

**UNIVERSITATEA “ALEXANDRU IOAN CUZA” IAȘI
FACULTATEA DE FILOSOFIE ȘI ȘTIINȚE
SOCIAL - POLITICE
ȘCOALA DOCTORALĂ**

TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Ștefan Marian COJOCARU

Doctorand:

Mihaela COHĂLTIR (căs. RUS)

Iași, 2022

**UNIVERSITATEA “ALEXANDRU IOAN CUZA” IAȘI
FACULTATEA DE FILOSOFIE ȘI ȘTIINȚE
SOCIAL - POLITICE
ȘCOALA DOCTORALĂ**

**Construcția socială a succesului școlar din
perspectiva părinților
REZUMAT**

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Ștefan Marian COJOCARU

Doctorand:

Mihaela COHÂLTIR (căs. RUS)

Iași, 2022

Construcția socială a succesului școlar din perspectiva

părinților

Cuprinsul tezei

Mulțumiri	
Cuprins	
Lista figurilor	
Lista tabelelor	
Rezumat.....	
INTRODUCERE	
Contextul cercetării.....	
Obiectivele cercetării	
Întrebările cercetării	
Etapile cercetării	
Structura lucrării de cercetare	
Cuvinte cheie.....	
CAPITOLUL I. Educația – concept și funcții	
1.1. Educația - delimitări conceptuale.....	
1.2. Funcțiile educației.....	
1.3. Factorii dezvoltării personalității. Educabilitatea.....	
1.3.1. Factorii ereditari.....	
1.3.2. Factorii de mediu	
1.3.3. Factorul educației.....	
1.4. Teorii contributorii la dezvoltarea procesului educațional. Influențe ale psihologiei în educație.....	
1.4.1. Teoria dezvoltării cognitive - Jean Piaget	
1.4.2. Teoria dezvoltării psiho-sociale - Eric Erickson	
1.5. Succesul școlar – delimitări conceptuale și factori determinanți	
1.5.1. Factori de influență ai succesului școlar	
Factorii de natură familială	
Factorii de natură psiho-socio-fiziologică.....	
Factorii de natură pedagogică.....	
1.6. Rolul familiei în obținerea succesului școlar	
1.6.1. Delimitări conceptuale.....	
1.6.2. Tipologii familiale.....	
1.6.3. Funcțiile familiei.....	
1.6.4. Familia și succesul școlar	
CAPITOLUL II. METODOLOGIA CERCETĂRII	
II.1. Paradigma cercetării.....	
II.1.1. Cercetarea calitativă	
II.1.2. Interviuul comprehensiv	
II.1.3. Observația	
II.2. Designul cercetării	

II.3. Etapa 1.....	.....
II.3.1. Populația cercetării.....	.....
II.3.2. Metodologia eșantionării.....	.....
II.3.3. Selectarea subiecților .....	.....
II.3.4. Instrumentele cercetării.....	.....
II.4. Etapa 2.....	.....
II.4.1. Investigarea datelor calitative .....	.....
II.4.2. Selectarea codurilor .....	.....
II.5. Etapa 3.....	.....
II.5.1. Interpretarea datelor .....	.....
II.5.2. Construcția teoriei.....	.....
II.6. Poziția cercetătorilor.....	.....
II.7. Etica cercetării .....	.....
CAPITOLUL III. INTERPRETAREA DATELOR CERCETĂRII .....	.....
III.1. Construcția socială a succesului școlar din perspectiva prezentului.....	.....
III.1.1. Implicarea directă a părinților pentru obținerea succesului școlar.....	.....
III.1.2. Succesul școlar presupune efortul individual al copilului.....	.....
III.1.3. Succesul școlar este determinat de motivația pe care o are copilul pentru activitatea de învățare.....	.....
III.1.4. Succesul școlar reprezintă achiziția conștientă și activă de cunoștințe și aplicarea lor în practică.....	.....
III.1.5. Definiția succesului școlar din perspectiva valorilor morale care îl vor ajuta pe copil să se integreze în societate .....	.....
III.1.6. Succesul școlar este rezultatul muncii unui cadru didactic bine pregătit .....	.....
III.2. Construcția socială a succesului școlar din perspectiva viitorului.....	.....
III.2.1. Succesul școlar echivalează cu accesul la o treaptă superioară de învățământ	.....
III.2.2. Succesul școlar se concretizează în obținerea unei diplome de licență .....	.....
III.2.3. Succesul școlar reprezintă posibilitatea copilului de a profesa într-o anumită meserie .....	.....
III.2.4. Succesul școlar este modul în care copilul se va descurca în viață .....	.....
III.2.5. Succesul școlar reprezintă situația financiară pe care o va avea copilul în viitor	.....
III.2.6. Succesul școlar este definit de modul în care copilul se va integra în viitor în societate și statutul social de care îl va deține .....	.....
III.2.7. Succesul școlar reprezintă plăcerea cu care copiii vor exercita meseria aleasă	.....
III.2.8. Succesul școlar este definit din perspectiva autonomiei copiilor în viitor	.....
III.2.9. Succesul școlar se definește ca împlinirea și satisfacția părinților în privința rezultatelor școlare ale copiilor .....	.....
III.3. Construcția socială a relației școală-familie .....	.....

<i>III.3.1. Relația de colaborare</i>	
<i>III.3.2. Relația de comunicare a părinților cu școala</i>	
<i>III.3.3. Relația consultativă</i>	
<i>III.3.4. Relația psiho-afectivă</i>	
<i>III.4. Impedimente în obținerea succesului școlar</i>	
<i>III.5. Școala nu influențează obținerea succesului școlar</i>	
CAPITOLUL IV. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	
<i>IV.1. Concluzii</i>	
<i>IV.1.1. Definirea succesului școlar</i>	
<i>IV.1.2. Implicarea părinților în obținerea succesului școlar</i>	
<i>IV.1.3. Timpul alocat de părinți educației copilului în vederea obținerii succesului școlar</i>	
<i>IV.1.4. Implicațiile financiare ale părinților în vederea obținerii succesului școlar</i>	
<i>IV.1.5. Relația familiei cu școala</i>	
<i>IV.1.6. Impedimente în calea obținerii succesului școlar</i>	
<i>IV.2. Recomandări</i>	
BIBLIOGRAFIE	

Introducere

Școala și familia sunt principalii factori care desăvârșesc educația individului. Fiecare dintre aceștia contribuie, prin influențele lor specifice, la formarea și integrarea socială a copilului. Familia și școala urmăresc în mod conștient același scop educativ, pe lângă dezvoltarea fizică a copilului, să-i formeze un orizont cultural, să-l învețe să gândească, să-i formeze deprinderi de muncă și să-l înzestreze cu norme de comportare corectă, morală în societate. Mediul familial și mediul școlar sunt două dimensiuni ale vieții copiilor care-și pun amprenta asupra formării acestora. Însă, educația sistematică, din școală, este ineficientă dacă familia nu se implică în realizarea sarcinilor instructiv-educative.

O parte considerabilă a părinților sunt de părere că odată cu intrarea copilului în școală o parte dintre sarcinile lor educative sunt preluate de către aceasta. Din păcate, această optică greșită prejudiciază interesele copilului lor. Rezultatul școlar, privit ca ceea ce se întâmplă concret, zi de zi, cu elevul, la școală, performanțele pe care le obține acesta raportat la cerințele sistemului, reprezintă drumul parcurs de copil între originile pe care le are și destinația spre care tinde să se îndrepte (Hatos, 2006). În acest context sunt enumerate trei categorii explicative pentru a delimita conceptual succesul școlar: 1) abilitățile și caracteristicile ereditare ale copilului, 2) organizarea instituției școlare și a proceselor instructiv-educativ-evaluative și 3) caracteristicile mediului de proveniență, ale mediului familial.

Familia este privită, în special, ca grup uman de bază, dar și ca realitate determinantă în relațiile dintre copii și părinți, de legăturile ce sunt determinate de succesiunea generațiilor și de viața domestică în comun. În cadrul familiei asupra copilului se exercită un sistem de influențe formative, astfel că educația primită de copil în familie se află în conexiune cu cea socială. La intrarea copilului în sistemul de învățământ școala preia sarcina educației organizate, dar are ca fundament numeroși factori familiali și extrafamiliali care deja au marcat profilul copilului, atât în plan fizic, intelectual cât și moral-afectiv.

Reușita influențelor educative ale familiei sunt determinate de ambianța în care se produc. Climatul familial în care se dezvoltă și se formează copilul îi marchează acestuia personalitatea în mod inevitabil. Atunci când este pus în discuție subiectul succesului școlar trebuie să avem în vedere faptul că școlarizarea costă, deși în cele mai multe țări, la anumite niveluri, învățământul este gratuit. Numeroși autori explică succesul școlar din perspectiva mediului socioeconomic al familiei, indiferent de modul în care are loc măsurarea performanței școlare: note, calificative, rezultate la examene, lungimea carierei școlare. Un venit economic precar are ca repercusiune imediată abandonarea școlii, un nivel scăzut de instrucție deoarece educația copilului nu reprezintă o investiție rentabilă sau suportabilă pentru aceste familii. Cele mai grave probleme ce sunt legate de abandonul școlar apar atunci când acesta se produce înainte de finalizarea studiilor obligatorii. Dacă avem în vedere resursele financiare ale familiei și costurile pe care le generează educația copilului, deciziile elaborate de familiile cu nivel financiar scăzut se justifică.

Preocupările culturale ale familiei, modelul pe care îl oferă părinții copiilor lor (vizionarea de spectacole, vizite la galerii de artă sau muzee, excursii), ocupația părinților și nivelul studiilor acestora reprezintă o altă categorie de factori care pot influența rezultatele școlare ale copilului. Mulți autori sunt de părere că în obținerea succesului școlar factorii culturali sau nivelul de pregătire al părinților sunt indicatori mult mai importanți decât condițiile materiale de viață din mediul familial. Pentru a sublinia această convingere autorii invocă influența deosebirilor în ceea ce privește nivelul de instrucție, nivelul de aspirație al părinților și atitudinea acestora față de educație, dar, în special, fondul cultural propriu-zis ce se reflectă în limbajul utilizat în familie, în practicile culturale ale acesteia și în sistemul de valori după care familia își orientează viața.

Ocupația profesională a părinților se află în raport direct cu nivelul veniturilor unui individ, dar determină și prestigiul care îi este asociat în societate. Nivelul educațional al părinților este, de asemenea,

o variabilă importantă deoarece reprezintă o formă instituționalizată de capital cultural, și, totodată, pentru că practicile educaționale ale părinților cu un nivel ridicat al studiilor sunt mai apropiate de practicile educaționale din sistemul de învățământ (începând cu practicile prin care părinții își educă copiii și continuând cu mediul de învățare din clasă, în care aceștia socializează).

În societățile moderne comportamentul primar orientează opțiunile și orientarea școlară ajustând speranțele subiective la șanse obiective de succes școlar, specifice clasei, și determinând, astfel, selecția candidaților la o formă de învățământ. Acțiunea pedagogică a familiei imprimă un ethos de clasă ca pe una dintre componentele capitalului cultural încorporat, înscriind în structurile subiective categoriile (bunătate, onestitate, ordine, echilibru, seriozitate, hărnicie, cultură, creativitate etc.) în funcție de care copilul se va autoclasa și va fi clasat, mai întâi în structurile școlare, iar în viitor în cele asociate, ocupând ”poziția care i se cuvine” din punctul său de vedere și al celor din jurul său.

Contextul cercetării

Potrivit *Raportului privind starea învățământului preuniversitar din România 2018-2019*, anul școlar în care a debutat cercetarea noastră, emis de către Ministerul Educației și Cercetării la finalul acestui an școlar și elaborat de către Institutul de Științe ale Educației avem o analiză sintetică în ceea ce privește participarea populației școlare la educație, resursele umane și rezultatele elevilor.

În anul școlar pe care l-am luat ca reper, comparativ cu anul școlar precedent, se poate constata o scădere a efectivelor de elevi cuprinse în sistemul de învățământ românesc cu 27 000 de elevi, numărul acestora fiind de 298 309 elevi. Această tendință descendentă se observă la toate nivelurile de învățământ, excepție făcând doar ciclul preșcolar, profesional și postliceal. Rata brută de cuprindere școlară la toate nivelurile de învățământ, reprezentând raportul de cuprindere a populației cu vârste între 6 și 23 de ani a fost de 76,8%. În același timp, 88% din populația cu vârstă școlară (3-18 ani) frecvența sistemul de educație într-

un dintre cicluri școlare cuprinse între grădiniță și liceu. Se constată creșteri ale acestui raport la nivelul populației de gen feminin, valorile acestuia crescând până la 78,6 %.

În funcție de genul educabililor, în anul școlar precizat raportul este favorabil băieților cu un avans de 1,3% față de fete (87,5% fete, 88,8% băieți). În funcție de mediul de rezidență rata de cuprindere în învățământul primar și gimnazial se află în scădere atât în mediul urban, cât și în mediul rural. Valoarea ratei brute de cuprindere în mediul urban este de 100%, iar în cel rural de 76,4%. Rata abandonului școlar a crescut ușor comparativ cu anul școlar precedent. La nivel general 1,7% dintre elevii de nivel primar și gimnazial abandonează școala. Acest fenomen este mai pregnant în mediul rural, în ciclul de învățământ gimnazial, la populația de gen masculin, cu precădere în clasele de început ale gimnaziului, rata abandonului școlar fiind de 2,7%.

Pentru nivelul de învățământ liceal și profesional în anul școlar 2018-2019 valoarea ratei de cuprindere a fost de 86,2%, mai redusă în învățământul liceal și în ușoară creștere în învățământul profesional. Rata abandonului școlar în învățământul liceal este constantă în ultimii doi ani școlari-2,5%. Se constată că cei mai mulți elevi de liceu care abandonează studiile provin din filiera tehnologică, comparativ cu cei din filiera vocațională. De asemenea, ponderea populației masculine care abandonează studiile este mai mare față de cea a populației feminine.

