontrolată a noii tehnologii media și a posibilităților oferite de social media.

Având în vedere această perspectivă, profesorul, prin rolul și munca sa, este obligat să gestioneze noile condiții sociale din clasă și să contribuie la adaptarea și integrarea personalității fiecărui elev pentru a realiza atât reglarea procesului de predare (autoreglare), cât și capacitatea de autodeterminare (autodeterminată), prin interacțiunea și comunicarea cu ceilalți participanți din interiorul câmpului de acțiune al elevului, căutând modalități de dobândire a cunoștințelor.

Odată ce un copil intră la școală și rețeaua sa de socializare se extinde, relațiile cu semenii vor juca un rol din ce în ce mai important. Timpul petrecut cu colegii crește, în timp ce timpul petrecut cu părinții scade treptat.

Organizarea clasei, a spațiului de învățare, sau de ce nu, a unității de învățământ, în zone de interes bine definite, care pot înlesni accesul unor grupuri de elevi, stabilesc etapa dezvoltării abilităților și cunoștințelor interpersonale. Unele zone de interes au un caracter preponderant social și oferă oportunități excelente pentru practicarea abilităților sociale prin intermediul activităților nonformale.

Potrivit studiilor lui J. S. Eccles (1999), elevii care au dobândit succes școlar și au dezvoltat abilități academice și sociale, consideră implicarea în activități extracurriculare ca o parte importantă a vieții lor școlare. Pe de altă parte, rezultatele studiului au arătat că elevii care nu se consideră competenți în activități academice, sociale sau de altă natură, prezintă mai des semne ale depresiei, izolării sociale, precum și niveluri mai ridicate de furie și agresivitate. Astfel, concluzionează autorul, nivelul de competență socială a elevilor servește ca o influență de feedback asupra succesului și performanței școlare, precum și a percepției de sine.

De asemenea, am tratat natura contingentă a dezvoltării curriculumului în educația nonformală. Curriculumul în educația nonformală este susținut de următorul argument: teoria curriculară se sprijină pe sistemul de educație formală, și se transpune în sectorul nonformal (J. E. McGrath, J. R. Kelly, 1986).

Militând pentru un curriculum în context nonformal, pentru D'Hainaut conceptul de curriculum este limitat la ideea de acțiune educativă conștientă, organizată, dar nu neapărat

formală. El susține că formele non-tradiționale de educație necesită pregătire mult mai atentă. (D'Hainaut, L., 1986).

C. E. Eisdorfer & M. Lawton (1973) se concentrează pe dimensiunea culturală a curriculumului. Cultura în acest sens este sociologică și antropologică, cuprinzând totul, de la cunoaștere, credințe, artă, morală, legi, altele.

Nevoile educaționale ale participanților trebuie să determine curriculumul. Autorul identifică un posibil conflict între ceea ce este văzut ca nevoi individuale și nevoile societății sau ale comunității, iar acestea nu întotdeauna converg.

Gestionarea procesului de educație nonformală intră în atribuția facilitatorului, sau a persoanei resursă care proiectează și organizează aceste activități, utilizând în mod eficient resursele disponibile. Totodată, acest proces presupune implementarea unui sistem de monitorizare și evaluare care examinează eficacitatea procesului de învățare nonformală și revizuește în mod regulat rezultatele pentru a acorda prioritate acțiunilor de îmbunătățire.

În instituția școlară, facilitatorul activităților de tip nonformal este profesorul. Acestuia îi revine sarcina de a motiva și inspira atât elevii, cât și comunitatea locală într-un parteneriat eficient. Cadrului didactic, ca manager al activităților nonformale îi revine responsabilitatea de a crea și implementa un plan strategic, care să identifice prioritățile și obiectivele adecvate pentru îmbunătățirea învățării elevilor. Acesta asigură managementul, finanțarea, organizarea și administrarea cadrului nonformal în instituția școlară, monitorizează, evaluează și revizuește efectele activităților nonformale și ia măsuri necesare pentru îmbunătățirea acestora.

Referitor la opțiunea elevilor pentru a participa la activități educaționale nonformale propuse de școală a fost, aceasta a fost dezbătută pe baza variabilelor care influențează alegerea elevilor de a participa la activități de educație nonformală în școli sau alte instituții de învățământ. Plecând de la premisa educației centrate pe elev, prima variabilă va fi interesul elevului pentru tema propusă. Mulți elevi asociază activitățile nonformale cu exercițiile fizice, considerând că aceasta este în principal o formă de relaxare și apoi o modalitate de a îmbunătăți capacitatea fizică. Deși trebuie respectate interesele elevilor, în unele cazuri, aceștia ar trebui sfătuiți să aleagă activități nu numai pe baza satisfacției lor directe, ci și pe baza propriei pregătiri pentru a obține succes pe termen lung.

O altă variabilă care trebuie luată în considerare la alegerea activităților nonformale într-o școală sunt condițiile educaționale ale școlii. Prin urmare, educația nonformală oferită de școală

este afectată semnificativ de dimensiunea și nivelul organizației școlare, de resursele umane, educaționale și financiare și de calitatea procesului de educație și predare.

Participarea elevilor la activități educaționale nonformale, structurate, organizate în unități de învățământ, constituie un element important, deoarece contribuie la dezvoltarea personalității acestora, ajută elevii la formarea unor deprinderi pozitive față de învățare, la dobândirea unor însușiri, strategii de rezolvare a problemei. Conform lui A. Feldman și J. Matjasko (2007) activitățile de educație nonformală au efecte pozitive asupra elevului prin:

- performanță școlară mai bună;
- coeficient de abandon școlar mai scăzut;
- stare psihologică mai bună, creșterea stimei de sine, mai puține griji pentru viitor;
- sentiment redus de izolare socială;
- nivel scăzut de comportamente delincvente.

CAPITOLUL IV. COORDONATE GENERALE ALE CERCETĂRII

În demersul prezentei cercetări intenționăm să identificăm răspuns la următoarele întrebări:

1. Care este efectul participării educabililor la activitățile nonformale organizate și desfășurate în spațiul formal? Elevii participanți la experimentul formativ înregistrează schimbări în dezvoltarea competențelor sociale?

2. Performanțele școlare ale elevilor înregistrează schimbări în urma participării la programul activităților nonformale „Școala mea, spațiu de viață”?

Scopul cercetării vizează experimentarea programului de intervenție „Școala mea, spațiu de viață”, care presupune desfășurarea unor activități nonformale în spațiul formativ în vederea dezvoltării competențelor sociale al elevilor din ciclul primar de învățământ.

Obiectivele propuse pentru cercetarea experimentală vizează:

- Consultarea literaturii de specialitate privind formarea și dezvoltarea competenței sociale;
- Analiza programelor școlare ale disciplinelor *Dezvoltare personală* și *Educație civică* privind activitățile de dezvoltare socială;
- Identificare instrumentelor pentru evaluarea competențelor sociale;

- Proiectarea și aplicarea unui program educațional bazat pe activități nonformale, organizate și desfășurate în spațiul formal;

- Analiza și interpretarea datelor obținute în urma experimentului pedagogic;

- Formularea concluziilor cu privire la eficiența programului de activități nonformale propuse spre organizare și desfășurare în spațiul formal.

