



# **PARTENERIATUL** **ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE**

ISBN 978-606-28-0141-0



9786062801410



**Institutul de Științe ale Educației**

**PARTENERIATUL  
ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE**

**Laboratorul Consiliere și management  
educațional**

**2014**

Coordonatori:

Dr. **Speranța Țibu** (cercetător științific II)

**Delia Goia** (cercetător științific)

Autori:

Dr. **Angela Muscă Andrei** (cercetător științific III)

Dr. **Petre Botnariuc** (cercetător științific II)

Dr. **Marcela Claudia Călineci** (cercetător științific)

**Alina Gavriliță** (cercetător științific)

**Delia Goia** (cercetător științific)

Dr. **Luminița Tăsica** (cercetător științific II)

Dr. **Speranța Țibu** (cercetător științific II)

Consultant: **Ana Trandafir**

Redactor și editor: Dr. **Angela Muscă Andrei** (cercetător științific III)

„Proiectul Euroguidance a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorilor, iar Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.”

**PARTENERIATUL  
ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE**

**Laboratorul Consiliere și management  
educațional**

**2014**



**EDITURA UNIVERSITARĂ  
București**

Redactor: Gheorghe Iovan  
Tehnoredactor: Ameluța Vișan  
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

ISBN: 978-606-28-0141-0

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062801410

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2014  
Editura Universitară  
Editor: Vasile Muscalu  
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București  
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27  
[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)  
e-mail: [redactia@editurauniversitara.ro](mailto:redactia@editurauniversitara.ro)

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE  
[comenzi@editurauniversitara.ro](mailto:comenzi@editurauniversitara.ro)  
O.P. 15, C.P. 35, București  
[www.editurauniversitara.ro](http://www.editurauniversitara.ro)

## CUPRINS

INTRODUCERE .....	7
CAPITOLUL I. Cadrul teoretic .....	11
CAPITOLUL II. Aspecte de ordin metodologic.....	58
CAPITOLUL III. Rezultate .....	62
CAPITOLUL IV. Recomandări .....	74
CAPITOLUL V. Concluzii .....	98
BIBLIOGRAFIE.....	109





## INTRODUCERE

Parteneriatul școală – familie - comunitate reprezintă o problemă actuală importantă, reliefată de diferite documente de politică educațională la nivel național și internațional și de cercetările în domeniul educației. În România, conform Legii educației naționale nr. 1/2011, părinții sunt considerați parteneri principali și beneficiari ai procesului de învățământ. Articolul 80 prevede ca toate deciziile majore din învățământul preuniversitar să fie luate prin consultarea structurilor asociative reprezentative ale părinților. Legea Educației Naționale dă dreptul părinților de a participa activ la conducerea unităților de învățământ, prin prezența în consiliul de administrație al școlii – a doi sau trei reprezentanți ai părinților, în funcție de mărimea școlii (Articolul 96). Părinții sunt implicați în elaborarea ofertei educaționale a unității de învățământ, prin participarea la organizarea programelor *Școală după școală* și în stabilirea curriculumului la decizia școlii.

Literatura de specialitate (spre exemplu, Epstein, 2009) relevă un rol semnificativ al implicării părinților în colaborarea

cu școala în ceea ce privește dezvoltarea și educația copiilor, dar și avantaje pentru părinți, profesori și comunitate. Cu toate acestea, practica indică, în școlile de masă, dar mai ales în școlile din medii dezavantajate existența unor bariere culturale, psihologice și sociale care blochează nu doar colaborarea dintre școală – familie - comunitate (SFC) în interesul copiilor, dar de multe ori și o comunicare minimală între acești actori. Un rol cheie în procesul de coagulare a interacțiunilor SFC revine serviciilor de consiliere educațională prin rețeaua de centre și cabinete de asistență psihopedagogică.

Metoda utilizată în această lucrare este review-ul de literatură (*Literature review*), un raport evaluativ cu privire la informațiile științifice disponibile dintr-un anumit domeniu sau în legătură cu un subiect de interes (Dimitra Hartas, 2010).

Rezultatele acestei prime etape conduc la conturarea unei imagini de ansamblu asupra tipurilor de cercetări și rezultatelor obținute pe plan internațional în acest domeniu.

Nevoia de la care am pornit a fost aceea de a contura, pe baza literaturii științifice disponibile și printr-o metodă științifică agreată, o sinteză a aspectelor relevante avute în vedere în studiile pe această temă, ca reper și fundamentare teoretică riguroasă în conturarea unei cercetări ulterioare în acest domeniu.

Majoritatea articolelor cuprinse în reviewul nostru, publicate între anii 2007 și 2013 sunt din jurnalul *International journal about parents in education*. Această publicație este jurnalul oficial al Rețelei europene de cercetare despre părinți în educație (ERNAPE) și conține articole peer-reviewed pe diferite teme în aria generală a “Părinților în educație”.

Scopurile articolelor analizate pot fi împărțite în două mari categorii: unele care și-au propus să realizeze studii empirice prin care să investigheze diferite aspecte ale parteneriatului școală – familie - comunitate, altele prezentând review-uri de literatură și recomandări pentru practică.

Principala temă abordată este parteneriatul școală – familie – comunitate, cu următoarele subteme:

- Descrierea rolului părinților în parteneriatele școală – familie – comunitate, precum și a modului în care funcționarea socială și/ sau politicile publice și corporatiste influențează implicarea părinților și atitudinile, percepțiile și concepțiile acestora despre rolul lor în educația copiilor;
- Analiza strategiilor școlilor pentru ajutarea și includerea diferitelor tipuri de părinți în activitățile școlii;
- Analiza atitudinilor diferiților actori (profesori, consilieri școlari, directori, părinți, elevi) față de implicarea părinților în educația copiilor;

- Stabilirea relațiilor care există între resursele și mediul socio-economic al părinților, implicarea lor în educația copiilor și rezultatele școlare ale copiilor, între formarea și biografia cadrelor didactice și atitudinile lor față de parteneriatul școală - familie - comunitate sau între diferite dimensiuni ale parteneriatului școală - familie și încredere;
- Realizarea de comparații între nivelul și tipul de implicare al părinților din școli cu rezultate bune versus părinți din școli cu rezultate slabe sau între punctele de vedere ale părinților și cele ale cadrelor didactice în ceea ce privește parteneriatul școală - familie - comunitate;
- Oferirea de recomandări de intervenție și strategii de lucru pentru consilierii școlari ;
- Descrierea a două programe extinse de cercetare - acțiune, care au implicat colaborarea între școală, familie și comunitate.

# Capitolul I

## CADRUL TEORETIC

În capitolul de față analizăm perspectivele teoretice abordate în articolele analizate. Majoritatea articolelor fac referire la teorii sau modele specifice ale parteneriatului școală-familie-comunitate, dar nu toate indică explicit paradigma teoretică asumată în cadrul cercetării realizate.

### 1. Paradigmele cercetării

La nivel paradigmatic, întâlnim în articolele recenzate următoarele abordări:

**A. Abordarea constructivistă** este prezentată din următoarele perspective:

- *educația centrată pe copil*, care consideră copilul competent, cu opinii pertinente, pe care le poate exprima (Karila și Alasuutari, 2012; Markström, 2013) sau încurajează profesorii să utilizeze strategii centrate pe elev și să re-integreze educația între egali, în familie și în rețelele sociale comunitare (Amatea și Clark, 2005; Ho et al., 2011; Pinter, 2013) sau înțelegerea

percepțiilor părinților din medii specifice, spre exemplu, din mediul rural (Griffin și Galassi, 2010).

- *construcționismul social*, care consideră limbajul drept o formă de acțiune cu rol constitutiv în viața socială. Anumite *artefacte*, spre exemplu formularele pentru Planul educațional individual (IEP) ar trebui să fie analizate în termeni de „terenuri, cadre și rețele de acțiune”, care activează și implică creatorii, utilizatorii și contextele. Importantă este funcția discursivă a acestor formulare întrucât „documentele sunt construite în acord cu niște reguli, exprimă o structură și sunt create în cadrul unui discurs specific și prezența lor în lume depinde de acțiuni” (Prior, apud Karila și Alasuutari, 2012). - Teoria capitalului social, economic, cultural și teoria reproducției sociale și culturale a lui P. Bourdieu afirmă că „toate familiile, indiferent de clasă, transmit o formă sau alta de capital, într-un anumit mod” (Azaola, 2007). Din această perspectivă se pune întrebarea: în ce mod resursele culturale și sociale ale părinților - exprimate prin atitudini, cunoștințe, practici de educație, transmiterea valorilor educative - sporesc sau inhibă implicarea lor în educația copiilor (Lareau, 2000; Cleghorn, 2005; Shiza, 2005, apud Spernes, 2011; Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

- Abordarea din *perspectivă socială* se bazează pe concepția lui Bandura, Oevermann, Vîgotsky (Walker, Shenker și Hoover-Dempsey, 2010; Krüger și Michalek, 2011; Wollscheid, 2013). Abordarea sociologică și studiile legate de putere și guvernanta au avut un impact semnificativ, teoreticienii subliniind următoarele aspecte: parteneriatele și contractele au devenit modul favorit de relaționare între cetățeni și oficialități, prin urmare serviciile publice nu mai sunt caracterizate de putere și dependență, ci, prin natura lor contractuală și independența clientului, de o relație de egalitate. În realitate, însă nu poate fi atinsă o reală egalitate, acest contract nefăcând decât să „deghizeze” relația de putere din perspectiva parteneriatului (Karila și Alasuutari, 2012).

**B. Abordarea neo-conservatoare** a apărut în Danemarca, ca reacție la tendința centrată pe copil de reducere sau chiar de eliminare a temelor și sancțiunilor din sistemul de învățământ. În prezent, mulți copii și tineri, profesori și părinți consideră temele ca parte integrantă a școlii și sunt de acord că neefectuarea acestora presupune că elevul nu va avea succes la școală. Temele au câștigat statutul de dat cultural. Din perspectiva pregătirii pentru viață, temele pot fi văzute ca mijloc de „socializare” către o piață a muncii care depinde de obligații și supunere și o extindere a timpului dedicat muncii în timpul liber și în viața de familie. De asemenea, pot fi abordate din mai multe perspective: experiența zilnică a copiilor cu temele, ca o chestiune comună

între copiii și familie sau strategie de disciplinare impusă de către profesori asupra familiilor (Dannesboe et al., 2010).

**C. Abordarea critică** aduce în discuție noi perspective prezentate în continuare.

- Implicarea parentală este exprimată în termeni de alteritate, subordonând cunoașterea parentală celei profesionale, în timp ce parteneriatul profesor - părinte este ceva mai mult decât receptarea pasivă a informației de către părinți. Acest fapt se reflectă în realitate prin asocierea parteneriatului profesor - părinte cu practici ce țin de sfătuirea, orientarea și formarea părinților pentru ca aceștia să ofere suport pentru dezvoltarea cognitivă a propriilor copii (Karila și Alasuutari, 2012).
- *Teoria partenerului cunoscător* (SUA), în cadrul căreia programele de educație timpurie au trecut de la perceperea părintelui ca „persoană care are de învățat” la definirea acestuia drept „partener cunoscător” în cadrul colaborării (Karila și Alasuutari, 2012).
- Parteneriatul școală – familie - comunitate (SFC) este dat de relațiile de colaborare între personalul școlii și familia, membrii comunității, organizații (companii, biserica, bibliotecă, servicii sociale) pentru a implementa programe și activități care să îi ajute pe elevi să reușească (Bryan, 2004; Smith et al., 2007; Bryan și McCoy, 2007).



- Operaționalizarea mai clară a conceptelor de implicare și de participare a părinților (Feuerstein, 2000 și Desforges, 2003, apud Smith et al., 2007) permite diferențierea următoarelor aspecte:
  - două tipuri de implicare a părinților și anume, spontană (pornește de jos în sus) versus planificată (de sus în jos); cea din urmă se referă la intervenții sau programe construite cu scopul de a rezolva problema insuficienței participării sau absenței părinților;
  - implicarea acasă - spre exemplu, o discuție acasă despre activitățile de la școală și implicarea la școală – de exemplu, participarea părinților în activitățile școlii sau aspecte de organizare a activității școlare: comunicarea cu școala, relația școală - părinți (Smith et al., 2007; Lambert 1985 apud Ho et al., 2011; Dor, 2013).
- Încrederea este vitală pentru colaborare și reprezintă un predictor pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare. Încrederea între părinți și profesori poate fi abordată teoretic la diferite niveluri: individual, instituțional sau social. Aceasta este întâlnită în diverse discipline: sociologie, științe politice, economie, psihologie, antropologie.

Perspectiva psihologică abordează încrederea ca trăsătură de personalitate, în timp ce perspectiva sociologică o consideră drept proprietate a societății, nu a individului. La nivel instituțional, încrederea se exprimă prin caracteristici ale organizației, cum ar fi, calitatea comunicării și cooperare (Ho, 2007).

**D. Abordarea contextuală este exprimată** prin diferite fațete, prezentate în cele ce urmează.

- Teoria „*ecologiei dezvoltării umane*” (Bronfenbrenner, apud Karila și Alasuutari, 2012), care consideră parteneriatul și cooperarea dintre familie și școală ca două micro sisteme principale implicate în dezvoltarea copilului, principalul punct de interes fiind cum să fie implicați toți părinții în educația copiilor;
- *Noua ordine mondială* – procesele de globalizare și de tehnologizare aduc noi tendințe sociale, precum: noi relații între muncă și viața privată, care solicită un mai bun management al timpului, schimbarea rolurilor de gen și relațiilor dintre sexe, migrațiile și noile tendințe demografice (Giddens, 2005, apud Polovina, 2007). Viața omului modern este dislocată din cadrele odată familiare ale modalităților tradiționale, aducând noi provocări, cum ar fi: regândirea și reorganizarea vieții personale, strategiilor și perspectivelor,

noi proceduri de ajustare, noi modele de rol, dezvoltarea unor noi identități.

- Inițiative naționale inițiate de sus în jos, cum ar fi cele de strategia managementului școlar (Kristoffersson, 2009) versus descentralizare și principiul subsidiarității au loc în sistemul suedez cu schimbarea controlului între guvernele locale și cel central (Kristoffersson, 2009; Dor, 2013).
- Abordarea *analiza cadrelor* (Goffman, apud Karila și Alasuutari, 2012) și *teoria cadrului factorial* (Dahllöf, 1967 și Lundgren et al., 1972, apud Kristoffersson, 2009), importantă fiind înțelegerea modului în care factorii interni, organizaționali de la nivelul școlii și cei externi, de tipul barierelor socio-politice se articulează pentru a da o orientare practicilor pedagogice. *Abordarea etnografică/etnocentrică critică* (Azaola, 2007; Sreekanth, 2010), cu accent pe rolul părinților ca factori de decizie în sistemul educațional, recunoașterea atitudinilor, credințelor, percepțiilor și influenței părinților, implicarea acestora în îmbunătățirea rezultatelor educaționale ale copiilor și înțelegerea mecanismelor și proceselor care compun diferitele activități care presupun implicarea părinților.
- *Teoria pedagogiei centrate pe specificul culturii africane* a lui Murrell (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010), care pune în discuție modul de acțiune al consilierului școlar în raport cu

nivelul performanței școlare a elevilor, pe baza unei abordări teoretice și culturale bine puse la punct. Acest fapt conduce la o orientare a perspectivei către punctele forte ancestrale și contemporane ale familiilor africane.

- *Teoria angajamentului școlar* (Steinberg, Brown și Dornbusch, 1996, apud Suárez-Orozco, 2010), care susține că adaptarea la mediul educațional și performanța școlară depind de gradul în care elevii sunt conectați la ceea ce se întâmplă în clasă. Mulți părinți imigranți nu cunosc ce se așteaptă de la ei în noul spațiu educațional. Aceștia se confruntă cu bariere lingvistice, orar prelungit de muncă, lipsa serviciilor de îngrijire a copiilor sau a transportului, teama sau inconfortul față de noul mediu școlar, perceput uneori ca fiind neprimitor, amenințător sau chiar lipsit de respect față de ei (Suárez-Orozco, 2010). Angajamentul este abordat din perspectivă cognitivă, relațională și comportamentală/ familială.
- Tipologia traiectoriilor imigranților include următoarele categorii: cei aflați în declin ușor, cei în declin accentuat, cei cu realizări scăzute și cei care își îmbunătățesc situația (Suárez-Orozco, 2010). O serie de factori care contribuie la traiectoriile negative sunt: simptomele de depresie și de anxietate, competențele lingvistice scăzute, angajamentul comportamental scăzut, separarea familiei în timpul

migrației, percepțiile elevilor și violența școlară. Trajectoriile pozitive sunt determinate de: rețeaua de relații sociale, angajamentul cognitiv și relațional, care influențează angajamentul comportamental, care se repercutează asupra rezultatelor școlare.

- *E. Abordarea structuralistă* (Oevermann, apud Wollscheid, 2013) pune în discuție profesionalismul în cazul profesorilor și afirmă că aceștia au trei arii diferite de responsabilitate în calitate de profesioniști: dezvoltarea cunoașterii, formarea sistemului de norme și funcția terapeutică. Pentru îndeplinirea celor trei roluri sunt necesare două tipuri de cunoștințe: cunoaștere fundamentală (puternic structurată, standardizată, științifică, necesară expertului) și cunoaștere hermeneutică obiectivă și specifică unor cazuri diverse, axată pe abordarea diferitelor situații, cazuri (Krüger și Michalek, 2011; Wollscheid, 2013).
- Teoria „*legăturilor funcționale pedagogice/ școlare*” (Helsper și Hummrich, 2008, apud Krüger și Michalek, 2011) afirmă că interacțiunea de succes dintre părinți și școală influențează foarte mult dezvoltarea copiilor și îmbogățește rutina zilnică școlară. Există două tipuri de legături (Krüger și Michalek, 2011; Bernal et al. 2011): legătura diadică profesor - elev, profesor - clasă; legătura triadică - profesor-elev/clasă-părinte.

