

Colecția
UNIVERSITARIA

81

Seria
Științele educației

Cartea a apărut cu sprijinul Ministerului Educației și Cercetării, prin grantul acordat de Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior.

Mircea AGABRIAN este prof. univ. dr. la Catedra de Sociologie și Asistență Socială a Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, licențiat în filozofie, doctor în sociologie, director al Centrului de Cercetări Sociologice; în prezent este implicat în mai multe proiecte de cercetare. A publicat printre altele: *Militarii și politica. O sociologie politică a corpului ofițerilor* (2000); *Comunicarea. O abordare practică* (2000); *Introducere în știința politică* (2000); *Autopercepția unei noi condiții studențești: învățământul la distanță. O cercetare calitativistă* (2002); *Sociologie generală* (2003); *Cercetarea calitativă a socialului* (2004).

Vlad MILLEA este lect. univ. la Catedra de Sociologie și Asistență Socială a Universității „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, licențiat și doctorand în sociologie, membru al Centrului de Cercetări Sociologice. A publicat, ca unic autor, *Metodica predării sociologiei* (2003), iar ca și coautor, *Tehnici avansate de analiză în științele sociale* (2003).

Mircea Agabrian, Vlad Milea, *Parteneriate școală-familie-comunitate. Studiu de caz*
© 2005 Institutul European, Iași

www.euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN

Iași, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161

euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

AGABRIAN, MIRCEA

Parteneriate școală-familie-comunitate:

studiu de caz / Mircea Agabrian, Vlad Millea. -

Iași: Institutul European, 2005

Bibliogr.

ISBN 973-611-339-6

I. Millea, Vlad

37:352

Reproducerea (parțială sau totală) a prezentei cărți, fără acordul Editurii, constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Parteneriate școală-familie-comunitate

Studiu de caz

MIRCEA AGABRIAN

VLAD MILLEA

INSTITUTUL EUROPEAN
2005

CUPRINS

Cuvînt introductiv / 7

Secțiunea I. Logica cercetării / 9

Capitolul 1. Suportul teoretic și empiric al parteneriatelor școală-familie-comunitate

(Mircea Agabrian) / 11

Poziții teoretice de bază / 11

Evidența cercetărilor empirice / 16

Capitolul 2. Designul cercetării (Mircea Agabrian, Vlad Millea) / 25

Secțiunea a II-a. Abordarea calitativă a cercetării / 33

Capitolul 3. Parteneriate școală-familie-comunitate: o comparație între perspectiva părinților și cea a profesorilor (Mircea Agabrian) / 35

Relațiile școală-familie / 35

Parteneriate școală-familie-comunitate / 41

Concluzii / 46

Capitolul 4. Parteneriatul școală-familie: perspectiva adolescenților (Mircea Agabrian) / 47

Implicarea părinților în activitățile de învățare acasă / 47

Participarea părinților la activitățile școlii / 59

Concluzie / 70

Capitolul 5. Parteneriatele școală-familie-comunitate între deziderat și realitate (Mircea Agabrian) / 71

Secțiunea a III-a. Abordarea cantitativă a cercetării / 75

Capitolul 6. Educația familială: delimitări conceptuale (Vlad Millea) / 77

Procesul educativ / 77

Concepte conexe / 78

Capitolul 7. Modele de coeziune familială și reușită școlară (Vlad Millea) / 87

Reușită școlară: medii generale versus test național / 87

Modele de coeziune familială și reușită școlară / 91

Aspecte structurale ale familiei și reușita școlară / 98

Capitolul 8. Principiile educative ale părinților (Vlad Millea) / 109

Obiective pe termen lung / 109

Obiective pe termen scurt / 116

Capitolul 9. Practicile educative parentale (Vlad Millea) / 123

Așteptări ale părinților / 123

Tehnici de influență / 126

Susținerea familială / 136

Relația familiei cu ceilalți agenți educativi / 140

Concluzii / 146

Anexa 1. Aspecte structurale ale familiei / 149

Anexa 2. Principiile educative / 152

Anexa 3. Practicile educative ale părinților / 156

Bibliografie / 163

CUVÎNT INTRODUCATIV

O problemă stringentă pentru România o reprezintă responsabilitatea locală pentru calitatea educației și succesul școlar, care reclamă căi diferite de stabilire a relațiilor de colaborare între școli, familii și comunități. Avem în vedere că școlile de toate gradele sînt organizații responsabile pentru educația formală a copiilor și adolescenților. Școlile care duc la bun sfîrșit mult mai eficient această responsabilitate se consideră pe ele însele și elevii lor ca parte a sistemului social ce include familiile și comunitățile.

Cercetările desfășurate în Statele Unite și în unele țări din Europa arată că atunci cînd școlile, familiile și comunitățile lucrează împreună ca parteneri, beneficiarii sînt elevii. Parteneriatele dintre școli, familii și comunități pot: (a) ajuta profesorii în munca lor; (b) perfecționa abilitățile școlare ale elevilor; (c) îmbunătăți programele de studiu și climatul școlar; (d) îmbunătăți abilitățile educaționale ale părinților; (e) dezvolta abilitățile de lideri ale părinților; (f) conecta familiile cu membrii școlii și ai comunității; (g) stimula serviciul comunității în folosul școlilor; (h) oferi servicii și suport familiilor; (h) crea un mediu mai sigur în școli.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta elevii să aibă succes la școală și, mai fîrziu, în viață. Atunci cînd părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze.

Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Ele nu mai sînt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice. În țările dezvoltate, cu deosebire pe continentul nord-american, parteneriatele școală-familie-comunitate sînt esențiale în procesul de educație a elevilor și în succesul lor la școală. Dovada o reprezintă faptul că Departamentul de Educație al SUA are un subsecretar de stat pentru servicii comunitare și parteneriate și un director pentru parteneriate educaționale și implicare a familiei. De asemenea, la nivelul fiecărui stat și district al organizării administrative americane se găsesc responsabili oficiali care se ocupă de servicii educaționale comunitare.

În fiecare țară din Uniunea Europeană există structuri formale organizate de participare a părinților în sistemul educațional. Legislațiile și proiectele de reformă educațională ale anilor '90 au definit în majoritatea țărilor noi legi referitoare la participarea parentală în sistemele educaționale. Autonomia școlilor și participarea părinților la gestiunea lor se află în centrul dezbaterilor și legislațiilor actuale.

În 1995, tema participării sociale la educație a fost aleasă de Uniunea Europeană ca element central în cadrul preocupărilor comunității legate de factorii care influențează calitatea învățământului școlar. Concluziile asupra acestei teme, adoptate de Consiliul de Miniștri ai Educației, la 23 octombrie 1995, insistă asupra importanței schimbului de informații asupra procesului de participare socială în sistemele educative. În acest sens, un rol important îl joacă Asociația Europeană a Părinților – organizație de tip pluralist și apolitică ce cuprinde principalele asociații ale părinților din Europa, care reprezintă peste 100 de milioane de părinți. Misiunea sa este de a promova participarea activă a părinților la deciziile europene ce îi afectează.

În România, descentralizarea și autonomia unităților de învățământ reprezintă, cel puțin la nivel declarativ, unul din obiectivele fundamentale ale reformei învățământului. Se are în vedere o mai mare inițiativă și responsabilitate în stabilirea curriculumului, în gestionarea resurselor financiare și umane. În acest context, parteneriatele reale dintre școală, familie și comunitate ar trebui să contribuie consistent la funcționarea eficientă a școlilor și liceelor din sistemul de învățământ preuniversitar românesc.

O echipă de cercetare din Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, avînd ca suport grantul acordat de CNCIS și finanțat de Ministerul Educației și Cercetării, și-a propus să surprindă cum este abordată în sistemul de învățământ preuniversitar din județul Alba această problematică deosebit de importantă a educației contemporane. În acest scop, am urmărit să aflăm care este starea actuală a relațiilor școală-familie-comunitate, raporturile dintre actorii sociali în cadrul acestor relații, modul în care părinții se implică în educarea copiilor, rezultatele educației – în primul rînd din perspectiva reușitei școlare, a raportărilor axiologice, a abilităților de integrare socială proprii copilului/adolescentului – și, pe această bază, să proiectăm și să dezvoltăm programe de parteneriat viabile în cîteva unități de învățământ preuniversitar din județ, adaptate la contextul politic și socio-economic al perioadei de tranziție pe care o străbate România.

Mircea Agabrian

LOGICA CERCETĂRII

- **Suportul teoretic și empiric al parteneriatelor școală-familie-comunitate**
- **Designul cercetării**

Funcția majoră a prezentării suportului teoretic și empiric al parteneriatelor școală-familie-comunitate din primul capitol constă în a lega cercetarea cu starea curentă a cunoștințelor relevante cu privire la domeniu. În acest fel am asigurat justificarea investigației, strategiile și metodele ei. Consultarea teoriei ne-a inspirat proiectul și a contribuit atât la definirea temei, cât și la elaborarea întrebărilor acestuia. În plus, din studiul perspectivelor teoretice și din studiul unor cercetări anterioare am preluat o parte din limbajul conceptual necesar definirii și discutării problemei investigate.

Acceptând că „elaborarea designului este probabil cea mai dificilă parte a cercetării sociale” (N. Blaikie, 2000), capitolul doi al primei secțiuni tratează problematica designului cercetării. Am elaborat structura și elementele lui în mod unitar pentru abordarea calitativă și cantitativă a cercetării. Am avut în vedere importanța decisivă pentru succesul cercetării a elaborării cu claritate a întrebărilor investigației și alegerea unei combinații de strategii de cercetare (inductiv, deductiv și abductiv). Întregul demers a fost pus în slujba susținerii ideii potrivit căreia timpul și grija pentru pregătirea unui design de cercetare comprehensiv și detaliat merită efortul.

Pentru atingerea obiectivelor cercetării am folosit surse multiple de date precum și tehnici și procedee variate de colectare a lor. În acest fel am răspuns cerințelor „triangulației” cercetării (Denzin, 1984). Astfel gândit, designul cercetării a asigurat: (1) triangulația sursei datelor, colectarea lor din surse variate (elevi, părinți, profesori, documente); (2) triangulația cercetătorului, în proiect este angajată o echipă interdisciplinară de cercetători și (3) triangulația metodologică, folosind metode multiple, calitative și cantitative, pentru a spori validitatea studiului. În acest sens, studiul de caz pe care l-am realizat este o formă complexă de cercetare calitativ-cantitativă.

Capitolul 1

SUPORTUL TEORETIC ȘI EMPIRIC AL PARTENERIATELOR ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

POZIȚII TEORETICE DE BAZĂ

E. Stănciulescu (2002) subliniază că „De la sfârșitul anilor 1970, dezvoltarea personalității copilului este înțeleasă de cercetători ca rezultat al încrucișării unui ansamblu de factori, familiali, școlari, comunitari” (p. 22). Ca urmare, în mod logic și dezvoltările din teoria socială au furnizat o mai bună înțelegere a gradului în care legăturile dintre școli, familii și comunități sporesc nivelul cunoștințelor, evoluția socială și emoțională, starea de satisfacție a elevilor. Așa cum J. Epstein notează (1995), teoria curentă despre parteneriatele școală-familie-comunitate modifică înțelesurile larg acceptate referitoare la influența pe care fiecare din aceste instituții o are asupra copiilor și tinerilor. Ea precizează că a fost o idee comună influența secvențială a familiei, școlii și comunității asupra creșterii și dezvoltării copilului. Familia era considerată responsabilă pentru creșterea copilului și edificarea fundamentului necesar pentru intrarea lui în școală. Școala era identificată cu agentul socializării care pregătește copilul pentru rolul lui în comunitate. În contrast, sinteze recente ale mai multor studii indică faptul că din primii ani ai copilăriei, *familia, școala și comunitatea influențează în mod simultan creșterea și dezvoltarea copiilor*. Importanța continuă a acestor contexte în fiecare etapă a dezvoltării copilului este descrisă amănunțit de un număr de perspective teoretice aflate în legătură. Acestea includ *paradigma rețelei sociale* (Barnes, 1972; Leinhart, 1977), *conceptul de capital social* al lui J. Coleman (1987) și *teoria intersecției sferelor de influență* a lui J. Epstein (1990).

Paradigma rețelei sociale evidențiază importanța unor aspecte semnificative din sistemul social al unui individ care asigură suport și resurse, așa cum sînt informațiile și banii (Blau, 1964; Barnes, 1972; Leinhart, 1977). Sînt mai multe definiții ale rețelelor sociale, dar cea mai acceptabilă se referă la *legăturile dintre indivizii, grupurile și instituțiile cu care o persoană are contact* și de al căror suport se percepe a fi dependentă (Bott, 1971). Una dintre funcțiile primare ale rețelelor sociale este să asigure protecție împotriva presiunii negative, furnizînd astfel o mai mare satisfacție psihologică personală (D’Abbs, 1982).

În cercetările din domeniul educației s-a descoperit un aspect esențial: copiii cu-prinși în rețele sociale bine dezvoltate au rezultate educaționale mult mai bune decît

copiii care nu beneficiază de ele (Coates, 1987). M. L. Clark (1991, p. 45) scrie că rețelele sociale furnizează suport social (definit ca „disponibilitatea oamenilor pe care ne putem bizui, oameni pe care îi știm că au grijă de noi și ne iubesc”). Ea susține că cu cât este mai mare suportul social al adolescenței, cu atât mai mare este probabilitatea ca un copil să aibă succes în școală. Clark sugerează că școlile pot întări sistemele de suport pentru tineri, în mod special pentru cei săraci sau minoritari, prin îndrumare, tutoriat și programe de instruire conduse de adulți responsabili, gata de acțiune în școală, familie și comunitate.

J. Coleman (1987) se referă la rețelele sociale ca o componentă integrală a *capitalului social*. *Capitalul social desemnează abilitățile de cunoaștere, pattern-urile atitudinale și comportamentale pe care indivizii pot să le cheltuiască sau să le investească astfel încât să ridice șansele lor de succes în instituțiile sociale, așa cum este școala*. Indivizii dobândesc capital social prin rețelele sociale din care fac parte. Coleman, Hoffer și Kilgore (1982) relatează că elevii din școlile catolice realizează la un nivel mai ridicat cerințele de învățare la matematică și limbă decât elevii din școlile publice, deoarece familia, biserica și școala transmit mesaje, așteptări și norme comune. În acest exemplu, rețeaua socială ce cuprinde familia, biserica și școala furnizează tinerilor din școlile catolice capitalul social necesar pentru succesul școlar.

Capitalul social este un concept care a trecut printr-un proces de revitalizare în ultimii 20 de ani, mai ales datorită lui Pierre Bourdieu și James Coleman care au realizat o abordare contemporană a termenului. De pildă, Bourdieu a folosit pentru prima dată acest termen legat de „capitalul cultural”, referindu-se la stocurile de cunoștințe pe care un individ le dobândește prin rețelele social-informale existente, mai ales în spațiul de interacțiune socială unde a crescut și care include atât părinții, cât și prietenii lui. Lucrările lui R. Putnam (1993b) și F. Fukuyama (1995) au extins conceptul de capital social în așa fel încât se aplică nu numai la indivizi, ci și la grupuri, comunități, chiar și la națiuni. D. Sandu (1999) precizează că „În funcție de spațiul de interacțiune..., se poate vorbi despre capitalul social personal, familial, comunitar, organizațional și societal”. (p. 71)

Capitalul social reprezintă resursele, valorile și avantajele individuale pe care indivizii le dobândesc ca participanți într-un cadru comunitar. „Încrederea, asocierea și toleranța formează nucleul de valori ale capitalului social. Reciprocitatea implicită este dimensiunea latentă fundamentală a tuturor acestor valori” (D. Sandu, 1999, p. 71). De aici a izvorât ideea că o comunitate, mai degrabă decât un individ, are o anumită cantitate de capital social. Comunitățile „construiesc” capitalul social prin dezvoltarea relațiilor active, prin participare democratică, prin întărirea proprietății comunitare și prin încredere socială.

După Cortes (1993), capitalul social este „măsura a cât de mult timp pentru colaborare și câtă energie au oamenii unul pentru celălalt, cât de mult timp au părinții pentru copiii lor, cât de multă atenție acordă vecinii celorlalte familii, ce tip de relații au unii cu ceilalți oameni din confesiuni religioase diferite, precum și calitatea altor numeroase rețele potențiale de relații în comunități”. În esență, capitalul social stochează puterea întregii rețele sociale a comunității. El definește cu adevărat o comunitate și exprimă capacitatea ei de a face față problemelor sau schimbărilor interne sau externe. În cuvintele lui Cortes, capitalul social implică o „bogăție și robustețe a relațiilor între oameni, pe care membrii unei comunități doresc și sînt nerăbdători să o investească unul în celălalt”.

Comunitățile „construiesc” capitalul social prin dezvoltarea relațiilor active, care presupun interacțiuni repetate și semnificative între două sau mai multe persoane sau instituții. Rețele sociale puternice și niveluri ridicate de relații active între indivizi cu diferite roluri au tendința să „...sprijine normele de neclintit ale reciprocității generalizate și să încurajeze apariția încrederii sociale” (R. Putnam, 1995). De aceea, în orice comunitate e necesar să existe „...stocuri de încredere socială, norme și rețele pe care oamenii se pot baza pentru a rezolva probleme comune” (R. Putnam, 1993a).

Școala este o organizație importantă în toate comunitățile, iar în comunitățile rurale este adesea cea mai puternică. Ea este un punct de întâlnire, un centru ce simbolizează comunitatea și o resursă care o poate uni. Comunitățile au nevoie de școli pentru înnoirea lor, pentru revitalizarea economică, pentru definirea și asumarea identității, pentru menținerea continuității. Nici unul din aceste scopuri nu poate fi îndeplinit fără oameni. Dacă o comunitate nu e un loc cu care membrii ei se identifică, tinerii vor crește și vor pleca. Pur și simplu, dacă tinerii nu învață să recunoască locurile în care au trăit ca unice și nu consideră că merită grija și efortul lor, dacă nu se pregătesc să participe la crearea oportunităților de locuri de muncă pe plan local, ei vor pleca sau vor dori să plece. Dacă o generație pleacă sau își dorește să plece, comunitatea are puține șanse să-și continue dezvoltarea.

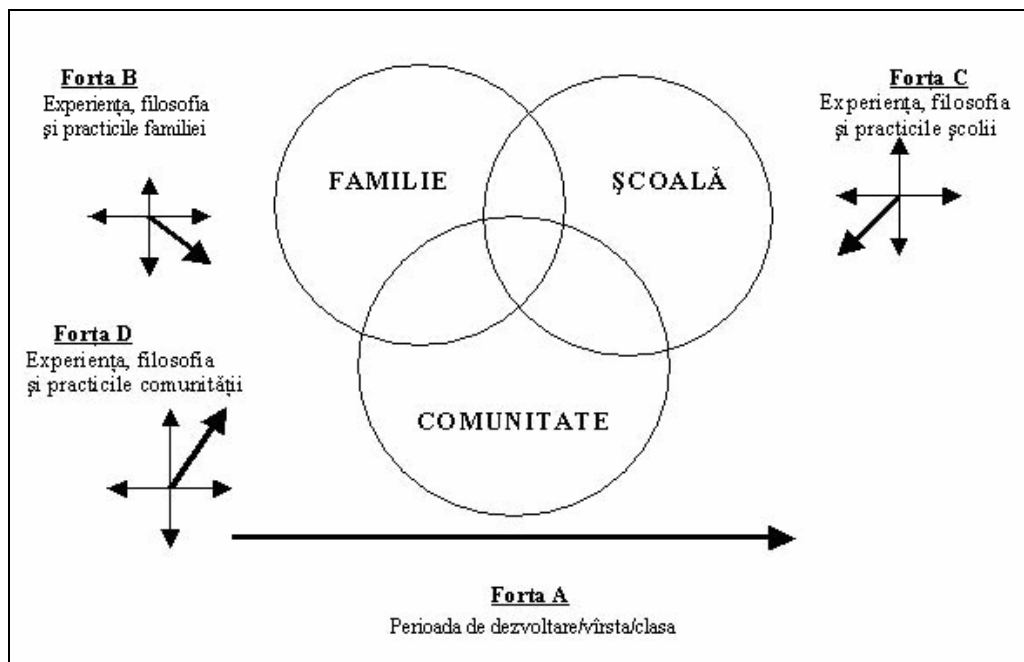
Importanța școlii a făcut ca termenul „capital social” să reapară ca un concept cu relevanță puternică pentru comunitatea educatorilor. Datorită nucleului său axiologic, în lumea școlii conceptul de capital social este abordat cu o prioritate egală cu capitalul financiar și uman. A fost depășită ideea populară potrivit căreia este suficient ca o școală să aibă finanțare adecvată și o conducere profesionistă. „Finanțați sistemul de învățământ, apoi vom face școlile bune” – reprezintă argumentul folosit să convingă instituțiile statului care au această responsabilitate, dar și publicul larg, de nevoia fondurilor corespunzătoare. Mesajul capitalului social este aproape opus. El spune: „Muncim din greu să facem școlile bune, acum oferiți banii dumneavoastră”. Cu alte cuvinte, este nevoie înainte de o rezervă de capital social pentru ca instituțiile și comunitatea să sprijine educația, nu după. Se poate spune cu o anumită certitudine că:

- școala care se bucură de un nivel ridicat al capitalului social este mult mai probabil că va fi mai bine sprijinită financiar;
- este nevoie ca dezvoltarea capitalului social să preceadă creșterea capitalului financiar și uman;
- construcția capitalului social are loc la toate nivelurile unei școli; fără capital social ridicat, o școală va descoperi că este dificil să convingă comunitatea să o sprijine financiar.

Teoria intersecției sferelor de influență a lui Epstein subliniază importanța acțiunii comune a școlilor, familiilor și comunităților pentru a asigura nevoile copiilor. Teoria integrează perspective educaționale, sociologice și psihologice despre organizațiile sociale, precum și cercetarea asupra efectelor mediului din familie, școală și comunitate asupra rezultatelor educaționale. Recunoașterea ca principiu central al acestei teorii a „istoriei legăturilor strânse între instituțiile majore care socializează și educă copii” (Epstein, 1992, pp. 1140-1141), determină ca anumite obiective, cum este succesul școlar, să constituie un interes mutual pentru oamenii fiecărei instituții, obiective care sînt atinse prin acțiunea și suportul lor cooperant. Această perspectivă este imaginată grafic sub forma a trei sfere ce se intersectează și simbolizează școala, familia și comunitatea.

Relația potrivită dintre aceste instituții este determinată de atitudinile și practicile indivizilor din fiecare context social. De pildă, școlile pot să inițieze puține interacțiuni și să comunice puțin cu familiile și comunitatea, păstrând relativ separate cele trei sfere de influență care afectează în mod direct activitățile de învățare și dezvoltarea elevilor. De asemenea, școlile pot să inițieze și să susțină numeroase interacțiuni și relații de comunicare de bună calitate cu familiile și comunitatea, destinate menținerii unor conexiuni strânse între cele trei sfere de influență. Dacă există interacțiuni frecvente între școli, familii și comunități, este probabil ca numeroși elevi să primească mesaje comune venite din mai multe surse, mesaje care subliniază importanța școlii, a muncii serioase, a gândirii creative, a ajutorului reciproc și a frecventării școlii. Imaginea teoriei sub forma celor trei cercuri intersectate include structuri externe și interne (Epstein și alții, 1997).

FIGURA 1.1. *Structura externă a modelul teoretic al intersectării sferelor de influență*

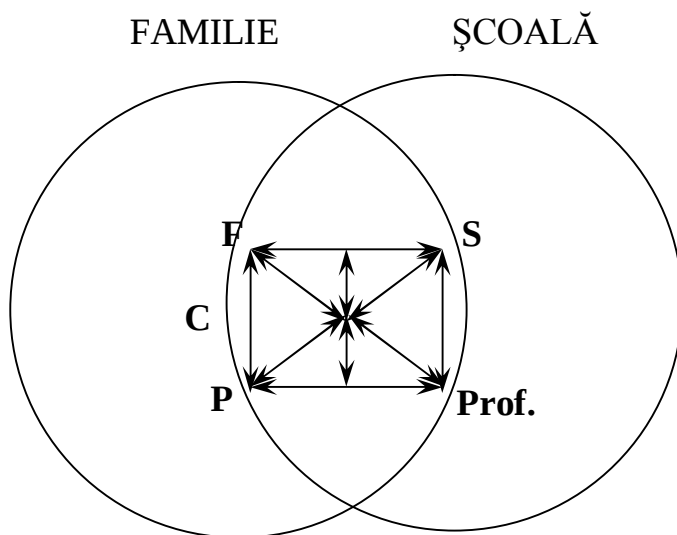


Sursa: Epstein și alții, 2002, p. 163

Structura externă reprezintă cele trei contexte care influențează activitatea de învățare și dezvoltarea copiilor. Intersecția indică faptul că familia, școala și comunitatea au responsabilități comune în educarea copiilor. Diverse programe, proceduri, poziții teoretice, experiențe și alți factori extind sau micșorează aria de intersecție, determinând mai multe sau mai puține conexiuni între persoanele din cele trei contexte. Procedurile și suprafața de intersecție se modifică în timp. Analizând modelul extern al intersectării sferelor de influență se observă faptul că cele trei contexte principale în care elevii învață și se dezvoltă – familia, școala și comunitatea – par a fi trasate împreună sau separat. În acest model, există unele activități pe care școlile, familiile și comunitățile le efectuează separat și anumite activități pe care școlile, familiile și comunitățile le efectuează împreună, sprijinind învățarea și dezvoltarea elevilor.

Structura internă reprezintă interacțiunile care pot avea loc atunci când personalul școlii, familiile și comunitatea comunică și lucrează împreună. Copilul este centrul și actorul principal al acestor interacțiuni. Conexiunile dintre familie, școală și comunitate pot avea loc la nivel instituțional – implicând toate familiile, copiii, educatorii și comunitatea – sau la nivel individual – implicând un profesor, un părinte, un copil, un partener din comunitate sau un grup restrâns.

FIGURA 1.2. *Structura internă a modelului teoretic al intersectării sferelor de influență*



Legendă:

În cadrul interacțiunilor inter-instituționale (din zona de intersecție a sferelor de influență)

F – reprezintă familia, C – copil, S – școală, P – părinte, Prof. – profesor

Interacțiunile au loc atât la nivel instituțional (implicând, de exemplu, mai multe familii, elevi, profesori și întreaga comunitate), cât și la nivel individual (cum ar fi interacțiunea dintre un părinte, un elev, un profesor și un partener din comunitate).

Sursa: Epstein și alții, 2002, p. 164

De structura internă aparțin factori cum ar fi: trăiri, credințe, experiențe ale familiilor, școlilor și comunităților, dar și ale elevilor. Acești factori influențează calitatea și cantitatea activităților comune dintre școli, familii și comunități. Structura internă a modelului determină unde și cum interacțiunile se produc în și prin școală, familie și comunitate. Rezultatele interacțiunilor dintre familie, școală și membrii comunității înăuntrul structurii interne a modelului sînt dobîndite și acumulate drept capital social. Astfel, rețelele sociale sînt întărite și capitalul social crește cînd sînt implementate activități de parteneriat în măsură să facă familiile, educatorii și membrii comunității să lucreze în mod cooperant pentru creșterea și dezvoltarea copiilor. (Epstein și Sanders, 1996)

Modelul intern al interacțiunii celor trei sfere de influență arată locul, complexitatea și importanța relațiilor și a influențelor existente între persoane acasă, la școală și în comunitate. Relațiile sociale pot fi inițiate și studiate la nivel instituțional (de pildă, atunci cînd o școală invită familiile tuturor elevilor la un eveniment sau atunci cînd trimite aceleași comunicări tuturor familiilor) și la nivel individual (de exemplu, atunci cînd un părinte și un profesor se întîlnesc sau comunică prin telefon). Conexiunile între

educatori sau părinți și grupurile din cadrul comunității, agenții sau servicii, pot fi de asemenea prezentate și studiate în cadrul acestui model. (Epstein, 1987, 1992, 1994)

Modelul parteneriatelor școală-familie-comunitate plasează elevul în centru. Faptul că elevii sînt actorii principali implicați în propria educație, dezvoltare și succes școlar este de necontestat. Parteneriatele școală-familie-comunitate nu pot produce de la sine elevi de succes. Mai degrabă activitățile parteneriale trebuie proiectate astfel încît să angajeze, să ghideze, să determine și să motiveze elevii să se implice în obținerea propriului succes. Asumpția principală este aceea că dacă elevii simt că celorlalți le pasă de evoluția lor și se simt încurajați să muncească mult pentru a-și îndeplini rolurile școlare, sînt motivați să facă tot posibilul pentru a învăța să citească, să calculeze, să-și dezvolte alte aptitudini și talente și să rămîna la școală.