Rata de absolvire a învățământului gimnazial reprezintă raportul dintre numărul total de absolvenți de clasa a VIII-a de la nivelul unui an școlar și numărul elevilor de vârstă standard la finalul gimnaziului. Institutul Național de Statistică, făcând referire la anul școlar 2018-2019, arată că rata de absolvire a gimnaziului este mai scăzută, aceasta ajungând la 81% (81,9% fete, 80,2% băieți). În funcție de mediul de rezidență, rata de absolvire este constant mai ridicată în mediul urban decât în cel rural, explicația regăsindu-se în situațiile de abandon școlar mai frecvent în mediul rural, dar și în migrarea unora dintre elevii din mediul rural spre mediul urban către sfârșitul gimnaziului. Astfel, rata de absolvire este de 94,6% pentru mediul urban și de 69,2% pentru mediul

rural.

Rezultatele obținute de către absolvenții de gimnaziu la evaluarea națională de la clasa a VIII-a, în anul 2019, are ca punct de referință ponderea elevilor cu medii peste 5 în rândul participanților și are valoarea de 73,2%. Diferențele în funcție de gen sunt semnificative în favoarea fetelor-78,6% față de 67,6% băieți. În ceea ce privește participarea elevilor care au absolvit nivelul de învățământ liceal la examenul de bacalaureat putem sintetiza faptul că o cincime dintre absolvenți nu se prezintă la examenul de bacalaureat. Rata de participare este de 85,3% pentru absolvenții de gen feminin și de 77,1% pentru cei de gen masculin. Rata de promovabilitate a acestui examen a fost, în anul 2019, de 73,3%, în creștere față de anii precedenți. Se constată că rata de succes la bacalaureat a fost mai mare în rândul absolvenților din anul curent (80,1%) comparativ cu absolvenții din anii trecuți (35,1%). În anul 2019 media generală obținută la examenul de bacalaureat a fost 7,85. Dacă avem în vedere distribuția elevilor promovați pe categorii de medii obținute se observă o concentrare mai mare a rezultatelor pe intervalul 8,00-9,50, dar, în același timp, și pe intervalul 6,00-6,99. Populația feminină înregistrează rezultate mai bune decât cea masculină, ea fiind mai bine reprezentată în cadrul intervalelor de medii mai mari, iar băieții în intervalul de medii mai mici. Se constată o rată de promovabilitate scăzută a examenului de bacalaureat la nivelul filierei tehnologice (50,1%) și superioară în cazul filierei teoretice (86,2%).

Datele furnizate de Eurostat (2019) cu privire la starea învățământului în Uniunea Europeană au avut ca anul 2017 ca an de referință. În ceea ce privește participarea la educația preșcolară a copiilor cu vârsta cuprinsă în intervalul 4 ani și începerea învățământului obligatoriu media Uniunii Europene a fost de 96,9%, mediile cele mai ridicate fiind înregistrate în Franța și Marea Britanie, în timp ce țările cu mediile cele mai scăzute sunt Grecia, Slovacia și Cipru. În România raportul a crescut de la 67,6% în anul 2000 la 89,6% în 2017. Media Uniunii Europene a scăzut ușor de la 11,2% în anul 2014 la 10,6% în 2017. Decalajul dintre România și media țărilor europene s-a redus de la

7,5 puncte în 2017 la 5,8 puncte în 2018. România este printre țările Uniunii Europene cu cea mai mare rată de părăsire timpurie a sistemului de educație, alături de Spania și Malta.

Structura lucrării de cercetare

Lucrarea de cercetare este structurată pe patru capitole, după cum urmează:

Capitolul I prezintă sintetic studiul literaturii de specialitate realizat în concordanță cu specificul temei. Sunt prezentate abordări ale noțiunilor de educație, succes școlar, rolul familiei în obținerea succesului școlar.

Capitolul al II-lea prezintă metodologia cercetării plecând de la paradigma cercetării. Este prezentat designul cercetării, principalele etape pe care le-am parcurs în realizarea cercetării prezente. Astfel, sunt oferite date privind populația cercetării, metodologia de eșantionare, modul în care au fost selectați subiecții cercetării și instrumentele pe care le-am utilizat în efectuarea cercetării. De asemenea, este relevat modul de investigare a datelor calitative și de selectare a codurilor în vederea interpretării datelor și a construcției teoriei.

Capitolul al III-lea conține interpretarea datelor cercetării. Sunt interpretate conotațiile atribuite de către subiecții cercetării noțiunii de succes școlar ca obiectiv imediat al educației copilului dar și ca ancoră în viitorul social și profesional al acestuia. De asemenea, sunt relevate modalitățile concrete în care părinții se implică în obținerea succesului școlar de către copilul lor. Sunt prezentate modalitățile concrete de colaborare dintre părinți și școală în vederea medierii relației părinte-copil, astfel încât părintele să-și poată susține copilul în demersul obținerii rezultatelor școlare de succes.

Capitolul al IV-lea concentrează concluziile care se desprind în urma desfășurării cercetării și conține recomandări de ordin teoretic și practic care pot contribui la optimizarea rezultatelor școlare ale tinerei generații și la obținerea succesului școlar de către un număr mai mare de elevi decât în prezent.

Capitolul I. Educația – concept și funcții

În cuprinsul acestui capitol am abordat pentru început *delimitările conceptuale ale educației*, urmate fiind de *funcțiile educației*, *factorii dezvoltării personalității în sens de educabilitate*, *teoriile contributorii la dezvoltarea procesului educațional și influențele psihologiei în educație*, *delimitările conceptuale și factori determinanți ai succesului școlar*, precum și *rolul familiei în obținerea succesului școlar*.

1.1. Educația - delimitări conceptuale

Dacă sintetizăm definițiile prezentate în literatura studiată spre fundamentarea acestui segment al cercetării (Berger, 1973; Piéron, 1965; Dotrens, 1970; Debesse, 1970; Skinner, 1970; Piaget, 1972; Faure, 1974; Thomas, 1977; Durkheim, 1980; Herseni, 1982; Planchard, 1992; Narly, 1980; Glăvănescu, 1967; Antonescu, 1930; Bârsănescu, 1969; Bârsănescu, 1969; Stanciu, 1961; Todoran, 1942; 1974; Țircovnicu, 1975; Bontaș, 1995; Cucus, 1996; Nicola, 2000; Cristea, 2004; Negreț-Dobridor, 2005; Cristea, 2008; Cerghit, 1988), observăm că educația este văzută de diverși cercetători, teoreticieni și practicieni, în diferite momente ale studierii fenomenului, ca *relație*, *interacțiune*, *comunicare*, *tehnică*, *artă*, *proces social-istoric*, *organizarea vieții individuale și colective*, fiecare notă subliniind caracteristici ale fenomenului în discuție. Dar putem, totodată, să identificăm și note comune ale autorilor: 1) grija adultului pentru tânăr, a părinților pentru copii, a societății față de membrii ei, a instituțiilor pentru rolul pe care trebuie să-l îndeplinească, a conducătorilor pentru cei conduși; 2) grija prezentului pentru viitor, dar și pentru trecut, deoarece trebuie examinat și valorificat din perspectiva viitorului. Acest fapt asigură continuitate vieții sociale și dezvoltării în sens ascendent prin asigurarea nivelului optim de pregătire fiecărui membru al societății; 3) cultivarea laturii biologice a personalității umane (educația fizică), asigurarea stării de sănătate, călirii și dezvoltării organismului, apărarea individului de eventualele acțiuni nocive ale mediului înconjurător, realizarea unei dezvoltări armonioase și estetice a organismului; 4) formarea, stimularea

și dezvoltarea componentelor psihice ale personalității (gândire, imaginație, voință, afectivitate, creativitate), implicate în educația intelectuală; 5) socializarea individualului, ca acțiune necesară de umanizare, prin transmiterea experienței sociale, a culturii și a sistemului de valori de la o generație la alta, ca o condiție a permanenței progresului și evoluției; 6) formarea morală a individului, dezvoltarea valorilor morale, ridicarea individului la treapta de valorizare a realității înconjurătoare; 7) conturarea personalității, asigurarea unei dezvoltări complete, integrale, armonioase, creative a fiecărui membru al societății; 8) orientarea persoanei spre acele domenii de activitate care îi pun cel mai bine în valoare dezvoltarea integrală, accesarea fondului personal de aptitudini și atitudini.

Opinăm că definițiile educației, în totalitatea lor, conturează contextul general al reușitei școlare, subliniază rolul interdependenței dintre capacitățile elevului și exigențele programelor școlare, astfel încât acesta să poată asimila informațiile, priceperile, deprinderile, normele morale necesare integrării sale sociale și profesionale, dar și pentru dezvoltarea personalității.

1.2. Funcțiile educației

Indiferent de modul în care privim funcțiile educației, analitic sau sintetic, este imperativă precizarea și asigurarea tuturor coordonatelor necesare pentru ca ele să devină realități și să reușească să contribuie la progresul societății. Pentru a nu cădea în capcana înțelegerii unilaterale a educației, fie în sens sociologizant, fie în sens pedocentrist, trebuie să tratăm funcțiile educației ca pe un tot (Nicola, 2000; Cucus, 1996). Fiecare dintre ele relevă faptul că acțiunea educațională vizează dezvoltarea personalității umane, pe de o parte, iar din alt punct de vedere această dezvoltare răspunde cerințelor societății față de individ. Educația, prin funcțiile sale, urmărește stabilirea echilibrului dinamic între cei doi poli reprezentați de existența și dezvoltarea societății, dar și a fiecărui individ în parte.

Pornind de la concepțiile pedagogice, observăm că educația a vizat, din cele mai îndepărtate timpuri, nu doar prezentul, ci, în special,

perspectiva persoanei, a comunității, devenind o construcție previzionară, o dirijare a educabilului către un viitor superior realității. Educația este anticipativă și nu pregătește elevul doar pentru contextul societății actuale, cât și pentru o societate ce ar putea să existe. Doar dacă îi atribuim educației acest caracter, atunci aceasta devine viabilă și poate produce transformări.

La baza educației trebuie să stea pregătirea generală, multivalorică. Doar apoi, prin achiziția de competențe specifice, se poate realiza orientarea spre un anumit domeniu. Însă menirea educației nu este doar aceea de a pregăti profesional tânăra generație. Educația este, în aceeași măsură, un act cultural care are ca scop și dezvoltarea capitalului spiritual al omenirii, căci aceasta din urmă persistă nu doar prin dimensiunile materiale ale culturii, ci și prin formațiile ei spirituale, idei, idealuri și credințe. Cultivarea în mod explicit a acestor valori conferă continuitatea spirituală a umanității.

1.3. Factorii dezvoltării personalității. Educabilitatea

În dezvoltarea personalității sunt operaționali permanent toți cei trei factori - *mediul, ereditatea și educația*, însă ei nu acționează izolat, ci în interdependență. Aportul fiecăruia dintre factori variază de la un individ la altul, de la un aspect al personalității la altul. Nu există aspecte alte dezvoltării personalității, ale proceselor psihice umane care să fie influențate de un singur factor, ci sunt rezultanta interacțiunii lor. De la caz la caz, la unii indivizi un rol mai puternic îl au dispozițiile ereditare, la alții dezvoltarea este influențată mai puternic de mediul social. Însă, la cei mai mulți dintre oameni dezvoltarea personalității este determinată de educația pe care o primesc.

1.4. Teorii contributorii la dezvoltarea procesului educațional. Influențe ale psihologiei în educație

Numeroase abordări științifice au contribuit la înțelegerea și dezvoltarea practicilor educaționale și pedagogice la nivel global, influențe majore din psihologie, sociologie, filosofie fiind aduse în construcția, sprijinirea și dezvoltarea relației sănătoase, funcționale și

eficiente dintre profesor/învățător și elevi.

Este necesar să delimităm un concept de bază în abordarea psihologică a sistemului educațional a cărui subiect central este elevul ca viitor membru al unei comunități intelectuale funcționale, și ne vom referi la dezvoltarea personalității.

În conținutul tezei am redat succint *Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget* care rămâne una dintre cele mai frecvente utilizate în psihologie, deși ca orice teorie supusă planului practic, a fost supusă unor critici considerabile. Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget sugerează că inteligența se schimbă pe măsură ce copiii cresc. Dezvoltarea cognitivă a unui copil nu înseamnă doar dobândirea de cunoștințe, copilul trebuie să dezvolte sau să construiască un model mental asupra lumii.

În continuare am elaborat o analiză descriptivă a *teoriei psihanalitice a dezvoltării psiho-sociale dezvoltată de către Eric Erikson* care are la bază ideea centrală conform căreia personalitatea individului se dezvoltă într-o ordine predeterminată prin opt etape de dezvoltare psihosocială. Ceea ce face teoria lui Erikson mai specifică este faptul că individul experimentează în fiecare dintre cele 8 stadii o criză psihosocială în fiecare dintre etape. Această criză sau provocare poate să îi determine pozitiv sau negativ dezvoltarea ulterioară (McLeod, 2018, mai 03).

1.5. Succesul școlar – delimitări conceptuale și factori determinanți

Succesul școlar sau *succesul academic* a devenit un termen folosit foarte des în literatura de specialitate din domeniul sociologiei educației, fiind în general asociat cu realizarea evaluărilor sumative, așa cum este stipulat în rezultatele învățării. York *et al.* (2015) susțin că sensul acestui termen este discutabil, deoarece are o identitate „amorfă”, în funcție de perspective subiective variate, în sensul că succesul academic poate fi atribuit obținerii de cunoștințe demonstrate prin note de evaluare ridicate, după cum se poate referi și la capacitatea absolvenților de a-și asigura un rol profesional legat de nivelul lor. York *et al.* (2015) au identificat șase

elemente care definesc conceptul: 1) realizarea academică, 2) implicarea în activități cu scop educativ, 3) satisfacția, 4) achiziționarea cunoștințelor dorite, abilități și competențe, 5) persistența, obținerea rezultatelor educaționale și 6) performanța post-colegiu (York *et al.*, 2015; Cachia *et al.*, 2018).

Conceptul este folosit cu o frecvență mare în situațiile care au ca scop determinarea factorilor care influențează succesul școlar sau analizează situațiile în care performanțele școlare devin factor explicativ pentru accederea în învățământul superior sau dobândirea unui anumit statut social.