## 2. Rolul părinților în colaborarea cu școala

Implicarea în dezvoltarea și educația copiilor are diferite efecte pozitive: note mai mari la limba maternă și matematică, abilități îmbunătățite de scriere și citire, rată de prezență la școală mai bună, mai puține probleme comportamentale. Din acest motiv, implicarea părinților reprezintă o modalitate de a ajuta copiii în tranziția acestora prin adolescență, cu efecte pozitive semnificative (Griffin și Galassi, 2010). Pe de altă parte, există și autori care și-au manifestat dubiile referitor la fezabilitatea unor astfel de parteneriate. Cercetătorii, mai ales sociologii care se ocupă cu definirea relațiilor de putere, sunt reticenți în a înțelege parteneriatul ca atare, considerându-l drept o iluzie (Cankar și Deutsch, 2009, apud Griffin și Galassi, 2010). În aceste situații, cadrul teoretic este definit de următoarele aspecte:

- diferențierea participării părinților după diferite criterii: părinții cu venituri mici participă mai puțin la activități în școli decât cei cu venituri mai mari. Barierele pe care le întâmpină părinții cu venituri mici sugerează că școlile trebuie să dezvolte o nouă abordare pentru implicarea acestor părinți (Cankar și Deutsch, 2009, apud Griffin și Galassi, 2010);
- împărțirea tradițională a rolurilor de părinte în funcție de gen a fost reconsiderată în Taiwan, tații sunt mai implicați în

deciziile de politică ale școlii, iar mamele se implică mai mult în comunicarea cu profesorii (Beckert, 2006; Chiang, Huang, Lin, 2005; apud Ho et al., 2011);

- alți teoreticieni susțin că istoria parteneriatului nu este doar o istorie evolutivă a lărgirii participării; parteneriatele implică o dublă relație de punere în legătură a modelelor de guvernare ale statului și societății civile cu principiile acțiunii individuale (Karila și Alasuutari, 2012).

Tipologia beneficiilor implicării include:

- pentru copii: performanță academică, atitudini și comportament, prezență, adaptare și implicare școlară, rata promovabilității (Suárez-Orozco, 2010; Dor, 2013);
  - pentru părinți: atitudini pozitive față de școală, relații mai bune între copii și părinți;
  - pentru profesori: motivație crescută pentru îmbunătățirea metodelor educative;
  - pentru comunitate: sprijin crescut din partea comunității.
- Lipsa unui cadru teoretic, care să explice factorii care influențează implicarea consilierilor școlari în parteneriatele SFC este depășită prin cercetările realizate de Bryan și McCoy (2007).

- Modelele Epstein și Sanders (1998, apud Epstein și Van Voorhis, 2010) au sugerat că parteneriatul depinde de tipul de programe pe care școlile le dezvoltă pentru implicarea părinților. Cercetările lor au confirmat faptul că școlile care au creat programe de parteneriat foarte bune au putut implica în mod productiv în educația copiilor, părinți din toate mediile, indiferent de statutul socio-economic, mediul de viață și numărul de membri ai familiei (Cankar și Deutsch, 2009, apud Griffin și Galassi, 2010).
- Există două tipuri de factori care pot influența implicarea consilierilor școlari în parteneriatele SFC: factori care țin de consilierul școlar și factori care țin de școală (Bryan și McCoy, 2007). Evidențele indică faptul că factorii de la nivelul școlii au un efect mai mare asupra implementării parteneriatelor SFC decât factorii de la nivel individual, cum ar fi factorii care țin de consilier.
- Se observă că implicarea părinților tinde să scadă în învățământul secundar. Factorii care determină lipsa de implicare a părinților sunt: lipsa rețelelor sociale pentru părinți, lipsa stabilității financiare, nivelul educațional scăzut al părinților, factori ce țin de școală, ore de întâlnire neconvenabile, transport, îngrijirea copiilor, cunoștințele părinților despre regulile și politicile școlii, lipsa de încredere a școlii în părinți și elevi, rasismul perceput de către părinți,



experiențe negative ale părinților cu școala în copilărie (Griffin și Galassi, 2010).

- Încrederea între indivizi sau între grupurile dintr-o organizație este semnificativă pentru stabilitatea pe termen lung a organizației și pentru starea de bine a membrilor săi (Uslaner, 1999; Moye, Henkin și Egley, 2005; Tschannen-Morgan, 2004, apud Ho, 2007; Van Velsor și Orozco, 2007; Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

### **3. Modele de implicare a părinților în educația copilului**

#### Modelul sferelor de influență suprapuse - Joyce Epstein

Modelul parteneriatului SFC, dezvoltat de Joyce Epstein (1995) pare a fi „cel mai proeminent și complet din literatură” (Poulou și Matsagouras, 2007; Epstein și Van Voorhis, 2010), iar multe dintre studiile analizate se raportează la acest model. Teoria sferelor de influență suprapuse afirmă că elevii învață mai mult atunci când părinții, educatorii și alte persoane din comunitate împărtășesc scopurile și responsabilitățile pentru învățarea elevilor și lucrează împreună, nu individual (Epstein, 1987, 2001). Ariile care se suprapun sunt familia, școala și comunitatea. În cadrul zonelor de “suprapunere” au fost identificate următoarele tipuri de implicare (Epstein și Van Voorhis, 2010): *parentingul*, comunicarea, voluntariatul, învățarea acasă, luarea deciziilor și colaborarea cu comunitatea.

Validitatea modelului este demonstrată prin analize la nivel internațional (Denessen et al., 2009), dar sunt prezentate și o serie de provocări (Epstein și Van Voorhis, 2010) și implicațiile pentru acțiunile consilierului școlar în parteneriate (Epstein și Van Voorhis, 2010) și diferențele între „școlile cu performanțe bune și cele cu performanțe slabe” (Kabarere, 2013) sau rolul profesorilor (Spernes, 2011).

### Modelul Hoover-Dempsey și Sandler

Acesta ilustrează procesul implicării parentale din perspectiva teoretică mai largă a teoriei învățării sociale (Bandura, 1986, apud Wollscheid, 2013; Walker și Shenker și Hoover-Dempsey, 2010). Comportamentul uman este privit ca parte a unui sistem de relații bilaterale între factorii personali și factorii de mediu (Walker și Shenker și Hoover-Dempsey, 2010), subliniind contribuția pe care cultura și alte variabile legate de contextul de viață o au, ca elemente fundamentale pentru motivația în implicarea părinților și tutorilor (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

### Definiția parteneriatului – Bryan

Parteneriatul școală – familie - comunitate este văzut ca un tip de „relație prin intermediul căreia personalul școlii realizează un parteneriat cu familia și alți membri ai comunității pentru a-i

ajuta pe copii să aibă succes la școală”, premisă în cadrul modelelor Epstein și Bryan (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

### Modelul rețelelor tematice - Attride-Stirling

Conform acestui model, implicarea parentală este compusă din trei elemente (Lamb, et al. 1985, apud Ho et al., 2011): interacțiunea cu copilul, disponibilitatea și responsabilitatea pentru copil. Elementele majore de implicare parentală sunt: importanța de a fi un model pozitiv; implicarea împreună cu copiii în activități în aer liber, educația ca un mijloc pentru dezvoltarea copiilor din punct de vedere socio-economic, natura evolutivă a rolurilor construite social prin implicarea taților în Taiwan. A fi tată presupune negocierea rolului cu structurile familiei, iar rolurile pot fi conturate de o serie întregă de factori socio-culturali. Conceptul de *tată* în diferite culturi s-a schimbat în decursul timpului odată cu schimbările ideologice, modelate de contextul cultural. Pe lângă factorii economici, alți factori contextuali, precum: familia, comunitatea, cultura, istoria contribuie la conturarea rolului de tată.

### Modelul Matsagouras

Matsagouras a descris în anul 2005 patru tipuri de colaborare părinți- profesori pentru a explica rolurile pe care

trebuie să le îndeplinească aceștia (Poulou, Matsagouras, 2007): centrare pe școală, colaborare, negociere, centrare pe familie. În timp ce valoarea parteneriatului școală - familie este general acceptată, acesta nu poate fi întotdeauna implementat cu ușurință și eficiență. Aceasta se datorează diferențelor de percepție despre context și conținut între participanți (Attanucci, 2004, apud Poulou și Matsagouras, 2007), lipsei unei definiții mai clare în literatură a ceea ce înseamnă implicarea părinților (Daniel-White 2002, Lawson 2003, apud Poulou și Matsagouras, 2007), lipsei unor relații echivalente între părinți și profesori (Beveridge 2003, Lareau 2004, apud Poulou și Matsagouras, 2007) sau barierelor legate de implicarea părinților, precum lipsa de timp a acestora (McBride, 2003, apud Poulou și Matsagouras, 2007). Lipsa cunoștințelor și abilităților pentru a realiza astfel de colaborări de succes reprezintă o barieră importantă. Pe de o parte, părinții au nevoie de ghidare din partea profesorilor pentru dezvoltarea copiilor lor (Walker, Shenke și Hoover-Dempsey, 2010). Pe de altă parte, profesorii solicită cooperarea părinților, în condițiile în care nu au abilitățile necesare pentru a sprijini efectiv această implicare (Brouzos 1999, Letch 1998, Morris 1998, apud Poulou și Matsagouras, 2007). De aceea, a apărut necesitatea ca formatorii viitorilor profesori să îi "echipeze" pe aceștia cu abilități și strategii pentru a dezvolta o comunicare eficientă cu părinții.

Înainte de a crea programe de formare pentru profesori, e important să fie explorate percepțiile părinților și profesorilor despre rolurile, conținutul și contextul colaborării dintre aceștia. Școlile au nevoie de metodologii care să asigure un cadru în care să se dezvolte relațiile școală - familie, astfel încât să se țină cont de nevoile copiilor, părinților, profesorilor și să crească participarea părinților la activitățile școlare. Poulou și Matsagouras (2007) consideră că putem înțelege mai bine relațiile școală - familie prin examinarea credințelor profesorilor și părinților despre relația dintre aceștia, spre exemplu: percepțiile părinților greci asupra profesorilor, asupra propriilor roluri și responsabilități, implicarea în activități și ariile de cooperare cu profesorii.

#### Modelul funcțional Bryan și Holcomb McCoy

Pornind de la funcțiile specifice ale parteneriatului școală - familie - comunitate, identificate în literatura de specialitate, Bryan și Holcomb McCoy (2004) propun un model multinivelar, care conține nouă tipuri de rezultate colaborative. Acestea sunt: programe de mentorat, centre pentru părinți, programe de voluntariat, oportunități de asistență la clasă, programe de vizite la domiciliu, programe de educație pentru părinți, parteneriate din domeniul afacerilor, management școlar și programe de tutorat.

## Modelul dezvoltării de alianțe la nivel comunitar -

### Ferguson

Fiecare stadiu de dezvoltare a parteneriatului conține o sarcină sau tensiune centrală. Pe parcursul rezolvării acestor aspecte, persoanele pot merge la nivelul următor în cadrul dezvoltării. Eșecul în negocierea unei provocări anume poate însemna lipsa dezvoltării și eșecul unei inițiative de colaborare (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010). Există cinci tipuri de tensiuni ale relațiilor parteneriale specifice: încredere și interes versus neîncredere și dezinteres; compromis versus conflict sau ieșire; asumarea angajamentului versus ambivalență; întreprinzător versus descurajare și tranziție versus stagnare. În fiecare stadiu, consilierul poate urma pașii „reciprocității culturale”, care presupune un proces de autoconștientizare și sensibilizare în legătură cu alte persoane. Pașii includ (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010): identificarea valorilor și a presupunerilor fiecăruia dintre cei implicați asupra unui aspect anume; verificarea valorilor și importanței acestora pentru fiecare dintre parteneri și pentru parteneriat; respectarea și verbalizarea diferențelor culturale identificate anterior; discutarea și stabilirea unor modalități de adaptare a interpretărilor sau recomandărilor generate de colaboratori pentru atingerea obiectivului.

#### 4. Emanciparea grupurilor dezavantajate

În categoria grupurilor dezavantajate au fost incluse:

- populația din mediul rural – cu accent pe provocările dezvoltării în perioada adolescenței, care conduc la o creștere a comportamentelor de risc, adesea exacerbate în mediul rural (Griffin și Galassi, 2010);
- grupurile de imigranți, spre exemplu:
  - în societatea olandeză, care a primit un număr mare de grupuri imigrante în ultimii 10 ani, grupuri care diferă în ceea ce privește cultura, limba și religia. Implicarea și participarea părinților minoritari în mod sigur nu egalează implicarea și participarea părinților non-minoritari. Numeroase bariere par să blocheze parteneriatele în cazul părinților minoritari. Ei sunt adesea văzuți ca un grup omogen cu orientări tradiționale pentru care o abordare definită din perspectiva clasei de mijloc pare a fi potrivită. Părinții minoritari afirmă că profesorii nu consideră important sprijinul educațional pe care ei pot să îl ofere (Lopez, 2001, Driessen 2001, apud Smith et al. 2007).
  - părinții marocani consideră că evitarea criminalității este un aspect esențial pentru copiii lor și ar dori să discute cu școala despre acest fapt, dar raportează că au

sentimentul că nu sunt luați în serios (Smith et al., 2007).

- perspectiva ecologică asupra dificultăților elevilor/adolescenților imigranți din SUA, care întâmpină o multitudine de piedici în procesul adaptării la noua cultură. Chiar dacă există persoane sau instituții capabile să îi susțină pe imigranți, acestea le rămân de multe ori inaccesibile din cauza barierelor lingvistice, rasismului, discriminării reale sau percepute sau statutului de ședere ilegală. Cele trei tipuri de dificultăți sunt (Suárez-Orozco, 2010): provocări individuale; provocări de context familial; provocări de context macro (școală, comunitate, națiune).
- reflecțiile părinților care vin ca studenți străini rezidenți în UK, preocupați de dificultățile de adaptare a copiilor lor în școlile engleze. Există puține cercetări despre familiile rezidenților temporari și despre experiențele lor în primul an de ședere în țara gazdă. Pentru majoritatea dintre aceștia, un an este perioada maximă de ședere pe care o petrec la studii în țara gazdă confruntându-se cu o nouă cultură și cu eforturi mari de adaptare într-un timp relativ scurt. De regulă, copiii acestor familii ajung în școlile din vecinătatea universității și nu primesc suficient ajutor de adaptare



la noul context cultural, lingvistic și cultural. Literatura de specialitate a subliniat nevoia de a influența în mod pozitiv motivația și interesele acestor studenți pentru a face posibilă adaptarea lor cât mai rapidă. O cale ar fi integrarea în grupurile mixte (gazde și conaționali) de prieteni, participarea la evenimentele interculturale sau ale comunității, împărtășirea și rezolvarea prin colaborare a problemelor comune, similare, în interiorul și în afara unităților școlare/universităților. Procesul de adaptare școlară este mai ușor în cazul copiilor datorită maleabilității lor sporite în comparație cu adulții, dar și pentru că ei nu au fost complet enculturați în țara lor de origine. De asemenea, flexibilitatea și adaptabilitatea au o cotă maximă în anii copilăriei. În schimb, părinții lor care se află la studii, deși vorbesc fluent engleza, sunt tensionați și se simt copeșiți de noul mediu academic și de rolul de părinte. Aceștia se simt neajutorați deoarece școala nu îi sprijină în îndrumarea copiilor (Pinter, 2013).

- regiuni/ țări dezavantajate:
  - țările ex-comuniste - situația Serbiei, unde pe fondul schimbărilor politice și globalizării, corupția, criminalitatea și violența au înregistrat valori crescute.

Țara se confruntă în prezent cu un vacuum instituțional și cu apariția unor procese paralele, determinate de schimbările provocate de contextul social larg și de schimbările care influențează funcționarea familiei și a parentalității. Elemente ale contextului social mai larg interferează cu funcționarea de zi cu zi a familiei, incluzând domeniile: economie - muncă, funcționare instituțională (școală, servicii sociale și de sănătate) și sistemul valoric. În discursul cercetărilor sociologice și psihologice realizate în ultimii 10 ani, poziția și potențialul părinților sunt caracterizate de: confuzie, stres, lipsuri materiale, colaps și demoralizare în viața de familie, strategii de adaptare pe termen scurt la mediul în schimbare rapidă, lipsă de timp și energie, lipsa prezenței fizice și psihice în viața copiilor lor. Cercetări psihopedagogice, derulate în 2006 despre factorii care sprijină sau blochează cooperarea școală/familie indică aspecte, precum: lipsa de angajare, pasivitatea, tensiunea, insatisfacția, pseudo-cooperarea, descreșterea autorității părinților și a școlii (Polovina, 2007).

- țările africane, cu exemplul Kenyei unde nu există egalitatea de șanse educaționale din țările vestice (Abi și Cleghorn, 2005, apud Spernes, 2011). Majoritatea

oamenilor consideră că școala este importantă și vor să își înscrie copiii la școală, indiferent de statutul socio-economic. Părinții din medii dezavantajate cred că școala îi va ajuta pe copiii lor să aibă o viață mai bună decât au avut ei (Spernes, 2011). Teoria pedagogiei centrate pe specificul culturii africane a lui Murrell (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010) pune accentul pe schimbarea perspectivei către punctele forte ancestrale și contemporane ale familiilor.