Fapt interesant și oarecum inedit, studiile arată că *elevii au de asemenea un rol crucial în determinarea succesului parteneriatelor școală-familie-comunitate*. Elevii sînt adesea principala sursă de informare a părinților cu privire la activitatea școlii. În cadrul programelor de parteneriat, profesorii ajută elevii să înțeleagă rolul comunicării cu părinții și recurg atît la metode tradiționale de comunicare (de exemplu, trimiterea unor scrisori sau notițe cu relatări diverse), cît și la metode noi (de pildă, interacțiunea cu membrii familiei prin intermediul temelor interactive sau folosirea mijloacelor electronice de comunicare). Pe măsură ce acumulăm mai multe informații cu privire la rolul elevilor în cadrul parteneriatelor, dobîndim o înțelegere mai completă asupra modului în care școlile, familiile și comunitățile trebuie să lucreze împreună cu elevii pentru a le spori șansele de succes.

EVIDENȚA CERCETĂRIILOR EMPIRICE

Implicarea părinților și succesul școlar

Evidența cercetărilor întreprinse este consistentă, pozitivă și convingătoare: *fami-liile au o influență majoră asupra performanței copiilor în școală și în viață*. Cînd școlile, familiile și grupurile comunității lucrează împreună pentru a sprijini învățarea, copiii tind să aibă rezultate mai bune, le place mai mult școala și stau mai mult timp în ea. Multe studii au evidențiat că părinții care se implică în educația elevilor nu sînt condiționați neapărat de venit și de nivelul lor de educație. De asemenea, familiile din toate grupurile etnice și culturale, de asemenea indiferent de venit și educație, sînt preocupați să sprijine copiii cînd studiază acasă.

Cercetările au validat că profesorul care comunică și are legături efective cu părinții obține performanțe mai bune cu elevii săi. Practica eficientă a relației profesor-părinți include întîlniri față în față, trimiterea de materiale acasă și ținerea la curent cu progresul copiilor. Școlile care au succes în angajarea familiilor împărtășesc trei aspecte cheie:

1. preocupare pentru construcția relațiilor de colaborare, bazate pe încredere între profesori, familii și membrii comunității;
2. recunoașterea și respectul nevoilor familiilor, precum și a diferențelor culturale și de clasă;

3. Îmbrățișarea unei filosofii a parteneriatului unde puterea și responsabilitatea sînt împărțite.

Cercetările din țările dezvoltate au evidențiat că participarea părinților și a membrilor comunității la activitățile școlii a luat amploare în ultimele două decenii. De pildă, rezultatele unui grup de studii din SUA arată faptul conform căruia comunitățile organizate au contribuit la schimbările din școli în următoarele moduri:

- îmbunătățirea dotării școlii;
- perfecționarea conducerii ei;
- resurse și programe noi pentru perfecționarea procesului de învățămînt și a curriculum-ului;
- fonduri pentru programele extrașcolare și pentru sprijinul familiei.

Henderson și Mapp (2002) au realizat sinteza unui impresionant număr de studii despre impactul implicării familiei asupra rezultatelor școlare ale elevilor. Autorii au prezentat definiții ale „implicării părinților” culese din mai multe studii. În timp ce terminologia și gradul de detaliere diferă într-o anumită măsură, definițiile tind să împărtășească unele elemente comune. Cercetătorii sînt de acord că *minima implicare a familiei include angajarea părinților în activitățile de învățare de acasă, supervizarea activității copiilor la școală și inițierea de interacțiuni cu profesorii*.

Pentru părinți înțelesul implicării este participarea largă la activități școlare care îi ajută pe copii să învețe, activități ce au impact direct asupra rezultatelor elevilor și ajutorul dat pentru rezolvarea problemelor reale ale școlii. (pp. 22-23)

Studiile referitoare la relația dintre participarea familiilor la educația copiilor sau cele despre parteneriatul școală-familie și succesul școlar al elevilor în mod tipic abordează activitățile de implicare a familiei în următoarele patru componente:

1. aspirațiile și așteptările academice parentale față de copii;
2. participarea la programele și activitățile școlii;
3. structura familiei care sprijină învățarea;
4. comunicarea cu copiii despre școală. (Singh, K. și alții, 1995)

Faptul că sînt multe tipuri de activități care sînt cuprinse sub denumirea de implicare a familiei a determinat cercetătorii să exploreze dacă unele activități particulare au mai mult succes decît altele. De asemenea, o întrebare de egală importanță este dacă anumite activități sînt mai obișnuite și au mai mult succes cu unele grupuri sociale particulare.

Evantaiul larg al cercetărilor curente sugerează că suportul la învățare acasă este mai puternic corelat cu performanța elevului decît implicarea familiei în activitățile școlii. Fan și Chen (2001), de pildă, argumentează că implicarea parentală acasă este mai rodnică decît implicarea la școală. La rîndul lor, Cotton și Wikelund (1989, p. 3) au observat că

sînt indicații puternice că formele cele mai eficiente ale implicării parentale sînt acelea care angajează părinții în lucru direct cu copiii în activitățile de învățare de acasă. Programele care determină părinții să citească împreună cu copiii lor, care sprijină activitățile acestora de acasă vizînd rezolvarea și evaluarea temelor sau care îi îndrumă în folosirea materialelor și instrucțiunilor date de profesori, arată rezultate cu adevărat impresionante.

Studiile despre „performanța elevului” au fost relativ uniforme în modul în care au definit și măsurat performanța școlară. Pentru cei mai mici elevi, cea mai comună măsură sînt notele date de profesori, vocabularul pe care îl dețin, cititul, abilitățile de vorbire, sociale și motrice. Pentru copiii de vîrstă mai mare, măsurile comune sînt lucrările scrise și testele. Alte măsuri includ frecvența la școală și media de promovare. Henderson și Mapp (2000) concluzionează:

Luete în ansamblu, aceste studii au găsit o relație pozitivă și convingătoare între implicarea familiei și beneficiile pentru elevi, inclusiv îmbunătățirea performanței școlare. Această relație este susținută de toate familiile indiferent de nivel economic, origine rasială/etnică și standard educațional și pentru elevii de toate vîrstele. Deși sînt mai puține cercetări despre efectele implicării comunității, se sugerează de asemenea beneficiile pentru școli, familii și elevi, inclusiv îmbunătățirea rezultatelor și comportamentului. (p. 24)

Alte investigații recente au găsit că implicarea părinților este mai puternic legată de performanța elevului decît de nivelul venitului părinților. O cercetare^{*)} demonstrează temeinic că cel mai „corect predictor al performanței elevului în școală nu este venitul sau statusul social, ci măsura în care familia elevului este capabilă să:

1. creeze un mediu acasă care încurajează învățarea;
2. exprime așteptări ridicate (dar nu nerealiste) față de performanța copiilor și cariera lor viitoare;
3. devină implicată în educația copiilor lor la școală și în comunitate”.

Ilustrate de evidență și de strategii eficiente, Henderson și Mapp oferă un set de recomandări pentru punerea în practică a rezultatelor cercetărilor despre relațiile familiei și comunității cu școala în sprijinul performanței elevului:

- recunoașterea faptului că toți părinții, indiferent de venit, nivel al educației sau standard cultural sînt implicați în învățarea copiilor lor și vor ca ei să aibă rezultate bune la școală;
- crearea programelor menite să sprijine familiile în a ghida învățarea copiilor, de la preșcolari pînă la liceu;
- lucrul cu familiile pentru construirea relațiilor lor sociale și politice;
- dezvoltarea capacității conducerii școlii de a lucra cu familiile și membrii comunității;
- legarea eforturilor familiilor și comunității de învățarea elevului;
- concentrarea eforturilor pe angajarea familiilor și membrilor comunității pentru dezvoltarea relațiilor de încredere și respect reciproc;
- includerea filosofiei parteneriatului și a voinței de a împărți puterea cu familiile. Părinții, conducerea școlii și membrii comunității să înțeleagă că responsabilitatea pentru dezvoltarea educațională a copiilor este o întreprindere colectivă;
- construcția relațiilor puternice între școli și organizațiile comunității.

Conceptualizarea implicării familiei în educație. Parteneriatele școală, familie, comunitate includ activități inițiate de educatori, părinți sau membrii comunității. Aceste activități pot să se producă la școală, acasă ori în comunitate. În forme diferite, ele reflectă șase *tipuri de implicare a familiei* (Epstein, 1990, 1992; Epstein și Lee, 1995, Epstein și alții, 2002).

^{*)} Pagina web „Parent Involvement and Student Achievement”, în limba română, „Implicarea parentală și performanța elevului”, la adresa: www.sdcoe.k12.ca.us/notes/51/parstu.html

Tipul I. Vizează obligațiile de bază ale părinților de a asigura sănătatea și securitatea copiilor, pregătirea lor pentru școală și de a oferi condiții favorabile în casă în vederea sprijinirii progresului educațional.

Tipul II. Se referă la obligațiile școlii de a comunica cu familiile despre programele școlii și progresul elevilor (comunicări prin notițe, anunțuri, broșuri și pliante, întâlniri și conferințe cu părinții).

Tipul III. Urmărește participarea părinților în mod voluntar la activități și evenimente culturale și sportive, dar și oferirea ajutorului profesorilor, personalului administrativ și elevilor în situații variate.

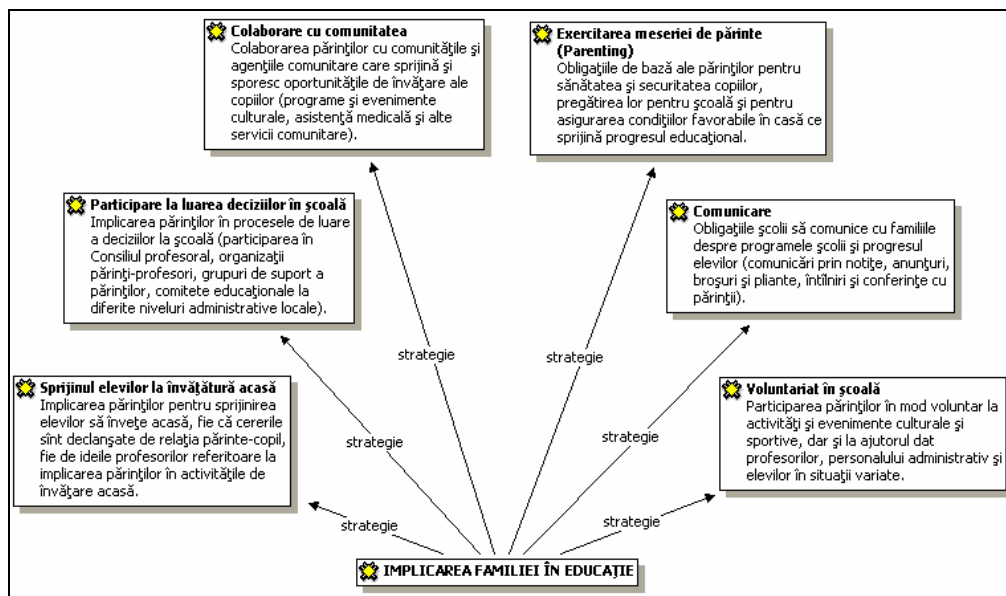
Tipul IV. Se concentrează pe implicarea părinților în activitatea elevilor de învățare acasă, fie că această implicare este cerută de relația părinte-copil, fie de ideile profesorilor referitoare la implicarea părinților în activitățile de învățare de acasă.

Tipul V. Se referă la implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor la școală (ca participarea în consiliul profesoral, organizații părinți-profesori, grupuri de suport ale părinților, comitete educaționale la diferite niveluri administrative locale).

Tipul VI. Vizează colaborarea părinților cu comunitățile și agențiile comunitare care sprijină și sporesc oportunitățile de învățare ale copiilor (de exemplu, programe și evenimente culturale, asistență medicală și alte servicii comunitare).

Rețeaua semantică 1.1 vizualizează aceste tipuri de implicare a familiei ca strategii de acțiune ale părinților, școlii și comunității, ce susțin eficient succesul școlar al elevilor, bunăstarea și satisfacția lor în mediul familial și școlar, cât și în cadrul mai larg al comunității în care trăiesc.

REȚEAUA SEMANTICĂ 1.1. *Strategii de implicare a familiei în educație*



În ceea ce privește inițiativele școală-comunitate și impactul lor asupra rezultatelor elevilor, teme de cercetare sînt mai rare. Totuși, investigațiile făcute au evidențiat că cele mai fructuoase rezultate le-au obținut echipele de coordonare a serviciilor comunității în folosul familiei, care s-au concentrat direct pe nevoile elevilor și familiilor.

Asistența acestora a relevat o îmbunătățire importantă a succesului școlar al elevilor față de cei care nu sînt cuprinși în asemenea programe.

Henderson și Mapp (2002) rezumă rezultatele cercetărilor empirice asupra relațiilor școlii cu familiile și grupurile comunității pentru succesul școlar al elevilor astfel:

- cînd părinții discută cu copiii lor despre școală este de așteptat ca aceștia să învețe mai bine, să fie motivați să ajungă la liceu și universitate, să participe la activități extrașcolare, să aibă rezultate bune la școală;
- cînd școlile angajează familiile pentru îmbunătățirea activității de învățare, elevii obțin rezultate semnificative;
- cînd școlile construiesc parteneriate cu familiile care răspund intereselor acestora, recunosc și onorează contribuția lor, ele susțin cu succes îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevului;
- cînd familiile și grupurile comunității evaluează performanța școlilor, studiile sugerează că școlile fac schimbări pozitive în concepția și practica învățămîntului, în gestionarea resurselor de care dispun.

Strategii eficiente de conectare a școlilor, familiilor și comunității

Cercetările au oferit informații valoroase despre felul și nivelul legăturilor școală-familie-comunitate care se asociază cu niveluri ridicate de performanță a elevului. Studiile oferă cunoștințe de procedură sau informații „cum să” despre formarea legăturilor între membrii staff-ului școlii, familiei și comunității pentru a sprijini performanța elevului.

Majoritatea cercetărilor pe această problemă constau în studii de caz descriptive care folosesc eșantioane de dimensiuni mici. O parte din investigații au identificat proceduri practice eficiente de conectare a familiilor și comunităților pornind de la următoarele întrebări:

- De ce și cum anume părinții se implică în educația copiilor?
- Care sînt factorii care influențează implicarea părinților?
- Ce probleme apar cînd încercăm să conectăm staff-ul școlii cu familiile?

Un număr mic de studii din acest prim grup au pus întrebări și despre practici eficiente de angajare a comunității în activitățile școlilor. Din aceste cercetări au emers mai multe concluzii, cea mai semnificativă fiind următoarea:

Cînd programele și inițiativele se concentrează pe construirea relațiilor de încredere și respect între staff-ul școlii, familii și membrii comunității, ele sînt eficiente în crearea și susținerea conexiunilor familiei și comunității cu școlile.

Alt grup de studii se ocupă, în principal, de relațiile dintre cei trei parteneri implicați. De pildă, așa cum părinții și membrii comunității sînt percepuți și tratați de staff-ul școlii, în același fel ei evaluează calitatea procesului de învățămînt. În acest sens, Charles Payne și Mariame Kaba (2001) afirmă că nivelul *încrederii sociale* – calitatea relațiilor dintre membrii conducerii școlii și a relațiilor dintre aceștia și părinți – poate reprezenta un predictor al calității școlii. Autorii susțin că încrederea socială, deci calitatea relațiilor, este factorul cheie asociat cu îmbunătățirea calității școlilor. Unele din aceste studii oferă informații detaliate despre strategiile folosite pentru crearea acestor conexiuni în sprijinul performanței elevului. Ele au încercat să răspundă la întrebarea: În ce mod școlile conectează familiile și comunitatea? Rezultatele cercetărilor pe această

temă rezonează cu concluziile lui Payne și Kaba. Ele arată cum calitatea relațiilor dintre parteneri influențează măsura în care conexiunile dintre școli, familii și comunități vor fi formate și susținute. Programele de succes presupun participare intensă și constantă, sînt cordiale, se adresează în mod specific nevoilor părinților și comunității.

Studii despre implicarea familiilor. Cercetările au încercat să găsească practici eficiente de implicare a familiilor în educația copiilor lor. Kathleen Hoover-Dempsey și Howard Sandler (1997), după ce au revăzut literatura din domeniu, au dezvoltat un model teoretic capabil să explice de ce părinții sînt implicați în activitatea de învățare a copiilor. Modelul sugerează că alegerile și deciziile implicării părinților se bazează pe cîteva constructe^{*)}.

Primul construct este „construcția personală a rolului parental” – ce cred părinții că ar trebui să facă în legătură cu educația copiilor lor. Se definesc astfel activitățile importante, necesare și permise prin care părinții se implică în beneficiul copiilor. Modul în care părinții construiesc acest rol izvorăște din așteptările și influențele grupurilor cărora ei le aparțin ori cu care se identifică. Aceste grupuri pot fi alți membri ai familiei, școala copilului și locul lor de muncă. Credințele părinților despre creșterea copiilor și despre sprijinul lor acasă influențează de asemenea construirea rolului lor. Acest construct sugerează că diferite contexte culturale și de clasă contribuie la formarea felului în care părinții își definesc rolul atunci cînd se angajează în educația copiilor.

Al doilea construct se concentrează pe „sensul eficacității personale a părinților în ajutorul oferit copiilor pentru succesul școlar al acestora”. În acest sens, credințele părinților au în vedere dacă:

- au abilități și cunoștințe necesare să ajute copiii;
- copiii lor pot învăța ceea ce ei le transmit;
- pot găsi alternative la abilitățile sau cunoștințele lor atunci cînd este necesar să fie mai eficienți.

Al treilea construct exercită influență asupra deciziilor părinților referitoare la sursele de unde vine implicarea lor, așa cum sînt „invitații de participare, cerințe, oportunități de implicare a familiei”. Întrebarea examinată de autori a fost: „Percep părinții faptul conform căruia copilul și școala vor și sînt interesați de implicarea lor?” În acest construct, vîrsta copilului și nivelul lui de dezvoltare, nivelul general al performanței, calitățile personalității și entuziasmul față de implicarea părinților în școală, toate influențează deciziile părinților referitoare la participare. În acest fel, staff-ul școlii și copiii semnalizează așteptările lor referitoare la implicarea părinților. Ca rezultat, aceste semnale influențează deciziile părinților privind implicarea lor.

O dată ce părinții s-au decis să se implice, Hoover-Dempsey și Sandler sugerează că alegerile părinților sînt formate de trei constructe adiționale:

1. percepțiile părinților despre propriile abilități și interese;
2. experiențele părinților legate de alte cerințe de timp și energie;
3. experiențele părinților referitoare la sugestii și invitații de implicare primite de la copii, profesori și școală.

^{*)} Construct, o imagine, o idee ori o teorie, un complex format dintr-un număr de elemente simple; idee abstractă sau generală inferată sau derivată din cauze specifice.

Autorii sugerează că școlile și comunitățile pot angaja mai bine familiile să participe în mod activ la educația copiilor prin dezvoltarea programelor care sprijină și sporesc capacitatea părinților și ai celorlalți membri ai familiei de implicare în școlarizarea copiilor.

Karen Mapp (2002) a explorat cum și de ce părinții, în mod special cei cu dificultăți financiare, sînt implicați în educația copiilor. Studiul ei a examinat factorii care influențează implicarea părinților. Mapp a condus studiul la o școală din mediul urban, dintr-o zonă cu populație diversă din punct de vedere rasial și socio-economic, cu aproximativ 220 de elevi. Ea a realizat interviuri calitative în profunzime cu 18 părinți ai căror copii, din cauza nivelului scăzut al venitului familiei, beneficiau de preț redus la masa de prînz. Acest grup era alcătuit din șaisprezece femei și doi bărbați: nouă afro-americani, opt albi și un hispanic. De asemenea, Mapp a intervievat șapte membri ai staff-ului școlii ca să colecteze informații despre cultura și istoria școlii. Ea a făcut observații la evenimente speciale pentru părinți, întrîlnirile comitetului școlii și la activitățile extrașcolare.

Potrivit celor 18 părinți, factorii sociali și școala influențează implicarea lor în educația copiilor. Factorii sociali își au originea în experiența părinților și includ:

- experiențele educaționale proprii ale părinților pe timpul cînd au fost și ei elevi;
- implicarea propriilor părinți cînd ei erau elevi;
- evaluarea responsabilităților familiei și timpul avut la dispoziție.

O descoperire importantă a fost că *factorii ce țin de școală au un impact major asupra implicării părinților. Cînd staff-ul școlii se angajează în promovarea relațiilor cu părinții, bazate pe încredere, aceste relații sporesc dorința părinților de implicare și influențare a modului în care participă la dezvoltarea educațională a copiilor.*

Părinții au descris procesul prin care relațiile bazate pe încredere s-au format. Staff-ul școlii a cerut personalului școlii să fie amabil cu părinții cînd vin în această instituție, să arate respect față de participarea lor și să își concentreze acțiunile pe legăturile cu părinții și activitatea de învățare a copiilor acasă. Părinții au afirmat că acest proces a creat comunitatea și cultura școlii unde ei se simt ca „membrii unei familii”. Ei răspund la această cultură prin participare la educația copiilor în moduri pe care ei înșiși niciodată nu le-au cunoscut înainte și astfel au devenit membri loiali ai comunității școlii.

Studiul lui Dolores Peña a explorat modalitatea în care părinții dintr-o școală elementară urbană au fost sau nu au fost implicați în educația copiilor și factorii care au influențat implicarea lor. Peña a intervievat 28 de părinți ai copiilor de grădiniță și din clasele a treia și a patra. De asemenea, a făcut observații ale unor întruniri și activități și a examinat documentele școlii referitoare la implicarea părinților. Studiul ei a găsit că părinții au fost influențați de mulți factori. Aceștia includ nivelul educațional al părinților, grupurile din care ei fac parte, atitudinile staff-ului școlii, influențele culturale și problemele familiei, așa cum este îngrijirea copilului. Peña subliniază că este important pentru staff-ul școlii să cîștige încrederea părinților și să îi informeze cum pot să se implice în educația copiilor acasă și în activitățile școlii. În studiu, părinții nu numai că au identificat factorii pe care i-au simțit că influențează implicarea lor, dar de asemenea au oferit sugestii pentru îmbunătățirea implicării părinților.

- Părinții să simtă mai mult că sînt bineveniți în școală.
- Schimbarea atitudinilor staff-ului școlii, astfel ca ei să recunoască avantajele lucrului împreună al profesorilor și părinților.

- Luarea în considerare a nivelului educațional, a culturii și a situației de acasă a părinților.
- Stabilirea prin program a timpului profesorilor pentru organizarea și desfășurarea activităților cu părinții.
- Luarea în considerare a intereselor și nevoilor părinților când se planifică activitățile.
- Recunoașterea faptului că chiar dacă părinții nu sînt prezenți la școală, ajutorarea copiilor acasă este de asemenea o contribuție de valoare.
- Asigurarea părinților cu cunoștințe despre cum să se implice în activitățile variate din școală.

Mavis Sanders, Joyce Epstein și Lori Connors-Tadros (1999) au examinat dacă tipurile particulare ale activităților de implicare parentală influențează atitudinile părinților la nivelul învățămîntului liceal. Ei au analizat datele unei anchete care a investigat 423 de părinți din șase licee – două urbane, două suburbane și două rurale. Rezultatele au sugerat că tipurile diferite ale activităților școlii produc comportamente de implicare diferite ce au fost relatate de părinți astfel:

- implicarea acasă este influențată în mod pozitiv și semnificativ de activitățile școlii care ajută părinții și facilitează interacțiunea cu adolescenții pentru studiul de acasă;
- implicarea la școală este mult mai puternic influențată de activitățile care încurajează voluntariatul și participarea la luarea deciziilor în școală.

Autorii au concluzionat că „liceele care dezvoltă programe puternice de parteneriat ce includ activități pentru tipuri diferite de implicare, mult mai probabil îmbunătățesc atitudinile părinților față de școală și încurajează implicarea familiei acasă și la școală”. (p. 17)

Studii despre implicarea comunității. Mavis Sanders și Adia Harvey (2000) au studiat cum o școală elementară din mediul urban a fost în măsură să dezvolte parteneriate cu organizațiile comunității. Studiul a identificat tipurile de conexiuni și factorii care au sprijinit dezvoltarea legăturilor. Datele au fost colectate de-a lungul a șase luni prin interviuri semistructurate realizate cu directorul, directorul adjunct, profesori, părinți și partenerii comunității. Cercetătorii, de asemenea, au desfășurat focus-grupuri cu elevii și au făcut observații de teren. Ei au făcut analiza calitativă a datelor și au identificat temele și procesele cheie. Cercetătorii au găsit următorii factori care au contribuit la succesul parteneriatelor cu comunitatea:

- gradul de angajare a școlii în procesul de învățămînt;
- viziunea și sprijinul directorului pentru implicarea comunității;
- voința școlii de a avea o comunicare pe două căi cu potențialii parteneri despre nivelul și felul implicării.

Au fost evidențiate importanța dialogului („două căi de comunicare”) și respectului („receptivitate și deschidere”) în crearea parteneriatului, importanța stilului de conducere al directorului, precum și a suportului administrației locale.

Rezultatele altor studii au demonstrat că programele eficiente de angajare a familiilor și comunității includ o filosofie a parteneriatului care, în esență, arată că responsabilitatea pentru dezvoltarea educațională este o întreprindere de colaborare dintre părinți, staff-ul școlii și membrii comunității. Studiile au mai sugerat că filosofia parteneriatului este integrată într-o abordare comprehensivă cu îmbunătățirea performanței școlare a elevului.

Concluzii. Analiza datelor cercetărilor calitative și/sau cantitative, avînd ca subiecți profesori, părinți și elevi din școala primară, gimnaziu sau liceu, au condus la cîteva concluzii importante pentru dezvoltarea parteneriatelor.

- Pe măsură ce copiii se maturizează în adolescență, implicarea familiei în activitatea lor de învățare și educare rămîne importantă pentru evoluția acestora.
- Familia care se implică prin activități variate atît acasă, cît și la școală influențează realizările școlare ale elevilor de gimnaziu și liceu.
- Parteneriatele tind să dispară treptat spre clasele mari dacă profesorii și personalul școlii nu depun eforturi pentru a implementa programe parteneriale potrivite fiecărui nivel de școlaritate și fiecărei clase. În acest sens, studiile relevă că puțini adolescenți au părinți care mențin un interes activ în educația lor (Dauber și Epstein, 1993; Lee, 1994).
- Alte instituții comunitare vor obține o mai mare implicare din partea familiilor în domenii variate, dacă profesorii și personalul școlii din zonele dezavantajate economic nu depun eforturi pentru a construi relații parteneriale pozitive cu familiile elevilor.
- Familia monoparentală, părinții care fac naveta, părinții care locuiesc departe de școală și tații vor fi, în medie, mai puțin implicați în programele de parteneriat dacă personalul școlii nu se străduiește să organizeze oportunități pentru acești părinți de a se implica voluntar la diferite ore și în diverse locuri, pentru a sprijini activitatea școlii și a copiilor lor.
- Atitudinile părinților față de școală sînt influențate pozitiv de programele de parteneriat.
- Tipuri diferite de activități de parteneriat familie-școală produc comportamente diferite de implicare a părinților.
- Implicarea părinților în activitatea de învățare a elevilor acasă este pozitivă și influențată în mod semnificativ de activitățile școlii, care îndrumă și facilitează interacțiunile familiei cu adolescenții.
- Participarea părinților la școală este puternic influențată de activitățile care încurajează implicarea lor.
- Comunicarea deschisă a școlii este corelată pozitiv și semnificativ cu toate celelalte activități care implică familiile.