Succesul școlar este definit în cele mai multe cazuri prin antiteză cu ceea ce reprezintă antonimul succesului, *insuccesul școlar*. În literatura de specialitate întâlnim frecvent convingerea conform căreia între cele două concepte, succes și insucces școlar, există o relație dinamică, complexă și dialectică. Astfel, se exprimă opinia că nu poate fi vorba de succes total și imuabil, după cum nu există nici insucces global și definitiv, în cele mai frecvente cazuri având de-a face cu succese sau insuccese parțiale.

Pentru a explica reușitele, Bernstein (1979), Crețu (1995, 1997), Hatos (2006) invocă trei categorii de factori: *factorii de natură familială*, *factorii de natură psiho-socio-fiziologică* și *factorii de natură pedagogică*. Fiecare dintre aceste trei categorii de factori este detaliată în subcapitolul I.5.1. *Factori de influență ai succesului școlar* din conținutul tezei.

1.6. Rolul familiei în obținerea succesului școlar

În cuprinsul acestui capitol, am abordat *delimitările conceptuale, tipologiile familiale, funcțiile familiei*, pentru ca analiza teoretică a tuturor acestor cadre să vină spre susținerea înțelegerii *importanței familiei în succesul școlar*

1.6.1. Delimitări conceptuale

Din prisma temei noastre de cercetare am avut în vedere perspectiva sociologiei educației de definire a familiei. Berge (1970) notează că în pofida schimbărilor de orice natură din mediul social sau

natural, copilul nu le percepe atâta timp cât universul său personal continuă să-i ofere sentimentele de securitate și afectivitate, care-i sunt indispensabile. Nesiguranța din exterior îl afectează pe copil, de regulă, doar prin intermediul celor apropiați. Familia reprezintă, la o scară redusă, societatea în care va trebui să se integreze, fiind primul univers al copilului (Vincent, 1972). Căutând o definiție a familiei, Roegen (1975) depistează poziții diferite deoarece acest termen, consideră autorul, nu are un conținut și o sferă noțională bine circumscrise, termenul stând sub semnul a ceea ce autorul denumește ”noțiune înconjurată de zone de penumbre” (Roegen, 1975).

Comparând familiile din România cu cele ale Europei Occidentale se constată că familiile autohtone au tendința de a se debarasa de tradiționalism în contextul schimbărilor de ordin social și economic. Așadar, modelul valoric cu privire la căsătorie și întemeierea unei familii este într-o clară schimbare. Totuși, în țara noastră a rămas în prim-plan în ierarhia valorilor, atașamentul față de familie. În ceea ce privește situația familiei contemporane din Europa Occidentală statisticile supun atenției fenomene care fac referire la criza nupțială, banalizarea divorțului, creșterea fecundității nelegitime (Ferréol *et al.*, 1998). S-a constatat că atât în zonele rurale izolate, dar și în marile aglomerări urbane este în creștere fenomenul celibatului. Este îngrijorătoare creșterea precocității mariajului, precum și perioada conceperii primului copil, ce constituie factori de risc în apariția divorțului. În aceste cazuri, constată autorul, este posibil ca pe termen mediu o căsnicie din trei să se finalizeze cu un eșec. Însă, deoarece mentalitatea societății a devenit îngăduitoare, este tot mai răspândită uniunea liberală și coabitarea juvenilă.

1.6.2. Tipologii familiale

Suntem că părere că modul de înțelegere a structurii familiei, a rolului acesteia în societate este pretutindeni același, dar viziunile asupra familiei pot fi considerabil diferite, în societăți diferite, motivat de faptul că în interiorul fiecărei societăți umane existe reguli și norme specifice ei. Așadar, diversitatea culturală se manifestă în mod direct și în privința

conceperii și organizării vieții de familie.

Specialiști din varii domenii (istorie, sociologie, psihologie, antropologie) au avut tentative de a descrie și explica variațiile și schimbările ce au survenit în structura familiei de-a lungul timpul timpului deoarece odată cu evoluția istorică a societății s-au modificat și structurile de idei și normele care au stat la baza constituirii familiei.

Am analizat conceptele de *familie extinsă* (patriarhală, de tip tradițional); *familie nucleară* (conjugală, tip modern); *familie monoparentală*, *familie compusă* (*familia cu părinți vitregi*).

1.6.3. Funcțiile familiei

În contextul sublinierii caracterului universal al familiei, Murdock (1949) evidențiază patru funcții sociale fundamentale ale familiei: de reglementare sexuală, de reproducere, economică și educațională.

Reprezentând nucleu de bază al societății în care acționează relațiile interumane, sociale și civice la nivel de microgrup social, familia contribuie, tocmai prin relațiile firești din interiorul său, la socializarea membrilor săi, a copiilor în special, prin dezvoltarea unor relații de înțelegere, cooperare, respect și ajutor reciproc, de rezolvare în comun a o serie de probleme de ordin material, spiritual sau social.

1.6.4. Familia și succesul școlar

Am abordat în acest subcapitol o serie de teorii care să faciliteze înțelegerea a ceea ce implică familia, contextul familial, mediul de proveniență a copilului, tipul de parenting pe care părintele/părinții îl adoptă în creșterea și educarea copilului/copiilor.

Fiecare dintre teorii prezentate abordează relația părinte-copil din diferite perspective și oferă explicații în funcție de problematica pe care se concentrează. Din punctul de vedere al temei noastre de cercetare subiectele care ne captează atenția sunt: relațiile dintre părinți și copii sunt influențate de mai multe variabile, în dezvoltarea personalității copilului un loc central îl ocupă mediul și contextul, parentingul nu este de tip unilateral și fiecare componentă a diadei părinți-copil poate influența comportamente de parenting și nu în ultimul rând, parentingul

are un caracter dinamic, este într-o schimbare continuă, în funcție de contextul concret.

Însă, teoriile aduse în discuție își pierd valoarea dacă le raportăm la conotația conceptului de învățare transformativă. Realitățile sociale și dinamica familiei din ultimii ani adus un plus de presiune asupra părinților, de cele mai multe ori criticați pentru comportamentul copiilor lor. Ei sunt prezentați în comparație cu generațiile anterioare, considerate mai competente decât cele actuale. Multitudinea și varietatea problematicii cu care se confruntă părinții în prezent îi pun în situația de a se autoforma pentru acest rol, pentru a fi mai flexibili, mai deschiși la experiențele noi, pentru a fi mentori și exemple de urmat pentru copiii lor.

Problemele sociale, tot mai multe, tot mai dificile, cu care vin în contact îi obligă pe părinți să petreacă tot mai puțin timp cu copilul, să amâne activități care implică relaționarea cu copilul, fapt ce are ca și consecință un comportament nedorit din partea copilului și acumularea de frustrări din partea părintelui neputincios. Însă, învățarea transformativă poate deveni o soluție prin care să fie rezolvate multe dintre situațiile neplăcute ce apar în relația cu copilul, având ca surse posibile convingeri și atitudini neconștientizate de părinte, gânduri stereotipe sau automate ce pot fi modificate prin reflecție asupra lor. Părintele este pus în postura de a-și examina și autoevalua permanent rolul parental și credințele pe care le are despre acest rol deoarece copilul aduce în fiecare zi noi provocări, probleme, acțiuni concrete legate fie de activitatea școlară, fie referitoare la grupul de prieteni, colegi de clasă etc.

Un ultim aspect legat de mediul familial, deloc de neglijat, afirmă Țircovnicu (1975) este că familia „trebuie să aibă o situație economică aptă să satisfacă trebuințele de prim ordin ale membrilor săi. Condițiile nesatisfăcătoare de locuință și hrană, lipsa de supraveghere a copiilor și antrenarea lor în producție de la o vârstă fragedă se răsfrânge nefavorabil asupra dezvoltării lor fizice, intelectuale și morale.”

În generarea cognițiilor parentale și în ghidarea practicilor parentale imaginile generaționale, sociale și mediatice ale îngrijitorilor

primari joacă un rol formativ. Indiferent de cultură, există și practici parentale universal acceptate, cum ar fi dorința părinților de a-i crește pe copiii sănătoși, de a le dezvolta abilități necesare nu doar supraviețuirii, ci și integrării optime în societate, să le transmită eficient valorile pozitive respectate de societatea din care provin.

Educația familială, din perspectiva obținerii succesului școlar al copiilor, poate fi influențată și orientată prin intermediul culturii, iar în societatea contemporană are tendința de a deveni din ce mai pregnant o educație organizată și îndrumată de specialiști. În contextul intervenției socialului, educația primită de copii în familie își transformă caracterul, din spontan, difuz, tradițional și natural, într-un tip de educație conștientă și organizată.

Capitolul II. Metodologia cercetării

II.1. Paradigma cercetării

Abordarea unui subiect de cercetare presupune stabilirea paradigmei cercetării. Abordarea cercetării are ca suport sistemul de viziuni și perspective ce există asupra diverselor aspecte ale lumii înconjurătoare din punct de vedere epistemologic, ontologic, dar și al problemelor de natură metodologică. Din această perspectivă putem distinge trei tipuri de cercetare: calitativă, cantitativă (Creswell & Poth, 2016) și mixul metodologic (Creswell & Clark, 2017; Schoonenboom & Johnson, 2017).

Fiecare dintre instrumentele și metodele de culegere și analiză a datelor a fost descris/ă și adaptat/ă la contextul cercetării prezente.

II.2. Designul cercetării

Obiectivele cercetării

Obiectivul fundamental al cercetării constă în înțelegerea modurilor în care este construit social succesul școlar din perspectiva părinților.

Obiectivele secundare. În vederea realizării obiectivului fundamental al cercetării am stabilit următoarele obiective secundare:

-definirea noțiunii de succes școlar din punctul de vedere al

părinților care au copiii elevi în diferite niveluri de învățământ particular sau de stat;

-determinarea implicării concrete a familiei în educația copilului astfel încât rezultatele acestuia să fie de succes;

-stabilirea modului în care părinții colaborează cu școala în vederea obținerii succesului școlar de către elevi.

Întrebările cercetării

Întrebările care au stat la baza demersului realizării prezentei cercetări au fost stabilite în acord cu obiectivul fundamental și cu obiectivele secundare ale cercetării. Acestea sunt:

1.Ce reprezintă succesul școlar pentru părinți în condițiile societății contemporane?

2.Care sunt modalitățile concrete în care părinții se implică direct în obținerea succesului școlar al copilului lor?

3.Care este reprezentarea pe care o au părinții în ceea ce privește stabilirea relației de colaborare optimă cu școala în vederea optimizării rezultatelor școlare ale copiilor lor?

Etapele cercetării

În realizarea cercetării am parcurs următoarele etape:

Etapa 1 a presupus aplicarea interviului comprehensiv unei populații de 24 de persoane, părinți care au sau care au avut copii integrați în sistemul de învățământ de stat sau particular din România. Metoda de eșantionare folosită pentru a selecta părinții a fost una dintre cele mai des utilizate în cercetarea sociologică: am analizat interviurile inițiale și am identificat persoanele care pot constitui categoriile inițiale care au stat la baza cercetării.

Etapa 2 a avut loc după realizarea celor 24 de interviuri și a presupus, într-o primă fază, realizarea transcripturilor. A doua fază a acestei etape a presupus un proces reflexiv asupra datelor obținute. Analiza de conținut a avut în vedere tema și întrebările cercetării. Am depistat indicii și cuvinte cheie care au condus la codarea categoriilor în vederea realizării obiectivelor cercetării. Datele obținute în urma realizării interviurilor au fost corelate cu fișele de observație pe care le-

am completat pe parcursul desfășurării fiecărui interviu.

Etapa 3 a presupus prelucrarea datelor obținute, iar pe fundamentul acesteia au fost construite modele pe baza cărora am elaborat, progresiv, teoria.

Capitolul III. Interpretarea datelor cercetării

În baza analizei calitative a datelor colectate prin interviuare, au fost determinate o serie de categorii de analiza, rezultante din discursul subiecților și redată în conținutul tezei și sub formă de subcapitole pentru capitolul al 3-lea. Fiecare dintre aceste categorii de date va contribui ulterior la construcția teoriei:

Subcapitolul III.1/ Categoria *Construcția socială a succesului școlar din perspectiva timpului prezent* este construită din următoarele subcategorii definitorii succesului școlar:

- *Implicarea directă a părinților pentru obținerea succesului școlar*
- *Succesul școlar presupune efortul individual al copilului*
- *Succesul școlar este determinat de motivația pe care o are copilul pentru activitatea de învățare*
- *Succesul școlar reprezintă achiziția conștientă și activă de cunoștințe și aplicarea lor în practică*
- *Definirea succesului școlar din perspectiva valorilor morale care îl vor ajuta pe copil să se integreze în societate*
- *Succesul școlar este rezultatul activității unui cadru didactic bine pregătit*

Subcapitolul III.2/ Categoria *Construcția socială a succesului școlar din perspectiva viitorului* a rezultat prin identificarea următoarelor idei centrale extrase din analiza discursului intervievaților:

- *Succesul școlar echivalează cu accederea la o treaptă superioară de învățământ*
- *Succesul școlar se concretizează în obținerea unei diplome de licență*
- *Succesul școlar reprezintă posibilitatea copilului de a profesa într-o anumită meserie*
- *Succesul școlar este capacitatea copilului de a se descurca în*

viață

- *Succesul școlar reprezintă situația financiară pe care o va avea copilul în viitor*
- *Succesul școlar este definit de modul în care copilul se va integra în viitor în societate și statutul social de care îl va deține*
- *Succesul școlar reprezintă plăcerea cu care copiii vor exercita meseria aleasă*
- *Succesul școlar este definit din perspectiva autonomiei copiilor în viitor*
- *Succesul școlar se definește ca împlinirea și satisfacția părinților în privința rezultatelor școlare ale copiilor*

Subcapitolul III.3/ Categoria *Construcția socială a relației școală-familie* a fost construită plecând de la următoarele idei definitorii:

- *Relația de colaborare*
- *Relația de comunicare a părinților cu școala*
- *Relația consultativă*
- *Relația psiho-afectivă*

Subcapitolele III.4. *Impedimente în obținerea succesului școlar* și III.5. *Școala nu influențează obținerea succesului școlar* sunt de sine stătătoare și au rezultat de asemenea din analiza datelor respondenților.