- copiii supradotați, care nu beneficiază de servicii adaptate în Noua Zeelandă, unde rolul părinților în identificarea și sprijinirea lor a fost adesea înțeles greșit și unde nu există fonduri sau programe guvernamentale pentru acești copii. În consecință, ei nu pot începe școala mai devreme (Margrain, 2010). Părinții au un rol pozitiv în sprijinirea lor, iar datele indică faptul că părinții au fost capabili să identifice talentele și calitățile forte ale copiilor lor, susținându-i în mod responsabil și oferindu-le mare parte din timpul lor disponibil. Aceste constatări infirmă supozițiile după care părinții supradotaților sunt exagerat de exigenți, intransigenți și supraprotectivi cu copiii lor. Margrain (2010) consideră că profesorii pot învăța foarte multe de la acești părinți și este necesar ca ei să colaboreze

pentru obținerea celor mai bune rezultate de la acești copii deosebit de înzestrați. Deoarece părinții sunt primii educatori ai copiilor lor, este necesar ca educatorii din grădiniță și învățătorii să înțeleagă poziția de experți a părinților, mai ales că oportunitățile și ajutorul financiar pe care școala le poate oferi sunt limitate în aceste cazuri. În măsura în care învățătorii recunosc și valorizează înzestrarea copilului, colaborarea lor cu părinții devine crucială (Margrain, 2010).

## **5. Parteneriatul școală - familie: rezultatele altor studii**

O parte din studiile analizate abordează tema parteneriatului fără să indice în mod explicit un model teoretic. Rolul actorilor implicați este o problemă abordată în aproximativ jumătate din articolele studiate. Se consideră că dezvoltarea armonioasă a unui copil nu este numai preocuparea părinților, ci și a societății în ansamblu, prevăzută în sistemele legislativ, financiar și de protecție socială. Instituționalizarea educațională a copiilor în țările nordice este clar reglementată, responsabili pentru educația copiilor fiind deopotrivă familia și statul. Granițele între școală și familie sunt tot mai neclare, iar școlile au fost nevoite să își redefinească obligațiile și să delege mai multe responsabilități familiei. Parteneriatul familie - școală este dorit

și înțeles aproape de la sine în dezbaterile publice și în cercetare. În practică, însă nu sunt întotdeauna atât de clare responsabilitățile fiecărui actor (Markström, 2013).

Cercetările anterioare asupra părerilor despre relația familie-școală au investigat părinți și cadre didactice, dar există puține studii care au investigat opiniile copiilor. În general, copiii sunt văzuți ca având un rol pasiv și doar pus în slujba intereselor adulților sau a instituțiilor, relațiile fiind asimetrice de tip: relații de putere instituțională (școala față de copil și familie) și relații de putere generațională (adulți - părinți și profesori - față de copii) (Markström, 2013).

#### A. Rolurile parentale

Rolul parental în parteneriatul cu școala este explicit și detaliat abordat de trei dintre articolele analizate, pe teme, precum: rolul părinților, modul cum sunt percepuți de educatori și factorii care influențează rolurile parentale.

Literatura științifică în domeniu relevă faptul că părinții au un rol semnificativ în dezvoltarea și educația copiilor (Krüger și Michalek, 2011). A fi părinte în societatea modernă semnifică nu numai înțelegerea nevoilor copilului, dar și expectanțele pe care părinții le au din partea societății, întrucât evoluția și sănătatea copiilor nu este numai responsabilitatea părinților, ci și a societății în ansamblu, care trebuie să-i protejeze drepturile. De aceea părinții trebuie văzuți, din perspectivă socială, ca persoane

care au nevoie de suport în situațiile în care nu sunt capabili să aibă grijă de copiii lor. Cunoștințele aprofundate despre procesul de dezvoltare a copilului și a drepturilor lui constituționale contribuie la dobândirea competențelor parentale și a abilităților lor de a colabora cu proprii copii și cu ceilalți adulți implicați (Vuorinen, 2010).

Tinerii descriu rolul de părinte în mod idealist: părinte grijuliu, care își iubește copilul, are încredere în el, îl încurajează și comunică cu acesta, îi stabilește reguli de disciplină, cunoscându-i activitățile și preocupările. Educatorii, într-o viziune mai realistă, consideră părinții drept: excesiv de îngrijorați, nemulțumiți, necooperativi, neglijenți, supra-protectori sau neimplicați și agresivi, fiind dificili și având nevoie de suport în îngrijirea copiilor sau nefiind în stare să caute sprijin (Vuorinen, 2010).

Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, Lamb (2000, apud Ho et al., 2011) abordează conceptul de *tată* în diferite culturi. Acesta s-a schimbat în decursul timpului, odată cu schimbările ideologice care depind de contextul cultural. Pe lângă factorii economici, alți factori contextuali, precum: familia, comunitatea, cultura, istoria, politicile sociale (guvernamentale și corporatiste de promovare a implicării taților) contribuie la conturarea rolului de tată (Cabrera, 2000, apud Ho, 2011). În ultima decadă, acești factori au dus la schimbări în tradițiile chinezești dând naștere unei clase liberale de mijloc, care

militează pentru egalitate de gen în societatea taiwaneză. De asemenea, responsabilitățile parentale au devenit mai puțin legate de gen, iar tații au devenit mai implicați în creșterea copiilor (Ho et al., 2011).

### B. Rolul consilierului școlar

Consilierul școlar are un rol specific în asigurarea unui parteneriat SFC, dar încă nu au fost clar teoretizate percepțiile, rolurile și implicarea consilierilor școlari în aceste parteneriate stipulate de lege în SUA (Bryan și McCoy, 2007).

Promovarea implicării părinților prin programe specifice ale școlilor și redefinirea rolurilor profesioniștilor din educație, inclusiv ale consilierului școlar sunt de actualitate în SUA. Barierele pe care le întâmpină părinții cu venituri mici sugerează că școlile trebuie să dezvolte o nouă abordare pentru implicarea acestor părinți (Van Velsor și Orozco, 2007). În noul context, consilierii școlari trebuie să aibă un rol activ în parteneriate și să contribuie la identificarea unor modalități eficiente și inovative de a le dezvolta. Consilierii școlari sunt văzuți ca având potențial de lideri în reforma educațională, în general și în special în dezvoltarea parteneriatelor SFC, ca avocați ai succesului elevilor și agenți ai schimbării sociale, pe lângă serviciile directe de consiliere și orientare oferite elevilor (Bryan și McCoy, 2004). Consilierii școlari pot juca un rol de lideri în dezvoltarea relației

dintre școli și părinții cu venituri mici, prin implementarea unor strategii centrate pe comunitate și prin implicarea părinților. Aceste strategii respectă cultura comunității și abilitățile părinților de a contribui la educația propriilor copii (Van Velsor și Orozco, 2007). Prin urmare, în școli pot fi găsite frecvent 9 tipuri de programe de parteneriat SFC, conform modelului Epstein (Bryan și McCoy, 2004; Amatea și Clark, 2005). Acestea includ (Bryan și McCoy, 2004; Moore-Thomas și Day-Vines, 2010): programe de mentorat; centre ale părinților; membri ai familiei/ ai comunității ca asistenți ai profesorilor; programe de voluntariat; vizite acasă; programe de educație a părinților; parteneriate școală- comunitatea de afaceri; părinți și membri ai comunității implicați în managementul școlii; programe de tutorat. Suportul oferit de educatori se dovedește foarte eficient, mai ales dacă sunt la rândul lor părinți (Vuorinen, 2010).

Un model comprehensiv de prevenire și de intervenție este lansat de Suárez și Orozco (2010). Modelul este derivat din politicile de sănătate publică, centrate pe trei paliere: prevenire primară, secundară și terțiară. Obiectivele legate de optimizarea relației dintre părinți și școală se referă, în cazul părinților, la îmbunătățirea modalităților în care copiii sunt tratați acasă și la școală (Smit, Drisse, Slegers și Teelken, 2007, apud Smith et al., 2007). În cazul participării părinților, obiectivul se referă la încurajarea contribuțiilor acestora la activitățile desfășurate în



școală (obiectiv organizațional) și la procesul de luare a deciziilor din școală (obiective democratice și socio-politice) (Smit, 2005; Smith et al., 2007). Ca spații pentru implementarea acestor strategii de implicare a părinților în activitățile realizate în școală (Van Velsor și Orozco, 2007), sunt propuse: activități la clasă, excursii, bibliotecă, birouri școlare.

Bryan și McCoy (2007) identifică, pe baza analizei literaturii de specialitate în domeniul consilierii școlare, 18 comportamente de rol necesare parteneriatelor, care sunt în același timp specifice consilierii școlare: sprijin pentru familie, părinți și comunitate în organizarea unor programe de suport pentru elevi; colaborarea cu diferite servicii comunitare; oferirea de ateliere și seminarii de educație parentală; colaborarea cu organizații și companii; vizite la domiciliu.

Teoria pedagogiei centrată pe cultura africană (Murrell) pune în discuție modul de acțiune al consilierului școlar în raport cu nivelul performanței școlare a elevilor, pe baza unei abordări teoretice și culturale bine puse la punct, fapt care duce la schimbarea perspectivei către punctele forte ancestrale și contemporane ale familiilor (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

### C. Rolul profesorului

Regândirea rolului educatorului și a relațiilor acestuia cu familia are în vedere: trecerea la educația centrată pe elev, la

valorificarea potențialului educației între egali, între familii, utilizând rețelele sociale comunitare și la considerarea școlii drept centru coordonator al furnizorilor de servicii. Profesorii sunt încurajați să îmbrățișeze conceptul de *stiluri de învățare diverse* și să practice varietatea în instruire. De asemenea, sunt încurajați să utilizeze strategii de evaluare centrate pe elev (Amatea și Clark, 2005).

Se constată că în realitate implicarea părinților este mai mică decât ar fi de dorit. Profesorii manifestă un amalgam de atitudini pozitive și negative. În ce privește experiența, se constată că profesorii începători minimizează rolul implicării familiei. Din perspectiva diferențelor dintre profesori, pe cicluri de învățământ se constată că cei din învățământul primar implică mai mult familia decât cei din învățământul gimnazial și liceal, de multe ori nefiind clar profesorilor cum anume ar putea să implice familia (Dor, 2013).

Shartrand et al. (1997, apud Smith et al., 2007) au arătat că, deși participarea părinților este unul dintre scopurile legii educației naționale americane (American Goals, 2000), pregătirea profesorilor pentru a îndeplini acest obiectiv nu este suficientă. Profesorii au nevoie de noi competențe pentru a interacționa mai eficient cu părinții. Un cadru în acest sens ar putea cuprinde următoarele arii (Smith et al., 2007; Amatea și Clark, 2005):

- implicare generală a părinților: obiectivele generale ale implicării părinților, avantaje, bariere, cunoștințe, abilități, atitudini;
- cunoștințe generale despre familii și diferențe culturale, despre creșterea copiilor, situații de viață;
- comunicare bidirecțională casă - școală;
- implicarea părinților în situații de învățare, de asemenea și în afara școlii;
- sprijin pe care părinții să îl ofere școlii atât în interiorul școlii, cât și în afara ei;
- sprijin acordat familiilor de către școală;
- familiile ca agenți ai schimbării – implicare în procesul de luare a deciziilor, dezvoltare de politici, curricula și programe, formarea părinților, etc.

Competențele profesorilor pentru comunicarea cu părinții sunt influențate de trei categorii de factori: biografia personală a profesorului (Graue, 2005; Graue și Brown, 2003, apud Denessen et al., 2009); experiențele profesorilor cu părinții; formarea profesorilor.

Modelul Matsagouras oferă sugestii pentru inițiativele de integrare a parteneriatelor școală-familie în programele de formare continuă a profesorilor, pentru a fi echipa cu abilități și strategii în vederea unei comunicări eficiente cu părinții. Acestea trebuie să țină cont de percepțiile părinților și profesorilor

despre rolurile lor, conținutul și contextul colaborării dintre ei (Poulou și Matsagouras, 2007).

#### D. Rolul directorilor

Un rol esențial în facilitarea parteneriatelor FSC îl au structurile manageriale și directorii școlilor. Este accentuată ideea importanței unei abordări coordonate, care include școala și familiile pentru succesul educației copiilor (Bernal et al. 2011). Ca și consilierii școlari, directorii sunt de asemenea „invitați” să își regândească rolul în ceea ce privește conducerea personalului școlii și modul de organizare a rolurilor și relațiilor. Un model popular de *leadership* este acela al școlii care învață, unde procesul decizional este activ împărtășit între personal, elevi și familii. Directorii trebuie să regândească granițele între școli prin dezvoltarea unor centre de servicii integrate la nivel de școală sau prin sprijinirea dezvoltării echipelor de coordonare a ofertelor de servicii la nivel comunitar pentru a oferi elevilor un acces mai mare la servicii complexe (Amatea și Clark, 2005).

### **6. Relația dintre implicarea părinților și rezultatele elevilor**

O mare parte a studiilor analizate pleacă de la premisa că implicarea părinților are clare beneficii în multiple planuri ale educației copiilor.

Tipuri de ipoteze definitorii pentru literatura de specialitate:

- relația școală (de nivel primar, gimnazial sau liceal) - cadru didactic – psiholog - consilier școlar în ceea ce privește implicarea în parteneriatele SFC/ implicarea consilierilor școlari din școlile primare față de cei din gimnaziu și din liceu (Bryan și McCoy, 2007);
- legătura dintre progresul școlar al copilului și implicarea părinților în educația acestuia (Pinter, 2013)/ relația între părinții cărora le place să citească și să practice comportamente de sprijin acasă și interesul perceput al copiilor și succesul în ceea ce privește citirea/ rolul părinților (îndeosebi al tatălui) ca un model puternic pentru copii, cu precădere asupra fiilor, în dezvoltarea unei atitudini pozitive pentru valorizarea și interesul pentru cititul de plăcere sau pentru informare (Pepe și Castelli, 2013);
- interesul părinților pentru educația copiilor, în funcție de statusul socio-economic, suprapopularea familiilor și rata analfabetismului la părinți (Pepe și Castelli, 2013);
- atunci când nevoile de bază (spre exemplu, mâncare, sănătate) ale familiilor nu sunt îndeplinite, atunci este dificil pentru părinți/ tutori să investească un efort mai mare în activități complexe de participare parentală (Pepe și Castelli, 2013);

- autorizarea/ neautorizarea (*empowerment/ disempowerment*) părinților în școală/ încrederea părinților în propriile idei despre aspecte cheie ale educației/ cât își arogă autoritățile și instituțiile și cât e lăsat mediului social (Kees van der Wolf, apud Pepe și Castelli, 2013);
- percepțiile consilierilor școlari legate de implicarea lor în parteneriatele SFC/ motivația/ rolul lor în cele nouă tipuri de parteneriate SFC/ percepțiile consilierilor școlari referitoare la importanța celor nouă tipuri de parteneriate SCF în școlile lor/ barierele în implicare (Bryan și McCoy, 2004);
- natura încrederii percepute de către profesori/ dimensiuni ale încrederii între școli/ relația dintre caracteristicile profesorului, mediul social al părintelui și practicile de colaborare familie - școală - comunitate cu diferite dimensiuni ale încrederii (Ho, 2007);
- care este profilul familiilor vulnerabile: adolescentul imigrant în SUA (Suárez-Orozco, 2010);
- existența unor diferențe semnificative între implicarea părinților din școlile cu performanțe bune și cele cu performanțe slabe, determinate de diferiți factori: a avea copii sănătoși, a participa în managementul școlii, părinții ca resurse, susținere pentru învățare, îngrijire sau protecție (Kabarere, 2013).

Deși rolul familiei a fost ignorat în înțelegerea rezultatelor educaționale, studii mai recente, realizate în Kenya arată că influența indirectă și așteptările mari din partea familiei au ca rezultat reușita școlară (Hughes, 1989, apud Spernes, 2011).

Există o serie de studii, axate pe dacă și cum implicarea familiei influențează succesul elevilor în școală. Rezultatele sugerează că implicarea familiei contribuie la îmbunătățirea rezultatelor, frecvenței școlare și o mai mare responsabilitate a elevilor pentru munca legată de școală (Catsambis și Beveridge 2001; Sheldon și Epstein 2002; Simon 2004; Epstein și Rodriguez Jansorn, 2004, apud Cankar și Deutsch, 2009). Implicațiile acestor rezultate pentru școli țin de faptul că, dacă acestea doresc să dezvolte parteneriatul cu părinții și să îmbunătățească succesul elevilor, atunci trebuie să regândească rolul familiei și implicării comunitare. Școlile trebuie să planifice programe de parteneriat care să stabilească legătura dintre familie și școală în cadrul activităților care încurajează succesul elevilor. În Serbia, nu există suficiente date empirice pentru a evidenția problemele legate de cooperarea familie- școală. Deși cooperarea dintre familie și școală este parțial cerută prin lege, calitatea parteneriatului dintre aceste două instituții rămâne sub semnul întrebării (Cankar și Deutsch, 2009).

În ciuda faptului că rezultatele relevante ale cercetărilor sunt puternic divergente, ca o consecință a diferențelor

conceptuale, multe rezultate arată o relație pozitivă între implicarea părinților și dezvoltarea școlară a copiilor (Fan și Chen, 2001; Jeynes, 2003, apud Smith et al., 2007). Potrivit lui Deforges (2003, apud Smith et al., 2007), cel mai important factor este "buna educație în familie", cu următoarele caracteristici: oferirea unui mediu sigur și stabil, stimularea intelectuală, purtarea unor discuții părinte-copil, funcționarea părinților ca modele constructive care propagă valorile educației și au așteptări înalte de la copii. Următoarele elemente sunt importante, de asemenea: păstrarea contactului cu școala pentru a schimba informații și participarea la activitățile din școală (Carter, 2003, apud Smith et al., 2007).