Capitolul 2

DESIGNUL CERCETĂRII

Tema cercetării. Studiul de caz reprezintă unul din cadrele de lucru folosit adesea în cercetarea socială. El este o metodă ideală când este necesară o investigare holistică atât calitativă, cât și cantitativă (Feagin, Orum și Sjoberg, 1991). Studiul de caz este preferat de mulți cercetători deoarece furnizează înțelesuri de profunzime ale proceselor sociale, fiind folosit în cercetări variate, cu deosebire în sociologie, asistență socială și tot mai mult în științele educației. Având în vedere aceste argumente, tema cercetării a fost formulată astfel: *Parteneriate școală-familie-comunitate. Studiu de caz în județul Alba – o cercetare calitativ-cantitativă.*

Așa cum am văzut în capitolul precedent, concluziile cercetărilor despre parteneriatele școală-familie-comunitate se centrează pe *rolul părinților în creșterea oportunităților învățării pentru succesul școlar al elevilor*. În acest sens, au fost făcute progrese importante în teoria implicării părinților în educația copiilor. Cercetarea întreprinsă se înscrie în această tendință, dar nota ei particulară rezidă în încercarea de conceptualizare a implicării părinților în educație din perspectiva adolescenților. În această idee, E. Stănciulescu (2002) observă că:

Putine anchete au în vedere modul în care copilul însuși evaluează climatul educativ familial și influențele pe care aceste evaluări le au asupra comportamentului său. (p. 98)

Ansamblul cercetării se bazează pe *teoria intersectării sferelor de influență*, care relevă complexitatea interrelațiilor familie, școală, comunitate (Epstein, 1990, 1992; Epstein și Lee, 1995, Epstein și alții, 2002). Epstein argumentează că toate școlile pot încuraja o mai mare participare a familiilor, inclusiv a celor cu venituri mici și/sau minoritare, prin dezvoltarea programelor comprehensive de parteneriat ce construiesc relații semnificative între familii și școli. Bazată pe datele mai multor cercetări, Epstein susține că:

Variabilele status nu sînt cele mai importante măsuri pentru înțelegerea implicării părinților. La clasele de la toate nivelurile, evidența sugerează că politicile școlii, activitățile profesorului și activitățile familiei sînt mult mai importante decît rasa, educația părinților, mărimea familiei, statusul marital. (p. 109)

De aici opțiunea pentru abordarea calitativ-cantitativă a temei cercetării. Alegerea a avut în vedere argumentele lui Patton (1990) care, pledînd pentru „paradigma alegerilor”, consideră „metodologia potrivită drept criteriu primar pentru evaluarea calității metodologiei”.

Metode și tehnici. Deși unele familii mențin legături constructive cu școlile de-a lungul educării copiilor, se poate constata descreșterea implicării lor pe măsură ce copiii avansează de la școala primară la gimnaziu și la liceu. Acest declin se produce în ciuda studiilor care ilustrează importanța implicării părinților pentru succesul școlar al elevilor de gimnaziu și liceu (Dornbusch și Ritter, 1988; Eccles și Harold, 1993; Lee, 1994). Ca să înțelegem mai bine cum școlile și liceele pot lucra pentru a preveni fenomenul descreșterii implicării părinților în educație pe măsură ce copiii trec de la școala primară la gimnaziu și apoi la liceu s-au desfășurat următoarele activități de cercetare:

1. *interviu calitativ în profunzime* cu directori, profesori și președinți sau membri ai Consiliului Reprezentativ al Părinților;
2. *interviu calitativ în profunzime* cu părinții elevilor;
3. *focus grup* cu elevi;
4. *anchetă bazată pe chestionar cu părinți și elevi.*

Metodele și tehnicile de cercetare folosite asigură realizarea celor două componente majore:

- a. *cercetarea fundamentală* ce vizează dezvoltarea unei teorii particulare a parteneriatelor școală-familie-comunitate;
- b. *cercetarea aplicativă* ce urmărește implementarea, dezvoltarea și evaluarea programelor de parteneriat în câteva școli generale și licee din județul Alba, văzute ca bază pentru extinderea lor în tot sistemul de învățământ preuniversitar din județ.

Utilizăm metodele cercetării calitative deoarece dorim să aflăm percepțiile, credințele, atitudinile, opiniile și înțelesurile pe care oamenii le atribuie experiențelor lor în relațiile cu școala, familia și comunitatea și, pe această bază, să construim o teorie a parteneriatelor corespunzătoare contextului local și temporal. Pentru aceasta folosim interviul calitativ în profunzime și focus grupul, iar datele colectate vor fi analizate cu metoda *Grounded Theory* (Glaser și Strauss, 1967; Corbin și Strauss, 1990 și 1998) – denumire pentru care este greu să găsim în limba română un echivalent lingvistic potrivit și, de aceea, o folosim pe cea din limba engleză. În esență, metoda *desemnează practica dezvoltării unui model teoretic explicativ care izvorăște în principal din analiza nemijlocită a materialelor textuale variate*. Acest lucru face ca teoria să fie întemeiată pe experiența observabilă. Practic, este vorba de procedura *codării emergente* sau a *elaborării categoriei inductive*, care constă din formularea unui criteriu al definiției categoriei derivat din datele materialului textual colectat. Urmărind acest criteriu, textul este cercetat cu succes și categoriile sînt deduse pas cu pas. Printr-un proces iterativ de feedback continuu categoriile sînt revizuite și reduse la un număr de categorii principale a căror fidelitate trebuie verificată. Prin urmare, *Grounded Theory* nu este generată apriori și testată ulterior. Mai mult, aceasta este

... derivată inductiv din studiul fenomenului pe care îl reprezintă. Adică, descoperită, dezvoltată și verificată în timp prin colectarea sistematică a datelor și prin analiza celor care aparțin fenomenului cercetat. Prin urmare, colectarea datelor, analiza și teoria trebuie să fie în relație reciprocă. (Corbin și Strauss, 1990, p. 23)

Avînd în vedere că interesul crescut pentru abordarea calitativă a socialului a produs peste 20 de programe software dedicate (*CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), în cercetare folosim programul *ATLAS.ti 5.0*. El asigură

managementul și analiza datelor interviului calitativ în profunzime și a focus grupului. De asemenea, facilitează „mecanica” construcției și prezentării teoriei prin posibilitățile de relaționare a conceptelor și de vizualizare a lor.

Abordarea cantitativă a cercetării își propune să releve atitudinile și practicile educative familiale precum și influența acestora asupra șanselor de reușită (în plan școlar și profesional) a elevilor din ultimele două clase ale școlii generale. Credem că astfel de informații sînt extrem de utile într-o societate modernă, care și-a formulat printre dezideratele majore și pe acela de a asigura dreptul la educație pentru toți membrii noilor generații, la toate nivelurile de învățămînt. Ceea ce se poate studia în mod eficient este relația dintre strategiile educative parentale și performanțele școlare ale elevilor, care sînt, evident, direct legate de aspirațiile de viitor ale tinerilor și ale părinților acestora. Studiul atitudinilor/practicilor educative parentale și al impactului acestora asupra reușitei școlare (sociale) a tinerilor prezintă importanță din două perspective: una academică, deoarece informațiile din acest domeniu privitor la societatea românească sînt extrem de limitate, iar cealaltă, pragmatică, putînd reprezenta punctul de plecare pentru fundamentarea unor politici sociale avînd ca obiect intervenția la nivelul familiei. Apreciem că este necesară o imagine pertinentă asupra modului în care părinții aparținînd spațiului nostru cultural înțeleg să se implice în educarea propriilor copii, inclusiv din perspectiva deschiderii lor în raport cu școala și comunitatea, pentru a putea elabora, ca următor pas, programe de parteneriat în acest domeniu. Este important de știut ce seturi de valori – atitudini, ce modele de interacțiune familială (soț – soție, părinți – copii, părinți – rude apropiate, părinți – specialiști din domeniul educației etc.) există realmente și este important de stabilit, de asemenea, care dintre acestea oferă șansele maxime de reușită în plan școlar și de integrare socio-profesională a tinerilor. Considerăm că un program de parteneriat – în primul rînd vizînd relația dintre familie și instituțiile de învățămînt – trebuie să valorifice la maximum ceea ce practica socială ghidată de cunoașterea la nivelul simțului comun a relevat ca fiind benefic pentru dezvoltarea armonioasă și integrarea copilului în spațiul social. Altfel spus, susținem că intervenția la nivel familial trebuie să fie cît mai apropiată de ceea ce părinților le pare că este rezonabil și plauzibil, să contrazică cît mai puțin atitudinile educative cotidiene. A ține cont de particularitățile culturale ale unei populații, a valorifica resursele sale potențiale, apreciem că reprezintă un element important în reușita demersului care vizează o schimbare la nivelul mentalităților și obișnuințelor, de multe ori preluate ca atare în procesul de socializare, funcționînd frecvent după reguli implicite, cu rezistență ridicată la schimbare.

Strategia de cercetare. Din perspectiva abordării calitative, specificul temei angajează cu prioritate principiile perspectivei interpretativiste de cercetare, designul cercetării fiind conceput astfel încît să arate limpede *detaliile din punctul de vedere al participanților*. Pentru aceasta am folosit *strategia de cercetare abductivă*^{*)} care explorează în limbajul cotidian cunoașterea pe care actorii sociali o folosesc pentru producerea, reproducerea și interpretarea fenomenului aflat în investigație. Realitatea trăită, modul în care

^{*)} Abduct (etimologic: latinescul *abductus*, literal, a conduce departe). Ideea abducției se referă la folosirea procesului de generare a studiilor (rapoarte, lucrări) științifice sociale din relatările actorilor sociali. Strategia de cercetare abductivă este asociată cu o varietate de abordări interpretativiste (interacționism simbolic, etnometodologie și fenomenologie).

aceștia construiesc și interpretează activitățile pe care le desfășoară împreună, poate fi descoperită numai din spusele lor. În acest scop, cercetătorii interpretativiști încearcă să obțină punctele de vedere ale respondenților despre lumea lor, munca acestora și evenimentele trăite. Sarcina este apoi să le redescrîe în limbajul „tehnic” al discursului științific social.

Ancheta pe bază de chestionar angajează în principal *strategia deductivă*, prin relevarea măsurii în care concluzii ale unor cercetări efectuate în alte spații culturale sînt valabile în societatea românească, precum și prin testarea unor ipoteze direct legate de particularitățile economice și sociale autohtone. Am încercat, de asemenea, să oferim o perspectivă comparativă privind practicile și strategiile educative familiale prin cuprinderea, în propriul instrument de recoltare a informației, a unor itemi ai chestionarului utilizat în cercetarea realizată de către Jean Kellerhals și Cléopître Montandon (*Les Stratégies éducatives des familles*, Elveția, 1991). Evident, imaginea oferită de o asemenea perspectivă este una restrictivă – am primit răspunsuri la interogațiile pe care le-am putut operaționaliza în cadrul limitat al instrumentului de cercetare utilizat – dar prezintă avantajul, pe de o parte, de a reprezenta un demers replicabil și, pe de altă parte, de a putea fi ulterior completat și/sau amendat de alte cercetări care, în final, contribuie la construirea unei sociologii a educației familiale pliată pe realitățile românești.

Întrebările și obiectivele cercetării. Conform strategiei abductive, utilizată în analiza calitativă, nu se folosesc ipoteze, ci un cadru de lucru sub forma unor întrebări, supuse unui proces de dezvoltare și rafinare pe parcursul investigației. Prin selectarea întrebărilor și atenția dată ordinii acestora, putem să determinăm *ce este studiat, în ce măsură și cum va fi studiat*. În acest sens, au fost formulate următoarele întrebări:

1. Care sînt concepțiile, atitudinile și comportamentele actorilor sociali față de implicarea lor în activitățile de educare și învățare acasă și la școală?
2. Care sînt cunoștințele, atitudinile și comportamentele actorilor sociali față de parteneriatele școală-familie-comunitate?
3. Ce procese sociale produc aceste comportamente?
4. Care sînt pattern-urile relațiilor dintre comportamentele caracteristice?
5. De ce pattern-urile identificate se manifestă în acest fel?

Perspectiva pozitivistă, cantitativă a cercetării își propune următoarele ipoteze de testat:

1. atitudinile și practicile educative ale părinților sînt dependente de aspecte structurale ale familiei cum ar fi categoria socio-profesională de apartenență a părinților, nivelul de studii, socializarea primară realizată în mediul rural sau urban etc.;
2. pattern-urile de interacțiune dintre membrii familiei, precum și tipul de relații pe care le dezvoltă în raport cu spațiul social exterior sînt relevante pentru modul de implicare parental în viața școlară și extrașcolară a copilului;
3. accentul pus de către părinți preponderent pe valorile educative vizînd dezvoltarea personalității – autocontrol, independență, creativitate – este benefic pentru reușita școlară a tînărului și depinde atît de aspectele interacționale, cît și de cele structurale proprii familiei;
4. la nivelul celor avînd același status social (categorie socio-profesională, nivel de studii), performanța școlară este semnificativ mai bună dacă părinții pun accent în mai mică măsură pe conformare, obediență și insistă pe autorealizarea sinelui.

Obiectivele urmărite în ansamblul cercetării sînt:

- a. *descrierea*, pentru a furniza detalii bogate despre cunoștințele, credințele, atitudinile și comportamentele actorilor sociali implicați în relațiile școală, familie și comunitate;
- b. *înțelegerea*, să identificăm rațiunile acțiunilor oamenilor implicați prin derivarea lor din relatările subiecților;
- c. *explicația*, pentru a determina elementele, factorii și mecanismele responsabile de producerea stării actuale a relațiilor școală-familie-comunitate.

Selectarea participanților și colectarea datelor. Interviuul este una din metodele majore de lucru în cercetarea sociologică, cea mai utilizată pentru colectarea datelor în investigația calitativă a socio-umanului. Această metodă permite cercetătorului să înțeleagă profund și nuanțat ființa umană, relațiile ei cu lumea, credințele și comportamentele specifice grupurilor sociale. Kvale (1996) definește interviurile calitative ca fiind

încercări de a înțelege lumea din punctul de vedere al subiecților, de a dezvălui înțelesul experiențelor oamenilor, de a descoperi lumea acestora trăită anterior explicațiilor științifice.

După A. Blanchet și A. Gotman (1998),

... interviul, care merge în căutarea întrebărilor puse de actorii înșiși, face apel la punctul de vedere al actorului care aduce în prim-plan experiența trăită, logica și raționalitatea acestuia. (p. 124)

Fiind un „proces interlocutoriu”, interviul calitativ explorează multidimensionalitatea rațională și afectivă a lumii oamenilor cu ajutorul limbajului, cuvîntul fiind astfel „vectorul principal” al explorării faptelor. De aceea, subliniază autorii menționați, interviul este deosebit de pertinent cînd vrem să analizăm sensul pe care îl dau actorii evenimentelor trăite, comportamentelor lor și ale altora, precum și atunci cînd ne propunem să aflăm valorile și normele la care se raportează cînd decid și acționează într-un anumit fel.

Pornind de la aceste considerente am desfășurat 16 interviuri calitative cu profesorii, membrii staff-ului și ai Consiliului Reprezentativ al Părinților și alte 20 cu părinții copiilor și adolescenților. Desfășurarea interviurilor a fost oprită în momentul în care a intervenit saturarea teoretică a conceptelor și a relațiilor dintre ele, adică atunci cînd aproape nici o informație nouă nu a mai apărut.

În practica cercetării socialului, tehnica focus grup s-a impus ca una dintre cele mai atractive și eficiente metode de investigație, devenind cea mai utilizată metodă calitativă de abordare a unor domenii variate ale socialului, așa cum este și educația. Focus grupul este una din puținele tehnici disponibile pentru a obține date consistente de la copii și adolescenți.

Conform cerințelor acestei tehnici, participanții au fost selectați astfel încît să ne permită să obținem un număr cît mai mare de păreri diverse. Am avut în vedere ca ei să fie sociabili, să vorbească deschis și onest unul cu celălalt, astfel ca fiecare grup să fie omogen în ceea ce privește experiența, dar și mediul școlar din care provin. Prin urmare, diversitatea opiniilor a fost atinsă prin alegerea unor grupuri omogene în interiorul cărora se interacționează și nu prin obținerea acestei caracteristici dintr-o compoziție umană eterogenă, oricum puțin recomandată. De pildă, la un liceu unde s-au desfășurat două sesiuni focus grup, compoziția primului grup s-a realizat după criteriul rezultatelor

la învățătură și a profilului urmat, astfel că din cei 7 elevi de liceu (5 băieți și două fete), 3 erau cu rezultate excepționale, 2 cu rezultate bune și 2 cu rezultate școlare medii (conform autodefinirii), iar după profil, 3 erau la real și 4 la uman. Cei 6 subiecți din al doilea grup făceau parte din Consiliul Reprezentativ al Elevilor. Ei erau 6 lideri de clasă, elevi în clasele a XI-a și a XII-a, 4 băieți și 2 fete, care s-au autodeclarat ca fiind elevi buni la învățătură.

Krueger (1988) susține că sînt folosite în mod obișnuit trei pînă la patru sesiuni focus grup. Un număr mai mare de grupuri sînt recomandate doar atunci cînd participanții sînt eterogeni, cînd au experiențe diverse sau cînd vrem puncte de vedere la nivel mai mare, cum este cel județean sau național. Deoarece studiul de caz are ca unitate de analiză județul, am dorit să colectăm informații la acest nivel, pentru care am desfășurat cu elevii de liceu opt sesiuni focus grup ca să adunăm gîndurile și opiniile lor despre implicarea părinților în educația lor și în activitatea liceului unde învață. Participanții sînt elevi la liceele din Alba Iulia și Cugir. La două focus grupuri cei mai mulți participanți erau elevi care locuiesc în comuna Ighiu (15 km distanță de reședința de județ), dar care învață la licee din Alba Iulia. Numărul participanților la sesiunile focus grup a fost de 48.

Ancheta sociologică s-a desfășurat la domiciliul elevilor, iar instrumentul de recoltare a informației a fost chestionarul. După cum am mai precizat, ne-am propus să replicăm anumite aspecte ale cercetării realizate de Jean Kellerhals și Cléopâtre Montandon, în 1991, care, însă, viza doar natura atitudinilor și practicilor educative parentale, nu și relația acestora cu reușita școlară. Am utilizat, în proiectarea chestionarului, rezultatele interviurilor calitative și a focus grupurilor care au relevat aspectele de profunzime vizînd atitudinile și practicile educative familiale. Pe baza informațiilor obținute am redactat un nou chestionar, adresat părinților elevilor, conținînd și itemi folosiți în cercetarea mai sus amintită. În cadrul unui studiu pilot, a fost verificat noul instrument de analiză și apoi i s-a dat forma finală. Am încercat acoperirea unui spectru cît mai larg de situații posibile, pentru a surprinde atît complexitatea problematicii abordate, cît și măsura în care întrebările existente în instrumentul (parțial) preluat sînt adecvate realității din România.

Concordanța sau discordanța axiologică dintre părinți (în domeniul educațional) a fost relevată prin aplicarea unui chestionar cvasi-identic atît mamelor, cît și taților. Am putut, astfel, să estimăm, cu o anumită aproximație datorată dificultății de eliminare a influențelor reciproce, măsura în care coerența sau incoerența mesajului educațional influențează performanțele tinerilor, implicarea lor în viața școlară. Un pas deloc neglijabil în analiza și prelucrarea datelor l-a constituit compararea rezultatelor cercetării cu cele obținute în Elveția de către Jean Kellerhals și Cléopâtre Montandon.

Ancheta a vizat un punct extrem de important al traiectoriei socio-profesionale: clasele terminale ale ciclului gimnazial. Opțiunea noastră a fost legată, pe de o parte, de dorința ca subiecții analizați să ofere, pe cît este posibil, informații relevante pentru o întreagă cohortă, nedeformate de selecțiile succesive proprii sistemului de învățămînt (e vorba de ultimii doi ani ai școlarizării obligatorii) și, pe de altă parte, de dorința de a surprinde un moment (preadolescența) în care influența părinților este încă suficient de consistentă pentru ca problemele puse în discuție să nu apară ca superflue.

Pentru precizarea populației la care ne referim, am avut mai multe variante: puteam viza elevii claselor a VII-a și a VIII-a la nivelul județului, al unui oraș etc. Am preferat populația elevilor ultimelor două clase gimnaziale din școlile generale și

colegiile municipiului Aiud (sau arondate acestuia). Am optat pentru un studiu la nivelul unei arii geografice relativ restrânse avînd în vedere că cercetarea și-a propus să reprezinte punctul de plecare al implementării unui program de parteneriat școală-familie-comunitate. Un astfel de demers presupune o bună colaborare între actorii sociali implicați și un control riguros al muncii de teren, fapt extrem de dificil de realizat în cazul în care persoanele investigate sînt repartizate spațial pe arii întinse. Am situat analiza la nivelul unei comunități urbane relativ restrînse, examinînd exhaustiv populația vizată, din care am exclus, însă, elevii unei școli în care erau preponderenți copiii de etnie rromă. Justificarea a fost decalajul cultural prea accentuat dintre etnicii români și maghiari, pe de o parte, și familiile de rromi care se confruntă cu probleme specifice, care ar necesita o abordare de o altă natură, un suport teoretic suplimentar și instrumente de analiză specifice. Menționăm, totuși, că respectiva școală a beneficiat de un program de suport al elevilor sub forma unui parteneriat școală-familie-comunitate inițiat de Centrul de Cercetare a Relațiilor Interetnice din Cluj Napoca în anul 2002-2003. Am exclus din analiză, de asemenea, elevii avînd rezidența în mediul rural atît din considerente legate de problematica specifică a accesului la educație în satul românesc de azi, cît și din cauza dificultăților muncii de teren.

Ancheta sociologică s-a desfășurat pe parcursul a două săptămîni (în timpul practicii de specialitate a studenților secției de sociologie a Universității „1 Decembrie 1918”) și a necesitat un mare volum de muncă, avînd în vedere că aplicarea unui chestionar dura în jur de o oră, iar vizitele la domiciliu au trebuit, de multe ori, repetate pentru a se putea obține informații de la ambii părinți. Ca urmare, populația efectiv investigată a fost cea a părinților elevilor care au fost înscriși în clasele a VII-a și a VIII-a în anul școlar 2003-2004, domiciliați în municipiul Aiud și în satul Ciumbrud (în care există atît o școală generală, cît și un liceu), aflat la doar trei kilometri distanță și asimilabil, ca și structură a populației, cu orașul de care aparține. În aceste condiții, nu putem avea pretenția de a extrapola informațiile la nivelul întregii populații școlare a țării sau a județului, dar putem oferi ipoteze și posibile soluții, o bază consistentă pentru abordarea, atît teoretică, cît și practică, a unui domeniu pe care îl considerăm de o mare importanță pentru evoluția noilor generații. Există, în plus, avantajul ca parteneriatul școală-familie-comunitate, pe care intenționăm să-l inițiem, să fie pliat pe specificul comunității vizate (municipiul Aiud).

Pentru informațiile vizînd reușita școlară a elevilor pe parcursul ciclului gimnazial (și, evident, pentru a afla domiciliul acestora) am apelat la documentele școlare (cataloge și foi matricole), iar pentru rezultatele la testele naționale și repartizarea în licee sau școli de arte și meserii a celor care au finalizat studiile gimnaziale am folosit informațiile puse la dispoziție de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului^{*)}.

Analiza datelor. Nucleul analizei calitative se întinde între procesele interrelate ale *descrierii* fenomenului, *categorizării* și identificării modului în care *conceptele se interconectează pentru a produce o explicație a fenomenului studiat*. Pentru a atinge acest deziderat, datele colectate au fost analizate atît din perspectiva abordării *descriptive/interpretative*, orientate să asigure descrierea și interpretarea fenomenelor sociale, incluzînd înțelesul atribuit acestora de către cei care le trăiesc, cît și din perspectiva abordării *construcției teoriei*, preocupate de identificarea conexiunilor dintre fenomenele

*) <http://www.edu.ro>

sociale. În această a doua abordare datele au fost analizate cu metoda *Grounded Theory* folosind programul software *ATLAS.ti 5.0*.

Analiza datelor cantitative, obținute prin ancheta sociologică de teren, a presupus surprinderea distribuției diferitelor variabile definite la nivelul populației, construcția indicatorilor statistici ai unor dimensiuni proprii universului familial studiat și, evident, relevarea relațiilor statistice existente între aceste dimensiuni. Accentul a fost pus pe surprinderea relației dintre modelele atitudinale și comportamentale ale părinților și performanța școlară a tinerilor. Informațiile cuprinse în chestionare, atât cele adresate mamelor, cât și cele referitoare la tați, au fost introduse într-o bază de date construită cu ajutorul programului SPSS.8.0. Pentru elevii care au finalizat clasa a VIII-a am adăugat bazei de date informațiile complete, oferite de Ministerul Educației, Cercetării și Tinerețului privitoare la: media generală de absolvire a ciclului gimnazial, rezultatele la testul național (română, matematică, istorie sau geografie), liceul sau școala de arte și meserii la care a fost repartizat (în prima sau a doua sesiune).

Valoarea de adevăr și încredere a cercetării. Deoarece „nu există teste definite operațional să poată fi aplicate cercetării calitative” (Eisner, 1991, p. 53), cercetătorul și cititorii „împărtășesc la fel responsabilitatea” pentru valoarea produsului cercetării calitative (Glaser și Strauss, 1967, p. 232). În acest sens, Patton (1990) spune că:

Validarea pragmatică înseamnă că perspectiva expusă este judecată prin relevanța și folosința ei de către aceia cărora le este prezentată: acțiunile și perspectiva lor asociată cu acțiunile și perspectiva cercetătorului. (p. 485)

„Utilitatea instrumentală” a fost validată prin prezentarea studiului studenților și prin discutarea lui cu o grupă numeroasă de masteranzi compusă din profesori și directori de școală generală sau liceu. Atât studenții, cât și profesorii au confirmat că studiul i-a ajutat să înțeleagă o situație care uneori părea „enigmatică sau confuză”.

În ceea ce privește cercetarea preponderent cantitativă, avînd în vedere că nu am apelat la o eșantionare, nu se pune problema măsurii în care rezultatele pot fi extrapolate la populația vizată. Putem, însă, să ne referim la măsura în care non-răspunsurile ar fi putut induce o diferență între structura populației vizate (pe care ne-am propus să o analizăm exhaustiv) și cea a grupului care a răspuns efectiv la întrebările din chestionare. Utilizînd ca variabile de comparație datele cuprinse în cataloage și foile matricole (categoriile socio-profesionale ale părinților, apartenența de sex și reușita școlară a tinerilor) nu am constatat erori sistematice (non-răspunsurile s-au distribuit destul de apropiat unei selecții aleatoare). Referitor la validitatea instrumentului de recoltare a informațiilor (conținînd și itemi preluați din cel aplicat în Elveția), în cadrul pre-anchetei am încercat să eliminăm ambiguitățile, am renunțat la acele întrebări care nu erau pliate pe modelul cultural al populației. Nu am avut semnale de la operatori că subiecții ar fi avut dificultăți de înțelegere a întrebărilor sau că au avut tendința de a le interpreta greșit decît în cazul celor care vizau situații ipotetice, în care părinții trebuiau să arate cum ar reacționa dacă copilul lor ar avea un anumit tip de dificultate (ar începe să mintă, să falsifice documente școlare, să fure etc.). Răspunsurile la aceste întrebări deschise le-am tratat cu multă precauție, comparîndu-le cu alți itemi care ofereau informații apropiate. În ceea ce privește fidelitatea chestionarului, nu ne putem pronunța deoarece, în mod evident, nu ne așteptăm să obținem informații apropiate cu cele din Elveția în cazul itemilor preluați.

ABORDAREA CALITATIVĂ A CERCETĂRII

- **Parteneriatele școală-familie-comunitate: o comparație între perspectiva părinților și cea a profesorilor**
- **Parteneriatul școală-familie: perspectiva adolescenților**
- **Parteneriatele școală-familie-comunitate între deziderat și realitate**

Cercetările în domeniul parteneriatelor școală-familie-comunitate au luat amploare pe plan internațional în ultimii 30 de ani, astfel s-au acumulat deja cunoștințe și experiență practică consistente. Acest lucru este demonstrat de literatura bogată, de site-urile de pe internet, dar mai ales de instituțiile și laboratoarele de cercetare specializate existente, majoritatea funcționând în mari universități. Spre deosebire de cele arătate, în spațiul sociologiei și științelor educației din România abordarea problematicei parteneriatelor nu reprezintă încă o temă de interes deoarece nu este instituțional o preocupare semnificativă în sistemul de învățământ preuniversitar românesc. Cercetarea pune în lumină această situație și încercă să contribuie la ameliorarea ei.

Prin termenul „cercetare calitativă” înțelegem orice tip de cercetare în măsură să producă rezultate care nu ajung la proceduri statistice sau alte mijloace de cuantificare (Strauss și Corbin, 1990). Aceasta poate să se refere la cercetarea vieții și experienței oamenilor, la comportamente, emoții și simțăminte și, la fel de bine, la funcționarea organizațiilor, la mișcări sociale, fenomene culturale și interacțiuni între națiuni. Asistăm în ultimii ani la apariția și consolidarea acestei paradigme metodologice al cărei scop ultim este o înțelegere mai bogată, mai nuanțată și autentică a fenomenelor sociale. Caracteristicile cercetării calitative determină ca, în esență, ea să fie orientată către analiza cazurilor concrete în particularitatea lor locală și temporală, pornind de la spusele și activitățile oamenilor în contextele lor locale. De aici izvorăște ca dimensiune definitorie caracterul de critică socială și orientarea activist-acțională a cercetărilor calitativiste.

Avînd în vedere specificul temei de cercetare despre parteneriatele școală-familie-comunitate în spațiul social al județului Alba am angajat, la început, principiile paradigmei calitative pentru a analiza problematica temei propuse din punctul de vedere al actorilor sociali implicați. Analiza datelor colectate a produs imaginea stării actuale a relațiilor dintre școală, familie și comunitate și a oferit totodată date utile pentru ancheta pe bază de chestionar.