Capitolul IV. Concluzii și Recomandări

IV.1. Concluzii

În urma realizării interviurilor cu cei 24 de subiecți, a studierii lor cu atenție și a interpretării datelor obținute putem desprinde următoarele concluzii:

IV.1.1. Definirea succesului școlar

În definirea succesului școlar am observat puncte de vedere care fac referire la timpul prezent și altele care se referă la viitor. Din această perspectivă, *timpul prezent* reprezintă momentul în care copilul este la școală, rezultatele lui imediate reflectate de notele obținute la evaluările curente, teste sumative, teste inițiale și finale, achizițiile imediate ale copilului: cunoștințe, deprinderi, priceperi. Părinții respectivi se implică

în activitatea zilnică de pregătire a copilului pentru școală: efectuarea temelor, crearea unui mediu propice activităților intelectuale ale copilului, includerea lui în activități extrașcolare ce se desfășoară sistematic și organizat în cluburi de specialitate, accesarea unor cadre didactice de specialitate care să ajute copilul în vederea obținerii unor rezultate de succes la școală. Construcția socială a succesului școlar în prezent este cristalizată în tabelul de mai jos.

Vârsta copilului	Părinții cu studii superioare		Părinții cu studii medii	
	Mediul rural	Mediul urban	Mediul rural	Mediul urban
0-6 ani (copii preșcolari)	-socializarea -asigurarea condițiilor materiale pentru învățare -achiziții -calitatea achizițiilor	-studii superioare -climatul familial		
7-10 ani (copii din ciclul primar)	-crearea motivației pentru învățare -mediul școlar optim -asigurarea condițiilor materiale pentru învățare -achiziții -calitatea achizițiilor -satisfacția părinților -implicarea părinților în efectuarea sarcinilor de învățare -rolul profesorului -valorile morale	-organizarea programului zilnic -confort psihic și emoțional -implicarea în activități extrașcolare - comportamentul moral -includerea copilului într-o școală de elită -rolul profesorului -formarea motivației pentru învățare -efortul propriu al copilului în procesul educativ -calitatea achizițiilor	-deprinderea valorilor morale (cei 7 ani de acasă)	

10-14 ani (copii din ciclul gimnazial)	-exemplul sau modelul părinților -implicarea în activități extrașcolare -asigurarea condițiilor materiale și a mediului propice învățării -alocarea de timp -meditații -efortul propriu al copilului pentru propria formare	-asigurarea condițiilor materiale și a mediului propice învățării -pregătirea zilnică a temelor -meditații - efortul propriu al copilului pentru propria formare, dar și efortul cumulat părinte-copil	-deprinderea valorilor morale (cei 7 ani de acasă)	-părinții învață împreună cu copiii - efortul propriu al copilului pentru propria formare -confortul psihic al copilului
14-18 ani (copii din ciclul liceal)	-motivația pentru învățare	- exemplul sau modelul părinților -implicarea în activități -activități extrașcolare -condiții materiale și emoționale pentru învățare -meditații -primul din clasă -efortul propriu al copilului -motivația pentru învățare -rolul profesorului	-comunicarea	- efortul propriu al copilului pentru propria formare
Peste 18 ani (studenți)		-achizițiile școlare -profesorii -efortul propriu al copilului	-deprinderea valorilor morale (cei 7 ani de acasă)	

Tabel nr. 6. Construcția socială a succesului școlar în prezent

Din perspectiva *timpului viitor* succesul școlar este definit de către cei 24 de subiecți astfel:

Vârsta copilului	Părinți cu studii superioare		Părinți cu studii medii	
	Mediul rural	Mediul urban	Mediul rural	Mediul urban
0-6 ani (copii preșcolari)	-studii superioare -aplicarea cunoștințelor -remarcarea la locul de muncă -să se descurce în viață -integrarea optimă în societate -să practice o meserie care îi place -să fie autonom -satisfația familiei	-minim studii superioare	-să fie om	
6-10 ani (copii din ciclul primar)	-accederea la o treaptă superioară de învățământ -să ajungă bine -să fie autonom	-accederea la o treaptă superioară de învățământ -valorificarea aptitudinilor -să-i placă meseria pe care o practică	-să se descurce în viață	-să aibă o meserie care să-i asigure confortul financiar
10-14 ani (copii din ciclul gimnazial)	-situația financiară foarte bună -să-i placă meseria pe care o practică -să aibă succes în profesie	-să aibă o meserie care să-i asigure confortul financiar -să se integreze optim în societate -să aibă succes în profesie -să fie autonom	-să accedă la o treaptă superioară de învățământ -să aibă o meserie -să-și depășească condiția -să fie pe picioarele lui -să ajungă bine -să aducă satisfacție	-să aducă satisfacție familiei

			familiei	
14-18 ani (copii din ciclul liceal)	-să accedă la o treaptă superioară de învățământ	-să urmeze studii superioare -să fie autonom -să aibă o meserie care să-i asigure o viață confortabilă	-meserie -viață mai bună -să ajungă om -să se întegreze în societate	-să fie autonom -să-și depășească condiția -să aibă o meserie
Peste 18 ani (studenți)	-confort material și financiar	-loc de muncă stabil -să-i placă meseria -să-și îndeplinească visul	-să fie om -să se descurce în viață	-realizat din punct de vedere financiar -să se întegreze optim în societate

Tabel 7. Construcția socială a succesului școlar din perspectiva viitorului copilului

IV.1.2. Implicarea părinților în obținerea succesului școlar

În vederea obținerii succesului școlar copilul trebuie să se pregătească temeinic, zi de zi pentru școală. Școala, prin instrumentele și metodele specifice, îl pregătește pe copil specializat, prin fiecare disciplină de studiu. Însă, sunt de părere părinții, școala construiește pe fundamentul cu care vine copilul de acasă. În acest sens, părinții consideră oportun să se ocupe de educarea copiilor până la intrarea în școală. Acest lucru presupune formarea unor priceperi și deprinderi de autonomie, perfecționarea limbajului, socializarea copilului, formarea unor noțiuni, a culturii generale potrivite vârstei lor. Părinții intervievați invocă foarte des sintagma ”cei șapte ani de acasă” prin care concentrează rolul lor în pregătirea și formarea copilului pentru școală, astfel încât acesta să se adapteze optim mediului și cerințelor școlare. În funcție de modul în care ei și-au educat copiii până la atingerea vârstei școlarității copiii se vor adapta cerințelor școlare și vor obține rezultate școlare pe măsură.

Părinții consideră că este necesar și firesc să se ocupe de educația copilului prin diverse forme de activitate desfășurate în comun: plimbări,

activități out-door, jocuri educative, vizionări de filme și spectacole, vizitarea unor obiective culturale, realizarea de lecturi în comun, petrecerea în comun a vacanțelor și a timpului liber, excursii.

Școala construiește educația copilului după intrarea acestuia la școală. Copilul petrece destul de mult timp la școală, unde poate fi influențat pozitiv sau negativ de colegii de clasă, de personalul școlii. De asemenea, copilul poate avea la școală un comportament diferit de cel de acasă. Subiecții intervievați afirmă că au o comunicare activă, periodică cu educatorul/ învățătorul/dirigintele/profesorii clasei. Ei doresc să fie informați asupra situației școlare a copilului, dacă acesta întâmpină dificultăți în învățare, dacă existe discipline de studiu la care copilul înregistrează eșec, care este comportamentul copilului la școală în relaționarea cu colegii de clasă și cu personalul didactic. Părinții doresc o informare reală, concretă din partea personalului de specialitate pentru a putea lua în timp util măsurile care se impun, astfel încât copilul să nu înregistreze lacune grave, eșec școlar, ci dimpotrivă. Comunicarea cu școala nu se realizează doar în cadrul ședințelor cu părinții, ci și prin discuții în particular cu profesorul/profesorii de la clasă, apeluri telefonice în caz de urgență. Însă, subiecții intervievați și-au exprimat dorința ca școala să-i implice mai mult prin activități desfășurate în parteneriat părinte-copil-profesor. În acest fel părinții consideră că și-ar cunoaște mai bine copilul, că ar putea observa relațiile pe care acesta le stabilește cu colegii și profesorii. Aceste activități le-ar crea copiilor oportunitatea de a demonstra ceea ce știu, le-ar crește încrederea în forțele proprii și stima de sine.

Părinții sunt unanim de acord că trebuie să aibă o relație de colaborare și o comunicare eficientă și activă cu școala în privința activității pe care copilul o desfășoară în mediul școlar.

Ca urmare a acestei colaborări cu școala, părinții sunt de părere că trebuie să se implice în pregătirea optimă a copiilor pentru școală astfel încât aceștia să obțină rezultate școlare foarte bune. Implicarea părinților în obținerea succesului școlar cunoaște aspecte diferite, în funcție de nivelul de studii și specializarea lor, dar și de ciclul de învățământ în care

este integrat copilul la un moment dat. Dacă la clasele mici părinții reușesc să-și ajute copiii la teme, la clasele mai mari sau la anumite discipline preferă să apeleze la ajutor specializat, prin pregătiri în particular. Învățarea se realizează prin pași mici, iar dacă treptat se acumulează lacune copiii vor avea dificultăți în învățare pe termen lung. La pregătiri particulare părinții recurg și pentru a asigura reușita la un examen pentru accesarea într-o treaptă superioară de învățământ sau de finalizare a studiilor. Pregătirile particulare vizează și învățarea/perfecționarea uneia sau mai multor limbi străine deoarece în școală, sunt de părere părinții, nu sunt alocate suficiente ore studierii limbilor străine. Părinții consideră oportun ca în condiții actuale de deschidere a țării noastre spre exterior, copiii să cunoască și să vorbească fluent una sau două limbi străine. Un alt motiv pentru care suplimentează orele alocate studierii limbilor străine este acela că în viitor este posibil ca fiul/fiica să dorească să studieze și apoi să se stabilească în străinătate.

O altă formă de implicare a părinților în educația copiilor astfel încât aceștia să obțină succes școlar este includerea copiilor în activități extrașcolare și educative, în timpul liber. În acest mod copiii vor petrece timpul liber în mod util, dar aceste activități, consideră părinții au și rolul de a le dezvolta copiilor abilități, aptitudini, talente. Multe dintre activitățile extrașcolare enumerate de părinți sunt activități cu caracter sportiv (baschet, tenis de câmp, înot), care au rolul de a-i ajuta pe copii să se dezvolte sănătos și armonios. Totodată, putem concluziona că școala nu le oferă copiilor oportunitatea de a practica sporturi individuale sau de echipă în funcție de aptitudinile copiilor din cauza existenței unor baze sportive slab dotate, iar de multe ori inexistente.

IV.1.3. Timpul alocat de părinți educației copilului în vederea obținerii succesului școlar

Cei mai mulți dintre subiecții intervievați alocă aproximativ două ore pe zi educației copilului. Cei care sunt foarte ocupați cu activitățile profesionale implică bunicii în supravegherea, dar și în educarea copiilor. În mare parte timpul alocat copiilor este utilizat pentru verificarea calității temelor pentru acasă, pentru verificarea modului în care copilul

s-a pregătit pentru școală. Acolo unde copilul întâmpină dificultăți în efectuarea temelor părintele îi asigură suport. Însă, în acest timp părintele se informează și despre ceea ce s-a întâmplat la școală. Părinții încearcă să le fie prieteni copiilor, să le inspire încredere, astfel încât aceștia să se deschidă și să le spună ce probleme au, ce îi neliniștește. Mai mult decât a fi confident, părintele încearcă să-i ajute pe copii, să le ofere un sfat, sprijin moral. În discuțiile pe care le au cu copiii părinții afirmă că ating subiectul prietenilor pe care îi au copiii lor deoarece în educația copilului este foarte important anturajul pe care îl are acesta. Pe subiecții intervievați îi interesează să cunoască cum își petrece copilul timpul împreună cu prietenii săi, cine sunt, ce fac împreună, ce preocupări au, unde merg, despre ce vorbesc. Părinții se consideră îndreptățiți să le explice copiilor cum să evite situații neplăcute, periculoase, cum să se comporte în societate.

O altă preocupare pe care am întâlnit-o la intervievații care au participat la această cercetare este aceea de a le forma copiilor deprinderi morale. Din punctul lor de vedere este important aspectul comportării civilizate în societate. Își formează copiii astfel încât să-i respecte pe cei din jur indiferent de aspect, de situația materială și financiară, de gen sau religie. Respectul începe, în viziunea părinților, cu a saluta, a vorbi civilizată, a nu jigni. Copiii sunt învățați de către familie să-i ajute pe cei din jur și să împartă cu cei care au mai puțin decât ei. Acesta este un alt aspect al preocupărilor părinților în timpul alocat educației copiilor.

Nu este omis aspectul formării deprinderilor de organizare a timpului liber și de organizare a mediului apropiat. Părinții exprimă grijă în a-și forma copiii în spiritul igienei personale și al atenției pentru aspectul propriu.

IV.1.4. Implicațiile financiare ale părinților în vederea obținerii succesului școlar

În medie părinții alocă 1000 de lei în fiecare lună pentru educația copiilor. Suportul financiar este considerabil în mediul urban raportat la cel din mediul rural. De asemenea, scopul suportului financiar este diferit în mediul urban față de cel din mediul rural. În mediul urban mare parte

din alocațiile financiare sunt pentru activitățile extrașcolare și pentru pregătirile particulare, în timp ce în mediul rural marea majoritate a cheltuielilor sunt pentru asigurarea transportului până în mediul urban, la școală. Părinții din mediul urban sunt mai preocupați de achiziționarea de cărți, reviste, jocuri educative decât cei din mediul rural. Însă, am observat în multe cazuri că în cheltuielile mai substanțiale (tabere, excursii, o bicicletă) părinții îi cooptează pe copii, aceștia participând cu o parte din sumă, din banii economisiți de ei.