Deforges (2003, apud Smith et al., 2007) sugerează că implicarea părinților are efecte primare indirecte asupra imaginii de sine a copilului ca persoană care învață și întărește așteptările înalte ale acestora. Implicarea părinților stimulează, de asemenea, anumite atitudini, valori, aspirații, care pot funcționa ca aspecte pro-sociale și pro-învățare. Cu toate acestea, alți autori găsesc o relație de cauzalitate inversată în ceea ce privește implicarea părinților și achizițiile copilului: implicarea se realizează numai atunci când performanțele copilului sunt percepute ca fiind insuficiente de către părinți sau școală și de aceea, implicarea este o reacție la performanțele slabe și comportamentul negativ al copilului. Există puține evidențe



empirice legate de relația dintre implicarea parentală și funcționarea afectivă a copilului la școală (Smit, 2005; Driessen 2007, apud Smith et al., 2007). Școlile tind să aibă obiective generale și nu foarte concrete în ceea ce privește implicarea părinților. Mai mult, implicarea părinților nu este o prioritate în multe școli, iar politicile actuale, cu referire la acest aspect nu sunt sistematic evaluate (Epstein, 2002, apud Smith et al., 2007). De aceea, implicarea părinților nu pare a fi un obiectiv în sine.

Participarea părinților în educația copiilor are o influență pozitivă asupra dezvoltării și achizițiilor cognitive ale copilului (Boethel 2004, Driessen și Smit 2007, Epstein 2002, apud Smith et al., 2007). Cu toate acestea, câteva studii arată că nu există niciun efect al acestor oportunități de participare a părinților (Mattingly, Prinslin, McKenzie, Rodriguez și Kayzar 2002, apud Smith et al., 2007). Participarea părinților este, de asemenea, adesea considerată una dintre cele mai importante caracteristici ale unei școli eficiente (Driessen, Smit, Slegers, 2005, apud Smith et al., 2007). Pe lângă efectele pozitive ale participării părinților asupra achizițiilor elevilor, alte studii au identificat și efecte pozitive legate de adaptarea socială a copiilor, vizând aspecte, precum: comportamentul copiilor, motivația lor, competența socială, relația dintre elevi și profesori, relațiile dintre copii (Henderson și Map 2002, Boethel 2003, Jordan, Orozco, Averett, 2001, apud Smith et al., 2007).

Rolul familiei în alfabetizarea socială a copiilor a reprezentat o temă foarte studiată în diferite abordări teoretice. În cazul alfabetizării sociale și a deprinderilor de lectură ale tinerilor se manifestă diferențe semnificative de gen. Multe studii arată că fetele citesc mai frecvent decât băieții, înregistrând scoruri mai înalte la interesul și motivația pentru literatura de ficțiune. Deși școala este oficial responsabilă pentru alfabetizarea socială a copilului, prin asigurarea contextelor și a procesului prin care elevii își dezvoltă deprinderea de a citi și atracția pentru lectură, familia rămâne totuși principala instituție în cadrul căreia are loc acest proces, întrucât părinții sunt aceia care îi familiarizează pe copii cu practicile culturale, spre exemplu, deprinderile părinților de a citi și interacționa cu copiii lor. În general, genul părinților influențează alfabetizarea copiilor de același gen; există conexiuni mai puternice între lecturile mamei și ale fetelor, în timp ce lecturile tatălui sunt asociate cu cele ale băieților. Studiile comparative internaționale, spre exemplu, the Programme for International Student Assessment (PISA) și the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) au dat naștere unei dezbateri asupra dezvoltării aptitudinilor de lectură, a motivației și implicării elevilor în acest proces, nu numai la școală, ci și în familie și în alte medii informale (Wollscheid, 2013). Studii comparative la nivel internațional și național demonstrează o strânsă legătură

între nivelul înalt de educație al părinților și scorul înalt al alfabetizării copiilor, comparativ cu cel al părinților cu nivel educațional scăzut (Wollscheid, 2013).

Teoriile de bază în domeniul alfabetizării sociale în familie afirmă rolul central al părinților în alfabetizarea socială a copiilor, în special al mamei (Wollscheid, 2013):

- Vîgotsky (1962) și Oevermann (1972) considerau achiziția limbajului și a comunicării ca fiind antecedente alfabetizării sociale.
- Bandura (1986) afirmă în teoria învățării sociale că rolul de model al părinților este esențial în alfabetizarea socială a copiilor și în transmiterea plăcerii și entuziasmului față de lectură.
- Schon (1990) afirmă că lectura de plăcere se reduce odată cu vârsta, iar între 11 și 14 ani obiceiurile de lectură cunosc o modificare importantă prin scăderea ca întindere a lecturii de plăcere și a celei recreative, acestea fiind înlocuite cu alte activități.

În 2005, Chern a investigat relația dintre implicarea taților și achizițiile copiilor indicând faptul că elevii de clasele a 5-a și a 6-a, care aveau tați puternic implicați și care, de asemenea aveau discuții cu copiii legate de dezvoltarea carierei – aveau niveluri mai înalte ale achizițiilor academice. Huang și Wang (apud Ho et

al., 2011) au realizat un studiu în 2007 asupra taților de copii din școli elementare din Taiwan. Rezultatele au arătat că tații cu copii mai mici au niveluri mai înalte de implicare, iar cei cu mai mulți copii au niveluri mai scăzute de implicare. Tații care percep așteptări mai scăzute din partea soțiilor au roluri de gen mai tradiționale, iar cei care își percep propria implicare ca fiind mai înaltă dețin credințe de gen mai egalitariste și niveluri de implicare mai înalte. Ho et al. (2010) au descoperit o tendință generală pentru mame de a fi mai frecvent implicate decât tații în activități, precum vizitele la bibliotecă sau librărie.

Parteneriatele școală - familie - comunitate au însemnat beneficii în planul performanței academice a elevilor. Spre exemplu, se diminuează rezistența elevilor și se reduc efectele negative ale stresului și inechităților sociale, se dezvoltă competențele sociale ale elevilor, scade nivelul de participare a adolescenților în activități de risc (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

## **7. Politicile educaționale**

Contextul politic este explicit analizat de jumătate din studiile investigate. Colaborarea familie - școală - comunitate și implicarea părinților în educația copiilor sunt analizate din trei perspective (Azaola, 2011): practicile profesorilor cu referire la

eforturile făcute de profesori pentru a-i implica pe părinți; clasa socială a părinților/ elevii și familiile lor cu dificultățile structurale care îi împiedică să se implice, dar și politicile educaționale. Deși în mod ideal între acestea trei ar trebui să existe o relație echilibrată, în realitate intervenția de jos în sus este mult mai dificil de realizat, fiind dificil pentru familiile dezavantajate să influențeze politicile educaționale și să schimbe practicile școlare (Azaola, 2011). Interacțiunea dintre educatori și părinții preșcolarilor captează interesul, în măsura în care politicile educaționale din Suedia promovează dezvoltarea colaborării dintre grădiniță și familie. Una dintre sarcinile educatorilor este aceea de a informa părinții asupra evoluției copilului în procesul de învățare și asupra dezvoltării lui în strânsă legătură cu conținutul curriculumului în preșcolaritate. Și, în final, ei au sarcina de a ajuta familia în creșterea și dezvoltarea copilului sub aspect educativ. Deși rolul de ajutor al educatorilor este ferm declarat în documentele guvernamentale suedeze, este totuși neclar ce fel de suport concret oferă aceștia părinților, ce gen de abordări folosesc și ce cadru teoretic stă la baza metodelor de sprijin pe care le aplică în practică (Vuorinen, 2010).

Shartrand, Weiss, Kreider, Lopeze (1997, apud Smith et al. 2007) au arătat că participarea părinților este unul dintre scopurile legii educației americane (*American National Education*

*Goals 2000* - Departamentul de Educație al USA), care recomandă construirea și dezvoltarea de parteneriate ale școlii cu familiile și comunitatea. Unul dintre obiective încurajează școlile să dezvolte “parteneriate care vor crește implicarea și participarea părinților” (Bryan și McCoy, 2004; Smith et al., 2007). Reformele educaționale din ultima decadă din SUA au pus accentul pe consolidarea legăturilor dintre școală - comunitate, colaborarea școală-familie sau parteneriatele școală- familie - comunitate, ca modalități de a sprijini achizițiile copiilor. Aceste parteneriate SFC s-au concretizat prin modele de guvernare locală, precum: includerea părinților și a membrilor comunității în Consiliile de administrație, prin implicarea părinților și a membrilor comunității în programe de voluntariat, prin servicii conexe școlii (Bryan și McCoy, 2004). Rolul consilierului este acela de „transformational lider”, conform modelului elaborat de American School Counsellor Association (ASCA), și anume, *School Counselor Competencies și Education Trust's Transforming School Counselling Initiative* (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010). Politicile și practicile cu privire la concediile pentru tați s-au schimbat recent și au efecte legate de implicarea părinților. În 2002, *Gender Equality in Employment Act* a început să ceară companiilor să le permită angajaților (atât mame cât și tați) până la doi ani de concediu neplătit de concediu parental pentru fiecare copil până când acesta ajunge la trei ani. În 2008, un

studiu a arătat că mai puțin de 3% din forța de muncă taiwaneză utilizează această măsură din cauza temerii de a nu pierde locul de muncă sau din cauza unor alte posibile repercusiuni profesionale (Lin, 2008, apud Ho et al., 2011). Mai recent, în 2009, the *Employment Insurance Act* a cerut ca angajații care solicită concedii de îngrijire a copilului și care au plătit asigurările de muncă cel puțin un an să fie eligibili pentru o indemnizație echivalentă cu 60% din salariul lor pentru o perioadă de până la 6 luni. Angajatorii care nu oferă angajaților aceste beneficii riscă să primească amenzi însemnate (Ho et al., 2011).

Implicarea părinților este susținută din punct de vedere politic și instituțional, în special în țările vestice dezvoltate. În America Latină politicile sunt ineficiente. În ciuda diferitelor studii și politici care militează pentru implicarea părinților în educație, implementarea lor în școală nu este un proces ușor și cu rezultate garantate, în special în cazul familiilor care provin din medii socio-economice dezavantajate (Azaola, 2011).

Odată cu reforma descentralizării, privatizării, “voucher and accountability”, tema încrederii a devenit tot mai importantă în educație, cercetătorii și educatorii fiind interesați să studieze cum să facă școlile demne de încredere pentru elevi, părinți și profesori (Ho, 2007).

Perspectiva neo-conservatoare daneză a apărut ca reacție la tendințele centrate pe copil de renunțare la teme sau de reducere a acestora la nivel de sistem de învățământ. Documentele oficiale ale Ministerului Educației din Danemarca stipulează faptul că școlile sunt încurajate să dea sancțiuni și să ia măsuri dacă temele nu sunt realizate, spre exemplu, una dintre stipulări la secțiunea disciplină, comportament decent și stare de bine în școală recomandă reținerea după ore. Perspectiva neo-conservatoare daneză de „back to basics” se reflectă într-un număr tot mai mare de documente referitoare la disciplină și sancțiunile aplicate elevilor; este și înțelegerea implicită a faptului că temele sunt legate de obiective stabilite și predictibile referitoare la performanța copiilor (Dannesboe et al. 2010).

Formularele pentru planul educațional individual/*Individual Educational Plan* (IEP) sunt utilizate în planificarea educației și îngrijirii timpurii a copilului în creșele finlandeze. Liniile directoare ale curriculum-ului național de educație timpurie existente în Finlanda susțin obligativitatea realizării unui plan educațional individual pentru fiecare copil. Formularele IEP sunt de obicei realizate la nivelul municipalităților pentru a fi discutate în cadrul întâlnirilor dintre părinți și profesori. Studiul este centrat pe modul în care formularele IEP construiesc un cadru pentru implicarea părinților și a profesioniștilor în planificarea educației timpurii/



*early childhood education and care* (ECEC), IEP fiind un instrument în cadrul ECEC. În Finlanda, părinții și-au asumat în mod tradițional un rol pasiv în ceea ce privește colaborarea școală - familie. Începând cu anii '90, a fost acordată o atenție mai mare implicării părinților în ECEC, multe școli au început să organizeze întâlniri între părinți și profesori. Acestea au un rol diferit în școli și în cadrul ECEC. Curricula cere școlilor să colaboreze cu părinții, însă nu face referire specifică la aceste tipuri de întâlniri. Aceste întâlniri sunt reglementate și ghidate prin intermediul curriculei locale și rolul și implementarea variază între diferite municipalități și școli.

Până la începutul anilor '80, sistemul educațional din Israel era complet centralizat, uniform, birocratic și presupunea o cooperare minimală a părinților cu școala. Ca urmare a faptului că au fost invitați să susțină financiar sistemul educațional, părinții au început să solicite o mai mare influență asupra curriculumului și finanțării învățământului. Tensiunile și neînțelegerile continue dintre cele două părți și rezultatele slabe la testele PISA – *Programme for International Student Assessment* (2010) au determinat ministerul să introducă o reformă amplă a sistemului educațional. Aceasta a inclus: măsuri structurale, inclusiv de recunoaștere a părinților ca factori semnificativi în educația formală a copiilor, angajamentul de a comunica deschis cu părinții, în mod regulat, coordonat și structurat. Noua politică a colaborării familie - școală, introdusă de Ministerul Israelian al

Educației la jumătatea anilor '90 a generat tensiuni între profesori și părinți, întrucât profesorii nu s-au simțit suficient de autorizați (*empowered*) și susținuți de autoritățile locale și centrale (Dor, 2013).

După genocidul din 1994, guvernul din Rwanda s-a angajat la o îmbunătățire continuă a sistemului educațional și la restructurarea curriculumului, focalizat pe recrearea valorilor, cu accent pe similaritățile dintre ruandezi, pe responsabilitate individuală și pe practică. Învățământul obligatoriu este gratuit. O măsură foarte importantă a fost cea legată de rolul părinților care contribuie la construirea facilităților educaționale și sunt implicați în consiliul de administrație al școlii. Aceste măsuri au avut rezultate pozitive, precum: creșterea spectaculoasă a numărului de elevi, scăderea repetenției și a abandonului școlar (Kabarere, 2013).

Implicarea părinților sau a tutorilor în experiențele școlare ale copiilor este esențială pentru eficacitatea programelor de consiliere școlară și succesul elevilor (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010). Parteneriatele sunt promovate în cadrul unor inițiative naționale, spre exemplu: *No Child Left Behind, Goals 2000* sau de către foruri cu rol de decizie, spre exemplu: *the National Council for Accreditation of Teacher Education, the National Association of State Directors of Teacher Education and Certification*.

Ca și în Israel, sistemul educațional suedez a fost unul centralizat la nivelul statului. În anii '80 ai secolului trecut, a început un puternic proces de descentralizare, care s-a finalizat cu schimbarea controlului între guvernele locale și cel central. Din 1991, municipalitățile au însă responsabilitate deplină în ceea ce privește profesorii, administratorii și restul personalului și în alegerea modului de a atinge obiectivele propuse la nivel național (Kristoffersson, 2009). Politica socială de bunăstare socială („welfare”) și guvernarea orientată spre piață din Suedia aduc parteneriatul în prim-plan, acesta devenind noul concept care conferă prestigiu unei școli (Kristoffersson, 2009). Influența părinților în școli a fost subiect al unor dezbateri începute în anii '80. De curând, guvernul a început să facă eforturi pentru creșterea influenței părinților asupra școlii și care a avut drept rezultat crearea unei rezoluții. Aceasta stabilește o schemă de pilotare care implică în comitetele școlare locale alese, o componență majoritară a părinților. Această măsură se aplică în învățământul obligatoriu (Kristoffersson, 2009). Statul a inițiat o serie de măsuri la nivel național pentru a oferi părinților influență colectivă în discutarea activităților școlilor, spre exemplu, în managementul școlar. Astfel, directorul este responsabil pentru stabilirea consiliilor, iar municipalitățile și școlile decid modul de funcționare. Membrii aleși în cadrul comitetului iau decizii la nivelul comitetului școlar local, iar directorii iau decizia finală în problemele discutate de consiliul școlar (Kristoffersson, 2009).

## **Capitolul II**

### **ASPECTE DE ORDIN METODOLOGIC**

Dintre tipurile de design abordat în cercetările prezentate în cadrul articolelor selectate, se disting următoarele: design de tip calitativ, design de tip cantitativ, design mixt și o serie de articole axate pe argumentarea teoretică a unor tipuri de practici (strategii și modele) de intervenție sau schimbări de perspectivă istorică și socială în raport cu tematica largă a parteneriatului școală – familie - comunitate.

Categoriile enunțate conțin fiecare aspecte generale și particulare în raport cu o serie de criterii, precum: modalitatea de colectare și prelucrare a conținuturilor/ informațiilor pentru cercetare, reflectate în selectarea metodei/ instrumentului(lor), modalitatea de selectare a grupului-țintă și determinarea caracteristicilor acestuia, structurarea intervenției (acolo unde este cazul).

Din perspectiva grupurilor țintă incluse în cercetările la care ne referim, exceptând articolele care presupun sinteza teoretică, reflectată în propuneri concrete sau de radiografiere a stării de fapt la nivel social în urma unor schimbări majore, putem face o serie de clasificări prezentate în cele ce urmează.

Un singur grup țintă:

- Profesori (Ho Sui Chu, 2007; Dor, 2013; Vuorinen, 2010);
- Directori (Amatea și Clark, 2005);
- Părinți (Kabarere et al., 2013; Poulou și Matsagouras, 2007; Bernal et al., 2011; Ho et al., 2011; Krüger și Michalek, 2011; Sreekanth, 2011; Griffin și Galassi, 2011; Pinter, 2013 – acesta a făcut parte dintr-un studiu mai larg care include și copii și cadre didactice, dar datele sintetizate în studiu se focalizează doar pe grupul țintă părinți;
- Copii (Markström, 2013);
- Consilieri (Bryan și Holcomb-McCoy, 2004 și 2007);
- Municipality/ consilii județene (Kristoffersson, 2009; Karila și Alasuutari, 2012).