Capitolul 3

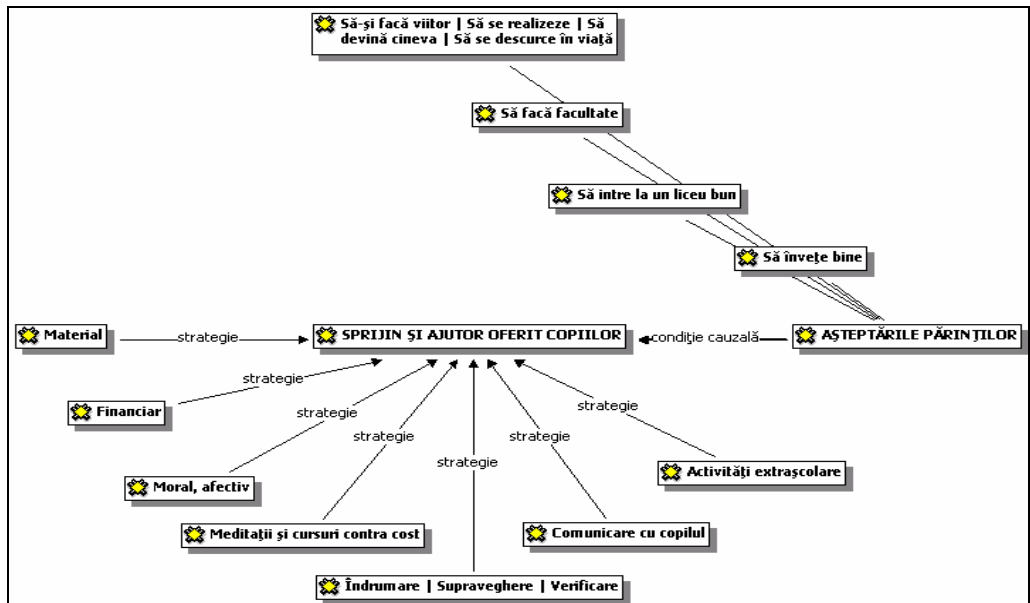
PARTENERIATE ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE O COMPARAȚIE ÎNTRE PERSPECTIVA PĂRINȚILOR ȘI CEA A PROFESORILOR*)

RELAȚIILE ȘCOALĂ-FAMILIE

Așteptările părinților și sprijinul acordat copiilor

Interviurile cu părinții au început cu punerea unor întrebări de mare interes pentru subiecți. Ei au fost rugați să relateze despre speranțele pe care le nutresc pentru copiii lor și să arate ce fac pentru a-i ajuta să le realizeze. Problemele solicitate, extrem de familiare, i-au motivat să vorbească în detaliu despre ele, răspunsurile fiind bogate în amănunte. Rețeaua semantică 3.1 vizualizează rezultatele analizei datelor colectate.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3. 1. *Așteptările părinților și sprijinul acordat copiilor*



*) Termenul cuprinde pe lângă profesori, membrii staff-ului școlii și ai Consiliului Reprezentativ al Părinților

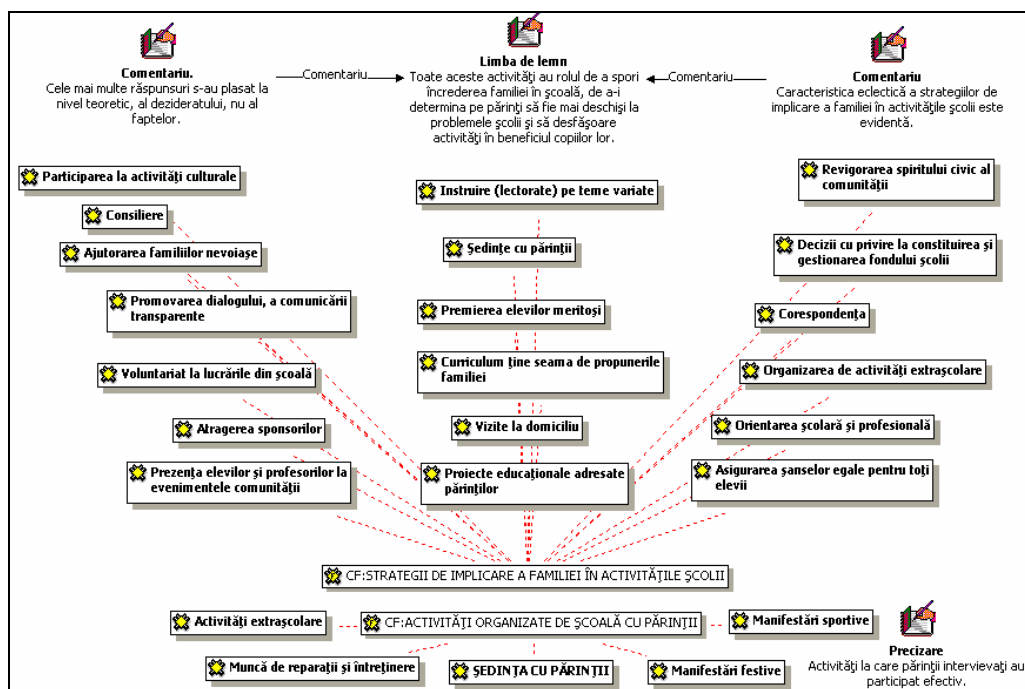
Rețeaua prezintă în partea de sus un pattern format din patru etape plasate pe un continuu temporal, denumite de părinți astfel: (1) să învețe bine; (2) să intre la un liceu bun; (3) să facă o facultate și (4) să-și facă viitor. Ultima etapă a fost etichetată variat – să se realizeze, să devină cineva, să se descurce în viață – dar a păstrat esența. Părinții precizează că doresc pentru copiii lor „un liceu bun”, lucru ce ne permite să reafirmăm un adevăr bine cunoscut: sînt unități de învățămînt liceal mai puțin agreate de părinți din cauza calității modeste a procesului de învățămînt pe care îl desfășoară. Nu același lucru se întîmplă cu facultatea, subiecții au menționat rar și vag specializarea și instituția de învățămînt pe care ar vrea să o urmeze copiii lor. Cred că putem spune că o asemenea atitudine a părinților poate fi unul din factorii ce explică fenomenul afluenței tinerilor la tot felul de universități și instituții de învățămînt superior îndoielnice, care funcționează și probabil încă mai funcționează, în afara prevederilor legale, fără autorizare sau acreditare.

Rețeaua semantică arată că așteptările părinților reprezintă condiția cauzală ce generează strategiile de sprijin și ajutor al elevilor. Așa cum vom vedea, ele sînt asemănătoare cu cele despre care adolescenții, în sesiunile focus grup, au vorbit la întrebarea: Cum se implică părinții în educația voastră?

Strategii versus activități

Am considerat că, pe de o parte, trebuie să aflăm de la părinți cum conlucrează cu școala, iar pe de altă parte, să cunoaștem la ce fel de activități școala implică părinții ca să colaboreze spre binele elevilor. Pentru aceasta s-au pus întrebări potrivite în interviurile realizate cu părinții, profesorii, membrii staff-ului școlii și ai Consiliului Reprezentativ al Părinților.

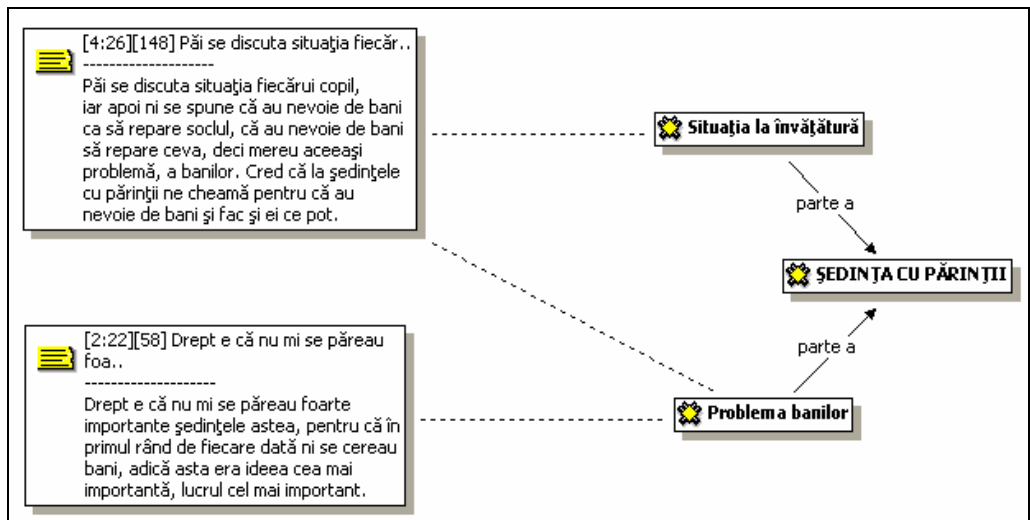
REȚEAUA SEMANTICĂ 3.2. *Strategii vs. activități*



Analiza răspunsurilor a produs rețeaua semantică 3.2 alcătuită din două familii cod (*Cod Family* în engleză): prima vizualizează strategiile de implicare ale familiei în activitățile școlii, iar a doua arată la ce activități organizate de școală au participat efectiv părinții intervievați. Se observă discrepanța între declarațiile referitoare la strategiile utilizate de școală și activitățile ce se desfășoară în realitate și la care participă părinții. Comentariile din rețea referitoare la caracterul teoretic al multora din formele preconizate de activitate cu părinții întemeiază existența discrepanței între ce se spune și ce se face. Multe din strategiile pe care profesorii și membrii staff-ului școlii sau liceului le-au menționat își au izvorul în cunoașterea comună a relațiilor școală-familie-comunitate și foarte puțin în cunoașterea științifică a acestora. De asemenea, caracterul eclectic al multitudinii de strategii declarate că sînt folosite pentru antrenarea părinților la activitățile pe care le organizează școala, ilustrează hiatus-ul dintre deziderat și realitate.

Binecunoscutele ședințe cu părinții au fost invocate de toți părinții ca activitate majoră și relativ constantă la care participă. Am fost interesați să aflăm ce se întîmplă în aceste ședințe.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.3. O ședință „tradițională” cu părinții



Așa cum putem observa în rețeaua semantică 3.3, o ședință tradițională cu părinții are două componente aproape invariabile: prima, analiza situației la învățătură a clasei și, pe fondul acesteia, a fiecărui elev; a doua, problema banilor sau a altor contribuții pentru îmbunătățirea condițiilor de viață și învățătură din școală. Pe lângă cele două fragmente de text cuprinse în rețea, care ilustrează ce se întîmplă curent în clasicele ședințe cu părinții desfășurate trimestrial sau semestrial, mai redăm spusele unui părinte care arată că o parte din părinți realizează necesitatea depășirii laitmotivului pentru care ei se întîlnesc cu dirigintele clasei la școală:

Nimeni nu vine să-ți spună dacă copilul tău are aptitudini sau nu are aptitudini de nu știi de care, sau orice altceva de acest fel.

Nu poate fi generalizată situația invocată de acest părinte dar, oricum, credem că se impune o schimbare ațut în conținutul acestor ședințe, cît și în forma de desfășurare.

Ce îi determină pe părinți să participe la activitățile școlii

Interesul cercetării s-a îndreptat și spre factorii ce îi determină pe părinții să participe la activitățile școlii în care învață copiii lor. Analiza a descoperit patru condiții cauzale: (1) motivarea copilului; (2) verificarea relațiilor lui despre activitatea la școală; (3) construirea și susținerea imaginii lui la școală și (4) îndeplinirea unei obligații.

Motivarea copilului reprezintă condiția cauzală despre care părinții vorbesc în termenii următori:

S1: Pentru copil m-am dus, pentru a-l mobiliza să facă mai mult văzînd că și pe mine mă interesează ce face.

S2: Deoarece copilul te vede acolo, face mult pentru el. E un stimulent.

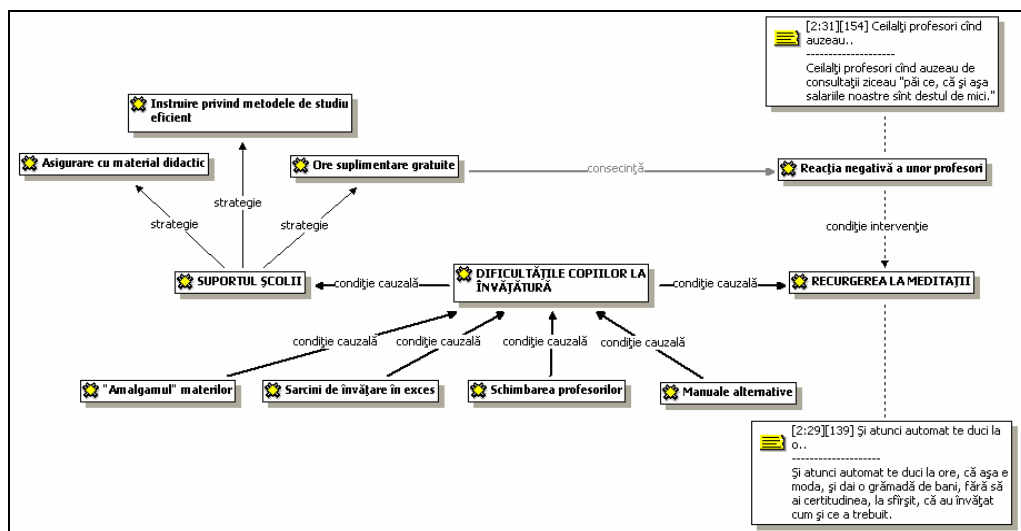
Acolo unde părinții nu au încă încredere în ceea ce le spun copiii lor despre ce fac și ce se întâmplă la școală, ei sînt determinați să afle „și de la profesori, deoarece copilul poate să-mi spună unele lucruri, iar profesorii altele”. Probabil contaminați de problema imaginii aflat de vehiculată în mass-media și viața politică, ea a fost invocată drept condiție cauzală a prezenței părinților la școală. O mamă spune clar că „Vin pentru imaginea fiicei mele”. În sfîrșit, participarea părinților la școală reprezintă pentru unii intervievați „... o obligație a părintelui ca măcar o dată pe semestru să meargă la școală să vadă ce e cu copilul lui”.

Cu siguranță că mai sînt și alți factori care fac ca părinții să participe la diferite activități în cadrul școlii, dar trebuie spus că de obicei se împletesc mai multe condiții cauzale, iar una dintre ele, pentru un părinte sau altul, se va impune a fi mai importantă.

Dificultățile elevilor la învățătură; strategii de depășire a lor

Într-o logică firească a lucrurilor, interviurile au continuat cu întrebări adresate părinților despre dificultățile pe care le au copiii lor la învățătură și cum îi ajută școala să le depășească. Rețeaua semantică 3.4 vizualizează rezultatele analizei răspunsurilor colectate la această întrebare.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.4. *Dificultățile elevilor la învățătură – procesul depășirii lor*



Dincolo de condițiile cauzale și variabilele de intervenție vizualizate în rețeaua semantică care explică fenomenul, credem că putem vorbi de o metacauză responsabilă în bună măsură de dificultățile pe care le întâmpină elevii la învățătură în această perioadă de tranziție a societății românești. Un respondent a formulat-o astfel:

Dificultățile constau în a-i face pe profesori să-i înțeleagă pe copii, și pe copii să-i înțeleagă pe profesori.

Se poate discuta pe marginea validității aserțiunii, dar indiferent de opiniile pro sau contra, considerăm că ea reprezintă una din cheile înțelegerii stării de lucruri actuale din sistemul de învățământ preuniversitar. Problema nu este dacă situația este bună sau nu, ci este vorba de recunoașterea faptului că o parte a corpului profesoral este tributară concepției, cunoștințelor profesionale, atitudinilor și comportamentelor formate înainte de 1990. Profesorii au manifestări care nu țin pasul cu schimbările sociale produse și, mai ales, cu orizontul de așteptare al liceenilor format sub impactul difuziunii culturale ce se propagă mai ales prin canalele media. Discuțiile consistente desfășurate în sesiunile de focus grup cu adolescenții vor argumenta mai bine această idee.

Orice încercare de a explica dificultățile elevilor la învățătură trebuie să se raporteze la o serie de categorii interrelate. Analiza a pus în evidență patru condiții cauzale responsabile de generarea dificultăților la învățătură a elevilor: „amalgamul” materiilor, sarcini de învățare în exces, schimbarea frecventă a profesorilor și manualele alternative. Manifestarea fenomenului declanșează acțiuni/interacțiuni de răspuns din partea școlii și/sau din partea familiei. Suportul școlii constă, de obicei, în trei strategii de acțiune: asigurarea cu material didactic suplimentar, instruirea părinților și elevilor pentru aplicarea metodelor de studiu eficiente și ore suplimentare gratuite prestate de cadrele didactice. Ultima strategie are drept consecință reacția negativă a unor profesori și devine astfel condiție de intervenție ce poate determina pe unii părinți să recurgă la meditații, cu consecința suportării unor costuri ridicate pentru cei mai mulți dintre ei.

Să explicăm în detaliu fenomenul discutat folosind ca instrument de lucru *matricea cu ajutorul căreia sortăm și organizăm conexiunile dintre categorii*. Ea se numește *paradigmă* în metoda *Grounded Theory*, care ne ajută să relaționăm categoriile ca să *contextualizăm un fenomen*, adică să îl *localizăm într-o structură condițională și să identificăm cum sau prin ce mijloace o categorie se manifestă (procesul)*. Structura condițională arată ce condiții cauzale produce fenomenul (stilul implicării), precizează variabilele contextuale și de intervenție (interpose sau intermediare) ce influențează acțiunile/interacțiunile (procesul), care produc o serie de efecte (consecințe). Cele spuse sînt concretizate în matricea 3.1.

MATRICEA 3.1. *Paradigma dificultăților elevilor la învățătură și procesul depășirii lor*

<i>Condiții cauzale</i>	<i>Fenomen</i>	<i>Context</i>	<i>Condiții interpus</i>	<i>Strategii de acțiune/ interacțiune</i>	<i>Consecințe</i>
Amalgamul materiilor „În amalgamul de materii niciodată nu știi care este prioritară. Noi ziceam că sînt cele din care se dau examenele, iar profesorii că materia lor e cea mai importantă.”	Dificultăți ale elevilor la învățătură	– Situația socio-economică generală și particularitățile ei locale. – Trăsături specifice vieții comunitare. – Structura și relațiile organizaționale din școală. – Variabile socio-economice și educaționale ale familiei.	– Reacția negativă a unor profesori față de orele suplimentare oferite gratuit elevilor.	Suportul organizat din partea școlii și/sau meditații: – Asigurarea cu material didactic suplimentar de către școală. – Instruirea părinților și elevilor pentru folosirea metodelor de studiu eficiente. – Ore suplimentare prestate gratuit de cadrele didactice. – Recurgerea la meditații.	– Costul ridicat al meditațiilor, suportat cu greu de unii părinți.
Sarcini de învățare în exces „Materii care necesită multă toceală.”					
Schimbarea frecvență a unor profesori „De-a lungul anilor s-au schimbat foarte mulți profesori.”					
Manualele alternative. „Manualul ales de școală cuprinde numai o parte din programa pentru examen.”					

Comunicarea școală-familie

Cunoașterea componentei comunicării în studiul relațiilor dintre școală și familie este esențială. Pentru a afla cum se desfășoară, am întrebat părinții cum comunică cu școala și ce îmbunătățiri pot fi aduse relațiilor comunicaționale dintre școală-familie și familie-școală.

Rețeaua semantică 3.5 ne arată că interacțiunile comunicaționale se produc în trei ipostaze: ședințe cu părinții, convorbiri telefonice și, mai rar, cu ocazia unor întâlniri informale. Afirmările de felul „Nu prea cunosc profesorii în afară de diriginte”, „Vorbesc

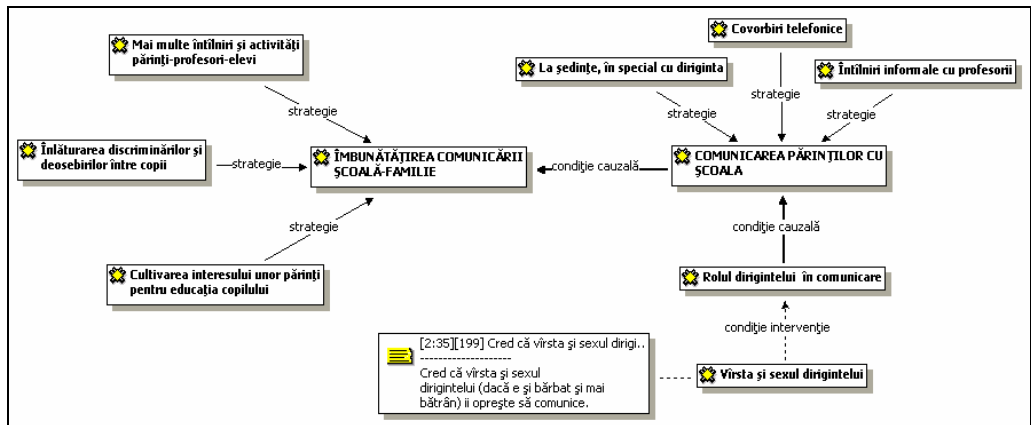
strict cu diriginta” sau „... în special vorbesc cu diriginta și cu profesoara de matematică”, ne-a dus la ideea că placa turnantă a comunicării dintre părinți și școală este dirigintele.

Rolul jucat de diriginte în comunicare este un lucru bine cunoscut, dar din răspunsurile subiecților a reieșit că vârsta și sexul acestuia reprezintă o condiție cu influență semnificativă asupra calității comunicării elev-profesor. Iată ce spune un respondent în acest sens:

Sînt foarte multe lucruri care nu li se spun copiilor la școală, mai ales dacă nimeresc să aibă un diriginte. Dacă au o dirigintă, atunci, pornind de la orice, ea încearcă să discute mai multe probleme cu ei.

Necesitatea îmbunătățirii comunicării dintre părinți și profesori a reieșit din relațiile subiecților despre unii părinți care nu participă la activitățile școlii și, implicit, nu comunică cu profesorii. Din răspunsuri am putut decanta trei strategii care, din perspectiva celor intervievați, pot îmbunătăți relațiile comunicaționale dintre părinți și profesori. Prima se referă la „stimularea interesului unor părinți față de atenția care trebuie acordată copilului”, altfel spus educarea părinților. A doua are în vedere „... să nu se facă deosebiri între copii, toți sînt la fel și au dreptul la învățămînt și la opinie” și, cea de a treia insistă pe realizarea „mai multor ședințe, întâlniri și activități părinți-elevi-profesori”.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.5. Comunicarea părinților cu școala



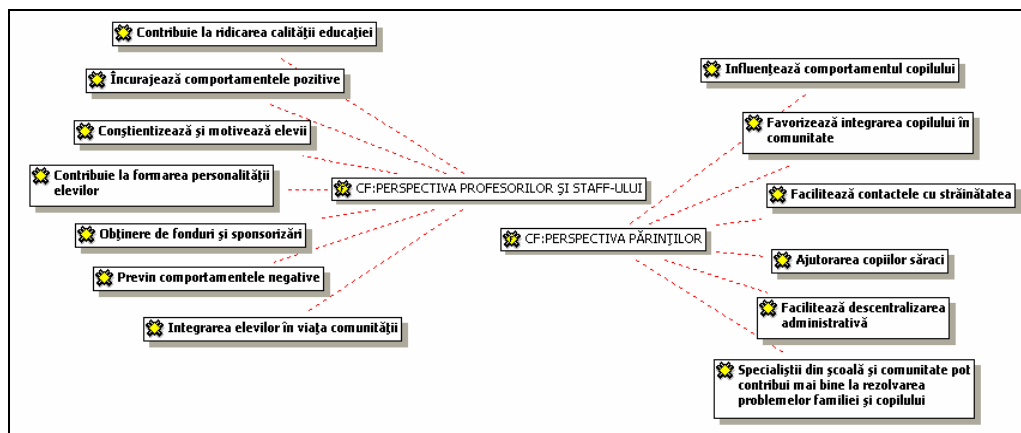
PARTENERIATE ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

Într-o cercetare de mare anvergură (Învățămîntul rural din România, 2002), pe baza reglementărilor legislative din O.MEN nr. 4522 din 24.09.1999, se evidențiază că „parteneriatul real dintre școală și comunitate devine o pîrghie importantă a funcționării eficiente a unităților de învățămînt” (p. 103). Ne-am propus să aflăm în ce stadiu se găsește acest parteneriat „real” în unitățile de învățămînt preuniversitar din județul Alba, cum contribuie el la ridicarea calității învățămîntului, la succesul școlar al elevilor și la „asigurarea transparenței funcționării școlii”.

Importanța și beneficiile parteneriatelor

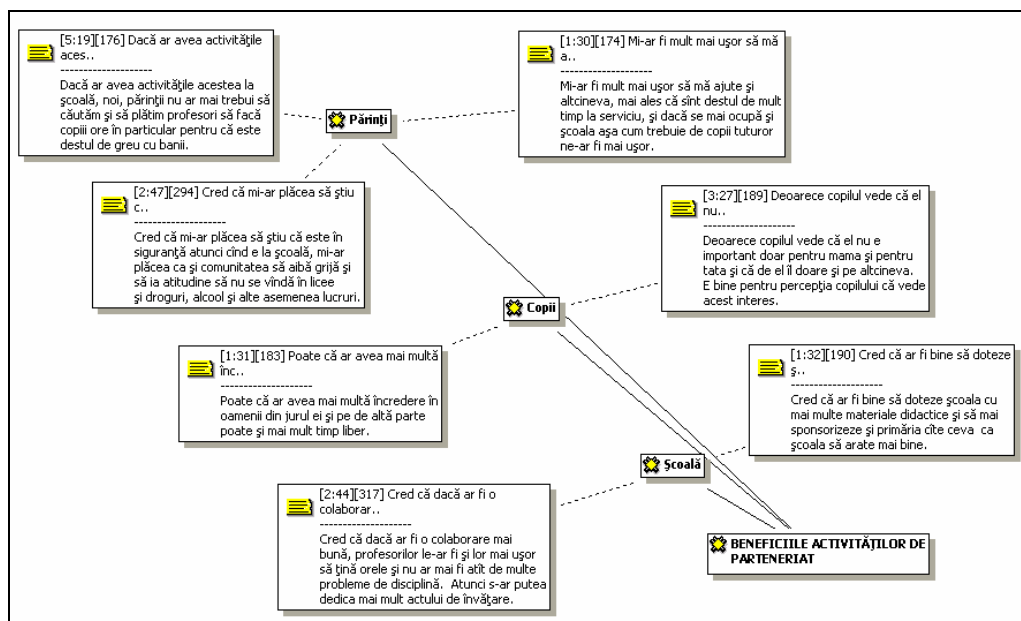
Întrebarea despre importanța parteneriatelor a fost pusă atât profesorilor și membrilor staff-ului școli, cât și părinților. Rețeaua semantică 3.6 vizualizează comparativ ce gîndesc și percep cele două categorii de respondenți despre această problemă.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.6. *Importanța parteneriatelor*



Părinții au încercat în relațiile lor să aproximeze efectele benefice ale parteneriatelor de care se pot bucura elevii, școala și ei personal (Rețeaua semantică 3.7). Fragmentele de text inserate în rețea ilustrează pragmatismul abordării de către părinți a parteneriatelor, beneficiile directe pe care cred că le pot aduce categoriilor de actori sociali implicați.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.7. *Beneficiile activităților de parteneriat*



La acestea se adaugă aspecte mai subtile, care fac apel la considerații psihologice, morale și sociale. În acest sens, părinții spun despre parteneriate:

- S1: Pot constitui un stimulent pentru copil, fiind implicat și în activitățile comunității.
- S2: Sînt destul de multe probleme cu care te confrunți ca părinte, probleme mai sensibile care trebuie discutate cu un copil și poate, ca părinte, ți-e jenă să le abordezi, dar un dascăl sau un psiholog altfel ar discuta cu copiii, cred că ar ști cum să pună problema.
- S3: De multe ori nu știi cum să pui problema ca să fie bine, de aceea cred că e necesar ca cineva să se ocupe de variatele situații în care se pot găsi copiii, nu numai de materiile de examen.
- S4: Ar fi foarte bine să existe cineva la școală care să poată evalua copilul ce aptitudini și înclinații are și să mă poată orienta și pe mine ca părinte să știu în ce direcție să-l ajut mai mult.
- S5: Ar fi bine venite și eficiente întâlniri cu medici și alte persoane publice care să le prezinte elevilor aspecte practice de viață, pentru a ști să se descurce în situații diferite.
- S6: M-ar interesa să fie organizate acțiuni în care să fie invitați psihologi care să vorbească deschis cu copiii despre problemele pe care aceștia le au; astfel de acțiuni ar mai putea implica și doctori. Cred că toată lumea ar beneficia de ele.