Ipoteza generală a experimentului propus este:

Participarea elevilor din ciclul primar la activitățile nonformale din cadrul programului „Școala mea, spațiu de viață”, program complementar activităților școlare, influențează semnificativ: dezvoltarea competențelor sociale, integrarea școlară a acestora în comunitatea clasei de elevi, respectiv formarea și dobândirea unui comportament școlar autoreglat.

Ipotezele specifice:

Există diferențe semnificative în ceea ce privește scorul rezultatelor care arată nivelul de dezvoltare a competențelor sociale în cadrul etapei de post test, dintre grupul experimental și cel de control, obținute în urma implementării programului de activități nonformale „Școala mea, spațiu de viață”.

Frecvența activităților nonformale are efect moderator asupra creșterii performanțelor școlare ale elevilor.

Variabilele cercetării:

Variabila independentă ale cercetării:

Valorificarea experiențelor trăite de elevi prin participarea la activități nonformale de calitate în spațiul formal în vederea dezvoltării competențelor sociale ale acestora.

Variabile moderator:

Implicarea cadrelor didactice/ părinților în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților nonformale în spațiul formal;

Implicarea elevilor în programul de intervenție ce constă în derularea activităților nonformale în spațiul formal.

Variabile dependente

Gradul de integrare școlară a elevilor;

Nivelul de dezvoltare a competenței sociale a educabililor, cuantificate prin indicatorii: relaționare socială (inter-relaționare, empatie, cooperare), comportament școlar, conformare (auto-control, auto-afirmare, management de sine);

Evaluarea obiectivă a părinților referitor la evoluția competenței sociale a copilului.

Sistemul metodelor de cercetare

Metoda observației a fost utilizată pe toată perioada derulării cercetării. Această metodă a avut rol important în demersul strategic al cercetării, deoarece prin grila de observație completată de către cadrul didactic în dreptul fiecărui educabil participant, și de către cadrul didactic a furnizat informații despre nivelul de dezvoltare a competenței sociale ale acestuia.

Metoda sociometrică este utilizat pentru studierea colectivelor de subiecți investigați ca grupuri/ organizații sociale, cu structură proprie. În cercetarea noastră, metoda sociometrică a fost folosită pentru investigarea variabilei dependente referitoare la gradul de adaptare și integrare școlară a educabililor. Această metodă, prin intermediul instrumentului aferent, a fost utilizat atât în cazul eșantionului experimental cât și în cazul eșantionului de control.

Ancheta pe bază de chestionar este una dintre metodele cele mai uzitate în cercetarea pedagogică. Instrumentul aferent acestei metode este chestionarul, iar în cercetarea noastră a vizat categorii de subiecți: educabili, cadre didactice și părinți.

Metoda cercetării documentelor școlare și curriculare este o metodă analitică ce presupune analiza, din perspectiva anumitor parametri, stabiliți în concordanță cu scopul și obiectivele cercetării. În cercetarea noastră, metoda cercetării documentelor școlare pentru măsurarea variabilei dependente referitoare la performanțele școlare ale educabililor din eșantionul experimental. Instrumentul de lucru a fost catalogul calificativelor, care a fost monitorizat bilunar pentru a urmări evoluția școlară a educabililor. Performanța școlară a educabililor a fost urmărită în dreptul claselor II-a și a III-a.

. Eșantionarea

Populația școlară a elevilor înscriși în ciclul primar, conform datelor furnizate de Inspectoratul Școlar Județean Arad, este de 3572 elevi, dintre care 998 provin din mediul rural, iar 2574 din mediul urban. Cercetarea de față are ca eșantion de subiecți elevi din clasele a II-a și a III-a din două instituții de învățământ din municipiul Arad. Alegerea acestor instituții nu a ținut cont de factori de ordin material, economic sau politic, ci au fost selectate în urma unor criterii de asemănare sau de diferențiere:

- numărul elevilor din ciclul primar înscriși în cele 2 instituții. Din ambele instituții au participat elevii claselor a II-a – a III-a.
- repartizarea de gen a elevilor înscriși în cele 2 instituții;

- numărul cadrelor didactice din ciclul primar care desfășoară activitate în cele 2 instituții;
- experiența în învățământul preuniversitar, pregătire profesională a cadrelor didactice;
- poziționare școlilor: având circumscripții diferite, ambele instituții aparțin aceluiaș cartier din municipiul Arad, presupunând astfel că în cazul părinților ai căror copii frecventează una din cele 2 instituții, media de venit/ locuitor este repartizată în mod echilibrat;
- spații școlare generoase: teren de joacă, sală de sport, curte interioară;
- în instituția școlară selectată pentru eșantionul experimental, elevii frecventează cursurile școlare în două ture (tura de dimineață 08-12, tura de dupămasă 12-16). Astfel, prin modificarea programului școlar, stabilit în ziua cu desfășurarea activităților, actul educațional poate fi desfășurat fără a fi prejudiciat.

Repartizarea pe clase a eșantionului de control și a celui experimental este redat în tabelul de mai jos:

Eșantion Clasa	II A	IIB	III A	IIIB	Total
De control	25	22	25	24	96
Experimental	25	26	28	23	102
Total	50	48	53	47	198

Programul activităților nonformale „Școala mea, spațiu de viață” s-a derulat în perioada septembrie 2018– iunie 2020.

Proiectarea și organizarea activităților nonformale din cadrul programului „Școala mea, spațiu de viață” a implicat pe toată perioada multiple întâlniri organizatorice între profesori pentru învățământul primar, părinți, reprezentanți ai partenerilor educaționali, discuții organizatorice între profesul pentru învățământul primar și elevii implicați în program în organizare activităților, monitorizarea îndeplinirii responsabilităților, pregătirea activităților colaborative dintre clase.

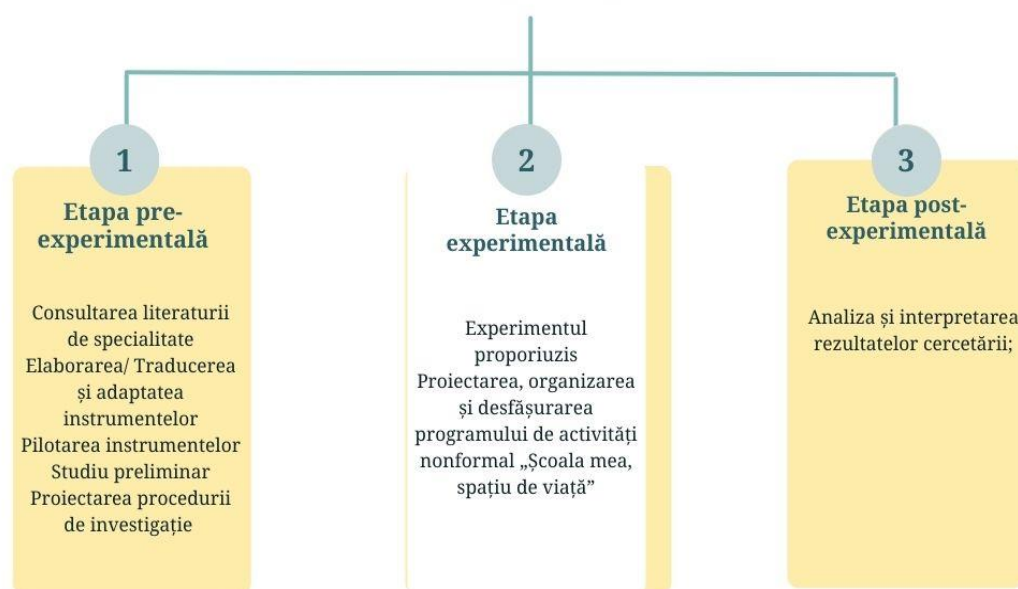
Proiectarea și organizarea activităților nonformale a presupus:

- 10 întâlniri organizatorice între profesori pentru învățământul primar, părinți, reprezentanți ai partenerilor educaționali;

- Întâlniri și discuții organizatorice între profesorii din învățământul primar și elevii clasei pe care aceștia o conduc (organizarea activităților pe grupe de lucru, monitorizarea îndeplinirii responsabilităților, pregătirea pentru activitățile frontale dintre clase);
- 13 activități educaționale nonformale desfășurate în spațiul formal.

Cercetarea experimentală este structurată pe următoarele etape: etapa pre-experimentală, etapa experimentală și etapa post-experimentală.

ETAPELE CERCETĂRII



CAPITOLUL V. ETAPA PRE-EXPERIMENTALĂ

Cercetarea de față are ca scop experimentarea unui program de intervenție pentru elevii din ciclul primar (clasele II - III) prin desfășurarea unor activități nonformale, proiectate și organizate prin colaborarea cadrelor didactice (profesori pentru învățământul primar), părinți și/sau alți reprezentanți ai unor ONG-uri, asociații, instituții partenere, desfășurate în spațiul formativ, în vederea îmbunătățirii competențelor sociale ale elevilor. În acest sens, au fost derivate câteva obiective corelate cu etapa pre-experimentală a cercetării:

- analiza profilului de formare al absolventului din ciclul primar pentru identificarea unor posibile legături între nivelurile de competențe urmărite și obiectivele educației nonformale;

- stabilirea eșantionului de conținut pentru evidențierea influenței activităților nonformale în spațiul școlar asupra dezvoltării competențelor sociale ale elevilor;
- obținerea consimțământului direcțiunii și a profesorilor pentru învățământul primar, implicate în organizarea activităților nonformale, precum și în testările desfășurate pe toată perioada cercetării;
- instituirea eșantionului experimental și obținerea acordului de participare a elevilor la cercetare din partea părinților/ reprezentanților legali;
- instituirea eșantionului de control, care nu vor participa la activitățile nonformale proiectate, organizate și desfășurate în spațiul formal, și obținerea acordului de participare a elevilor la cercetare din partea părinților/ reprezentanților legali;
- evaluarea, cu ajutorul instrumentelor din pretest, a participanților la cercetare, și evidențierea eventualelor diferențe dintre cele două eșantioane.

CAPITOLUL VI. ETAPA EXPERIMENTULUI FORMATIV

Programul formativ „Școala mea, spațiu de viață” își propune să stimuleze această relație dintre elevi, cadre didactice și părinți, construind un climat micro-social care să contribuie la dezvoltarea competenței sociale ale elevilor. Activitățile din cadrul programului se vor orienta spre îmbunătățirea experienței de învățare, pe de o parte, și spre implicarea lor activă în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților educaționale nonformale, pe de altă parte.

Interacțiunea socială dintre elevi va contribui la modificarea temporară a comportamentelor acestora, prin stimulare reciprocă continuă.

Elevii participanți la activitățile desfășurate în cadrul programului își vor dezvolta abilități relaționale și de colaborare. Activitățile propuse se vor desfășura în echipă, astfel elevii vor învăța să colaboreze.

Fiecare activitate proiectată din cadrul programului „Școala mea, spațiu de viață”, vizează aspecte specifice gestionării comportamentelor proprii, ale comunicării și inter-relaționării, modalități de dobândire a unui comportament prosocial.

Cele 13 activități propuse în cadrul programului „Școala mea, spațiu de viață” sunt derivate din competențele specifice identificate, și pot fi valorificate prin monitorizarea unor exemple de comportamente în vederea dezvoltării competenței sociale ale elevilor.

Prin identificarea și încurajarea comportamentelor care să stimuleze dezvoltarea competenței sociale, elevii vor fi responsabilizați să dezvolte un comportament autoreglat, care să coincidă cu normele sociale acceptate de comunitatea grupului de elevi.

CAPITOLUL VII. ETAPA POST – EXPERIMENTALĂ

Metodologia de cercetare privind colectarea datelor din etapa postexperimentală este identică cu cea din etapa pre-experimentală. Pentru a evidenția progresele elevilor privind dezvoltarea competențelor sociale dobândite prin participarea acestora la programul activităților nonformale desfășurate în spațiul formal, după intervenția experimentului formativ, am utilizat același instrumente ca și în etapele anterioare.

Constituie element de noutate variabila dependentă performanța școlară a elevilor participante la cercetare. Pentru a urmări dacă participarea elevilor la programul activităților nonformale afectează performanța școlară a acestora am analizat catalagele școlare, aferentă metodei de cercetare a documentelor curriculare.

S-a observat o creștere progresivă, semnificativă, a valorii indicelui t la pragul de semnificație $p \leq 0,05$. Astfel, la finalul experimentului psihopedagogic sunt înregistrate diferențe semnificative între cele două eșantioane, în raport cu itemii scalei de evaluare a comportamentului școlar social, fiind evidențiat astfel dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor sociale ale eșantionului experimental.

Pentru subscala inter-relaționare se remarcă un prag de semnificație de $p < 0,01$ la 7 itemi, pentru subscala comportament autoreglat pragul de semnificație scade la valoarea de $p < 0,01$ tot la 7 itemi, iar la subscala care evaluează comportamentul școlar, pragul de semnificație de $p < 0,01$ se observă la 4 itemi. În urma analizei acestor valori ale celor trei subscale, tindem să concluzionăm îmbunătățirea inter-relaționării dintre elevi, aceștia devenind mai atenți la nevoile colegilor lor, oferindu-le ajutor la nevoie, invitându-i să se implice și să participe la activitățile programului educațional nonformal organizat și desfășurat în spațiul formal, interacționând astfel cu o mulțime de colegi, fiind asertiv în comunicare cu aceștia. Se observă creșteri semnificative și a valorilor aferente comportamentului autoreglat al elevilor, aceștia sunt mai cooperanți cu ceilalți colegi, fiind mai acceptați de aceștia, manifestă un comportament adecvat la școală, și depun efort în a-și controla reacțiile de furie. În ceea ce privește comportamentul școlar, crește nivelul de

tranziții dintre activități, precum și maniera respectuoasă cu care solicită ajutor, respectiv produce lucrări de o calitate acceptabilă pentru nivelul său de capacitate.