Două sau mai multe grupuri țintă:

- Părinți și cadre didactice (Cankar et al., 2009; Allaire et al., 2011; Margrain, 2010);
- Profesori și cadre didactice în pregătire (Denessen et al., 2009);
- Părinți și copii (Wollscheid, 2013);
- Directori și părinți (Smith et al., 2007; Davies et al., 2011);

- Părinți, cadre didactice și directori (Spernes, 2011);
- Părinți (familia), profesori, copii, autorități locale (Azaola 2007; Azaola, 2011);
- Copii, familii, directori, cadre didactice (Dannesboe et al., 2010);
- Grupurile de romi dintr-o tabără de lângă Palermo (Di Giovanni, 2007).

Referitor la modalitatea de colectare a datelor de cercetare conform tipului de design calitativ, cantitativ și mixt, se poate observa următoarea distribuție:

- *design calitativ* – prin utilizarea interviului, observației și analizei documentelor, acestea fiind cel mai frecvent utilizate în raport cu alte tipuri de metode sau instrumente;

- *design cantitativ* – prin utilizarea chestionarului, precum și utilizarea chestionarului, asociată cu alte metode în cadrul *designului de tip mixt*.

Cercetările de tip mixt au metodologii distincte, dar și puncte comune: implicarea a câte două grupuri țintă, spre exemplu - *profesori și părinți* – Allaire et al., (2011); *profesori și cadre didactice în pregătire* – Denessen et al. (2009), *directori și părinți* – Smith et al. (2007); *părinți* - Bernal et al. (2011).

Sunt prezentate două *cercetări - acțiune* (Allaire et al., 2011; Bernal et al., 2011), cu durate diferite, axate pe implementarea unui model de implicare a școlilor situate în mediul rural izolat, prin utilizarea componentei TIC, cum este cazul canadienilor (Allaire et al., 2011) sau a unui program pilot pentru viitoare programe de educație a părinților, cum este cazul echipei spaniole (Bernal et al., 2011), ambele vizând în fapt implementarea de programe de intervenție conform obiectivelor stabilite. Dintre aspectele care diferențiază cele două tipuri de intervenții, unul important este legat de durată: una s-a desfășurat pe o perioadă de aproximativ zece ani (Allaire et al., 2011), iar cealaltă pe parcursul unui an școlar (Bernal et al., 2011). În același timp, prima a vizat o abordare mai largă, cea de-a doua una mai restrânsă, cu rol de pilot, din care eventuale programe pot fi dezvoltate și extinse pentru alte școli.

## **Capitolul III**

### **REZULTATE**

În acest capitol sunt prezentate rezultatele studiilor consultate din aria tematică a parteneriatului școală- familie- comunitate. În analiza acestora, s-au folosit următoarele criterii:

- grupul/grupurile țintă vizate: părinți, profesori, consilieri, elevi, comunitate sau mai multe simultan;
- relația dintre grupurile țintă: familie - școală, familie - comunitate, familie - școală - comunitate;
- modele explicative, analize teoretice, bune practici;
- tipologii diverse;
- stări de fapt și realități investigate;
- natura rezultatelor în funcție de tipul cercetării: observațională sau experimentală;
- analiza rezultatelor în funcție de scopul cercetării: teoretico - fundamentală sau practic - aplicativă;
- avantaje și limite;
- instrumente utilizate: cantitative, calitative sau mixte.



În urma eforturilor de grupare a rezultatelor, au fost configurate o serie de categorii de cercetări ale căror rezultate influențează preponderent unul din grupurile țintă, direct sau indirect: părinții, profesorii, consilierii școlari, comunitatea.

## **1. Părinții**

În cazul părinților, o problemă importantă este implicarea acestora în viața școlii, fie că o fac în mod oficial, prin participarea la consiliile de administrație din instituțiile școlare din Suedia și Danemarca (Kristoffersson, 2009), fie că resursele socio-culturale ale părinților le sporesc sau le diminuează implicarea în activitățile școlare ale copiilor (Azaola, 2007; Margrain, 2010; Hsiu-Zu Ho et al. 2011), fie percep succesul școlar și resursele ca fiind dependente de anumite bariere legate de comunicare, disponibilitate, nevoi (Poulou și Matsagouras, 2007; Griffin și Galassi, 2010; Sreekanth, 2010; Spernes, 2011).

Rezultatele arată că în cazul consiliilor școlare locale din Suedia și Danemarca există dificultăți de reprezentare a părinților și confuzii de rol create de schimbările socio-politice la nivel de guvernare (Kristoffersson, 2009).

Tot ca o consecință directă a schimbărilor socio-politice rapide din Taiwan, se constată transformarea de rol a taților taiwanezi care devin mai protectivi și mai responsabili vis – a – vis de educația copiilor (Hsiu-Zu Ho et al., 2011).

Ca urmare a aplicării modelului mexican CONAFE (Promovarea egalității educaționale în comunitățile rurale din Mexic), spre deosebire de modelul Bourdieu, în care școala reproduce cultura dominantă, părinții manifestă o atitudine pozitivă față de eforturile școlii de a recupera lacunele de alfabetizare și abilitățile matematice de bază ale copiilor lor. Cu toate acestea, așteptările părinților în acest sens se reduc o dată cu trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial din școala de stat (Azaola, 2007).

Și în cazul părinților americani din școala rurală, rezultatele investigației obținute în urma interviuării lor, identifică dificultățile resimțite de aceștia în asigurarea succesului școlar al copiilor lor. Părinții copiilor de succes și ai copiilor aflați în situație de risc școlar au opinii cvasi-comune în acest sens: lipsa resurselor la nivelul mediului rural, o comunicare deficitară cu școala, lipsa încrederii profesorilor în experiența părinților. Se propun recomandări pentru profesori și consilieri școlari (Griffin și Galassi, 2010).

Gradul de implicare al părinților în performanța școlară a copilului a fost de asemenea măsurat la o școală din New Delhi. Rezultatele au confirmat corelația ridicată dintre aceste variabile, în ciuda dificultății de măsurare acurată a acestora (Sreekanth, 2011). O corelație similară ridicată între cei doi indicatori (grad de implicare a părinților și succesul școlar al

copiilor) rezultă și în cazul unei școli rurale keniene (Spernes, 2011).

În schimb, părinții greci doresc să împartă cu profesorii responsabilitatea pentru performanța școlară a copiilor lor, preferând un parteneriat cu aceștia și roluri complementare cu cele ale cadrelor didactice (Poulou și Matsagouras, 2007).

În problema implicării părinților în educația copiilor, aceștia au nevoie de sprijin din partea cadrelor didactice, începând chiar cu preșcolaritatea (Vuorinen, 2010; Pinter, 2013) și până la adolescență, sprijin solicitat autorităților școlare (Polovina, 2007; Davies et al., 2011; Bernal et al., 2011) sau consilierului/psihologului școlar (Walker, et al., 2010, Pinter, 2013).

Educatoarele participante la un studiu în Suedia au precizat că părinții caută ajutor în probleme legate de îngrijirea și creșterea copilului atunci când sunt lipsiți de experiență în a disciplina propriul copil. Toate participantele sunt de acord asupra importanței sprijinului și susținerii acordate părinților. Dificultățile apar când ei nu posedă cunoștințe și metode prin care să îi dea posibilitatea de alegere copilului prin negociere. Sunt expuse sintetic rezultatele aplicării diferitelor abordări: *team building*, abordarea reflectivă, abordarea expert, abordarea delimitată și abordarea personală. Rezultatele acestui studiu contribuie la înțelegerea mai aprofundată a factorilor menționați,

ca de exemplu: perspective diferențiate asupra copiilor preșcolari, în cadrul grădiniței și în timpul colaborării cu părinții la domiciliul copiilor (Vuorinen, 2010; Pinter, 2013).

La nivelul unui lot de părinți britanici, rezultatele relevă că aceștia își doresc să fie clar și prompt informați atunci când copilul lor este identificat ca având nevoi suplimentare sau când există anumite probleme de învățare. Probabilitatea de participare eficientă din partea părinților crește atunci când le este clar ceea ce promite școala și când aceasta își respectă promisiunile (Davies et al., 2011).

## **2. Profesorii**

În cazul profesorilor, aceștia sunt investigați în calitate de inițiatori ai cooperării școlii cu familia, beneficiind de formare inițială și continuă în acest sens (Denessen et al., 2009; Krüger și Michalek, 2011). Din perspectiva analizei unor jurnale ale părinților germani, profesorii ar trebui să depășească faza formării universitare (Overmann, apud Krüger și Michalek, 2011), prin formare și lucrul cu copiii, precum și prin cea a intervenției, atinsă doar dacă profesorul este la rândul său părinte, prin intermediul experienței emoționale directe.

Tot profesorilor li se cere să fie receptivi la așteptările unor părinți de alte etnii sau naționalități (Di Giovanni, 2007;

Pinter, 2013), să se deschidă colaborării cu părinții copiilor special înzestrați (Margrain, 2010) sau să-și adapteze comunicarea cu diferite tipuri de părinți: suporteri, frenatori, de carieră sau absenți (Smith et al., 2007).

Din studiul unor comunități roma din sudul Italiei (Palermo) reiese că primul pas în a găsi un teren comun de lucru este acela al recunoașterii și al înțelegerii întregului background al copilului rom. Mai sunt necesare programe de conștientizare culturală, stabilirea unei relații cu familia, încercarea unor modalități de cooperare cu comunitatea romă prin cooptarea rudelor (verilor sau fraților) care frecventează școala, organizarea lecțiilor în care toți copiii romi din școală să ia parte, în care să își poată utiliza propria limbă și propriile metode de interacțiune și comunicare. Școala este și trebuie să rămână un agent al aculturației prin realizarea unor programe educaționale de integrare a familiei și copiilor în cultura majoritară (Di Giovanni, 2007; Pinter, 2013).

### **3. Consilierii școlari**

Consilierii școlari sunt subiectul unor cercetări din perspectiva altor grupuri țintă, precum managerii/administratorii de școală, care propun regândirea rolului consilierului școlar ca lider educațional cu următoarele dimensiuni: lider

școlar inovator, consultant colaborativ, furnizor de servicii directe, coordonator de echipă (Amatea și Clark, 2005) sau din perspectiva contribuției părinților la succesul școlar al copilului (Walker et al., 2010).

Conform rezultatelor cercetărilor recenzate, consilierii încearcă să îi implice pe părinți, iar modul de percepere al invitațiilor este cel mai puternic predictor al comportamentelor de implicare parentală, indiferent de nivelul de studiu și de etnie. Efectele primare ale implicării părinților sunt dezvoltarea calităților și comportamentelor propriilor copii sau a “resurselor interioare”, care duc la realizări școlare: autoeficacitate școlară și socială, motivație intrinsecă pentru învățare și folosirea strategiilor auto-reglatoare (Walker et al., 2010).

Sunt și studii ale căror rezultate reflectă factorii percepuți de consilieri ca influențând implicarea lor în parteneriatele școală – familie – comunitate (Bryan și Holcomb McCoy, 2004; Epstein și Van Voorhis, 2010) sau ca facilitatori ai muncii în echipă între școală și comunitate, făcându-se referire la recomandările ASCA (American School Counselor Association) cu privire la programul de consiliere școlară (Van Velsor și Orozco, 2007).

Prezentarea unei metaanalize, adresată consilierilor școlari, de implicare a părinților cu venituri mici în parteneriatul școală - familie pe baza înțelegerii barierelor întâmpinate de ei

(demografice, psihologice, cultura școlii) are ca rezultat construirea unui model centrat pe comunitate (Van Velsor și Orozco, 2007).

#### **4. Alte grupuri țintă**

Rezultatele altor studii se adresează simultan mai multor grupuri țintă: părinți, profesori, elevi, consilieri. Sunt prezentate pe larg rezultatele obținute analizând diferențele de viziune și opinii între profesori și părinți cu privire la cooperarea dintre școală și familie (Cankar și Deutsch, 2009) sau cu privire la valorile sociale și autoritatea școlară (Bernal et al., 2011).

Rezultatele cercetărilor evidențiază beneficiile colaborării cu comunitatea atât pentru școală, cât și pentru familie în privința inițierii unor rețele de colaborare virtuală, prin intermediul unui forum electronic între școli aflate la mare distanță (Allaire et al., 2011) sau a cultivării încrederii în școală (Ho Sui Chu, 2007), ca și în menținerea frecvenței la cursuri a adolescenților care întâmpină dificultăți (Suárez-Orozco, 2010).

Alte cercetări relatează efectele relației dintre familie și școală din perspectiva copiilor (Markström, 2013), respectiv a temelor pentru acasă. Acestea sunt analizate după cum urmează: ca un concept, modul de efectuare a temelor, practica cotidiană a realizării temelor, frecvența realizării acestora, beneficiile pentru

viață (Dannesboe et al., 2010). Concluziile cercetării vizează rolul temelor în construirea identității copilului sau tânărului în calitate de elev, în crearea unor conexiuni și stabilirea unor limite între școală și acasă, precum și în facilitarea trecerii de la activități școlare la muncă.

Ca urmare a cercetărilor derulate, unele studii propun modele explicative sau analize teoretice referitoare la rolul consilierului școlar (Amatea și Clark, 2005; Walker et al., 2010) sau la interacțiunea dintre părinte și profesori din perspectiva părinților (Krüger și Michalek, 2011), bune practici în implementarea unor modele de parteneriat părinți - școală ori părinți - experți educaționali (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010; Karila și Alasuutari, 2012 ) sau chiar tipologii, precum: tipuri de părinți din perspectiva implicării acestora în relația cu școala (Smith et al., 2007), tipuri de bariere pe care aceștia le resimt în relația cu școala (Griffin și Galassi, 2010), tipuri de cooperare între familie și școală (Bryan și Holcomb McCoy, 2004; Markström, 2013).

Colaborarea consilierului școlar cu familiile afro-americane din perspectivă culturală a condus la identificarea și discutarea unor modele, strategii de lucru cu elevi și familii afro-americane, în contextul colaborării școală - familie - comunitate (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).



Concluziile unui studiu american arată că participarea părinților la viața școlii este unul dintre scopurile legii educației americane (American Goals 2000), dar că pregătirea profesorilor pentru a îndeplini acest obiectiv nu este suficientă, deci profesorii trebuie să fie echipați cu noi tehnici, metode și abilități de comunicare și cooperare pentru a putea crește participarea părinților. Pe baza rezultatelor cercetării, au fost identificate următoarele tipuri de părinți (Smith et al., 2007): părintele care sprijină/suporterul (*the supporter*), părintele absent (*the absentee*), părintele de carieră (*the career-maker*), părintele care blochează (*the tormentor*), super- părintele (*the super parent*).

Din perspectiva stărilor de fapt, practicilor și realităților investigate, rezultatele arată felul în care statutul socio-economic, educațional și cultural al părinților determină implicarea lor în educația copiilor. Alte studii (Polovina, 2007; Ho et al., 2011) descriu consecințele schimbărilor de rol și statut parental asupra evoluției educaționale a copilului.

Cooperarea dintre familie și școală este analizată din perspectiva contextului traumatic al transformărilor sociale dramatice din Serbia. Procesele de schimbare sunt reprezentate prin contradicții, confuzii, tensiuni, lipsa resurselor și lipsa angajamentului. Atunci când se schimbă identitățile grupurilor și când sfera socio-psihologică a funcționării de zi cu zi este schimbată dramatic, părinții și profesorii sunt provocați să caute

noi tipuri de resurse pentru dezvoltarea unor noi căi de rezistență și supraviețuire (Polovina, 2007).

Rezultatele altor studii descriu aplicarea unor programe pilot, și anume, un program de consiliere pentru părinți (Bernal et al., 2011) și respectiv, dezvoltarea unei rețele de colaborare virtuală între mai multe școli rurale aflate la mare distanță (Allaire et al., 2011).

Modelul Remote Networked School (RNS)/ Școala în Rețeaua Digitală, inițiativă TIC de a menține active școlile rurale mici și comunitățile lor a fost considerat atât de profesori, cât și de părinți o mare oportunitate pentru copiii lor de a deveni cetățeni ai umanității. După mai bine de zece ani de la introducerea RNS în școli, din ce în ce mai multe unități școlare mici din Quebec aderă la implementarea acestui model în activitatea lor. Mai ales profesorii au recunoscut că acest model este eficient, deoarece a contribuit la reducerea sentimentului de izolare și din punct de vedere pedagogic a fost benefic pentru încurajarea colaborării elevi - profesori, elevi - elevi (Allaire et al., 2011).

O altă cercetare (Denessen et al., 2009) a analizat relația dintre formarea inițială a profesorilor și dezvoltarea competențelor și atitudinilor acestora în raport cu parteneriatul profesori - părinți. De asemenea, a fost evaluat impactul biografiei personale asupra dezvoltării competențelor și atitudinilor viitorilor profesori și fost analizat conținutul

curriculei de formare inițială a profesorilor. S-a constatat că viitorii profesori dețin competențe scăzute de comunicare cu părinții și în general, nu se simt pregătiți să comunice cu aceștia, în ciuda faptului că programele de formare oferă multe elemente pe această temă. Atitudinile viitorilor profesori față de părinți sunt pozitive, dar nu ca urmare a participării acestora la formarea inițială, ci mai degrabă bazate pe biografia personală.