Starea actuală a parteneriatelor

Întrebarea la ce fel de activități de parteneriat au fost implicați părinții în anul curent a produs respondenților mai întâi o ușoară nedumerire sau uimire, după care răspunsurile au demonstrat că cele discutate mai înainte – importanța parteneriatelor, activitățile pe care le doresc implementate și beneficiile de care se pot bucura ei, copiii și școala – sînt și rămîn, mai mult sau mai puțin, intuiții ale profesorilor, staff-ului școlii și părinților din Comitetul Reprezentativ. Ilustrăm afirmația cu cîteva răspunsuri ale părinților intervievați.

- S1: La școală, cînd ne întîlnim la ședințe cu diriginta, în afară de faptul că ne spune: asta este programa, atîta trebuie copilul să învețe la mate, atîta la română, să fie copii cuminți, să învețe, altceva nu povestim.
- S2: Pînă acum nu am văzut să fie ceva activități care să implice și familia și școala și comunitatea, deci nu există așa ceva.
- S3: Niciodată nu s-a pus problema unei activități de parteneriat care să implice și pe părinte, și școala și primăria. Fiecare are segmentul lui de care se ocupă: tu ca părinte acasă vezi de copil, școala își vede de învățat, ... dar pînă acum să se facă așa ceva, ... sau eu să mă gîndesc la asta, ... nici nu știu la ce.

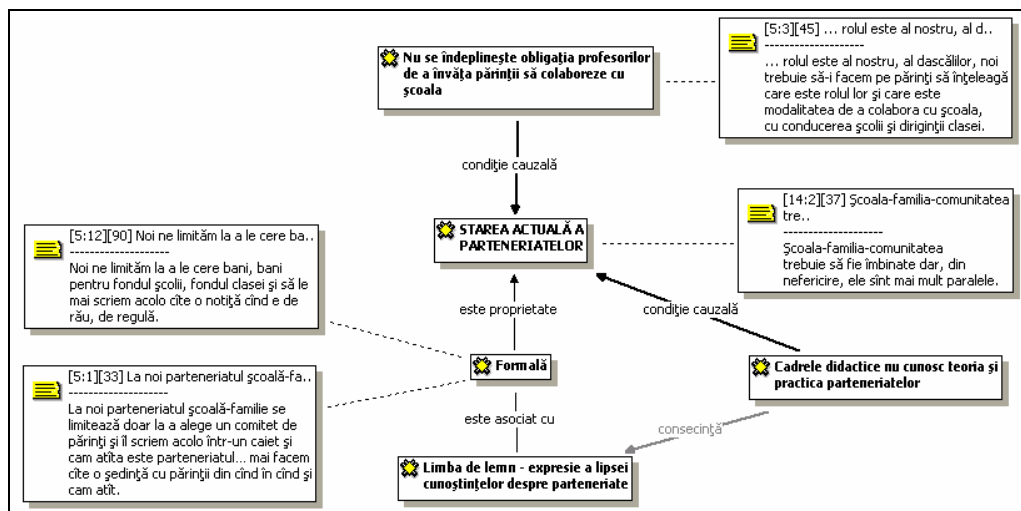
Răspunsurile de acest fel ne îndreptățesc să spunem că mulțimea strategiilor enunțate de profesori, de membrii conducerii școlii sau ai Comitetului Reprezentativ al Părinților vizualizate în rețeaua semantică 3. 2 sînt, în mare parte, doar deziderate.

Ce am aflat despre implicarea familiei în educație și despre modalitățile prin care școala atrage părinții la activitățile ei ne-a oferit oportunitatea evaluării stării actuale a parteneriatelor școală-familie-comunitate (Rețeaua semantică 3.8).

Analiza a identificat două condiții cauzale răspunzătoare de starea actuală a parteneriatelor școală-familie-comunitate: (1) cadrele didactice nu cunosc teoria și practica parteneriatelor și (2) nu se realizează obligația școlii și a profesorilor ei de a învăța părinții să colaboreze cu școala. Evident că cele două cauze se împletesc. Vocile respondenților înserate în casetele rețelei semantice ilustrează și întemeiază aserțiunile analitice.

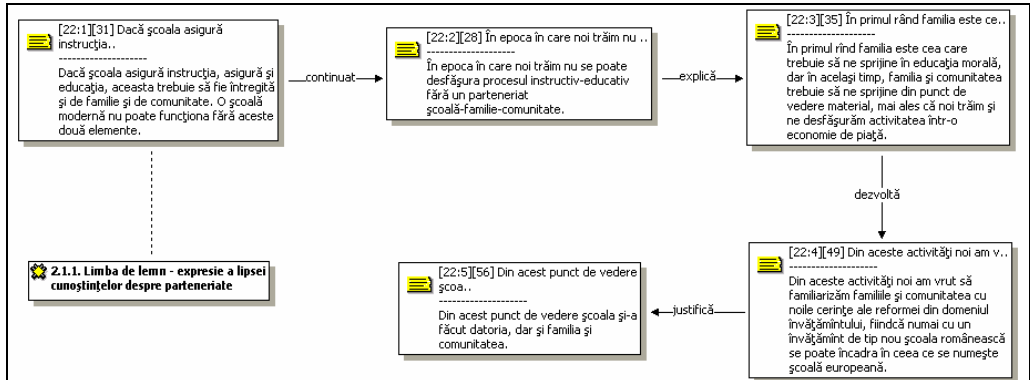
Dacă ne raportăm la conținutul activităților de parteneriat discutate, credem că activitățile de rutină desfășurate în școli, concepția, atitudinile și comportamentele profesorilor și părinților ne îndreptătesc să vorbim doar de existența unor relații între școală, familie și comunitate, nicidecum de parteneriate. Menținând totuși termenul consacrat în literatura de specialitate, rețeaua semantică vizualizează concluzia că, în acest moment, *caracterul formal reprezintă proprietatea definitorie a parteneriatelor*.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.8. Starea actuală a parteneriatelor

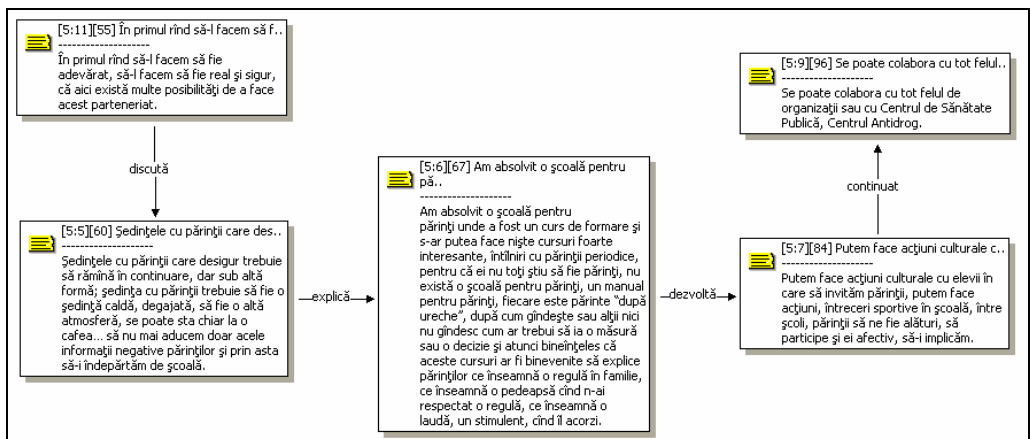


Interpretarea răspunsurilor la întrebările despre parteneriate pune în lumină folosirea de unii respondenți a limbii de lemn prin care încercă în relatările lor surmontarea realității. Rețeaua semantică 3.9 prezintă analiza de tip hipertext a spuselor unui subiect ce ilustrează „limba-fantomă” (Fr. Thom, 1993) prin care se estompează realitatea.

Surprindem aici o importantă sechelă a gândirii de tip orwellian din societatea românească de azi, unde încă mulți oameni gîndesc și vorbesc în tiparele limbii de lemn pentru a escamota adevărurile realității. Manifestarea acestui fenomen este, pe de o parte, o consecință a lipsei de cunoștințe a intervievaților despre ce înseamnă cu adevărat teoria și practica parteneriatelor școală-familie-comunitate, iar pe de altă parte este un argument în plus pentru caracterul formal al funcționării lor în sistemul de învățămînt preuniversitar. Credem că față de această stare de lucruri cadrele didactice sînt responsabile în mică măsură deoarece pur și simplu problematica conlucrării, a parteneriatelor cu familia și comunitatea pe toate treptele de pregătire instituțională pe care le-au parcurs, a fost tratată sumar și fără consistență. Însă reflexul folosirii limbii de lemn pentru cosmetizarea realității aparține celor care încă nu au reușit să se debaraseze de el.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.9. *Limba de lemn – un exemplu*

Redăm un punct de vedere diferit de cel de mai înainte, pe care îl vizualizăm în rețeaua semantică 3.10. El reprezintă un argument în plus pentru evaluarea „parteneriatului” școală-familie ca formal. Respondentul – profesor la o școală generală – arată mai întâi că sînt multe posibilități de a face parteneriatul „adevărat”, „real și sigur”. El realizează importanța ședințelor cu părinții desfășurate în alte forme și cu alte conținuturi. Pentru a exemplifica, respondentul discută importanța unor cursuri de formare a părinților în care să se explice acestora „ce înseamnă o regulă în familie, ce înseamnă o pedeapsă cînd n-ai respectat regula, ce înseamnă o laudă, un stimulent cînd îl acorzi”. Invocă apoi multitudinea de acțiuni culturale și sportive pentru elevi la care să fie invitații și părinții, iar în final vorbește de necesitatea colaborării cu agențiile specializate, așa cum sînt cele de sănătate sau de intervenție antidrog.

REȚEAUA SEMANTICĂ 3.10. *Parteneriatul „adevărat” – un punct de vedere*

CONCLUZII

Cercetarea comparată a perspectivelor părinților și ale profesorilor a încercat să conceptualizeze mai întâi implicarea familiei în educația copiilor, participarea părinților în activitățile școlii și legăturile școală-familie-comunitate din perspectiva teoriei intersectării sferelor de influență, care se concentrează pe complexitatea interrelațiilor ce afectează satisfacția și performanța școlară a elevului. Importanța raportării la această perspectivă teoretică nu constă numai în identificarea formelor diferite de implicare a părinților, dar de asemenea în recunoașterea ideii potrivit căreia implicarea lor în educația copiilor și legăturile familie-școală nu sînt statice, ci un fenomen complex care este influențat de caracteristicile sferelor de influență și de natura interrelațiilor ce se produc prin intersectarea lor. Implicarea părinților poate, prin urmare, varia prin factori ca vîrsta elevului și nivelul clasei, fundamentul social și educațional al familiilor, experiența acestora, politicile școlii (Epstein, 1992). Această perspectivă arată importanța extinderii cunoașterii existente referitoare la felul în care implicarea familiei și viața elevului se schimbă de la clasele gimnaziale la cele de liceu, la factori ce influențează schimbările observate și efectele lor asupra progresului elevului.

Motivați de invitația de a vorbi despre speranțele pe care le pun în copiii lor, părinții au arătat ce fac ca să îi ajute acasă și la școală. Reluînd experiența trăită, ei au descris relațiile cu școala, au arătat ce îi determină să meargă acolo și ce fel de activități desfășoară în sprijinul copiilor. De asemenea, părinții au vorbit despre felul în care ei încearcă să rezolve dificultățile la învățatură ale copiilor și cum intervine școala pentru a-i ajuta să le depășească. În sfîrșit, părinții au relatat cum comunică cu școala pentru a fi la curent cu activitatea copiilor și pentru a participa la activitățile la care sînt solicitați.

Este clar că evaluările și considerațiile făcute de părinți nu se raportează la strategiile și comportamentele consacrate în domeniu, care ar fi trebuit dobîndite printr-o activitate de instruire sistematică, fie individuală, fie colectivă. Nici profesorii nu dețin un bagaj de cunoștințe consistent privind teoria și practica relațiilor dintre școală, familie și comunitate. Aserțiunea este susținută în situația în care comparăm cele relatate cu conceptualizările izvorîte din studiile empirice ale procesului implicării părinților în educație, prezentate în capitolul dedicat suportului teoretic și empiric al parteneriatelor.

Procesul analitic a arătat că aproape toate familiile sînt interesate ca proprii lor copii să aibă succes și încearcă să țină legătură cu școala. De asemenea, este limpede că cei mai mulți profesori și cadre didactice din conducerea școlilor doresc să implice părinți în activitățile educative, însă o bună parte din ei nu știu să conceapă și să gestioneze relații de parteneriat eficiente.

Ordinul MEN nr. 4522, pe care l-am mai menționat, asigură posibilitatea ca fiecare unitate de învățămînt să încheie un contract-cadru între școală și comunitate (Consiliile Locale, Consiliile Reprezentative ale Părinților, agenții economici), astfel că integrarea școlilor și liceelor în comunitățile locale se realizează din punct de vedere financiar. Același ordin arată că descentralizarea și autonomia instituțională sînt reglementate în școli și licee în planul curriculum-ului, al folosirii resurselor extrabugetare și al angajării propriului personal didactic. Dincolo de acestea, care sînt în esență măsuri administrative necesare, realizarea parteneriatelor funcționale presupune însă un sistem de activități științifice elaborate, cuprinse într-un plan pe termen scurt (1 an) și mediu (3 ani), cu obiective și responsabilități clare. Înainte de toate este nevoie de instruirea profesorilor, a cadrelor de conducere din școli și licee, de atragerea resurselor și serviciilor comunității în sprijinul școlii și nu în ultimul rînd, de acumularea de către părinți a unui bagaj de cunoștințe și abilități practice necesare implicării corespunzătoare în educația copiilor. De toate acestea este responsabilă fiecare școală sau liceu împreună cu instituțiile comunitare de profil.

Capitolul 4

PARTENERIATUL ȘCOALĂ-FAMILIE PERSPECTIVA ADOLESCENȚILOR

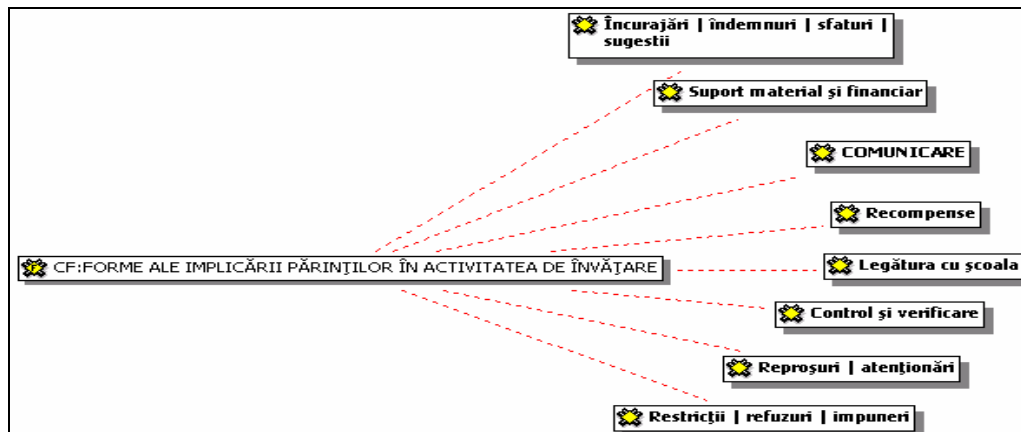
IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN ACTIVITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE ACASĂ

În cadrul grupului primar al familiei relațiile interindividuale sînt directe, la fel și relațiile de comunicare, ceea ce înlesnește cunoașterea reciprocă, apariția raporturilor afective, a normelor, atitudinilor și comportamentelor specifice. Prin acțiunile ei, familia funcționează ca mediator între individ și alte părți ale societății, așa cum este școala. Pentru aceasta ea trebuie să își îndeplinească obligațiile sale educaționale de transmitere a modelelor culturale și a statutelor sociale. Din această perspectivă în cercetare ne-am propus să aflăm cum, în ce condiții și contexte se implică părinții și alți membri ai familiei în activitățile de învățare ale adolescenților, care sînt strategiile sau tacticile de rutină prin care cei implicați rezolvă problemele și dau formă fenomenului studiat. Totodată, întrebările au urmărit să provoace răspunsuri care să evidențieze efectele acțiunilor/interacțiunilor actorilor implicați, diversitatea consecințelor generate.

Formele implicării

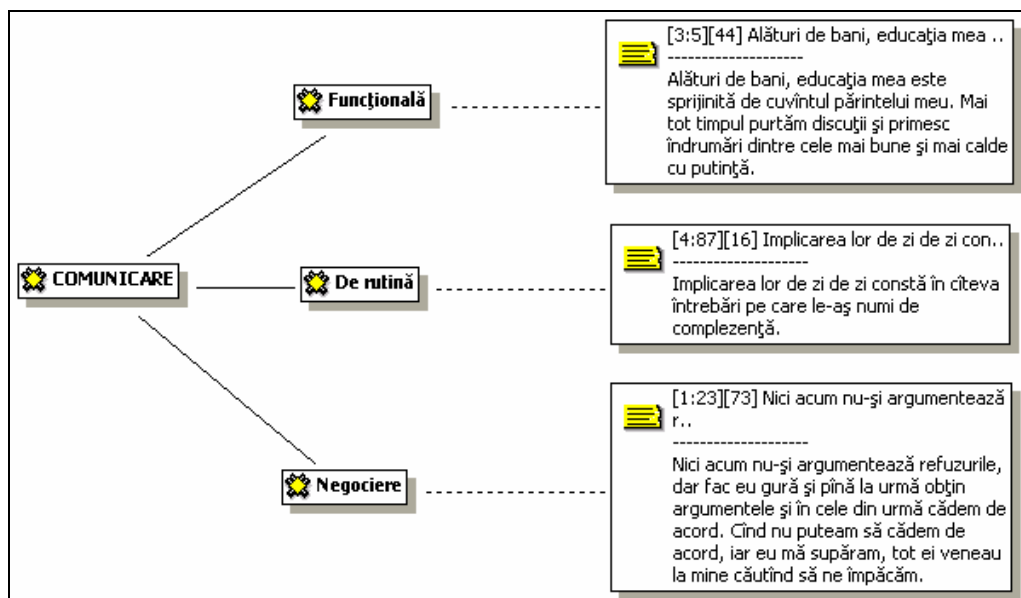
Analiza a surprins mai întîi o serie de forme ale implicării părinților în activitățile de învățare acasă, care au format familia cod 4.1 (*Cod Family* în engleză). Ele au izvorît din analiza transcriptului discuțiilor desfășurate în sesiunile focus grup, descrierile participanților fiind conceptualizate sub etichete cît mai apropiate de spusele lor.

FAMILIA COD 4.1. *Formele implicării părinților în activitatea de învățare*



Tipuri de comunicare părinți-adolescenți. Din paleta variată a formelor identificate, comunicarea reprezintă o prezență permanentă și specifică în sfera interacțiunilor dintre părinți și adolescenți. Tipurile comunicării produc acțiuni/interacțiuni între actorii sociali ai familiei, adică strategii sau tactici de rutină ce contribuie la definirea unui stil sau altul al implicării părinților în educația elevilor de liceu. Trei tipuri ale comunicării: funcțională, negociere și de rutină au fost puse în evidență de procesul analitic al datelor, ele fiind denumite cu cuvinte apropiate de cele spuse de participanți. Tipurile sînt prezentate în rețeaua semantică 4.1 și ilustrate cu citate din relatările participanților la focus grup.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.1. *Tipuri de comunicare între părinți și adolescenți*



Gruparea formelor de implicare din familia cod 4.1, după criteriul prezenței și intensității manifestării lor, generează patru categorii relativ distincte ale implicării părinților: *activă și constantă, limitată, excesivă (autoritară), redusă sau respingere parentală*^{*)}. Avînd în vedere natura și caracteristicile raporturilor din familie ce vizează ansamblul educației familiale, adică „stilul educativ” al acesteia, devine clar că în contextul ei se realizează și implicarea parentală în sprijinul succesului școlar, fapt ce ne îndreptățește să spunem că cele patru categorii pot fi numite „stiluri de implicare”.

Stilurile implicării

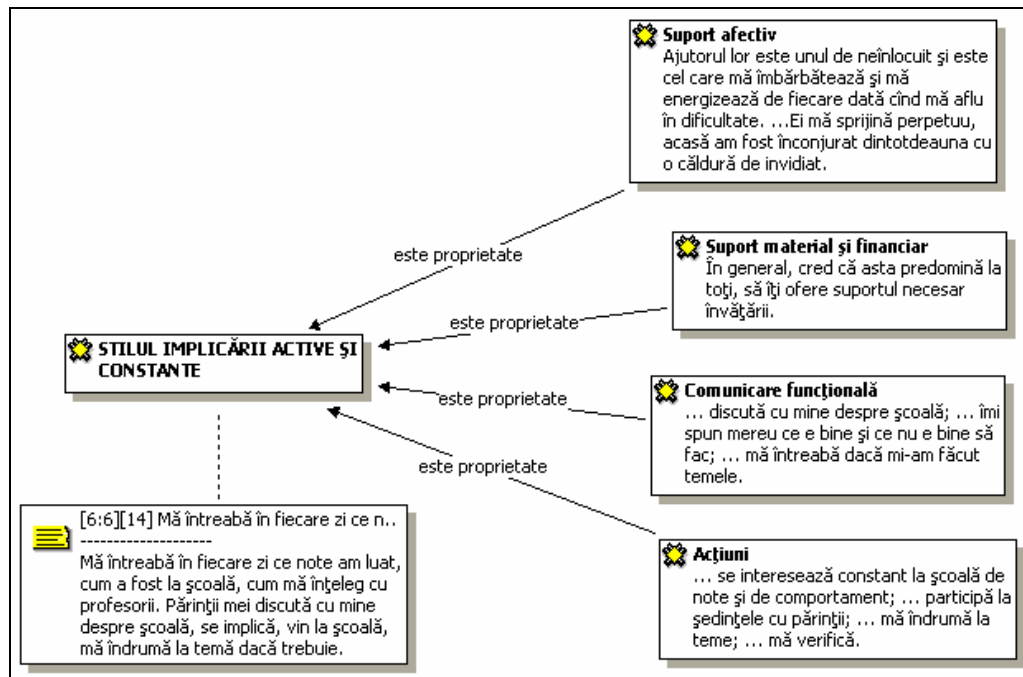
Stilul implicării parentale active și constante. Acest stil este caracterizat printr-o combinație echilibrată și flexibilă între oferirea suportului material și financiar confortabil, afecțiune și susținere (îndrumări, încurajări, sfaturi și recompense) a activității școlare

^{*)} Într-o anchetă relativ recentă despre climatul (stilul) educativ, cercetătorii portughezi identifică patru reprezentări ale adolescenților: (1) înțelegere și sprijin parental; (2) autoritarism parental; (3) respingere parentală; (4) injustiție parentală (E. Stăciulescu, 2002, p. 99). Primele trei stiluri au corespondent în categorizarea rezultată din analiză.

re a adolescentului, pe de o parte, verificare, atenționare și exigență în evaluarea ei, pe de altă parte.

Rețeaua semantică 4.2 vizualizează setul de proprietăți ce definesc stilul implicării active și constante a părinților în educația copiilor. *Suportul afectiv, suportul material și financiar, comunicarea funcțională și acțiunile* – cele patru proprietăți ale acestui stil, se manifestă conjugat și permanent. Accentul poate fi pus mai mult pe unul sau altul din atribute, dar nici unul nu poate lipsi complet. Toate acestea sînt susținute în rețeaua semantică 4.2 de vocile participanților care relatează despre implicarea activă și permanentă a părinților în educația lor.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.2. *Stilul implicării active și constante*



Stilul implicării parentale limitate. Din analiza datelor colectate a reieșit că acest stil de implicare „limitat”, „sporadic”, „parțial” (categorii în „vivo”), pare a fi cel mai comun. Iată vocile semnificative ale adolescenților: „Din punctul meu de vedere este o implicare parțială”, „Se implică sporadic părinții mei” sau „La mine se implică pînă la o anumită limită”.

Ca să explicăm în detaliu acest stil de implicare folosim ca instrument de lucru matricea 4.1.

MATRICEA 4.1. *Paradigma stilului implicării limitate*

<i>Condiții cauzale</i>	<i>Fenomen</i>	<i>Context</i>	<i>Strategii de acțiune/interacțiune</i>	<i>Consecințe</i>
Concentrarea interesului pe rezultate	Stilul implicării limitate a părinților în educația adolescenților	– Situația socio-economică generală și particularitățile ei locale; – Trăsături specifice vieții comunitare; – Structura și relații organizaționale din școală; – Variabile socio-economice și educaționale ale familiei.	– Comunicare: limitată; – Prezență rară la școală; – Încredere în adolescent.	– Afective, atitudinale și comportamentale; – Adolescentul dobândește libertate de decizie; – Adolescentul își asumă responsabilitatea.
Situații limită				
Lipsa timpului				
Evaluarea pozitivă a situației				
Status ridicat				

Vocea unui subiect aproximează strâns esența stilului implicării limitate astfel:

Din punctul meu de vedere este o implicare parțială. ... O participare serioasă din partea lor am întâlnit numai când problemele solicitau imperios soluții, în rest îmi par rezervați, aproape absenți, implicarea lor de zi de zi constând în câteva întrebări pe care le-aș numi de compezență.

Concentrarea interesului pe rezultate este una din cauzele generatoare ale stilului implicării limitate a părinților. Ea este invocată de participanți în formulări de genul:

S1: Pe ei îi interesează să am note mari, și mai puțin esența.

S2: Se interesează să nu fug de la ore și să nu rămân corigentă.

S3: Mă întreabă dacă am trecut clasa. Rar vin la școală, doar atunci când sună diriga sau directoarea.

Pattern-ul acestui stil de implicare al părinților își are rădăcinile uneori în *situațiile limită* în care se pot găsi adolescenții. Un participant vorbește despre acest lucru în felul următor:

Părinții mei se implică și îi implic numai când mă găsesc în situații limită, iar ei pot stopa agravarea lor.

Credem că *lipsa timpului*, considerată „resursă limitată” de elevi, și *evaluarea pozitivă a situației*, sînt condiții cauzale care interacționează în multe contexte și generează pattern-ul stilului implicării limitate care, uneori, are consecințe pozitive surprinzătoare, așa cum este câștigarea libertății de decizie de către adolescenți și, implicit, asumarea responsabilității. În asemenea cazuri, totuși, veghea părintească rămîne prezentă, așa cum putem remarca în intervențiile ce urmează:

Ai mei au o viziune sănătoasă asupra educației: „Pînă ce ai mers la școală (generală, subl. ns.), ne-am ocupat de tine, acum că ai pășit în altă lume (liceu, subl. ns.), te vei forma acolo în baza a ceea ce ți-am oferit.” Există și o nuanță: dacă totuși tendințele mele comportamentale deviază mult de la ce ei cred că e bine, mi se atrage atenția. Ferm chiar.

Observăm din cele spuse mai înainte că declinul participării părinților la educația copiilor este exprimat suficient de limpede. În aceeași idee, un alt participant spune:

La mine este simplu: serviciile părinților mei nu le permit să împartă prea mult timp cu mine, iar în scurtele răgazuri, lucrurile pe care le discutăm par să le fi înrădăcinat o părere bună despre mine; în concluzie, pot spune că mi-au lăsat totală libertate, iar când verifică maniera în care m-am preocupat de mine par mulțumiți.

Parcimonie cu care părinții împart timpul cu copiii lor, interesul limitat numai la câteva aspecte, produc efecte pe care adolescenții le percep și le conștientizează ca frustrări.

Nu primim timp pentru ceea ce noi considerăm a fi important, adică ei nu ne înconjoară acolo unde sîntem cei mai buni sau atunci cînd ne doare cel mai tare. Lor, am observat, le place atît de mult confortul unui: Ai luat note mari? Îți mai trebuie ceva? Cînd mai aveți ședință? etc., și se feresc cît pot de evenimentele delicate pe care noi le parcurgem, invocînd motive, îmi permit să spun, infantile.

În sfîrșit, *statusul ridicat* al unor părinți face ca implicarea să cunoască o manifestare neobișnuită, care numai plasată în condițiile de context poate deveni comprehensibilă.

Se implică sporadic părinții mei. Și, cum au funcții înalte, au ajuns ei să îi convoace pe profesori ca să discute situația mea școlară. Recunosc că nu este o metodă tocmai ortodoxă, dar ei reușesc.

