

# QIE REPORTS

---

## BENEFICIILE ALE EDUCAȚIEI PARENTALE ÎN MEDIUL ȘCOLAR

### Influența educației parentale asupra culturii școlare

---

Luminița COSTACHE (coord)  
Ștefan COJOCARU(coord)  
Ovidiu BUNEA  
Daniela COJOCARU

---

Iași, 2023



**BENEFICII ALE EDUCAȚIEI PARENTALE ÎN SISTEMUL ȘCOLAR.  
Influența educației parentale asupra culturii și participării  
școlare**

La elaborarea acestui studiu au colaborat:  
Luminița Costache, (coordonator UNICEF), Ștefan Cojocaru (coordonator),  
Daniela Cojocaru, Ovidiu Bunea

Acest studiu a fost realizat în cadrul proiectului „Documentare tehnică în vederea extinderii la nivel național a educației parentale și a cluburilor de adolescenți”, implementat de Asociația HoltIS cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România.

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**Beneficii ale educației parentale în mediul școlar : influența educației parentale asupra culturii școlare /** Luminița Costache (coord.), Ștefan

Cojocaru (coord.), Ovidiu Bunea, .... - Iași : Expert Projects, 2023

ISBN 978-606-8927-23-7

I. Costache, Luminița

II. Cojocaru, Ștefan

III. Bunea, Ovidiu

37

## CUPRINS

<b>CADRUL TEORETIC AL STUDIULUI.....</b>	<b>7</b>
Cultura școlară și climatul școlar.....	7
<i>Climat școlar.....</i>	<i>7</i>
<i>Cultură școlară.....</i>	<i>7</i>
<i>Diferențe și similitudini între cultura școlară și climatul școlar.....</i>	<i>8</i>
Modele teoretice ale culturii școlare.....	10
<i>În ce mod sunt vizibile contribuțiile părinților la cultura școlară?.....</i>	<i>11</i>
Bariere în implicarea părinților.....	13
<i>Bariere familiale.....</i>	<i>13</i>
<i>Bariere școlare.....</i>	<i>13</i>
Indicatori ai culturii școlare semnificativi din perspectiva programelor de Educație Parentală.....	13
<b>CADRUL METODOLOGIC AL STUDIULUI.....</b>	<b>15</b>
Contextul cercetării.....	15
Scopul și obiectivele.....	15
Obiectivele studiului.....	15
Strategia cercetării.....	15
Tehnici de culegere a datelor.....	16
Considerații etice.....	16
Selecția participanților.....	17
Rezultate și discuții.....	17
<b>RIScul DE ABANDON ȘCOLAR.....</b>	<b>18</b>
Influența Educației Parentale în cifre.....	18
<i>Statistica generală a participanților.....</i>	<i>18</i>
<i>Câteva date statistice despre Educația Parentală în școlile din Bacău.....</i>	<i>18</i>
<i>Statistica particulară a participanților din școlile incluse în studiu.....</i>	<i>24</i>
Factori care țin de familie și comunitate.....	24
<i>Starea materială precară a părinților.....</i>	<i>24</i>
<i>Plecarea părinților în străinătate.....</i>	<i>26</i>
<i>Nivelul de educație al părinților.....</i>	<i>26</i>
<i>Neglijarea copiilor și lipsa de implicare a părinților în activitățile copiilor legate de școală.....</i>	<i>27</i>
<i>Exploatarea copiilor prin muncă.....</i>	<i>28</i>
<i>Abuzul asupra copiilor.....</i>	<i>28</i>
Factori care țin de mediul școlar.....	29
<i>Mediul școlar neprietenos. Comportamente neadecvate ale cadrelor didactice.....</i>	<i>29</i>
<i>Securitatea în școală.....</i>	<i>30</i>
<i>Lipsa de intervenții în situațiile de corigență și repetență.....</i>	<i>30</i>
<i>Birocratizarea excesivă a activității didactice.....</i>	<i>32</i>
<i>Programa școlară și standardele unice de evaluare.....</i>	<i>32</i>
<i>Metode și tehnici de predare.....</i>	<i>33</i>

Factori care țin de elevi .....	34
<i>Comportamente deviate ale copiilor</i> .....	34
<i>Dezinteresul elevilor față de școală</i> .....	35
<i>Condiția biologică și intelectuală a copilului</i> .....	36
<i>Perioada adolescenței</i> .....	36
Demersuri întreprinse de școli .....	37
<i>Diferența gimanzii-primar</i> .....	37
<i>Criterii pe care le folosesc școlile pentru a estima riscul de abandon școlar</i> .....	38
<i>Măsuri de siguranță și protecție pentru elevi</i> .....	38
<i>Disciplinarea copiilor</i> .....	39
<i>Intervenții în situații sesizabile de abuz</i> .....	40
<i>Vizite la domiciliul părinților</i> .....	40
<i>Colaborarea cu autoritățile locale</i> .....	41
<b>MEDIUL DE ÎNVĂȚARE</b> .....	<b>42</b>
Comunicarea cadrelor didactice cu părinții .....	42
<i>Organizarea ședințelor cu părinții</i> .....	42
<i>Lectorate ale părinților</i> .....	44
<i>Mesajele părinților prin intermediul elevilor</i> .....	44
<i>Rolul mediatorului școlar</i> .....	44
Percepții ale părinților și profesorilor asupra relației dintre școală și familie .....	44
<i>Percepții ale cadrelor didactice față de elevi</i> .....	45
<i>Atitudini ale părinților față de școală</i> .....	45
<i>Implicarea părinților în activități școlare</i> .....	47
<i>Voluntariat din partea părinților</i> .....	48
<b>IMPLICAREA ELEVILOR ÎN PROCESUL DECIZIONAL AL ȘCOLII</b> .....	<b>49</b>
Inițiative ale cadrelor didactice .....	49
<i>Organizarea CDȘ</i> .....	50
<i>Activitățile extrașcolare</i> .....	50
<i>Școala Altfel</i> .....	51
<b>DESCHIDEREA ȘCOLII SPRE SCHIMBARE – INOVARE</b> .....	<b>53</b>
Schimbări apărute în urma intervențiilor în școli .....	53
<i>Reducerea abandonului școlar</i> .....	53
<i>Îmbunătățirea rezultatelor școlare</i> .....	54
<i>Deschiderea cadrelor didactice către schimbare</i> .....	55
<i>Colaborarea cu părinții</i> .....	56
<b>BENEFICIILE PARTICIPĂRII LA PROGRAMUL DE EDUCAȚIE PARENTALĂ</b> .....	<b>59</b>
Utilitatea sesiunilor de formare-informare a cadrelor didactice .....	59
<i>Adaptarea metodelor și tehnicilor de predare</i> .....	59
<i>Învățarea de noi practici</i> .....	59
<i>Încurajarea elevului</i> .....	60
Educația Parentală din perspectiva părinților .....	60
<i>Dorința de a participa la sesiunile de Educație Parentală</i> .....	61
<i>Construirea unui grup de suport</i> .....	61

<i>Autocontrolul părintelui</i> .....	61
<i>Libertatea oferită copilului</i> .....	62
<i>Comunicarea cu copilul</i> .....	62
<i>Conștientizarea rolului de părinte</i> .....	62
<b>CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI</b> .....	<b>64</b>
Educația Parentală ca practică permanentă în școli .....	64
Extinderea programului de Educație Parentală la un număr mai mare de participanți .....	65
Conștientizarea importanței Educației Parentale .....	66
Limitele cercetării .....	67
Bibliografie .....	68



# CADRUL TEORETIC AL STUDIULUI

## Cultura școlară și climatul școlar

În literatura contemporană cultura școlară și climatul școlar sunt concepte similare (Freiberg & Stein, 1999; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Maslowski, 2006; Owens, 2001; Van Houtte, 2005). Termenii *cultură școlară* și *climatul școlar* sunt frecvent utilizați ca fiind sinonimi. În acest caz există diferențe între aceste constructe? Care este natura relației lor? Loup (1994) consideră că „definițiile culturii au fost istoric pline de complexitate și confuzie” (p. 63). Cercetările lui Van Houtte (2005) clarifică acești termeni și ce include fiecare. Eforturile autorilor Schoen și Teddlie (2008) de a conceptualiza constructul de cultură școlară și de a înțelege relația acesteia cu climatul școlar a condus la generarea unui nou model al culturii școlare. Autorii propun un nou model de cultură școlară ca răspuns la cererile pentru claritatea acestor concepte. Noul model diferă de modelul lui Van Houtte (2005), care descrie cultura școlară ca fiind o componentă a climatului, întrucât autorii afirmă faptul că climatul este mai bine înțeles ca un nivel al culturii școlare. Alte cercetări remarcabile susțin afirmația lui Houtte „cultura este un component al climatului”. Intenția autorilor Schoen și Teddlie (2008) nu este de a respinge acești autori, ci mai degrabă de a adăuga mai departe o conceptualizare plauzibilă care pare să fie rezonabilă, logică și agreabilă cu modul în care mulți autori definesc cultura. Eforturile inițiale de a organiza o recenzie a literaturii a condus la o confuzie considerabilă de a înțelege distincția dintre constructele culturii școlare și ale climatului școlar. De exemplu, Loup (1994) consideră că „cercetarea privind climatul școlar, în mod special în școli, a apărut din studiile culturii sau din etosurile organizației care au fost caracterizate prin diferite concepte privind ceea ce constituie climatul” (p. 66). Scopul autorilor Schoen și Teddlie (2008) este de a articula o definiție conceptuală a culturii care „explică diferența dintre aceasta și climatul școlar”.

## *Climat școlar*

Perry (1908) descrie „spiritul comun al școlii” ca fiind o atmosferă școlară care se reflectă în reputația școlii pe care aceasta o are cu elevii, cu profesorii și cu părinții elevilor. El atribuie activități formale și informale ale școlii ca tradiții, ceremonii, programe, reviste, planificări care contribuie la spiritul comun al școlii. Teddlie și Stringfield consideră că „climatul școlar se referă la un număr de variabile incluse în mediul social școlar: percepția elevului privind pedeapsa profesorului, normele academice, abilitatea profesorului, așteptările profesorului pentru elevi, eforturile profesor-elev pentru îmbunătățire, grija părintelui pentru calitatea educației, percepțiile privind calitatea prezentă a școlii și eforturile directorului pentru dezvoltarea școlii” (Teddlie și Stringfield, 1993: 18-21). Modelul climatului școlar al lui Creemers și Reezigt (1999: 35) include mediul fizic al școlii (clădiri, coridoare etc.), sistemul social (relațiile și interacțiunile dintre acestea în școală), un mediul școlar ordonat și așteptări privind comportamentul profesorului și rezultatele elevilor. Hoy *et al.* (1991) susțin că școlile și clasele sunt mai mult decât suma factorilor lor de eficiență; școlile au propriile lor personalități. Ei pledează pentru folosirea metaforele (exemplu: școli sănătoase) pentru a descrie climatul școlar.

## *Cultură școlară*

Originile utilizării termenului de cultură pentru a descrie viața în școli începe cu Waller (1932), care notează că școlile au o identitate proprie, cu ritualuri complexe a relațiilor personalului, un set de valori ale oamenilor, moravuri, sancțiuni iraționale și coduri morale (Maslowski, 2006). Cultura școlară constă în credințele și în valorile împărtășite care leagă împreună o comunitate (Deal & Kennedy, 1982, 1983). Cultura școlară este obiectul prin care participanții văd lumea și se văd pe ei înșiși (Hargreaves, 1995). Cultura școlară este formată din „reguli nescrise și tradiții, norme și așteptări care includ: modul cum oamenii se comportă, cum se îmbracă, ce subiecte discută, dacă cer ajutorul colegilor sau nu și ce sentimente au profesorii despre munca lor și despre elevii lor” (Deal și Peterson, 1999: 2-3). În timp ce



aceste definiții sunt folositoare pentru a genera o noțiune generală a culturii școlare, autorii Schoen și Teddlie (2008) găsesc aceste caracteristici ambigue; conceptul de cultură este definit în termeni generali și nonspecifici. Ambiguitatea definițiilor culturii se poate datora intangibilității naturii acestui concept, făcându-l greu de definit sau direct de observat (Halsall, 1998; Stoll și Fink, 1996).

### *Diferențe și similitudini între cultura școlară și climatul școlar*

Mulți cercetători au asociat termenii *cultură școlară*, *climat școlar* sau cultura organizațională cu eficiența școlară sau cu îmbunătățirea școlii. Ambele concepte au fost cercetate ca variabile de mediere care în cele din urmă afectează performanțele elevului (Deal și Kennedy, 1983; Deal și Peterson, 1999; Sarason, 1990; Stoll și Myres, 1997). Câțiva cercetători au identificat cultura școlară și climatul școlar ca o parte vitală a îmbunătățirii școlare (Stoll & Fink, 1996). Cu toate acestea, când utilitatea termenilor *cultură școlară* și *climat școlar* este explorată, de-a lungul diferitelor discipline, nevoia de claritate conceptuală devine evidentă. Conceptele privind climatul și cultura sunt foarte similare, deși acestea provin din diferite tradiții și comunități de cercetare. Hoy *et al.* (1991) susțin faptul că școala și climatul organizațional sunt tipic văzute dintr-o perspectivă psihologică, în timp ce cultura școlară este văzută dintr-o perspectivă antropologică. Freiberg (1999) consideră că ambele tradiții, cea psihologică (prin validarea instrumentelor de măsurare) și cea antropologică (dependența de date ca discuții, desene ale elevilor, jurnale ale profesorului și elevului, interviuri, zgomot ambiental) își au meritul lor.

Câteva studii organizaționale fac distincția dintre climat și cultură prin definirea climatului în termeni ai comportamentului și cultura în termeni ai valorilor și normelor (Heck & Marcoulides, 1996; Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Schoen și Teddlie (2008) observă că definițiile climatului sunt mai specifice și mai explicite, în timp ce definițiile culturii tind să fie mai generale și mai holistice. Autorii consideră că acest lucru are legătură cu orientările de cercetare din care definițiile culturii provin. Cercetările privind climatul școlar implică analize cantitative, în timp ce cultura școlară implică o cercetare calitativă (Hoy *et al.*, 1991; Owens, 2001). O prezentare generală a literaturii conduce la aceste patru generalități:

- Termenul climat este folosit mai ales în cercetări cantitative (de exemplu cercetători ai eficienței școlare), în timp ce termenul de cultură este folosit frecvent de cei care utilizează mai mult metode calitative (cercetători educaționali orientați spre antropologie);
- O suprapunere considerabilă există în tipurile de variabile examinate de către cercetătorii eficienței școlare care studiază climatul școlar (Levine și Lezotte, 1990, Teddlie și Stringfield, 1993) și mai mult de către cercetătorii educaționali orientați spre antropologie care studiază cultura școlară (Deal & Kennedy, 1982; Deal și Peterson, 1999; Sarason, 1990);
- Există o suprapunere considerabilă în definițiile climatului școlar și ale culturii școlare printre cercetători diferiți, care aparțin chiar și aceleiași culturi;
- Termenii climat școlar și cultură școlară sunt utilizați frecvent într-un mod interschimbabil în literatura educațională publicată (Levine și Lezotte, 1990: 9-10), ca fiind sinonimi.

Multe variabile ale climatului par să fi fost lucruri care au fost de asemenea studiate sub definițiile prevăzute pentru cultură. De exemplu, percepțiile privind ineficiența academică sau gradul de ezitare a profesorului nu pot fi considerate manifestări ale seturilor de credințe împărtășite care țin împreună o comunitate (Deal și Peterson, 1999)? O posibilitate care poate explica similaritatea între aceste două concepte care a dus la această confuzie a fost faptul că climatul și cultura nu au fost de fapt constructe separate, ci componente ale aceluiași construct care au fost explorate în mod separat de către diverse comunități de cercetare. J. van Maanen (citată în Cameron și Quinn, 1999: 17) explică faptul că o problemă majoră în organizațiile care au nevoie să-și schimbe cultura lor este aceea că „niciun element cheie sau dimensiune nu a fost identificată și nicio perspectivă comună nu este valabilă pentru a ajuta măcar ca discuția să înceapă. Schimbarea nu are loc, deoarece este dificil să știi despre ce trebuie să vorbești și pe ce trebuie să te concentrezi”. Acest cadru prezentat mai sus, în curs de dezvoltare, este

folositor pentru cei care studiază caracteristicile interne ale școlii asigurând un limbaj comun pentru a discuta și pentru a compara cultura școlară. Acest lucru este esențial dacă cineva dorește să testeze validitatea afirmațiilor conform cărora cultura școlară este un factor major al îmbunătățirii școlare. Modelul oferit de Schoen și Teddlie (2008) nu este singura cale valabilă pentru a înțelege cultura școlară, ci acest model oferă un mijloc de a înțelege elementele cheie ale culturii școlare printr-o modalitate care poate avea un rol esențial în stimularea și îmbunătățirea realizărilor școlare.

Printre factorii care afectează schimbarea educațională și inovarea, cultura școlară este un factor foarte important care afectează procesul de schimbare a inovațiilor educaționale. Cultura școlară este o caracteristică importantă care influențează comportamentul profesorilor și atitudinile acestora (Hopkins 2001; Seashore, 2009). Atitudinile sunt cruciale pentru inovare, pentru îmbunătățirea școlii (Kruse și Seashore Louise, 2009) și pentru performanțele elevilor (Kruger *et al.*, 2007). Prin urmare, construirea unei culturi școlare solide a devenit un scop pentru modernizarea educației și pentru reforma școlară. Conform studiilor recente, cultura se referă la împărtășirea, învățarea, sistemul simbolic al valorilor, credințelor și atitudinilor care formează și influențează percepțiile și comportamentele (Bodley, 1994; Geertz, 1993). Berry *et al.* (1992) consideră cultura ca fiind „calea împărtășită a vieții unui grup de oameni”. Cultura influențează comportamentele sociale ale oamenilor și interesele acestora precum și modul cum ei interacționează cu alții. În timp ce factorii culturali sunt tipic reprezentați de valori, ipoteze, așteptări „variabilitatea și invariabilitatea comportamentului uman și procesele mentale sub diversele condiții culturale, sunt obiecte ale studiilor culturale și formează proprietatea colectivă a unui grup” (Bodley, 1994; Ho și Wu 2001: 4).

Cultura școlară este un concept care se referă la organizația culturală, dar mai ales la școli. Cultura organizațională se referă la valorile acceptate, la ipotezele care stau la bază și la așteptările prezente în organizație (Cameron și Quinn 1999; Schein, 2004). Cultura școlară se referă la *modul cum oamenii percep, gândesc și ce simt față de lucrurile școlii* (Erickson, 1987). Cultura școlară este privită ca fiind o entitate holistică care influențează pe oricine care este implicat în școli (Maslowski, 2001), este modul „cum ne facem lucrurile pe aici” și de cele mai multe ori definită ca fiind „norme, valori și artefacte culturale care sunt împărtășite de membrii școlii și care influențează activitatea acestora la școală” (Maslowski, 2001). Cultura școlară este strâns legată de sănătatea și dezvoltarea durabilă a școlii, de obiectivele școlii și ale educației. O importantă dimensiune a culturii școlare sunt *interacțiunile dintre grupuri și dintre indivizi*. Prosser (1999) arată că acest concept „nu este doar modelul particular al percepției și al comportamentului, ci și sistemul de relații dintre acele relații”. Hargreaves (1995) indică faptul că profesorii sunt mai mult încurajați să experimenteze și să colaboreze cu colegii lor într-o cultură școlară care permite și încurajează inovația pentru predarea și învățarea eficientă.

## Modele teoretice ale culturii școlare

Modelul culturii (Schoen și Teddlie, 2008) descrie cultura școlară ca fiind compusă din patru dimensiuni diferite: orientarea profesională, structura organizațională, calitatea mediului de învățare și focalizarea pe elev.

1. ORIENTAREA PROFESIONALĂ	2. STRUCTURA ORGANIZAȚIONALĂ
Activități și atitudini care caracterizează gradul de profesionalism în prezent	Stilul conducerii, comunicarea și procesele care caracterizează modul prin care școala administrează activitățile
3. CALITATEA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE	4. FOCALIZAREA PE ELEV
Meritul activităților în care elevii sunt implicați	Eforturile colective și programele oferite pentru a sprijini performanțele elevilor

Tabel 1: Dimensiuni ale culturii școlare (Schoen, Teddlie, 2008)

Prima dimensiune, *orientarea profesională*, implică viața profesională a profesorilor. Această dimensiune se referă la indicatorii membrilor școlii care sunt implicați individual sau colectiv în dezvoltarea profesională și în dezvoltarea centrată pe învățarea elevului. Orientarea profesională încorporează ceea ce a fost denumit ca fiind „profesionalism” (Louis, Kruse *et al.*, 1995), „comunitate profesională de învățare” (DuFour și Eaker, 1998; Newmann și Wehlage, 1995), „norme ale colegialității” (Little, 1982), „profesionalizarea cadrelor didactice” (Darling-Hammond, 1990), „culturi colaborative” (Lieberman, 1990), „învățare organizațională” (Argyris și Schon, 1976), și „organizații de învățare” (Senge *et al.*, 2000).

*Structura organizațională* ia în considerare factorii care afectează modul în care este condusă afacerea în școală. Aceasta include tipul liderului care este implicat în activități de conducere, dezvoltarea viziunii, formularea scopurilor sau a planurilor de acțiune, gradul consensului și angajamentul privind obiectivele organizaționale, politicile școlare, responsabilitatea internă, tipurile de comunicare și relațiile cu școala, modul cum este folosit timpul, spațiul și alte resurse și modelele de comunicare cu cei din afara școlii.

Dimensiunea a treia a culturii școlare se preocupă de formarea elevilor și cum aceștia pun în aplicare cunoștințele dobândite la școală. Observațiile privind funcțiile școlare se focusează pe documentarea și pe descrierea măsurii privind modalitatea prin care elevii sunt implicați zilnic în activități și în experiențe provocatoare. Intenția aici nu este de a determina modul cum profesorii predau, nici dacă elevii sunt implicați în diverse sarcini, ci mai degrabă de a obține un sentiment pentru rigoarea intelectuală care există de-a lungul claselor la școală (Newmann și Asociații: Newmann & Wehlage, 1995). Mediile calitative de învățare sunt acele medii care oferă oportunități pentru elevi să interacționeze unii cu alții, să interacționeze cu profesorii și cu alți membri din afara clasei și să folosească informațiile dobândite la școală în lumea reală (APA, 1997; Newmann și Asociații, 1996).

Ultima dimensiune a modelului este preocupată cu evaluarea măsurii în care nevoile individuale ale elevilor sunt intersectate cu programele școlare, cu politicile, ritualurile și cu tradițiile. Literatura de specialitate (Levine și Lezotte, 1990; Teddlie și Reynolds, 2000) indică despre școli că sunt eficiente doar dacă părinții sunt implicați activ în diferite moduri. Această dimensiune examinează tipul și măsura implicării părinților, a serviciilor de suport pentru elevi și a strategiilor instructionale diferențiate (Gregory și Chapman, 2002) bazate pe interesele și abilitățile unice ale elevilor. De asemenea, această dimensiune include măsura în care informațiile ce trebuie dobândite sunt dezagregate și analizate la nivelul fiecărui elev în parte, în aceeași măsură în care cunoștințele elevului sunt folosite pentru a lua

decizii în privința instrucției școlare. Aceste abordări influențează simțul de auto-eficacitate al elevului (Bandura, 1997; 1999) și pot influența cunoștințele elevilor.

Dimensiunea 1 și 3 abordează mai mult experiența individuală a profesorilor și a elevilor, pe când dimensiunile 2 și 4 se concentrează mai mult pe funcțiile școlii ca organizație. Mai mult decât atât, primele două dimensiuni, implică experiențele școlii, în timp ce ultimele două dimensiuni se referă mai mult la experiențele elevilor și ale părinților. Participarea părinților poate fi un indicator în oricare dimensiune, în funcție de tipul de participare luat în considerare.

### *În ce mod sunt vizibile contribuțiile părinților la cultura școlară?*

Implicarea părinților contribuie într-o mare măsură la îmbunătățirea rezultatelor elevilor. Implicarea eficientă a părinților ajută profesorii să-și dezvolte percepțiile privind abilitatea lor de a ajuta elevii să aibă succes la școală (Dauber și Epstein, 1993). Beneficiile elevilor și părinților creează în schimb beneficii pentru profesori. De exemplu, profesorii care implică părinții în activitățile lor se simt mult mai încrezători în abilitatea lor de a preda (Hoover-Dempsey, Walker, Reed, și Jones, 2002). Mai mult decât atât, profesorii care pun în practică strategii de implicare a părinților și-au îmbunătățit relațiile cu aceștia și au primit un sprijin mai puternic din partea lor. Implicarea părinților îi ajută pe profesori să cunoască mai bine nevoile elevilor, interesele și abilitățile lor. Colaborarea școală-familie întărește „legătura” dintre așteptările școlii și ale familiei și clarifică rolurile pe care le are fiecare în sprijinirea performanțelor elevilor (Walker & Hoover-Dempsey, 2006). O sumarizare a acestor beneficii este prezentată în Figura 1.

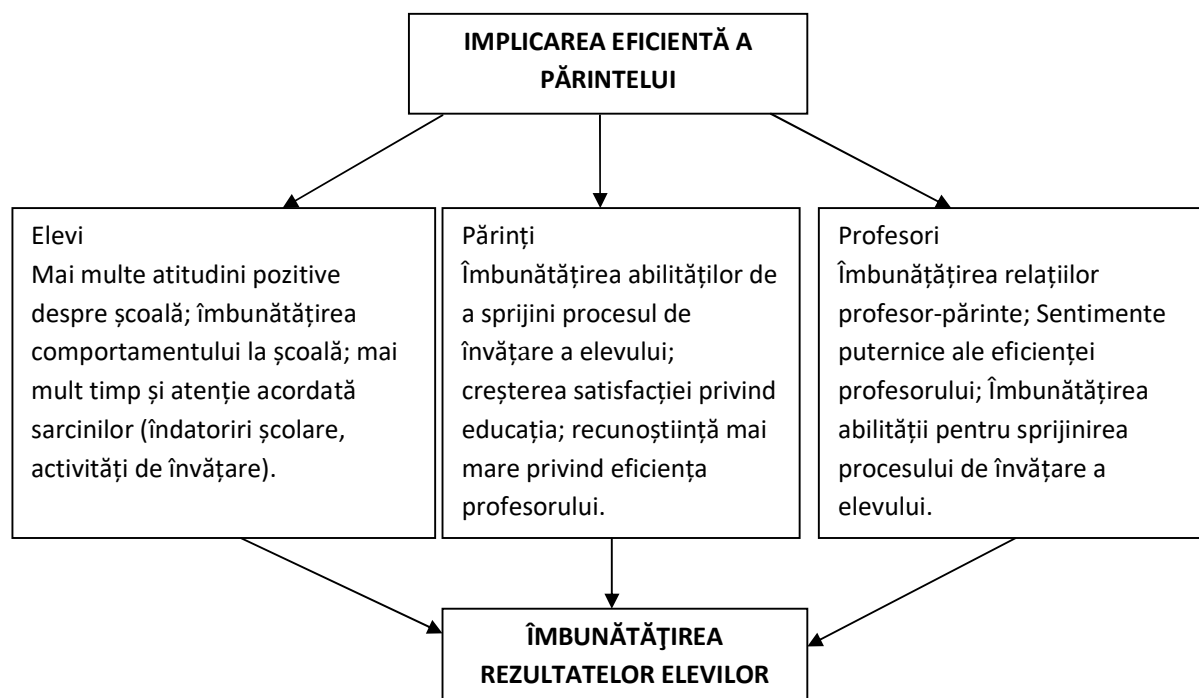


Figura 1: Beneficiile implicării eficiente a părinților pentru elevi, părinți și profesori (Walker, & Hoover-Dempsey, 2006)

Multe modele explică de ce părinții se implică, ce fac în timpul activităților și cum implicarea lor poate face o diferență. Tipologia lui Epstein privind *interacțiunile dintre școală și familie* (1986; 1992) este cel mai renumit și influențabil ghid pentru educatori și pentru factorii de decizie politică în ceea ce privește

implicarea părinților. Cele cinci nivele ale colaborării părinte-familie sunt: (1) obligațiile de bază ale familiilor și ale școlilor, (2) implicarea părinților la școală, (3) implicarea părinților în sprijinirea elevilor la teme, (4) implicarea în luarea deciziilor la școală și (5) colaborarea cu organizațiile din comunitate. Toate aceste nivele sunt componente importante ale parteneriatului eficient școală-familie, deoarece fiecare are un potențial puternic în rezultatele elevilor. Modelul următor oferă importante puncte de intrare în procesul de implicare a părintelui.