Un alt studiu (Van Velsor și Orozco, 2007) include o meta-analiză de construire a unui model centrat pe comunitate, care să implice părinții cu venituri mici într-un parteneriat cu școala. Pe baza înțelegerii barierelor întâmpinate de aceștia (demografice, psihologice, care țin de cultura școlii), au fost elaborate o serie de strategii centrate pe comunitate, care presupun:

- cunoașterea familiilor copiilor prin inițierea unei comunicări pro-active cu părinții, vizite la domiciliu;
- cunoașterea comunității (unde locuiesc elevii, ajutor acordat părinților prin servicii din partea școlii);
- formarea profesorilor;
- utilizarea capitalului cultural al părinților (Van Velsor și Orozco, 2007).

Acest model presupune o schimbare a paradigmei, astfel încât consilierii școlari să devină facilitatori ai muncii în echipă între școală și comunitate, iar școala să regândească prioritățile profesionale ale consilierului, astfel încât relația școală-comunitate să devină o prioritate.

## **Capitolul IV**

### **RECOMANDĂRI**

Din analiza articolelor incluse în review, se desprind o serie de recomandări adresate:

- consilierilor școlari, părinților și profesorilor;
- școlilor ca organizații;
- programelor și politicilor educaționale, precum și activităților de formare și dezvoltare profesională;
- cercetărilor ulterioare.

Se regăsesc spre reflecție și limite ale studiilor, întrebări de cercetare, idei pentru cercetări ulterioare, aspecte ce sunt prezentate la finalul acestui capitol.

Această secțiune „care închide cercul” este foarte importantă pentru surprinderea a ceea ce a funcționat, a ceea ce se propune pentru îmbunătățit, aspectelor de multiplicat, de clarificat, de dezvoltat prin acțiunile viitoare. Lecțiile învățate, explicite sau implicite, reprezintă măsura succesului unui proiect de cercetare. Progresul și creativitatea ideilor cercetate se concretizează în sustenabilitatea și durabilitatea rezultatelor înregistrate, cât și în definirea unor noi teme de cercetare.

Abordarea comparativă, prin identificarea asemănărilor și deosebirilor din conținuturile articolelor se realizează din perspectiva evidențierii efectelor (pe termen scurt, mediu și lung), direcțiilor de acțiune (strategii și intervenții) pentru: grupuri țintă, școli ca instituții, programe și politici educaționale, activități de formare și dezvoltare profesională, cercetări ulterioare. Pe de altă parte, este important să fie luate în considerare și limitele precizate în articolele analizate, deoarece acestea au potențial pentru noi cercetări în domeniu.

### **1. Recomandări pentru consilierii școlari**

O parte dintre articolele dedicate consilierilor școlari descriu strategiile utilizate în acțiunile de formare pentru crearea unui parteneriat eficient școală – familie - comunitate (Bryan și Holcomb McCoy, 2004; Bryan și Holcomb McCoy, 2007; Moore-Thomas și Day-Vines, 2010). Alte articole susțin implementarea unor modele și intervenții specifice pentru practica consilierilor (Suárez-Orozco, 2010; Griffin și Galassi, 2010; Walker et al., 2010; Epstein și Van Voorhis, 2010). În toate articolele analizate, pe lângă rolurile specifice, transpare misiunea implicării consilierului școlar ca lider în construirea și dezvoltarea parteneriatelor școală - familie - comunitate (SFC).

Pentru consilierii școlari, recomandările sunt centrate în primul rând pe implicarea acestora ca participanți în programe

de formare, mai ales din perspectiva regândirii și asumării proactive a rolurilor acestora în programele de parteneriat SFC, și anume: de susținere și construire a unor strategii și acțiuni concrete pentru depășirea barierelor și de facilitare a schimbării (Bryan și Holcomb McCoy, 2004).

Implicațiile devin complexe atunci când este explicat pe larg modul în care decurg programele de formare inițială și continuă a consilierilor școlari pe tema parteneriatelor SFC (Bryan și Holcomb McCoy, 2007). Dincolo de modelele tradiționale de predare, bazate pe *curricula* și activități practice de tip experiențial, este importantă dezvoltarea încrederii în construirea parteneriatelor. Climatul colaborativ din școală, propice dezvoltării parteneriatului SFC este impulsionat de asumarea unor roluri specifice de către consilierul școlar, precum: sprijinirea, colaborarea, conducerea și conectarea cu familiile. Autorii conchid că în dezvoltarea unor rețelele de intervenție în cadrul parteneriatului școală - familie - comunitate, consilierii școlari sunt lideri în ceea ce privește dinamizarea colaborării, susținerea unui climat școlar prietenos, influențarea schimbării organizaționale, motivarea cadrelor didactice pentru dezvoltare profesională continuă.

Dintr-o altă perspectivă, dezvoltarea competențelor culturale devine imperios necesară pentru consilierii școlari, cât și pentru formatorii din acest domeniu (Moore-Thomas și Day-

Vines, 2010). În consecință, rolul consilierului devine asemănător unui „broker cultural”, capabil să identifice caracteristicile unui mediu cultural relevant, dincolo de spațiul școlii și să păstreze conexiunile cu comunitatea minoritară, spre exemplu, cea afro-americană. Se subliniază faptul că profilul de competențe al consilierului școlar poate reprezenta un factor substanțial de susținere în parteneriatul școală - familie - comunitate prin înțelegerea caracteristicilor și a dinamicii de grup din cadrul familiilor afro-americane.

Un alt articol relevant (Walker et al., 2010) extinde recomandările la practica consilierilor școlari, care sunt solicitați să implementeze acțiuni concrete pentru creșterea capacității școlii de a implica eficient părinții, pe de o parte, cât și de a îmbunătăți capacitatea familiilor de a se angaja în educația copiilor, pe de altă parte.

O viziune mai amplă despre implicațiile activității profesionale a consilierilor școlari (Suárez-Orozco, 2010) consistă în propunerea unui model comprehensiv dedicat acestora, inspirat din politicile de sănătate publică, axat pe două direcții: prevenire și intervenție, cu acțiuni concrete pentru individ, familie, școală și comunitate.

Griffin și Galassi (2010) fac următoarele sugestii practice pentru consilierii școlari: participarea la activitățile de colaborare școală - familie - comunitate, încurajarea participării

părinților, implicarea părinților ca resursă, elaborarea unei liste cu resurse disponibile pentru părinți și personalul școlii, crearea unei punți de comunicare între părinți și școli, dezvoltarea unui mediu școlar prietenos, inițierea activităților de implicare a părinților, prin care aceștia să devină responsabili.

Epstein și Van Voorhis (2010) recomandă consilierilor școlari o măsură legată de managementul timpului, prin realocare orară. Mai concret, consilierul școlar va acționa, ca lider, o zi pe săptămână (20% din norma didactică) pentru ATP-ul școlii („Action team for partnerships”), în urma discuțiilor cu coordonatorul activității profesionale și cu directorul școlii.

## **2. Recomandări pentru părinți**

Majoritatea recomandărilor pentru părinți (Azaola, 2007; Krüger și Micalek, 2011; Pinter, 2013) converg către furnizarea de servicii de consiliere, integrarea în grupuri de suport, mai ales pentru familii dezavantajate și desfășurarea unor activități de educație parentală.

Pentru o adaptare mai rapidă a părinților cu copii care studiază la universități în străinătate, Pinter (2013) recomandă integrarea acestora în grupuri mixte, formate din gazde și co-naționali, participarea la evenimente interculturale în cadrul comunității, organizarea unor întâlniri cu prietenii, împărtășirea și rezolvarea prin colaborare a problemelor similare, în cadrul și



în afara universităților. Acțiunile de consiliere presupun conștientizarea de către părinții studenți a rolurilor acestora și a consecințelor unei asemenea provocări pentru ei și membrii familiei.

Azaola (2011) afirmă în același context, că este necesar ca intervențiile educaționale să fie organizate preponderent în grup pentru ca familiile dezavantajate să fie încurajate să se implice mai activ în viața școlii.

Krüger și Michalek (2011) menționează o serie de implicații pentru educația parentală, după cum urmează: reflectarea asupra colaborării părinților cu personalul școlii, acordarea suportului pentru părinți în cazul unor interacțiuni conflictuale cu cadrele didactice, cunoașterea importanței legăturii triadice școală - familie - comunitate, analiza interacțiunilor („working bonds”) părinților din perspectiva propriilor procese de învățare.

### **3. Recomandări pentru profesori**

Bernal et al. (2011) consideră important ca profesorii să acorde informații părinților despre copiii lor și suport personalizat în funcție de nevoile fiecărei familii. În același timp este necesar să se ofere ajutor familiilor în stabilirea unor acțiuni specifice disciplinei pozitive: reguli, control, afecțiune și disponibilitate în educația copiilor.

#### **4. Alte recomandări**

În majoritatea articolelor analizate (Amatea & Clark, 2005; Polovina, 2007; Van Velsor & Orozco, 2007; Denessen et al., 2009; Suárez-Orozco, 2010), consilierul școlar ocupă poziția centrală în intervențiile de optimizare a parteneriatului școală - familie - comunitate, dar în consonanță puternică cu elevii, părinții, echipele manageriale, profesorii, reprezentanții comunității. Spernes (2011) abordează interactiv formula clasică părinți - profesori - directori - elevi. Modelul centrat pe comunitate include o serie de recomandări strategice pentru dezvoltarea relației dintre școli și părinții cu venituri mici. În primul rând, școala este invitată să regândească paradigma relației școală - familie - comunitate, ca prioritate, în care consilierii școlari sunt liderii schimbării. În al doilea rând, strategiile proiectate de consilierii școlari au în vedere nevoile părinților cu venituri reduse, abilitățile acestora de a contribui la educația propriilor copii și cultura comunității. Mutarea accentului de la a-i ajuta pe părinți să cunoască nevoile și cultura școlii ("school-centric focus") la adresarea nevoilor comunității în care trăiesc elevii ("community-centric focus") se va produce dacă se vor lua în considerare intervenții pe următoarele paliere:

- cunoașterea familiilor copiilor prin inițierea unei comunicări pro-active cu părinții și vizite la domiciliu;

- cunoașterea comunității: unde și în ce condiții trăiesc elevii, ce servicii există pentru părinți;
- formarea profesorilor în sensul dezvoltării unui climat de interacțiune persuasivă între părinți și școală;
- utilizarea capitalului cultural al părinților.

În acest mod, școala și părinții vor fi de acord asupra comportamentelor dezirabile, astfel încât copiii să primească un mesaj non-contradictoriu la școală și acasă (Van Velsor și Orozco, 2007).

Amatea și Clark (2005) discută despre un nou cadru de discuții între consilieri și directori, despre felul în care nevoile în schimbare ale școlii și elevilor reclamă o schimbare a rolurilor personalului în școală. Astfel, se propune reexaminarea rolurilor pe care consilierii școlari le dețin în școală. Recomandarea directă pentru consilieri este ca aceștia să reflecteze asupra modului în care îi influențează pe alți membri ai personalului să își schimbe perspectiva asupra rolului lor profesional și asupra barierelor personale care îi împiedică să facă acest lucru. Adresabilitatea se extinde și asupra directorilor, care pot afla astfel despre setul de abilități de care poate dispune un consilier. Se lărgeste astfel perspectiva de înțelegere de către director a competențelor deținute de consilier.

Recomandările propuse de Suárez-Orozco (2010) vizează consilierii școlari, ca lideri interconectați cu elevii, familiile

acestora, școala și comunitatea. Aplicarea unor modalități de prevenire și intervenție primară este adresată tuturor elevilor imigranți, iar strategia secundară și terțiară, pentru elevii expuși riscului sau aflați deja în risc crescut. Scopul urmărit este de a diminua probabilitatea problemelor comportamentale asociate cu nereușita școlară, slaba adaptare, lipsa angajamentului școlar sau apartenența la grupuri deviante. Este fundamental pentru consilier să afle cât mai multe informații despre cultura de origine a elevilor și să anticipeze dificultățile de aculturație sau probabilitatea unor divergențe între părinți și școală. Deschiderea și colaborarea cu părinții imigranți se dovedesc a fi eficiente prin crearea unui mediu școlar prietenos, proactiv, organizarea unor grupuri de suport, conectarea familiei la alte resurse. Sunt utile și tehnici, precum: normalizarea, care îi ajută pe părinți să observe cum alți părinți au trecut prin experiențe similare și le-au depășit sau *reframing*, care presupune reconsiderarea unei situații negative dintr-un unghi pozitiv. Consilierul școlar are rolul de a preveni sau a contracara diferite obstacole sociale, cum ar fi: formarea găștilor (în sens negativ), dinamicile de putere între minorități și grupuri etnice, conflicte sau rasism între elevi, discriminare. Pot fi realizate și activități, precum: observarea perioadelor de timp nestructurat, cum ar fi pauzele, rapoarte ale incidentelor critice, consultarea cu profesorii. Ca strategii de prevenție primară, se propun:

săptămâni de apreciere a diferitelor culturi, simulări cross-culturale în clasă, pentru a încuraja relațiile interculturale și a promova înțelegerea multiculturală. Strategiile de prevenție secundară se referă la implementarea unui sistem de mentorat prin implicarea unor voluntari/ profesori care să îi ajute pe elevii imigranți.

Consilierul poate facilita întâlniri cu implicarea responsabililor pentru adaptarea pozitivă a elevului (consilier, profesori, psiholog școlar, membrii familiei, mentori, antrenori, etc.), să stabilească scopurile urmărite și să decidă împreună care sunt soluțiile cele mai bune pentru elev. Consilierul poate organiza workshop-uri de formare a personalului didactic despre nevoile populației imigrante, prin intervenții despre cultura de origine a elevilor, discuții despre aspectele de aliniere între cultura de origine și cultura gazdă, discuții despre felul în care separarea familiei sau alți factori de stres din timpul migrației pot afecta elevul, conștientizarea profesorilor în ceea ce privește atitudinile, așteptările lor și impactul diferitelor practici educative.

La nivel comunitar, consilierii sunt invitați să construiască relația cu instituțiile din comunitate (școli, universități, organizații religioase, instituții de sănătate mintală, etc.), prin parteneriate și programe de dezvoltare pentru tineri, programe gratuite de mentorat sau *after-school*. Sunt propuse recomandări

ca instituțiile de formare a profesorilor să combine în cadrul programelor practici de comunicare și cunoștințe teoretice și practice despre valoarea și relevanța unui parteneriat puternic profesor - părinte (Denessen et al., 2009).

Cu toate acestea, profesorii se confruntă cu câteva bariere de ordin psihologic și cultural în a invita părinții să se implice. Pentru a-i ajuta pe profesori să intre în contact cu părinți din diferite medii, comunicarea profesor - părinte ar trebui integrată într-o perspectivă mai amplă asupra diversității în educație, și nu tratată drept un subiect izolat în cadrul formării. Este esențial să fie integrată în concepția generală despre predare și învățare din cadrul programelor de formare dedicate profesorilor. Acest mesaj poate contribui la o mai bună înțelegere a competențelor, ca seturi complexe de cunoștințe, abilități și atitudini și nu doar ca reflecții pur teoretice. Îmbunătățirea implicării părinților/profesorilor din Serbia ar putea fi efortul comun al acestora de a învăța mai mult despre importanța interesului mutual pentru dezvoltarea parteneriatelor și a comunicării. În acest prim pas, rolul consilierului școlar este acela de moderator neutru, organizator, catalizator și integrator al discuțiilor de grup în jurul unor aspecte importante, precum: schimbarea valorilor, petrecerea timpului, noi modele necesare de autoritate ale adultului, noi modele de predare, modele de parteneriat școală - familie, etc. Cel de-al doilea pas ar putea fi organizarea

supervizării procesului de cooperare și implementare a planurilor create (Polovina, 2007).

Rezultatele obținute în studiul despre implicarea părinților în Kenya rurală pot fi transpuse în recomandări utile profesorilor din țările vestice în cooperarea cu părinții minoritari. Cooperarea între părinți și școală ar înregistra un salt dacă părinții s-ar implica în activitățile școlii, ceea ce ar fi vizibil în rezultatele școlare ale elevilor. Implicarea și așteptările părinților influențează succesul școlar. Direcțiile recomandate sunt: participarea la ședințele cu părinții, contactarea familiilor de către directori, asigurarea resurselor materiale, înțelegerea importanței educației, oferirea de ajutor în realizarea temelor, utilizarea limbii materne la școală, asumarea responsabilității părinților de a trimite copiii la școală, în loc de a le da sarcini domestice. Școlile din țările vestice și părinții minoritari înțeleg în mod diferit implicarea părinților: cooperarea înseamnă responsabilitate împărtășită pentru școală și responsabilitate separată pentru părinții minoritari. Considerăm că schimbarea perspectivei despre înțelegerea unor aspecte, cum ar fi: implicarea părinților, temele pentru acasă, efortul școlar, testele/examenele, educația în limba maternă constituie principala provocare (Spernes, 2011).

## 5. Recomandări pentru școli

Dezvoltarea programului de implicare a familiilor și comunității, sporirea numărului de familii implicate la școală și acasă, creșterea succesului elevilor reprezintă obiective de viitor recomandate fiecărei școli din *the National Network of Partnerships Schools* (NNPS), SUA. Școala are responsabilitatea de a personaliza programele de parteneriat prin adaptarea la nevoile identificate și scopurile urmărite (Epstein și Van Voorhis, 2010).

Strategii corespunzătoare fiecărui tip de părinte pot fi asumate de școli pentru realizarea unor parteneriate eficiente școală - familie. Strategiile sunt orientate spre următoarele elemente de bază: dezvoltarea unei viziuni cu privire la implicarea părinților, creșterea vizibilității și a accesibilității echipei școlare prin crearea contactelor școală - părinți, valorizare și atenție la cerințele părinților, conectare la aspecte considerate importante de către părinți și cu care aceștia au afinități, prin conștientizarea aspectelor familiare, grijă pentru calitatea comunicării dintre școală și părinți, acordare de timp și spațiu părinților pentru a participa la activitățile școlii (Smith et al., 2007).