Stilul implicării parentale autoritare (excesive). Acest stil de implicare a părinților în educație este mai complex decît celelalte pentru că percepția lui este cel mai puțin dorită și, totodată, mai greu de suportat de adolescenți. Conceptualizarea stilului de implicare ca excesiv a izvorît din relații de felul următor:

S1: Se implică mai mult decît mi-aș fi dorit vreodată.

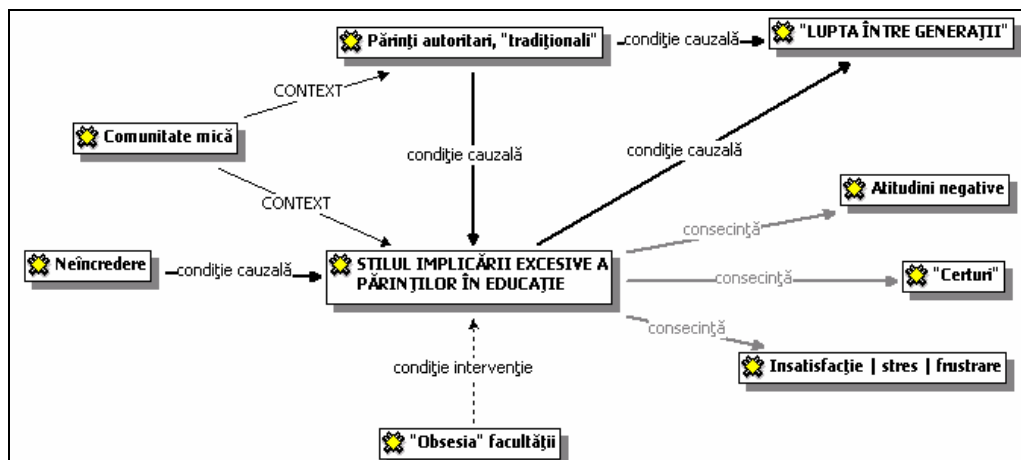
S2: Îmi repetă într-una: „Învață, învață, că pentru tine o faci” sau: „Ai carte, ai parte”.

S3: Se țin toată ziua de capul meu: „învață, învață”.

Stilul, descris în cuvintele unui adolescent, sună astfel:

De implicat, se implică și chiar prea mult. Vor să știe tot ce se petrece la școală, ce activități au avut loc, nu pierd nici o participare. Timpul liber pe care ar trebui să-l am, ei consideră că ar fi indicat să îl exploatez și începe șirul lecturilor particulare, al orelor suplimentare, încît pot spune că nu mai știu care-i familia și care-i școala, sînt amîndouă la fel de sufocante.

Analizat și vizualizat în rețeaua structurii și procesului (Rețeaua semantică 4.3), stilul are cauza majoră în neîncrederea părinților față de adolescenți, la care se adaugă manifestările părinților autoritari de felul supunerii copiilor unei critici permanente și constante. Variabilele intermediare sînt mentalitățile și comportamentele ce caracterizează viața comunităților din orașele mici și/sau „obsesia” facultății pe care o manifestă unii părinți, mai ales cei care, dintr-un motiv sau altul, nu au dobîndit o educație superioară.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.3. *Stilul implicării excesive (autoritare)*

Spusele unei adolescente ilustrează demersul analitic astfel:

La mine câteodată se prea implică și de aceea mai am și certuri cu ei, ai mei sînt așa tradiționali și dacă e să ies eu din tiparele tuturor nu e bine ... să fiu eu ca toată lumea, probabil că le e și frică de gura lumii, cred că dacă am sta într-un oraș mare nu ar fi așa.

În privința neîncrederii manifestate de părinți, adolescenții o relevă drept cauză în formulări de genul:

- S1: Ar trebui totuși să aibă mai multă încredere în mine, știu să am grijă de mine, să fac alegeri potrivite.
- S2: Se implică în toate modurile cu puțință. ... Mama abia așteaptă să fie vreo ședință să afle tot ce mișcă în școală, vrea să fie convinsă că nu fac parte din vreun cerc dubios cu care să mă ocup de cine știe ce prostii.

Consecințele implicării autoritare sînt variate, ele încep cu insatisfacția, stresul sau frustrarea produsă adolescenților, pot trece prin frecvente „certuri” între părinți și adolescenți sau să genereze atitudini negative din partea lor. Nu este străin acestui stil impunerea unor decizii autoritare în momentul alegerilor ce privesc adolescentul care, uneori, sînt luate împotriva dorințelor și aspirațiilor lui. Iată un astfel de exemplu:

... din nefericire, părinții știu să se bage chiar la examene și să îți dea sfaturi pentru profilul ce trebuie urmat. M-au obligat să merg la informatică și încă nu mi-am găsit locul în clasa asta de info.

„Obsesia” facultății este invocată de mai mulți subiecți în formulări variate:

- S1: Părinții mei nu au avut posibilitatea de a face o facultate și vor ca măcar eu să fiu realizat și sînt cam obsedați de chestia asta. ... Acum eforturile lor sînt de a deveni cît mai bun la școală ca să pot intra la o facultate bună, și să ajung mare de tot.
- S2: ... îmi tot repetă să învăț să intru la facultate, să-mi fac și eu un viitor, să am o carieră.

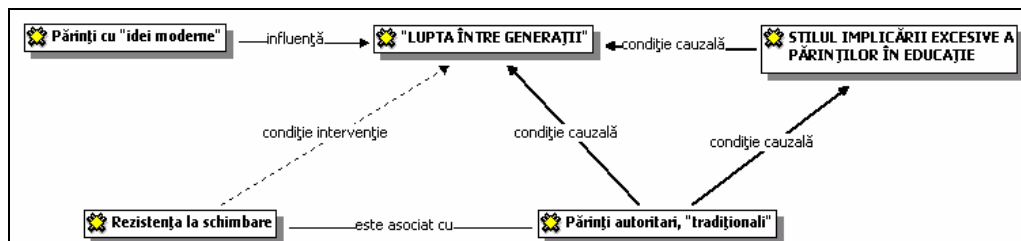
S3: Și-ar dori să înveț mai mult, astfel încât să obțin un viitor mai bun prin școală, și-ar dori o educație cât mai elevată pentru mine, să am o carieră și să nu ajung doar o simplă muncitoare.

Analiza a relevat că lupta dintre generații este un atribut al stilului implicării autoritare, subiecții au declarat că „... există cu siguranță o luptă între generații”. O voce vorbește despre acest lucru fără echivoc astfel:

Pot să spun că e o luptă între generații, pentru că părinții deja își pierd din autoritate și observă la copii ceva care le scapă de sub mână, chiar dacă nu e ceva rău, e ceva ce nu le mai aparține lor, apar idei proprii și poate mai bune decât ale lor. La faza asta ei nu sînt de acord din cauza orgoliului, poate și un instinct de posesiune.

Rețeaua semantică 4.4 prezintă structura condițională și procesul ce explică conflictul dintre generații. Interpretarea ei ne spune că „tradiționalul” comportament al părinților reprezintă cauza generatoare a manifestărilor specifice autoritarismului în educația familială. Chiar părinții animați de „idei moderne”, în limite mai reduse, întrețin acest conflict.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.4. „Lupta între generații”



Un rol semnificativ îl joacă variabila interpusă a *rezistenței la schimbare*, ce caracterizează comportamentul unor părinți. Știm că spre deosebire de alte domenii ale sistemului social, cultura este mai înceată la schimbare deoarece oamenii opun rezistență considerînd că pierd valori și credințe importante. Aceasta creează o situație pe care sociologii o numesc tensiune, întîrziere culturală (în engleză, *cultural lag*). Într-o asemenea situație o valoare, normă sau credință persistă cu toate că ea a devenit disfuncțională. Aceasta există în continuare numai pe considerentul că a fost odată funcțională și mulți oameni sînt încă atașați de ea. De valorile „tradiționale” ale comportamentului autoritar față de copii încă mai sînt atașați mulți părinți. De aceea, probabil, adolescenții folosesc destul de des cuvîntul „bătrîni” la adresa propriilor părinți, considerînd vîrsta responsabilă de un comportament ce nu mai rezonază cu schimbările sociale produse. Eticheta este utilizată în formulări variate: „sînt prea bătrîni”, „bătrîni se implică”, „Ei îs mai bătrîni, au altă mentalitate, îs depășiiți”. Vorbind de proiectul parteneriatului școală-familie, un participant argumentează rezistența la schimbare a părinților astfel:

Eu cred că proiectul ăsta nu va merge, adică nu se va putea face nimic cu generația asta de părinți care sînt acum și care nu vor fi în stare să accepte asemenea proiecte ... poate cînd o să ajungem noi părinți, dar acum în nici un caz.

Stilul implicării reduse, al respingerii parentale. Datele colectate și analiza lor cu schema paradigmei metodei *Grounded Theory*, au pus în lumină stilul de implicare redusă sau, în termenii specifici abordării cantitative, în mică măsură. Analiza datelor

ABORDAREA CALITATIVĂ A CERCETĂRII

textuale a dus la identificarea condițiilor cauzale și a permis apoi să adâncim analiza prin construirea unei matrice ce prezintă schema cu care am sortat și organizat conexiunile dintre categorii pe timpul codării axiale.

MATRICEA 4.2. *Paradigma stilului implicării reduse*

<i>Condiții cauzale</i>	<i>Fenomen</i>	<i>Context</i>	<i>Strategii de acțiune/ interacțiune</i>	<i>Consecințe</i>
Concepții anacronice	Stilul implicării reduse, al „respingerii parentale”	– Situația socio-economică; – Trăsături specifice vieții comunitare; – Structura și relațiile organizaționale din școală; – Variabile socio-economice și educaționale ale familiei.	– Comunicare limitată; – Nu participă la activitățile organizate de liceu.	– Afective, atitudinale și comportamentale, care au impact negativ asupra succesului școlar al adolescentului; – Percepția de către adolescenți a nevoii de implicare a părinților în educația lor.
Lipsa abilităților necesare				
Dezinteres				
Probleme familiale				

Din spusele participanților a reieșit că una din cauzele manifestării acestui stil o reprezintă *concepțiile anacronice*. Vocile participanților sînt edificatoare.

Pentru părinții mei școala a fost un rău necesar, așa că nu se prea implică, deci mă cam lasă în pace. Nu m-ar ajuta cu nimic dacă s-ar implica mai mult.

Calificarea școlii ca „rău necesar” este un lucru neobișnuit, în plus, ea este asociată cu *lipsa abilităților necesare* implicării pe care o putem citi în mesajul latent al lui „Nu m-ar ajuta cu nimic”. Adolescentul însă adaugă în modul cel mai sincer ceea ce simte: „Totuși un reproș de la un părinte e întotdeauna bine venit pentru că te pune pe gînduri”.

Alte două intervenții care se circumscriu unor concepții aflate în contradicție cel puțin cu preceptele comune în domeniu sînt:

S1: De fiecare dată cînd ar fi nevoie de ei la școală, îmi invocă motivul că nu pot lipsi de la serviciu pentru școala mea, că mă trimit la școală să învăț și să obțin o diplomă și că-i de ajuns că-mi plătesc școala.

S2: Mulți dintre părinți văd implicarea ca pe o corvoadă, alții abia dacă-și pun problema ei și, cum este cazul meu, concep implicarea doar de dragul de a-și satisface amorul propriu.

Dezinteresul este un factor des menționat de participanți atunci cînd vorbesc de implicarea scăzută a părinților în educația lor. Vocile care urmează susțin acest lucru astfel:

S1: Nu se implică prea mult, aproape deloc. Foarte puțin mama, iar pe tatăl meu nu-l interesează problemele mele legate de școală, cu aît mai puțin cele personale.

S2: Tot ce vă pot spune este că ai mei nu au nici în clin, nici în mîneacă cu educația mea.

S3: Tot timpul am fost singură. Tata nici nu a știut la ce profil am intrat. M-au lăsat liberă. M-am descurcat singură, așa că o să mă descurc și în continuare.

În unele cazuri sînt invocate drept cauză *probleme familiale, unele conflicte existente*, care reprezintă obstacole în calea unei atenții mai mari pe care părinții ar trebui să o acorde copiilor lor. Iată cîteva intervenții de acest gen:

S1: Este o situație în care dezinteresul se află la el acasă. Asta se datorează nu încrederii lor în mine, ci unui sistem familial supus conflictelor interne.

S2: Am în vedere că o seamă de probleme familiale serioase îi împiedică, însă puțină atenție ar putea acorda.

S3: Ai mei nu fac mare lucru decît poartă discuții în contrapunct cu mine și mă descopăr tot timpul etichetat: „copil problemă”.

Comunicarea limitată este o strategie de acțiune/interacțiune caracteristică acestui stil, care se asociază frecvent cu dezinteresul părinților. O adolescentă relatează:

Nu vorbim aproape deloc despre școală. Nu-i interesează ce fac acolo, vreau să vadă doar note bune în carnet și abia așteaptă să vadă că am terminat liceul și să scape de mine.

Evaluarea implicării actorilor sociali

În discuția despre stilurile implicării am folosit termenul „părinți” în mod generic, ca actori sociali nediferențiați. Discuțiile au relevat că există deosebiri între modalitățile și gradul de implicare în educația copiilor a celor doi părinți: mama și tata. Într-o anumită măsură, se implică frații și surorile mai mari, precum și alte rude. În relatările lor, adolescenții au evaluat, manifest sau latent, comportamentul și acțiunile celor implicați în educația lor.

MATRICEA 4.3. *Evaluarea implicării actorilor sociali*

	<i>Cum se implică</i>
Mama	+ <i>Se întâlnește mai tot timpul cu diriginta.</i> + <i>Cu mama discut aproape tot.</i> + <i>Mă împac bine cu mama și ideile noastre sînt apropiate.</i> + <i>Mama de obicei merge la ședință, tata merge doar dacă nu poate mama.</i> + <i>Mama mă încurajează, dar tatăl meu nu prea are timp.</i> + <i>Nu pot vorbi de implicarea familiei, ci mai degrabă de cea a mamei.</i> – <i>Mama abia așteaptă să fie vreo ședință, să afle tot ce mișcă în școală.</i> + <i>Mama mă ascultă la materiile la care am dificultăți.</i>
Tata	+ – <i>Tata mă mai întreabă cîteodată ce mai faci, cum a fost la școală, asta în cazul în care nu e prea obosit.</i> + – <i>Tata, în schimb, are un program lung la serviciu și nu mă prea înfîlesc cu el, așa că el mă întrebă doar duminica ce am mai făcut la școală.</i> – <i>La ședințe se duce întotdeauna mama, tata, în schimb, nu a fost niciodată.</i> <i>Tata, de obicei, mă mai întrebă cum merge treaba la meditații.</i> + <i>Tata urmărește totul din background.</i> + <i>Tata m-a ajutat la matematică cînd am fost în generală, iar acum îmi oferă posibilitatea să merg la ore particulare.</i> – <i>Pe tata nu îl interesează decît mediile de la sfîrșitul semestrului.</i>

	– <i>Tata o lasă pe mama cu partea aceasta de educație.</i> – <i>Tata nici nu știe la ce liceu sînt, mă mai întreba din cînd în cînd dacă n-am rămas corigentă la vreo materie.</i>
Frați și surori	+ <i>Sora mea mă ajută la teme.</i> + <i>Fratele meu mă mai ajută din cînd în cînd la teme, mai ales cînd eram mai mică.</i> + <i>Sora mea mă tot trimite la învățat, îmi zice: „du-te, învață”.</i> + <i>Fratele meu mă ajută la teme dacă nu înțeleg. Mă întreabă cum a fost la școală.</i> + <i>Fratele meu mă mai verifică.</i> + <i>Dacă aproape toți colegii sînt susținuți cu bani de părinți pentru a-și putea continua studiile, pe mine mă ajută sora mea. Nu știu ce m-aș fi făcut fără ea cu așa părinți.</i>
Alte rude	+ <i>Bunicii mei sînt obișnuși cu succesul profesional și mă întreabă mereu „cum stai cu școala”.</i> + <i>Bunica s-a ocupat de mine, îmi spunea „hai să învățăm, hai să scriem”, mă întreba „cum a fost la școală” și, în cazul în care luam o notă mai mică, mă pune să învăț.</i> + <i>Unchiul meu îmi dă mai mulți bani dacă iau note cît mai mari.</i>

Legendă: +, + –, –, indică atitudinea față de implicare

Matricea pune în evidență ascendentul mamei față de implicarea celorlalți membri ai familiei în educația copiilor, participarea modestă a tatălui, intervenția, în unele cazuri, a fraților și surorilor mai mari și, mai rar, a altor rude. Invocarea lipsei de timp a tatălui, analiza nu o consideră drept condiție cauzală pentru implicarea redusă a acestuia. Mai repede credem că este vorba de o anumită mentalitate „tradițională”, de felul „Tata o lasă pe mama cu partea aceasta de educație”. Putem afirma că evidențierea rolului agenților educaționali se înscrie în dezideratul studiului raporturilor educative ale copilului cu tatăl și cu ceilalți membri ai familiei, necesar pentru depășirea „stereotipului” că mama își asumă responsabilitatea naturală a creșterii și educației copiilor.

Consecințe ale stilurilor implicării

Paradigma condiții-acțiuni/interacțiuni-consecințe, folosită în analiză, a tratat prioritar primii doi termeni: structura condițională și procesul, iar consecințe au fost doar numite generic. Acum dezvoltăm consecințele stilurilor implicării.

MATRICEA 4.4. Efectele implicării părinților în educația adolescenților

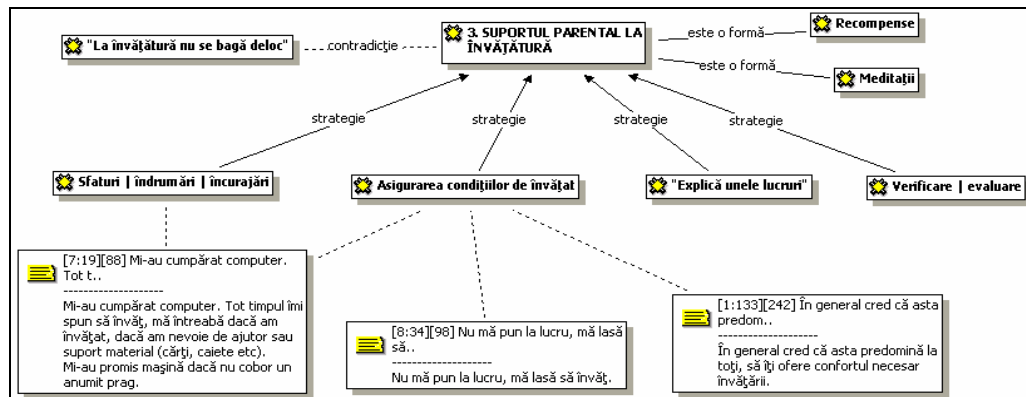
Consecințe	Efecte directe	
	Pozitive	Negative
Afective	Suport emoțional. „Acasă am fost înconjurat totdeauna cu o căldură de invidiat; mă susțin foarte mult în toate evenimentele legate de școală.”	Frustrare. „Implicarea lor o resimt nefast. Efectul reproșurilor ar fi că stau și mă gîndesc dacă sînt așa cum zic ei.”
	Percepția nevoii implicării. „Implicarea în ceea ce îi privește constă în acordarea timpului necesar discuției, activităților alături de mine.”	

Atitudinale	Manifestarea încrederii. „Nu mă bat la cap ca să învăț, pentru că au încredere în mine.”	Revoltă. „V-ați gândit vreodată că un părinte poate schimba după propriul plac – și în lipsa oricărei discuții – cursul devenirii copilului lor, pe motivul că așa este mai bine? Mai bine pentru cine?”
Comportamentale	Impunerea dialogului. „Părinții mei ar fi preferat să fac un profil mai de viitor ... dar am discutat cu ei și le-am explicat că e mai bine să faci ce îți place.”	
	Libertate de decizie. „Deciziile în ceea ce privește școala le iau eu, ei au, eventual, doar anumite sugestii.”	
	Asumarea responsabilității. „Să mă trimită la învățat nici nu mai poate fi vorba, sînt responsabil.”	

Suportul parental la învățătură

O întrebare le-a cerut adolescenților să relateze ce fac concret părinții acasă să îi sprijine la învățătură. Ea a urmărit să obțină detalii bogate despre contribuția părinților la succesul școlar al elevilor.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.5. *Suportul parental la învățătură*



Analiza face distincția între strategii de rutină și forme de suport parental ce concură la sprijinul și încurajarea elevilor la învățătură. Primele sînt comune în majoritatea cazurilor, iar formele le găsim raportate la particularitățile familiei. Recompensele și meditațiile, de pildă, sînt forme de sprijin doar la îndemîna familiilor cu resurse financiare. Predomină clar strategia de a asigura condiții optime de învățătură elevilor. Iată o poziție exprimată în această idee:

Îmi acordă tot timpul necesar pentru a-mi pregăti temele și să-mi aprofundez cunoștințele acumulate în clasă. Nu-mi dau sarcini suplimentare acasă, decît dacă nu am deloc de învățat. De curînd mi-au cumpărat și calculator ca să-mi ajute la lecții, l-au conectat la Internet ca să-mi găsesc bibliografia necesară mai ușor.

Mai evidențiem comportamentul invocat de mai mulți participanți; ei afirmă că părinții lor „la învățătură ne se bagă deloc”. El se află în contradicție cu faptul că, într-o formă sau alta, părinții trebuie să-i încurajeze, să-i sprijine și supervizeze pe copii în procesul de învățare desfășurat acasă, acest lucru fiind una din condițiile minimale ale implicării familiei în educația copiilor.

Problema meditațiilor. Meditațiile – ca formă de suport parental – a constituit o temă de discuții aprinse, abordarea dominantă fiind critică la adresa unor profesori și a sistemului ce le permite și le alimentează. Analiza a identificat câteva dimensiuni ale meditațiilor: (1) dezvoltarea unui adevărat sistem al acestora; (2) percepția lor ca mijloc de suplimentare a veniturilor profesorilor; (3) existența normelor ce le reglementează, eludate însă de o parte din cei care le practică și, (4) „eforturile financiare copleșitoare” pe care le fac unii părinți.

În unul din focus grupuri unde s-a discutat serios această problemă, a participat și un elev din Canada de origine română. Matricea 4.5 pune în lumină concepția și atitudinea lui generată de un context social care nu cunoaște acest fenomen al meditațiilor, mai mult, el este ilegal.

MATRICEA 4.5. *Problema meditațiilor*

Participanți	Nevoia de meditații	Statutul meditațiilor	Consecințe
S1	„... profesorii nu își dau tot interesul la ore, ba mai și spun că puteți veni la mine pentru mai mult.”	... profesorii trebuie să aibă autorizație, iar majoritatea nu au.	„... intervine concurența de a-ți da copilul la un profesor cât mai bun care, logic, are tarife în funcție de valoare sau prestigiul creat. Așa ajung părinții la niște eforturi financiare copleșitoare.”
S2	„Parcă s-a dezvoltat o industrie a învățămîntului, cu excepția cîtorva profesori parcă toți așteaptă să vină elevii la meditații.”		„Altă formă de ajutor a fost că mi-a dat ore care au costat enorm.”
S3	„... e aproape imposibil să nu îți dai copilul la ore pe clasa a VIII-a sau a XII-a.”		„Faptul că profesorii au învățat că este posibil un nou mod mai «rentabil» de predare, și anume orele particulare, îi determină ca la clasă să implementeze un minim de informații.”
S4 Elev român stabilit în Canada	„Chestia cu meditațiile mi se pare o fîmpenie, dacă copilul vrea să învețe, învață acasă, singur.”	Mie nu îmi trebuie meditații, nici nu există așa ceva, după părerea lor e ceva ilegal pentru că dacă iei ore de la un profesor poți să îl plătești mai mult și el îți poate spune subiectele de la test.	„Chestia e următoarea, aici în România nu o duci așa bine deși mulți copii învață de se rup. Dincolo și cei ce nu învață, să zicem că mătură strada, ăia iau de două ori cât ia un inginer aicea în fabrică.”

PARTICIPAREA PĂRINȚILOR LA ACTIVITĂȚILE ȘCOLII

Atitudinea elevilor față de participarea părinților

Raportul activ al familiei cu școala este un fenomen recunoscut, acceptat și încurajat peste tot în lume. E. Stănciulescu, (2002) subliniază că majoritatea părinților, inclusiv cei din clasele defavorizate, se dovedesc adevărați „strategi” ai acțiunii educative, sînt preocupați de reușita școlară a copiilor lor considerînd că le asigură un viitor economic și ocuparea unei poziții sociale bune. Din perspectiva instituției școlare și a cadrelor didactice, legătura cu familiile elevilor s-a impus cu necesitate în practica cotidiană. Același lucru îl putem afirma și despre demersul științific și cel politic-administrativ. Studiile științifice întreprinse au relevat corelația dintre reușita școlară și participarea părinților la activitățile variate ale școlii.

Relațiile dintre părinți și profesori se produc în forme multiple de interacțiune. Există însă un aspect al raporturilor școală-familie puțin cunoscut: părinții și profesorii, în mod implacabil, sînt „condamnați” să comunice prin intermediul elevului care joacă rolul de mesager. Indiferent de forma și conținutul mesajului purtat de comunicare, în esență, ea modelează raporturile dintre adulți, iar elevul își afirmă statutul de actor important. Din această perspectivă devine interesantă investigația atitudinilor elevilor față de participarea părinților la activitățile liceului în care învață, cunoașterea a ce doresc să realizeze părinții prin participare, precum și identificarea problemelor pe care elevii le consideră importante ca liceul să devină mai bun pentru ei.

Analiza datelor a descoperit patru clase de atitudini ale elevilor față de participarea părinților la activitățile liceului în care învață: (1) participare numai la activități extrașcolare; (2) indiferență față de participarea sau neparticiparea lor; (3) participare la orice activitate, inclusiv la orele de clasă și, (4) părinții să nu participe deloc.

Participarea părinților numai la activitățile extrașcolare este agreată în special de elevii de la liceele de artă și de sport. Explicația este următoarea: la aceste activități elevii pot arăta ce abilități au dobîndit și ce lucrări au realizat, așteptînd recunoașterea socială în primul rînd de la părinții lor. În acest sens, un subiect spune:

Cu excepția orelor zilnice, cred că mai toți elevii sînt încîntați să-și vadă părinții participînd la activitățile școlare. Și dacă ei, copiii, inițiază aceste activități, vă dați seama cît de plăcută ar fi resimțită prezența lor.

Participarea părinților numai la activitățile extrașcolare este dorită și de o parte din elevii de la licee cu alt profil decît sport sau muzică.

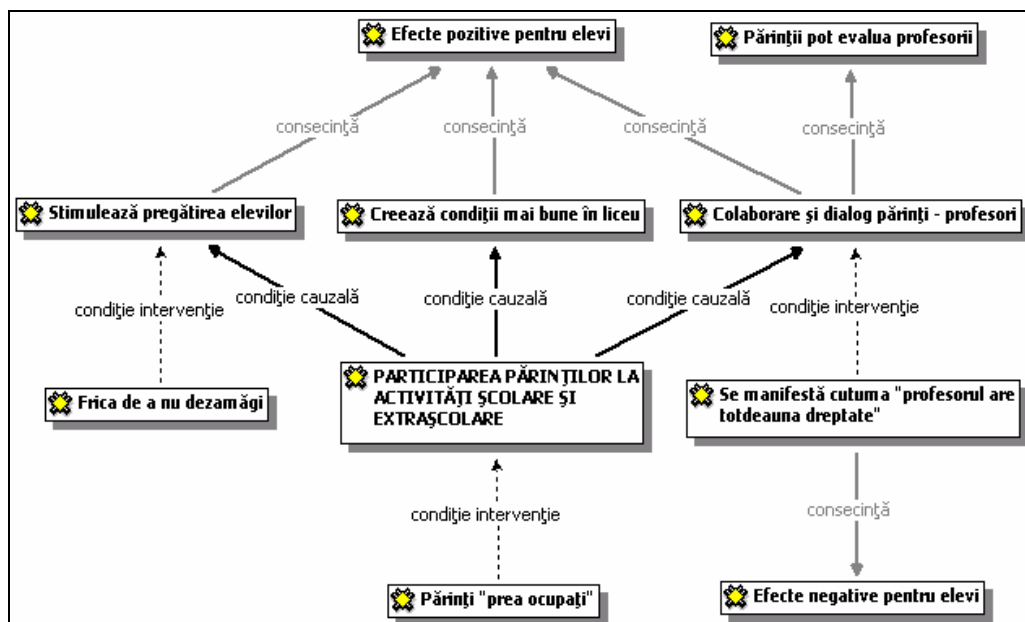
Analiza a descoperit că, în general, *indiferența adolescenților față de participarea sau neparticiparea părinților* la activitățile din liceu își găsește explicația în starea nesatisfăcătoare a relațiilor dintre ei și părinți. Printre altele, de pildă, subiecții au invocat culpabilizarea lor de către părinți sau lipsa interesului față ei. De pildă, doi dintre ei spun:

S1: Să participe înseamnă să fie prezenți și doar atît, nu s-ar ajunge în nici un caz la deșteptarea interesului lor pentru mine în raport cu școala.