În multe cazuri ale părinților din mediul rural am întâlnit concepția conform căreia ”mai întâi ei, apoi noi” sau ”ei sunt pe primul plan”. Situația financiară a părinților din acest mediu este mai scăzută decât a celor din mediul urban, astfel încât nu-și permit să facă față unor cheltuieli prea mari. De multe ori ei se văd în situația de a renunța să achiziționeze diverse bunuri de utilitate personală în favoarea copiilor. Dar la ambele categorii de părinți se observă preocuparea de a le asigura copiilor un trai decent, dacă nu confortabil și lipsit de griji. Încă de când sunt copiii mici părinții sunt preocupați ca aceștia să aibă o viață mai bună decât au avut ei în copilărie. Uneori chiar se ajunge la exagerări de tipul ”îi ofer tot ce nu am avut eu” deși copilul poate că își dorește altceva sau ”mi-am dorit atât de mult copilul acesta încât îi dau tot ce își dorește” deși această atitudine este greșită.

O parte dintre cheltuielile alocate copiilor sunt și pentru distracția și relaxarea copiilor deoarece ”nu se poate doar școală și școală”. Copiii trebuie să iasă în oraș cu prietenii, la film, la teatru, la muzeu, la petreceri ale prietenilor, activități care îi relaxează și care le asigură disponibilitatea ulterioară la efortul intelectual.

De multe ori aceste alocații financiare sunt folosite ca monede de schimb. Părinții consideră că dacă oferă toate condițiile necesare pentru studiu și învățatură, copiii, la rândul lor, trebuie să aibă rezultate școlare pe măsură. Implicit, dacă nu oferă condițiile optime studiului, copilul nu are posibilitatea să învețe la capacitatea maximă, deci rezultatele școlare vor fi nesatisfăcătoare. ”Nu se poate să o trimit la școală cu un ghiozdan gol și să-i cer să ia numai de 10” sau ”îți ofer condiții de nota 10, dar

vreau ca și tu să îmi aduci note foarte bune” sunt câteva dintre opiniile pe care le au părinții despre importanța condițiilor materiale în obținerea succesului școlar. Însă ei sunt conștienți de faptul că există familii care nu pot să facă același lucru pentru copiii lor, așadar pentru copiii respectivi nu există egalitatea de șanse pentru obținerea succesului școlar, deși din punct de vedere intelectual ar fi apti. Copiii care provin din familii numeroase sau cu părinte unic nu pot fi susținuți financiar de familii pentru a-și continua studiile, nici familiile respective nu consideră rentabilă investiția în educația copiilor, așadar acei copii vor avea un traseu școlar scurt, văzându-se nevoiți să renunțe la școală pentru a se angaja.

IV.1.5. Relația familiei cu școala

Relația dintre familie și școală este percepută de către cei mai mulți dintre părinții intervievați ca fiind una de colaborare. Atât familia cât și școala au roluri, metode și instrumente specifice de a se implica în obținerea succesului școlar al copilului. Între cele două ”instituții” există o relație de interdependență și se presupun una pe cealaltă. Relația familiei cu școala presupune în primul rând comunicare. Părinții și-au exprimat expectanța de a primi de la școală o comunicare reală, concretă, obiectivă în ceea ce privește situația școlară a copilului lor, potențialul pe care îl are copilul pentru a obține succes școlar, dar și asupra aspectului comportamental al acestuia în mediul școlar. De asemenea, profesorul le poate oferi o imagine obiectivă a copilului deoarece fiecare părinte consideră că al său este ”cel mai bun și cel mai frumos”. Profesorul, specialist în educație, le oferă părinților informații de pe acest palier-al specialistului, dar le și poate sugera ce ar mai trebui făcut, corectat, optimizat, astfel încât copilul să-și eficientizeze rezultatele școlare și să ajungă la succes școlar.

Părinții comunică în general cu învățătorul clasei sau cu profesorul diriginte, dar și cu profesorii care predau ”materii mai importante” (discipline la care elevii vor susține examene de admitere/bacalaureat/teze). Părinții atribuie un rol important în relaționarea cu școala profesorului diriginte, care este ”părintele” și

modelul de la școală al copiilor. Dirigintele, consideră unii dintre intervievați, este tot timpul la școală, vede, aude ce se întâmplă și trebuie să-i anunțe pe părinți dacă se petrec lucruri grave, de orice natură. Tot dirigintele este în strânsă legătură cu ceilalți profesori care predau la clasă și trebuie să se informeze asupra situației școlare și comportamentale a elevilor de la clasa pe care o coordonează, astfel încât să le poată prezenta părinților o situație completă a activității copilului la școală.

Comunicarea cu școala, constată subiecții intervievați, se desfășoară pe probleme generale ale clasei în ședințele cu părinții, iar pe problemele particulare ale fiecărui elev în cadrul mentoratelor cu părinții. În cazul în care apar situații deosebite atât părinții cât și cadrele didactice comunică telefonic. Cel mai adesea legătura dintre familie și școală este susținută de către mame. Tații preferă să le delege acest rol motivat de faptul că nu au suficient timp sau că este treaba mamei să se implice în educația copiilor, rolul lor fiind acela de a sprijini financiar familia.

Există și blocaje în relaționarea familiei cu școala, unele fiind generate de către cadrele didactice, alte de către părinți. Subiecții intervievați exemplifică cu cadre didactice care nu doresc să comunice optim cu părinții sau care nu pot să treacă peste barierele comunicării. De asemenea, ei au constat și la părinți o serie de atitudini care provoacă blocaje în comunicare: părinți care nu vor să accepte ceea ce le comunică profesorul despre copilul lor, părinți care consideră că expertiza lor în educație este superioară celei a profesorului, părinți care practică imixtiunea în procesul de predare-învățare deși în fapt nu sunt îndreptățiți să procedeze așa.

Mare majoritate a subiecților care au participat la această cercetare susțin că au avut sau au o relație foarte bună cu școala și conștientizează rolul major pe care îl are aceasta în obținerea succesului școlar al copilului. De asemenea, ei își exprimă convingerea că o colaborare optimă dintre familie și școală, cele două medii în care trăiește, se formează și se dezvoltă, copilul, este o condiție indispensabilă pentru obținerea succesului școlar.

IV.1.6. Impedimente în calea obținerii succesului școlar

Subiecții care au participat la această cercetare depistează unii factori care fac anevoios procesul obținerii succesului școlar de către copii. Prima categorie de factori este legată de organizarea procesului didactic. Conținuturile învățării sunt voluminoase și conțin informații și noțiuni de care copiii, consideră ei, nu au și nici nu vor avea nevoie pe parcursul vieții. Părinții consideră că elevii sunt constrânși, astfel, la un nivel ridicat de muncă pentru însușirea acestui volum uriaș de informații, în multe cazuri făcând apel la memorarea mecanică a datelor. De asemenea, numărul orelor cuprinse în planurile cadru este mare, pentru toate nivelurile de învățământ. Ei consideră că sunt prevăzute materii care nu-și văd utilitatea pentru viitorul copiilor. Părinții sunt de părere că numărul de ore alocat anumitor discipline ar trebui crescut, având în vedere noile tendințe pe harta geo-socio-politică a lumii. Pentru a se realiza o pregătire temeinică pentru viitoarea profesie ei cred de cuviință că specializarea elevilor pentru un anumit domeniu ar trebuie să se facă mai timpuriu, iar elevul să se pregătească în mod special pentru domeniul ales. În strânsă legătură cu cele afirmate anterior este opinia conform căreia în învățământul românesc se pune foarte mult accentul pe însușirea cunoștințelor teoretice, partea practică a disciplinelor școlare fiind foarte puțin accesată de către profesori sau chiar deloc. Părinții cunosc din practică cazuri de studenți meritorii care odată intrați în activitatea profesională nu reușeau să aplice în practică cunoștințele însușite pe perioada anilor de studiu, nu erau capabili să exercite profesia pentru care au studiat. Astfel, părinții sunt unanim de acord că ceea ce învață copiii la școală nu este întru totul necesar pentru viața ulterioară, iar pregătirea pentru viitorul domeniu în care vor lucra ar trebui începută mai de timpuriu și cu respectarea principiului legării teoriei pe practică.

Un alt impediment în calea atingerii succesului școlar sunt profesorii care nu sunt dedicați formării și dezvoltării elevilor lor. Unii profesori, spun părinții, predau materia prevăzută de programele școlare și apoi pleacă, pe când în această meserie ar trebui mai multă implicare. Formarea motivației pentru învățare, atragerea elevilor spre disciplina pe

care o predă este apanajul profesorilor. Profesorii reprezintă pentru copii modelul din fața clasei, așa încât aceștia ar trebui să se comporte în consecință. Pentru pregătirea elevilor care întâmpină dificultăți în învățare la un anumit obiect de învățământ, pentru pregătirea de performanță a elevilor sau pentru pregătirea examenelor școlare importante părinții consideră că profesorii ar trebui să efectueze sâmbăta sau în timpul liber ore suplimentare cu aceștia. Părinții așteaptă mai multă implicare din partea profesorilor pentru obținerea succesului școlar.

Deși în România există un sistem unitar de notare părinții reclamă aplicarea acestuia în funcție de politica de promovare a anumitor școli. Acestea preferă să evalueze elevii cu note mai mari decât ar trebui astfel încât să se situeze în fruntea clasamentelor celor mai bune școlii, pentru prestigiu. Evaluarea acestor elevi nu este, în consecință, o evaluare reală, obiectivă. În alte școli, dimpotrivă, exista politica de a acorda note mai mici elevilor, astfel încât elevii să nu se simtă capabili de a pleca la finalul clasei a VIII-a la alte școli, considerate mai bune, iar din școala respectivă să dispară catedre didactice. Politica de promovare și funcționare a școlilor poate influența traseul școlar al elevilor, în mod negativ. Referitor la sistemul de evaluare al elevilor, părinții elevilor din ciclul primar reclamă introducerea calificativelor care lor nu le sugerează adevărata situație școlară a copilului. Utilizarea notelor oferă mai multă relevanță în ceea ce privește nivelul elevului, oferă posibilitatea includerii elevului în clasamente și ierarhii, iar părintele ar conștientiza locul copilului în clasă, astfel încât să recurgă la măsuri ameliorative.

Situația financiară precară a unui număr suficient de mare de familii are ca și consecință părăsirea timpurie a școlii. Copiii care nu pot fi susținuți de familie în școală renunță la studii pentru angajarea pe piața muncii și pentru a sprijini, la rândul lor, financiar familia. Părinților care au participat la această cercetare nu li se pare corect acest lucru, din moment ce în țara noastră învățământul este gratuit. În accepțiunea lor părinții consideră că un învățământ gratuit presupune ca părinții să nu participe financiar la educația copilului. Acest motiv îi împiedică pe mulți copii capabili să-și continue studiile și, implicit, să spere la o profesie și

la o viață mai bună.

4.2. Recomandări

În lumina datelor prezentate anterior și a concluziilor ce au fost extrase pe baza realizării interviurilor cu cei 24 de subiecți participanți la prezenta cercetare putem formula următoarele recomandări:

1. Actualul curriculum, pentru fiecare ciclu de învățământ, necesită schimbări majore. Așa după cum se pronunță părinții, fiecare disciplină de învățământ prevede achiziționarea unei cantități foarte mari de cunoștințe, informații, date, multe dintre ele nefiind relevante pentru cultura generală și formarea profesională a elevului, dar care-i încarcă timpul alocat pentru activități de învățare. Curriculum trebuie să conțină elemente indispensabile, care să-l ajute pe elev pe tot parcursul vieții.

2. Planul de învățământ pentru fiecare treaptă de învățământ și pentru fiecare an de studiu trebuie revizuit, astfel încât programul școlar al elevului să devină mai flexibil și mai puțin solicitant. În acest sens, părinții se pronunță cu privire la existența unui număr mare de discipline școlare care nu au relevanță în formarea și dezvoltarea elevului. Astfel, părinții propun alocarea unui număr mai mare de ore studierii limbilor străine și activităților fizice. Aceste schimbări ar veni în întâmpinarea nevoilor de formare ale elevilor în contextul schimbărilor majore care au avut loc în societatea românească a ultimelor decenii. De asemenea, considerăm oportună alocarea unui număr mai mare de ore curriculumului la decizia școlii, ore în care ar putea fi studiate discipline ce i-ar interesa pe elevi sau le-ar dezvolta aptitudini și talente la nivel de performanță. În acest mod, părinții nu ar mai fi nevoiți să aloce timp și resurse financiare pentru includerea copiilor în activitățile extrașcolare.

3. Profesorii și școala, în general, se recomandă a fi mai cointeresați în activitatea didactică pe care o desfășoară, mai implicați în efortul elevilor de a obține succes școlar. Rezultatele obținute de elevi la concursurile școlare și examenele de admitere sau de finalizare a unui ciclu de învățământ reprezintă, în mare parte, rezultatele activității pe care au depus-o profesorii. Suntem de părere că o reprecieri a activității depuse la catedră de către aceștia, interzicerea imixtiunii persoanelor din

exterior în procesul instructiv-educativ ar fi oportune în acest sens.

4. Reconsiderarea procesului instructiv-educativ ar fi o altă recomandare care se prefigurează din interviurile realizate cu subiecții cercetării. În prezent, în România predomină învățământul bazat pe metodele tradiționale de predare-învățare. Formarea profesorilor în sensul aplicării unor metode noi, moderne, care să suscite interesul elevilor, utilizarea noilor tehnologii ar fi o soluție pentru revigorarea sistemului de învățământ, cu atât mai mult cu cât generațiile tinere sunt atrase de tehnologie.

5. Părinții își doresc, în mare parte, să fie mai implicați și mai activi în activitatea școlii. În acest sens recomandăm organizarea de activități care să-i implice și pe ei. În cadrul acestor activități pot lua contact direct cu personalul școlii, cu colegii copilului și își pot percepe copilul în mediul școlar, total diferit de cel de acasă.