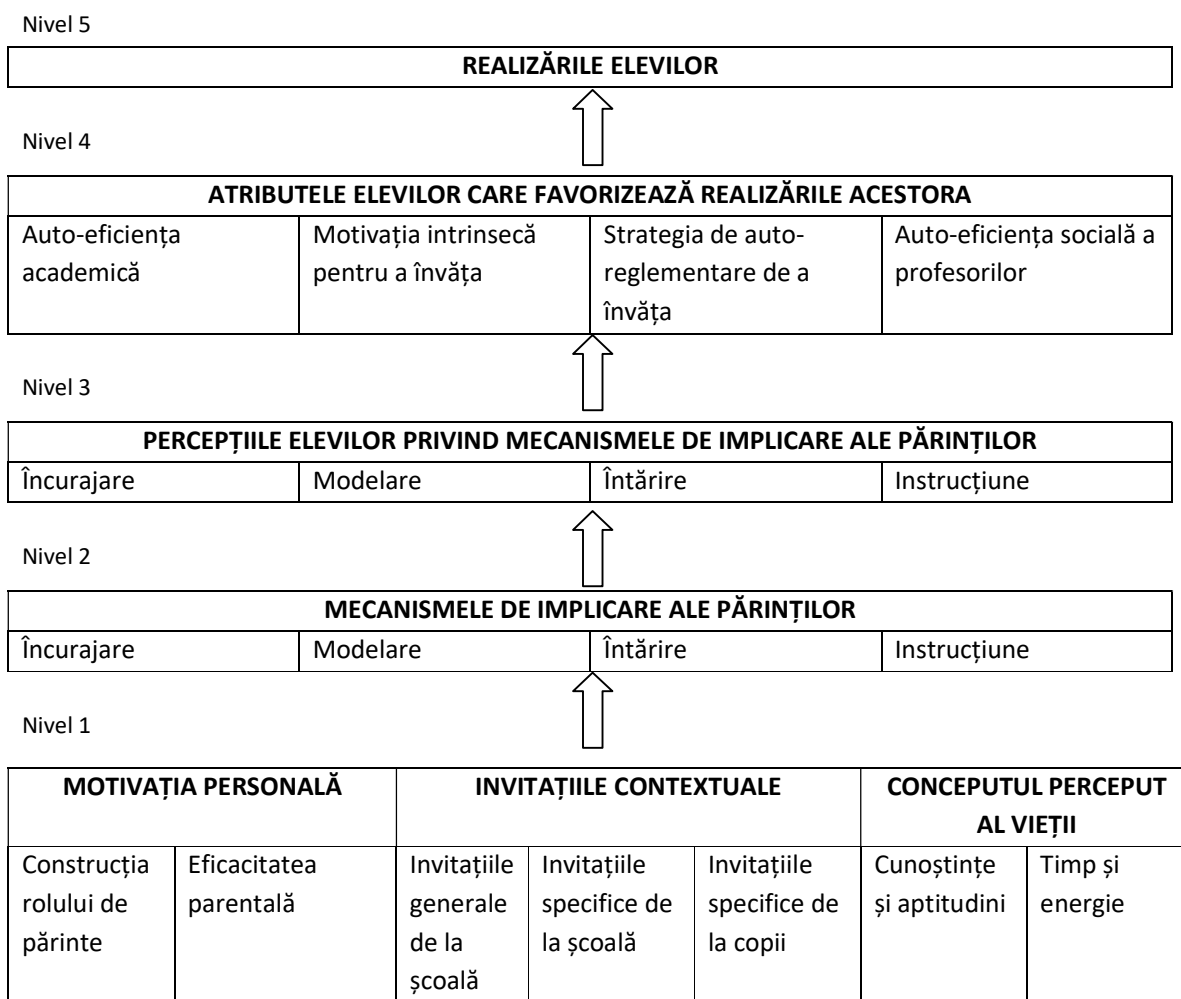


Figura 2: Modelul de implicare al părinților, Hoover-Dempsey & Sandler (2005)

De exemplu, nivelul 1, sugerează că părinții sunt motivați să se implice din trei motive majore. În primul rând, ei ar trebui să fie implicați (construcția rolului de părinte) și implicarea lor are un impact pozitiv asupra procesului de învățare al copiilor (eficacitate). În al doilea rând, factorii de motivare contextuali invită implicarea lor: invitațiile generale din partea școlii sau climatul școlar, clarifică faptul că părinții sunt bineveniți în școală și sunt participanți importanți în procesul de învățare a elevilor. Invitațiile specifice din partea profesorului oferă ajutor și căi flexibile pentru implicarea părinților; invitațiile specifice din partea copilului transmit ceea ce elevii își doresc sau dacă au nevoie de implicarea părinților. În al treilea rând, elementele specifice ale contextului vieții părinților (cunoștințe și aptitudini, timp și energie, cultura familiei) sugerează modul în care invitațiile din partea profesorului și a școlii pot fi adaptate să se potrivească punctelor tari ale familiilor. Cunoștințele și factorii motivatori sunt în mod

special importanți, deoarece ei sunt constructe sociale, fiecare influențând nu doar părintele și familia, ci și școala și profesorul.

## **Bariere în implicarea părinților**

Mulți profesori și părinți întâmpină bariere semnificative în stabilirea parteneriatului familie-școală. Aceste bariere pot fi legate de circumstanțele părinților (bariere practice sau psihologice în familii), de practicile implicării profesorilor, dar și de tradițiile familiilor (Walker & Hoover-Dempsey, 2008).

### *Bariere familiale*

Pentru multe familii, barierele privind implicarea eficientă în educația copiilor lor apar din cauza greutăților impuse de veniturile mici, de sărăcie și de aptitudinile educaționale limitate. Aceste greutăți deseori pot induce familiilor sentimentul de pregătire inadecvată pentru interacțiunea cu școala sau în ceea ce privește suportul oferit copiilor acasă pentru a învăța (Drummond & Stipek, 2004; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000). În plus, părinții se pot confrunța cu dificultăți practice: responsabilități de îngrijire a copilului, accesul neadecvat la transport, programul de muncă inflexibil, care limitează disponibilitatea lor pentru interacțiunea cu școala. În ciuda acestor provocări, mulți părinți cu venituri mici continuă „să facă lucrurile să meargă” (Weiss *et al.*, 2003). De asemenea, părinții pot să experimenteze bariere psihologice privind implicarea lor: percepția negativă despre istoria școlii, amintiri legate de slabe rezultate școlare, tratament neadecvat la școală, mentalitatea lor, autoritatea școlară, pot transmite părinților sentimentul de intimidare de a se implica (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Familiile pot întâmpina și bariere privind așteptările diferite ale elevului, părintelui sau privind comportamentul profesorului. Aceste bariere culturale pot apărea în diferențele limbajului nesoluționate de către comunitate sau de serviciile de suport ale școlii; de asemenea, pot apărea din limitarea înțelegerilor privind valorile și practicile școlii și din limitările școlii privind valorile și practicile familiilor (Delgado-Gaitan, 2004; Garcia Coll *et al.*, 2002).

### *Bariere școlare*

Ca și părinții, profesorii de asemenea se confruntă cu bariere practice, psihologice și culturale privind comunicarea dintre școală-familie și implicarea părinților. Deși este evident că profesorii susțin implicarea părinților, barierele practice în școli și în viețile personale ale profesorilor pot constrânge abilitatea profesorilor de a stimula implicarea părintelui (Hoover-Dempsey *et al.*, 2002). Suportul slab din partea administratorilor școlii (lipsa sprijinului din partea colegilor, un director care nu înțelege elementele decisive ale relațiilor familie-școală) poate să descurajeze profesorii să investească timp și energie în ceea ce privește parteneriatul școală-familie. Chiar și profesorii care percep părinții ca un factor puternic în sprijinirea elevului pot să evite să implice părinții din cauza barierelor psihologice și culturale. Aceștia se pot confrunța cu lipsa încrederii în abilitățile lor personale de a preda sau de a munci împreună cu părinții, cu teama de a nu fi criticați de către aceștia sau cu lipsa cunoașterii despre strategiile care ar putea oferi oportunități părinților de a se implica într-un mod cât mai eficient (Hoover-Dempsey *et al.*, 2002). În concluzie, fără un feedback pozitiv privind utilitatea eforturilor lor, profesorii pot renunța la implicarea părinților în activitatea școlară.

## **Indicatori ai culturii școlare semnificativi din perspectiva programelor de Educație Parentală**

Cultura școlară reprezintă un cadru bun pentru a cerceta eficiența școlară (Van Houtte, 2005). Programele de Educație Parentală pot fi un punct de pornire în sprijinirea părinților, dar și un suport pentru cadrele didactice. Modelul culturii școlare (Schoen și Teddlie, 2008) stă la baza întocmirii indicatorilor prezentați mai jos. Astfel, construirea indicatorilor are drept scop evaluarea influenței

educației parentale asupra culturii școlare și participării școlare din prisma celor patru dimensiuni: orientarea profesională, structura organizațională, calitatea mediului de învățare și focalizarea pe elev.

Tabel 2: Indicatori ai dimensiunilor culturii școlare

1. ORIENTAREA PROFESIONALĂ	2. STRUCTURA ORGANIZAȚIONALĂ
<p>1.1. Deschiderea profesorilor spre inovare (număr profesori participanți la programe de formare)</p> <p>1.2. Obiectivele comune ale profesorilor</p> <p>1.3. Eficiența gradului de predare al profesorilor</p> <p>1.4. Atitudinile profesorilor față de implicarea părinților</p> <p>1.5. Atitudinea profesorilor față de schimbare</p> <p>1.6. Gradul de colegialitate și munca în echipă</p> <p>1.7. Suportul oferit profesorilor</p> <p>1.8. Implicarea individuală zilnică a profesorilor în practici reflexive și în creșteri profesionale personalizate</p>	<p>2.1. Stilul de conducere</p> <p>2.2. Politicile școlare, proceduri, reguli, rutine, tradiții, valori</p> <p>2.3. Normele interne de responsabilizare</p> <p>2.4. Implementarea politicilor externe</p> <p>2.5. Viziunea comună a școlii</p> <p>2.6. Structura formală pentru rezolvarea problemelor și a conflictelor în școală</p> <p>2.7. Comunicarea dintre actorii implicați în procesul educațional</p>
3. CALITATEA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE	4. FOCALIZAREA PE ELEV
<p>3.1. Implicarea tuturor elevilor în decizii școlare</p> <p>3.2. Curriculum școlar prevede interesele personale ale elevilor</p> <p>3.3. Natura relațiilor dintre profesori</p> <p>3.4. Comunicarea dintre școală și comunitate</p> <p>3.5. Atitudinile părinților față de școală</p> <p>3.6. Prezența la activitățile extrașcolare</p> <p>3.7. Oportunitățile oferite elevilor</p> <p>3.8. Performanțele elevilor (număr de copii care și-au îmbunătățit rezultatele școlare)</p> <p>3.9. Frecvența școlară a elevului (număr de absențe, numărul de copii abandonați pe promoție)</p>	<p>4.1. Relația profesor-elev-părinte</p> <p>4.2. Relațiile dintre elevi</p> <p>4.3. Implicarea părinților în activitățile școlare (numărul de părinți implicați în activitatea școlară)</p> <p>4.4. Strategii instructionale bazate pe interesele și abilitățile unice ale elevilor</p> <p>4.5. Serviciile, programele de suport oferite elevilor și părinților</p> <p>4.6. Recompensele oferite elevilor</p>

# CADRUL METODOLOGIC AL STUDIULUI

## Contextul cercetării

Studiile anterioare realizate de HoltIS cu sprijinul Reprezentanței Unicef în România demonstrează importanța educației parentale în schimbarea atitudinilor și comportamentelor părinților față de copii (Cojocar, 2011a; 2011b). Părinții care au beneficiat de cursurile de educație parentală scot în evidență faptul că și-au îmbunătățit relațiile cu copiii, încurajează copilul să comunice, sunt mai atenți la nevoile copilului etc. Pentru susținerea și consolidarea participării copilului și a părintelui am considerat necesară o intervenție la nivelul întregii școli, astfel încât educația parentală să fie cât mai puternic integrată în cultura școlară, fiind un sprijin pentru copii și părinți, dar și pentru cadrele didactice. Implicarea profesorilor în promovarea educației parentale a urmărit familiarizarea acestora cu practici privind participarea copilului (HoltIS, 2019b) și abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor (HoltIS, 2019a). Astfel, cercetarea s-a desfășurat în șase școli din județul Bacău. Datele culese de pe teren indică faptul că în perioada în care a avut loc cercetarea în școlile incluse în studiu se derulau paralel cu programul de Educație Parentală (HoltIS, 2019a-2019n) mai multe tipuri de intervenție: *Educație Incluzivă de Calitate* (cu partenerii HoltIS, ISE, Agenția Împreună, Step by Step), programul A doua Șansă, precum și alte activități extrașcolare organizate cu ajutorul unor asociații și fundații nonguvernamentale (Fundația Salvați Copiii). În aceste circumstanțe, am urmărit să analizăm care sunt principalii factori și ce tip de intervenție a contribuit la îmbunătățirea culturii școlare și participării școlare, precum și identificarea influenței educației parentale asupra participanților.

## Scopul și obiectivele

Scopul acestui studiu este de a evalua influența pe care o are programul de Educație Parentală asupra participării școlare și culturii școlare.

## Obiectivele studiului

- Analiza utilității și influenței educației parentale asupra culturii și participării școlare;
- Identificarea strategiilor prin care cultura școlară de la nivelul școlii poate susține educația parentală ca practică permanentă;
- Explorarea modului în care educația parentală influențează atitudinile și comportamentele profesorilor față de părinți și față de copil.

## Strategia cercetării

Design-ul cercetării se încadrează în logica intervenției-cercetare, prin intermediul căreia se analizează modul în care diferite contexte de aplicare a educației parentale influențează participarea școlară a copiilor și cultura școlară, fiind urmărite mai multe variabile:

- Numărul de educatori parentali (școli cu mai mult de un educator parental activ);
- Școli cu unul sau mai multe grupuri de părinți prezenți la cursurile de educație parentală;
- Sesiunile de formare-informare cu profesorii din școală privind participarea copilului și abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor (sesiunile s-au derulat cu cadrele didactice din școli);
- Trei școli din mediul urban și trei școli din mediul rural.

Scopul acestui tip de intervenție este de a produce schimbare socială în funcție de interesele și de nevoile grupului țintă vizat, în paralel urmărindu-se și efectele intervențiilor care au avut loc în școli. Astfel, s-au cules date despre influența Educației Parentale din școlile incluse în studiu, după intervenția



asupra părinților și a cadrelor didactice. Totodată, pentru a avea o imagine mai clară a mediului (culturii și climatului școlar) au fost culese date calitative și despre riscul de abandon școlar, mediul de învățare, implicarea elevilor în procesul decizional al școlii, deschiderea școlii spre schimbare și inovare etc.).

## Tehnici de culegere a datelor

Culegerea datelor a presupus organizarea de focus grupuri și interviuri individuale la care au participat cadre didactice, părinți, educatori parentali și directori din următoarele școli: Școala Gimnazială Octavian Voicu - Bacău, Școala Gimnazială Constantin Platon - Bacău, Școala Gimnazială nr. 2 Târgu Ocna, Școala Gimnazială nr. 1 Sănduleni, Școala Gimnazială Berești Tazlău, Școala Gimnazială Găiceana.

În fiecare dintre școlile incluse în studiu educatorii parentali au organizat sesiuni de educație parentală cu un grup de 10-12 părinți. De asemenea, educatorii parentali au susținut și două sesiuni de educație parentală din curriculum, respectiv *Participarea copilului și Abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor*. Astfel, culegerea datelor s-a realizat prin organizarea a 6 focus grupuri cu părinții, 6 focus grupuri cu profesorii, 5 interviuri cu educatorii parentali, 2 interviuri cu directori. Focus grupurile au fost conduse de doi moderatori HoltIS, având o medie de 7-10 participanți. Discuțiile au avut loc în școli, într-o sală pusă la dispoziție de directorul unității școlare, convorbirile înregistrându-se audio cu acordul participanților. Dintre focus grupurile organizate cu cadrele didactice doar la două focus grupuri au fost prezenți și directorii. Durata medie a focus grupurilor, cât și a interviurilor a fost între 60-90 minute, lucru menționat și în consimțămintele participanților care au luat parte la întâlniri. Facilitarea accesului la date a fost precedată de o serie de discuții telefonice cu educatorii parentali, pentru a clarifica demersul de culegere a datelor, fiind stabilită de comun acord data la care aceste întâlniri vor avea loc.

Tabel 3: Subiecți participanți la culegerea datelor

Cod	Tehnică de culegere	Subiecți	Mediul
FG1	Focus grup	Părinți	Urban
FG2	Focus grup	Părinți	Rural
FG3	Focus grup	Părinți	Urban
FG4	Focus grup	Părinți	Urban
FG5	Focus grup	Părinți	Rural
FG6	Focus grup	Părinți	Rural
FG7	Focus grup	Cadre didactice	Urban
FG8	Focus grup	Cadre didactice	Rural
FG9	Focus grup	Cadre didactice	Rural
FG10	Focus grup	Cadre didactice	Urban
FG11	Focus grup	Cadre didactice	Rural
FG12	Focus grup	Cadre didactice	Urban
S1	Interviu	Educator Parental	Urban
S2	Interviu	Educator Parental	Urban
S3	Interviu	Educator Parental	Rural
S4	Interviu	Educator Parental	Rural
S5	Interviu	Director	Rural
S6	Interviu	Educator Parental	Urban
S7	Interviu	Director	Urban

## Considerații etice

Participanților la focus grupuri și la interviurile individuale li s-a solicitat în scris acordul de participare la discuțiile cu operatorii prin consimțământul datat și semnat de fiecare subiect în parte, respectând

principiul confidențialității și oferindu-se asigurarea că informațiile culese vor fi folosite doar în scopuri științifice. Focus grupurile și interviurile individuale au durat în medie 60-90 minute și au fost înregistrate audio cu acordul participanților. După culegerea datelor de pe teren s-a trecut la transcrierea fidelă a acestora și la întocmirea bazei de date necesară pentru realizarea studiului, numele respondenților fiind înlocuite cu nume fictive pentru asigurarea anonimatului acestora. De asemenea, fotografierea școlilor s-a realizat cu acordul directorilor din școli.

## **Selecția participanților**

Selecția participanților la focus grupurile organizate a fost realizată de către educatorul parental din școlile incluse în studiu. Focus grupurile atât cu părinții, cât și cu cadrele didactice au avut în medie 7-10 participanți. Participarea tuturor subiecților, părinți, cadre didactice, educatori parentali și directori a fost voluntară. Școlile și participanții care au luat parte la studiu au fost selectați după următoarele criterii:

Criterii pentru selectarea școlilor incluse în studiu: disponibilitatea și deschiderea educatorului parental de a organiza sesiunile de Educație Parentală, calitatea activităților desfășurate (capacitatea de a mobiliza părinții și cadrele didactice, respectarea deadline-urilor, comunicarea cu supervizorul HoltIS), școli cu un singur educator parental, respectiv doi educatori parentali, școli din mediul rural și urban.

Criterii pentru participanții la focus grupuri și interviuri: participarea la sesiunile de Educație Parentală, disponibilitatea de a participa la întâlnirile solicitate de noi, orarul cadrelor didactice.

## **Rezultate și discuții**

Analiza influenței educației parentale în școală are la bază modelul culturii școlare (Schoen & Teddlie, 2008), documentat în etapa prealabilă culegerii datelor de pe teren. Acest model teoretic este constituit din patru dimensiuni ale culturii școlare: orientarea profesională, structura organizațională, calitatea mediului de învățare și focalizarea pe elev. Instrumentul teoretic a avut drept rol construirea unor indicatori capabili să evalueze influența educației parentale asupra culturii școlare și participării școlare, instrument ce a fost ajustat în funcție de relevanța din teren.

Indicatorii adaptați după modelul teoretic al culturii școlare (Schoen & Teddlie, 2008) ne-au permis să analizăm profilul cultural al școlilor, să identificăm factorii care influențează participarea școlară și să urmărim ecoul programului de Educație Parentală alături de celelalte intervenții care au avut loc în școli, intervenții descoperite în momentul culegerii datelor de pe teren. De asemenea, am urmărit nivelul de colaborare a cadrelor didactice cu părinții, interesul părinților și a comunității pentru școală, să cunoaștem percepții și comportamente în ceea ce privește participarea și abordarea pozitivă a comportamentelor acestora, precum și deschiderea și flexibilitatea profesorilor la schimbare.

Analizarea culturii școlare (Van Houtte, 2005) este un cadru potrivit pentru a studia eficiența școlară și îmbunătățirea școlară. Din datele obținute, putem afirma faptul că fiecare școală este unică și are propria sa cultură școlară, dar cu toate acestea întâlnim caracteristici comune care influențează participarea școlară: comunicarea cu părinții și comunitatea, relațiile dintre profesori, părinți și elevi, implicarea părinților în activități școlare, cauze și factori care duc la abandon școlar, măsuri și acțiuni pentru îmbunătățirea participării școlare a elevilor, practici și metode folosite de cadrele didactice etc.

## RISCOL DE ABANDON ȘCOLAR

Abandonul școlar reprezintă una dintre problemele cu care se confruntă copiii din familiile vulnerabile și defavorizate. Deseori abandonul școlar este precedat de alte fenomene negative la care este supus copilul: abuz, neglijare, exploatare prin muncă. Acestea sunt influențate nu numai de situația precară a familiilor, ci și de modelul cultural, de carențele în educație și de modalitățile prin care sunt exercitate competențele parentale (Cojocaru și Cojocaru, 2011). Pentru a putea fi schimbată situația copilului este necesară, pe de o parte, sprijinirea părinților pentru a-și exercita parentalitatea în condițiile promovate de drepturile copilului, dar și întărirea încrederii și a colaborării dintre școală și familie. Astfel, programul de educație parentală a urmărit și implicarea cadrelor didactice în promovarea educației parentale și familiarizarea cu practici privind participarea copiilor și abordarea pozitivă a comportamentelor acestora.

### Influența Educației Parentale în cifre

Programul de educație parentală s-a desfășurat în 85 de unități școlare (școli gimnaziale, licee și grădinițe din județul Bacău). În 45 dintre aceste unități școlare, educatorii parentali au organizat două sesiuni de formare-informare a cadrelor didactice, atingând două subiecte extrem de importante: participarea copilului și abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor. De asemenea, educatorii parentali din școlile implicate au susținut cursuri formate din cinci, șapte sau zece sesiuni cu părinții. Printre temele discutate cu părinții amintim: *managementul stresului, cum să comunici eficient cu copilul tău, cum să fii un partener de încredere în relația cu copilul tău, participarea copilului în familie, abuzul supra copilului, reacții pozitive față de comportamentele copiilor etc.*

### Statistica generală a participanților

Situația de mai jos prezentată indică numărul total de participanți la programul de educație parentală, din școlile participante din județul Bacău. Această statistică generală a participanților este facilitată de platforma online [www.qie.ro](http://www.qie.ro) platformă care a permis monitorizarea permanentă a numărului de participanți și a sesiunilor programate.

### Câteva date statistice despre Educația Parentală în școlile din Bacău

Pentru documentare, am ales județul Bacău, județ în care au fost dezvoltate modele de bună practică în domeniul educației și al serviciilor sociale. Modelul *Educație Incluzivă de Calitate* a fost inițiat de Unicef și a fost dezvoltat în parteneriat cu Ministerul Educației, Consiliului Județean Bacău, Inspectoratului Școlar Județean Bacău, Asociației HoltIS, Institutului de Științe ale Educației, Agenției Împreună, și Fundației Step by Step, Școala de Valori. Acest model a fost precedat de experimentarea, inițierea de către UNICEF a proiectelor *Zone de Educație Prioritară* și Campania „*Hai la Școală!*”. În județul Bacău au participat la formare în domeniul educației parentale un număr total de 557 de cadre didactice (profesori, directori, consilieri școlari etc.); dintre acestea, 382 de educatori parentali au organizat sesiuni de parenting în școli, iar restul urmează să organizeze în perioada următoare. Derularea unor proiecte cu sprijin din partea UNICEF a făcut ca județul Bacău să fie o zonă specială și din punctul de vedere al dezvoltării educației parentale. Totodată, pentru județul Bacău este importantă și rata de participare a taților la cursurile de educație parentală, respectiv 22,5%.

Pe scurt, datele se prezintă astfel:

Tabel 4: Câteva date statistice generale referitoare la Educația Parentală în unități școlare din județul Bacău

Nr. crt	Categoria	Total pe județ
1.	Numărul total de cadre didactice pregătite în domeniul educației parentale	557
2.	Numărul total de Educatori Parentali activi din unitățile școlare (care au organizat cel puțin un grup de educație parentală)	382
3.	Numărul de grupe de părinți organizate	1.081
4.	Numărul total de sesiuni de educație parentală (întâlniri periodice cu același grup de părinți)	8.087
5.	Numărul total de părinți participanți	12.310
5.1.	Din care, Femei (77,5%)	9.540
5.2.	Bărbați (22.5%)	2.740
6.	Numărul total de copii impactați (copii ai căror părinți au participat la sesiunile de educație parentală)	19.568
7.	Numărul întâlnirilor grupurilor de suport ale părinților	1.634
8.	Numărul de cadre didactice care au participat la sesiuni de educație parentală, în calitate de participanți	1.182
9.	Numărul de unități școlare în care s-au organizat cursuri de educație parentală	85

Sursa: [www.qie.ro](http://www.qie.ro)

Pentru date suplimentare pentru fiecare școală în parte care a organizat cursuri de educație parentală, sesiuni de educație parentală cu cadrele didactice și grupuri de suport ale părinților poate fi consultat tabelul următor.