S2: În situația în care mă aflu mi-e indiferent. Căci nu mă mai tem că ar putea descoperi prin dialogul cu profii încă ceva ce mi-ar putea da de făcut. Deja mi-au pus în spate tot.

Atitudinea favorabilă a elevilor față de participarea părinților la diverse activități din liceu, inclusiv prezența lor în sala de clasă, în timpul desfășurării procesului de învățământ, reprezintă o condiție cauzală ce poate produce efecte pozitive pentru elevi. În rețeaua semantică 4.6 observăm că participarea părinților asigură: (1) pregătirea mai bună a elevilor, potențată fiind și de „teama” adolescenților de a nu își dezamăgi părinții când ei sînt prezenți; (2) un mediu mai bun în școală pentru elevi și, (3) promovarea dialogului părinți-profesori. În mod deosebit s-a discutat despre implicațiile promovării dialogului părinți-profesori.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.6. *Participarea părinților la activități școlare și extrașcolare*



Subiecții au pus în evidență câteva consecințe pozitive facilitate de promovarea dialogului dintre părinți și profesori.

1. Cîștigurile ce se dobîndesc prin comunicarea dintre actorii sociali din spațiul educațional.

S1: Vă dați seama cîte bariere de comunicare și înțelegere se doboară!

S2: ... s-ar găsi astfel un numitor comun al dialogului dintre mine și părinți.

2. Posibilitatea corectării comportamentului unor profesori față de elevi.

S1: Părinții trebuie să colaboreze cu profesorii, pentru că dacă nu, ei se poartă cu noi de parcă am fi niște obiecte.

3. Lămurirea unor posibile consecințe negative datorate participării părinților la activități.

S1: S-ar putea ca părintele să dea dreptate profesorului în defavoarea noastră pentru că ei văd în profesor inteligență și justete deci, înseamnă că la copil e problema, ori lucrurile nu stau tot timpul așa.

S2: Ar putea fi și invers, adică să își dea părintele seama de adevărata față a profesorului, că doar la ședințe nu se pot cunoaște cu adevărat părinții cu profesorii și ei pleacă de acolo cu impresia că e doar vina elevului.

O idee interesantă aparține elevului român din Canada:

La noi în școală, la proiectele ce trebuie prezentate în fața clasei, dacă vine un părinte, îți dă cu 25% mai mult la notă și de aceea vreau să vină părinții mei la școală. Sînt însă activități la care nu mi-ar plăcea să vină. De pildă, la sociologie trebuie să invităm un coleg din oraș, iar dacă invit o fată nu mi-ar plăcea să fie și ei acolo.

Manifestarea atitudinii negative a adolescenților față de participarea părinților la diferitele activități ce se desfășoară în liceu îmbracă formulări de genul: „Nu mi-ar plăcea”, „N-aș vrea să vină”, „Categoric, nu!”, „Mie mi-ar plăcea să stea acasă că stau bine”, „Nu. Eu sigur nu vreau. Nu îi vreau pe ai mei implicați în nici o activitate școlară”, „Pur și simplu nu îmi place să vină părinții mei la școală”. Am grupat în tabelul 4.1 argumentele participanților care susțin acest lucru.

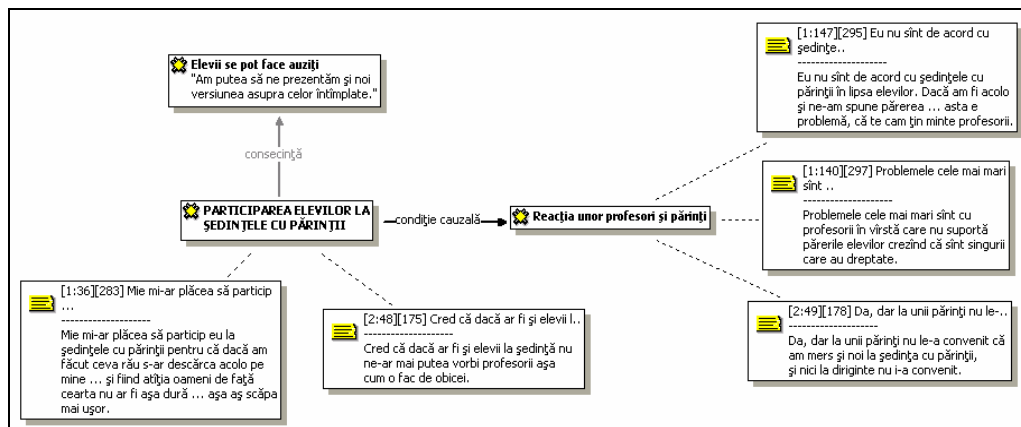
TABELUL 4.1. Argumentele adolescenților împotriva participării părinților la activitățile liceului

Nr.	Teme și argumente	Explicațiile cercetătorului
1	Atitudinea negativă a elevilor <i>S1: Eu nu mă duc cînd au ei înfîlnirile de afaceri, de ce să vină ei?</i> <i>S2: Eu zic că dacă nu mă bag peste ei, nici ei să nu se bage peste mine.</i> <i>S3: Eu nu mă duc la ei la serviciu, nici ei să nu vină la mine la școală.</i> <i>S4: De părinți m-am săturat acasă, de ce să mai deranjeze și la școală?</i> <i>S5: Ei îs mai bătrîni. Ei sînt cu ale lor, iar eu cu ale mele.</i>	Relațiile nesatisfăcătoare părinți-adolescenți, nevoia de independență a celor din urmă generează această atitudine.
2	Participarea provoacă sentimente de jenă, rușine, disconfort <i>S1: Nu. Nu mă simt în largul meu, nu-mi place.</i> <i>S2: Eu îi rețin să vină. Să nu mă facă de rușine.</i> <i>S3: Mă dădăcesc în fața colegilor și mă fac de rușine.</i> <i>S4: În generală veneau mai des și mă făceau să mă simt prost.</i> <i>S5: Nu-mi convine să mă facă de rușine, să spună la profesori tot ce fac eu acasă, cînd și cum învăț.</i>	Lipsa unor cunoștințe și abilități de intervenție adecvată a părinților.
3	Participarea inhibă, constrînge, intimidează <i>S1: Mă inhibă prezența lor și nu mă simt în largul meu.</i> <i>S2: Prezența părinților mă constrînge.</i> <i>S3: Eu nu îs în largul meu cînd îs cu ei.</i>	Lipsa unor cunoștințe și abilități de intervenție adecvată a părinților.
4	Părinți cu comportamente neagreate de adolescenți <i>S1: Vin la școală în alt scop, dar se interesează și de note și mă ceartă.</i> <i>S2: În nici un caz să nu vină să mă pupe sau să se uite la banca mea că-i dezordine.</i> <i>S3: Mă ceartă de față cu colegii.</i>	Lipsa unor cunoștințe și abilități de intervenție adecvată a părinților.

5	Părinți care nu înțeleg situațiile și problemele S1: <i>Neșansa ca fiecare să înțeleagă altceva din ceea ce receptează, caz în care acțiunile lor în planul educației mele vor fi extrem de diferite și deci supărătoare pentru mine.</i> S2: <i>În primul rînd modul meu de a fi la școală îi diferit de cel de acasă. Ai mei mă cunosc într-un alt fel.</i> S3: <i>Eu nu aș vrea să participe părinții mei la nimic, ... pentru că părinții mei au crescut la țară și au modul ăla de gîndire tradițional... nu știu să accepte unele glume.</i> S4: <i>Mulți profesori nu s-ar putea împăca bine cu părinții pentru că profesorii sînt profesori, iar părinții sînt muncitori.</i>	Decalajul cultural dintre profesori și unii părinți este o variabilă de intervenție ce concurează la înțelegerea corectă a celor spuse de participanți.
6	Relații nesatisfăcătoare și comunicare deficitară părinți-adolescenți S1: <i>Tot timpul am fost singură. Tata nici nu a știut la ce profil am intrat. M-am descurcat singură, așa că o să mă descurc și în continuare.</i> S2: <i>Impedimentul ar fi această lipsă de comunicare dintre mine și familie. Venind la școală ar culege informații pe care le-ar interpreta în modul propriu fără a se mai interesa de viziunea mea asupra unor situații; altfel spus, am fi două oglinzi ce reflectă realități suficient de diferite cît să nu sufere soluții similare.</i>	Factori sociali, culturali și economici diverși sînt implicați în această situație.
7	Participarea părinților – o manifestare a lipsei de încredere S1: <i>Mi se pare lipsă de încredere.</i> S2: <i>Avînd în vedere acest raport de reciprocă încredere, nu cred că este necesară participarea lor la activitățile școlare pentru că-i anunț eu despre evenimentele petrecute și pretențiile emise.</i> S3: <i>Raportul de încredere reciprocă face inutilă participarea părinților la activitățile școlare.</i>	Percepție negativă generată de necesitatea distanțării de supravegherea părinților, dar și de lipsa unor cunoștințe minimale despre rațiunea și efectele pozitive ale participării părinților la activitățile din școală.
8	Activitățile de la școală nu prezintă interes S1: <i>La noi, în afara activităților festive și a ședințelor nu mai există altceva, dar dacă ar fi, mi-ar plăcea să participe.</i> S2: <i>Ceea ce se petrece în școală nu poate fi de interes pentru ai mei. Ei își doresc să participe la activitățile extrașcolare, petreceri, excursii, cercuri sportive, dar acolo nu-i doresc eu pentru să sînt cu prietenii și trebuie ca acest cerc să rămînă al nostru.</i>	Festivitățile predomină; se desfășoară puține activități interesante în liceu.
9	Elevii nu realizează importanța participării părinților S1: <i>De acest gen de activități are cine să se ocupe, de ce s-ar mai implica și părinții mei?</i> S2: <i>Eu spun că astfel de activități sînt imposibile pentru că elevii se plîng acasă că profesorii sînt răi, iar părintele o să aibă ciudă pe profesorul respectiv.</i> S3: <i>Nu-mi place ca părinții să-mi calce intimitatea de la școală, să-mi descopere mediul meu în care stau cu colegii.</i> S4: <i>Cu părinții ar trebui să discute despre bani, să dea acolo banul ... ce e de învățat să discute cu noi.</i>	Elevii nu cunosc ce înseamnă participarea părinților la activitățile din școală.

Participarea elevilor la ședințele cu părinții. Conceptele, relațiile conceptuale și textele din rețeaua semantică 4.7 prezintă părerea elevilor despre *participarea la ședințele cu părinții*, adică prezența lor acolo unde se discută lucruri care îi privesc direct. Adolescenții vorbesc despre reacțiile probabile ale unor profesori și părinți față de această problemă.

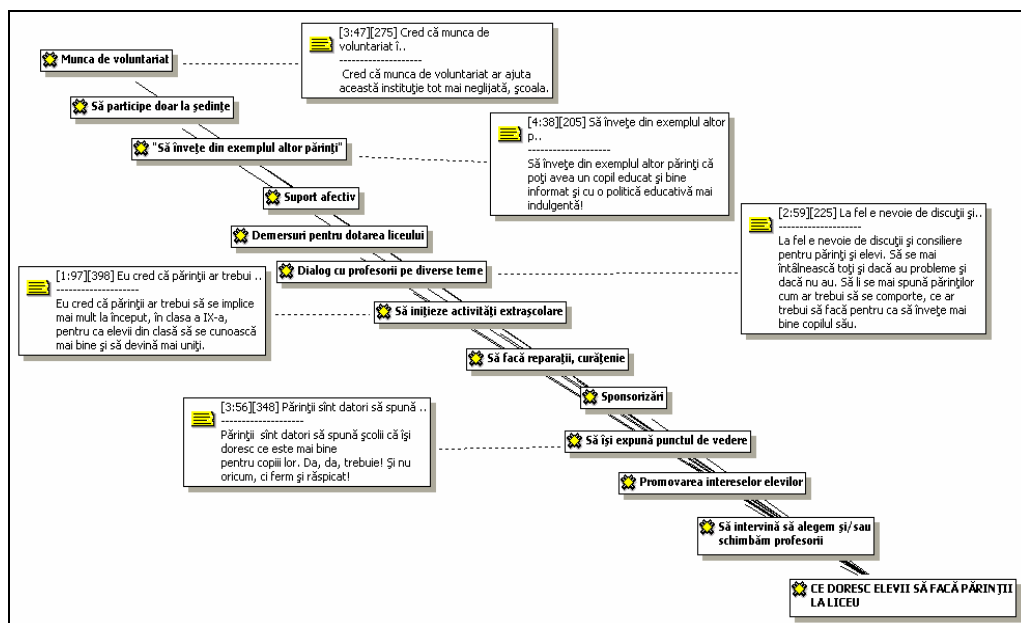
REȚEAUA SEMANTICĂ 4.7. *Participarea elevilor la ședințele cu părinții*



Ce doresc elevii să facă părinții la liceu

Dintre problemele enunțate ca posibil de realizat prin participarea părinților la activitățile liceului (Rețeaua semantică 4.8), ne oprim asupra promovării intereselor elevilor, care a declanșat dezbateri vii.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.8. *Ce doresc elevii să facă părinții la liceu*



Eșuarea promovării intereselor elevilor. Paradigma din matricea 4.6 prezintă structura condițională și procesul promovării intereselor elevilor de către părinți care, prin consecințe, arată probabilitatea redusă de a avea succes în punerea ei în practică. Oricum, se produc unele efecte favorabile, în principal remedierea unor situații de moment din liceu și posibilitatea creșterii autorității părinților, aspecte care ar putea facilita o colaborare mai bună între elevi și profesori. Ele ne trimit la ideea difuzării puterii în societatea democratică, lucru perfect valabil și în școlile de la toate nivelurile.

MATRICEA 4.6. *Paradigma promovării intereselor elevilor*

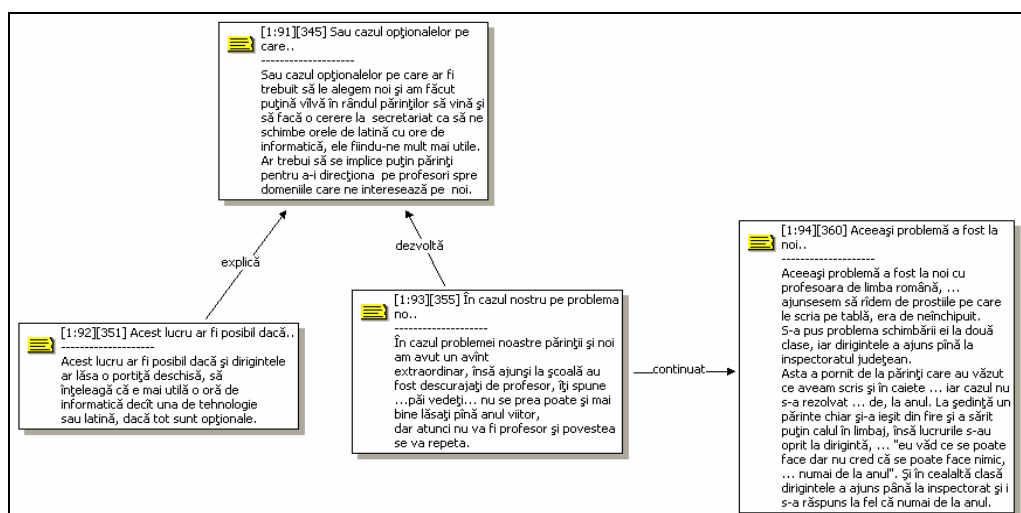
Condiții cauzale	Fenomen	Context	Condiții interpus	Strategii de acțiune/ interacțiune	Consecințe
Părinții nu sînt organizați. „Ei nu vor avea niciodată vreo putere în luarea deciziilor în școală, decît dacă, să ad-mitem, s-ar organiza într-un grup omogen și, după părerea mea, este complicat.” Lipsă de inițiativă S1: „Problema este lipsa de unitate a părinților și mai e și lipsa de inițiativă.” S2: „Nu rezolvă nimic aceste discuții ale părinților cu profesorii. Fiecare trage la oala lui, și dacă merge mama sau tata să zică ceva, cu zisul ar rămîne.”	Eșuarea promovării intereselor elevilor de către părinți	– Situația socio-econo-mică generală și particularitățile ei locale. – Trăsături specifice vieții comunitare. – Structura și relațiile organizaționale din școală. – Variabile socio-economice și educaționale ale familiei.	Mentalitate și comportament „tradițional”. „... părintele spune să dați în copil dacă îi rău, să dați că îi mai dau și eu cînd ajunge acasă.” Concepția paternalistă a profesorilor. „Profesorii nu pot face nimic, ei doar predau și afît, nu pot să schimbe nimic, totul depinde de guvern.” Participare formală a părinților. „Nu cred că dacă ar participa ar reuși să afle pulsul școlii și meteh-nele care infestază sistemul.” Rezistența la schimbare. „Orice ar discuta părinții, școala rămîne aceeași, profesorii la fel. ... Nimeni nu va schimba nimic.”	– La inițiativa părinților s-au discutat problemele în ședințele cu părinții. – Părinții au făcut cerere la secretariat. – Dirigintele a-mers la Inspectoratul Școlar.	Remedierea unor situații de moment. – Posibilitatea creșterii autorității părinților. – Părinții tratați cu indiferență. – Probabilitate redusă de a reuși. „Mi se pare puțin posibil ca ei să poată face ceva în școală. Știți că nimeni nu le dă importanță sau îi aprobă pe moment, ca în secunda imediat următoare totul să fie dat uitării.”

Exemplificăm consecința invocată de adolescenți, a probabilității reduse a părinților să promoveze interesele lor, cu două probleme pe care ei le-au experimentat: cazul materiilor opționale și schimbarea unor profesori. Iată cum sună ele în vivo:

De ce materiile care ar trebui să fie opționale sînt impuse ca obligatorii? Ce e opțional să rămîină la alegerea noastră, nu la cea a profesorilor. Să fie schimbați profesorii care nu ne convin.

Rezolvarea problemei materiilor opționale depinde de liceu, iar pentru schimbarea profesorilor decizia finală aparține Inspectoratului Școlar Județean. Cele două probleme reclamate de elevi și nesoluționate ilustrează eșuarea intervenției părinților în promovarea intereselor elevilor, cel puțin în aceste două cazuri. Rețeaua semantică 4.9 cuprinde relațiile subiecților despre nemulțumirile lor, iar hyper-links-urile contribuie la înțelegerea „logicii realului” care a dus la eșecul rezolvării acestora.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.9. Cazul opționalelor și problema schimbării profesorilor



Probleme de discutat între părinți și profesori

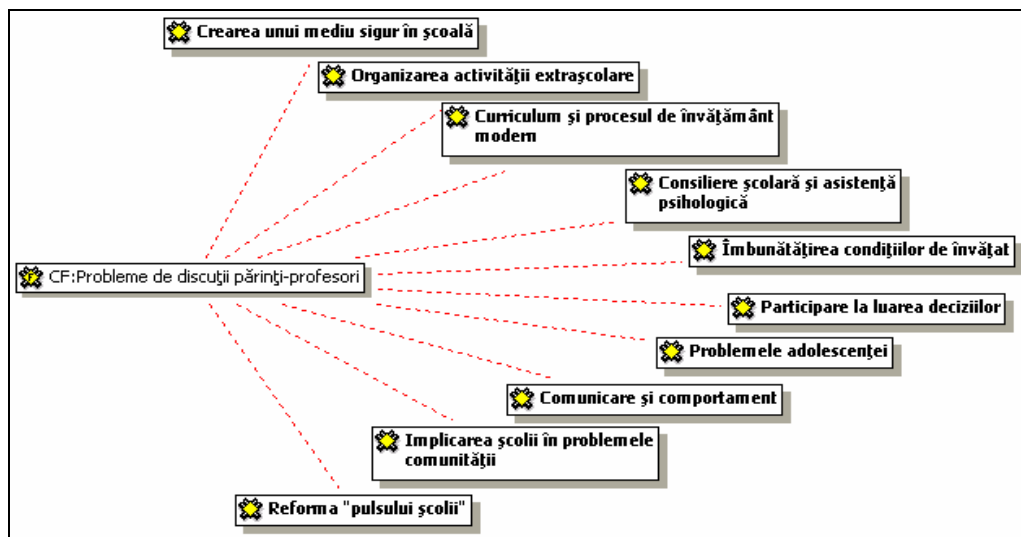
Identificarea temelor de discuții părinți-profesori ilustrează cum tehnica focus grup fructifică interacțiunile grupului și folosește informațiile la acest nivel, nu la cel individual. Analiza a conceptualizat din bogăția datelor colectate principalele probleme pe care elevii le consideră că sînt temele cele mai potrivite de discutat între părinți și profesori pentru ca lor să le fie mai bine în liceu. Ele sînt vizualizate în familia cod 4.2.

Un participant a surprins semnificația acestor discuții astfel:

Cred că ar trebui să discute toate acele probleme care solicită imperios rezolvare, dar la care obligatoriu să fim invitați și noi elevii, pentru că pînă una alta noi sîntem subiectul principal.

Spusele acestuia relevă faptul că elevii sînt conștienți că ei reprezintă rațiunea oricărui lucru ce se petrece în școală, că tot ce se întreprinde în familie sau liceu are ca finalitate ultimă starea lor de mai bine și, deoarece sînt actori principali, este firesc să participe la dezbaterile problemelor și luarea deciziilor care îi privesc direct.

FAMILIA COD 4.2. Probleme de discutat între părinți și profesori



Din cele zece probleme considerate de elevi ca teme de discuții importante pentru părinți și profesori, am ales două pentru a le aborda mai pe larg, deoarece au primit mai multă atenție în dialogul purtat de participanți. În matricea tematică 4.1 prezentăm problemele legate de curriculum și procesul de învățământ modern, precum și cele despre comunicarea și comportamentul actorilor sociali implicați: elevi, părinți, profesori.

MATRICE TEMATICĂ 4.1. Teme conceptuale

Probleme	TEME	
	Curriculum și procesul de învățământ modern	Comunicare și comportament
Probleme generale pentru liceu 1. Ce înseamnă să fii elev azi?; 2. Programe de instruire pentru părinți; 3. Învățământ specializat; 4. Burse de studiu.	Instruirea și consilierea părinților S1: „Eu cred că ar trebui să le facă profesorii la părinți ore așa cum ne fac nouă și să le demonstreze că nu se mai face școală cum se făcea pe vremea lor. Ei spun că nu e așa greu la școală, că pe vremea lor să fi văzut școală, nu ca acum.” S2: „Să se facă sesiuni lunare, spre exemplu, discuții în care profesorii, directorii, consilierii școlari etc. să-i informeze pe elevi și profesori care este sistemul în vest, cât se poate aplica și la noi, astfel încât să devină și învățământul nostru unul specializat, care să producă specialiști, nu doar oameni de cultură.” Problema bursei de studiu „Cred că ar fi nimerit să se discute bursele de studiu în străinătate. Sunt destui colegi interesați, așa că acest subiect merită atenție, foarte multă atenție.”	

Probleme izvorite din concepția și practica procesului de învățământ din liceu 1. Disciplinele de învățământ tratate nediferențiat; 2. Materie multă; 3. Disciplinele opționale sînt obligatorii; 4. Prea multe sarcini de învățământ; 5. Tact, răbdare și înțelegere în relația profesor-elev; 6. Înlăturarea discriminărilor în tratarea elevilor.	Curriculum încărcat S1: „Să se pună accent pe materiile pentru bac. De ce să învățăm la materii care nu ne sînt de folos în viitor?” S2: „E prea multă materie în școală. Cer prea mult de la noi. Fiecare vrea să știi la materia lui. E prea greu să faci pe plac la toți. Dacă eu vreau să mă profilez pe o materie, profesorii de la alte materii să nu mai sîcîie.” Opționale impuse De ce materiile care ar trebui să fie opționale sînt impuse ca obligatorii? Ce e opțional să rămînă la alegere noastră, nu la cea a profesorilor. Program aglomerat S1: „Să avem un program mai lejer, nu așa încărcat ca în prezent. Să ni se ofere posibilitatea să ne alegem materiile pe care vrem să le studiem și să putem schimba profesorii care nu ne convin.” S2: „Am de lucru și acasă. Profesorii nu ne înțeleg că mai avem nevoie de timp și pentru altceva.”	Tratarea cu înțelegere a elevilor S1: „Dacă elevul are o problemă sau este mai emotiv, să-l trateze cu mai multă blîndețe și să-l facă să se simtă cît de cît în largul lui.” S2: „Sînt unii profesori agresivi verbal, mai ales profesorii de 40-50 de ani.” S3: „Să fie mai indulgenți profesorii, să nu vină nervoși la ore și să vorbească mai frumos.” S3: „Să ne respecte și profesorii așa cum îi respectam și noi pe ei, să ne înțeleagă motivele cînd n-am învățat pentru că am fost plecați sau bolnavi.” Înlăturarea discriminărilor de orice fel în tratarea elevilor „Să nu facă diferențe între elevi că au bani sau nu. Dacă îl «ajută» pe profesor cu ceva, te ajută.”
Probleme generice pentru familie 1. Părinții nu cunosc aspectele disfuncționale ale procesului de învățământ. 2. Părinții nu sînt consiliați de profesori. 3. Necesitatea conlucrării părinți-profesori în educația morală și asistența psihologică a elevilor.	Raportul teorie-practică; manuale cu volum prea mare de informații „Părinții trebuie să înțeleagă că se face puțină practică pentru teoria care am învățat-o. Poate ar trebui ca părinții să discute cu profesorii pentru a se putea înțelege faptul că manualele sînt prea sofisticate, conțin un volum mare de informații pe care trebuie să le reții pînă la examen.” Materie multă și pretenții mari la toate materiile „Să vorbească părinții de faptul că pentru noi materia care se predă este mult prea vastă, iar pretențiile sînt mari la fiecare materie.”	Părinții impun arbitrar opțiuni profesionale elevilor „Ar trebui să vorbească profesorii cu părinții să îi lase pe copii să își aleagă singuri domeniu în care vor să meargă în continuare la facultate. Să se întîlnească mama cu profesorul la a cărui materie sînt bun și să-i prezinte avantajele domeniului și perspectivele de viitor. Ar fi un fel de consiliere în ceea ce privește cariera mea viitoare.” Părinții să se implice în toate aspectele procesului educațional „Mi-ar plăcea ca părinții ... să se ocupe și de latura psihică și morală a educației în școală.”
Probleme de context Asumarea răspunderii pentru comportamentul elevului.	Discrepanța între familie și școală „Școala și familia obișnuiesc să arunce una pe alta responsabilitatea pentru un act de devianță al elevului. Părinții lasă totul în seama profesorilor, pe cînd aceștia se concentrează doar asupra conținutului pe care trebuie să-l transmită elevilor, fiecare cu materia lui, evitînd, intenționat sau nu, să-i pregătească pe elevi și pentru situații de viață reală. Părerea mea e că între familie și școală există o discrepanță destul de mare.”	

Ce cred elevii că gîndesc profesorii despre implicarea părinților în activitățile liceului

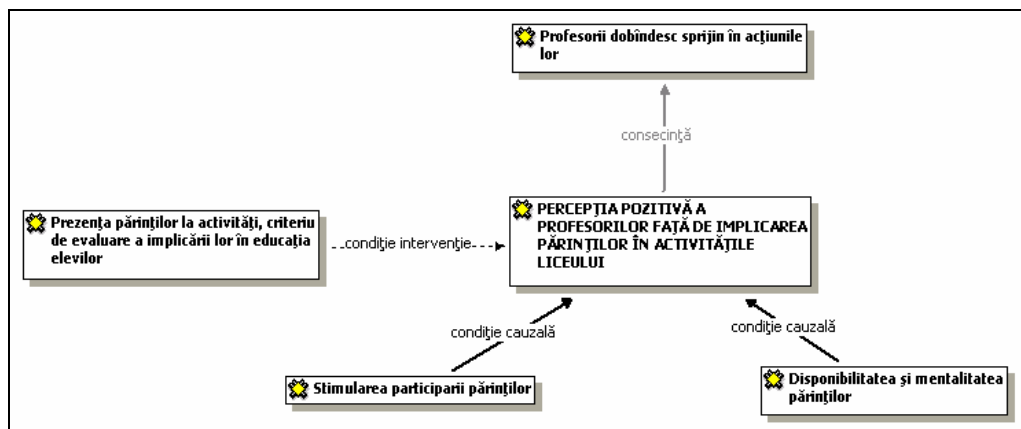
Participanții la discuții consideră că „În general, profesorii, și mai ales diriginții, ar fi încîntați de implicarea familiilor în activitățile din școală pentru că s-ar simți sprijiniți. La foarte puțini nu le-ar conveni ca părinții să susțină școala”. Un elev crede că percepția profesorilor privind implicarea părinților „... depinde de mentalitatea fiecăruia. Cam 70% din profesori ar fi încîntați de colaborarea cu părinții. Ceilalți 30% ar fi neutri sau împotriva, în special cei mai bătrîni”.