Bibliografie

1. Agabrian, M. (2004). *Cercetarea calitativă a socialului. Design și performare*. Institutul European.
2. Agabrian, M. (2006). *Școală, familie, comunitate*. Institutul European
3. Agar, M. (1986). *Speaking of Ethnography*. London: Sage
4. Albertini, J.M. (1992). *La pedagogie n'est pas plus qu'elle sera*. Paris: Le Seuil Press du C.N.R.S.
5. Aldridge, J., Goldman, R. L. (2007). *Current Issues and Trends in Education*. Pearson/Allyn and Bacon.
6. Alexandrescu, P. (2006). Rolul școlii și al familiei în educația tinerei generații în orizontul integrării europene. *Revista Română de Sociologie*. XVII (3-4), 361-381
7. Alexandru, J. (1979). *Dicționar de pedagogie*. Didactică și Pedagogică
8. Allen, E., & Marotz, L. (2003). *Developmental profiles pre-Birth through twelve (4th ed.)*. Thomson Delmar Learning.
9. Anderson, C.A., Floud, J., Halsey, A.H. (1963). *Education Economy and Society*. The Free Press of Glencoe
10. Anderson Moore, K., Whitney, C., Kinukawa, A. (2009). Exploring the Links between Family Strengths and Adolescent Outcomes (research Brief). *Child Trends*. Washington DC
11. Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., Liddle, H.A. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 35(1), 105-113
12. Antonescu, G. G. (1930). *Pedagogia generală*. Institutul Pedagogic Român
13. Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parental Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, 42(3), 250-283
14. Baca Zinn, M., Eitzen, S. (1990). *Diversity in families*. New York: Row
15. Baconschi, T. (2019). *Averea bunei educații*. Univers

16. Ballantine, J.H., Spade, J.Z. (2008). Getting Started. Understanding Education Through Sociological Theory. In Ballantine, J.H., Spade J.Z. (ed.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education*. Pine Forge Press
17. Baumrind D. 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
18. Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
19. Baumring, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
20. Bawin-Legros, B. (1996). *La sociologie de la famille*. De Boeck Université
21. Băran-Pescaru, A. (2004a). *Parteneriat în educație. Familie-școală-comunitate*. Editura Aramis
22. Băran-Pescaru, A. (2004b). *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*. Editura Aramis
23. Bătrînu, E. (1980). *Educația în familie*. Editura Politică
24. Bărsănescu, Șt. (1969). *Dicționar de pedagogie contemporană*. Editura Enciclopedică
25. Becker, G. (1991). *A Treatise on the Family*. Harvard University Press
26. Becker, G. (1997). *Capitalul uman*. Editura All
27. Beck-Gernsheim, E., & Camiller, P. (2002). *Reinventing the family: In search of new lifestyles*. Cambridge: Polity Press.
28. Bee, H., & Boyd, D. (2009). *The developing child* (12th ed.). Pearson Education, Inc
29. Behrman, J., Pollak, R., Taubman, P. (1995). *From parents to child: Intrahousehold allocations and intergenerational relations in the United States*. Chicago University Press
30. Berge, A. (1970). Mediul familial. In M. Debesse (coord.), *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. Didactică și Pedagogică
31. Berge, J., Sundell, K., Öjehagen, A., Håkansson, A. (2016). Role of parenting styles in adolescent substance use: results from a Swedish longitudinal cohort study. *BMJ Open*. 6(1):e008979. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2015-008979>
32. Berger, G. (1973). *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație*. Editura Didactică și Pedagogică
33. Bernardes, J. (1997). *Family studies. An introduction*. Routledge
34. Bernoussi, B., Rachidi, M., & Saeki, O. (2004). Factorial Binet formula and distributional moment formulation of generalized Fibonacci sequences. *The Fibonacci Quarterly*, 42(4), 320-329.
35. Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. Routledge
36. Bernstein, B. (1978). *Studii de sociologie a educației*. Editura Didactică și Pedagogică
37. Bertheaume, M. et al. (1999). Adaptation of parents in relation to their 6-month-old infants type of disability. *Child Care Health an Development*, 25:5, 377-397
38. Beutler, I. F., Burr, W.R., Bahr, S. K., Herrin, A. D. (1989). The family realm. Theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of marriage and the family*, 51(3), 805-816. <https://doi.org/10.2307/352178>
39. Beyers, W., & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769
40. Bigner, J. J. (1989). *Parent-child relations. An introduction to parenting*. MacMillan Publishing Company.
41. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Editura Tehnică

42. Bonchiș, E. (coord.) (2011). *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Polirom
43. Bontaș, I. (1995). *Pedagogie*. All
44. Boroș, M. (1992). *Părinți și copii*. Albatros
45. Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Armand Colin
46. Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. de Minuit
47. Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*. de Minuit
48. Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
49. Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness & depression. Attachment and loss* (vol. 3); (International psycho-analytical library no.109). London: Hogarth Press.
50. Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, 137-157.
51. Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Basic Books
52. Braver, T. S., Krug, M. K., Chiew, K. S., Kool, W., Westbrook, J. A., Clement, N. J., Adcock, R. A., Barch, D. M., Botvinick, M. M., Carver, C. S., Cools, R., Custers, R., Dickinson, A., Dweck, C. S., Fishbach, A., Gollwitzer, P. M., Hess, T. M., Isaacowitz, D. M., Mather, M., Murayama, K., ... MOMCAI group. (2014). Mechanisms of motivation-cognition interaction: challenges and opportunities. *Cognitive, affective & behavioral neuroscience*, 14(2), 443-472. <https://doi.org/10.3758/s13415-014-0300-0>
53. Bray, J. (1995). Family assessment: current issues in evaluating families. *Family Relations*, 44(4), 469-477. <https://doi.org/10.2307/585001>
54. Brenner, M. (ed.), (1981). *A Method and Social Life*. Academic
55. Brese, F., & Mirazchyski, P. (2013). *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments. Special Issue 2: Measuring Students' Family Background in Large-Scale International Education Studies. IERI Monograph Series*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
56. Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 28. 759-775. [10.1037/0012-1649.28.5.759](https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759).
57. Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
58. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
59. Brookover, W.B. (1949). Sociology of education: a definition. *American Sociological Review*, 14, 407-415
60. Brophy, J. (1995). *Elementary Teachers' Perceptions of and Reported Strategies for Coping with Twelve Types of Problem Students*.
61. Brown, B. B., Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R.M. Lerner & L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (ed. a III-a, pp. 74-103), Wiley
62. Brunel, P. C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 365-374.
63. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belkapp Press.
64. Brym, R.J., Lie, J. (2007). *Sociology: Your compass for a new world* (3th ed.), Thomson Wadsworth.
65. Bulle, N. (2000). *Sociologie et éducation*. PUF
66. Burgess, E.W., Locke, H.J., Thomas, M.M. (1976). *The family*. Van Nostrand Reinhold
67. Buzea, C. (2010). *Motivația. Teorii și practici*. Institutul European
68. Cabrera, H. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1),127-136.

- <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
69. Cachia, M., Lynam, S., Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades?. *Higher Education* *Pedagogies*, 3(1), 434-439. DOI: 10.1080/23752696.2018.1462096
70. Cairns, R. B. (1998). The making of developmental psychology.
71. Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., Fernández-Hermida, J.R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*. 138, 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705>
72. Caluschi, M. (2008). *Psihologul de familie. Necesitate în spațiul românesc contemporan*. Editura Performantica
73. Camp, M. D. (2011). *The power of teacher-student relationships in determining student success*. University of Missouri-Kansas City.
74. Carmichael, L. (1970). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Wiley
75. Ceaușu, V., Pitaru, H. (1985). *Psihologia și viața cotidiană*. Editura Academiei R.S.R.
76. Ceka, A., & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
77. Cerghit, I. (1988). Determinațiile și determinările educației. În *Curs de pedagogie*, Universitatea București
78. Chao, R. (1994). Beyond parental control; authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development* 45, 1111-1119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806.x>
79. Charlot, B. (1990). Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. *Migrants-Formation*, 81, 8-23
80. Che'Ahmad, C.N., Osman, K., Halim, L. (2010). Physical and psychosocial aspects of science laboratory learning environment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.120>
81. Cheal, D. (1993). Unity and difference in postmodern families. *Journal of family issues*, 14(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0192513X93014001002>
82. Chelcea, S. (2007). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. Editura Economica
83. Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
84. Chen, X., Dong, Q., Zhou, H. (1997). Authoritative and Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-873. <https://doi.org/10.1080/016502597384703>
85. Cherkaoui, M. (1979). *Les Paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. PUF
86. Chipea, Fl. (2001). *Familia contemporană. Tendințe globale și configurații locale*. Editura Expert
87. Christenson, S. (2002). *Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's Learning Competence*. Paper presented at the invitational conference: The Future of School Psychology
88. Cicourel, A. (1986). *The Social Organization of Juvenile Justice*. Wiley
89. Cojocaru, D. (2008). *Copilaria și construcția parentalității. Asistența maternală în România*. Editura Polirom

90. Coleman, J.S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Westview Press
91. Comenius, J. A. (1970). *Didactica Magna*. Editura Didactică și Pedagogică
92. Corsaro, W. A. (1993). Interpretative reproduction in children`s role play. *Childhood*, 1, 64-74. <https://doi.org/10.1177/090756829300100202>
93. Crain, W. (2011). *Theories of development: Concepts and applications (6th ed.)*. Pearson Education, Inc.
94. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
95. Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
96. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
97. Creswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education Inc.
98. Crețu, C. (1995). *Politica promovării talentelor. Dreptul la o educație diferențiată*. Cronica
99. Crețu, C. (1996). *Excelența, o provocare pentru educație. Orientări actuale în psihopedagogia elevilor cu aptitudini intelectuale înalte*. Cronica
100. Crețu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Polirom
101. Cristea, G. C. (2008). *Pedagogie generală*. Didactică și Pedagogică
102. Cristea, S. (1998). *Dicționar de pedagogie*. Didactică și Pedagogică
103. Cristea, S. (2004). *Studii de pedagogie generală*. Didactică și Pedagogică
104. Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120
105. Crosnoe, C., Crosnoe, R. (2007). The Engagement in Schooling of Economically Daisadvantaged Parents and Children. *Youth and Society*, 38, 372-391
106. Cucuș, C. (1995). *Pedagogie și axiologie*. Didactică și Pedagogică
107. Cucuș, C. (1996). *Pedagogie*. Polirom
108. Cucuș, C. (2008a). *Teoria și metodologia evaluării*. Polirom
109. Cucuș, C. (2008b). *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*. Polirom
110. Cucuș, C. (2017). *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Polirom
111. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3): 487-496.
112. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. (2020) Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
113. Dasen, P. (1994). Culture and cognitive development from a Piagetian perspective. In W.J. Lonner & R.S. Malpass (Eds.), *Psychology and culture* (pp. 145–149). Allyn and Bacon.
114. Davidov, M., Grusec, J.E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44–58.
115. Dămean, D., Roth, M. (2009). Dimensiuni sociale ale succesului școlar: rolul școlii și comunității în performanța școlară a elevilor. *Calitatea vieții*, XX(1-2), 130-140. <https://www.revistacalitateavietii.ro/oldrcv/2009/CV-1-2-2009/14.pdf>
116. Dămean, D., Roth, M., Hărăguș, T.P. (2010). The School Succes Profile, Ecological Perspective, Education Inequalities. *The International Journal of Learning*, Volume 17, Issue 8, 367-380
117. Debesse, M., Mialaret, G. (1970). *Traite de sciences pedagogiques*. PUF
118. Denzin, N. (1978). *The Research Action in Sociology*. Butterworth

119. Dewey, J. (1915). *Democracy and Education*. Macmillan
120. Dewey, J. (1977). *Trei scrieri despre educație. Școala și societate. Experiență și educație*. Didactică și Pedagogică
121. Dimitriu, C. (1973). *Constelația familiei și deformările ei*. Didactică și pedagogică
122. Dimitriu-Tiron, E. (2000). *Elemente de socio-psiho-terapie*. Gh. Asachi
123. Döringer, S. (2021) 'The problem-centred expert interview'. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 265-278, DOI: 10.1080/13645579.2020.1766777
124. Doron, R., Parot, Fr. (1999). *Dicționar de psihologie*. Humanitas
125. Dottrens, R., Mialaret, G., Rast, E. Rey, M. (1970). *A educa și a instrui*. Didactică și Pedagogică
126. Druță, F. (1998). *Psihosociologia familiei*. Didactică și Pedagogică
127. Durkheim, E. (1961). Moral Education. In J. Ballantine, H. Spade, (Ed.). *Schools and Society: a Sociological Approach to Education*. Pine Forge Press
128. Durkheim, E. (1980). *Educație și sociologie*. Didactică și Pedagogică
129. Ellefsen, G., Beran, T.N. (2007). Individuals, Families, and Achievement. A Comprehensive Model in a Canadian Context. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(2), 167
130. Epstein, J.L. (1986). Parents Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294
131. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
132. Erikson, E. H. (2015). *Copilărie și societate*. Trei
133. Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed: Extended version*. W.W. Norton.
134. European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
135. European Report on Quality of School Education (2000). Sixteen Quality Indicator. <http://w.w.w.u.edu/includ-ed/docs/3.D.22.1Working%20PapersProject%206.pdf>
136. Faure, E. (1974). *A învăța să fii*. Didactică și Pedagogică
137. Feinstein, L., Duckworth, K., Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success*. London The Centre for research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education
138. Ferréol, G., Cauche, Ph., Duprez, J. M., Gadrey, N., Simon, M. (1998). *Dicționar de sociologie*. Polirom
139. Freeman, M. (2004). Toward a Rearticulation of a Discourse on Class within the Practice of Parental Involvement. *Qualitative Inquiry*, 10, 566
140. Freud, S. (1991). *On sexuality: Three essays on the theory of sexuality and other works*. Penguin Books
141. Garbarski, D., Schaeffer, N. C., & Dykema, J. (2016). Interviewing Practices, Conversational Practices, and Rapport: Responsiveness and Engagement in the Standardized Survey Interview. *Sociological methodology*, 46(1), 1–38. <https://doi.org/10.1177/0081175016637890>
142. Garcia, F., Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
143. Garcia-Reid, P. (2007). Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement Among Low Income Hispanic Girls. *Youth and Society*, vol. 39
144. Gellies, R.J. (1995). *Contemporary families: a sociological review*. Sage Publications
145. Gesell, A. (2013). *Vision-Its Development in Infant and Child*. Read Books Ltd.