La încheierea experimentului psihopedagogic sunt înregistrate diferențe semnificative la toți itemii scalei de evaluare, evidențiindu-se astfel un progres al eșantionului experimental. Pragul de semnificație $p < 0,01$ se remarcă la subscala cooperare la 4 itemi, pentru subscala auto-afrimare pragul de semnificație $p < 0,01$ este semnificativ în dreptul a 3 itemi. Subscala empatiei conchide cele mai semnificative praguri în dreptul a 5 itemi, pe când subscala auto-control este concludent pentru un prag de semnificație de $p < 0,01$ în dreptul a 3 itemi. Remarcăm astfel o creștere semnificativă a nivelului de empatie a eșantionului experimental prin aprecierile colegiale ale elevilor, manifestarea afecțiunii intercolegiale, a aprecierii acestora în timpul desfășurării programului de activități nonformale. A crescut nivelul de cooperare al elevilor și cel de auto-control, pe când comportamentele de auto-afrimare se diminuează.

Cele mai semnificative procente ale indicelui preferențial în cazul eșantionului experimental sunt cele care reprezintă elevii acceptați (53%) și cei agreeți (34). În ceea ce privește elevii marginalizați și cei respinși, procentul acestora a înregistrat scăderi semnificative.

Din analiza comparativă a aprecierii comportamentului copilului din perspectiva părintelui, comportament observat de către aceștia în ultimele două săptămâni, concluzionăm că între răspunsurile părinților eșantionului experimental și a părinților eșantionului de control sunt diferențe semnificative.

CAPITOLUL VIII. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR

Demersul de comparare a datelor se va realiza atât inter-subiecți cât și intra-subiecți. Compararea rezultatelor inter-subiecți se realizează în urma analizei rezultatelor obținute în etapa pre-experimentală, precum și în etapa post-experimentală. Acest tip de comparație va fi utilizat pentru a evidenția asemănarea dintre cele două eșantioane înainte de intervenția formativă, precum și diferențele dintre acestea, după încheierea programului de intervenție.

Prin participarea eșantionului experimental la programul activităților nonformale intitulat „Școala mea, spațiu de viață”, ne așteptăm la o ascensiune în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale a acestora. În ceea ce privește lotul de control, așteptările noastre sunt ca și aceștia să înregistreze modificări în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale, însă acestea să nu fie semnificative, deoarece aceștia nu beneficiază de un program de activități

nonformale organizate, ci doar de aplicarea programei aferente disciplinelor care tangențial acoperă necesitatea dezvoltării competenței sociale ale elevilor. Aceste discipline sunt *Dezvoltare presonală* pentru elevii claselor a II-a, și *Educație civică*, pentru elvii claselor a III-a.

Prin intermediul matricei sociometrice realizate în cele două etape ale cercetării, etapa pre-experimentală și etapa post-experimentală, pentru cele două eșantioane, de control și experimental, am analizat rezultatele acestora. Indicele preferențial al eșantionului experimental înregistrează modificări între evaluările pretest și posttest, astfel se constată al eficienței programului de activități nonformale „Școala mea, spațiu de viață”, în ceea ce privește dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor din ciclul primar.

Analizând valorile indicilor de comparație în cazul eșantioanelor independente cât și în cazul eșantioanelor perechi, pentru eșantionul eperimental, putem afirma că programul activităților nonformale „Școala mea, spațiu de viață” organizat și desfășurat în spațiul formal, este eficient în ceea ce privește îmbunătățirea comportamentului școlar al elevului, aceștia devenind mai responsabili și respectuoși. În cazul lotului de control, diferențele dintre etapa pretest și etapa posttest sunt ne semnificative.

De asemenea, am efectuat o corelație între participarea elevilor la programul activităților nonformale organizate și desfășurate în spațiul formal și performanța școlară (eșantion experimental), și consemnarea diferențelor între performanța școlară a elevilor care nu au participat la organizarea și desfășurarea activităților nonformale (eșantion de control). Disciplinele pentru care s-au optat, și care sunt concludente în evaluarea performanțelor elevilor pentru clasa a II-a sunt: CLR (Comunicare în limba română) și MEM (Matematică și explorarea mediului), iar pentru clasa a III-a LLR (Limba și literatura română) și M (Matematică).

Valoarea indicelui de corelație Pearson a confirmat confirmă că în cazul elevilor care participă la activitățile nonformale din spațiul formal, performanțele școlare, calificativele elevilor participanți la programul activităților nonformale sunt superioare celor care nu participă la aceste activități.

CAPITOLUL XIX. CONCLUZII

Prezenta cercetare și-a propus să investigheze dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor din ciclul primar prin prisma participării acestora la un program de activități nonformale desfășurate în spațiul formal, intitulat, „Școala mea, spațiu de viață”.

Științific, teza de doctorat contribuie la evidențierea formării și dezvoltării competențelor sociale ale elevilor, factor determinant în integrarea socială și comunitară a acestora.

Analiza comparativă a rezultatelor demonstrează că prin participarea elevilor la programul activităților nonformale din spațiul formal, cresc scorurile privind comportamentele sociale, aceștia adoptând un comportament autoreglat, respectiv scad comportamentele antisociale deviante. Aceste rezultate confirmă eficiența programului dar și a ipotezei specifice 1.

În urma analizei și interpretării datelor s-a constatat că participarea elevilor la programul activităților nonformale are un impact semnificativ asupra performanțelor școlare ale elevilor la disciplinele concludente în evaluarea performanțelor: CLR (Comunicare în limba română) și MEM (Matematică și explorarea mediului), iar pentru clasa a III-a LLR (Limba și literatura română) și M (Matematică).

Teza de doctorat „Dezvoltarea competențelor sociale prin valorizarea activităților nonformale la elevii din ciclul primar” deschide orizonturi spre noi direcții de cercetare.

Astfel, propunem posibilitatea de extindere a cercetării pe ciclul de învățământ prin elaborarea unui program de activități nonformale proiectate, organizate și desfășurate în spațiul formal, pentru toate clasele din ciclul primar (clasa pregătitoare – clasa a IV-a).

O altă direcție de cercetare ar fi aceea de a analiza pe lângă dezvoltarea competenței sociale ale elevilor prin participarea acestora la programul activităților nonformale, și dezvoltare emoțională a acestora.

Viitoare direcții de cercetare pot fi setate și studii privind integrarea și inserția socială a elevilor cu cerințe educaționale speciale, incluși în sistemul de învățământ de masă cu structură de sprijin, care participă la activitățile programului, care este nivelul de acceptare a acestora în comunitatea clasei de elevi, sau care este nivelul de auto-eficacitate în timpul participării și implicării în activitățile programului.

În viitoare cercetări ar putea fi investigată dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale cadrelor didactice și ale părinților implicați în programul activităților nonformale propuse. Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților presupune numeroase întâlniri de lucru, în care, cei implicați pot experimenta diferite emoții și sentimente, care le va influența comportamentul. În cercetările viitoare ar putea fi investigate mecanisme de gestionare și reglare a emoțiilor, toleranță la frustrare etc.