Tabel 5: Date statistice referitoare la Educația Parentală în unități școlare din județul Bacău

Nr. Crt.	Școala	Comunitate	EPA	GRP	SES	PI	CI	IGS	CDI
1	Școala Gimnazială Nr. 1 Sănduleni	Sănduleni	9	36	267	414	612	57	45
2	Școala Gimnazială 'Alecru Russo' Bacău	Bacău	12	32	238	358	475	66	35
3	Școala Gimnazială Nr. 1 Târgu Ocna	Târgu Ocna	11	31	220	329	504	47	27
4	Școala Gimnazială 'Octavian Voicu' Bacău	Bacău	9	30	215	314	446	30	35
5	Școala Gimnazială Berești-Tazlău	Berești-Tazlău	8	28	178	287	456	33	24
6	Școala Gimnazială Pârjol	Pârjol	7	27	173	262	382	39	25
7	Școala Gimnazială 'George Apostu' Stanișești	Stanișești	8	26	161	272	320	43	28
8	Școala Gimnazială 'Constantin Platon'	Bacău	8	26	197	335	423	43	25
9	Școala Gimnazială 'General Nicolae Șova' Poduri	Poduri	7	25	166	249	444	40	31
10	Școala Gimnazială 'Ștefan cel Mare' Buhuși	Buhuși	8	24	181	266	435	30	21
11	Școala Gimnazială Nr. 2 Târgu Ocna	Târgu Ocna	7	24	153	232	320	31	59
12	Liceul Tehnologic Răchitoasa	Rachitoasa	7	24	204	321	544	42	27
13	Școala Gimnazială Horgești	Horgești	7	23	166	220	597	27	37
14	Școala Gimnazială Asău	Asău	9	22	180	248	418	36	36
15	Școala Gimnazială Oituz	Oituz	8	22	172	254	427	35	30
16	Școala Gimnazială 'Ștefan cel Mare' Zemeș	Zemeș	6	22	159	255	484	43	37
17	Școala Gimnazială 'Alexandru cel Bun' Berzunți	Berzunți	6	21	158	257	390	38	22
18	Școala Gimnazială 'Scarlat Longhin' Dofteana	Dofteana	8	21	148	225	370	22	24
19	Școala Gimnazială Strugari	Strugari	4	21	134	206	419	28	35
20	Liceul Tehnologic 'Petru Rareș'	Bacău	7	21	170	263	427	35	25
21	Școala Gimnazială 'Ion Rătaru' Valea lui Ion	Valea lui Ion	5	21	158	233	301	30	20
22	Școala Gimnazială Călugăreni	Călugăreni	6	20	146	236	355	31	11
23	Școala Gimnazială 'Mihai Eminescu' Lipova	Lipova	8	20	149	245	448	34	37
24	Școala Gimnazială Ungureni	Ungureni	6	20	157	244	499	30	35
25	Școala Gimnazială Nr. 1 Balcani	Balcani	5	19	137	218	341	26	24
26	Școala Gimnazială Bogdănești	Bogdănești	4	19	143	222	307	28	24
27	Școala Gimnazială 'George Enescu' Moinești	Moinești	6	19	142	230	384	28	27
28	Școala Gimnazială Găiceana	Găiceana	4	18	132	218	398	31	23

29	Școala Gimnazială 'Costache Negri' Negri	Negri	4	18	117	192	333	27	19
30	Școala Gimnazială 'Dr. Alexandru Șafran'	Bacău	4	18	148	237	334	28	22
31	Școala Gimnazială 'Alexandru Sever' Moinești	Moinești	5	18	142	225	409	23	21
32	Școala Gimnazială 'Răducanu Rosetti' Căiuți	Căiuți	4	18	137	217	281	33	25
33	Școala Gimnazială 'Gheorghe Nechita' Motoșeni	Motoșeni	4	17	115	204	311	28	16
34	Școala Gimnazială 'Mihail Andrei' Buhuși	Buhuși	6	17	126	204	352	25	15
35	Școala Gimnazială Nr. 1 Blăgești	Blăgești	6	16	132	197	288	21	25
36	Școala Gimnazială Colonești	Colonești	3	15	122	187	373	28	23
37	Școala Gimnazială Nr. 1 Dealu Morii	Dealu Morii	4	15	112	183	248	24	17
38	Școala Gimnazială Nr. 1 Gura Văii	Gura Văii	4	15	122	188	297	28	28
39	Școala Gimnazială Nr. 1 Sărata	Sărata	4	15	104	159	352	22	18
40	Școala Gimnazială Urechești	Urechești	3	15	112	187	291	26	33
41	Școala Gimnazială Letea Veche	Letea Veche	6	14	105	174	251	25	13
42	Școala Gimnazială Scorțeni	Scorțeni	4	14	120	185	314	27	12
43	Școala Gimnazială Nr. 1 Slănic-Moldova	Slănic-Moldova	3	14	112	177	344	22	24
44	Școala Gimnazială Vultureni	Vultureni	5	14	97	159	326	23	18
45	Școala Gimnazială Băcioiu	Băcioiu	5	14	112	182	377	20	23
46	Școala Gimnazială Nr. 1 Slobozia	Stanișești	7	13	90	112	187	24	0
47	Școala Gimnazială 'Ion Borcea' Racova	Racova	3	11	81	137	191	16	0
48	Școala Gimnazială Frumoasa	Balcani	5	11	90	120	178	14	1
49	Centrul pentru adolescenți Bacău	Bacău	5	10	100	149	216	16	0
50	Școala Gimnazială Nr.1 Turluianu	Berești-Tazlău	5	10	76	99	177	12	0
51	Școala Gimnazială Corbasca	Corbasca	5	10	70	90	162	10	0
52	Școala Gimnazială Hăghiac	Dofteana	5	10	80	84	136	17	0
53	Școala Gimnazială Cucuieți	Dofteana	5	7	60	68	138	7	0
54	Colegiul Economic 'Ion Ghica'	Bacău	6	6	53	62	70	1	0
55	Colegiul Național 'Dimitrie Cantemir'	Onești	6	6	51	61	56	0	0
56	Colegiul Național Pedagogic 'Ștefan cel Mare'	Bacău	5	5	53	64	65	1	0
57	Colegiul Național 'Gheorghe Vrânceanu'	Bacău	5	5	52	65	77	0	0

58	Liceul Tehnologic 'Alexandru Vlahuță' Podu Turcului	Podu Turcului	5	5	51	59	59	5	0
59	Colegiul Tehnic 'Grigore Cobălcescu'	Moinești	3	4	31	48	26	0	0
60	Școala Gimnazială Nr. 10 Bacău	Bacău	4	4	22	31	35	0	0
61	Colegiul Tehnic 'Ion Borcea'	Buhuși	3	3	30	38	39	20	0
62	Școala Gimnazială 'Tristan Tzara' Moinești	Moinești	3	3	4	11	17	1	0
63	Colegiul Tehnic De Comunicații 'N. Vasilescu - Karpen' Bacău	Bacău	3	3	20	24	24	1	0
64	Școala Gimnazială 'Alexandru cel Bun' Berzunți	Berzunți	1	2	10	13	14	11	0
65	Colegiul Național 'Vasile Alecsandri'	Bacău	2	2	22	24	23	0	0
66	Liceul Tehnologic 'Alexandru Vlahuță'	Podu Turcului	2	2	20	29	34	10	0
67	Școala Gimnazială 'Nicolae Iorga' Bacău	Bacău	2	2	20	29	0	11	0
68	Școala cu clasele I-VIII 'Mihail Sadoveanu'	Bacău	1	1	8	11	11	0	0
69	Școala cu clasele I-VIII 'Nicolae Iorga'	Bacău	1	1	8	15	27	0	0
70	Școala Gimnazială Răcățău	Răcățău	1	1	7	12	37	0	0
71	Colegiul 'N.V. Karpen' Bacău	Bacău	1	1	10	12	12	0	0
72	Colegiul Tehnic 'Gheorghe Asachi'	Onești	1	1	11	12	13	0	0
73	Liceul Tehnologic 'Anghel Saligny'	Bacău	1	1	12	10	10	1	0
74	Liceul Tehnologic 'Dumitru Mangeron'	Bacău	1	1	10	12	12	0	0
75	Liceul Tehnologic 'Grigore Antipa'	Bacău	1	1	10	20	0	0	0
76	Liceul Tehnologic Onești	Onești	1	1	10	10	23	0	0
77	Liceul Teoretic 'Henri Coandă'	Bacău	1	1	10	10	0	0	0
78	Școala Gimnazială 'Ștefan Luchian' Moinești	Moinești	1	1	10	10	10	0	0
79	Școala Gimnazială Solonț	Solonț	1	1	10	11	18	0	0
80	Școala Gimnazială 'Miron Costin' Bacău	Bacău	1	1	10	17	0	0	0
81	Grădinița 'Pinochio' Bacău	Bacău	1	1	4	10	10	2	0
82	Școala Gimnazială Fântânele	Fântânele	1	1	5	10	11	0	0
83	Școala Gimnazială Lunca	Lunca	1	1	6	10	10	10	0
84	Școala Gimnazială Nr. 2 Mănăstirea Cașin	Mănăstirea Cașin	1	1	10	10	10	10	0
85	Grădinița Cu Program Prolungit 'Lizuca' Bacău	Bacău	1	1	11	21	23	1	0
Total			382	1.081	8.087	12.310	19.568	1.634	1.182

Sursa: [www.qie.ro](http://www.qie.ro)

\*Notă:

EPA- Educatori Parentali Activi, care au organizat cursuri de educație parentală

GEP- Grupuri de Părinți care au participat la cursurile educație parentală

SEP – Sesiuni de Educație Parentală (întâlniri cu părinții)

PP- Părinți Participanți la cursurile de educație parentală

Ci- Copii Impactați (copii ai căror părinți au participat la cursurile de educație parentală)

IGS – Întâlniri ale Grupurilor de Suport (formate din părinți care au finalizat cursurile de educație parentală)

CDP – Cadre Didactice Participante la cele două sesiuni de parenting apreciativ organizate în școală



## Statistica particulară a participanților din școlile incluse în studiu

Pentru evaluarea influenței educației parentale asupra participanților, cercetarea s-a desfășurat în următoarele unități școlare. Tabelul de mai jos prezintă statistica particulară a participanților din școlile incluse în studiu.

Tabel 6: Număr beneficiari ai școlilor incluse în studiu

Nr. Crt	Școala	Comunitate	EPA*	GEP	SEP	PP	CI	IGS	CDP
1	Șc. Gimnazială Nr. 1 Sănduleni	Sănduleni	9	36	267	414	612	57	45
2	Șc. Gimnazială „Octavian Voicu” Bacău	Bacău	9	30	215	314	446	30	35
3	Șc. Gimnazială Berești-Tazlău	Berești-Tazlău	8	28	178	287	456	33	24
4	Șc. Gimnazială „Constantin Platon”	Bacău	8	26	197	335	423	43	25
5	Șc. Gimnazială Nr. 2 Târgu Ocna	Târgu Ocna	7	24	153	232	320	31	59
6	Școala Gimnazială Găiceana	Găiceana	4	18	132	218	398	31	23

Sursa: www.qie.ro

\*Notă:

EPA- Educatori Parentali Activi, care au organizat cursuri de educație parentală

GEP- Grupuri de Părinți care au participat la cursurile educație parentală

SEP – Sesiuni de Educație Parentală (întâlniri cu părinții)

PP- Părinți Participanți la cursurile de educație parentală

CI- Copii Impactați (copii ai căror părinți au participat la cursurile de educație parentală)

IGS – Întâlniri ale Grupurilor de Suport (formate din părinți care au finalizat cursurile de educație parentală)

CDP – Cadre Didactice Participante la cele două sesiuni de parenting apreciativ organizate în școală

## Factori care țin de familie și comunitate

Din perspectiva cadrelor didactice participante la întâlnirile organizate de noi, riscul de abandon școlar este generat de o serie de factori și cauze care țin de mediul familial și de comunitate. Cadrele didactice evidențiază faptul că riscul de abandon școlar apare în general la familiile cu o situație materială precară și cu un nivel scăzut de educație, dar este și precedat de fenomene negative la care este supus copilul, abuz, neglijare, exploatare prin muncă.

## Starea materială precară a părinților

Cadrele didactice relatează situația materială precară a părinților ca fiind cauza fundamentală a riscului de abandon școlar. Atitudinile părinților față de condițiile în care trăiesc conduc la practici parentale și comportamente care influențează negativ participarea școlară a elevilor, copiii preluând modelul parental al părinților. Din perspectiva cadrelor didactice proiectele educaționale care se desfășoară în zonele sărace nu au niciun ecou, dacă nu sunt dublate și de proiecte sociale semnificative.

*„Păi nu au [resurse financiare n.n.], atâta cât mai lucrează prin sat la oamenii mai instruiți, dar nici din ăștia nu sunt foarte [mulți părinți n.n.], sunt foarte săraci. Dacă ați merge, nu aveți timp, într-un loc, am rămas tablou, adică eu sunt așa de impresionată, undeva în deal, în afara satului, știți că oamenii săraci se așază undeva în afara satului și am fost anul trecut, am fost pentru A doua Șansă să adun copiii, am rămas profund impresionată, deci într-o cameră stăteau trei familii, fiecare pe un fel de pat, pentru că nu puteai să spui că era pat, într-o cameră mică așa, nu aveau nici WC, nici lumină, nici apă, ca în epoca primitivă și sunt groaznici de săraci, copiii ăia...deci mama a făcut 12 copii, la rândul lor fetele au acum 20 și ceva de ani, deja au șase copii și ce să învețe ăla...Unde să scrie dacă el nu are sobă, lumină, de unde să scrie? Cine să-l ajute? La rândul lui face la fel și tot așa. Aici e problema.*

*[sublinierea noastră n.n.]. Degeaba facem noi o sută și una de proiecte și o mie și una de teste dacă nu de acolo de la rădăcină, nu”? (S2, educator parental).*

Participarea școlară din perspectiva cadrelor didactice este influențată de comunitatea în care trăiesc familiile elevilor. În comunitățile sărace majoritatea părinților au ca sprijin financiar ajutorul social, în plus aceștia sunt și consumatori cronici de alcool.

*„Sunt alții care nu au nici un fel de ocupație sau primesc ajutor social, deci nu au șomaj, puțin sunt cei care au pensie”. „La mine dacă sunt trei mame care lucrează, restul...” „Mulți sunt plecați. În general mamele, dar mai mult mame...” (FG9, cadre didactice).*

*„Sărăcia”. „Asta este, este vorba de veniturile familiilor care majoritatea sunt la ajutor social. Din cauza sărăciei beau și tot așa... Ei sunt săraci, dar beau”. „Consumul de alcool e o problemă mare și sărăcia. Cam astea” (FG11 cadre didactice).*

Cadrelor didactice semnaleză situații în care, chiar dacă elevii fac față solicitărilor școlii, în lipsa sprijinului părinților, copiii sunt nevoiți să lipsească de la școală.

*„Cel mai tare suferi efectiv când vezi copilul bun, cu potențial, care se îndepărtează de școală, nu neapărat că vrea el asta. Chiar am un caz acum, am o fetiță care este plecată cu părinții la lucru pentru că nu are cu cine să o lase” (FG10, cadre didactice).*

Din relatările cadrelor didactice lipsa de resurse financiare a părinților este principala barieră în dezvoltarea și educarea copiilor. Deși nu garantează succesul școlar, resursele materiale reprezintă o condiție importantă pentru desfășurarea activităților școlare și pentru a face față exigențelor acestora.

*„În concluzie, lipsa de resurse financiare marchează toată viața și educația și activitatea pentru că acum dacă ești un copil dintr-o familie săracă...Înainte ce făceai? Învățai carte. Învățai bine, plecai mai departe, mergeai...Acum dacă nu ai să-ți faci proiectul pe Power Point, nu ai internet să te informezi, nu ai aia, nu ai aia, te condiționează și nu mai poți...” (FG11 cadre didactice).*

*„Înțelegerea textului, matematică practică, chestii de gândire...Noi am avut rezultate bune ca școală, ca mediu rural. Cred că și de aia ne situăm undeva. Pe țară, probabil că copiii de la țară sunt mai defavorizați. Nu toată lumea are tabletă, au doi, trei, dar la oraș au foarte mulți tabletă, au telefonul... și ei învață niște sisteme, niște mecanisme, gândesc ceva, se întâmplă ceva. La noi copiii se urcă pe băț și-și trăiesc copilăria...” (FG9, cadre didactice).*

Ca o regulă generală pe care o constatăm din afirmațiile cadrelor didactice, copiii care provin din familii cu o situație materială precară sunt mai predispuși să abandoneze școală, dar cu toate acestea întâlnim și excepții, copii care reușesc să-și depășească condiția și au rezultate bune la învățătură (Muntean, Roth, & Iovu, 2010). Această situație apare atunci când copilul este sprijinit de cadrele didactice, dar nu este suficient pentru îmbunătățirea situației copilului.

*„Sunt copii care provin din astfel de familii [familii sărace n.n.] și chiar învață. Ei vor să-și depășească cumva condiția și automat au văzut că ceea ce e în familia lor nu este ok și vor ca pe viitor să depășească această condiție. Dar sunt puține astfel de cazuri” (FG7, cadre didactice).*

## *Plecarea părinților în străinătate*

Cadrele didactice aduc în discuție plecarea părinților în străinătate ca factor demotivator pentru educația copiilor. Din expunerile acestora copiii rămân nesupravegheați, ajungând fie într-un centru de plasament, sau sunt lăsați în grija rudelor. Cele mai sesizabile efecte ale plecării părinților se reflectă în problemele pe care le au copiii în mediul școlar.

*„...Situția materială a foarte multor copii este precară, foarte mulți au părinții plecați în străinătate și [sunt n.n.] lăsați de izbeliște. Au mari probleme copiii ai căror părinți sunt plecați. Nu mai spunem de locuințele sociale, de romi de centrul de plasament. Suntem o școală incluzivă, cu foarte multe probleme ridicate de elevi și de părinții acestora și, uneori, chiar, nu știi cum să le mai rezolvi, cum să faci în așa fel încât să vezi că obții ceva din toată munca asta” (FG7, cadre didactice).*

Plecarea părinților în străinătate influențează participarea școlară a elevului. Absența unui model parental care să orienteze copilul asupra valorilor lui are drept consecință producerea unor efecte negative asupra sănătății și dezvoltării psihice a copilului. Copiii se închid în ei, devin mai retrași și au rezultate mai slabe la învățătură.

*„...se închid în sine [copiii n.n.] nu comunică și au rezultate mai slabe în perioada în care pleacă unul dintre părinți. Încerc pe cât se poate să vorbesc cu ei și să îi liniștesc cât se poate, adică nici nu îi forțez să spună anumite lucruri și îi încurajez mereu, pleacă [părinții n.n.] pentru ca ei să aibă un viitor mai bun” (FG9, cadre didactice).*

Așa cum reiese din afirmațiile cadrelor didactice *plecarea părinților în străinătate sau lipsa părinților din viața copiilor* influențează negativ comportamentul elevilor, însă în cazurile în care copiii sunt lăsați în grija rudelor apropiate, care se implică și sunt interesați, copiii merg la școală și reușesc singuri să-și facă temele. Sunt diferențe în ceea ce privește asumarea de către rude a responsabilităților parentale în cazul în care părinții sunt decedați, față de cele care îngrijesc copiii rămași acasă după plecarea părinților la muncă în străinătate. Poate că este vorba despre fenomenul *incertitudinii frontierei și a efectelor sale asupra copilului/copiilor și rudele acestora*; în cazul părinților plecați la muncă în străinătate, rudele care iau în îngrijire copiii nu-și asumă în mod ferm transferul responsabilităților parentale, pe când în situația în care părinții sunt decedați, rudele (bunici, unchi, mătuși etc.) care au în îngrijire copiii acestora sunt dedicați îngrijirii și educării copiilor.

*„Vreau să vă spun că este o bună model, care-și trimite copiii la școală. Când am preluat un copil în clasa pregătitoare, am crezut că din acel copil nu am să scot nimic după moartea lui taică-său. Acum este dintre copiii cei mai buni care singur își face temele la clasa a II-a, vine la școală fără să-l scoale bunica, bunica e plecată după anumite treburi, copilul vine la școală” (FG10, cadre didactice).*

## *Nivelul de educație al părinților*

Nivelul de educație al părinților este un alt factor care influențează riscul de abandon școlar. Pentru părinții cu un nivel scăzut de educație importanța participării școlare lipsește, cadre didactice încurajând elevii după propriile posibilități. Pentru această categorie de părinți, educația parentală ca formă de intervenție în mediul familial este de o importanță majoră. Educația parentală are rolul de a conștientiza părinții în legătură cu responsabilitățile lor, de a-i sprijini în îndeplinirea acestora și de a-i face conștienți de respectarea dreptului copilului la educație. Educația parentală poate contribui la reducerea fenomenului de transmitere intergenerațională a vulnerabilității, mai ales că prin participarea la sesiunile de parenting părinții intră în interacțiune și construiesc împreună o altă viziune motivantă despre investiția școlară.

*„Eu am o familie anul acesta și într-adevăr este cu abandon școlar, dar eu una găsesc grav școlarizarea slabă a părinților, mama copilului nu știe să citească și în mintea ei nu există faptul că copilul trebuie să meargă la școală să învețe. S-a întâmplat să încurajez copilul, mama nu are situație materială, îți cumpăr un caiet, un stilou dacă este nevoie, îl susținem moral material, cum putem...opt clase, dacă ar fi să faci o medie, dar sunt și părinți fără nicio clasă, cu patru clase, două clase, puțini foarte puțini dintre cei care au școală profesională sau liceu” (FG8, cadre didactice).*

*„Dacă intrați în universul lor [al părinților n.n.] și stați între ei, din realitatea lor școala este aproape exclusă. Nu există...că ăla trebuie să fie aranjat, spălat, educat. Când au participat la Școala Părinților au văzut că pot gândi altfel despre școală, despre șansele copilului” (FG10 cadre didactice).*

## **Neglijarea copiilor și lipsa de implicare a părinților în activitățile copiilor legate de școală**

Riscul de abandon școlar apare și în urma neglijării copiilor de către părinți. În lipsa unui control potrivit din partea părintelui, copiii sunt mai expuși la riscul de abandon școlar și adoptă comportamente neadecvate la vârsta lor (Wright *et al.*, 2013). Neglijența părinților își pune amprenta asupra personalității copilului, rezultat observat și în participarea școlară a elevilor. Educația parentală sensibilizează părinții în ceea ce privește cunoașterea și acceptarea nevoilor copiilor și ajută la construirea unui mediu propice pentru dezvoltarea acestora.

*„Sunt și la gimnaziu [cazuri de abandon școlar n.n.] la clasele mici cred că sunt mai puține. La gimnaziu sunt câteva cazuri. În general [abandonul apare n.n.] atunci când copilul acela se simte al nimănui, zic eu. Degeaba vine la școală și îl întreb eu și încerc eu să fac ceea ce trebuie la școală dacă el în dimineața aceea nu i-a pus nimeni masa, dacă după amiaza când vine de la școală, nu îl întreabă nimeni de nimic sau casa este goală sau își aruncă ghiozdanul pe undeva sau, știu eu, dacă se mai vede cu părintele seara” (FG8, cadre didactice).*

Situația materială precară a părinților este însoțită adesea și de neglijarea copiilor. Condițiile nesigure de locuit și stresul siguranței de mâine sunt asociate cu o dezvoltare mai puțin favorabilă copiilor și rezultate școlare slabe din partea acestora (McLoyd, 1990; 1998). Preocupările părinților sunt în general legate de asigurarea zilei de mâine, interesul pentru educația copilului fiind destul de scăzut.

*„În schimb, cum zicea și domnul profesor sunt părinți care se ocupă doar de agricultură, merg cu ziua și muncesc prin sat și vine seara la ora nouă, mort de foame, obosit, frânt, se apucă și mai face ceva de mâncare, mai bea și o sticlă de bere și se culcă și nu mai are grija copilului” (FG11, cadre didactice).*

*„Ei trăiesc din agricultură, despre asta ar fi vorba. Dacă nu ai un salariu, trebuie să produci banii din ceva și mama dacă vine obosită seara, nu are timp să se mai preocupe de ei și te lasă exact așa cum ești. Mediul lor e ca la țară și atunci vezi că sunt mai murdari, mai neglijați, mai fără teme” (FG8, cadre didactice).*

Neglijarea copiilor apare și din lipsa de responsabilizare a părinților de a-și trimite copiii la școală. Deși responsabilitatea pentru creșterea și asigurarea dezvoltării copilului revine în primul rând părinților (Legea 272/2004), părinții nu sunt informați și responsabilizați în legătură cu obligațiile lor. Prezența copilului la școală nu apare ca o datorie și depinde de bunul plac al părinților.

*„Plus că nu au responsabilitatea faptului că datoria copilului este să vină la școală zi de zi. Deci dacă plouă afară, ei îl mai trimit azi la școală și tu stai că ai brigadă, ai inspecție, nu ai frecvență ș.m.a.d., deci este un stres pentru noi foarte mare” (FG9, cadre didactice).*

Cadrele didactice aduc în discuție și situația copiilor preșcolari care nu vin la școală. Participarea școlară a elevilor încă de la grădiniță este esențială pentru formarea și dezvoltarea copiilor (Leseman *et al.*, 2001) și ajută la facilitarea adaptării acestora în ciclul primar. Elevii mici sunt mai ușor de atras la școală, dar aceștia depind de atitudinea și responsabilitatea părinților.

*„Sincer vorbind, la cei mici poate că într-un fel, pe de o parte cadrul didactic poate să-l atragă mai ușor pe copil însă, din păcate, este dependent de mamă. Dacă mama nu-l scoală să-l aducă la școală, că-i e milă și e prea mic la pregătitoare să-l aducă la școală, ce să-i ceri copilului de 6 ani, să fugă de acasă singur și să vină la școală, fără să-l trimită cineva?” (FG10, cadre didactice).*

### **Exploatarea copiilor prin muncă**

Modul cum percep părinții dreptul copilului la educație și importanța frecvenței zilnice la școală influențează practicile parentale și deciziile părinților în ceea ce privește viitorul copiilor. O altă cauză a riscului de abandon școlar prezentată de cadrele didactice participante la sesiunile de formare-informare este aceea că părinții percep exploatarea copiilor ca fiind o normalitate. Din perspectiva cadrelor didactice, copiii care se află în aceste situații sunt foarte greu de recuperat fără o intervenție din partea comunității, asistentului social și a școlii. Educația parentală are rolul de a informa părinții în ceea ce privește importanța educației pentru copii, precum și riscurile la care sunt supuși copiii exploatați.

*„Este deranjant, cel puțin pe mine mă deranjează la clasă (...) faptul că sunt exploatați copiii, unul mai mare trebuie să stea acasă, lipsește de la școală ca să-i crească pe ceilalți mai mici. Mama și tata fac copii fără număr și celălalt acumulează absențe pentru a-i crește...eu nu sunt de acord... Greu este de recuperat un astfel de copil, fără ajutorul comunității, a asistentului social și al colegilor nu ai cum să-i aduci la școală. Sunt copii care se învoiesc, sunt capabili să termine opt clase lejer, dar sunt exploatați și atunci ei au frecvență redusă sau deloc, unii abandonează școala” (FG9, cadre didactice).*

### **Abuzul asupra copiilor**

Din relatările prezentate de majoritatea participanților la studiu atunci când părinții au o situație precară, consumă alcool, sunt dezinteresați, pot apărea și situații de abuz asupra copiilor, iar adesea școala pentru acești copii devine „o oază de liniște” (S2, educator parental).

*„...taică-său s-a îmbătat și de Crăciun, pe el și pe fratele său mai mic cu vreo trei ani, în clasa a II-a era parcă, i-a scos în chiloței afară pe zăpadă. I-au luat vecinii. El era bătut, lovit, I-am întrebat ce e cu el. „Am căzut din copac” „Ce copac acuma iarna?” „M-am urcat într-un cireș” „Ce cireș? Te-a bătut tata.” (S1, educator parental).*

Cazurile de abuz sunt sesizabile prin comportamentele copiilor. Copiii care trăiesc într-un mediu nesigur și tensionat riscă la rândul lor să adopte aceleași practici după modelul parental întâlnit în familie. Întâlnim situații de abuz fizic, emoțional, dar și sexual. Cadrele didactice susțin faptul că, deși elevii primesc ajutor de la psiholog, acesta nu este suficient pentru o remediere a situației pe termen lung.

*„Dar să știți că în general cei de la căsuțe [copiii romii n.n.] prin comportamentul lor... Noi nu putem intra în amănunte, sau ne spun direct, dar prin felul lor de a se comporta în timpul*

*orelor sau în clasă, putem să spunem că sunt abuzați, psihic, verbal, poate și fizic. Se trezesc în clasă țipând, când au fost situații, da am ridicat problema; dacă părinții nu lucrează, sau sunt copii de la centrul social. Pentru ei este foarte greu și o traumă că au ajuns acolo și cine știe în ce condiții au ajuns ei acolo, înlăturați de familii. Au un comportament foarte agresiv sau deplasat cu cei din clasă și demonstrează că nu a fost tocmai foarte bine ceva în copilăria lor”...„ Discută cu ei [psihologul n.n.] se remediază dar, atât cât stă cu dumneaei. Pe termen scurt la unii, da se înregistrează anumite progrese, să spunem, dar care dispar foarte rapid” (FG7, cadre didactice).*

Abuzul asupra copiilor este întâlnit de obicei în familiile dezorganizate. Abuzul asupra copiilor diminuează încrederea copiilor în adulți și deschiderea acestora de a comunica sentimentele lor. Unul dintre obiectivele educației parentale este de a informa părinții asupra efectelor abuzului asupra copiilor, subiect care este inclus și în sesiunile de educație parentală la care au participat părinții.

*[Am întâlnit n.n.] „un abuz în familie la o fetiță de clasa a VIII-a. La o familie destrămată, mama recăsătorită și fetița abuzată de concubinul... Și frățiorul mai mic tot așa bătut... speriat, terorizat. Foarte speriat. S-a aflat de prin sat până la urmă, asistentul social a aflat. Fetița a plecat la tatăl natural împreună cu fratele și am impresia că ancheta este încă în curs, s-au dat declarații, a venit și un domn polițist, s-au dat declarații, dar fetița era foarte foarte retrasă, deci urme vizibile nu prea avea, dar era foarte retrasă, de vorbit nu prea vorbea” (FG9, cadre didactice).*

## **Factori care țin de mediul școlar**

Un scop fundamental al școlilor este crearea și asigurarea unui mediu de siguranță și de încredere pentru elevi. Mediul școlar este influențat de relațiile cadrelor didactice cu elevii și cu părinții, de ordinea și disciplina stabilită, de intervențiile și programele desfășurate în funcție de interesele și nevoile elevilor (Skiba *et al.*, 2004). Din relatările părinților, dar și a cadrelor didactice participante la cercetarea noastră, riscul de abandon școlar apare și în urma unor factori ce țin de mediul școlar.