146. Gherasim, L.R, Butnaru, S. (2013). *Performanța școlară. Determinanți individuali și contextuali în adolescență*. Polirom
147. Ghimpu, S. (1985). Dictionar juridic. *Albatros*
148. Giavrimis, P., Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views os Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1/5 Fall, 327
149. Giddens, A. (2000). *Transformarea intimității*. Antet
150. Gilbert, M.C. (1997). *Risk and Resilience in Chidhood. An Ecological Perspective*. Washington DC. NASW Press
151. Gillborn, D., Youdell, D. (2001). The New IQism: Intelligence, ‘Ability’ and the Rationing of Education. In: Demaine J. (eds), *Sociology of Education Today*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780333977507_5
152. Gillies, V. (2005). Raising the ”Meritocracy”: Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, vol. 39, 835 Gilly, M. (1976). *Elev bun, elev slab*. Didactică și Pedagogică
153. Gilly, M. (1976). *Elev bun, elev slab*, Didactică și Pedagogică
154. Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. IL: Aldine Publishing Company
155. Glassner, B., Loughlin, J. (1987). *Drugs in Adolescent Worlds: Bournouts to Straights*. St. Martin`s Press
156. Gluckman, P. D., Low, F. M., Buklijas, T., Hanson, M. A., Beedle, A. S. (2011). How evolutionary principles improve the understanding of human health and disease. *Evolutionary applications*, 4(2), 249–263. <https://doi.org/10.1111/j.1752-4571.2010.00164.x>
157. Goe, L., Biggers, K., & Croft, A. (2012). Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532775.pdf>
158. Goran. L. (2010). *Introducere în psihologia educației*. Editura Fundației România de Măine
159. Gordon, A., Browne, K. (2013). *Beginnings & Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Cengage Learning
160. Gottler, J. (1955). *Pedagogia Sistematica*. Herder
161. Grahame, P. (1999). ”Doing qualitative research”: three problematics, *Graduate Program in Applied Sociology*, 2(1), 4-10
162. Graham-Matheson, L. (2014). *Essential Theory for Primary Teachers: An Introduction for Busy Trainees*. Routledge
163. Gray, J., peng, W.J., Steward, S., Thomas, S. (2004). Towards a typology of gender-related school effects: some new perspectives on a familiar problem. *Oxford Review of Education*, 30(4)
164. Gross, F. L. (1987). *Introducing Erik Erikson: An invitation to his thinking*. University Press of America.
165. Gubrium, J.F (1988). *Analyzing Field Reality*. Sage
166. Gubrium, J.F. (1993). Family discourse, organizational embeddedness and local enactment, *Journal of marriage and the family*, 14(1), pp. 66-81
167. Gubrium, J.F. (1995). Qualitative inquiry and the deprivatization of experience, *Qualitative inquiry*, 1(2), 204-222
168. Gubrium, J.F., Buckholdt, D. (1982). *Describing Care: Image and Practice in Rehabilitation*. Oelschlager, Gunn & Hain
169. Gubrium, J.F., Holstein, J.A. (1990). *What is family?*. Mayfield Publishing Company

170. Gubrium, J.F., Holstein, J.A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. University Press
171. Hall, E.T. (1984). *Le dans de la vie. Temps culturel et temps vécu*. Seuil.
172. Halpin, A.W, Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. *University of Chicago Handbook of sociology of education* (pp. 327-344). Kluwer Academic/Plenum Publishers
173. Halsey, A.H., Heath, A.F., Ridge, J.M. (1980). *Origins and Destinations. Family, Class and 14 Education in Modern Britain*. Clarendon Press
174. Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. Routledge
175. Hammersley, M., Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. Tavistock
176. Harris, A., Goodall, J. (2007). *Engaging parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?*. Unisersity of Warwick
177. Harwood, R., Miller, A.S., Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Polirom.
178. Hatos A. (2006). *Sociologia educației*. Polirom
179. Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achivement*. Routledge. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
180. Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(76) <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
181. Hărăguș, P.T., Dămean, D., Roth, M. (2009). Proprietăți psihometrice ale unui nou instrument de evaluare a performanțelor școlare: Profilul Succesului școlar. In M., Roth, D., Dămean, M.B., Iovu (ed.), *Succesul școlar și intersecția factorilor sociali*. Presa Universitară Clujeană
182. Heravin, M. (1973). *Meridiane pedagogice*. Didactică și Pedagogică
183. Herbart, J.F. (1976). *Prelegeri pedagogice*. Didactică și Pedagogică
184. Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity
185. Herseni, T. (1982). *Sociologie. Teoria generală a vieții sociale*. Științifică și Enciclopedică
186. Holden, G.W., Zambarano, R.J. (1992). Passing the rod: Similarities between parents and their young children in orientations toward physical punishment. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi, J.J. Goodnow (eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.), (pp. 143–172). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
187. Hooser, T. C. V. (2010). *How to apply psychosocial development in the classroom*. http://www.ehow.com/how_7566430_apply-psychosocial-development-classroom.html
188. Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (1997). Why Do Parents Became Involved in Their Children's Education?. *Review of Educational research*, vol. 67, 3-42
189. Horowitz, F.D. (1992). John B.J. Watson's legacy: Learning and environment. *Developmental Psychology*, 28(3), 350-367. <http://rinaldipsych.synthasite.com/resources/Horowitz.pdf>
190. Horwitz, B. N., & Neiderhiser, J. M. (2011). Gene - Environment Interplay, Family Relationships, and Child Adjustment. *Journal of marriage and the family*, 73(4), 804–816. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00846.x>
191. Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & human development*, 14(3), 319-327.

192. Iluț, P. (1995). *Familia. Cunoaștere și asistență*. Argonaut
193. Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului. Concepte și metode*. Polirom
194. Iluț, P. (2005). *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Polirom
195. Ingram, M., Wolfe, R.B., Lieberman, J.M. (2007). The Role of Parents in High Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations. *Education and Urban Society, vol. 39*
196. Jang, E.E., McDougall, D.E., Pollon, D., Herbert, M., Russel, P. (2008). Integrative Mixed Methods Data Analytic Strategies in Reseach on School Success in Challenging Circumstances. *Journal of Mixed Methods Reseach, 2*, 221
197. Jenks, C. (1996). The postmodern child. In J. Brannen, M. O'Brien (coord.), *Children in families: research and policy*. (1st ed., pp. 13-25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453803>
198. Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. Grafoart
199. Jinga, I., Negreț, I. (1999). *Familia, acest miracol înșelător*. Didactică și Pedagogică
200. Johnson, G.M. (1994). An Ecological Framework for Conceptualizing Educational Risk. *Urban Education, vol. 29*, 34
201. Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical psychology review, 25*(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
202. Joshi, D., Gokhale, V. A., & Acharya, A. (2012). Student's response and behavior in the classroom environment. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 2*(1), 926-937. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/special-issue-volume-2-2012/Students-Response-and-Behavior-in-the-Classroom-Environment.pdf>
203. Keating, D. (1979). Adolescent thinking. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 211-246). New York: Wiley
204. Kiff, J. (2010). Family Structure. <http://psychology.wikia.com/wiki>
205. Kulcsár, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. Didactică și Pedagogică
206. Kuppens, S., Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of child and family studies, 28*(1), 168–181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
207. Lamanna, M.A., Riedman, A. (2012). *Marriage, Families and Relationships: Making Choise in a Diverse Society*, (7th ed.).Cengage Learning
208. Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-firt century. *Child Development, 71*, 127-136
209. Langfeld Herbert S. (1949). Heredity and Experience. *L'Année psychologique, 50*,11-25. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1949_hos_50_1_8422.DOI: <https://doi.org/10.3406/psy.1949.8422>
210. Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: social Class and Chilrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review, vol. 67*, 747-776
211. Lawson, D. W., & Mace, R. (2011). Parental investment and the optimization of human family size. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences, 366*(1563), 333–343. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0297>
212. Leaf, P.J., Bruce, M.L., Tischler, G.L. (1986). *Family Problems: Stress, Risk and Resilience*. Willey-Blackwell
213. Lepper, M.R. (1988). Motivațional consideratios in the study of instruction, *Cognition and Instruction, 5*(4), 289-309. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
214. Lévi-Strauss, Cl. (2011). *Antropologia și problemele lumii moderne*. Polirom
215. Levy, R., Widmer, E., Kellerhals, J. (2002). Modern family or modernized family traditionalism?: Master status and the gender order in Switzerland. *Electronic Journal*

- of *Sociology*. 6.
216. Locke, J. (1971). *Câteva cugetări asupra educației*. Didactică și Pedagogică
217. Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (ed) & E. M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
218. Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its Effects on Children: On Reading and Misreading Behavior Genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-27. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1>
219. MacDonald, K. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis, *Child Development*, 63(4), 753-773. <https://doi.org/10.2307/1131231>
220. Mahler, M.F., Bergan, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. Basic Books
221. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
222. Maseide, P. (1990). The social construction of research information, *Acta Sociologica*, 33(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/000169939003300101>
223. Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(3), 491-495. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000222>
224. Matjasko, J. L., & Feldman, A. F. (2006). Bringing work home: The emotional experiences of mothers and fathers. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 47-55. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.47>
225. McGue M. (2008). The end of behavioral genetics?. *Xin li xue bao. Acta psychologica Sinica*, 40(10), 1073-1087. <https://doi.org/10.3724/sp.j.1041.2008.01073>
226. McHale, S.M, Crouter, A.C., Whiteman, S.D. (2003). The Family Context of Gender Development in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 12(1), 125
227. McLeod, S. A. (2018, iunie 06). Jean Piaget's theory of cognitive development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
228. McLeod, S. A. (2018, mai 03). Erik erikson's stages of psychosocial development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
229. McNamara Horvat, E., Whiteman, S.D., Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Journal*, 40(2), 319-351
230. Mehan, H. (1979). *Learning Lesson: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press
231. Mertens, D.M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, (2nd ed.). Sage
232. Michel, G.F., Moore, C. L. (1995). *Developmental psychobiology: An interdisciplinary science*. MIT press.
233. Miclea, M. și col. (2007). *România educației, România cercetării. Raportul Comisiei prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor în domeniul educației și cercetării*. [http://edu.presidency.ro/upload/raport edu.pdf](http://edu.presidency.ro/upload/raport%20edu.pdf)
234. Mihăilescu, I. (1999). *Familia în societățile europene*. Universitară București
235. Milea, V. (2002). *Sociologia educației familiale*. Note de curs, Universitatea "1 Decembrie" din Alba Iulia
236. Miller, J., Glassner, B. (2004). The "inside" and "outside": finding realities in interviews. In D. Siverman (ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 99-112, Sage
237. Mitrofan, I., Ciupercă, C. (2002). *Psihologia vieții de cuplu*. Editura Sper

238. Mitrofan, I., Mitrofan, N. (1991). *Familia de la A...la Z*. Editura Științifică și Enciclopedică
239. Moisin, A. (1995). *Părinți și copii*. Didactică și pedagogică
240. Moore, G. A., & Neiderhiser, J. M. (2014). Behavioral genetic approaches and family theory. *Journal of family theory & review*, 6(1), 18–30. <https://doi.org/10.1111/jftr.12028>
241. Muñoz-Cantero, J.-M., Garcia-Mira, R., López-Chao, V. (2016). Influence of Physical Learning Environment in Student's Behavior and Social Relations. *The Anthropologist*. 25,249-253. 10.1080/09720073.2016.11892113
242. Muntean, A., Roth, M., Iovu, M.B. (2010). The role played by the social environment in the future plans of youth. *Revista de cercetare și intervenție socială*, vol. 28, 7-22
243. Murdock, G.P. (1949). *Social structure*. The MacMillan Company
244. Murray, C., Naranjo, J. (2008). Poor, Black, Learning Disabled and Graduating: An Investigation of Factors and Processes Associated With School Completion Among High-Risk Urban Youth. *Remedia land Special Education*, vol. 29(3), 145-160
245. Naka, A., Mukerji, S.N., Szyliowicz, J. S., Anweiler, O., Lawson, R. F., Shimahara, N., Graham, H. F., Browning, R., Nakosteen, M. K., Marrou, H-I., Vázquez, J.Z., Swink, R. L., Chambliss, J.J., Lauwerys, J. A., Meyer, A. E., Thomas, R. M., Scanlon, D.G., Arnove, R. F., Gelpi, E. H., Muhammad, S., Bowen, J., Moumouni, A., Ipfling, H.-J., Riché, P., Chen, T. H. (2021). *Education*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/education>
246. Narly, C. (1980). *Texte pedagogice (Antologie)*. Editura Didactică și Pedagogică
247. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>.
248. Negreț-Dobridor, I. (2005). *Didactica nova*, Aramis
249. Neubauer, B.E., Witkop, C.T., Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education* 8, 90–97 <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
250. Newman, B.M., Newman, P. R. (2020). Chapter 12 - Social role and life course theories. In B. M. Newman, P. R. Newman (eds.), *Theories of Adolescent Development*. (pp. 337-362). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815450-2.00012-7>
251. Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*. Aramis
252. Nicoll, W., Hawes, E. (1985). Family Lifestyle assessment: The role of family myths and values in the client's presenting issues. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*. 41, 147-160.
253. Overskeid, G. (2008). They should have thought about the consequences: The crisis of cognitivism and a second chance for behavior analysis. *The Psychological Record*, 58(1),131-152
254. Papernow, P. (1993). *Becoming a stepfamily: Patterns of development in Remmarried Families*. Jossey-Bars
255. Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 27–73). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
256. Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System. In J., Ballantine, H., Spade (ed.), *Schools and Society: a Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press
257. Parsons, T. (1967). Some ingredients of a general theory of formal organization. In A.W. Halpin (Ed.), *Administrative theory in education* (pp. 40-72). Macmillan
258. Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>