De asemenea, propunem demersuri de validare a instrumentelor de cecretare (SSBS-2, SSRS) pe populația din țară pentru a identifica co-variația dintre comportamentul social și comportamentul antisocial al elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Albin, R. W. Dunlap, G., Lucyshyn, J. M. (2002), *Collaborative research with families on positive behavior support*. In J. M. Lucyshyn, G. Dunlap, ve R. W. Albin (Eds.), *Families & Positive Behavior Support: Addressing Problem Behavior Support*. (pp. 373-390). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co
2. Albulescu, I. (2003), *Educația și mass-media*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
3. Argyle, M., & Kendon, A. (1967), *The experimental analysis of social performance*. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 55-98). Academic Press
4. Argyle, M., & Furnham, A. (1983), *Sources of satisfaction and conflict in long-term relationships*. *Journal of Marriage and the Family*, 481-493
5. Argyle, M. (1998), *Competențele sociale. În S. Moscovici (coord.). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt* (trad.). Editura Polirom, Iași
6. Avdi, E., & Georgaca, E. (2007), *Discourse analysis and psychotherapy: A critical review*. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 9(2), 157-176
7. Bagnall, R. (1989), *Participation of Adults: Some Traps for Development Educators: Adult Education and Development* No.32, pp. 38-40
8. Bandura, A. (1977), *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological review*, 84(2), 191
9. Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
10. Bandura, A., & Hall, P. (2018), *Albert Bandura and social learning theory. Learning theories for early years practice*, 63
11. Bellack, A. S. (2004), *Skills training for people with severe mental illness*. *Psychiatric rehabilitation journal*, 27(4), 375

12. Bellack, A., Mueser, K., Gingerich, S., Agresta, J. (2004), *Social Skills Training for Schizophrenia: A Stepby- Step Guide*. New York: The Guilford Press
13. Bernard, M. E. (2006), *It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence*. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 103-119
14. Berndt, T.J. (1977), *The Effect of Reciprocity Norms on Moral Judgment and Causal Attribution*. *Child Development*, 48, 1322–1330
15. Bhola, H. S. (1983), *Non-formal education in perspective*. *Prospects*, 13(1), 45-53
16. Bocoș, M., Jucan, D. (2008), *Fundamentele pedagogiei teoria și metodologia curriculumului*, Editura Paralela 45, Pitești
17. Bock, J. C. & Papagiannis, G. J. (1983b), *Issues in NFE*, Amherst MA: CIE
18. Bradea, A. (2012), *Educația nonformală*. Modele de bună practică, Editura Universității din Oradea, Oradea
19. Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004), *Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour*. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402
20. Bruner, J. S. (1970), *The growth and structure of skill*. *Mechanisms of Motor Skill Development*, 63-93
21. Butts, R. F. (1981), *A Retrospective Review of "The College Charts Its Course"*
22. Caluschi, M., (2001), *Probleme de psihologie socială*, Editura Cantes, Iași
23. Camilguney, A., Mengutay, S., Pehlivan, A. (2012), *Differences in*
24. Canney, C., Byrne, A. (2006), *Evaluating Physical Activity Levels in 8-10 Year Old Girls Who Attend Physical Education Classes Only and Those who also regularly perform extracurricular sports activities*, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school based research*. *British Journal of Special Education*, 33 (1), 19–24
25. Candea, D., Candea, R. M. (1998), *Understanding and managing challenges to the Romanian companies during transition*
26. Carlock, R. (2011), *Defining and measuring executive functions in adults: Applications for practice and policy*. *Building Better Programs: A project of the Center of Budget and Policy Priorities*
27. Catrinel, Ș. A., & Kallay, E. (2007), *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. editura ASCR, Cluj Napoca

28. Cavanagh, S. (2002), *Foreign-aid groups use 'non-formal' strategies to educate youngsters*. Education Week, 22(15), 10
29. Cavell, S. (1990), *Conditions Handsome and Unhand-some: The Constitution of Emersonian Perfectionism*
30. Căpiță, L. (2011), *Valorificarea experiențelor de învățare nonformală în construirea competențelor cheie*. ISE
31. Chauncey, H. (1962), *Talks on American Education*, New York: Teachers College, Columbia University
32. Chandler L., Dahlquist C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Upper Saddle River, NJ: Merrill
33. Chelcea, S. (1998). Periodizarea psihosociologiei. *Psihologia socială*, (02), 83-89
34. Chiș, V. (2014), *Fundamentele pedagogiei*. Repere tematice pentru studenți și profesori, Editura Eikon, Cluj-Napoca
35. Chomsky, N. (1965), *Persistent topics in linguistic theory*. *Diogenes*, 13(51), 13-20
36. Christakis, N. A., Fowler, J. H. (2010), *Social network sensors for early detection of contagious outbreaks*. *PloS one*, 5(9), e12948
37. Clark, H. F. & Sloan, H. S. (1958), *Classrooms in the Factories*, Rutherford New Jersey: Institute of Research Farleigh Dickenson University
38. Clark, C., Lampert, M. (1986), *The study of teacher thinking: Implications for teacher education*. *Journal of teacher education*, 37(5), 27-31
39. Clark, K. R. (2018), *Learning theories: behaviorism*. *Radiologic technology*, 90(2), 172-175
40. Clark, M.S., & Mills, J. (1979), *Interpersonal Attraction in Exchange and Communal Relationships*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 12–24
41. Cristea, S., Constantinescu, C., *Sociologia educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1998
42. Coombs, P.H. (1968), *The world educational crisis: a systems analysis*. New York: Oxford University Press
43. Coombs, P.H. (1973), *Should one develop nonformal education?.* *Prospects* 3, 287–306. <https://doi.org/10.1007/BF02198523>
44. Cole, M. & Cole, S. (2006), *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest

45. Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). *Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. Behavioral Disorders, 29(3), 224-236*
46. Constantinescu, M. (2004), *Competența socială și competența profesională, Editura Economică, București*
47. Cornish, U., Ross, F. (2004). *Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties. London: Jessica Kingsley*
48. Cossentino, J., (2004), *Becoming a coach: reform, identity, and the pedagogy of negation. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10, 463–487*
49. Covell, K., McNeil, J. K. & Howe, R. B. (2009), *Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's rights approach. School psychology international, 30(3), 282-290*
50. Coșarbă, E. (2020), *Analiza conceptuală a noțiunii de educație nonformală, Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul distanțării sociale, Conferința Internațională, Ediția a III-a, 12-14 Iunie, 2020, Editura PROUniversitaria, București, ISBN 978-606-26-1225-2, p.36-42*
51. Coșarbă, E.M. & Roman, A.F. (2021), *The Motivation Of Primary School Teachers Regarding Non-Formal Activities. In I. Albușescu, & N. Stan (Eds.), Education, Reflection, Development – ERD 2020, vol 104. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 194-201). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.21>*
52. Craft, S. W. (2012), *The Impact of Extracurricular Activities on Student Achievement at the High School Level (2012), Dissertations. 543. <https://aquila.usm.edu/dissertations/543>*
53. Cristea, S. (2008), *Curriculum pedagogic, Editura Didactica și Pedagoica, București*
54. Colombero, G. (2004). *Nuo žodžių į dialogą. Psichologiniai aspektai tarpusavio komunikacijos aspektai. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai*
55. Cucuș, C. (2002), *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar, , Editura Polirom, Iași*
56. Cucuș, C. (2006), *Pedagogie. Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași*
57. Cucuș, C. (2014), *Pedagogie. Ediția a III-a, Editura Polirom, Iași*
58. Dave, R., Ouane A., Sutton, P. (1973), *Issues in Post-literacy. In International Review of Education, Vol. 35, No.4, Hamburg: UNESCO Institute of Education*