### *Mediul școlar neprietenos. Comportamente neadecvate ale cadrelor didactice*

O parte dintre părinții participanți la sesiunile de educație parentală din județul Bacău aduc în discuție anumite comportamente neadecvate întâlnite la unii profesori. Prezența acestor comportamente creează un mediu școlar neprietenos atât pentru copii, cât și pentru părinți. Elevii care nu se simt în siguranță la școală sunt mai predispuși să lipsească de la ore și să participe mai puțin la activitățile școlare (Boyd, 2004; Hernandez & Seem, 2004). Un efect sesizabil al mediului școlar neprietenos pe care îl relatează părinții este sentimentul de frică al elevilor. Ca o măsură de protecție pentru copii, părinții decid să își mute copiii la o altă școală, decizie luată și pe baza experiențelor trăite anterior; acest lucru se întâmplă mai ales în cazul copiilor care învață în școli din mediul urban, având mai multe posibilități de transfer.

*„Îi este teamă de el [copilului n.n.]. Unul dintre motivele pentru care copiii pleacă din școala asta, este acest profesor. Este grav să-și piardă școala copiii din cauza unui personaj. Este (...) care a avut fetița aici și a mutat-o la altă școală, tocmai din acest motiv. A făcut reclamații la director. Eu nu m-am gândit să-mi mut copilul la altă școală până când nu am aflat că din clasa a V-a îl va avea pe el la română. Atunci am zis că nu se poate. Am trecut o dată cu cel mare, nu vreau să mai trec încă o dată și să-mi traumatizeze și fata. Nu este în regulă” (FG 1, părinți).*

*„Eu vă zic că am avut băiețelul un an aici și apoi l-am mutat în altă parte. Acesta a fost unul din motivele foarte importante care a condus la asta. Veneam cu el dimineața și domnul*

*profesor de română ne întâmpina pe scaunul elevului de serviciu cu țigara în mână pe holul școlii. Ceea ce mi s-a părut ieșit din comun și nu am acceptat” ( FG 1, părinți).*

*„A fost situația unui profesor de română, de aici din școală care a avut și are în continuare o atitudine greșită față de elevi, limbaj, neplăcut, intimidarea copiilor” (FG 1, părinți).*

În aceste situații, deși părinții au reclamat în școală și la Inspectoratul Școlar comportamentele neadecvate, acțiunile întreprinse de părinți nu au avut niciun rezultat concret.

*„I s-a adus la cunoștință, dar se pare că...”. „Nimic...chiar la Inspectorat am făcut, au venit, ne-au cerut tot felul de..., ne-au pus să completăm un formular în care eram întrebați ce neplăceri avem legate de școală. Nu numai eu am scris această chestie și se pare că... nimic. Niciun rezultat. Am avut încredere. Am zis că e totuși...Vede la unul, vede la altul aceeași chestie și totuși nu te sesizezi, nu faci nimic? Fumezi în baia elevilor, cot la cot cu ei? Păi ce exemplu dai tu, ca profesor? Altceva nu am ce să reproșez pentru că nu știu” (FG 1, părinți).*

### **Securitatea în școală**

Securitatea copiilor pentru părinți rămâne principala preocupare pentru aceștia. Percepția părinților în ceea ce privește siguranța mediului pentru copii este un aspect important al culturii școlare (Cohen et al., 2009), aspect care contribuie la etosul culturii (Teddle & Reynolds, 2000). Îngrijorarea părinților este legată în special de elevii mai mari din școală care prezintă probleme inadecvate de comportament și sunt o amenințare pentru copiii mai mici.

*„Cred că problema cel mai des discutată este securitatea copiilor. Conflictul dintre cei mari și cei mici. Manipularea. Cei mari amenință, sperie, bat pe cei mici și atunci cred că ăsta e cel mai important” (FG 1, părinți).*

Problema securității în școală este influențată și de prezența copiilor romi. Părinții participanți la sesiunile de educație parentală abordează problema copiilor romi care îi intimidează pe ceilalți copii pentru anumite favoruri, uneori aceștia nemaiderind să vină la școală. În situațiile în care părinții intervin și discută cu elevii romi problemele se pot rezolva.

*„Și eu am avut probleme cu ăsta din clasa a V-a...băiatul de la...tot se lua de el, faptul că s-a dus să-și ia un pic de apă de la baie, ce cauți aici, ce....dar chiar nu mai voia să vină la școală. Până nu a venit soțul meu și a stat de vorbă cu el și a spus că nu ai de ce să te legi de el, deci eu nu-ți fac nimic acum, dar tu nu ai de ce să te legi de el, pentru că nu ți-a făcut nimic” (FG 4, părinți).*

*„Eu am avut băiatul, care era bruscat de un copil rom, stătea în stradă, îl aștepta când ieșea de la școală și îi cerea bani. Dacă nu-mi dai bani, te bat”. „Sunt care sunt foarte respectoși, puțini, dar sunt” (FG 6, părinți).*

### **Lipsa de intervenții în situațiile de corigență și repetență**

Riscul de abandon școlar apare în școlile incluse în studiu și ca un rezultat al repetării situațiilor de corigență, ajungându-se de cele mai multe ori la copii care rămân repetenți. Fără un sprijin din partea școlii și a familiei, copiii se descurajează și prezintă un risc mai mare de abandon școlar.

*„În general [abandonul școlar apare n.n.] când începe gimnaziu, a V-a, a VI-a, deja dacă ajung în clasa a VII-a deja sunt aproape de final [elevii n.n.] și nu se mai întâmplă, dar a V-a, a VI-a sunt treceri grele, au mai rămas repetenți în ciclul primar, acum când rămân a doua, a treia oară, îi văd descurajați” (S5, director).*

În această situație este subliniată importanța programelor de after-school, mai ales pentru copiii care nu au niciun sprijin acasă. Activitățile la care participă copiii după școală asigură o varietate de oportunități de dezvoltare și de socializare care pot influența măsura în care copiii experimentează stima de sine și autonomia (Dunn, Kinney, & Hofferth, 2003). Cel mai mare beneficiu al participării copiilor la centrul de zi este ajutorul pe care îl primesc copiii la efectuarea temelor pentru acasă.

*„Foarte bună [completarea cu centrul de zi n.n.] se vede un copil care merge la centru de zi e altfel în timp, devine mai ordonat, își face temele, chiar dacă le face cu ajutorul cuiva acolo nu este tocmai munca lui, dar e benefică, e benefic faptul că ei merg la centrul de zi, păcat că nu există posibilități pentru a fi incluși mai mulți acolo, mai ales că acasă nu au sprijin adeseori din partea nimănui, măcar acolo există cineva care îi supraveghează în sensul acesta al preocupărilor pe care trebuie să le aibă ei la vârsta aceasta” (FG 8, cadre didactice).*

*„Își fac și temele [la centrul de zi n.n.], realul progres, beneficiul este al nostru că au susținere la teme, vin, iar cei [elevii n.n.] care doresc să lucreze în plus au oportunitatea de a lucra și de a fi controlat” (S5, director).*

Aceste programe implică anumite resurse financiare, care de cele mai multe ori constituie o barieră pentru derularea intervențiilor. O soluție care se propune este continuarea activităților after-school contra cost pentru părinții care optează pentru aceste servicii.

*„Nu există buget la nivel de comună, pentru cheltuielile care se desfășoară acolo [la centrul de zi n.n.], trebuie plătite utilitățile, angajații care se presupune că sunt. Se propune pe viitor contract contra cost pentru părinții care vor să-și lase copilul după program, ca să se poată angaja...” (FG 3, părinți).*

Din perspectiva părinților participanți la sesiunile de educație parentală, copiii erau foarte mulțumiți de activitățile pe care le desfășurau la centrul de zi. Faptul că se puteau juca și puteau fi ajutați și la temele pentru acasă, era o relaxare pentru copii. Un alt argument care susține importanța acestor programe de tip after-school este faptul că părinții se simt depășiți de materiile care se predau la școală, aceștia întâlnind dificultăți în ceea ce privește sprijinirea copiilor la teme.

*„I-am explicat [dirigintei n.n.] că eu nu pot să o învăț, eu nu știu ce fel de matematică, la noi nu era așa”.. „Era ușoară cel puțin împărțirea.” (FG 2, părinți).*

Dificultatea sprijinirii copiilor la teme de către părinți este evidențiată și de cadrele didactice. Cadrele didactice sunt sceptice în legătură cu aptitudinile părinților de a-și ajuta copiii la teme, în ciuda disponibilității lor.

*„Dacă vine părintele și întrebă: „Domnul profesor, vreau să vă întreb ceva! Am un exercițiu greu:  $a+2=4$ , domnule lumea a înnebunit! Cum să aduni o literă cu o cifră?” El nu înțelege ideea. Ce să mai discuți? Îți dai seama de nivel, de perspectivă. Sau îi dau să facă [elevului n.n.] trei enunțuri acasă și a zis că „Nici mama, nici tata, nici bunica nu au știut ce înseamnă! Și toți sunt oameni de vază. Asta-i treaba” (FG 11, cadre didactice).*



## *Birocratizarea excesivă a activității didactice*

Cadrele didactice din școlile participante aduc în discuție birocratizarea excesivă a activității didactice, în detrimentul unui timp dedicat copiilor. Timpul petrecut de profesori exclusiv pentru justificarea activităților didactice restrânge activitatea practică cu elevii.

*„Ne-am săturat de documente, de hârtii, de situații și de tot felul... Suntem ași în a face bibliografuri cu tot felul de materiale. Asta înseamnă timp inutil. E bun pentru cei care au alte interese, dar nu pentru cadrul didactic obișnuit, care trebuie să muncească. În acel timp mai degrabă stau cu doi elevi, mai discut ceva sau mai fac un test și îl aplic la sfârșit sau un joc de cinci minute la începutul orei când se uită pe geam și nu vor să fie atenți la mine. Dacă trebuie să facem hârtii, trebuie să facem situații... Zilnic!” (FG 7, cadre didactice).*

## *Programa școlară și standardele unice de evaluare*

La ședințele organizate cu părinții, aceștia ridică problema programei școlare care este încărcată pentru elevi. Directorul școlii încearcă prin afirmații să convingă părinții de faptul că programa școlară nu depinde de cadrele didactice, însă situația prezentată de părinți rămâne doar la nivel de discuție.

*„Da o altă problemă pe care o ridică de multe ori părinții este legată de programa școlară, consideră că e prea încărcată. Programa școlară le-am spus nu depinde de director, de profesor, asta e gândită de specialiști, ei consideră că la nivelul ăsta copiii trebuie să aibă anumite cunoștințe... Deci o altă problemă e legată de programa școlară, la ședințele cu părinții la care m-am dus și eu după lectorat, dacă mă invită la o clasă asta e principala problemă că e programa prea încărcată” (S7, director).*

Dificultatea programei școlare este recunoscută și de cadrele didactice din școli. Din perspectiva profesorilor, clasele formate dintr-un număr mare de elevi și subiectele de la examenul de capacitate împiedică adecvarea metodelor și tehnicilor de predare ale cadrelor didactice.

*„Pe de o parte ți se cere să lucrezi diferențiat, adică trebuie să apreciezi progresul ăsta nu știe nici să scrie, dar a învățat într-un an de zile două litere. Îl treci, dar ajungi la un moment dat să te izbești cu capul de un prag, de examen, unde este un standard. Acolo îți ia 1 automat, pentru că nu-i face subiecte speciale. Apoi mai este o altă problemă. Chestia cu lucrul diferențiat de obicei merge la clasă unde ai puțini elevi. Dacă tu ai o clasă de peste 20 de elevi, au mai fost, acum sunt din ce în ce mai puțini, este mai greu să lucrezi diferențiat...” (FG 11, cadre didactice).*

Cadrele didactice recomandă structurarea programei școlare în funcție de nivelul elevilor. Complexitatea programei școlare apare ca o barieră în predarea cunoștințelor într-un mod diferențiat, adaptarea informațiilor în clasă fiind destul de dificilă.

*„Ar trebui programe diferite pentru copilașii care fac față și pentru cei care nu fac față ar trebui lucrat diferențiat și ar trebui și programe diferite. Nu putem noi să facem pe loc în clasă...” (FG 9, cadre didactice).*

Predarea informațiilor diferențiat este descurajată de inspecțiile și verificările anuale ale activității cadrelor didactice. Aplicarea de exerciții practice pentru elevi este limitată de cerințele pe care trebuie să le îndeplinească profesorii conform programei școlare.

*„Noi anul trecut am avut o inspecție care a venit la ore, ne-au asistat și ne dau calificative. La mine când vine un inspector, când a venit anul trecut la oră, la trei ore ca să-mi dea un*

*calificativ, îmi cere programa, îmi cere planificarea (anuală, semestrială, pe unități), fișe de lucru ș.a.m.d. Mă verifică pe mine în ce măsură am reușit să transmit copilului cunoștințele respective. Nu mă întreabă ce competențe. Pe mine mă verifică, ia caietele, toate documentele, făcute pe copii, îi întreabă, discută. „La sfârșitul clasei a V-a, elevul trebuie să știe să facă cutare și cutare.” Toate chestiile astea vin de la cunoștințele pe care trebuie să i le transmit elevului. [Aș vrea n.n.] să-mi permită ca într-un anumit număr de ore eu să pun accent pe altceva decât pe transmiterea de cunoștințe. Să fac și niște aplicații practice. Ca să-i dezvolt o anumită competență pe care el, pe baza cunoștințelor, și-a format-o. Dacă eu tot trebuie să transmit cunoștințe „cifre, centre și procente”, păi când să-i mai formez competențele? Sunt clase la care ai o oră pe săptămână și 30 de elevi foarte diferiți. De la unul foarte bun, la jumătate care nu știu să scrie și să citească. Mai pot face și altfel de lucruri?” (FG 7, cadre didactice).*

Nivelul elevilor și cerințele care trebuie respectate fac adeseori ca în practică programa școlară să nu fie respectată. Am întâlnit o școală în care focusarea profesorilor pe respectarea programei școlare, în ciuda faptului că standardele programei sunt prea înalte cu nivelul clasei, crează o relație tensionată între elevi și cadrele didactice.

*„Singurele probleme pe care le avem între profesori și elevi, probleme constante, sunt între copii și profesoara de matematică care, cu toate că s-a dus la cursuri, cu toate că a participat la multe din activitățile Proiectului care erau nonformale, erau altceva... Domnule, dacă ea trebuie să-și facă ora de matematică conform programei, ea chiar dacă vorbește singură, ea își face ora de matematică conform programei. Copiii se plictisesc, dumneai insistă, țipă, se ajunge la o înrăire de asta unul cu celălalt. De regulă, ea e singura persoană care are probleme. Am încercat să-i explic: „Doamnă, nu mai faceți programa, eu răspund, vă dau și hârtie scrisă. Faceți pentru ei, pentru cât pot ei să ducă, mai puțin, ușor-ușor.” „Nu. Și dacă vine cineva, eu ce fac? Eu trebuie să fac programa!” Suntem aici toți. Niciunul nu ne facem programa” (FG 10, cadre didactice).*

## **Metode și tehnici de predare**

Metodele de predare ale cadrelor didactice sunt esențiale pentru înțelegerea și aprofundarea cunoștințelor elevilor. Unii părinți participanți la sesiunile de educație parentală susțin faptul că metodele de predare ale profesorilor sunt învechite și neatractive pentru elevi. Din perspectiva acestora, profesorul trebuie să se adapteze permanent la noile cerințe și să învețe diferite modalități de atragere a elevilor în procesul educațional.

*„Întrebați ce ar trebui să facă profesorul. Profesorul ar trebui să învețe zilnic, să învețe să se adapteze. Foarte mulți profesori care ajung să-și obțină titularizările nu mai pun mâna să facă niciun curs, nu mai citesc o carte, folosesc metode învechite și nu mai prind pentru metodele actuale metodele clasice. Ei vor ca învățământul să fie atractiv, să-i atragă și trebuie să faci în așa fel încât să-l faci... Din moment ce ai calculator, tabletă, televizor, surse de informație peste tot și tu mergi pe varianta clasică de predare, e plictisitor. Copilul nu mai are chef. Trebuie să concurezi, tu ca profesor, cu tot ce este în jurul tău și sclipește” (FG 1, părinți).*

Relatările părinților se reflectă și în afirmațiile unor cadre didactice. Aceștia susțin faptul că pentru colegii lor care sunt mai în vârstă folosirea unor metode moderne de informare este mai dificilă.

*„Ceea ce aveai tu ca valoare, astăzi a dispărut și mă adaptez altfel. Până ce tu scoți caietele cu praf, eu am rezolvat problema pe telefon. Atunci omul trebuie să renunțe și nu se înțelege chestia asta la o anumită vârstă, nu înțelege că trebuie să fie adaptabil. Nu ai*

*crescut cu ideea asta! Iar eu te înțeleg că nu înțelegi! Te înțeleg și te respect: ai valorile tale"! (FG 11, cadre didactice).*

Metodele de transmitere a informațiilor elevilor sunt criticate și de directorul unei școli, sugerând faptul că este nevoie de o implicare mai mare și de o adaptare a metodelor pe care le folosesc cadrele didactice pentru a putea fi înțelese de fiecare elev în parte.

*„Unii colegi fac o evaluare perfectă..., dar eu le-am spus că problema nu e numai la evaluare, cum transmiți cunoștințele, ci cum transmiți tu informațiile, cum faci tu ca elevul să înțeleagă, pentru că e și vina mea, la evaluare nu am rezultate bune, nu e și vina mea ca și cadru didactic, este nu? Deci, la evaluare suntem perfecți, suntem farmaciști, iar când predăm cunoștințele nu mai [suntem n.n.]? Căutați să vorbiți, să conspectați, orice cuvânt care intră acolo explicați-l ce înseamnă substituție, ce înseamnă aia, termenii aceia trebuie explicați și repetați cu ei pentru ca să înțeleagă” (S7, director).*

## **Factori care țin de elevi**

În cadrul cercetării noastre datele emergente din interviurile cu părinții și cu profesorii, indică faptul că riscul de abandon școlar apare și în urma unor factori care țin de elevi, perioada adolescenței, atitudinile elevilor, condiția biologică și intelectuală a copilului.

## **Comportamente deviate ale copiilor**

Unii factori de risc familiali precum lipsa unui atașament față de părinte, folosirea unor metode inadecvate de disciplină, crește șansa copiilor de a dezvolta un comportament emoțional cu probleme (Loeber & Farrington, 1998). Elevii care manifestă probleme de disciplină și sunt supuși restricțiilor încep de obicei să manifeste probleme mai grave de comportament și mai frecvente (Dishion & Andrews, 1995). Elevii care sunt neglijăți de către părinți sunt cei mai predispuși la probleme de comportament. Copiii devin violenți, încep să fure și au atitudini nepotrivite față și de colegii lor.

*„Da, cei despre care vă spuneam că sunt lăsați de părinți și într-un fel abandonați, nu știu, dar cred că într-un fel e un cuvânt potrivit abandonați, pentru că dacă au plecat și i-au lăsat în grija cuiva, deci sunt ca și cum...ăștia au probleme. În ultimul timp au început să și fure, am avut în școală, mă rog au chiulit de la ore s-au dus și au luat un borcan de miere,...nu are cine să îi controleze să zic...polițistul a zis s-a făcut prea mult haz pentru un borcan de miere, dar dna L nu a înțeles era mai în vârstă, dar sunt mai violenți copiii, adică unii dintre ei au o violență verbală și uneori și fizică” (S3, educator parental).*

*„Violența e o altă problemă pe care nu știu dacă o poate gestiona cineva la momentul acesta. Mai ales cea verbală, păi ei ca și copii sunt foarte violenți. Se bat, se chiontesc, pur și simplu nu știu să se joace, se izbesc... Dar sunt situații mult mai grave să spunem”... „Sunt copii care fură, sar și așa mai departe” (FG 9, cadre didactice).*

Părinții participanți la sesiunile de educație parentală aduc în discuție anumite atitudini neadecvate în rândul elevilor mari, care îi intimidează pe cei mai mici. Comportamentele elevilor mari sunt susținute de copiii care au aceeași vârstă, pe când elevii mici critică atitudinile acestora.

*„Atitudini greșite. Cei mari, ei au tot felul de gesturi și de..., limbajul și în acest fel îi agresează pe cei mai mici. Dacă cei mari se suțin în a avea tot felul de atitudini greșite, adică dacă am o atitudine din asta de șmecheraș, sunt bine văzut de ceilalți, cei mici critică. De asta ce spuneau doamnele că aici în clasă ei critică imediat câte un coleg care nu are o*

*atitudine corectă. La cei mari se răstoarnă situația. „Bravo, ia uite ce tare ești! Că înjuri și că asculți manele!” (FG 1, părinți).*

Atunci când se discută cu elevii care manifestă probleme de comportament, aceștia motivează atitudinea lor prin faptul că nu le place la școala unde învață. În aceste condiții, cadrul didactic încearcă prin diferite stimulente să responsabilizeze elevul și să-l convingă că nu are o conduită potrivită în mod directiv, fără a înțelege ce anume generează și alimentează neplăcerile elevului.

*„Chiar azi când ați venit, era un elev la clasa a V-a B, s-au bătut cu biscuiți în pauză, nu numai el, el a provocat, un elev cu care nu reușești să te înțelegi, de câteva ori l-am chemat aici în birou am discutat cu el, i-am oferit o eugenie, un pix, un dulce, un caiet, și i-am zis multe depinde de tine, gândește-te la tine, nu deranja colegii tăi, profesorii tăi că altfel lucrurile nu sunt bune, el dă vina că nu îi place la școala asta, zic vrei să mergi la altă școală, eu semnez că poți merge” (S7, director).*

După cum observăm din afirmațiile cadrelor didactice o atenție mică este distribuită în identificarea variabilelor mediului care produc și mențin aceste comportamente ale elevilor. Datele noastre culese de pe teren coincid cu alte cercetări care demonstrează importanța definirii așteptărilor, regulilor specifice (Becker, Madson, Arnold, & Thomas, 1967), precum și a consecințelor pentru încălcarea regulilor (Fisbein & Wasik, 1981). Multe școli se confruntă cu lipsa capacității de a identifica, adopta și a sprijini politici, practici și sisteme de a acoperi în mod eficient toate nevoile copiilor (Mayer *et al.*, 1995). Din relatările cadrelor didactice putem afirma faptul că la nivelul politicii școlare nu există o strategie permanentă pentru soluționarea problemelor de comportament al elevilor.

### *Dezinteresul elevilor față de școală*

Copiii care provin din familii dezorganizate sunt mai predispuși la probleme de comportament și prezintă un interes mai scăzut față de școală (McLoyd, 1998). Dezinteresul elevilor începe după clasa a V-a, un motiv fiind și materia școlară care este mai dificilă în ciclul gimnazial.

*„Cea mai mare problemă este dezinteresul acesta pe care îl au copiii în ultima vreme cred pentru carte, nu mai tratează ca înainte, doar eu sunt învățătoare de 30 de ani și pot să fac o comparație. Deci după ce trec de clasa a V-a, începe dezinteresul acesta, adică nu mai acordă aceeași importanță învățaturii, probabil e și cam multă materie. Eu am copil în clasa a VII-a și eu dacă aș fi în clasa a VII-a nu cred că aș face față cu toate că sunt un om foarte rezistent, dar el îți scrie în fiecare zi, e și foarte conștiincios până la 12 noaptea. În fiecare zi are portofoliu, temă, compunere” (S2, educator parental).*

Lipsa de interes a elevilor este influențată de atitudinea pe care o au părinții acestora față de școală. Din perspectiva părinților participanți la sesiunile de educație parentală, părinții nu acordă importanță educației, pentru că ei la rândul lor nu au frecventat școală.

*„Pentru că părinții la rândul lor nu au făcut școală. Ei merg pe ideea că dacă nu am făcut ei, nici ei să nu facă. Dezinteres față de școală” (FG 5, părinți).*

Dezinteresul părinților pentru școală îi demotivează pe elevi să învețe, iar notele pe care le primesc aceștia de la cadrele didactice nu reprezintă o stimulare pentru participarea școlară. Copiii sunt influențați în primul rând de mediul familial în care trăiesc. Comportamentul și atitudinile părinților față de școală sunt preluate în mod inconștient de către copii.

*„Altul vede la maică-sa și la taică-su chestia asta [lipsa interesului pentru școală n.n.] el nu prea e interesat de învățatură, pe părinți nu-l interesează rezultatele lui și atunci vine la școală și nu prea îl interesează că ia doi, că ia trei, nu-i motivat de note sub nicio formă, nici nu-l motivezi dacă-i pui o notă mai bună, că nu se apucă de învățat, el nu-i obișnuit să învețe. Dacă-i pui o notă proastă devine indiferent și automat...” (FG 11, cadre didactice).*

## **Condiția biologică și intelectuală a copilului**

Întâlnim și situații în care copiii cu dizabilități sunt încurajați de cadrele didactice și ajutați să se integreze în colectivul școlii. Predarea cunoștințelor este adaptată la nivelul capacității intelectuale a elevilor, iar notele de trecere și implicarea elevilor de către cadrele didactice îi stimulează pe copii să participe la activitățile școlare.

*„Am avut copil cu sindrom Down ce să-i fac unde să-l ducem, nu l-a integrat nimeni...Deci copilul ăla nu știa nimic, dar copilul ăla nu puteai să-l lași corigent, cât am încercat să conștientizez cadrul didactic că există o diferență între copilul care îți vine zi de zi la școală și are bunul simț și încearcă să păstreze bunul școlii și e altceva copilul ăla care învață și-l duce capul și ăla într-adevăr este de 8, ăsta e de un 5, 6, dar eu am motivat în spate, am fișa lui educațională, chiar dacă vine Inspectoratul Școlar să mă ia pe mine, domnule cum la ăsta care are handicap îi pui 6 și ăsta care e de 9 nu îi pui 10 îi pui 9,...deci cam așa trebuie lucrat părerea mea” (S6, educator parental ).*

## **Perioada adolescenței**

Perioada adolescenței este etapa în care elevii încep să experimenteze din ce în ce mai puternic autonomia, își doresc independență, cele mai vizibile semne reflectându-se în rezultatele școlare și în comportamentul copiilor. Nevoia de intervenție în mediul școlar este accentuată prin sesizarea scăderii interesului foarte rapid al elevilor față de școală. Abordarea pozitivă a comportamentelor elevilor și participarea copilului sunt subiecte care încurajează elevii să se implice în activitățile școlare.

*„Ei deja la a VII-a și a VIII-a apar sentimente la ei, încep să se îndrăgostească și atunci preferă să devină, cum îmi spunea unul: „Doamnă, eu sunt macho!” Încep să devină liberi, vor să fie independenți și calcă și strâmb. Avem câteva cazuri la a VIII-a, mai dure, cu copii pe care-i ținem mai din scurt... Avem un copil care a rămas repetent, care anul trecut a rămas repetent, care până în clasa a VI-a a fost de premiul I” (S1, educator parental).*

În situațiile în care părintele simte că pierde controlul parental apelează la cadrele didactice pentru a primi ajutor în gestionarea tensiunilor apărute între relația părinte și copil. Educația parentală oferă părintelului strategii de gestionare a situațiilor conflictuale, dar și de aplicare a unor tehnici de direcționare pozitivă a comportamentelor copiilor.

*„Există și situații când părintele simte că nu mai are nici un fel de autoritate asupra copilului, vine la școală și îi spune doamnă, faceți-i dvs. ceva că eu nu știu ce să-i mai fac. Asta e din lipsa de comunicare, copilul evident că speculează fiecare situație vede că..., sau nu știe de autoritatea nimănui, evident că e mai greu să-l aduci pe drumul cel bun”(FG 8, cadre didactice).*

Perioada adolescenței este dificilă pentru părinți. Înțelegerea nevoilor copilului, alocarea unui timp special pentru copii și disponibilitatea părinților de a asculta poate ajuta părintele să devină partenerul

de încredere al copilului, subiect care este inclus și în sesiunile de educație parentală la care au participat părinții.

*„La mine merge pe deviza „Copii mici, probleme mici, copii mari, probleme mari”, băiatul fiind deja adolescent, au început conflictele. Este foarte dificil, foarte dificilă perioada adolescenței este cumplită”...Independența lor. Ei sunt ferm convinși că sunt în stare, că sunt independenți, că pot fi independenți, lucru care este total... [inexact n.n.]. Eu asociez foarte tare vârsta de 15-16 ani cu vârsta de 2 ani, când ei au senzația că pot merge singuri și „lasă-mă, ia mâna de pe mine” și îl vezi cum se duce în nas. Exact așa e și acum. „Lasă-mă, ia mâna de pe mine” și îl vezi cum se lovește de toate pragurile. E perioada lui „nu”, cu luatul „nu”-ului în brațe. „Nu, eu pot, eu știu, eu fac! Tu nu știi, tu nu...” El deja pierde noțiunea de respect față de părinte” (FG 1, părinți).*

Manifestările și răspunsurile pe care le primesc părinții de la copii constituie pentru aceștia o îngrijorare în special pentru alegerea potrivită a școlii după terminarea ciclului gimnazial. Încurajarea și aprecierea copilului de a-și urma pasiunile contribuie la creșterea încrederii copilului în propriile forțe.