Creșterea gradului de implicare a părinților în școlile din Rwanda (Kabarere et al., 2013) are în vedere următoarele recomandări: organizarea unor campanii de conștientizare



pentru informarea tuturor factorilor de decizie în educație asupra rolurilor specifice și complementare, asupra obligației de a susține implicarea părinților, dezvoltarea unor parteneriate eficiente școală - familie - comunitate, inițierea și promovarea unor activități extra-curriculare care să ofere părinților oportunitatea de a contribui cu propriile abilități, stabilirea în școli a unor centre de informare pentru părinți, implicarea copiilor în rețeaua părinte - școală, realizarea unui studiu pentru evaluarea resurselor părinților, în ideea creării unui plan concret și specific pentru includerea părinților ca parteneri ai școlii.

Părinții și profesorii sunt parteneri cu așteptări diferite. În viitor, școlile trebuie să acorde o mai mare atenție dezvoltării parteneriatelor cu părinții și comunitatea, prin crearea unor programe de cooperare și susținere din partea unor instituții de profil. De asemenea, studiile arată că este necesară o interacțiune și în cadru mai puțin formalizat pentru clădirea relațiilor de încredere și onestitate (Cankar et al., 2009).

Studiul asupra parteneriatului părinți-profesori pentru dezvoltarea abilităților de lectură ale copiilor supradotați din Noua Zeelandă a atras atenția asupra tensiunilor dintre nevoile individuale ale copiilor și acceptarea lor socială, deoarece în multe situații, potențialul lor cognitiv intră în conflict cu integrarea socială. Pentru a nu fi respinși sau excluși de co-vârșnici, copiii își schimbă vocabularul, nu mai folosesc

concepte avansate sau judecăți complexe. Pentru ca părinții să nu mai fie nevoiți să ascundă profesorilor înzestrările deosebite ale propriilor copii din cauza prejudecăților sau a conveniențelor sociale se recomandă tratarea diferențiată a acestor copii. Astfel, colaborarea cu părinții devine crucială, deoarece școala recunoaște și valorizează potențialul copiilor (Margrain, 2010) . Pe lângă sugestiile foarte aplicate, referitoare la abilitățile de lectură, practicile școlare din Suedia oferă o extindere a perspectivei referitoare la implicarea părinților în cadrul consiliilor locale din școli (Kristoffersson, 2009).

Comunicarea ar putea fi îmbunătățită dacă părinții se simt respectați și valorizați. Abordarea copiilor și părinților ca participanți responsabili și oferirea de suport cresc șansele ca aceștia să fie apreciativi și responsivi. Școala a luat în considerare cele două principii de acțiune. Astfel că în lucrul cu părinții, școala recomandă planificarea activităților de așa manieră astfel încât să îi motiveze să participe, prin faptul că se ține cont de orarul acestora de lucru, de timpul disponibil sau de anumite condiții speciale. Misiunea școlii este de a facilita implicarea părinților prin înlăturarea barierelor ce țin de: timp, angajamente profesionale, sarcini domestice, limbaj (un limbaj prea complicat poate fi descurajator sau neînțeles), limbă (în cazul părinților care nu sunt vorbitori nativi). Unii dintre părinți se simt anxioși în comunicarea cu școala pe baza propriilor

experiențe din copilărie, alții se tem să nu deschidă subiecte care să le afecteze ulterior copilul, unii simt că sunt depășiți din punct de vedere academic, chiar jenați din acest motiv sau din cauza schimbărilor din mediul educațional (tehnologie, curriculum, evaluare, etc.). Școala este responsabilă de acordarea unui suport adecvat pentru ca părinții să depășească aceste contexte defavorizante. Se propune un nou job, și anume: lucrător de sprijin cu părinții („parent support worker”) (Davies et al., 2011).

Famiiliile rome au nevoie să perceapă că există un viitor al participării și nu al excluderii pentru copiii lor, astfel încât să conștientizeze pe deplin valoarea școlii și a educației. Provocarea merge mult dincolo de școala efectivă, implică întreaga societate și rolul pe care romii îl joacă. Oricum, școala poate avea un rol, în acest proces, prin a face primul pas în stabilirea relațiilor cu familiile, care pot reprezenta baza recunoașterii reciproce, a încrederii și respectului. Implicarea familiilor în activitățile școlare reprezintă elementul fundamental al procesului de școlarizare al copiilor romi (Di Giovanni, 2007). Primul pas în a găsi un teren comun de lucru este acela al recunoașterii și al înțelegerii întregului mediu al copilului. Respectul pentru lumea copilului ar însemna, în primul rând, recunoașterea culturii din care acesta provine ca fiind diferită, dar nu inferioară celei majoritare și utilizarea ei ca bază în educație. În acest fel, coexistența culturilor variate poate reprezenta o acțiune fezabilă

pentru școală. Aceasta nu înseamnă ca școala să își asume întreaga responsabilitate pentru educația copiilor romi. Nici părinților nu li se cere asta. Școala este și trebuie să rămână un agent în procesul de aculturație care nu poate face altceva decât să aducă minoritățile mai aproape de cultura majorității (Di Giovanni, 2007). Scopul urmărit este acela de a realiza programe educaționale care integrează familia și copiii.

Profesorii din cele două școli participante la studiul din sudul Italiei au exprimat nevoia de a participa la programe de formare pe următoarele teme: programe de conștientizare culturală, stabilirea unei relații cu familia, încercarea unor modalități de cooperare cu comunitatea romă prin cooptarea, spre exemplu, a ajutorului verilor sau fraților care frecventează școala, organizarea unor lecții la care toți copiii romi din școală să ia parte, în care să își poată utiliza propria limbă și propriile metode de interacțiune și comunicare, posibilitatea de a aduce ceva din propria lume la școală poate fi foarte utilă în întărirea propriei identități, dar și ca suport pentru învățare și bilingvism (Di Giovanni, 2007).

## **6. Recomandări pentru programe și politici educaționale, activități de formare profesională**

Dezvoltarea profesională a consilierilor vizează următoarele direcții de acțiune: programe de formare, programe de

supervizare, programe de internship/ stagii de practică. Registrul de formare cuprinde aspecte legate de: cum să se perceapă consilierii ca posesori ai unor seturi unice de abilități necesare școlii ca întreg, cum să ofere aceste abilități, cum să funcționeze ca membri ai echipei de *leadership* din școală, cum să influențeze așteptările celorlalți din școală. Consilierii școlari ar trebui să aibă un rol proactiv, să fie lideri în școală și să schimbe așteptările directorilor, printr-o gândire sistemică (Amatea și Clark, 2005).

Dor (2013) pornește în sugestiile oferite de la faptul că atitudinile pozitive sunt însoțite de rezerve și tensiuni, iar implicarea părinților scade pe măsură ce copiii înaintează în vârstă. Profesorii colaborează cu părinții în chestiuni practice, concrete, având rețineri în a-i implica pe „teritoriul lor profesional”. Tocmai de aceea, autorii recomandă desfășurarea unor cursuri de formare pentru profesori în domeniul colaborării profesor-părinte. O recomandare, dar de pe alt plan, vine din Suedia, și anume perspectiva copiilor, în ceea ce privește relația dintre familie și școală. Viziunea și considerațiile copiilor despre cooperarea între familie și școală ar trebui să fie luate în considerare în elaborarea programelor școlare, în formarea profesorilor și în practica de zi cu zi (Markström, 2013).

Programele de educație parentală ocupă un loc important în dezvoltarea parteneriatului școală - familie - comunitate. Este de dorit să se înceapă cu reflectarea asupra interacțiunii cu profesorii și apoi să se evolueze către noi perspective de acțiune.

Este important ca profesorii să depășească nivelul de expert și să îi sprijine pe părinții aflați în conflict cu personalul școlii. Schimbarea de perspectivă constă în includerea părinților în relație. Astfel, sunt în prim plan stimuli importanți pentru profesionalizarea viitoarelor cadre didactice. Krüger și Michalek (2011) propun ca o recomandare esențială, integrarea relațiilor de lucru cu părinții („working bond with parents”), ca punct central în cadrul formării cadrelor didactice. Acest fapt face necesare cercetări ulterioare, care să analizeze și să diferențieze relațiile neîntrerupte de lucru („ongoing working bonds”) dintre părinți, elevi și școală. Foarte interesantă este dezvoltarea unei teorii cu privire la viziunea părinților despre așteptările reciproce, specifice celor două grupuri, centrate pe competențe, mai ales că relația părinți - profesori este caracterizată de contradicții și așteptări în baza atribuțiilor mutuale.

Kabarere et al. (2013) consideră că în context rwandez sunt necesare eforturi pentru a le permite părinților să aibă o voce în managementul școlii și pentru a-i mobiliza să contribuie cu mai multe resurse, timp și abilități pentru activitățile școlii. Este nevoie de proiecte educaționale: campanii de conștientizare, parteneriate familie – școală - comunitate, activități extra-curriculare, centre de informare a părinților, studii și planuri concrete de acțiune.

Poulou și Matsagouras (2007) introduc conceptul de intersubiectivitate emoțională („the emotional intersubjectivity”), esențial în programele de formare inițială și continuă a

profesorilor, considerat punctul zero al îmbunătățirii parteneriatelor școală – familie - comunitate. Comunicarea directă și onestă, respectul reciproc, scopurile împărtășite reflectă cerințele de comunicare ale societăților democratice. Se consideră că este nevoie ca profesorii să fie echipați cu abilități și strategii de facilitare a comunicării eficiente cu părinții, astfel încât rolurile „paralele” ale părinților și profesorilor să se intersecteze.

Deși se subliniază rolul consilierului școlar, care se dorește să se extindă dincolo de „zidurile școlii”, prin echiparea acestuia cu abilități și competențe culturale, se recomandă o atenție sporită și continuă în aplicarea adecvată a teoriilor, modelelor și intervențiilor pentru toate tipurile de familii și comunități. Dezvoltarea teoriilor ar trebui să se realizeze la atât la nivel micro, cât și la nivel macro, prin respectarea, mai ales a profilului cultural al regiunii, nu neapărat al unicității unei școli. În acest context, formatorii în domeniul consilierii ar trebui să dețină o expertiză în evaluarea acestor programe ample (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010).

Azaola (2007), ca urmare a studiului realizat într-o comunitate rurală din Mexic oferă o recomandare clară, referitoare la nevoia de armonizare a cerințelor școlii, comunității, societății în ansamblu și a fluidizării punților de acces din sistemele alternative la sistemul de stat, coordonat de Consiliul Național pentru Dezvoltarea Educației (CONAFE). Proiectarea unui curriculum adaptat intereselor copiilor de la

sate și necesităților locale ar contribui la creșterea participării părinților în educația copiilor, la descurajarea emigrării populației tinere și întărirea rolului CONAFE.

Modelul Remote networked school (RNS)/ Școala în rețeaua digitală propune un mod eficient de îmbogățire a mediului de învățare al elevilor și o cale de a relansa emanciparea comunităților rurale din zonele îndepărtate din Canada. RNS, prin învățarea cu ajutorul TIC și folosirea Internetului constituie aspecte pozitive pentru acele școli mici din mediul rural, care au nevoie de revitalizare. Acestea constituie un prilej de regândire a oportunităților pentru crearea unor relații între mediul școlar, academic și comunitar (Allaire et al., 2011).

Un studiu suedez (Kristoffersson, 2009), în contextul cercetărilor la nivel internațional, oferă o extindere a perspectivei asupra consiliilor locale în școli și poate fi văzut drept un alt exemplu în care practicile școlare au o dimensiune internațională, bazată atât pe factori de la nivel global, cât și local.

## **7. Recomandări pentru cercetări ulterioare**

Un posibil demers de cercetare - acțiune pentru implicarea părinților cu venituri mici în viața școlii pleacă de la întrebări, cum ar fi: ce strategii influențează în mod pozitiv participarea părinților sau cum modelul de centrare pe comunitate



(„community-centric”) de implicare a părinților determină rezultate importante, precum: performanța școlară, funcționarea emoțională, climatul școlar sau rata de schimbare pe post a cadrelor didactice (Van Velsor și Orozco, 2007). Un alt autor (Pinter, 2013) consideră că sunt necesare cercetări asupra metodelor folosite de școlile locale, atât din perspectiva profesorilor, cât și a elevilor, pentru a-i adapta pe copiii străini, la noul mediu educațional, plecând de la dezvoltarea aptitudinilor și a competențelor acestora.

Ho et al. (2011) apreciază că cercetările ulterioare ar trebui să investigheze noile roluri ale taților și impactul relației tată - copil asupra dezvoltării sociale, emoționale și cognitive a copiilor.

Rezultatele obținute oferă suport pentru continuarea eforturilor de cercetare și acțiune în educația din cadrul familiei centrată pe valorile sociale, mai ales prin proiecte care întăresc relația dintre familie și școală (Bernal et al., 2011) .

Walker et al. (2010) descrie mai multe direcții de cercetare viitoare, referitoare la rolul factorilor motivaționali de a anticipa alte forme importante de implicare: valori, scopuri, aspirații și așteptări ale familiei în legătură cu realizările școlare ale copiilor și implicarea familiei în comunicarea cu școala. Principalele recomandări sunt:

- inițierea unor proiecte de cercetare - acțiune pentru a urmări dezvoltarea programelor școlii și participarea părinților;
- cunoașterea mai detaliată a caracteristicilor interacțiunii dintre familie și școală, a motivatorilor psihologici și a formelor de implicare;
- cercetarea mecanismelor de învățare angajate de familie în timpul implicării.

Autorii studiului care investighează percepția consilierilor școlari asupra implicării acestora în parteneriatele școală - familie - comunitate și barierele pentru participarea acestora în astfel de programe propun replicarea acestui studiu la nivel național și extinderea eșantionului pentru a investiga dacă diferențele și relațiile identificate în acest studiu se mențin. De asemenea, este nevoie de cercetare calitativă pentru a cerceta în profunzime atitudinile, credințele, evenimentele, politicile care influențează implicarea consilierului școlar în parteneriatele școală - familie - comunitate. Un astfel de studiu ar oferi informații valoroase pentru operaționalizarea măsurilor care influențează implicarea consilierului școlar. Aceste măsuri ar putea fi utilizate ulterior pentru a investiga relațiile dintre percepțiile consilierilor școlari, participarea la activitățile de formare și practicile de consiliere, precum și pentru a identifica

factorii care influențează colaborarea consilierului școlar în parteneriatele școală – familie - comunitate (Bryan și Holcomb McCoy, 2004).

Studiul realizat de Poulou și Matsagouras (2007), care a examinat credințele părinților greci despre relația școală-familie prezintă câteva limite. Eșantionul a fost alcătuit doar din părinți cu statut social crescut, iar cercetarea a fost doar de tip cantitativ. Acest studiu va fi extins prin interviuri aprofundate pentru investigarea percepțiilor profesorilor și a directorilor de școală.

O cercetare referitoare la colaborarea consilierului școlar cu familiile și comunități afro-americane (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010), din perspectiva cooperării culturale competente evidențiază o limită a parteneriatelor, deoarece a acordat o mai mică importanță evaluării riguroase, bazate pe teorii și abordare longitudinală.

Așa că apare în mod firesc o întrebare legată de măsura în care aceste programe de parteneriat reduc problemele identificate la nivelul școlii și comunității, care poate constitui ipoteza unor cercetări viitoare.

## **Capitolul V**

### **CONCLUZII**

Capitolele anterioare au discutat rolul parteneriatelor școală - familie - comunitate din perspectiva principalelor teorii, a metodologiei utilizate în cercetările analizate și a implicațiilor rezultatelor cercetărilor pentru diferite grupuri - țintă. De asemenea, au fost sintetizate o serie de recomandări adresate consilierilor școlari, părinților și profesorilor, școlilor ca organizații, programelor și politicilor educaționale, precum recomandări pentru activitățile de formare și dezvoltare profesională, pentru cercetări ulterioare. Acest capitol sintetizează principalele aspecte abordate și propune direcții de acțiune pentru elaborarea unor cercetări noi în acest domeniu.

Părinții au un rol esențial în sprijinirea educației copiilor prin colaborarea cu școala și comunitatea. Serviciile de consiliere școlară pot sprijini crearea unor parteneriate eficiente școală - familie - comunitate. Cu toate acestea, cercetările discutate în această lucrare evidențiază o serie de bariere culturale, psihologice și sociale, care pot limita sau bloca colaborarea dintre școală - familie - comunitate (SFC).

Parteneriatul școală – familie – comunitate (SFC) este abordat ca o relație prin intermediul căreia personalul școlii implică familia și alți membri ai comunității în vederea susținerii copiilor pentru a avea succes școlar. Acesta presupune colaborarea între personalul școlii și familii, membrii comunității, organizații, spre exemplu: companii, biserică, biblioteci, servicii sociale, etc. pentru a implementa programe și activități în beneficiul elevilor.

### **Tipuri de parteneriate**

Literatura de specialitate (Bryan și Holcomb McCoy, 2004) menționează următoarele tipuri de parteneriate: programe de mentorat, centre pentru părinți, membri ai familiei/ ai comunității ca asistenți ai profesorilor; programe de voluntariat; vizite la domiciliu; programe de educație a părinților; parteneriate școală - comunitatea de afaceri; părinți și membri ai comunității implicați în managementul școlii; programe de tutorat.

Aceeași autori identifică în 2007, pe baza analizei literaturii de specialitate în domeniul consilierii școlare, o serie de comportamente de rol necesare parteneriatelor, care sunt în același timp specifice consilierii școlare: sprijin pentru familii, părinți și comunitate în organizarea unor programe de suport pentru elevi; colaborarea cu diferite servicii comunitare; oferirea

de ateliere și seminarii de educație parentală; colaborarea cu organizații și companii; vizite la domiciliu.