59. Dave, R. H. (1991), *Fundamentele educației permanente, Paris: Institutul International pentru Planificarea Educatiei, tradu] cere de Pavel Mureșan și Sergiu Ștefănescu-Prodanovici, Bucuresti: Ed. Didactică și Pedagogică*
60. Deci, E. L. & Ryan, E. M. (2002), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
61. Desforges, D. M., Lord, C. G., Ramsey, S. L., Mason, J. A., Van Leeuwen, M. D., West, S. C. & Lepper, M. R. (1991). *Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups. Journal of personality and social psychology, 60(4), 531*
62. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012), *Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence*. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137–143
63. D'Hainaut, L. (1986), *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général (Rapport no ED-86/WS/78 UNESCO)*. Repéré à http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf
64. Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of consulting and clinical psychology, 53(3)*, 344.
65. Dumitru, G. (1998), *Comunicare și învățare*. Editura Didactică și Pedagogică
66. Dunlap, G., & Fox, L. (2009), *Positive behavior support and early intervention*. In *Handbook of positive behavior support* (pp. 49-71). Springer, Boston, MA
67. Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2015), *The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to students*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 1007-1012
68. Easton, P., Sidikou, M., Aoki, A, Crouch, L. (2003), *Rethinking World policy support of adult and nonformal edcation*. Working Paper, HDNED EFA/Adult Outreach, Washington, DC:World Bank
69. Eccles, J. S. (1999), *The development of children ages 6 to 14. The future of children, 30-44*
70. Eccles, J. S., Barber, B.L. (1999), *Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? Journal of Adolescent Research, 14, 10-43*

71. Eisdorfer, C. E., Lawton, M. (1973), *The psychology of adult developnt and aging*
72. Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). *Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. School psychology review, 32(3), 303-319*
73. Epuran, M. (1976), *Psychology of physical education*. București, Sport-Turism Publishing House
74. Evans, A.C. (1983), *Expulsion under the immigration act, in Modern Act Review, Vol.46, Issue 4, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2230.1983.tb02526.x>*
75. Fagan, R.R. (1969), *The Transformation of Political Cultura in Cuba*. Stanford University Press
76. Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005), *The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of educational research, 75(2), 159-210*
77. Feldman A., Matjasko J. (2007), *Profiles and Portofolios of Adolescent School-Based Extracurricular Activity Participation, in Journal of Adolescence, Procedia, Colume 30, (2)*
78. Fykaris, I. (2014). *Teaching applications of differentiated teaching in early school years. Issues of teaching and education in multicultural schools. Unit, 2.*
79. Fordham, P.C. (ed)(1989), *Participation, Learning and Change: Commonwealth Approaches Non-Formal Esucation*. London: Commonwealth Secretariat
80. Freire, P. (1972), *A Revolutionary Dilemma for the Adult Education*. New York: Syracuse Press
81. Freire, P. (1993), *Pedagogy of the oppressed (Rev. ed.)*. New York: The Continuum Publishing Company
82. Frye, D., Zelazo, P. D. (2014), *Eexecutive Function, School Readiness, and School Achievement. Applied Cognitive Research in K-3 Classrooms, 41*
83. Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003), *The teaching pyramid: a model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children*. Young Children, 58(4), 48-52
84. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996), *Aš myliu kiekvieną vaiką. Apie vaiku psichologinio atsparumo ugdymą*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras

85. Gailienė, I., & Marozaitė, M. (2003), *Mokytojų psichosocialinės adaptacijos problemos profesinėje veikloje. Pedagogika*, 55-62
86. Gallart, M.A. (1989), *The diversification of the educational field in Argentina, Paris, IIEP/UNESCO (IIEP Research Report No.73)*
87. Gardner, H. E. (2000), *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
88. Gardner, R. C. (1983), *Learning another language: A true social psychological experiment. Journal of language and social psychology*, 2(2-3-4), 219-239
89. Gedvilienė, G., & Baužienė, Z. (2008), *Vaikų, turinčių judėjimo sutrikimų, socialinių gebėjimų ugdymas. Specialusis ugdymas*, 1(18), 158-168
90. Gelman, R. & Baillargeon, R. (1978), *A Review of Piagetian Concepts*. In J. H. Flavell, M. E.
91. Gelphi, E., (1985), *Lifelong Education and International Relations*. London: Croom Helm
92. George, D. & Mallery, P. (2003), *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
93. Gevorgianienė, V. (1999), *Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas. Specialusis ugdymas*, 63-74
94. Gills, B. (1992), *North Korea and the crisis of socialism: the historical ironies of national division. Third World Quarterly*, 13(1), 107-130
95. Gottman, J. M. (1983), *How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3)
96. Grandstaff, M. (1978), *Non-Formal Education as a Concept. Prospects*, No. 8 (2), pp. 177-182
97. Gresham, F. M. (2002), *Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies*. In M. R. Shinn, H. M. Walker, G. Stoner (Eds.). *Interventions for Academic and Behavior Problems. II: Preventive and Remedial Approaches* (pp. 403–432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
98. Goleman, D. (2001). *An EI-based theory of performance. The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27-44.
99. Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche, București*

100. Goleman, D. (2011), *Emotional mastery. Leadership Excellence*, 28(6), 12-13
101. Gürbüz, E., & Kiran, B. (2018), Research of Social Skills of Children Who Attend to Kindergarten According to the Attitudes of Their Mothers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100.
102. Gutu, T., (2013), *A Study on the Mechanical Strength Properties of Bamboo to Enhance Its Diversification on Its Utilization*. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 2, 314-319
103. Guttman, A., & Thompson, L. (2001), *Japanese sports: a history*. University of Hawaii Press.
104. Hallahan, D. P., Kauffman, J. N. (2003), *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius
105. Halpern, D. (2005), *Social capital*. Cambridge: Polity Press
106. Hausmann, C. (1995), *NFE for Women in Zimbabwe: empowerment strategies and status improvement*, Frankfurt: Peter Lang
107. Hayden, M., Thompson, J. (1995), *International schools and international education: A relationship reviewed*. *Oxford review of Education*, 21(3), 327-345
108. Holmberg, B. (1981), *Status and Trends of Distance Education*, Kogan Page London, p. 97-98.
109. Helena, C., & Shoshana, F. (1996), *Știința rezolvării conflictelor*. Fiecare poate câștiga/traducere Ana-Stoica Constantin. București: Știință&Tehnică
110. Hogan, R., Shelton, D. (1998), *A socioanalytic perspective on job performance*. *Human Performance*, 11, 129–144
111. Hoppers, W. (2006), *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. Retrieved September
112. Ionescu, D., Popescu, R. (2012), *Activități extrașcolare în ruralul românesc*. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri, Ed. Universitară: București
113. Jacikevičius, A. S. & Mokslas, G. (1994), *Psichologijos įvadas studijų pradžiai*. Vilnius: Žodynas
114. Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003), *Comprehensive evidence-based social—emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential*. *Topics in early childhood special education*, 23(2), 62-73