*„Da, pentru că este genul exuberant, este cu trăiri foarte intense. Când suferă, suferă, când se bucură, se bucură și mi-e teamă de momentul ăla că ar putea să fie pentru el un șoc puternic, să nu reușească să se redreseze în timp util pentru a putea merge în altă parte. Liceele militare sunt dure și tatăl chiar i-a spus, i-a prezentat situația cât se poate de clar, de real, ce îl așteaptă acolo. În schimb, asta e pasiunea lui, asta vrea, noi îl susținem. Să sperăm că nu vom avea parte de acest eșec...” (FG 4, părinți).*

Perioada adolescenței este considerată una cu provocări mai ales pentru mame, care întâmpină dificultăți în comunicarea cu propriii copii despre educația sexuală. Părinții apreciază ajutorul primit și implicarea cadrelor didactice care reușesc să discute deschis cu elevii pe baza acestor subiecte.

*„Meseria de părinte se învață odată cu copilul. Cum crește vârsta, ai alte probleme. Mai ales că începe vârsta cu probleme, am noroc că prima este fetița. Când o fi cu băiatul s-ar putea să întâmpin câteva probleme, dar sper să mă descurc. O să le luăm așa cum vin. Nu facem scenarii dinainte și tot felul de...” (FG 6, părinți).*

*„Și doamna îi implică în tot felul de chestii și vorbește cu ei foarte deschis. Chiar de multe ori mi-a luat mie sarcinile ca părinte. A vorbit cu copilul meu ceea ce ar fi trebuit poate să vorbesc eu....la chestii legate de viața sexuală, de exemplu, pentru că eu poate consideram că e prea mică să le audă, dar de fapt și de drept era la momentul potrivit. Eu, dacă ar fi fost după mine, aș mai fi așteptat ani bunișori” (FG 1, părinți).*

## **Demersuri întreprinse de școli**

Cercetarea noastră a vizat și identificarea demersurilor întreprinse de școli pentru diminuarea factorilor și a cauzelor care generează riscul de abandon școlar. În continuare ne propunem să exemplificăm care sunt procedurile școlilor și ce influență au acestea asupra participării școlare.

### ***Diferența gimanziu-primar***

Factorii care influențează participarea școlară prezentați anterior evidențiază faptul că o frecvență scăzută a elevilor este observată în ciclul gimnazial, față de cel primar, afirmație susținută de cadrele didactice, precum și de părinții participanți la întâlnirile organizate.

*„Abandonul școlar intervine la noi în școală după clasele a VII-a și a VIII-a. La I-IV nu există abandon, chiar dacă părinții..., pentru că mai avem această migrație a părinților care pleacă la muncă, pleacă două, trei luni, se întorc, dar vin, recuperează, nu abandon. Abandonul apare la a VII-a, a VIII-a” (S1, educator parental).*

*„Am mers mai mult anul acesta [cu intervenția n.n.] pe V-VIII, pentru că aici este problema” (S3, educator parental).*

*„Abandonul școlar apare la clasele V-VIII”... „abandon școlar într-un număr foarte mare” (FG3, părinți).*

### **Criterion pe care le folosesc școlile pentru a estima riscul de abandon școlar**

Din perspectiva cadrelor didactice riscul de abandon școlar începe să devină sesizabil atunci când elevul acumulează un număr de aproximativ zece absențe. Ca o primă procedură cadrele didactice contactează familia pentru a afla ce se întâmplă, iar dacă părinții nu au nicio reacție se începe negocierea directă cu copilul pentru încheierea situației școlare.

*„De la zece [absențe n.n.] deja începem să ne punem un semn de întrebare și cum să zic proceduri, prima procedură anunțăm familia, dacă familia nu are nicio reacție începem să mergem noi pe teren, asta e procedura. Mergem, mergem cel puțin când se apropie finalul de semestru și încep să nu mai vină, se încălzește, uneori pleacă cu familia să lucreze și îi ai și pe ei sau pleacă familia și nu mai are control asupra lor și atunci începem, hai la teză, hai la lucrare, începem negocierea cu copilul, vino luni să îți pun notă la fizică, vino marți să-ți pun la matematică, hai să dăm teza la română” (S4, educator parental).*

### **Măsuri de siguranță și protecție pentru elevi**

Regulile clare și normele stabilite de cadrele didactice împreună cu părinții conduc la un climat școlar mai sigur. Închiderea perimetrului școlii în timpul orelor și măsurile de montare a camerelor video pentru supravegherea activităților, au crescut gradul de încredere al părinților în ceea ce privește protecția copiilor în mediul școlar.

*„Da, o discuție și o hotărâre pe care am luat-o, nu știu dacă e cel mai bun exemplu au fost legate de anumite, adică programul bineînțeles începe la ora 08:00, pentru părinții a fost un lucru bun și au apreciat lucrul ăsta, dar tot din discuții așa, închidem școala se deschide la 12:00, la 12:00 fără un sfert când termină ciclul primar, după ciclul gimnazial la 13:00 sau la 14:00, deci astfel de activități” (S7, director).*

*„Se ieșea în pauze în curtea școlii și lucrurile scăpau de sub control. Cei mari ieșeau, fumau, chiuleau și atunci s-a mers pe închiderea școlii...Bine, la cei mici sunt părinți care așteaptă la ușa școlii, la poarta școlii. Nu am mai auzit să fie probleme de genul ăsta. Eu având și copil în clasa a VIII-a și a IV-a, nu am mai auzit” (FG 1, părinți).*

Părinții relatează faptul că nu toți părinții au fost de acord cu închiderea școlii, dar această măsură a contribuit la diminuarea unor comportamente neadecvate ale elevilor, precum și la o scădere a numărului de absențe.

*„...Nu se mai iese în pauză, fiecare clasă rămâne acolo, profesorul de serviciu controlează mult mai ușor situația. A scăzut foarte mult fenomenul de chiul. Este o măsură dură, mulți părinți nu au fost de acord cu ea „Cum să încuiați școala, Doamne ferește, cutremur”! S-a*

*constituit un Consiliu în caz de urgență cine deschide ușile și ce se întâmplă. Fiecare membru știe ce are de făcut, are cheia să descuie în caz că se întâmplă o nenorocire, dar s-a stopat fenomenul de chiul și fumat la colțul școlii și de agresat copiii” (FG 5, părinți).*

Montarea camerelor de supraveghere are rolul de a păstra o evidențiere a întâmplărilor care se petrec în mediul școlar. Relatările copiilor față de anumite acțiuni care au loc în școală îi determină pe părinți să reclame personalul școlii de adoptarea unor comportamente neadecvate față de copii. Conflictelor și neînțelegerilor apărute sunt soluționate cu ajutorul camerelor de supraveghere.

*„Uitați-vă dau un caz banal v-am spus școala se deschide la 07:30, 08:00, se închide la 12:00. Un părinte a sunat la 112 reclamând că elevul lui, copilul lui a fost strâns de gât de domnul care are ca sarcină să stea la ușă să lase copiii să plece, care vine la 11:45 să-i scoată și nici vorbă de așa ceva noroc de aceste camere de luat vederi care una din ele este îndreptată spre ușa din spate de la ieșirea elevilor și nici vorbă de așa ceva. Deci a sunat la 112 bazându-se pe spusele copilului că l-a strâns de gât, nici vorbă de așa ceva, s-a văzut clar pe camere, într-adevăr l-a dat înapoi, nu ai ce căuta sunt copii mici și ne-am trezit cu patrula cu jandarmi, veniți domnule avem un caz ce s-a întâmplat aici, nici vorbă de așa ceva, incidente au mai fost așa mai mari, mai mici, părinți care se cred total în cuvântul copiilor, lucrurile nu stau chiar așa, când discuți în fața clasei, discutat cu colectivul de elevi, lucrurile nu sunt chiar așa” (S7, director).*

### *Disciplinarea copiilor*

Ca răspuns la problemele de disciplină, școlile de obicei aplică o abordare reactivă – implementarea unei consecințe după ce o problemă a avut loc (Suhai & Horner, 2002). Consecințele comune folosite includ mustrarea verbală, suspendări, scăderea notei la purtare. Logica din spatele acestor urmări pare să fie „prin experimentarea acestor consecințe, elevii vor învăța calea corectă de a se comporta și vor fi motivați suficient să se supună așteptărilor școlilor (Colvin, Kameenui & Sugai, 1993: 364)”. Aceste consecințe pot înceta problemele pe termen scurt, dar nu reduce probabilitatea ca aceste probleme să nu apară din nou în viitor (Sprague *et al.*, 2001), afirmații susținute și de cadrele didactice.

*„Păi mustrare verbală, apoi scrisă, mustrarea scrisă atrage după sine scăderea notei la purtare, mutarea la o clasă paralelă din școală, eliminarea pe 3 zile de la cursuri, cu condiția ca în perioada respectivă, sub supravegherea unui cadru didactic, elevul, pe programul lui, să poată face alte activități. Nu există eliminare din sistemul de învățământ, pentru că este obligatoriu, nu există mutare disciplinară la altă școală decât dacă părintele acceptă să-și mute elevul, considerând că în clasa respectivă e un grup de elevi care-l influențează negativ pentru că așa spun ei, de vină sunt alții, nu proprii copii. Deci nu putem face decât atât. Nici părintele nu poate fi tras la răspundere pentru atitudinea și comportamentul copiilor; poți doar să-i vorbești și să-i explici că nu este bine ce face copilul lui” (FG 7, cadre didactice).*

Copiii care sunt neijlijați de către părinți speculează acest lucru și știu că prin acțiunile lor nu pot fi sancționați. Pedepsa poate avea o eficiență temporară în stoparea comportamentului inadecvat, dar efectul său negativ asupra sănătății emoționale a copilului face ca această unealtă să nu fie potrivită pentru rolul de părinte și cadru didactic (Sanders *et al.*, 1999). O recomandare din partea cadrelor didactice pentru eliminarea comportamentelor indezirabile ale copiilor este insistarea pe responsabilizarea acestora.

*„...am mai luat așa măsuri nu am ajuns până la amenzi care ar trebui să le dea primăria, că nu le dă niciodată, cu ce să le plătească, cred că pe responsabilizare ar trebui mai mult insistat, pentru că ei [elevii n.n.] zic oricum nu pățim nimic tata nu e acasă, mama nu e acasă, poate să-mi facă ceva”? (S3, educator parental).*



În cazul copiilor violenți și care comit fapte delincvente măsura cea mai des adoptată este colaboarea cu polițistul de proximitate. Elevii sunt interogați, se face o anchetă pe baza faptelor comise, dar șansele ca situațiile să nu se mai repete sunt reduse.

*„Violența e o altă problemă pe care nu știu dacă o poate gestiona cineva la momentul acesta. Mai ales cea verbală, păi ei ca și copii sunt foarte violenți. Se bat, se chiontesc, pur și simplu nu știu să se joace, se izbesc...Dar sunt situații mult mai grave să spunem”...„Sunt copii care fură, sar și așa mai departe. Este adus polițistul de proximitate sau cum se numește, dar nu se ia o măsură concretă. Deci vine polițistul discută cu el în consiliul profesoral, îl scoate din careu, se duce acasă” (FG9, cadre didactice).*

*„...avem chioșc lângă școală și doi, trei elevi au forțat, au intrat în chioșc și au luat niște dulciuri ș.a.m.d, s-a făcut o ancheta că s-a descoperit lucrul ăsta a venit poliția și sunt audiați copii de părinți că sunt minori, că este până la urmă un furt” (S7, director).*

### **Intervenții în situații sesizabile de abuz**

Abuzul asupra copiilor este sesizabil în situațiile în care copilul este observat cu atenție și supravegheat de cadrele didactice. Exemplul de mai jos demonstrează faptul că o intervenție la timp din partea cadrelor didactice poate reduce abuzul și neglijarea copiilor (Olds et al., 1999) și contribuie la o combatere a violenței împotriva copiilor.

*„Am aflat de un abuz și am reacționat astfel, urât atunci. Am mai avut tot așa un copil, am sunat-o din Italia, am adus-o acasă. I-am spus „Dacă nu vii într-o săptămână acasă, copilul ți-l dau la Protecția Copilului”. Îl lăsase cu taică-său (...), taică-său s-a îmbătat și de Crăciun, pe el și pe fratele său mai mic cu vreo trei ani, în clasa a II-a era parcă, i-a scos în chiloței afară pe zăpadă. I-au luat vecinii. El era bătut, lovit, I-am întrebat ce e cu el. „Am căzut din copac” „Ce copac acuma iarna?” „M-am urcat într-un cireș” „Ce cireș? Te-a bătut tata”. Am sunat-o pe mama, am înțeles că mai erau niște conflicte, au și divorțat și am sunat-o și i-am spus „Dacă nu vii...” și a venit din Italia, și a venit și ea, și mama ei. I-am spus că trimit Interpolul după ea și pe copil îl dau la stat. Depun declarație că-i bătut și molestat și-l ia. A venit acasă și a reglementat. A dat divorț, a dat copilul în custodia unor rude” (S1, educator parental).*

### **Vizite la domiciliul părinților**

Cadrele didactice pentru a reuși să încheie situația școlară a copiilor care au o frecvență destul de rară încearcă prin vizite acasă la părinți să coopteze elevii. Deși la prima vedere vizitele acasă la elevi par a fi eficiente, acestea nu contribuie la o creștere a participării școlare. Vizitele acasă pot scădea numărul de absențe, dar nu stimulează o participare zilnică a elevilor (Epstein & Sheldon, 2002).

*„Nu mai zic de ce este în vară la corijare, doamna director cu profesorul de specialitate fac ture prin sat să-i adune [pe elevi n. n.] să-i aducă la școală să-i trecem clasa” (FG 9, cadre didactice).*

*„Nu au control asupra lor, dar când am mers [acasă la copil n.n.] a venit mama la școală fără probleme” (FG 8, cadre didactice).*

Reacțiile și feedback-ul primit din partea părinților îi demotivează pe profesori să mai meargă în vizite la domiciliul copiilor. Părinții de cele mai multe ori percep vizita cadrelor didactice drept pentru scopuri personale, prin urmare cadrele didactice evită crearea unor situații neplăcute.

*„Dar, de exemplu, eu nu-mi permit să mă duc acasă la copii. Înainte erau vizitele acasă, nu pentru că suntem puși într-o situație...ei au senzația că ne ducem ca să ne dea ceva și atunci eviți această situație, pentru a nu crea...” (FG 9, cadre didactice).*

### *Colaborarea cu autoritățile locale*

Cultura școlară este influențată și de contextul extern al școlii. Interacțiunile cu autoritățile locale și sprijinul primit ajută la creșterea participării școlare. Colaborarea și implicarea asistentului social este apreciată de cadrele didactice, acesta reușind să-i aducă pe elevii care nu vin la școală la susținerea tezelor.

*„Se implică la maxim și în weekend [asistentul social n.n.] și sâmbăta, duminica. Deci dacă apelezi la doamna..., sâmbăta, duminica și în weekend este dispusă, merge la fața locului, vede despre ce este vorba”. De exemplu, eu am avut o situație, mi-a adus doi [elevi n.n.] la teză, nu mai veneau la școală, măcar să dea teza și a fost împreună cu diriginta și i-a adus la teză” (FG 8, cadre didactice).*

Mulțumirea cadrelor didactice față de autoritățile locale se datorează și deschiderii acestora din ultima vreme către școală. Autoritățile locale încurajează participarea școlară prin punerea la dispoziție a unui spațiu necesar desfășurării activităților extrașcolare și prin sponsorizarea transportului școlar. Asigurarea transportului școlar pentru copii are drept rezultat o frecvență mai bună a elevilor începând încă de la grădiniță.

*„...domnul primar a spus că ușa este întotdeauna deschisă pentru activitățile noastre, putem să le desfășurăm acolo [la căminul cultural n.n.], este o scenă mare, este videoproiector, să putem să le desfășurăm, condițiile foarte bune, toate serbările, toate activitățile și proiectele... în afară de faptul că până acum s-a ocupat puțin de amenajarea comunei, a localității, sunt toate drumurile asfaltate. Așa acum s-a deschis puțin și s-a orientat către școală, către cultură, către noi” (S5, director).*

*„Este și un trafic intens aici în zonă și ne ajută și pe noi la frecvență. Din momentul în care a fost transport școlar, copiii au început să vină și la grădiniță” (FG12, cadre didactice).*

## MEDIUL DE ÎNVĂȚARE

Mediul de învățare este influențat de comunicarea și relația pe care o au cadrele didactice cu părinții elevilor. Scopul acestui capitol este de a explora mijloacele de comunicare a cadrelor didactice cu părinții, care sunt percepțiile cadrelor didactice față de părinți și elevi, precum și în ce măsură este influențată participarea școlară de implicarea părinților în activitățile școlare.

### Comunicarea cadrelor didactice cu părinții

Comunicarea este esențială pentru crearea unor relații de colaborare între profesori și părinți. Din perspectiva cadrelor didactice există un beneficiu atunci când profesorii sunt din aceeași localitate ca și părinții. Proximitatea cadrelor didactice permite o apropiere de părinți și o comunicare mai ușoară cu aceștia.

*„Din punctul meu de vedere, eu consider că da. Eu îi cunosc mult mai bine [pe părinți n.n.]. De exemplu, acum am, o să am elevi, copiii ai foștilor elevi elevi. Eu mă simt mai apropiată...Faptul că-i știu mai bine, comunic parcă mai altfel, cu ușurință” (FG8, cadre didactice).*

### Organizarea ședințelor cu părinții

Ședințele cu părinții reprezintă principala modalitate de comunicare și de conectare a cadrelor didactice cu părinții. Organizarea ședințelor este stabilită în principal la inițiativa cadrelor didactice, fiind discutate subiecte legate de problemele școlare (disciplina copiilor, situația copiilor la învățătură). Comunicarea cu părinții nu se rezumă doar la ședințele organizate cu aceștia, cadrele didactice susținând faptul că îi abordează pe părinți și pe stradă, în autobuz sau în alte împrejurimi unde îi întâlnesc.

*„Toate problemele [se discută n.n.]. În primul rând situația la învățătură, disciplina, absențe...” (FG12, cadre didactice).*

*„...avem comunicare cu ei atunci când vin la ședințele cu părinții. Altfel ne mai opresc pe drum, de regulă ne mai întâlnim pe drum sau ne mai întâlnim pe autobuz și atunci nu înseamnă că refuz să vorbesc cu părintele indiferent unde sunt, că-s pe drum că-s pe autobuz, dacă e vorba de copil și de școală și începe vreo relație evident că fac lucrul acesta, dar așa cum vă spuneam nu vin neapărat din propria inițiativă să vorbească cu profesorul sau cu dirigintele...” (FG8, cadre didactice).*

Cooptarea părinților la ședințe este realizată de cadrele didactice prin trimiterea unor adrese la domiciliul părinților sau contactându-i telefonic. Convingerea părinților care nu vin la ședințe este destul de dificilă, părinții nu au nicio reacție la adresele primite, schimbându-și frecvent și numărul de telefon.

*„Eu trimit adrese să vină părinții la ședințe. Pentru prima oară în viața mea cu această clasă fac acest lucru...am clasa a V-a, i-am adus așa pe fâgaș, dar m-a deranjat răspunsul părinților la solicitarea normală, nu? Lună de lună hai să facem o chestie, cinci, trei, doi, tot aia și atunci în fiecare lună facem adrese cu ștampilă cu nu știu ce, vin copiii cu ea semnată, că au luat la cunoștiință...și tot nu vin” (FG 9, cadre didactice).*

*„...trimit o informare scrisă către părinte, dacă nu reușesc să-l contactez, unii dintre ei nu au numere de telefon sau dacă au sunt niște cartele de telefon pe care și le schimbă mai des, dacă astăzi îmi dă un număr peste două zile s-ar putea să nu mai fie valabil” (FG 8, cadre didactice).*

Cadrele didactice organizează ședințele cu părinții în funcție de nevoile și posibilitatea părinților de a fi prezenți la ședințe, prin urmare ședințele nu au loc foarte des. Disponibilitatea și perioada muncii agricole este de obicei evitată, majoritatea părinților motivând lipsa lor cu activitatea pe care o desfășoară.

*„Eu, de exemplu, fac ședința cu părinții duminică, evident că în cursul săptămânii îmi vor spune am serviciu, acum e perioada muncii agricole, sau dacă e iarnă plouă, tună, fulgeră și atunci facem duminică, nu? Nu fac foarte des, deci maximum de două ori pe semestru..., deși noul regulament prevede că ar trebui să ne vedem lunar” (FG 11, cadre didactice).*

Prezența părinților la ședințele organizate este dată de părinții care vin de obicei, cei care au copii în risc de abandon școlar rar fiind prezenți. În situațiile de repetență a elevilor sau în urma unor intervenții repetate cadrele didactice reușesc să-i cunoască pe părinții care nu vin la ședințe.

*„Nici la ședințe nu vin... eu am o mamă pe care am cunoscut-o în martie, de la începutul lunii septembrie, cu un copil problemă, un copil repetent și atunci sigur am spus ce onoare este pentru mine ș.a.m.d. Deși are doi copii din aceeași clasă, unul este premiant la o altă clasă, și acesta așa este...” (FG9, cadre didactice).*

*„Și în general vin tot cei care copiii sunt cumiți (au copii cumiți?), nu au probleme la școală”. „Cei cu probleme cam ocolesc, trebuie să intervii de nu știu câte ori, eventual să te duci la ușa lui” FG11, cadre didactice).*

Procentul participării părinților la ședințele organizate este în general de 50%. Interesul părinților pentru școală scade, iar ședințele se organizează tot cu părinții care se implică frecvent. Un procent mai mare al părinților prezenți este întâlnit în ciclul primar.

*„Jumate din părinți vin, jumate nu” (FG1, părinți).*

*„Cam 50%. Dintr-o clasă 10 te sufocă, 10 nu vin decât dacă îi chemi. Și atunci dacă îi chemi de trei ori, vin o dată. A scăzut interesul” (S1, educator parental).*

*„La cei mici poate vin peste 90%. La cei mai mari, chiar dacă au elevi buni, și asta e culmea, că cei care au copii cu probleme, aceia nu vin de obicei la ședințe, iar cei care au elevi buni vin și atunci nu prea ai cu cine discuta. Sau discuți și discuți degeaba” (FG10, cadre didactice).*

Participarea părinților la sesiunile de parenting organizate de cadrele didactice este mai ridicată, acest lucru influențează și participarea părinților la ședințele cu părinții sau la alte activități inițiate de școală.

*„Părinții care au participat la cursurile de educație parentală participă mai mult la solicitările din partea școlii. Ei acum vin și la ședințele cu diriginții. E un efect bun, sunt mai calzi cu cadrele didactice și mai apropiați de școală” (FG11, cadre didactice).*

Educatorul parental relatează schimbări la nivel de comportament și atitudine a cadrelor didactice în urma participării la cursurile de formare.

*„Lucrând cu proiectele astea și participând la formare, cum să vă spun cadrul didactic a avut nevoie de formarea asta... s-a făcut formarea cu cadrul didactic și le-a fost mai ușor să atragă părinții la educație parentală. Acum vin de fiecare dată când îi invităm la școală...”*

*Am făcut și grupuri de suport și părinții au fost foarte bucuroși să se întâlnească” (S6, educator parental).*

### **Lectorate ale părinților**

O altă modalitate de comunicare a cadrelor didactice cu părinții o reprezintă organizarea unor lectorate reprezentate de către un părinte din fiecare clasă. La aceste întâlniri este prezent consilierul educativ, consilierul psihopedagog, dar sunt invitați și alți părinți. Întâlnirile au loc înainte de organizarea ședințelor cu părinții, fiind discutate în general subiecte legate de problemele școlare. Ulterior, reprezentantul părinților are rolul de a transmite în cadrul ședințelor subiectele dezbătute.

*„La lectoratul părinților participă președintele părinților de la fiecare clasă și eventual mai invităm și alți părinți, cadre didactice, consilierul educativ, consilierul psihopedagog. Prin părinții care sunt reprezentativi de la clasă, deci ei sunt președintele părinților și tot ce vorbim acolo, ce le prezentăm și ce le discutăm la problemele și nu numai, adică avem anumite tematici, dar pe lângă acestea se ivesc alte discuții, adică eu știu probleme de comportament ai unor elevi ș.a.m.d, ce s-a mai făcut în școală. Părinții aceștia care sunt reprezentanți în școală, transmit la ședințele cu părinții. În aceeași zi este stabilită o dată, o oră pentru toate ședințele, părinții fac ședințe. De exemplu, joia la ora cinci e ședință. Ei prima oară încep lectoratul, vin părinții reprezentanți de la fiecare clasă, după aceea se duc la ședințele cu părinții transmițând ce le prezentăm noi acolo” (S7, director).*

### **Mesajele părinților prin intermediul elevilor**

Cadrelor didactice obișnuiesc să trimită și mesaje scrise pe caietele elevilor pentru a primi un răspuns din partea părinților. Această modalitate de comunicare cu părinții nu este considerată eficientă de toate cadrele didactice. Cadrele didactice nu au încredere în special în elevii mari, optând pentru utilizarea telefonului.

*„Notițe, da, dar nu-mi prea asigură siguranța că notița va fi citită. Elevii sunt destul de inteligenți și au găsit destule mijloace de a fenta. Te poți aștepta să semneze și în carnet, să spună că a semnat mama. Orice este posibil. Probabil nu este cazul la cei mici. Cea mai sigură variantă este cu telefonul” (FG11, cadre didactice).*

### **Rolul mediatorului școlar**

Mediatorul școlar este o resursă extrem de utilă, fiind puntea de legătură dintre familie și școală. Prezența mediatorului școlar este apreciată de cadrele didactice, acesta facilitând colaborarea cu părinții care nu se interesează de situația elevilor.

*„Este acum mediator școlar care merge, care prin meseria și prin funcția dumnealui, neavând ore, trebuie să țină legătura. Noi comunicăm, anunțăm părintele și vine la școală și discutăm, dacă părintele este de acord” (FG8, cadre didactice).*

### **Percepții ale părinților și profesorilor asupra relației dintre școală și familie**

Relațiile din școală au o puternică influență în ceea ce privește coeziunea școlilor (Rowe & Stewart, 2009). Cultura școlară influențează comportamentul social și interesele actorilor implicați și mai ales modul cum interacționează unii cu alții. Relațiile cadrelor didactice și relaționarea cu elevii este un aspect critic pentru orice mediu școlar. Relațiile dintre școală și familie sunt definite de implicarea părinților în activități școlare, de metodele de predare și practicile folosite de cadrele didactice, dar și de ceea ce cred cadrele didactice despre elevi.

## *Percepții ale cadrelor didactice față de elevi*

Percepțiile cadrelor didactice față de elevi definesc acțiunile întreprinse de aceștia și implicarea elevilor în participarea școlară. Elevii care au o relație bazată pe încredere cu profesorii sunt mai motivați să participe la activitățile școlare și au curajul să testeze situații provocatoare (Noddings, 2002; Loukas & Robinson, 2004). Cadrele didactice din școlile studiate apreciază elevii pe care îi formează și sunt mulțumiți de feedback-ul pe care îl primesc de la aceștia.

*„Îmi place când reușesc să-i atrag și când reușesc să comunic cu ei, să-i fac să-mi înțeleagă stilul, nu neapărat de predare sau cunoștințele, ci stilul de a gândi, de a privi lucrurile, de a răspunde prin comportament și atitudine... Asta îmi place cel mai mult și asta încerc să le imprim: un anume fel de a gândi, un anume fel de a privi viața” (FG10, cadre didactice).*

*„Eu am o experiență minimă pentru că sunt aici de un an, pot să spun că m-am apropiat foarte mult de copiii de aici, în special cu copiii mei de la clasă, am stabilit o relație cu ei nu bună, ci foarte bună cu părinții copiilor și aștept să văd ce mai urmează” (FG8, cadre didactice).*

Relația profesor-elev este influențată de atitudinea și comportamentul cadrelor didactice față de elevi. Poziția unor cadre didactice din școlile studiate nu este una orientată spre abordarea pozitivă a elevului, ci este concentrată pe prejudecăți. Plecarea elevilor buni în mediul urban pentru continuarea studiilor apare ca fiind principalul argument în justificarea situației școlare actuale. Elevii care se simt descurajați de profesori sunt mai predispuși să experimenteze confuzii, să renunțe la vise, sau să nu fie motivați să învețe (Sherman et al., 1997).