259. Pasley, K. and Petren, R.E. (2015). Family Structure. In Encyclopedia of Family Studies, C.L. Shehan (Ed.). <https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs016>
260. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Routledge and Kegan Paul.
261. Pelchat, D., Ricard, N., Bouchard, J.M., Perreault, M., Saucier, J.F., Berthiaume, M. et al. (1999). Adaptation of parents in relation to their 6-month-old infants type of disability, *Child Care Health and Development*, 25(5), 377-397
262. Petruș, A. (2006). Rolul școlii și al familiei în educația tinerei generații, în orizontul integrării europene. *Revista Română de Sociologie*, 17, nr. 3-4, 361-381
263. Phillips, D. C. (1995). [The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism](#). *Educational researcher*, 24(7), 5-12.
264. Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge
265. Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (New York: International University Press
266. Piaget, J. (1953). *The Origin of Intelligence in the Child*. London: Routledge
267. Piaget, J. (1972). *Psihologie și pedagogie*. Editura Didactică și Pedagogică
268. Piéron, J. (1965). *Vocabulaire de psychologie*. PUF
269. Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
270. Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbtvnsjt1aadkposje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=364056](https://www.scirp.org/(S(351jmbtvnsjt1aadkposje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=364056)
271. Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
272. Planchard, E. (1992). *Pedagogie școlară contemporană*. Editura Didactică și Pedagogică
273. Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., Litwack, S.D. (2007). The How, Whom and Why of Parent's Involvement in Children's Academic Lives: More is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410
274. Popescu, V.V. (1991). Succesul și insuccesul școlar-precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. *Revista de pedagogie*, nr. 12
275. Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. Albatros
276. Popov, N., Wolhuter, C., Ermenc, K. S., Hilton, G., Ogunleye, J., & Niemczyk, E. (2015). *Quality, social justice and accountability in education worldwide. BCES Conference Books (volume 13, Number 1)*. Bulgarian Comparative Education Society, Bulgaria. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568595.pdf>
277. Pourtois, J.P., Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, *Revue Française de Pedagogie*, 96, 5-15. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_96_1_1343
278. Powers, S., Wagner, M.J. (1984). Attributions for School Achievement of Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 4(3)
279. Propp, V.I. (1968). *Morphology of the Folktales*. (2nd rev. ed.). University of Texas Press
280. Quinn, P.D., D'Onofrio, B.M. (2020). Nature Versus Nurture. In J. B. Benson (ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (2nd ed.), Elsevier. (pp. 373-384) <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21826-9>
281. Radu, I. (1993). *Psihologia educației și dezvoltării*. Academiei

282. Radu, I.T. (2004). *Evaluarea în procesul didactic*. Editura Didactică și Pedagogică
283. Rao, A. (Ed.). (2012). *Principles and practice of pedodontics*. (3rd ed.). JP Medical Ltd.
284. Reay, D. (1996). Contextualising Choice: Social Power and Parental Involvement. *British Educational Research Journal*, vol. 22
285. Reay, D. (1999). Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mother's Interactions with their Children's Primary School Teachers. *Acta Sociologica*, 42
286. Reiss, I. (1965). The Universality of the Family: A Conceptual Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 27(4), 443-453. doi:10.2307/350182
287. Richman, J.M., Bowen, G.L. (1997). School Failure: An Ecological-Interactional Developmental Perspective. In M.W., Fraser (ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological Perspective*. Washington DC: NASW Press
288. Ridgeway, C.L. (2001). Small-group interaction and gender. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*. 14185-14189. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03999-1>
289. Robu, V. (2008). Căsătoria și familia-instituții demodate la români? Implicațiile rezultatelor unui studiu de teren pentru psihologul de familie. In M. Caluschi (coord.), *Psihologul de familie-necesitate în spațiul românesc contemporan*. Editura Performantica
290. Roegen, G. (1975). *Legea entropiei și procesul economic*. Editura Politică
291. Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B., Adams, G.R., Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34
292. Roman, D. (2004). Dezvoltarea socială a personalității. In E. Bonchiș, M. Secui (coord.), *Psihologia vârstelor*. Editura Universității din Oradea
293. Rotariu, T. (1980). *Școala și mobilitatea socială în țările capitaliste dezvoltate*. Editura Științifică și Enciclopedică
294. Roth, M., Hărăguș, P.T., Dămean, D., Mezei, E. (2009). Dimensiunile sociale ale succesului școlar. In Roth, M., Dămean, D., Iovu, M. (ed.), *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*. Presa Universitară Clujeană
295. Rousseau, J.J. (1973). *Emil sau despre educație*. Editura Didactică și Pedagogică
296. Roussel, L. (1992). *La famille incertaine*. Seuil
297. Rudică, T. (1977). *Dialogul Familial*. Didactică și Pedagogică
298. Sacks, H. (1974). On analysability of stories by children. In R. Turner (ed.), *Ethnomethodology*. (pp. 216-236), Penguin
299. Sadovnik, A.R. (2008). Contemporary Perspectives in the Sociology of Education. In Ballantine, J., Spade, H. (ed.), *Schools and Society*. Pine Forge Press
300. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Polirom
301. Schaffer, H. R. (2006). *Key concepts in developmental psychology*. Sage.
302. Schaffer, R. (1998). *Making Decisions about Children: Psychological Questions and Answers*. Blackwell
303. Schaffer, R. (2005). *Introducere în psihologia copilului*. ASCR
304. Scheerens, J. (1999). School Effectiveness in Developed and Developing Countries: A Review of Research Evidence, *Human Development Network*, Education Group, World Bank
305. Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (Suppl 2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
306. Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J.L. (2008). *Motivation in education*. (ed. a III-a). Pearson
307. Schwartz, B. (1976). *Educația mâine*. Editura Didactică și Pedagogică

308. Sears, C.H. (1999). Home and school punishments, *Pedagogic Seminary*, 6, 159-187
309. Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2006). The Essential Supports for School Improvement. Research Report. *Consortium on Chicago School Research*.
310. Sellitz, C. et al. (1964). *Research Methods in Social Relations*. Holt: Rinehart & Winston
311. Sharkey, W. (1997). Erik Erikson. <http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/erikson.htm>
312. Shunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J.L. (2008). *Motivation in education*, (3rd ed.). Pearson
313. Siegel, E. D., & Bryson, T. P. (2011). *The whole brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's development mind*. Bantam Books
314. Sillamy, H. (2000). *Dicționar de psihologie*. Univers Enciclopedic
315. Singly, Fr., Blanchet, A., Gotman, A., Kaufmann, J.C. (1998). *Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv*. Polirom
316. Silverman, D. (2004). *Interpretarea datelor calitative. Metode de analiză a comunicării, textului și interacțiunii*. Polirom
317. Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.
318. Skinner, B.F. (1970). *Revoluția științifică a învățământului*. Editura Didactică și Pedagogică
319. Skinner, B.F. (1989). *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Merril Publishing Company
320. Skolnik, A. (1983). *The intimate environment*. Little Brown
321. Sliwka, A., Istance, D. (2006). Parental and Stakeholder "Voice" in Schools and Systems. *European Journal of Education*, 41(1)
322. Sloan, A., Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291-1303. doi:10.1007/s11135-013-9835-3
323. Smith, D.S. (1993). The curious history of theorizing about the history of the Western nuclear family. *Social Science History*, 17(3), 325-353
324. Spearman, Ch. (1973). *The Nature of "intelligence" and the Principles of Cognition*. Arno Press
325. Spera, C. (2006). Adolescent's Perceptions of Parental Goals, Practices and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, vol. 26, 456
326. Spock, B. (2000). *Dr. Spock despre arta de a fi părinte*, București: Image
327. Stacey, J. (1999). *Brave new families*. Basic Books
328. Stahl, P. (2002). *Familia și școala. Contribuții la sociologia educației*. Paideia
329. Stan, L. (1997). *Educație și valori*. Spiru Haret
330. Stan, L. (2003). *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice*. Editura Universității "Al. I. Cuza" Iași
331. Stan, L. (2004a). Efectele pedagogice ale cunoașterii elevului. In *Educația-provocări la început de mileniu. Omagiu profesorului Teodor Cozma*, 209-223
332. Stan, L. (2004b). Aspecte actuale ale problematicii cunoașterii elevului. In *Științe ale Educației. Dinamică și perspectivă*, 333-341
333. Stan, L. (2013). Success and Moral Conditioning in Achieve. In *Analele Științifice ale Universității "Al.I. Cuza" Iași*, XVII, 143-154
334. Stan, L. (2016). *Educația timpurie. Probleme și soluții*. Polirom
335. Staples New, R., Cochran, M. (2006). *Early Childhood Education*. Greenwood

- Publishing Group.
336. Stănculescu, E. (1996). *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei*. Polirom
 337. Stănculescu, E. (1997). *Sociologia educației familiale*. Polirom
 338. Stănculescu, E. (2002a). *Sociologia educației familiale* (vol. Strategii educative ale familiilor contemporane). Polirom
 339. Stănculescu, E. (2002b). *Sociologia educației familiale* (vol. Familie și educație în societatea românească). Polirom
 340. Stănoiu, A., Voinea, M. (1983). *Sociologia familiei* (note de curs). Universitatea din București
 341. Steelman, L.C. (1991), Sponsoring the Next Generation: Parental Willingness to Pay for Higher Education. *American Journal of Sociology*, 96(6), 1505-1529
 342. Steelman, L.C., Powell, B. (1989), Acquiring Capital for College: The Constraints of Family Configuration. În *American Sociological Review*, 54(5), 844-855
 343. Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence* 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
 344. Stern, H.H. (1972). *Educația părinților în lume*. Didactică și Pedagogică
 345. Stevenson, D.L., Backer, D. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657
 346. Stewart, E.B. (2006). Family and Individual-Level Predictors of Academic Success for African American Students: A Longitudinal Path Analysis Utilizing National Data. *Journal of Black Studies*, 36, 597
 347. Stoian, S. (1961). *Curs de pedagogie generală*. Editura Didactică și Pedagogică
 348. Stoica, D., Stoica, N. (1982). *Psihopedagogie școlară*. Scrisul Românesc
 349. Stoica, M. (1992). *Sinteze de pedagogie și psihologie*. Universitară Craiova
 350. Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, (2nd ed.). Sage Publication, Inc.
 351. Suchodolski, B. (1969). *Pedagogia și marile curente filosofice: pedagogia esenței și pedagogia existenței*. Editura Didactică și Pedagogică
 352. Terrion, J.L. (2006). Building Social Capital in Vulnerable Families: Success Markers of a School-Based Intervention Program. *Youth and Society*, 38, 155
 353. The Plowden Report (1967) *Children and their Primary Schools*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England) London: Her Majesty's Stationery Office 1967. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>
 354. Thomas, J. (1977). *Marile probleme ale educației în lume*. Editura Didactică și Pedagogică
 355. Thomas, R. M. (1997, August 8). Joan Erikson is dead at 95: Shaped thought on life cycles. New York Times. <https://www.nytimes.com/1997/08/08/us/joan-erikson-is-dead-at-95-shaped-thought-on-life-cycles.html>
 356. Thornberry, T.P., Freeman-Gallant, A., Lizotte, A.J., Krohn, M.D, Smith, C.A. (2003). Linked lives: the intergenerational transmission of antisocial behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2) 171-184
 357. Thorndike, E. (1932). *The Fundamentals of Learning*. AMS Press Inc
 358. Thurstone, L.L. (1935). *The vectors of mind*. The University of Chicago Press
 359. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis Iteration Wellington*, New Zealand: Ministry of Education. <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
 360. Tischeler, H.L. (2011). *Introduction on the Sociology*, (10th ed.). Cengage Learning

361. Todoran, D. (1942). *Psihologia educației*. Sibiu
362. Todoran, D. (1974). *Individualitate și educație*. Editura Didactică și Pedagogică
363. Turliuc, M.N. (2004). *Psihologia copilului și a familiei*. Performantica
364. Țircovnicu, V. (1975). *Pedagogia generală*. Facla
365. Țoc, S. (2016). Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc, *Revista "Calitatea vieții"*, 27(3), 189-215.
366. Uzoka, A. (1979). The myth of nuclear family: Historical background and clinical implications, *American Psychologist*, 34, 1095-1106
367. Valencia, R.R. (2002). The plight of Chicago students: an overview of schooling conditions and outcomes. In Valencia, R.R. (ed.), *Chicago school failure and success: past, present and future*. Routledge Falmer
368. Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. *MDRC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545474.pdf>
369. Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC medical research methodology*, 18(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
370. Văideanu, G. (1987). *Ontologia culturii*. Editura Științifică și Enciclopedică
371. Vernon, P.E. (2015). *Intelligence and cultural Environment*. Routledge.
372. Vilić, D. (2013). Transformation (and/or reduction) of the functions of the modern family. *Sociološki diskurs*, 3(6), 49-65.
373. Vincent, R. (1972). *Cunoașterea copilului*. Editura Didactică și Pedagogică
374. Vlad, R., Vlad, M. (2018). School Success and Failure-determinants factors and ways top revert school failure. *Journal of Romanian Literary Studies*, 14, 340-343
375. Vlăsceanu, L. (1987). *Dicționar de sociologie*. Babel
376. Voicu, M-C. (2011). Using the Snowball Method in Marketing Research on Hidden Populations. *Challenges of the Knowledge Society. 1*, 1341-1351.
377. Voinea, M. (1996). *Psihosociologia familiei*. Editura Universității București
378. Voinea, M. (2005). *Familia contemporană. Mică enciclopedie*. Focus
379. Vrajmaș, E.A. (2002). *Consilierea și educația părinților*. Aramis
380. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
381. Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). Plenum Press. (Original work published 1934.)
382. Wadsworth, B.J. (2004). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism* (5th ed.). (Allyn & Bacon Classics Edition). Pearson
383. Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. New York: People's Institute Publishing Company.
384. Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20, 158-177.
385. Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012, ianuarie). A Comparison of two theories of learning-behaviorism and constructivism as applied to face-to-face and online learning. In *Proceedings e-leader conference, Manila*.
386. Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25
387. Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas, *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36
388. West, A., Noden, P., Edge, A., David, M. (1998). Parental Involvement in Education in

- and aut of School. *British Educational Research Journal*, 24(4)
389. Williams, L. & Gill, D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 363-378. <https://core.ac.uk/download/pdf/149230839.pdf>
390. Woolley, M.E., Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective Family Factors in the Context of Neighborhood: Promoting Positive School Outcomes. *Family Relations*, 55, 93-104
391. Wotherspoon, A. J. (2012). *From Evidence to Screen: a model for producing educational content in the twenty first century*. Flinders University, Department of Screen and Media.
392. Wright, J. E. (1982). *Erikson: Identity and religion*. Seabury Press.
393. York, T., Gibson, C., Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), DOI: <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
394. Zhou, M., & Brown, D. (2017). Psychosocial Theory of Identity Development. In M. Zhou, & D. Brown, (Eds.). *Educational learning theories*. <https://libguides.daltonstate.edu/c.php?g=722740&p=5523432>