115. Jovaiša, L. (1993), *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa
116. Katz, L. G., Chard, S. C. (1998), *Issues in selecting topics for projects*
117. Kedrayate, A. (1997), *The conceptualisation of non-formal education*. *Directions* 19 (1), 33
118. Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G. & Peterson, D. R. (1983), *Analyzing close relationships*. *Close relationships*, 20, 67
119. Kelley, H.H. & Thibaut, J. W. (1978), *Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence*.
New York: Wiley
120. Kemple, J. J. (2004), *Career academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment*. MDRC
121. Khawaja, S., Brennan, B. (1990), *Non-formal education: Myth or Panacea for Pakistan*.
Islambad: Pictoria Printers (Pty) Ltd.
122. King, J. (1967), *Planning NFE in Tanzania*, Paris: UNESCO IIEP
123. Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993), *Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation*. *Journal of applied psychology*, 78(2), 311
124. Kucsma, D. (2015), *The System-Wide Approach And Performance Management Of The Lifelong Learning*. *Challenges in economic and technological development*, 130
125. Kyridis, A. (1996), *Inequalities in Greek education and access to the University*.
Gutenberg, Athens (in Greek)
126. LaBelle, T. J. (1982), *Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on life-long learning* *International Review of Education*, 28.2: 159-175
127. La Belle, T. J., & Ward, C. R. (1994), *Multiculturalism and education: Diversity and its impact on schools and society*. SUNY Press
128. Ladd, G. W. (1983), *Social networks of popular, average, and rejected children in school settings*. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 283-307
129. Lamb, M. E., Sutton-Smith, B., Sutton-Smith, B., & Lamb, M. E. (Eds.). (2014), *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan*. Psychology Press
130. Lazăr, V., Cărășel, A. (2007), *Psihopedagogia activităților extracurriculare*. Arves
131. Leffert, N., Benson, P. L., & Roehlkepartain, J.L. (1997), *Startingoutright: Developmental assets for children*. Search Institute

132. Legendre, M.F. (2008), *La notion de compétence au de couer des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en pondeur*, in F. Audifgier et Bruxelles: De Boeck Université, pp.27-50
133. Lepaité, D. (2003), *Kompetenciją plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*
134. Lewis, J., & Geach, P. (1962), *History of Philosophy*. London 1962.
135. Lou, J. (2013), *Theories of Learning: Social cognitive theory*.
ayeshapenuela.files.wordpress.com
136. MacDonald, K. & Parke, R. (1984), *Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence*. *Child Development*, 55. 1265–1277.
137. Malinauskas, R. (2004), *Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialiniams įgūdžiams*. *Acta paedagogica Vilnensia*, 12, 1–8
138. Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008), *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills*. *Child development*, 79(3), 732-749
139. Mayer, R. E. (2009), *Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction*. In *Constructivist Instruction* (pp. 196-212). Routledge
140. McClellan, D. E., & Katz, L. G. (2001), *Evaluando la competencia social en los ninos (Assessing Young Children's Social Competence)*. *ERIC Digest*
141. McCormick, L., Loeb, D., & Schiefelbusch, R. (1997), *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings: School-based language intervention*. Boston, US: Allyn & Bacon
142. McGrath, J. E., & Kelly, J. R. (1986), *Time and human interaction: Toward a social psychology of time*. Guilford Press
143. Miles, McC. (ed.) (1964), *Innovation in education, New York: Teachers College, Columbia University*
144. Moore, R. (1996), *Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education*. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2), 145-161
145. Moreno, J. J. *Elemente de art-terapie, prin prisma teoriei moreniene a acțiunii*. *Anuarul Balint*, 7

146. Muro, M., & Jeffrey, P. (2008), *A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes*. *Journal of environmental planning and management*, 51(3), 325-344.
147. Murphy, I., Scott, D., Villalba-Garcia, E., Endrodi, G., & Souto-Otero, M. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: synthesis report*
148. Myers, D. G. (2000), *The funds, friends, and faith of happy people*. *American Psychologist*, 55(1), 56–67
149. Nelson, L., Cushion, C. J., Potrac, P., & Groom, R. (2014), *Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching*. *Sport, Education and Society*, 19(5), 513-531
150. Nomikou, M., (ed.) (2006), *The Impact of Non Formal Education on Young People and Society*. Retrieved September
151. Noveanu, E., & Potolea, D. (2008), *ICT-based education system: SEI Programme in Romania. Evaluation Research Report: EVAL SEI 2008*
152. Nikolaou, G. (2009), *Teacher training on Roma education in Greece: A discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools*. *Intercultural Education*, 20(6), 549-557
153. O'Connor, U. (2012), *Schools together: Enhancing the citizenship curriculum through a non-formal education programme*. *Journal of Peace Education*, 9(1), 31-48
154. Odom L., Zercher C., Marquart J., Li S., Sandall S. R., Wolfberg P. (2002), *Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms* In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* Teachers College Press New York (pp. 61–80)
155. O'Rourke, K. (2006), *Social Learning Theory & Mass Communication*. ABEA Journal; Volume 25
156. Okamoto D., Herda, D., Hartzog, C. (2013), *Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities*, [Social Science Research](#) 42(1):155-6
157. Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2006), *Foundations of Education (9th ed.)*. Boston, MA: Houghton Mifflin

158. Orpinas, P., & Raczynski, K. (2016), *School climate associated with school dropout among tenth graders. Pensamiento Psicológico, 14(1), 9-20*
159. Osit, M. (2008), *Generation Text: Raising Well-Adjusted Kids in an Age of Instant Everything. New York: AMACOM*
160. Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008), *Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. Computers & Education, 50(3), 1084-1091*
161. Peña-Borrero, M. (1984), Lifelong Education and Social Change, *International Journal of Lifelong Education, 3:1, 1-15, DOI: [10.1080/0260137840030102](https://doi.org/10.1080/0260137840030102)*
162. Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*
163. Popescu-Neveani, P. (1978), *Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București*
164. Preece, J. (2009), *Non-formal education, poverty education and life enhancement: A comparative study, Lightbooks, Gaborone*
165. Radcliffe, D.J. & Colletta, N.J. (1985), *Nonformal Education, in Husen T & Postlethwaite T N(eds.) The International encyclopedia of education: research and studies, Oxford: Pergamon Press: 3536-3540*
166. Raudeliūnaitė, R. (2007), *Nepamokinė veikla kaip sutrikusio regėjimo paauglių socialinių įgūdžių ugdymo veiksnys. Acta Paedagogica Vilnensia, 19, 69-81*
167. Raudeliūnaitė, R., Paigozina, R. (2009), *Vaikų, gyvenančių globos namuose, socialinių įgūdžių raiškos ypatumai. Socialinis darbas, 8 (1), 138–146*
168. Rapee, R.M. (2000), *Group treatment of children with anxiety disorders: Outcome and predictors of treatment response. Australian Journal of Psychology, 52(3), 125-129*
169. Rapee, R. M., Wignall, A., Hudson, J. L., Schniering, C. A. (2000), *Treating Anxiety in Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach. California: New Harbinger*
170. Raver, C. C., Garner, P. W., Smith-Donald, R. (2007), *The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal?*
171. Riezen, K. (1996), *Non-formal education and community development: Improving the quality. Convergence, 29(1), 82–95. Retrieved September 24, 2006, from the Academic Search Premier database*