*„Gândiți-vă un pic. Noi cu ce copii lucrăm? Dacă dăm vreo 20, 30, 40 de ani înapoi observăm că elevii buni de atunci au părăsit satul. Unii s-au mai întors, dar cine a rămas în sat? Repetenții, corigenții, mediocrii de altădată. Cei foarte buni au plecat să facă studii sau s-au stabilit mai departe la oraș. Noi cu cine lucrăm? Cu copiii copiilor lor. Atunci ei sunt la nivelul la care sunt. Nu pot să fie genii” (FG 11, cadre didactice).*

## *Atitudini ale părinților față de școală*

Atitudinea părinților față de școală depinde și de aspirațiile părinților pentru proprii copii. Aspirațiile parentale sunt asociate cu rezultatele școlare bune ale elevilor pe termen lung (Sheridan, 2001). Mai mult, părinții care au așteptări mari pentru proprii copii încurajează copiii să-și continue studiile și să fie interesați de cunoaștere (Wood, Kurtz-Costes, & Copping, 2011). Părinții sunt conștienți de capacitatea copiilor și prin urmare își doresc o școală cu mai multe provocări pentru copii.

*„Copilul are potențial și observând acest lucru este firesc să-mi doresc să facă mai mult și atunci merg la o școală unde și cerințele sunt mai mari” (FG1, părinți).*

Părinții participanți la sesiunile de educație parentală aduc în discuție faptul că la nivel de școală nu se iau inițiative în ceea ce privește amenajarea mediului școlar. Părinții fac comparație cu alte școli unde cadrele didactice condiționează mai mult părinții să contribuie la îmbunătățirea condițiilor școlare.

*„Sunt școli, am un copil aici, unul în altă școală. Acolo din start ne-a spus că vor nu știu ce fel de bancă, ce fel de scaun tapițat nu știu de care, că nu pot sta pe astea. „Trebuie schimbată aia, aia și aia”. Te pune în fața faptului împlinit, nu ai ce să faci, trebuie să dai. Sunt mulți părinți care spun că pentru asta muncesc, să stea copilul bine în bancă. Ei aici nu, vedeți că stau de patru ani în băncuțele astea, nu a venit Doamna să zică. Știți situația care este, că nu toată lumea se descurcă minunat cu banii și nici nu ne-a forțat. „Hai să schimbăm aia sau aia”! Nici nu ni s-a cerut, dar nici nu ni se dă nimic” (FG1, părinți).*

Încurajarea elevilor apare ca o nemulțumire pentru părinții care au copii cu rezultate școlare deosebite. Părinții nu au o părere bună despre școală, fiind nevoiți să investească mult în pregătirea suplimentară a copiilor.

*„Păi nu prea avem o părere bună [despre școală n.n.]. Eu una, nu. Cred că ar trebui ca învățământul ăsta să se implice și în copiii ăștia ai noștri. Chiar și în ăștia care sunt mai buni, care vorba aia vor să învețe...„iar ăștia buni pur și simplu sunt lăsați ca și când ar fi ceva normal să fii bun și atât. Nu sunt stimulați” (FG1, părinți).*

Motivarea elevilor are nu numai un caracter energizator pentru elevi, ci și unul de direcționare a comportamentelor de învățare. Părinții consideră că stimularea copiilor doar în mediul familial nu este suficientă pentru obținerea de performanțe. De asemenea, aceștia critică și conducerea școlii care nu se implică în încurajarea și aprecierea elevilor care au rezultate școlare. De asemenea, se observă diferențe în ceea ce privește investiția familiei în pregătirea suplimentară a copiilor în funcție de rezidență. Dacă în mediul urban, părinții reușesc să investească în meditații suplimentare pentru diferite discipline (lucru care arată și o atitudine critică față de școală), părinții din mediul rural își permit mai puțin acest lucru din cauza lipsei de resurse, sau a accesului mai redus la activități extrașcolare și cei din urmă sunt mai puțin critici la adresa școlii.

*„Sunt lăsați [elevii n.n.] doar în grija părinților. Părinții scot banul din buzunar pentru ca copilul lui... Eu vă dau exemplul meu. Eu trebuie să mă duc să fac pregătire la engleză, să fac aia, să fac aia. Școala, învățământul, de ce nu ajută copiii ăștia? Să le dea o bursă, o... Poate că așa e normal, așa mai stimulează și copiii. Se duc la un concurs, la matematică, la română și iau note mari și când vin înapoi le dai câteva hârtiuțe și atâta” (FG1, părinți).*

*„Degeaba îi stimulezi tu acasă. „Bravo mamă, îți iau aia, îți iau aia”. Eu zic că și școala ar trebui. Învățământul ăsta, că la urma urmei, școala face și ea cât poate. ăștia de mai sus ar trebui să investească și în copiii ăștia” (FG1, părinți).*

*„Profesorii își dau tot interesul să pregătescă copiii, se ocupă de ei. Noi nu îl dăm la pregătire pentru că nici nu avem bani, să învețe cât poate, poate o să reușească să devină on mare,, (FG3, părinți).*

Afirmațiile părinților sunt confirmate într-o oarecare măsură de focalizarea unor cadre didactice din școlile asupra problemelor școlare. Centrarea pe probleme scade productivitatea activităților și încrederea în identificarea de soluții. De asemenea, o percepție negativă conduce la dificultăți în desfășurarea procesului educațional, la lipsa susținerii elevului de către personalul didactic, pe când o percepție pozitivă atrage după sine mobilizarea și implicarea cadrelor didactice (Neagu, 2012: 180).

*„...toată energia asta, discuțiile mele cu colegii mei, toată energia noastră merge spre copiii cu probleme, rar vorbim de copii cu rezultate care merg, sunt copii buni, care învață, sunt copii buni, silitori și discutăm de cazuri de probleme, de disciplină” (S7, director).*

*„Dar noi pe acestea ne concentrăm să încercăm să le rezolvăm, pentru că de obicei acolo este problema. Unde nu am o problemă, nu am ce-mi bate capul foarte mult. Un elev care are rezultate foarte bune și se întâmplă că părintele nu vine la ședință, nu are rost să-l sun din două în două zile, că acolo oricum nu sunt probleme” (FG17, cadre didactice).*

Părinții sunt nemulțumiți și de deschiderea unor cadre didactice. Aceștia afirmă faptul că este destul de greu o colaborare cu profesorii care sunt aproape de pensionare și nu mai doresc să se implice în

activitățile școlare. Vârsta înaintată a unor cadre didactice este văzută ca un impediment, fiind refractari la noile provocări din sfera educației, la nevoile diferite ale copiilor.

*„Dacă există deschidere... revenind la cadrele didactice titulare la vârsta de 50 de ani, aproape în pragul pensionării, cu ăia nu mai ai ce face. Nu mai ai ce face și nici nu vor să schimbe nimic...” (FG1, părinți).*

*„Cu cei mai în vârstă nu ai ce să mai faci, nu vor să fie atenți la copii. Sunt mai duri cu ei și se supără permanent” (FG5, părinți).*

*„Pe fata mea nu prea o încurajează doamna de matematică, cică așa e ea cu toți elevii. E mai rece și mai rea... vârsta își spune cuvântul, probabil nu mai are nici ea răbdare” (FG5, părinți).*

Atitudinile apreciative ale părinților pentru școală apar în momentul în care cadrele didactice reușesc să îi atragă pe elevi în activități școlare, nu fac diferențe între aceștia, sau reușesc să rezolve situații în care părinții se simt depășiți. Acțiunile cadrelor didactice contribuie și la o apropiere între părinți. Pe de altă parte, participarea părinților la cursurile de educație parentală a generat, din perspectiva părinților, o atitudine mai prietenoasă a cadrelor didactice atât față de părinți, cât și față de elevi.

*„I-a adus și la un nivel, că nu contează că unul are o situație materială mai bună, ăla e mai... I-a adus așa și se tolerează între ei cumva, se înțeleg. I-a unit. Și pe noi părinții ne-a apropiat” (FG1, părinți).*

*„Eu am avut probleme cu fetița că efectiv mă respingea, chiar nu voia să mă mai vadă. Nu știam care-i cauza, până am venit la educație parentală și i-am explicat Doamnei. A stat de vorbă cu ea, și a tras-o de limbă până a aflat ce s-a întâmplat” (FG2, părinți).*

*„La școală e bine aici. Doamna ne înțelege. Cu ce-i îmbrăcăm, cu ce le dăm, ea ne înțelege că vede că fiecare le dă ceea ce are”. Nu-i diferență între copii” (FG6, părinți).*

*„Suntem foarte mulțumiți de școală, de profesori, de educatori, îi personalul bun. Sunt ca niște mame, cel puțin dna. educatoare... Și cu noi s-a purtat foarte frumos la cursurile parentale. Și parcă este mai prietenoasă de când am fost la aceste cursuri și cu noi, și cu copiii” (FG5, părinți).*

### **Implicarea părinților în activități școlare**

Părinții participanți la sesiunile de educație parentală apreciază atunci când sunt implicați în activități școlare și răspund pozitiv la inițiativele cadrelor didactice. Participarea părinților ajută la dezvoltarea percepțiilor privind abilitatea acestora de a-și ajuta copiii să se descurce la școală (Dauber & Epsin, 1993). Mai mult decât atât implicarea părinților în activități școlare reprezintă și o posibilitate de a petrece mai mult timp cu copilul, pe care educatorul parental o încurajează. Prezența părinților la activitățile din școală, inclusiv la cele de educație parentală fac ca aceștia să fie mai implicați și în comunitate.

*„Nu știu dacă contează, dar la clasa I, dna învățătoare a trimis așa un bilețel, fiecărui părinte, atât copilul cât și părintele să conceapă o carte hand-made pe care o va pune la expoziție în cadrul școlii unde învață copilul, cumva habitatul pe care l-a ales fiecare. Nouă ni s-a părut foarte interesant, pentru că nu am mai auzit așa ceva ca să se întâmple și chiar ne-am bucurat. Cu ocazia asta petrecem mai mult timp alături de copil, învățăm lucruri reciproc, copilul întreabă, noi îi răspundem” (FG2, părinți).*

*„Cred că noi suntem părinți mai buni acum, în general participăm la activitățile care se desfășoară în cadrul comunei noastre, la școală, la biserică, nu știu, oriunde...în comunitate. Mai sunt câteva care astăzi nu au putut să fie aici, dar de obicei noi ne implicăm peste tot,*



*unde este nevoie... venim ori de câte ori suntem invitați de profesori. Acum vin și cei care de obicei nu veneau nici la ședințele cu părinții” (FG3, părinți).*

*„Mi-a fost de ajutor să vin la educație parentală, acum înțeleg mai bine de ce și cum să stăm mai mult cu copiii noștri, să facem lucruri împreună... acum mi-e mai ușor să înțeleg ce trebuie să facă și la școală și dacă pot, îl ajut, (FG4, părinți).*

Cadrelor didactice intervievate se raportează în general la părinții care nu vin la școală, susținând faptul că acești părinți sunt prezenți la școală doar atunci când sunt motivați de partea financiară. Ajutorul primit pentru sprijinirea elevilor nu este valorificat de părinți, cadrele didactice fiind nevoite să ajute elevii pentru desfășurarea activităților.

*„Eu nu am văzut niciodată din partea lor să încerce să discute cu noi, „Da, o să încerc să fac ceva”. Măcar să vezi că se implică. Nu să vină la școală, măcar să învețe ceva. Ei, dimpotrivă. Să primească rechizite, întotdeauna la începutul anului școlar, prin program guvernamental, se dau acele pachete cu rechizite: caiete, pixuri, creioane, bloc de desen ș.a.m.d, toți primesc pentru că neavând venituri se încadrează în acel program. Astăzi primesc pachetul care ar trebui să le ajungă un semestru, iar a doua zi nu are caiet, nu are nimic [elevul n.n.] și noi a trebuit să le dăm” (FG7, cadre didactice).*

*„Cred că le dau foc [rechizitelor primite n.n.]. Cred că iarna le ard, pentru că nu au altă sursă de încălzire. Iar a doua zi nu mai au nimic, iar tu trebuie să-i dai creion, să-i dai pix. „Dați-mi dvs. dacă vreți să scriu!” (FG7, cadre didactice).*

### **Voluntariat din partea părinților**

La inițiativele cadrelor didactice părinții se implică în acțiuni de voluntariat, mai ales după ce aceștia din urmă au participat la sesiunile de educație parentală. Participarea voluntară a părinților contribuie la dezvoltarea unei relații de colaborare cu școala, considerată o modalitate prin care cadrele didactice reușesc să coopereze mai mult părinți.

*„Da, vreau să vă povestesc despre activitățile extrașcolare care se desfășoară în școală și în afara școlii în care se implică foarte mult și părinții și unde reușim să-i cooptăm foarte mult. Parcă sunt mai implicați după ce au participat la cursurile de educație parentală. Vin cu drag și părinții și copiii. Voluntariatul. Părinții se implică chiar și în acțiuni de voluntariat. Avem un parteneriat școală-biserică. S-au făcut niște pachete cu alimente pentru cei săraci și au venit și părinții și au ajutat. Și material și faptic” (FG11, cadre didactice).*

*„Este mai ușor să-i aducem acum pe părinți alături de noi... După ce am terminat întâlnirile de educație parentală, i-am invitat după 5 luni la o întâlnire (grup de suport, n.n) și au venit toți. Am fost impresionată... nu mă așteptam. Și s-au bucurat foarte tare să se întâlnească din nou. Tare-i bună educația asta parentală... (FG9, cadre didactice).*

*„Vin cu bucurie la școală (părinții, n.n.). De câte ori îi invităm... dar cred că din comuna noastră au participat foarte mulți părinți, chiar și bunici la activitățile de educație parentală. A fost mai greu să-i aducem la început, dar apoi nu se mai duceau acasă... așa de mult le plăcea să ne întâlnim. Acum vin la multe activități ale școlii și vin și cei care nu prea dădeau pe la școală (părinții, n.n)” (FG8, cadre didactice).*

## IMPLICAREA ELEVILOR ÎN PROCESUL DECIZIONAL AL ȘCOLII

Deși implicarea părintelui este un sprijin temeinic în îmbunătățirea școlii, implicarea elevilor în procesul decizional al școlii poate fi o altă sursă de conectări pentru a îmbunătăți rezultatele școlare și pentru construirea legăturilor între familii. Elevii pot ajuta profesorii să înțeleagă valorile, credințele și experiențele vieții familiilor lor. Această formă de acțiune contribuie la îmbunătățirea predării, curriculumului și a relațiilor dintre profesor și elev, conducând astfel și la formarea profesorului (Fileding, 2001; Mitra, 2003). Dezvoltarea și implementarea unui mediu centrat pe elevi cere roluri diferite și responsabilități multiple din partea cadrelor didactice. Aceste medii au potențialul să asigure modele pozitive, să ofere oportunități multiple pentru experiența și succesul școlar, stimulând participarea școlară. Scopul acestui capitol este de a explora gradul de implicare al elevilor în deciziile școlilor, ce acțiuni întreprind cadrele didactice și cum răspund părinții la inițiativele acestora.

### Inițiative ale cadrelor didactice

Implementarea cu succes a procesului de învățare centrat pe elev necesită adaptarea curriculumului la nevoile elevilor și la cultura școlară (Hawley & Duffy, 1997). Aceasta include gestionarea problemelor de context, folosirea unor instrumente adecvate pentru a sprijini activitățile școlare atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice (Brush & Saye, 1999). Participarea activă a elevilor din perspectiva unor cadre didactice din școlile studiate este destul de dificilă fără o motivație din partea elevilor.

*„Dacă copilul vrea, putem face. Dacă nu prea vrea nici copilul, este foarte greu” (FG10, cadre didactice).*

Implicarea elevilor în activitățile școlare depinde de starea materială a părinților. Lipsa resurselor materiale condiționează dezvoltarea elevilor, cadrele didactice susținând faptul că elevii fără asigurarea nevoilor de bază nu pot avea rezultate școlare deosebite. Inițiativele întreprinse de cadrele didactice nu pot contribui la îmbunătățirea participării școlare fără o intervenție și din partea părinților.

*„Acuma știm cu toții: Ca să poți să te autorealizezi și să faci ceva, trebuie să ai stomacul liniștit. Dacă ai stomacul liniștit, ai și chef să înveți. Dacă nu ai stomacul liniștit, nu ai dormit, nu ești iubit, în piramida lui Maslow nu ajungi sus. Tu trebuie să ai întâi ceva. Ca tu să mânânci, trebuie ca tata să pască vaca, să prășească...Cât poate să facă școala...Noi ceea ce putem chiar facem, dar mai mult de atâtă? (FG11, cadre didactice).*

Întâlnim și situații în care cadrele didactice din școlile studiate evidențiază importanța consolidării unei educații de bază pentru elevi. Oferirea unei educații esențiale pentru viața de zi cu zi are drept scop responsabilizarea elevilor față de societatea în care trăiesc.

*„Aicea este problema, că dacă noi nu ne axăm acuma foarte mult pe ei, să conștientizăm să respecte trei instituții a unei localități: școala, biserica, primăria și dispensarul, totul se duce de râpă. Avem cazuri care într-adevăr învață și ăla e bun, da, avem și cazuri în care nu învață, dar baremi ăla îl învață să fie om al societății, să fie cuminte, să respecte, să strângă hârtiile din curtea școlii, să prășească un copac, să sădească un pom, să pligească o floare, pentru că am avut și cazuri din astea” (S5, educator parental).*

Adaptarea la noile cerințe educaționale nu este îmbrățișată de toate cadrele didactice. Cadrele didactice pot experimenta sentimentul de amenințare față de schimbare în moduri diferite. Perturbarea metodelor

de predare și instruire bine definite poate induce cadrelor didactice un sentiment de frică față de necunoscut (Fullan, 2001). Reticența în fața schimbării poate fi influențată și de aptitudinile și cunoștințele necesare a cadrelor didactice de a pune în aplicare cu succes schimbarea (Fullan, 2001; Greenberg & Baron, 2000).

*„Și cu noile schimbări care ne dau peste cap, schimbări, schimbări, schimbări...” (FG7, cadre didactice).*

Chiar și profesorii care percep părinții ca un factor puternic în sprijinirea elevului, fără un feedback pozitiv din partea acestora privind utilitatea eforturilor lor renunță la implicarea părinților în activitățile școlare. Îmbunătățirea participării școlare nu este posibilă doar la inițiativele întreprinse de cadrele didactice, ci este nevoie și de o intervenție socială. Din perspectiva cadrelor didactice părinții sunt motivați să vină la școală doar în urma unor stimulente financiare.

*„Este așa de mult de lucrat cu părinții în primul rând, care greu reușesc să vină și să ai o colaborare, în general nu vin și care au o anumită mentalitate pe care nici măcar să o clătinăm cât de cât. Motiv pentru care eu am spus că nu mai doresc..., durează foarte mult. Părinții nu sunt receptivi și este foarte greu să schimbi un elev care vine patru, cinci ore la școală o dată la nu știu cât și restul orelor tot acasă merge, tot pe stradă, cu aceeași factori care influențează, cu același grup de prieteni. Am tot felul de elevi și de situații. Părinții nu vin la școală, vin numai dacă primesc ceva...” (FG8, cadre didactice).*

## Organizarea CDȘ

Alegerea opțiunilor este o altă modalitate de colaborare a cadrelor didactice cu elevii și cu părinții. Elevii sunt coopțați de cadrele didactice, care nu au normă întreagă, pentru stabilirea opțiunilor, însă deciziile finale sunt alese de părinții copiilor împreună cu profesorii. În general, pentru elevii din clasele a VIII-a se optează pentru materiile de examen.

*„Prezentăm elevilor o paletă de opționale, de obicei profesorii care nu au norma didactică propun opționale și se prezintă elevilor, elevii prezintă acasă așa și se completează un formular prin care ei doresc să facă anumite opționale”(S7, director).*

*„Aicea se face ședințele cu părinții, propun părinții opționalul care ar vrea să se facă” (FG9, cadre didactice).*

*„Facem ședințe cu părinții, le prezentăm oferte de opționale”. „Câte trei oferte din partea fiecărui cadru didactic. Toată lumea vrea să facă opțional. În același timp părinții își dau și ei seama că dacă e clasa a VIII-a alegem româna, matematica, că dacă ne-am lăsa chiar în baza copiilor am alege educația fizică” (FG12, cadre didactice).*

## Activitățile extrașcolare

Prezența activităților extrașcolare în școli joacă un rol desosebit de important atât pentru profesori, copii, dar și pentru părinți, influențând cultura școlară. Participarea la activitățile extrașcolare ajută la creșterea angajamentului față de școală, la respectarea valorilor față de școală, ducând astfel în mod indirect la o îmbunătățire a rezultatelor școlare (Marsh,1992: 560). Participarea în activități extrașcolare influențează într-un mod pozitiv dezvoltarea copiilor, stima de sine a elevilor (McCarthy, 2000), precum și diminuarea riscului de abandon școlar (McNeal, 1995). Părinții participanți la sesiunile de educație parentală apreciază activitățile extrașcolare care se desfășoară în școală, pe care le consideră utile și atractive pentru copii.

*„Au tot felul de activități care le plac enorm. Săptămâna trecută s-a hotărât să se facă o salată orientală. A fost o nebunie... le-a plăcut mai mult ca acasă, bineînțeles. A fost mai bună aici! Multe altele, fac tot felul de chestii care prind bine...” (FG1, părinți).*

Din perspectiva părinților motivarea elevilor de a participa la activitățile școlare depinde și de cadrul didactic. Modul de abordare a cadrelor didactice și metodele folosite sunt vitale pentru atragerea și implicarea elevilor în procesul educațional.

*„A știut cum să abordeze doamna învățătoare și a observat ceea ce îi atrage...” (FG3, părinți).*

*„Eu cred că cel mai important e prezența învățătorului, el [învățătorul n.n.] dacă știe... eu mă uit la a mea... nu e de foarte bine, dar ea are o atracție de școală. Deci o iubește doamna, azi a luat-o lângă ea, să văd mâine mă mai ia. E și atracția doamnelor” (FG2, părinți).*

Importanța activităților extrașcolare este susținută de cadrele didactice din școlile selectate, considerată o modalitate care permite o cunoaștere mai bună a elevilor, dar și o apropiere a cadrelor didactice față de elevi și de părinți.

*„Cred că în aceste activități copiii își arată mult mai multe calități care poate nu reușim să le vedem la școală. Reușim să ne apropiem mult mai mult de ei datorită acestor activități extrașcolare. Atunci avem o relație mult mai apropiată și cu copiii și cu părinții” (FG 10, cadre didactice).*

Participarea elevilor în activități extrașcolare reprezintă pentru copii o relaxare. Din perspectiva cadrelor didactice, copiii mai uită de problemele de acasă, se joacă, fiind motivați și de implicarea celorlalți colegi.

*„Copiii iau exemplul unii de la alții și se implică. Cum a fost și astăzi, cu activitatea de ecologizare. Vor și ei, vor și ei, vor și ei! „Doamna, ne luați și pe noi? Mergem și noi!” Mănuși, saci, se implică. Presupun că mai uită de acasă, de situațiile, de problemele lor. Iar aici e mediul lor, unde se joacă, fac educație fizică, desenează, se întâlnesc cu colegii, se mai joacă, mai ieșim noi pe afară, odată cu ei mai facem activități de acestea recreative” (FG12, cadre didactice).*

## **Școala Altfel**

Activitățile organizate în Școala Altfel reprezintă o oportunitate pentru elevi de a participa și de a se implica mai mult în activități extrașcolare. Școala Altfel reprezintă o atracție mai mare pentru elevi decât materiile de bază din programa școlară.

*„Ce le plac, foarte mult. Cel puțin la mine înainte de Școala Altfel tot timpul mă întrebau, dna. dar când e când vine, e săptămâna cealaltă, pe ce dată, vă spun sincer. Abia așteptau Săptămâna Altfel. Știau că fac activități și nu mai fac română și matematică” (FG8, cadre didactice).*

Școala Altfel este considerată și o „pierdere de timp”. Resursele financiare reprezintă o barieră pentru desfășurarea activităților în Școala Altfel, motiv pentru care profesorii sunt demotivați să organizeze activități în afara perimetrului școlii, limitându-se doar la activitățile care pot avea loc în incinta școlii.

*„Pierdere de timp [Școala Altfel n.n.] pentru că dacă ai vrea să faci ce-ți dorești, ar însemna să poți ieși din școală, asta înseamnă bani, ca să faci altfel de lucruri față de cele pe care le faci în școală. La noi totul este până la bani. Orice poți să le ceri, [dar să n.n.] nu le ceri bani. Dacă ieși la un muzeu în oraș, îți trebuie bani de autobuz, mai mergi la un suc, la ceva, nu au toți și atunci ce faci? Te împarți, o parte mergi cu ei și ceilalți rămân în școală? Trebuie să faci ceva ca să-i implici pe toți. Și mai încercăm și facem extrașcolare, activități în școala de sport unde vin toți, sau sportive sau, mă rog” (FG7, cadre didactice).*

Cadrele didactice implică părinții și elevii în stabilirea activităților din Școala Altfel prin aplicarea unor chestionare. Această strategie de cooptare a părinților se reflectă în schimbarea atitudinilor părinților față de utilitatea Școlii Altfel.

*„Părinții la început au fost reticenți cu Școala Altfel, că asta nu e carte, asta nu e școală, e altă poveste. Noi am încercat și am explicat prin chestionare, pentru că și la activitățile astea din Școala altfel tot așa se stabilesc. Solicităm părinților ce am vrea, ce cred că ar trebui să se mai facă în Școala Altfel, copiilor îi întrebăm ce v-a plăcut, ce vreți să mai faceți anul ăsta în Școala Altfel strângem toate solicitările pe clasă” (S5, director).*

## DESCHIDERA ȘCOLII SPRE SCHIMBARE – INOVARE

În momentul culegerii datelor pe teren se derulau în paralel cu programul de Educație Parentală mai multe tipuri de intervenții care au drept scop reducerea abandonului școlar, reșcolarizarea părinților, respectarea și promovarea drepturilor copilului prin îmbunătățirea abilităților parentale. Informațiile referitoare la aceste intervenții, din interviurile și focus grupurile organizate, sunt deținute de directorul școlii și educatorul parental și mai puțin de cadrele didactice. Această situație se datorează faptului că uneori educatorul parental este și directorul școlii sau educatorul parental este persoana resursă pentru programele incluse în școli. În privința deschiderii școlii spre comunitate încă nu putem vorbi despre o viziune comună a școlii (viziune împărtășită de tot colectivul profesoral) asupra necesității apropierii școlii de comunitate și implicarea elevilor și părinților în viața comunității prin programe de sprijin.

Acest capitol urmărește să identifice ce tipuri de intervenții s-au derulat în școli, precum și ce ecou au avut intervențiile alături de educația parentală, la nivel de școală, familie și comunitate.

### Schimbări apărute în urma intervențiilor în școli

Relatările cadrelor didactice scot în evidență faptul că implicarea școlilor în proiecte de reșcolarizare a părinților, participarea cadrelor didactice și a părinților la cursuri de formare, precum și desfășurarea de activități extrașcolare, au contribuit la o îmbunătățire a participării școlare. În urma acestor intervenții s-au produs schimbări la nivel de colaborare cu părinții, s-a redus abandonul școlar, a crescut participarea școlară și deschiderea cadrelor didactice către schimbare, s-au dezvoltat parteneriate cu asociații și fundații. Dintre proiectele desfășurate din perspectiva părinților cele mai apreciate sunt proiectele desfășurate pe o perioadă mai lungă de timp, considerate ca fiind cele mai utile.

*„Cel cu Hai la școală, că a fost pe o perioadă mai lungă că a fost cu Unicef. A fost și anul trecut e și anul acesta. Vreo patru, cinci ani...” (FG3, părinți).*

*„Toate puțin câte puțin ajută. Dar, dar trebuie pe o perioadă cât mai lungă de timp, ceva constant” (FG4, părinți).*

### Reducerea abandonului școlar

Prezența proiectelor în școlile incluse în studiu a avut drept rezultat o diminuare a abandonului școlar. Subvenția pe care o primesc părinții în cadrul programului *A Doua Șansă* reprezintă o condiționare pentru părinți să-și trimită copiii la școală.