### **Beneficiile parteneriatelor școală - familie - comunitate**

Cercetările analizate arată că implicarea familiei în parteneriatul cu școala contribuie la îmbunătățirea rezultatelor, frecvenței școlare și la dezvoltarea responsabilității elevilor pentru activitățile școlare. Pe baza acestor rezultate, în școli se impune o regândire a rolului familiei și implicării comunitare în sprijinul părinților și în beneficiul elevilor. Deforges (2003, apud Smith et al., 2007) sugerează că implicarea părinților are efecte primare indirecte asupra imaginii de sine a copilului ca persoană care învață și întărește așteptările înalte ale părinților.

Tipologia beneficiilor implicării include:

- o pentru copii: performanță academică, atitudini și comportament, prezență, adaptare și implicare școlară, rata promovabilității (Suárez-Orozco, 2010; Dor, 2013);
- o pentru părinți: atitudini pozitive față de școală, relații mai bune între copii și părinți;
- o pentru profesori: motivație crescută pentru îmbunătățirea metodelor educative;
- o pentru comunitate: sprijin crescut din partea comunității.

De asemenea, programele eficiente de parteneriat au permis implicarea activă în educația copiilor, a unor părinți din toate mediile, indiferent de statut socio-economic, mediu de viață sau număr de membri ai familiei (Cankar și Deutsch, 2009, apud Griffin și Galassi, 2010).

Totuși, există câteva studii care arată că nu există niciun efect al acestor oportunități de participare a părinților (Mattingly, Prinslin, McKenzie, Rodriguez și Kayzar 2002, apud Smith et al., 2007).

Alți autori care au analizat relația dintre implicarea părinților și achizițiile copilului au observat că implicarea se realizează numai atunci când performanțele copilului sunt percepute ca fiind insuficiente de către părinți sau școală și de aceea, implicarea este o reacție la performanțele slabe și comportamentul negativ al copilului.

Participarea părinților este, de asemenea, adesea considerată una dintre cele mai importante caracteristici ale unei școli eficiente (Driessen, Smit, Slegers, 2005, apud Smith et al., 2007). Pe lângă efectele pozitive ale participării părinților asupra achizițiilor elevilor, alte studii au identificat și efecte pozitive legate de adaptarea socială a copiilor, vizând aspecte, precum: comportamentul, motivația și competențele sociale ale copiilor, relația dintre elevi și profesori, relațiile dintre copii (Henderson și Map 2002, Boethel 2003, Jordan, Orozco, Averett, 2001, apud Smith et al., 2007).

Cu toate acestea, școlile tind să aibă obiective generale și nu foarte concrete în ceea ce privește implicarea părinților. Mai mult, implicarea părinților nu este o prioritate în multe școli, iar politicile actuale, cu referire la acest aspect nu sunt sistematic evaluate (Epstein, 2002, apud Smith et al., 2007).

### **Limitele parteneriatelor**

Se observă o importanță scăzută acordate evaluării riguroase prin abordare longitudinală a parteneriatelor pentru a determina măsura în care acestea reduc problemele identificate la nivelul școlii și comunității (Moore-Thomas & Day-Vines, 2010).

### **Obstacole în crearea parteneriatelor școală - familie - comunitate**

În timp ce valoarea parteneriatului școală - familie este general acceptată, acesta nu poate fi întotdeauna implementat cu ușurință și eficiență. Aceasta se datorează diferențelor de percepție despre context și conținut între participanți (Attanucci, 2004, apud Poulou și Matsagouras, 2007), lipsei unei definiții mai clare în literatură a ceea ce înseamnă implicarea părinților (Daniel-White, 2002, Lawson 2003, apud Poulou și Matsagouras, 2007), lipsei unor relații echivalente între părinți și profesori (Beveridge 2003, Lareau 2004, apud Poulou și Matsagouras,



2007) sau barierelor legate de implicarea părinților, precum lipsa de timp a acestora (McBride, 2003, apud Poulou și Matsagouras, 2007). Lipsa cunoștințelor și abilităților pentru a realiza astfel de colaborări de succes reprezintă o barieră importantă. Pe de o parte, părinții au nevoie de ghidare din partea profesorilor pentru dezvoltarea copiilor lor (Walker, Shenke și Hoover-Dempsey, 2010). Pe de altă parte, profesorii solicită cooperarea părinților, în condițiile în care nu au abilitățile necesare pentru a sprijini efectiv această implicare (Brouzos 1999, Letch 1998, Morris 1998, apud Poulou și Matsagouras, 2007).

### **Implicarea părinților**

Implicarea părinților sau a tutorilor în experiențele școlare ale copiilor este esențială pentru succesul elevilor și eficacitatea programelor de consiliere școlară (Moore-Thomas și Day-Vines, 2010). Colaborarea părinților cu școala are efecte pozitive pentru copii: rezultate școlare mai bune, abilități îmbunătățite de citire și scriere, rată de prezență la școală mai bună, mai puține probleme comportamentale. Din acest motiv, implicarea părinților reprezintă o modalitate de a ajuta copiii în tranziția acestora prin adolescență, cu efecte pozitive semnificative (Griffin și Galassi, 2010).

În ciuda diferitelor studii și politici care militează pentru implicarea părinților în educație, implementarea lor în școală nu este un proces ușor și cu rezultate garantate, în special în cazul familiilor care provin din medii socio-economice dezavantajate (Azaola, 2011). Barierele pe care le întâmpină părinții cu venituri mici sugerează că școlile trebuie să dezvolte o nouă abordare pentru implicarea acestor părinți (Van Velsor și Orozco, 2007).

### **Implicarea copiilor**

Majoritatea cercetărilor analizate au investigat de obicei, opiniile părinților și profesorilor despre relația familie - școală, dar există puține studii care au analizat opiniile copiilor. Există autori care au scos în evidență faptul că viziunea și considerațiile copiilor despre cooperarea între familie și școală ar trebui să fie luate în considerare în elaborarea programelor școlare, în formarea profesorilor și în practica de zi cu zi (Markström, 2013).

### **Implicarea profesorilor**

Rezultatele unora dintre cercetările analizate au arătat că pregătirea profesorilor nu este suficientă și că aceștia au nevoie de competențe noi pentru a interacționa mai eficient cu părinții. Unii autori au subliniat importanța explorării percepțiilor părinților și profesorilor asupra rolurilor, conținuturilor și

contextului colaborării dintre aceștia. Rezultatele acestei explorări ar trebui să fie utilizate în conceperea programelor de formare a profesorilor și în cadrul unor metodologii ale școlilor, prin intermediul cărora să se asigure un cadru pentru dezvoltarea relațiilor școală - familie.

Alte cercetări au arătat că în ciuda participării la programe de formare, care includ teme legate de comunicarea cu părinții, viitorii profesori dețin competențe scăzute de comunicare cu părinții și în general, nu se simt pregătiți să interacționeze cu aceștia. De asemenea, s-a constatat că atitudinile viitorilor profesori față de părinți sunt pozitive, dar nu ca urmare a participării acestora la formarea inițială, ci mai degrabă bazate pe biografia personală.

A fost subliniată importanța unor strategii dezvoltate de către școli pentru un parteneriat eficient școală - familie. Acestea includ o serie de elemente, precum: dezvoltarea unei viziuni cu privire la implicarea părinților, creșterea vizibilității și accesibilității echipei școlare prin crearea contactelor școală - părinți, valorizare și atenție la cerințele părinților, conectare la aspecte considerate importante de către părinți și cu care aceștia au afinități, prin conștientizarea aspectelor familiare, atenție la calitatea comunicării dintre școală și părinți, acordare de timp și spațiu părinților pentru a participa la activitățile școlii (Smith et al., 2007).

Au fost evidențiate și o serie de bariere de ordin psihologic și cultural, întâmpinate de profesori în comunicarea cu părinții. Pentru a-i sprijini pe profesori să intre în contact cu părinți din diferite medii, comunicarea profesor - părinte ar trebui integrată într-o perspectivă mai amplă asupra diversității în educație, și nu tratată drept un subiect izolat în cadrul formării. A fost exprimată și necesitatea pregătirii profesorilor pentru a lucra cu părinți aparținând unor grupuri defavorizate. Profesorii au propus ca programele de formare să abordeze teme, precum: programe de conștientizare culturală, stabilirea unei relații cu familia, încercarea unor modalități de cooperare cu comunitatea romă prin cooptarea, spre exemplu, a ajutorului verilor sau fraților care frecventează școala, organizarea unor lecții la care toți copiii romi din școală să ia parte, în care să își poată utiliza propria limbă și propriile metode de interacțiune și comunicare, posibilitatea de a aduce ceva din propria lume la școală poate fi foarte utilă în întărirea propriei identități, dar și ca suport pentru învățare și bilingvism (Di Giovanni, 2007).

### **Implicarea consilierului școlar**

Există numeroase studii incluse în acest review, care subliniază rolul activ al consilierului școlar în parteneriate și în identificarea unor modalități eficiente și inovative de a le dezvolta. Consilierul școlar este văzut ca având potențial de lider

în cadrul reformelor educaționale, în dezvoltarea parteneriatelor școală – familie – comunitate, ca avocat al succesului elevilor și agent al schimbării sociale, pe lângă serviciile directe de consiliere și orientare oferite elevilor (Bryan și McCoy, 2004).

Rolul de lider al consilierului școlar este menționat ca fiind important și în dezvoltarea relației dintre școli și părinții aparținând unor grupuri defavorizate, prin implementarea unor strategii centrate pe comunitate și prin implicarea părinților (Van Velsor și Orozco, 2007). Această abordare presupune o schimbare a paradigmei, astfel încât consilierii școlari să devină facilitatori ai muncii în echipă între școală și comunitate, iar școala să regândească prioritățile profesionale ale consilierului, astfel încât rolul acestuia în ameliorarea relației școală - comunitate să constituie o prioritate.

Alte cercetări subliniază rolul proactiv al consilierului, capacitatea acestuia de a deveni lider în școală și de a schimba așteptările directorilor printr-o gândire sistemică (Amatea și Clark, 2005).

### **Implicarea directorilor**

Unele dintre cercetările incluse în acest review recunosc rolul esențial al echipelor manageriale și al directorilor școlilor în facilitarea parteneriatelor SFC și accentuează importanța unei abordări coordonate, care să includă școala și familia pentru

succesul educației copiilor (Bernal et al. 2011). Un model popular de leadership este acela al școlii care învață, unde procesul decizional este împărtășit în mod activ între personalul școlii, elevi și familii.

Acest review de literatură constituie fundamentul pe baza căruia Institutul de Științe ale Educației dezvoltă o cercetare cu tema "Formarea abilităților de comunicare cu părinții a profesorilor din medii dezavantajate – O abordare cvasi-experimentală" în perioada 2014-2016, care urmărește să dezvolte abilitățile de comunicare cu părinții ale cadrelor didactice și să evalueze eficiența programului de formare implementat.

## BIBLIOGRAFIE

Allaire S., Bikie, N, Laferrière, T., Gagnon, V., Hamel, C., Labonté-Hubert, E. & Deslandes, R. (2011). The Remote Networked School (RNS) Model: An ICT Initiative To Keep Small Rural Schools and Their Local Community Alive. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 123-133.

Amatea, E.S. & Clark, M.A. (2005). Changing schools, Changing Counsellors: A Qualitative Study of School Administrator`s Conceptions of the School Counsellor Role. *Professional School Counselling*, 9 (1), 16-27.

Azaola, M.C. (2007). What does education mean for us and how do we get involved? Parents' accounts in a Mexican rural community. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 01-07.

Azaola, M.C. (2011). Three Standpoints to Analyse Home-School-Community Links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1), 1-11.

Bernal, A., Urpí, C., Rivas, S. & Repáraz, R. (2011). Social Values and Authority in Education: Collaboration between School and Families. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 134 – 135.

Bornstein, M. H. (2002). Cultural Approaches to Parenting. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.

Bornstein, M. H. (2002). The role of parenting in the emergence of Human Emotion: New approaches to the old Nature. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.

Bryan, J. & Holcomb McCoy, C. (2004). School Counsellors Perceptions of their Involvement in School-Family Partnerships. *Professional School Counseling*, 7(3), 162-171.

Bryan, J. & Holcomb McCoy, C. (2007). An Examination of School Counsellors Involvement in School-Family-Partnerships. *Professional School Counselling*, 10 (5), 441-454.

Cankar, F., Deutsch, T. & Kolar., M. (2009). Teachers and Parents – Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3 (1 ), 15-28.

Chelcea, S. (2004). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. Editura Economică, București.



Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2010). The social world of children's homework. *International Journal about Parents in Education*, 4 (1), 11-22.

Davies, J.D., Ryan, J. & Tarr, J. (2011). What we tell them is not what they hear: the importance of appropriate and effective communication to sustain parental engagement at transition point, *International Journal about Parents in Education* 5 (2), 25-34.

Denessen E., Bakker. J., Kloppenburg, L. & Kerkhof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal about Parents in Education*, 3 (1), 29-36.

Di Giovanni, E. (2007). Childhood in a rom gypsy camp in southern Italy: an anthropological perspective. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 245-251.

Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal of Parents in Education*, 7 (1), 6-17.

Eisenberg, N. & Valiente, C. (2002). Parenting and Children's Prosocial and Moral Development. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002.

Epstein J.L. and Associates (2009) *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Corwin Press, a SAGE Company.

Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.L. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling*, 14 (1), 1-14.

Griffin, D. & Galassi, J.P. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling*, 14 (1), 87-100.

Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the Development of Children's Self-Regulation. In: *Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting*. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002.

Grusec, J. E. (2002). Parental Socialization and Children's Acquisition of Values. In: *Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting*. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002.

Hartas, D. (2010) *Educational research and Inquiry. Qualitative and Quantitative Approaches*. Continuum International Publishing Group, London.

Ho Sui Chu, E. (2007). Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 08-20.

Ho, H-Z., Tran, C. N., Ko, C-T., Phillips, J. M., Boutin-Martinez, A. B., Dixon, C. N., & Chen, W-W. (2011). Parent Involvement - Voices of Taiwanese Fathers. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 35-42.

Houser, R. (2009) *Counseling and Educational Research. Evaluation and Application*. SAGE Publications.

Kabarere V., Muchee, T., Makewa, L.N. & Role, E. (2013). Parental Involvement in High and Low Performing Schools in Gasabo District, Rwanda. *International Journal about Parents in Education*, 7 (1), 30-42.

Karila, K. & Alasuutari, M. (2012). Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent – Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education*, 6 (1), 15-27.

Kristoffersson, M. (2009). Parental Involvement All the Way Through Local School Boards. *International Journal about Parents in Education*, 3 (1), 37-41.

Krüger, J. & Michalek, R. (2011). Parents' and Teachers' Cooperation: Mutual Expectations and Attributions from a Parents' Point of View. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 1 - 11.

Margrain, V.G. (2010). Parent Teacher Partnership for Gifted Early Readers in New Zealand. *International Journal about Parents in Education*, 4 (1), 39-48.

Markström, A-M. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education*, 7 (1), 43-56.

Monitorul Oficial al României (2011). Legea educației naționale. Anul 179 (XXIII), nr. 18, 10 ianuarie 2011.

Moore-Thomas, C. & Day-Vines, N. L. (2010). Culturally Competent Collaboration: School Counselor Collaboration with African American Families and Communities. *Professional School Counseling*, 14 (1), 53-63.

Pepe, A. & Castelli, S. (2013). A cautionary tale on research methods in the field of parents in education. *International Journal about Parents in Education*, 7 (1), 1-5.

Pinter, A. (2013) - 'When I get upset about my children's problem, I can't concentrate'- International students reflect on their roles as parents while studying in the UK. *International Journal about Parents in Education*, 7 (1), 57-68.

Polovina, N. (2007). Family - school cooperation in the context of traumatic transition in Serbian society. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 230-236.

Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School-family relations - Greek parents perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 83-89.

Radu I., Miclea M., Albu M, Moldovan O., Nemeş S., Szamoskozy, Ş. (1993). *Metodologie psihologică și analiza datelor*. Editura Sincron, Cluj-Napoca.

Smith F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 45-52.

Smith J.A. (2008). *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods. Second Edition*. SAGE Publications.

Spernes, K. (2011). "I Buy Paraffin So He Can Read in the Evening" – A Study from Kenya about Parental Involvement in School. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1), 24-35.

Sreekanth, Y. (2011). Parents Involvement in the Education of their Children: Indicators of Level of Involvement. *International Journal about Parents in Education*, 5 (1), 36-45.

Suárez-Orozco, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14 (1), 15-26.

Tamis-LeMonda, C. S.; Cuzgiris, I.; & Bornstein, M. H. (2002). Play in Parent–Child Interactions. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, 2002.

Van der Wolf, K. (2013). On Empowerment and Disempowerment of Parents. *International Journal about Parents in Education*, 7 (1), 84-89.

Van Velsor, P. & Orozco, G.L. (2007). Involving Low-Income Parents in Schools: Communitycentric Strategies for School Counsellors. *Professional School Counseling*, 11 (1), 17-24.

Vuorinen, T. (2010). Supporting Parents in their Parental Role – Approaches Practiced by Preschool Teachers in Preschool. *International Journal about Parents in Education*, 4 (1), 65-75.

Walker, J.M.T., Shenker, S.S. & Hoover-Dempsey, K.V. (2010). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 14 (1), 27-39.

Williams, W. M.; & Sternberg, R. J. (2002). How Parents Can Maximize Children’s Cognitive Abilities. In: Handbook of Parenting - Practical Issues in Parenting. Volume 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.

Wollscheid, S. (2013). Parents' Cultural Resources, Gender and Young People's Reading Habits – Findings from a Secondary Analysis with Time-Survey Data in Two-parent Families. *International Journal about Parents in Education*, 7 (1), 69-83.