172. Rimm-Kaufman, S.E., La Paro, K.M., Downer, J.T., & Pianta, R.C. (2005), *The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. The elementary school journal*, 105(4), 377-394
173. Robu, V. (2011), *Competente sociale si personalitate*. Editura Lumen
174. Roeser, R.W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P.A. (2012), Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child development perspectives*, 6(2), 167-173
175. Rogers, A. (2004), *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* (CERC Studies in Comparative Education 15). Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong
176. Rosenshine, B. (1995), *Advances in research on instruction. The Journal of educational research*, 88(5), 262-268
177. Popescu, N. P. (1978), *Dicționar de psihologie*. Editura Albatros: București
178. Sarramona i López, J. (1980), *Implicaciones de la concepción tecnológica en la educación actual. Revista de educación*
179. Schwartz, E. (1969), *Student Power: In Response to the Questions*
180. Selman, R.L. (1980), *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. Orlando, Fla.: Academic Press
181. Simkins, T. (1977), *Non-Formal Education and Development. Some Critical Issues*. Manchester: University of Manchester
182. Smith, M.K. (2009), *Non-formal Education*, (<http://www.infed.org/biblio/bnonfor.ht>) Accessed on 04 28 2009.
183. Stearnes, E., Glennie, E. (2010), *Opportunities to participate: Extracurricular Activities Distribution Across Academic Correlates in High School*, in *Procedia, Social Science Research*, Volume 39, (2)
184. Stravynski, A., Bond, S. & Amado, D. (2004), *Cognitive causes of social phobia: A critical appraisal. Clinical Psychology Review*, 24(4), 421-440
185. Squires, G. (1992), *Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. European Journal of Education*, 27(3), 201-210

186. Taylor, E. W. (2006), *Making meaning of local non-formal education: Practitioner' perspective*. *Adult Education Quarterly*, 56, 21–36. Retrieved September 24, 2006, from the Academic Search Premier database
187. Taylor, R.J., Chatters, L.M., Hardison, C.B., & Riley, A. (2001), *Informal social support networks and subjective well-being among African Americans*. *Journal of Black Psychology*, 27(4), 439–463.
188. Thompson, J.L., (ed)(1981), *Education for a change*. London: Hutchinson
189. Thompson, E. (2001), *Successful experiences in non-formal education and alternative approaches to basic education in Africa*. Paper prepared for the ADEA Biennial Meeting (Session 8: Mainstreaming Non-Formal education: Towards a grounded theory). Arusha, Tanzania, October 7-11, 2001
190. Thorne, A. (1987), *The press of personality: A study of conversations between introverts and extraverts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 718
191. Troter, A., Ellison, L. (2001), *Understanding competence and competency*. In B. Davies, L. Ellison (Eds.), *School Leadership for the 21st Century* (pp. 36–53). London: Routledge Falmer.
192. Vaughn, S., Hogan, A. (1990), *Social competence and learning disabilities: A Prospective Study*
193. Verderber, R. F., & Verderber, K. S. (2006), *Elements of Language. Making Connections: Readings in Relational Communication*, 51-60
194. Virgil, T., & Ciolcă, C. (2010), *Didactica educației fizice (activități extracurriculare)*. Program de formare activități sportive extracurriculare [Didactics of physical education (extracurricular activities). Extracurricular sports training program]. Editura Discobolul
195. Walker, S. (2005), *Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind*. *The Journal of genetic psychology*, 166(3), 297-312
196. Ward, T.W, Sawyer F.D., McKinney, L., Dettoni, J. (1987), *Effective Learning: Lessons To Be Learned From Schooling*, in “*Effective learning in Non-Formal Education*, Org
197. Watson, E. (2020), *Education: The Potential Impact of Social Media and Hashtag Ideology on the Classroom*. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 40-56. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.3>

198. T.W. Ward and J.S Yalli, *Tecnologia Educational*, 74, 51
199. Weidner, E. W. (1962), *The World Role of Universities*, New York: McGraw Hill
200. Welling, J. (1967), *Planning a Major Programme of Continuing Education*, in *Continuing Education in Asia and Pacific Bagkok: UNESCO Bulletin, No.28, pp1/three-24/three*
201. Werquin, P. (2010), *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices. Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. Paris. Disonible en*
202. Zaki Dib, C. (1987), *Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/ Applicability*
203. Zaki Dib, C. Institute of Physics University of São Paulo, Brazil Presented at the “Interamerican Conference on Physics Education”, Oaxtepec, Mexico. (1987), *Published in “Cooperative Networks in Physics Education - Conference Proceedings 173”, American Institute of Physics, New York, 1988, pgs. 300-315*
204. Zautraite, N., Navikiene, D. (2005), *Non-formal Education in Lithuania, in Belarus, in René Clarijs (ed), Non-formal and Informal Education in Europe, EAICY, Prague 2005*
205. Zeichner, K.M., Liston, D.P. (1996), *Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum*
206. Yalli, J.S. (1995), *Educação a Distância, Tecnologia Educacional*, 22, pp. 123-124
207. Youniss, J. (1980), *Parents and Peers in Social Development: A Sullivan-Piaget Perspective*. Chicago: University of Chicago Press

***[http://discuss.cle.ust.hk/mediawiki/index.php?title=Non-formal Education](http://discuss.cle.ust.hk/mediawiki/index.php?title=Non-formal_Education), accesat în 27.08.2020, ora 14:50

***<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e4412eb-2d36-4eb3-a1fb11908e853058/language-ro>, accesat în 15.12.2020, ora 21:50

***<https://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/lista-definitiiilor-termenilor-si-a-expresiilor-utilizate-in-cuprinsul-legii-lege-1-2011?dp=gq2tomrzgezdi>, accesat în 15.12.2020, ora 22:15

***<https://www.scribd.com/doc/80344691/Competen%C5%A3e-%C5%9Fcolare>, accesat în 16.12.2020, ora 18:45

***https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_937.pdf, accesat în 30.12.2020, ora 19:03

***<https://tdh->

moldova.md/media/files/files/impactul_activitatilor_psihosociale_4175757.pdf, accesat în 28.11.2020, ora 16:45

***Encyclopoedia Brittanica, ed. W. Benton (Enc.Brit.Inc.Chicago, 1956) p.476-477

***Organisation for Economic and Co-operation and Development. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>., accesat în 20.12.2020, ora 19:09

*** L.E.N. Nr. 1/2011

*** L.E.N. Nr. 1/2011, Art.328.2

***UNESCO. (1997), *Adult learning and challenges of the 21st Century*. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg: UNESCO, Institute of Education

*** UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2002) *Innovations in non-formal education: a review of selected initiatives from the Asia-Pacific Region*

*** UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, Canada