*„S-a mai redus [abandonul școlar n.n.] nu cu foarte mult, cu trei, patru procente dar, e foarte important, a fost o comuniune de proiecte, pe lângă proiectul la ISE, apărând și cel cu A Doua Șansă să zic că i-am condiționat, nu neapărat că uite dacă veniți voi la școală trimiteți-vă și copiii că o să vă vină, că nu o vă mai dea subvenția, că aici le dădea subvenție 440 de lei pe lună primesc, umblăm și noi la...timp de 10 luni fiecare adult, pentru că ei sunt adulți, din cei 25 doar 5 au sub 25 de ani” (S3, educator parental).*

Schimbarea la nivelul comportamentelor părinților cu o situație materială precară față de importanța participării școlare este dată de organizarea de excursii și activități școlare în care sunt incluși copiii acestora, activități extrașcolare, precum și de sensibilizarea părinților prin ajutorul social pe care îl primesc.

*„Nu mai au reticența [părinții n.n.] să-și dea copilul la școală. Eu nu mai dau copilul la școală, dar ce și atunci noi am încercat fără școală nu se mai poate, nu-ți mai dă ajutor social dacă nu ai școală, datorită faptului că noi am avut proiectele astea,... ei nu puteau să-ți trimită copilul în excursie. Noi am făcut excursii suportate din proiecte și s-au bucurat, sau i-am luat la dansuri, am fost la Piatra Neamț, nu am fost în viața mea. Îi duceam la concurs, dar vorbeam cu șoferul de autobuz, hai să-i ducem și la zoologie, mai negociam acolo că sunt necăjiți, să îi mai lase gratuit. S-au bucurat foarte mult, au fost la școlile cu cluburile adolescenților. Astea au fost lucrurile” (S3, educator parental).*

Reducerea abandonului școlar este sesizabilă în școlile incluse în studiu. Construirea unei școli în localitate, având ca rezultat implicarea unor costuri și eforturi mai puține din partea părinților, încurajează elevii să-și continue studiile după finalizarea ciclului gimnazial.

*„Toți cei care sunt [elevii n.n.] pe vremuri, la trei, patru plecau la liceu, le era foarte greu, abandonau liceul, dar acum decât este liceu la Pipirig toți termină aici merg la liceu și termină liceul. Bine ce să spun că în 2003 aveam câte 40 de abandonuri pe an. În 2003 când am terminat anul școlar 40 de abandonuri școlare, anul ăsta am două abandonuri școlare: o fată care a plecat în străinătate, nu știm dacă va mai urma ceva” (S6, educator parental).*

### **Îmbunătățirea rezultatelor școlare**

Îmbunătățirea participării școlare este sesizabilă și datorită programelor de after-school, care au drept scop creșterea rezultatelor elevilor, suplimentarea unor informații de la școală (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010), fiind un beneficiu mai ales pentru copiii care nu primesc sprijin de la părinți. Cadrele didactice susțin faptul că se observă o îmbunătățire a elevilor care merg la centru, aceștia devin mai ordonați, reușind să-și facă și temele pentru acasă.

*„Foarte bună [completarea cu centrul de zi n.n.], se vede un copil care merge la centrul de zi e altfel în timp, devine mai ordonat, își face temele, chiar dacă le face cu ajutorul cuiva acolo nu este tocmai munca lui, dar e benefică, e benefic faptul că ei merg la centrul de zi, păcat că nu există posibilități pentru a fi incluși mai mulți acolo, mai ales că acasă nu au sprijin adeseori din partea nimănui, măcar acolo există cineva care îi supraveghează în sensul acesta al preocupărilor pe care trebuie să le aibă ei la vârsta aceasta” (FG8, cadre didactice).*

Acolo unde derularea activităților de tip after-school este sprijinită de autoritățile locale și de alte fundații este posibilă și participarea părinților împreună cu elevii. Implicarea părinților în activități împreună cu copiii are drept rezultat o apropiere a părinților față de copii și de școală.

*„Mai avem un proiect Clinica Mobilă și Școala Mobilă cu Fundația Salvați Copiii, aici sunt implicați și părinții, sunt 30 de familii din zonă, părinții sunt asistați social, iar ei [părinții n.n.] vin la școală tot cu fundația și desfășoară activități în cadrul programului After-School, desfășoară activități cu copiii. Tot primăria a implementat și a construit un after-school, o clădire foarte frumoasă, nouă, modernizată, la școala unde este zona considerată mai defavorizată a satului, a localității și după amiază colegii noștri învățători câte trei se organizează activități, fac temele, activități de socializare, jocuri de relaxare și copiii de învățământ primar de la clasa I la a-IV a, merg și desfășoară activități două, trei ore după amiaza acolo”(S5, director ).*

O altă formă de stimulare a participării școlare este și motivarea elevilor. Educatorul parental aduce în discuție beneficiul programelor desfășurate, prin intermediul cărora este posibilă organizarea unei excursii pentru încurajarea copiilor cu o situație financiară precară.

*„Uniceful ăsta, ZEP, Hai la școală, anul acesta e O școală prietenoasă și în fiecare an s-a numit altfel. Știi în proiectul ăsta, noi avem granturi și grantul ăsta de anul ăsta e o excursie o facem, la Vatra Dornei, la Arieni, pentru că eu știu că eu mă ocup de el. Copiii din grupul de copii vulnerabili [vor merge în excursie n.n.], deci noi gratis am luat primii trei din clasă care sunt înscriși în proiect, ca un fel de recompensă așa...deci avem o fișă de completat la sfârșitul anului care are anumite criterii, să nu aibă lumină acasă, să fie săraci, să fie bolnavi...sărăcia în primul rând ăsta e criteriul de bază ” (S2, educator parental).*

### *Deschiderea cadrelor didactice către schimbare*

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este un element esențial în îmbunătățirea curriculumului și a practicii pedagogice. Atitudinea către schimbare este strânsă legată de acceptarea cadrelor didactice a noilor proceduri și politici (Calabrese, 2002; Zimmerman, 2006). Una dintre barierele care împiedică schimbarea unor practici este în primul rând nerecunoașterea nevoii de schimbare (Greenberg & Baron, 2000) și obișnuința de a face lucrurile într-un anumit mod. Folosirea tehnicilor și a practicilor uzuale este mai simplă, decât dezvoltarea unor noi abilități sau strategii (Greenberg & Baron, 2000). Din relatările educatorilor parentali observăm faptul că profesorii sunt destul de reticenți la ideea de a participa la cursuri de formare. Provocarea și responsabilitatea motivării cadrelor didactice îi revine educatorului parental.

*„Zi de zi Îmbunătățirea Tranziției la Liceu, așa se numește proiectul la nivelul școlii, în proiectul ISE au fost formați anual cam 10 colegi, profesori și anul acesta fiind al treilea an de proiect la școală..., au sugerat cei la Institut să mergă și restul colegilor și aici să zic că am avut un pic de reticență până i-am mobilizat pe cei care erau învățați, închiși acolo în carapacea lor și nu au mai ieșit demult, nu au mai fost la un curs de formare, adică foarte greu să înțelegă, uite ai o oportunitate, aveai asigurată masa, aveai un curs interactiv, cursurile sunt foarte frumoase, cu cei de la ISE am participat, anul acesta e primul an în care nu am fost pentru că am zis să mergă toată lumea, nu doar eu, eu reprezint școala momentan, dar vom rămâne toți aici și să reușim împreună, dacă suntem o echipă, dacă nu, nu reușim” (S3, educator parental).*

Reticența cadrelor didactice se diminuează pe măsură ce aceștia iau contact cu lucrurile noi, se implică, descoperă plăcerea și utilitatea de a participa la cursurile de formare. Un beneficiu direct al implicării în proiectele desfășurate este reînființarea revistei școlii și motivarea cadrelor didactice de a se implica în activități extrașcolare.

*„Ne ducem până la Iași, sau nu am timp, nu pot, dar când au văzut [cadrele didactice n.n.] ce frumos e, acum ne mobilizăm să participăm la concursul pe care îl au ei [ISE n.n.] pe platformă Bucuria de a învăța și trebuie să încercăm [activitățile desfășurate n.n.] pentru că tot datorită proiectului am reînființat și revista școlară pe care noi am mai avut-o, dar nu am mai reușit, și anul acesta, pentru că trebuie foarte mult timp și nu activitatea pe care o faci tu la clasă, trebuie să faci extra, e multă muncă în afară” (S3, educator parental).*

Cel mai mare beneficiu din perspectiva educatorului parental este faptul că profesorii au devenit mai deschiși la noile provocări, reușind astfel să stabilizeze situația școlară. Participarea cadrelor didactice la formare a avut drept rezultat crearea unei școli incluzive.

*„Noi nu avem clasele făcute cu copiii romi, datorită proiectului pe care l-am avut conform Convenției Naționale, clasele sunt omogenizate și avem și copii români și copii romi, chiar*



*băiatul meu este aici în clasa a VI, nu este la Liceul Tehnologic, eu sunt mai aproape acolo, dar am încercat să stabilizăm școala asta, deoarece foarte mulți... proporția este de 70% romi și 25 români și ei plecau la liceu, la școală unde ați fost dvs. și riscam să pierdem școala și atunci am zis ia să facem noi chiar dacă e școală de români de romi să facem, numai să vrea să se învețe. Luptând cu proiectele astea și fiind formare, cum să vă spun cadrul didactic a avut nevoie de formarea asta. Eu am venit aici și am zis dar nu se poate...și a venit formarea, s-a făcut formarea cu cadrul didactic și s-a schimbat mentalitatea. A fost formare și pe părinți, și asta se simt foarte bine în modul în care au început să comunice, să vină la școală, să se apropie de școală” (S1, educator parental).*

Un alt element important pentru deschiderea școlilor către schimbare este și prezența cadrelor didactice tinere. Activitatea cadrelor didactice tinere este apreciată la nivel de școală, lucru care contribuie la dezvoltarea optimismului în rândul profesorilor.

*„Era într-un fel o școală închisă, ca să zic eu, erau foarte mulți localnici [cadre didactice n.n.] din afară nu venea nimic, un aer proaspăt, idei. De o bucată de vreme încep să vină colegi tineri” (S5, director).*

*„...Școala întinerește, cel puțin la nivelul cadrelor didactice. Cred că sunt foarte puțini între generații. Suntem foarte mulți 60-70% tineri și restul sunt de vârste mai înaintate” (FG11, cadre didactice).*

Utilitatea participării la cursuri de formare este vizibilă și în motivarea și dorința educatorilor parentali de a continua aceste tipuri de activități. Educatorul parental aduce în discuție beneficiul formării la nivel de școală și importanța schimbului de experiență între generații, valorificând atitudinea cadrelor didactice tinere.

*„Ce să-mi doresc eu am prins perioada în care nu a fost zi lăsată de la Dumnezeu să nu am un proiect. Acuma e greu cu proiectele... îmi doresc să mai am acces la fonduri să mai fiu cooptată să mai fac așa ceva, pentru că acest lucru este benefic atât pentru copii, pentru colegii mei, cât și pentru unitatea școlară. La urma urmei te alegi cu o hârtie, cu experiență, sau vine cineva cum ați făcut dvs. și ați rămas cu o imagine super frumoasă, învățăm și noi de la dvs. că într-adevăr am învățat, pentru chiar dacă suntem cu experiență, învățăm mai multe lucruri și de la cei tineri și vedem formarea altfel, pentru că la un moment dat noi trecem de la o anumită vârstă și asta mă bucură acum că noi am fost generația care a stat cu capul aplecat să nu supărăm pe nimeni, pe când acum vine tânăra generație care are nevoie de niște lucruri, pe mine nu mă pui să lucrez aicea dacă nu am acces la internet, atunci ne chinuim” (S4, educator parental).*

### **Colaborarea cu părinții**

Implementarea proiectelor în școli și stimularea părinților financiar a avut drept rezultat nu numai o scădere a numărului de absențe, ci și o colaborare mai strânsă a școlii cu părinții. Importanța implicării părinților este observată prin schimbarea atitudinilor și a comportamentelor acestora față de activitățile școlare desfășurate.

*„Aceste proiecte ne-au ajutat foarte mult...și în rest ce să vă zic am redus absentismul, legătura cu părinții este mult mai strânsă. Datorită acestor proiecte i-am chemat la școală și vin, sensibilizați de partea materială pentru că au fost și proiectele astea și altfel comunicăm cu ei” (S7, director).*

*„De când implementăm proiecte se participă, se relaționează în grupuri mai mari, sunt puși să facă anumite lucruri împreună [părinții cu elevii n.n.] se vede o altă deschidere și înțeleg rostul acestor activități, părinții” (S5, director).*

Cadrele didactice aduc în discuție dificultatea de a lucra cu părinții romi și pun accentul pe importanța intervențiilor sociale. Implicarea autorităților locale și a comunității, oferirea unor oportunități de a munci contribuie la o incluziune socială a persoanelor rome.

*„Acuma nu e ușor să lucrăm cu ei [părinți romi n.n.], ei nu sunt vinovați, toți ne naștem egali, dar mai este o problemă, noi conviețuim cu ei. Comuna începe cu ei, dacă noi nu știm să îi aducem pe calea cea bună, degeaba vîi în fundul pădurii și e o frumusețe pe când la intrare e o mizerie și stau numai aulolaci. Deci și comunitatea și primăria au intervenit, fel de fel de proiecte sociale, cu una cu alta, chiar și primăria a făcut cu șomajul, recalificări cu ei și îi trimite la muncă, au mai fost și sondele și au mai lucrat, la pădure au mai lucrat...” (S3, educator parental).*

Participarea părinților la programul de reșcolarizare are un beneficiu și asupra deschiderii comunității. Motivarea părinților de a se înscrie la acest program se datorează și sprijinului financiar pe care îl primesc părinții.

*„Da, mai nou acum ce m-am bucurat pentru că la învățământul profesional de trei ani dă posibilitatea și părinților să se înscrie care au numai VIII clase, la clasa de ucenici și dacă vin zi de zi primesc și două milioane, dacă rămân însărcinate pot lua și prenatalul. Nu am locuri, câte oferte am, pentru că marea majoritate au rămas numai cu opt clase. Noi făcând PAS-ul [Plan de dezvoltare școlară n.n.] și PDI-ul [Plan de dezvoltarea instituțională n.n.] am constatat că venirea lor la școală încearcă și comunitatea lor să aibă o schimbare, pentru că da domnule m-am dus la ora de istorie, nu știu cât am scris, dar am învățat ceva acolo, îi vine acasă. A fost foarte benefică înființarea școlii profesionale, pentru că este reșcolarizarea cetățeanului român și în momentul acela avem altă mentalitate, altă gândire” (S1, educator parental).*

Colaborarea cu alte fundații a avut drept scop și implicarea părinților în desfășurarea activităților extrașcolare. Un beneficiu al parteneriatului dintre școală și alte asociații este crearea unui colț de consiliere pentru elevi și pentru părinți, care ajută la o apropiere a relației dintre copil și părinte.

*„Da, am avut parteneriat cu cei de la Fundație care au făcut tot felul de activități cu copiii, de la activități de teatru până la tot felul de jocuri, de dezghețare, de descoperire, pe lângă intervenția dnei. de la CJRAE care vine o dată pe săptămână sau de două ori și am reușit să facem și un colț de consiliere pentru copii și pentru părinți pe care am să vi-l prezint și o să-l vedeți în care să zic colț pentru că nu am avut un spațiu închis în care ei să se simtă bine și să intrăm într-o altfel de relație să-i apropiem, deci a fost HoltIS, am precizat, au fost cei de la Agenția Împreună care deja au venit și au făcut și anul acesta școlar câte o activitate la fiecare clasă de gimnaziu, o activitate tot pe consiliere pe „Ce vrei să te faci când vei fi mare” și o activitate cu părinții din proiect, au zis că mai vin o dată anul acesta” (S3, educator parental).*

O altă formă de cooptare a părinților în activitățile școlare este și prevenirea abandonului școlar încă de la grădiniță. Posibilitatea părinților de a veni la școală cu copiii încurajează participarea copiilor preșcolari. Această intervenție timpurie contribuie la diminuarea riscului de abandon școlar.

*„S-au implicat anul acesta în proiect am uitat să menționez, cei de la ISE, cu proiectul, a venit chiar...dna. Inspector de la Minister, de la învățământul preșcolar, o să vedeți că avem*

*și afișat și activitățile și deci ei spun că intervenția ar trebuie să vină de la grădiniță, pentru că în mod clar neaducându-i la grădiniță... o să vedeți că se desfășoară acum cursurile la A doua Șansă, aici părinții vin cu tot cu copii, de doi, trei ani. Am făcut cursuri și cu părinții care au copii în grădinița noastră” (S3, educator parental).*

Din perspectiva cadrelor didactice cursul de educație parentală cu părinții reprezintă o bună strategie de cooptare și implicare a părinților în activitățile școlare. Sesiunile cu părinții au produs schimbări la nivel de colaborare dintre școală și părinți. Cadrele didactice evidențiază importanța sesiunilor de educație parentală, susținând faptul că înainte de această intervenție părinții nu au fost cooptați în niciun fel de activitate.

*„Dar, vedeți dvs., abia acum s-a început o relație prin dvs. cu părinții [sublinierea noastră n.n.]. Părinții până acum nu au fost cooptați în niciun fel de activitate”. ...cred că abia acum au încep să se lege niște lucruri la nivel de părinți, pentru că s-a implicat școala, i-a atras și atunci probabil vom avea rezultate știu eu, după o altă generație. Dar până acum ei nu au fost foarte solicitați” (FG7, cadre didactice).*

Cadrele didactice subliniază importanța sesiunilor de educație parentală, susținând faptul că înainte de derularea cursurilor era observată o ruptură dintre școală și părinți. Educația parentală apropiere părinții de școală și este necesară pe tot parcursul colaborării cadrelor didactice cu părinții. Aprecierea cadrelor didactice față de educația parentală apare și din reușita acestora de a aduce măcar o parte dintre părinți la școală.

*„Da, noi am făcut formarea asta, cum să apropiem părinții de școală, pentru că într-adevăr era o ruptură foarte mare, școală-părinți și lucrul acesta pleacă de la grădiniță continuă domnii învățători, domnii profesori, diriginți” ( S5, director).*

*„Măcar la o parte dintre ei am reușit să aducem părinții la cursuri prin cursurile HoltIS și prin cursurile de educație parentală organizate și de cei de la ISE că au și ei un educator parental, un cadru didactic, diriginte, o dra. dirigintă la clasa cu probleme să zicem cu romi, majoritatea sunt romi... clar s-a schimbat, i-am apropiat de școală, bine că în orice școală, cum v-am zis 30% sunt de etnie romă, mai greu să, dar eu zic că pe cel puțin jumătate am reușit să fie cu noi” (S3, educator parental).*

## BENEFICIILE PARTICIPĂRII LA PROGRAMUL DE EDUCAȚIE PARENTALĂ

În acest capitol ne dorim să identificăm utilitatea cursului de educație parentală din perspectiva cadrelor didactice și a părinților participanți la programul de educație parentală. Datele culese din teren prin intermediul interviurilor individuale și a focus grupurilor au urmărit surprinderea influenței sesiunilor de educație parentală asupra participanților, precum și în ce măsură aceste sesiuni au răspuns nevoilor subiecților.

### Utilitatea sesiunilor de formare-informare a cadrelor didactice

Sesiunile de formare-informare organizate și desfășurate de educatorul parental atingând cele două subiecte participarea copilului și abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor au avut drept scop îmbunătățirea participării școlare, astfel încât educația parentală să poate fi un sprijin nu numai pentru părinți și copii, ci și pentru cadrele didactice. Cadrele didactice invocă abilități de ascultare a elevilor, dobândite în urma parcurgerii ghidurilor puse la dispoziție în cadrul sesiunilor de formare-informare. Disponibilitatea cadrelor didactice de a asculta elevii se manifestă în apropierea elevilor față de școală.

*„Adevărul este că le-am frunzărit [cele două ghiduri n.n.] pentru că sunt chestiuni pe care vreau să le știu”. „Când este ascultat, copilul se apropie mai mult de noi. Se destăinuie, răspunde...au prins drag de școală...” (FG10, cadre didactice).*

### Adaptarea metodelor și tehnicilor de predare

Cadrele didactice scot în evidență importanța subiectelor de la sesiunile de formare-informare care se concentrează exclusiv asupra copilului (participarea copilului și abordarea pozitivă a comportamentelor copilului) și redau modificări în primul rând la nivelul atitudinilor față de elevi. Conștientizarea importanței adaptării metodelor și tehnicilor de predare ca resurse pentru dezvoltarea copilului presupune nu doar reflecția asupra atitudinii cadrelor didactice față de elevi, ci și reflecția asupra calităților, nevoilor și intereselor elevilor.

*„Cel mai mare câștig a fost cel care a vizat predarea, adaptarea curriculei la nevoile și interesele elevului. Libertatea nu o avem, scriptic, dar...Tot în atitudinea mea față de copii de reținut ca ideea principală aceea că elevul să fie implicat și să facă ceva care să-i aducă, să-i dea sentimentul satisfacției, al reușitei, al succesului, că a reușit să facă și el ceva și că este apreciat pentru ceva...” (FG10, cadre didactice).*

*„Participarea la activități se face în acord cu dezvoltarea copilului, un copil de școală primară nu participă la un concurs de cultură generală de la V-VIII, să găsim și modalitățile de a coborî la nivelul lor”. (FG7, cadre didactice).*

*„Faptul că trebuie să se țină cont de capacitatea copilului de a înțelege, de mentalitatea sa, de stilul de comportament...” (FG8, cadre didactice).*

### Învățarea de noi practici

Cele două sesiuni de formare au vizat promovarea participării active a copiilor la deciziile și acțiunile pe care îl privesc, precum și furnizarea unor metode prin care se poate influența și direcționa pozitiv comportamentele acestora. Aplicarea tehnicilor de ghidare pozitivă a comportamentului copilului are un efect și asupra stării de calm a cadrelor didactice și ajută la diminuarea stresului în activitatea profesională.

*„Să nu ne centrăm foarte mult pe ce nu fac copiii și să vedem ceea ce fac corect, ce fac bine și să încurajăm astfel de comportamente. Dacă observăm sau suntem puși în fața unui comportament negativ al copilului, să încercăm să îl scoatem din conflictul respectiv fără o măsură punitivă clasică și să-i dăm pauză. Am ajuns să fac instinctiv acest lucru pentru că am obosit și atunci prima – toată lumea mă știe că am niște băieți foarte dezinvolti la care trebuie să-mi folosesc plămânii foarte mult – și atunci m-am săturat să aud „Alex a făcut, Alex a dres” și spun „Alex, poftim în clasă”, ca să am și eu pauză”...(FG10, cadre didactice).*

Relevanța temelor din cadrul sesiunilor de formare-informare a avut drept scop și promovarea unui mediu de asumare a riscurilor care încurajează cadrele didactice să încerce noi idei și strategii de implicare a elevilor (Short & Greer, 2002). Participarea la întâlnirile din cadrul programului oferă cadrelor didactice posibilitatea de a descoperi noi metode de implicare a elevilor în activitățile școlare.

*„Eu am fost o singură dată, dar am învățat cu această ocazie noi modalități de predare non-formală care atrag copiii” (FG7, cadre didactice).*

### **Încurajarea elevului**

Unul dintre obiectivele acestor sesiuni de formare-informare a vizat și încurajarea elevilor în diferite activități și decizii, având drept obiectiv final creșterea participării școlare. Reflectarea asupra practicilor didactice îi ajută pe participanți să proiecteze comportamente apreciative față de elevi. Identificarea metodelor pozitive de încurajare este acompaniată și de atenția cadrelor didactice pentru descoperirea calităților elevilor.

*„Am rămas cu faptul că în primul și în primul rând aici, pentru copiii aceștia pe care-i avem noi, trebuie să încercăm să ne atașăm de ei și să găsim acele metode, procedee, exerciții care să le scoată în evidență calitățile. În momentul în care noi venim cu niște cerințe care au un grad de dificultate foarte mare, ei vor fi dezamăgiți”(FG10, cadre didactice).*

*„...La clasa pregătitoare nu se dau calificative, dar trebuie să aibă recompensa de genul fața veselă. Vă spun clar că nu prea am utilizat aceste lucruri, însă tot ce făcea copilul, dar tot ce făcea copilul era „Bravo, foarte bine!” chiar dacă nu respecta rândul, linia. „Dar știi ceva? Se poate și mai bine! Să-ți arăt! Uite așa!” Dacă-i spui că a luat, acum cu calificativele, prefer să le dau teme diferențiate, măcar de ar face fiecare câte ceva, ca să nu pun S sau I [suficient sau insuficient n.n.] pentru că se demotivează. „Am luat S, am luat I, de ce să mă mai chinui?” (FG9, cadre didactice).*

*„Eu sunt de un an în această școală, m-am apropiat de copii, de părinți, încerc învățarea să o fac și prin joc, la fel cum am învățat și la cursul dvs. încerc printr-o abordare pozitivă să îi încurajez, cu părinții de cele mai multe ori în ședință, încerc să valorizez și copilul...” (FG8, cadre didactice).*

### **Educația Parentală din perspectiva părinților**

Perspectiva părinților privind influența educației parentale scoate în relief o serie de modificări survenite în relația părinte și copil, relație care se reflectă și în cultura școlară. O relație bazată pe încredere între părinți și copii influențează climatul școlar și are influență majoră în dezvoltarea copiilor. Încurajarea copilului, libertatea oferită de a experimenta noi provocări, ajută la o creștere a stimei de sine, contribuind astfel și la îmbunătățirea participării școlare.

## *Dorința de a participa la sesiunile de Educație Parentală*

Dintre părinții care au participat la cursul de educație parentală se numără și părinți care au participat în anii anteriori, fapt care indică plăcerea și dorința de a fi prezenți la sesiunile de educație parentală. Atractivitatea educației parentale vine din concentrarea sesiunilor pe nevoile părinților și recunoașterea dificultăților și provocărilor meseriei de părinte.

*„Eu una am vrut să văd dacă într-adevăr am ajuns sau nu la meseria de părinte” „Oricum sunt cursuri utile. Este bine că se fac” (FG1, părinți).*

## *Construirea unui grup de suport*

Scopul sesiunilor de educație parentală este de a implica părinții și de a le oferi timp și spațiu pentru a observa și a acționa cu mai multă atenție, mai sistematic și mai riguros decât obișnuiesc să facă în fiecare zi (Kemmis & McTaggart, 1992: 10). Oportunitatea oferită părinților de a reflecta la propria situație într-un grup de suport facilitează împărtășirea experiențelor și a practicilor parentale (Pffannenstiel & Seltzer, 1985) și ajută la îmbunătățirea acestora.

*„Chiar am spus anumite chestii confidențiale. Ne cunoașteam, dar erau „secrete”. Ne-am deschis. Am spus ceva ce știam noi, dar nu știau ceilalți” (FG4, părinți).*

*„Și frământările noastre. De genul, „Tu cum faci în situația? Eu fac așa, Uite, la mine prinde mai bine asta, la mine nu prinde asta”. Fiecare copil, fiind particular, trebuie să adopți măsuri particulare” (FG5, părinți).*

*„A fost bine că am mai avut ce învăța, lucruri noi, unul de la altul. „Ne-am ascultat fiecare povestea, am tras concluzii...” „În comunitate nu s-a mai întâmplat până acum, un astfel de curs să spunem” (FG3, părinți).*

## *Autocontrolul părintelui*

Pentru majoritatea părinților perioada de participare la cursul de educație parentală a constat la o îmbunătățire a stării psihice și emoționale generată de resursele de calm, de buna dispoziție creată la curs, reducând stresul familial. O serie dintre părinți resimt starea de confort psihic având efectul unei consilieri psihologice. Acest efect al întâlnirilor din cadrul cursului de educație parentală se datorează deschiderii de a participa și gradului de confidențialitate în ceea ce privește discuțiile purtate în grup.

*„Perioada respectivă a fost o relaxare pentru mine, din punctul meu de vedere”... (FG3, părinți).*

*„Calmul”. „Nu mai țip așa mult...” „Probabil nu mă mai aude mama de acasă! Se aude mai puțin!” (FG5, părinți).*

*„Avem mai multă răbdare!” (FG6, părinți).*

*„Surâd mai mult, aplanez situația altfel, mă uit la copil și mă pufnește râsul, acum că e bine, că nu e, nu știu” (FG1, părinți).*

*„Am aplicat [metodele învățate la curs n.n] înainte eram mai stresată, țipam la ei. Acum sunt mai calmă. Băiatul chiar a spus într-o zi „Mamă, uite ce bine e acuma, nu mai țipi la mine!” (FG4, părinți).*

*„Da exact, ca o terapie psihologică” (FG2, părinți).*

## Libertatea oferită copilului

Părinții participanți la cursuri aduc în discuție anumite modificări în ceea ce privește controlul parental. Reacțiile părinților la sesiunile de educație parentală se observă prin schimbarea atitudinilor de autoritate în relațiile de sprijin, de înțelegere a copilului, simțindu-se mai mult din perspectiva părinților care au copii mici.

*„Eu am învățat, încerc să nu mai spun „nu” copilului. Asta mi-a rămas întipărit. Mai am de lucru, dar mă mai gândesc o dată...” (FG1, părinți).*

*„Eu pot să spun că am mai învățat să las copilul să mai facă și treabă. Eram mămica care nu... copilul meu trebuia să stea acolo unde îl pun eu sau să se joace. Nu-l lăsam să facă niciodată nimic, pentru că consideram că este prea mic, nu aveam experiență, tânără, bine primul copil și am învățat în cadrul cursului că pot și chiar e constructiv să-l mai pun să facă anumite lucruri. El voia, iar eu nu-i dădeam voie. Pot să spun că a fost un beneficiu, mi-a deschis cumva orizontul în sensul ăsta” (FG6, părinți).*

Schimbarea atitudinilor de autoritate a părinților în relația de sprijin pentru copii ajută și la determinarea voluntară a copilului de a acționa, fără a fi nevoie de impunere. Recompensa primită de la părinți drept răsplată pentru copii consolidează încrederea copiilor în proprii părinți.

*„Să excludem acel cuvânt „nu” în totalitate, să găsim fel de fel de remedii pentru a-i determina să facă activitatea respectivă, oferindu-le o surpriză, un stimulent” (FG4, părinți).*

## Comunicarea cu copilul

Comunicarea cu copilul este unul dintre subiectele cele mai frecvente aduse în discuție de către părinți. Părinții sesizează unele modificări legate de îmbunătățirea abilităților de a asculta și de disponibilitatea de a acorda timp copiilor pentru ascultare. Un aspect interesant al calității comunicării părinților cu mai mulți copii este preocuparea părinților pentru distribuirea timpului și atenției fiecărui copil în parte, astfel încât niciunul să nu se simtă neglijat. Disponibilitatea și preocuparea părinților pentru a asculta stimulează copilul să povestească propriile sale experiențe.

*„Îl văd mai apropiat [pe copil n.n.]”. „E mai bucuros, povestește altfel”. „Mai deschis”. (FG5, părinți).*

*„Îl ascult mai atent. Dau un exemplu. Stau la televizor și vine la mine să mă întrebe ceva. Păi când vine să mă întrebe, acum pun stop la televizor și apoi vorbesc cu ea, discut cu ea direct, nu numai cu ea, cu toți trei și după ce am terminat de discutat, s-a lămurit situația, dau „play”. Înainte [de participarea la curs n.n.] intra pe o parte, ieșea pe cealaltă” (FG1, părinți).*

*„Am învățat să ascultăm mai mult” (FG4, părinți).*

Comunicarea cu copilul presupune posibilitatea de a reflecta asupra calităților și nevoilor copilului. Identificarea preferințelor copilului este acompaniată de o atenție sporită din partea părinților pentru cunoașterea copilului.

*„Am învățat să comunicăm altfel cu copiii. Nu eu îți spun și tu trebuie să faci, acum trebuie să îl ascuți întâi ce vrei tu și apoi...” „Trebuie să intrăm în sufletul lor” (FG 6, părinți).*

## Conștientizarea rolului de părinte

Unul dintre scopurile educației parentale este acela de a-i determina pe părinți să conștientizeze importanța rolului de părinte în formarea și educarea copiilor. Părinții înțeleg că de ei depinde viitorul

copiilor, iar această abilitare (empowerment), realizată în timpul sesiunilor de educație parentală responsabilizează părinții să reflecteze asupra modelului parental pe care îl transmit copiilor.

*„Cursurile acestea, apropo să fie un pic legat și de cursuri, eu crescută așa la părinți, să fiu o mamă normală, îi dau la copil tot ce îi trebuie, ținând că am venit la cursurile astea, mă simțeam specială și fiind alături de copilul meu parcă zic că sunt deosebită, diferența asta, am un rol important pentru el” (FG 2, părinți).*

*„De la părinte pleacă prima dată educația. Cum e educat acasă așa merge și mai departe”.*  
*„Modelul parental contează foarte mult” (FG 4, părinți).*

Părinții recunosc dificultatea de îmbunătățire a practicilor parentale. Creșterea competențelor reflexive ale părinților în cadrul programului de educație parentală este observabilă prin disponibilitatea și deschiderea părinților de a învăța noi practici parentale.

*„De ce să nu recunoaștem că noi părinții avem un stil, ne facem un stil, dar se poate și mai bine și în momentul în care dai de problema că se poate mai bine...nu că nu știi, nu poți să faci mai bine pentru că ești învățat așa cum ești învățat. Cum te-ai educat singur ca și părinte” (FG5, părinți).*

*„Am fost învățați într-un anumit fel și acuma să abordăm problema altfel, chiar dacă știm că este corect așa cum am primit indicații... Este mai greu. Cu stăpânirea furiei, ceva de genul... Eu am o problemă vizavi de asta, și având atâția copii și oricum izbucnesc dar, pe urmă [îmi zic n.n.] „ar fi trebuit să fac așa”. Este bine că îmi amintesc că ar fi trebuit să fac așa și încerc ca următoarea tură să nu mai explodez” (FG6, părinți).*

*„Părerile sunt împărțite și eu am mai întâlnit persoane care spuneau parcă ce mă interesează ce spun ce nu spun, pentru că eu tot așa copilul mi-l cresc. Păi nu e așa. Nu-l crești tot la fel pentru că mai înveți, mai discuți, nu poți să mergi chiar așa înainte. Eu personal am mai întâlnit și astfel de situații” (FG3, părinți).*



## CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

### Educația Parentală ca practică permanentă în școli

Așa cum reiese din relatările participanților riscul de abandon școlar este precedat și acompaniat de o serie de factori și cauze care influențează negativ participarea școlară. *Îmbunătățirea participării școlare cere o abordare holistică care se adresează școlii, precum și factorilor externi. Sprijinirea părinților pentru a-și exercita parentalitatea în condițiile valorilor promovate de drepturile copilului, precum și implicarea cadrelor didactice în promovarea educației parentale contribuie semnificativ la creșterea participării școlare.* Datele culese din teren indică faptul că la nivelul școlilor nu există o strategie permanentă care să încurajeze participarea școlară. Caracteristicile școlilor, precum și practicile cadrelor didactice sunt predictive nivelului de participare școlară a elevilor. *Implicarea elevilor în activități școlare și extrașcolare capabile să ofere posibilitatea fiecărui elev să-și dezvolte calitățile și abilitățile cognitive și noncognitive este necesară unei educații eficiente.*

Într-o lume care este în permanentă schimbare, cadrele didactice se confruntă cu diverse sarcini de îndeplinit. Pentru ca aceștia să aibă succes în profesia didactică, *competențele convenționale legate de învățare și predare cu elevii nu sunt suficiente.* Este nevoie de utilizarea unor abordări și metode de predare adecvate diversității sociale, culturale, etnice în clase, de muncă în echipă, de colaborare și cooperare cu alte cadre didactice. Implicând elevii și în mod particular elevii care frecventează rareori școala, personalul școlii nu poate schimba simplu eșecul concentrându-se pe elevi. Ei trebuie să evalueze problemele în cadrul structurii și culturii școlare (Mitra, 2003).

O puternică cultură școlară este corelată cu *interesul elevilor de a învăța, de a fi motivați, de a fi atrași de școală.* Cultura școlară este un fenomen relativ stabil și este nevoie de o perioadă lungă de timp pentru schimbare. Cei mai semnificativi pași spre schimbare este conștientizarea în rândul personalului școlii de importanța schimbării și crearea unei școli eficiente. Cu toate acestea, *problema participării școlare nu poate fi rezolvată doar de cadrele didactice.*

Un factor important al culturii școlare (Schoen & Teddlie, 2008) este *implicarea părinților în acțiunile întreprinse de școală.* Intervenția asupra cadrelor didactice și asupra părinților a vizat *îmbunătățirea relației dintre școală, părinți și elevi,* având drept obiectiv final creșterea participării școlare. Pentru surprinderea influenței educației parentale, explorarea perspectivelor din școli demonstrează faptul că percepțiile și atitudinile față de elevi, care de obicei sunt „taken-for-granted”, dau sens activităților cadrelor didactice. Acestea formează cultura școlară care necesită o intervenție sistematică și de lungă durată pentru a fi schimbată (Stoll, 1998).

Sesiunile de formare-informare a cadrelor didactice cu cele două subiecte *Participarea copilului și Abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor* au avut drept scop promovarea participării active a elevilor și *furnizarea unor metode de direcționare pozitivă a comportamentelor copiilor.* Conștientizarea importanței adaptării metodelor și tehnicilor de predare ca resurse pentru dezvoltarea copilului în rândul cadrelor didactice participante, a presupus nu doar reflecția asupra atitudinii cadrelor didactice față de elevi, ci și reflecția asupra calităților, nevoilor și intereselor elevilor.

Reflectarea practicilor didactice, precum și orientarea acestora către o abordare apreciativă în scopul evidențierii calităților elevilor a avut un efect de calmitate și de reducere a stresului în activitatea cadrelor didactice. *Efectul clinic întâlnit în relatările cadrelor didactice este observat și în rândul părinților participanți la sesiunile de educație parentală.* Părinții scot în evidență schimbările la nivelul comportamentelor și abilităților parentale (Cojocaru et al., 2011). Conștientizarea modelului parental oferit copiilor este sesizabil prin *disponibilitatea părinților de a asculta și de acorda timp pentru fiecare copil în parte.* Relatările comportamentelor indezirabile ale părinților sunt invocate la timpul trecut, iar noile comportamente sunt acțiuni care se desfășoară în timpul prezent.

Nevoia de intervenție în mediul familial este susținută și de cadrele didactice. Rezolvarea și diminuarea factorilor care influențează riscul de abandon școlar cere un parteneriat stabil între școală și familie. Educația parentală, din perspectiva participanților la studiu, este o soluție care contribuie la îmbunătățirea participării școlare. Introducerea programelor de educație parentală în școli contribuie la noi perspective pentru părinți, elevi și cadre didactice.

Așa cum observăm din relațiile participanților la studiul nostru, educația parentală ajută la regândirea regulilor nescrise, la normele culturii școlare, la comportamentele și atitudinile cadrelor didactice față de părinți și față de copii. Oferirea de oportunități cadrelor didactice pentru colaborare și participare poate dezvolta o cultură de încurajare a schimbării. „Participarea este o piatră de temelie a comunităților școlare și profesionale – o piatră pe care de obicei o lăsăm neșlefuită” (Lambert, 2003: 11).

De asemenea, educația parentală *permite diferențierea subculturilor care apar* (Van Houtte și Van Maele, 2011), prin urmare putem vorbi despre cultura profesorilor, părinților și a elevilor. Educația parentală oferă un cadru de reflecție asupra comportamentelor și asupra a „ceea ce se ascunde în spatele acestor comportamente” (Van Houtte și Van Maele, 2011). Analizând fiecare comportament al grupului, *educația parentală* ca formă de intervenție de grup, *contribuie la reconstruirea și la remodelarea culturii școlare*. Totuși circumstanțele apărute în școli, în viețile personale ale profesorilor și ale familiilor sunt bariere care împiedică implicarea părinților în educația elevilor. Multe bariere pot fi reduse sau eliminate printr-un sprijin adecvat și prin crearea unor eforturi de a implica părinții. Susținerea educației parentale ca strategie permanentă în cultura școlară cere timp îndelungat și angajament pentru a schimba percepții și obiceiuri profund păstrate. Aceste afirmații sunt susținute și de recomandările cadrelor didactice și ale părinților în urma participării la programul de educație parentală.

## **Extinderea programului de Educație Parentală la un număr mai mare de participanți**

Cadrele didactice participante la sesiunile de formare-informare subliniază *importanța educației parentale care contribuie la soluționarea problemelor școlare*. Apropierea părinților de școală este un prim pas pentru îmbunătățirea participării școlare. De asemenea, este necesară o participare a unui număr mai mare de părinți în cadrul programului de educație parentală, fără impunerea unor criterii specifice, reluarea cursurilor în rândul părinților după o anumită perioadă de timp sau chiar permanentizarea acestei practici în comunitate. Nevoia de educație parentală este cu atât mai mare cu cât părinții conștientizează faptul că au nevoie de sprijin în educația și formarea copiilor și își doresc să participe la sesiunile de educație parentală. Din punctul de vedere al cadrelor didactice, oferirea de informații și metodele furnizate din cadrul cursului ajută părinții să comunice mai bine cu copiii și să gestioneze situațiile dificile care apar în relația părinte-copil.

*„Să-i aducem aici [pe părinți, la școală n.n.] ceea ce ați încercat dvs. să faceți...este un punct de plecare” (FG9, cadre didactice).*

*„Eu cred că este foarte bine și cred că ar trebui extins programul ăsta și făcut cu un număr cât mai mare de părinți și poate nu neapărat pe anumite criterii, adică indiferent dacă este un părinte dacă are studii sau care are o ocupație sau care..., deci ar trebui tot părinte să participe la astfel de activități, am rămas așa surprinsă de anumite discuții cu părinți sau cu părinți ai altor copii că simt nevoia să li se explice, să li se spună cum ar trebui să procedeze în anumite situații pentru că nu mai sunt copiii de astăzi cum erau ei, dumnealor copii, că nu reușesc să îi mai înțeleagă atât de bine, dacă li s-ar explica anumite situații poate ar reuși să comunice mai bine cu ei, poate că ar reuși să îi înțeleagă mai bine, mai ales aici în mediul rural, deci trebuie din punctul meu de vedere făcute astfel de activități permanent și cred că nu ar fi rău nici dacă ar participa de 2 ori la același curs un părinte pentru că sunt sigură că a doua oară când ar veni ar avea și mai multe de învățat decât prima dată” (FG8, cadre didactice).*

Nevoia de includere a unui număr mai mare de părinți în cadrul programului de educație parentală și derularea frecventă a cursurilor apare și din perspectiva părinților. Intervenția asupra unui număr limitat de părinți nu este suficientă pentru îmbunătățirea participării școlare. Schimbarea vechilor obișnuințe și exersarea noilor comportamente cere derularea sesiunilor pe o perioadă mai lungă de timp.

*„Din punctul meu de vedere, cred că ar fi un beneficiu dacă s-ar face și alte grupe cu alți părinți...” (FG3, părinți).*

*„Problema e că programul a fost pentru 10 părinți. Mie mi se pare cam puțin pentru un curs de genul ăsta. Ar trebui să fie mai mulți părinți” (FG5, părinți).*

*„Frecvența. Mult mai des făcut. Mult mai des, implicați mai mulți părinți. Din punctul meu de vedere ar trebui să meargă toți părinții” (FG1, părinți).*

*„Încă nu s-a schimbat [comportamentul n.n.], dar am învățat mai multe lucruri noi. De învățat am învățat, dar este foarte greu de pus în practică. Avem antecedente” (FG5, părinți).*

## **Conștientizarea importanței Educației Parentale**

Cadrele didactice sunt optimiste în identificarea resurselor necesare continuării cursului de educație parentală. Pentru permanentizarea educației parentale, stimularea financiară a părinților de a participa nu apare ca principală modalitate de motivare a acestora, ci este nevoie mai degrabă de o conștientizare a părinților în ceea ce privește importanța educației parentale.

*„Cred că am găsi [resurse de continuare a cursului n.n.], sunt sigură că ecourile acestui curs au fost bune, adică participanții au răspândit, au povestit și celor care nu au avut ocazia să meargă, să vină. Au povestit că au învățat lucruri interesante. Nu neapărat bani, eu nu cred că ar trebui să îi motivăm în felul acesta, cred că ar trebui să înțeleagă că vin aici pentru copiii lor și asta e cea mai bună motivație, adică cred că ar trebui să încetăm cu adusul, adică să-ți ofer zăhărelul să faci tu ceva. Vin-o de bună voie, conștientizează că este pentru binele familiei tale, eu zic așa în ideea asta ar trebui de mers nu de motivat cu stimulente de nu știi de care, asta e o greșeală” (FG8, cadre didactice).*

Cadrele didactice participante la sesiunile de formare-informare aduc în discuție importanța educației parentale ca strategie de investiție în viitorul educațional al copilului. Conștientizarea părinților nu este suficientă pentru susținerea educației parentale ca practică permanentă în școli, ci este nevoie și de o conștientizare în rândul instituțiilor pentru a contribui la sustenabilitatea acestei practici.

*„...cred că ar trebui să se înțeleagă că e nevoie de educație în adevăratul sens al cuvântului nu numai pentru copii, ci și pentru părinți, că dacă se vor îmbunătăți lucrurile în privința aceasta cu siguranță va fi de câștigat pe toate planurile, chiar dacă educația nu produce nimic, în sensul de concret material, ba da educația produce cel mai bun, adică ar trebui să se gândească la copiii aceștia care de bine de rău, într-o bună zi vor fi cei care vor duce țara asta mai departe și de pe urma cărora sperăm să avem și noi o pensie de luat într-o bună zi. Eu zic că ar trebui să se aplece cu mai multă atenție asupra problemelor, uneori mi se pare că sunt oameni [din instituții n.n.] care stau în niște birouri și care sunt rupți de realitate și când se confruntă cu o situație rămân uimiți ca și cum ar fi un lucru nemaîntâlnit, nemaivăzut și evident dvs. să rămâneți perseverent și să încercați în continuare să obțineți acele fonduri necesare activităților de acest gen. Sunt sigură că ele vor da roade măcar cât de puțin acolo tot se va vedea ceva și poate azi un pic, mâine un pic în felul acesta să reușim să schimbăm ceva în bine” (FG8, cadre didactice).*

## **Limitele cercetării**

O limită a studiului o reprezintă numărul mic de școli incluse în cercetarea noastră. Pe de altă parte, identificarea intervențiilor descoperite în momentul culegerii datelor de pe teren, limitează surprinderea cu exactitate a influenței educației parentale asupra culturii școlare și participării școlare. De asemenea, menționăm faptul că nu a fost capturată opinia părinților care nu au participat la programul de educație parentală. Un alt factor care nu a fost surprins în acest studiu este perspectiva elevilor. A fost privilegiat punctul de vedere al părinților participanți la programul de educație parentală, și al cadrelor didactice din școlile implicate în studiu, care au fost formate ca educatori parentali și a unui număr limitat de directori de școli.

## Bibliografie

- American Psychological Association. (1997). *Learner centered psychological principals: A framework for school redesign and reform* (pp. 1-8), Retrieved January 30, 2006, from <http://www.apa.org/ed/lcd.html>.
- Argyris, C., & Schon, D. (1976). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Becker, W. C. Madsen, C. H., Jr., Arnold, Carole R., & Thomas, D. R. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. *Journal of Special Education*, 1, 287-307.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H. Segall, M. H., & Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodley, J. H. (1994). *Cultural anthropology*. Tribes, states, and the global system. Mountain View, CA: Mayfield Pub. Co.
- Boyd, K. S. (2004, August). *The association between student perceptions of safety and academic achievement: The mediating effects of absenteeism*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA.
- Brush, T., & Saye, J. (1999). *Instructional tools for student problem-solving: The Decision Point project*. Paper presented at the annual conference of the Association of Educational Communications and Technology, Houston, TX.
- Calabrese, R. L. (2002). *The leadership assignment: Creating change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cohen, J., McCabe, E. M, Michelli, N. M & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cojocaru, S., Cojocaru, D. (2011a). *Optimizarea strategiilor de recrutare a părinților și de consolidare a practicilor parentale dezvoltate în timpul cursurilor de educație parentală*, Bucuresti.
- Cojocaru, S., Cojocaru, D., (2011b). Naturalistic evaluation of programs. parents' voice in parent education programs. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 34E, 49-62.
- Cojocaru, D., Cojocaru, S., Ciuchi, O.M. (2011). Conditions for Developing the National Program for Parent Education in Romania. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 34, 144-158.
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education. *Education and Treatment of Children*, 16, 361-381.
- Creemers, B. P. M., & Reezight, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In J. Freiberg (Ed.), *School Climate* (pp. 30-47), London, Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. In: A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 25-50), Bristol, PA: Falmer Press.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.V. Chakin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71), Albany: State University Of New York Press.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 140-141.
- Deal, T. E., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Delgado-Gaitan, C. (2004). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dishion, T. J., and Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *J Consult Clin Psychol*, 63, 538-548.
- Drummond, K. V., & Stipek, D., (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *Elementary School Journal*, 104, 197-213.

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service & Association for Supervision & Curriculum Development.
- Dunn, J.S., Kinney, D.A., & Hofferth, S.L. (2003). Parental ideologies and children's afterschool activities. *American Behavioral Scientist*, 46, 1359-1386.
- Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement, *Elementary School Journal*, 86, 277-294. DOI: 10.1086/461449.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92, 376-376. DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.367.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Fishbein, J. E., & Wasik, B. H. (1981). Effect of the good behavior game on disruptive library behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 89-93.
- Freiberg, J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In J. Freiberg (Ed.), *School Climate* (pp.11-29), London: Falmer.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., et al. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2, 303-324. DOI: 10.1207/S15327922PAR0203\_05.
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures*. London: Fontana Press.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement*, Philadelphia, Open University Press.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hawley, C., & Duffy, T. (1997). *Design model for learner-centered, computer-based simulations*. ERIC Document Reproduction Service # ED 423 838.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996). School Culture and performance: Testing the invariance of an organizational model, *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 76-96.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systems approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-262.
- Ho, D. Y. F. & Wu, M. (2001). Introduction to cross-cultural psychology. In L. L. Adler & U. P. Gielden (Eds.), *Cross-cultural topics in psychology* (pp. 3-13), Westport, CT: Praeger.
- Holtis (2019a). *Parenting apreciativ, vol. 1, Cum să fii un părinte înțelept*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019b). *Parenting apreciativ, vol. 2, Cum putem rămâne relaxați în contexte stresante*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019c). *Parenting apreciativ, vol. 3, Cum să comunici eficient cu copilul tău*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019d). *Parenting apreciativ, vol. 4, Cum să fii un partener de încredere în relația cu copilul tău*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019e). *Parenting apreciativ, vol. 5, Cum abordezi pozitiv comportamentele copilului*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019f). *Parenting apreciativ, vol. 6, Cum prevenim abuzul și efectele lui asupra copilului*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019f). *Parenting apreciativ, vol. 7, Cum însoțești copilul pe calea dezvoltării sale*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019g). *Parenting apreciativ, vol. 8, Educație pentru sănătate*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019h). *Parenting apreciativ, vol. 9, Anturajul și timpul liber la adolescenți*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019i). *Parenting apreciativ, vol. 10, Auto-controlul și evitarea consumului de substanțe nocive*, Iași: Expert

- Projects.
- Holtis (2019j). *Parenting apreciativ, vol. 11, Cum ne jucăm cu copilul nostru*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019k). *Parenting apreciativ, vol. 12, Abilități noncognitive*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019l). *Parenting apreciativ, vol. 13, Bullying și cyberbullying*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019m). *Parenting apreciativ, vol. 14, Importanța susținerii copiilor în procesul de tranziție de la gimnaziu la liceu*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019n). *Parenting apreciativ, vol. 15, Imunitate și vaccinare. Informații utile părinților*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2022). *Parenting apreciativ, vol. 16, Cum putem înțelege egalitatea de gen*, Iași: Expert Projects.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Reed, R.P., & Jones, K.P. (2002). Teacher Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement, *Teaching and Teacher Education, 18*, 843-867. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00047-1.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. M. (2005, March 22). *Final Performance report for OERI Grant # R305TO10673: The social context of parent involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC. Available at <http://www.vanderbilt.edu/Peabody/family-school>.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real*, London: Routledge-Falmer.
- Hoy, W.K, & Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Bliss, J.R. (1990). *Organizational health, climate, and effectiveness: A comparative study. Educational Administration Quarterly, 26*(3), 260-279.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *The action research planner*. Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- Kruger, M. L., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement, 18*, 1-20.
- Kruse, S. D., & Seashore Louise, K. (2009). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Law 272 of 21 June. (2004). Law on Children's Rights Protection and Promotion, *Official Journal*, Part I Issue No 557 of 23 June 2004.
- Leseman, P., Rollenberg, L., & Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 363-384.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison, WI: National Center for Effective Schools Research.
- Lieberman, A. (2005). *The roots of educational change*. Berlin: Springer.
- Little, J. (1982). Norms of collegiality and experimentation Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325-340.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (1998). (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Louis, K.s., Kruse, S.D., & Associates. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*, 209-233.
- Loup, K. S. (1994). *Measuring and linking school professional learning environment characteristics, teacher self and organizational efficacy, receptivity to change, and multiple indices of school effectiveness*. Retrieved June 22, 2006, from Dissertation Abstracts Online <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9508589>.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular Activities: Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals? *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 553-562.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: Twente University Press.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration, 44*(1), 6-35.

- Mayer, R. C., Davis, J. D. & Shoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McCarthy, K. J. (2000). *The effects of student activity participation, gender, ethnicity, and socio-economic level on high school student grade point averages and attendance*. Paper presented at the meeting of the National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies, Houston, TX.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting and socio-emotional development. *Child Development*, 61, 311-346. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02781.x.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development, *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62–80.
- Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289-304.
- Muntean, A., Roth, M., Iovu, M. B. (2010). The role played by the social environment within the future's plans of youth. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 28, 7-22.
- Neagu, G. (2012). *Șanse de acces la educație în societatea românească actuală*, Iași, Lumen.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A Report to the public and educators by The Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: U.S. Department of Education.
- Newmann, F. M., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass;
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. NY: Teachers College Press.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Kitzman, H.J., Eckenrode, J.J., Cole, R.E., & Tatelbaum, R.C. (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: Recent Findings. *The Future of Children*, 9(1), 44-65.
- Owens, R.G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform*, Boston: Allyn and Bacon.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*, New York: Macmillan;
- Pfannenstiel, J. C. & Seltzer, D. A. (1985). *New Parents as Teachers project: Evaluation* Jefferson City, MO: Missouri State Department of Elementary and Secondary Education.
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed), *School Culture* (pp. 1-14): London: Paul Chapman.
- Rowe, F., & Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through whole school approaches: A qualitative study. *Health Education*, 109(5), 396–413, DOI: 10.1108/09654280910984816.
- Sanders, M. R., Tully, L. A., Baade, P. D., Lynch, M. E., Heywood, A. H., Pollard, G. E. (1999). A survey of parenting practices in Queensland: Implications for mental health promotion. *Health Promotion Journal of Australia*, 9, 105-114.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organisational culture and leadership* (3rd ed.), San Francisco: Jossey-Bass;
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Seashore, K. R. (2009). Leadership and change in school: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10, 129-140.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary, in N. Pramling and I. Pramling Samuelsson (eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 223-242.
- Sherman, L. W., Gottfredson, D., Mackenzie, D., Eck, J., Reuter, P., & Bushway, S. (1997). *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising*. University of Maryland. Retrieved from <http://www.ncjrs.gov/works>.



- Short, P., & Greer, J. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., McKelvey, J., Forde, S., & Gallini, S. (2004). Beyond guns, drugs and gangs: The structure of student perceptions of school safety. *Journal of School Violence, 3*, 149-171. DOI: 10.1300/J202v03n02\_09.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children, 24*, 495-511.
- Staessens, K. (1991). Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen (Development and validation of the professional culture questionnaire for primary schools), *Pedagogische Studien, 68*, 241-252.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School improvement Network's Bulletin*, No.9, Institute of Education, University of London.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*, Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., & Myres, K. (1997). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy 24*(1/2), 23-50.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a ten year study of school effects*. New York. Teachers College Press.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 71-89, DOI: 10.1080/09243450500113977.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research, *Oxford Review of Education, 37*(4), 505-524.
- Walker, J. M. T, and Hoover-Demsey, K. V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management. In C. Evertson & Weinstein (Eds.), *The handbook of classroom management*, (pp. 665-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, J. M. T, and Hoover-Demsey, K. V. (2008). Parent Involvement. In T. Gool (Ed.), *21 century education. A reference handbook* (pp II- 382-II-392) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, doi: 10.4135/9781412964012.n90.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell.
- Weiss, H. B., Myer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., *et al.* (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education, *American Educational Research Journal, 40*, 879-901.
- Wood, D., Kurtz, B., & Copping, K. E. (2011). Gender differences in motivational pathways to college for middle class African American Youths. *Developmental Psychology, 47*(4), 961-968. DOI.10.1037/a0023745.
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.) *Handbook of resilience in children*, 2nd edition (pp. 15-37). New York: Springer.
- Zimmerman, J. (2006). Factors that relate to educators' use of the Baldrige Framework. *Continuous Improvement Monitor, 2*(3).



ISBN: 978-606-8927-23-7