O interpretare simplă duce la ideea că marea majoritate a profesorilor gîndesc favorabil, au o percepție pozitivă față de implicarea părinților atît în educația de acasă, cît și în activitățile din școală. Dar sînt și cei „foarte puțini” care, după evaluarea elevilor, au o percepție negativă. Discutăm cele două poziții.

După părerea liceenilor, două condiții cauzale pun în evidență *percepția pozitivă* a profesorilor: prima ține de profesorii înșiși care stimulează participarea părinților, iar a doua este atribuită mentalității părinților și disponibilității acestora de a găsi timpul necesar pentru a face acest lucru. Consecința acțiunii conjugate a celor două condiții este exprimată astfel:

Un diriginte cînd vede că este sprijinit de 30 de părinți cred că se simte mult mai sigur pe el, parcă are mai mult curaj să meargă la direcțiune și să spună clasa cutare are o problemă sau avem nevoie de cutare pentru că are sprijinul întregului colectiv. Ar fi o presiune în plus.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.10. *Percepția pozitivă a profesorilor față de implicarea părinților*



Rețeaua semantică 4.10 prezintă schema analitică a percepției pozitive pe care elevii cred că o au profesorii despre implicarea părinților în educația de acasă și în activitățile școlii. Observăm că participanții relevă că părerea profesorilor despre gradul în care părinții joacă un rol activ în educația lor în familie se raportează la prezența sau absența părinților la ședințe sau alte activități (condiție intervenție). Iată o asemenea opinie: „Diriga așa înțelege, mama, tata vin la școală, deci pe părinți îi interesează”. O elevă conchide:

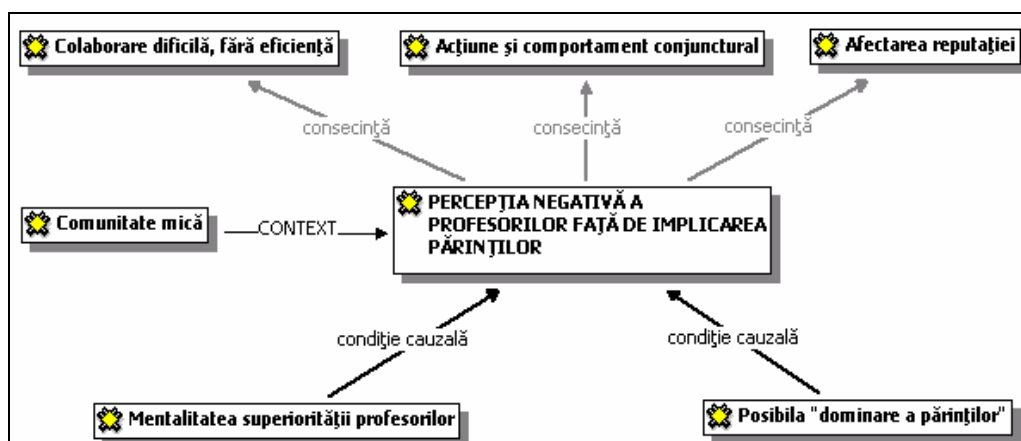
Probabil, profesorii s-ar simți cu mult ajutați în activitățile lor dacă ai noștri s-ar implica mai mult.

Elevii consideră că unii profesori au o *percepție negativă* (Rețeaua semantică 4.11.) despre participarea activă a părinților deoarece „... le-ar fi frică să nu ajungă dominați, să nu vină părinții peste ei și să facă prea mari presiuni. Le-ar plăcea să fie tot ei superiori”.

Și alți participanți au dezvoltat ideea unei posibile dominări din partea părinților pe care o resimt profesorii, idee alimentată de mentalitatea superiorității profesorilor față de părinți.

La noi în oraș – spune un adolescent – profesorii de liceu nu cred că poate exista ceva mai sus decât ei, ... că „noi vă învățăm pe toți”.

REȚEAUA SEMANTICĂ 4.11. *Percepția negativă a profesorilor față de implicarea părinților*



Analiza a identificat o condiție de context – specificul interacțiunilor sociale dintr-o comunitate mică, acolo unde fiecare cunoaște pe toată lumea. Discuțiile purtate au adus la suprafață manifestarea mentalității superiorității profesorilor față de părinți, care reprezintă un adevărat obstacol în calea colaborării lor. Numai că, așa cum o adolescentă spune, „unii părinți sînt superiori profesorilor, iar ei nu vor să accepte acest lucru”. La care un alt participant a adăugat scurt: „Iar un profesor se vrea mereu superior părinților și clasei”.

Asemenea concepție și comportament generează și consecințe de felul: „Ar fi și o chestiune de reputație. Prea multe insistențe ale părinților ar strica reputația profesorului”. În acest context al discuțiilor, unii subiecții spun că „Nu știu cum ar putea colabora profesorii cu părinții”, iar alții își manifestă îndoiala asupra eficienței acestei colaborări.

Indiferent de poziția adoptată față de implicarea părinților în activitățile liceului, adolescenții au subliniat că *se insistă pe sponsorizare, taxe și alte contribuții bănești*. Iată cîteva glasuri ce ilustrează atitudinea lor față de această practică:

S1: Vreau bani de la părinți. Ne pun pe toți să plătim pagubele dacă cineva distruge vreun bun al școlii.

ABORDAREA CALITATIVĂ A CERCETĂRII

S2: Sînt profesori care consideră că dacă unii părinții sînt mai înstăriți, trebuie neapărat să sponsorizeze școala.

S3: Administrația primește destui bani de la stat astfel ca totul să funcționeze bine în școală, dar nu-i știe folosi ca lumea, așteaptă să contribuim și noi cu bani de la părinți.

Trebuie să recunoaștem că problema atragerii de fonduri sau de alte contribuții prin sponsorizări este încă nouă pentru școala românească. Ea este dificil de realizat deoarece situația economică a societății este precară, încă nu avem economie de piață care să aibă resurse materiale și financiare pentru asemenea acțiuni. Dar cel mai important este faptul că nu există un parteneriat școală-comunitate în cadrul căruia agenți economici, agențiile de profil și alte instituții și organizații să sponsorizeze activitățile din școli. Un asemenea parteneriat se construiește pe baza unor programe reciproc avantajoase în care școala, la rîndul ei, este chemată să ofere comunității servicii variate.

CONCLUZIE

În bună măsură, investigația confirmă ceea ce E. Stănciulescu (2002) arată referitor la cercetările făcute în alte țări despre felul în care copilul evaluează mediul educativ familial.

Ele (cercetările, subl. ns.) arată că percepția realității familiale, a atitudinilor și a comportamentelor, a raporturilor părinte-copil variază în funcție de poziția evaluatorului; copilul interpretează altfel decît părinții săi stilul educativ al familiei, iar această interpretare, indiferent dacă corespunde sau nu realității, influențează reacțiile sale ... și în ultimă instanță, dezvoltarea sa psiho-socială. (p. 98)

Urmînd aceeași modalitate de abordare, credem că evaluarea și interpretarea mediului instructiv-educativ al liceului de către adolescent generează reacții specifice și contribuie consistent la maturizarea lui psiho-socială. În lumina teoriei intersectării sferelor de influență, reprezentările dobîndite de adolescent în liceu se suprapun cu reprezentările experiențelor sale din familie, oferind astfel acestuia un orizont nou, mai larg de înțelegere a microcosmosului familial în relația lui cu mediul școlar.

Capitolul 5

PARTENERIATELE ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE ÎNTRE DEZIDERAT ȘI REALITATE

În tot timpul procesului analitic am gândit categoriile ca abstracții care nu reprezintă un individ sau povestea unui grup, ele sînt relațiile mai multor participanți sau grupuri, reduse și reprezentate în termeni înalt conceptualizați și relaționați pentru a explica, în sens general, ce se întîmplă. În rețelele semantice am relaționat categoriile și subcategoriile ca să explicăm cît mai strîns un aspect sau altul (temă) a fenomenului social investigat. De fapt, începînd cu analiza primului interviu și focus grup, am legat categoriile cu subcategoriile lor, adică am observat dacă acestea par să fie condiții, acțiuni, interacțiuni, consecințe. În analiza calitativă acestea se numesc „ipoteze”, intuiții despre modul cum conceptele se legă, cum pun în relație două sau mai multe concepte, explicînd ce, de ce, unde și cum referitor la fenomenul aflat în studiu. Deși ipotezele sînt derivate din date, ele sînt abstracții (afirmații făcute la nivel conceptual mai mult decît la nivelul datelor crude) și, de aceea, este important să fie validate și elaborate mai departe prin compararea continuă a evenimentelor din date.

Menționăm faptul conform căruia codarea, fie ea *deschisă* (identificarea categoriilor și subcategoriilor), fie *axială* (relaționarea categoriilor și subcategoriilor), nu reprezintă acte secvențiale. Una nu oprește codarea pentru proprietăți și dimensiuni, în timp ce cealaltă dezvoltă relațiile dintre concepte. Ele procedează împreună în mod natural. Oricum, categoriile majore încă nu sînt integrate să formeze o schemă teoretică explicativă. Codarea *selectivă* reprezintă procesul integrării și rafinării categoriilor, care duce la elaborarea unei scheme teoretice explicative mai largi a fenomenului studiat.

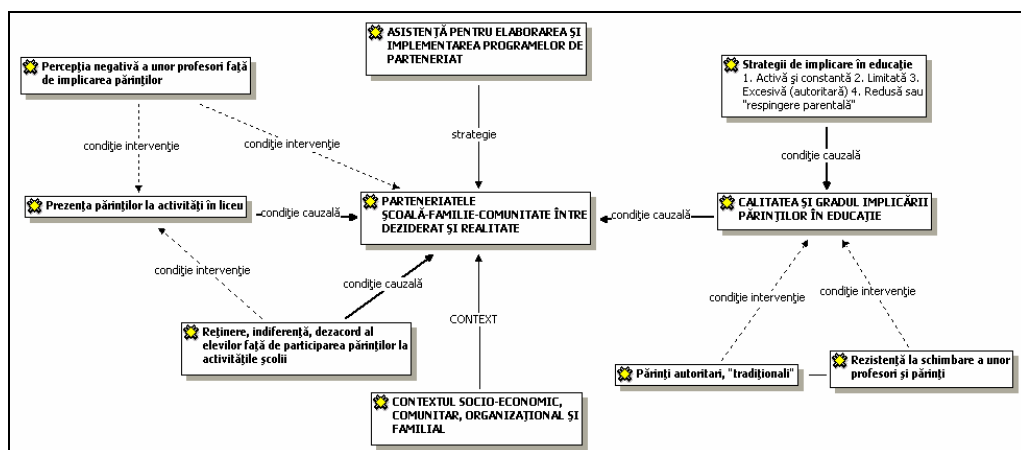
Prima etapă a integrării este decizia referitoare la categoria centrală. Această categorie, uneori denumită categoria nucleu, reprezintă tema principală a cercetării. Deși categoria centrală iese la iveală din cercetare, ea este prea abstractă. Într-un sens limitat, *categoria nucleu conține toate produsele analizei condensate în cuvinte puține, care par să explice „despre ce este vorba în această cercetare”*. Oricum, o dată ce un analist explică în detaliu cum a ajuns la această conceptualizare, alți cercetători, indiferent de perspectiva lor, trebuie să fie în măsură să urmeze drumul logic al analistului și să fie de acord că acesta este o explicație plauzibilă pentru ce s-a întîmplat. O categorie centrală are putere analitică. Ce anume dă acesteia putere este abilitatea să adune categoriile împreună ca să formeze o explicație de ansamblu. De asemenea, o categorie centrală trebuie să fie în măsură să explice variația considerabilă care există în categorii. O categorie centrală poate apărea din lista categoriilor existente. Dar, un cercetător poate studia cate-

goriile și determina că, deși fiecare categorie vorbește despre o parte a poveștii, nici una nu o cuprinde complet. Prin urmare, este nevoie de alți termeni sau sintagme mult mai abstracte, o idee conceptuală sub care toate categoriile pot fi subsumate.

Sînt cîteva tehnici care pot fi folosite să faciliteze identificarea categoriei centrale și integrarea conceptelor. Dintre acestea, elaborarea diagramelor integrative este cea mai folosită în metoda *Grounded Theory*. Ele sînt cele mai abstracte reprezentări ale datelor, care nu trebuie să conțină fiecare concept apărut în timpul procesului cercetării, ci să se concentreze doar pe acelea care ajung la statusul de categorii majore. Diagramele trebuie să aibă fluiditate, cu o logică care nu necesită prea multe explicații. De asemenea, diagramele integrative nu trebuie să fie prea complicate; prea multe cuvinte, linii și săgeți fac dificilă vizualizarea acestora. Detaliile trebuie lăsate pentru a fi scrise în textul analitic care însoțește obligatoriu orice diagramă.

În cercetare am conceput o diagramă integratoare a cărei idee centrală este că parteneriatele școală-familie-comunitate, în condițiile date, reprezintă doar un deziderat. Altfel spus, rezultatele produse de analiză arată spre categoria nucleu **PARTENERIA-TELE ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE ÎNTRE DEZIDERAT ȘI REALITATE**. Diagrama integratoare 5.1 vizualizează condițiile cauzale, variabile de intervenție și strategia preconizată ce justifică alegerea acestei idei drept categorie centrală.

DIAGRAMA INTEGRATOARE 5.1. *Parteneriatele școală-familie-comunitate între deziderat și realitate*



Așa cum am văzut, calitatea și gradul implicării părinților în activitatea de învățare de acasă a elevilor și participarea lor la activitățile din școală și liceu sînt afectate de două stiluri ale implicării: redus sau al „respingerii parentale” și autoritar (excesiv), cel de al doilea cu impact serios asupra adolescenților care sînt în căutarea independenței, a libertății de decizie și acțiune în problemele pe care le consideră că îi privesc. Acest lucru reprezintă una din condițiile cauzale ale luptei dintre generații. Cele două stiluri menționate au consecințe negative de ordin afectiv, atitudinal și comportamental pentru elevi. De aici, reținerea, indiferența și dezacordul unor adolescenți față de prezența părinților la activitățile ce se desfășoară în licee.

Subiecții, fie părinți, fie profesori sau adolescenți, au invocat dezinteresul unor părinți și concepțiile anacronice ale altora, după cum au pus în evidență lipsa abilităților

potrivite ca participarea acestora la activitățile din liceu să nu producă stres, frustrare și insatisfacție elevilor. Analiza a arătat că angajarea părinților în activitățile de învățare de acasă se reduce, în cea mai mare parte, la asigurarea condițiilor materiale și a suportului financiar necesar. De asemenea, ea a evidențiat că unitățile de învățământ preuniversitar nu au activități de parteneriat variate ce angajează părinții, personalul școlii și reprezentanții comunității să sprijine succesul școlar al elevilor. În locul acestora predomină „festivități” și „ședințe”.

Rezistența la schimbare a unor părinți și cadre didactice (menționați des fiind profesorii în etate), unii părinți cu atitudini autoritare, mentalitatea paternalistă a rezolvării problemelor de la centru, procesul analitic le-a identificat ca obstacole ce se interpun înnoirii spiritului învățământului în școli și licee. Ele sînt accentuate de condițiile contextuale generate de situația socio-economică, de specificul vieții comunitare, de interacțiunile particulare ce caracterizează o organizație de învățământ preuniversitar, la care se adaugă variabile socio-economice și educaționale ale familiilor ce își pun amprenta asupra relațiilor școală-familie-comunitate.

Cercetarea a ajuns la două concluzii care se instituie ca premise favorabile de acțiune pentru dezvoltarea și aplicarea unor programe de parteneriat viabile în școlile județului Alba.

1. Aproape tuturor familiilor le pasă de copiii lor, doresc ca aceștia să aibă succes și încearcă să obțină cît mai multe informații de la școală și comunitate, deci sînt buni parteneri în educarea copiilor lor.
2. Aproape toți profesorii și liderii școlilor ar dori să implice părinții în activitățile educative, însă mulți dintre ei nu știu cum să proiecteze programe pozitive și eficiente și, în consecință, se tem să încerce. Acest lucru creează un fel de „retorică sterilă”, în care educatorii se simt „prinși”, exprimîndu-și acordul pentru dezvoltarea parteneriatelor, fără a întreprinde însă nici o acțiune.

Pe această bază, considerăm că este posibilă realizarea unor parteneriate funcționale care să implice părinții și membrii comunității în procesul de educare a copiilor și adolescenților, cu un profund efect pentru succesul școlar al acestora. Totuși, dacă ne raportăm explicit la cerințele teoretice și practice fundamentate în cercetările din domeniu realizate în alte țări, în mod deosebit la cele șase tipuri de implicare a familiei (Capitolul 1), devine clar că nu putem vorbi de parteneriate, ci numai de RELAȚII școală-familie-comunitate.

Putem afirma, fără pretenția generalizării concluziilor cercetării, că în sistemul de învățământ preuniversitar din țara noastră parteneriatele școală-familie-comunitate se află doar într-un stadiu incipient al formării lor. Credem că din factorii explicativi responsabili de această stare de fapt fac parte:

- lipsa organizării instituționale necesare funcționării parteneriatelor;
- cadre didactice care nu au pregătirea teoretică și practică corespunzătoare în acest domeniu și, de aceea, predomină „festivități” și „ședințe cu părinții” ce sînt confundate cu activități parteneriale;
- situația socio-economică precară în care trăiesc multe familii cu copii;
- subfinanțarea învățământului împreună cu toate consecințele ce derivă din acest lucru;
- spiritul civic și comunitar aflat încă în faza de formare și consolidare.

Cercetarea a arătat necesitatea promovării unei politici parteneriale bine fundamentate, care să implementeze programe de activități pe termen scurt și mediu, în raport cu particularitățile specifice fiecărei unități școlare. Avem în vedere că parteneriatele școală-familie-comunitate sînt eficiente în măsura în care ajung să depășească obiectivele unui program și se transformă într-un stil de viață al comunității școlare formate din elevi, profesori, părinți și membrii comunității locale.

Cercetarea a pus în evidență că în sistemul de învățămînt preuniversitar românesc relațiile școală-familie-comunitate se exprimă prin activități reduse ca număr, cu obiective de rutină, lipsite de fundamentul unei politici școlare coerente de planificare și conducere. Spre deosebire de această stare de lucruri, practica parteneriatelor din alte țări ale lumii ne arată că școlile implică părinții și membrii comunității în multe feluri, desfășurate sistematic și evaluate continuu, lucru ce presupune muncă grea, iar rezultatele, în general, sînt așteptate pe termen mediu și lung. În acest sens, teoria și practica parteneriatelor demonstrează că școlile care adaptează structura celor șase tipuri de implicare la particularitățile și resursele lor, pot dezvolta și menține legături puternice cu familiile elevilor și cu membrii comunității și, de asemenea, pot să stabilească programe de parteneriat eficiente, complete și permanente. Acest lucru reprezintă obiectivul componentei aplicative a cercetării din etapa următoare. Ea urmărește implementarea, dezvoltarea și evaluarea programelor de parteneriat în cîteva școli generale și licee din județul Alba, văzute ca bază pentru extinderea lor în tot sistemul de învățămînt preuniversitar din județ.

ABORDAREA CANTITATIVĂ A CERCETĂRII

- Educația familială: delimitări conceptuale
- Modele de coeziune familială și reușită școlară
- Principiile educative ale părinților
- Practicile educative parentale

Ancheta sociologică pe care am întreprins-o are ca obiectiv relevarea acelor aspecte proprii spațiului familial care sînt susceptibile de a crea un cadru propice dezvoltării intelectuale a copilului, implicării acestuia în studiu și atingerii unor performanțe școlare ridicate. Aspectele teoretice și empirice trecute în revistă cu privire la parteneriatele școală-familie-comunitate relevă importanța implicării părinților în educația copilului atît acasă, cît și în activitățile propuse □sau care ar trebui propuse□ de către școală. Avînd în vedere că în societatea românească inițiativele de acest gen sînt sporadice și puțin consistente, apreciem că un prim pas important ar fi acela de a releva acele modele de interacțiune familială, acele atitudini și practici educative care conduc la un climat educativ favorabil evoluției școlare a copilului, oferindu-i posibilitatea de a atinge un nivel de instrucție ridicat și, implicit, șansa de a accede la un status înalt. Ne propunem, de fapt, să stabilim care sînt modalitățile cele mai utile de implicare a pă-rinților în activitatea de învățare de acasă a copiilor, dar abordînd problematica într-un sens ceva mai larg. Supoziția este aceea că influența familiei este complexă, nu se limitează la verificarea temelor sau la ajutorul oferit în rezolvarea acestora și, în consecință, studiul ei presupune luarea în considerare a convingerilor, atitudinilor părinților, a modului în care aceștia încearcă să-și atingă obiectivele educative. Eficiența lor educativă este pusă în relație și cu modelul de interacțiune intra și extra-familial din perspectiva autonomiei rolurilor domestice, respectiv a închiderii sau deschiderii cuplului parental în raport cu mediul social extern. Este testată, de asemenea, relația dintre reușita școlară a copilului și modul în care părinții mediază influența celorlalți agenți ai socializării tînărului: școala, rudele, grupul de prieteni. Nu în ultimul rînd, distribuția rolurilor educative între cei doi părinți este luată în calcul ca posibil factor relevant pentru calitatea suportului de care se bucură copilul în îndeplinirea sarcinilor școlare.

Avînd în vedere că o parte din întrebările chestionarului utilizat în anchetă au fost preluate din cel aplicat în cercetarea realizată de Jean Kellerhals și Cléopâtre Montandon (1991), vom face o scurtă trecere în revistă a conceptelor utilizate de cei doi autori. Precizăm faptul că accentul, în cercetarea noastră, a fost pus pe factorii care

influențează reușita școlară a tinerilor, aspect care nu este relevat sub nici o formă de studiul mai sus amintit. În plus, am optat pentru aplicarea unei serii de itemi atât taților, cât și mamelor, în mod separat. Cercetătorii elvețieni au preferat aplicarea unui instrument unic de preluare a informațiilor și care să fie completat după obținerea consensului dintre parteneri, fapt care putea masca existența dezacordurilor. Informațiile mai consistente au fost preluate de la mame, avînd în vedere implicarea lor mai intensă în educația copiilor, fapt care transpare și din studiul calitativ care a surprins problematica parteneriatului școală-familie-comunitate.

Capitolul 6

EDUCAȚIA FAMILIALĂ: DELIMITĂRI CONCEPTUALE

PROCESUL EDUCATIV

Analiza sociologică a procesului de socializare pune accentul pe integrarea copilului □ într-un grup particular sau în ansamblul social □, respectiv pe procesul de individualizare, de construcție a personalității distincte. Avînd în vedere că în cercetarea noastră am dorit să relevăm modelele de implicare educativă parentală □ inclusiv în sensul medierii unor influențe exterioare familiei □ și impactul acestei implicări asupra performanțelor în învățare ale tinerilor, perspectiva este aceea a integrării, în speță în raport cu școala și familia.

Educația parentală va fi considerată ca un proces de influențare voluntară a copilului, care va fi luat în considerare atît prin strategiile implicate (conținut și forme de transmitere), cît și prin repartizarea sarcinilor între părinți, respectiv prin medierea influențelor educative pe care familia o realizează în raport cu ceilalți agenți ai socializării.

Procesului educativ va fi analizat din patru perspective:

- 1) obiectivele sau finalitățile educative ale părinților □ pe termen lung și scurt □;
- 2) tehnicile lor pedagogice □ practicile educative □;
- 3) distribuirea rolurilor educative între părinți;
- 4) coordonarea □ medierea □ între agenții educației.

În continuare vom încerca să eliminăm posibilele ambiguități legate de relația dintre conceptul de *socializare* și cel de *educație*. Vom respinge accepțiunea cea mai largă a termenului de educație, cuprinzînd și aspectele în care intenționalitatea celui care realizează procesul de influențare lipsește. În acest din urmă caz, între cele două concepte mai sus amintite ar exista o suprapunere perfectă. Vom considera educația ca o parte a procesului de socializare, realizată într-un cadru formal de către instituțiile de învățămînt sau informal, de agenți sociali care își propun să transmită anumite atitudini, valori, credințe, dar și cunoștințe, moduri de a opera cu informații sau obiecte. În acest sens, părinții educă doar în măsura în care intenționalitatea influențării este prezentă: cînd ei spun copilului că trebuie să fie politicos pentru că numai așa va fi acceptat de societate, este vorba de un fapt de educație; dacă același copil observă frecvent că părinții salută primii persoanele mai în vîrstă și el își însușește acest comportament, este vorba de socializare. Evident că există o anumită doză de ambiguitate, în sensul că pedagogia părinților poate fi una implicită. Ei nu conștientizează întotdeauna de ce interzic sau de ce

încurajează anumite comportamente ale copilului. Exprimări de genul așa ceva „trebuie” făcut sau „nu se face”, neînsoțite de o justificare oferită copilului □ în virtutea lui „pentru că așa spun eu” □ pot exprima o concepție autoritaristă asupra educației, presupunând doar obediență necondiționată în raport cu cerințele exprimate de adult, dar pot, de asemenea, să releve faptul că părintele nu e mereu conștient de motivația așteptărilor sale, că acestea pot reprezenta pur și simplu dorința împărtășirii de către tânăr a clișeelelor sociale proprii universului familial. Coerent sau nu, justificat științific sau nu, familia își propune să transmită tânărului o perspectivă asupra universului social despre care este important de știut dacă reprezintă o șansă de integrare într-o nouă societate sau, din contră, un balast de care tânărul va trebui să se elibereze.

Educația formală, realizată de către școală, cea informală, caracteristică, în primul rând, familiei și influențele non-intenționale, proprii acelei părți a procesului de socializare care nu este controlat de o anumită instanță educativă □ impactul mass-media, al „găștii de cartier” etc. □ pot fi în raport de coerență, complementaritate sau de contradicție. Pentru a putea studia în ansamblu aspectele susceptibile de a influența reușita școlară a copilului ar trebui să ținem seama de toți acești factori, de raporturile dintre ei, precum și de faptul că obiectul influenței nu este un element pasiv, el reacționează diferențiat la mesajele primite, putând influența, la rândul său sursa □ comportamentul cooperant al copilului poate genera mai multă încredere din partea părintelui, mai multă disponibilitate pentru negocierea cerințelor exprimate □. Deoarece în cercetarea noastră ne-am limitat la surprinderea implicării educative parentale, am fost obligați să ne restrângem doar la relevarea relațiilor dintre acest aspect și performanțele școlare ale copilului, deși respectivele relații pot fi mediate de mulți alți factori. Deși obiectivele și practicile educative pot avea mai multă sau mai puțină eficiență în funcție de aspecte conjuncturale, este de presupus că, la nivel global, pot fi puse în evidență acelea care reprezintă în mai mare măsură un suport pentru reușita școlară a copilului.

Pentru un plus de sistematizare, putem să ne raportăm la conceptul de educație familială ca fiind compus din patru domenii fundamentale:

- transmiterea cunoștințelor, a modurilor „de a face”, necesare vieții sociale;
- transmiterea credințelor și valorilor, raportarea axiologică la universul uman;
- oferirea de modele licite de interacțiune cu ceilalți;
- interiorizarea rolurilor sociale ale copilului și a semnelor exterioare proprii acestora.

În ancheta realizată ne-am propus surprinderea atitudinilor și practicilor educative ale părinților din perspectivele mai sus amintite testând, de fiecare dată, consistența lor suportivă pentru performanța școlară a tânărului.

CONCEPTE CONEXE

Vom face, în continuare, o prezentare succintă a conceptelor utilizate în cercetarea realizată de Jean Kellerhals și Cléopâtre Montandon (1991), având în vedere că instrumentul de recoltare a informațiilor utilizat de către ei a fost parțial preluat în cercetarea pe care am realizat-o. Pentru itemii comuni am fost obligați, implicit, să utilizăm delimitările teoretice și modalitățile de selecție a dimensiunilor conceptelor operate

de sociologii elvețieni. Menționăm faptul că în timpul prelucrării datelor am verificat consistența unor indicatori sintetici propuși în cercetarea mai sus amintită pentru a releva măsura în care aceștia sînt utilizabili în spațiul cultural românesc.

Din perspectiva celor doi autori, educația copilului poate fi analizată ca un proces de influențare implicînd:

- *strategii*

1. obiectivele educative pe care le vizează părinții;
2. tehnicile de influențare utilizate de părinți;

- *logistică* (organizare) în ceea ce privește:

3. diferențierea rolurilor educative în familie;
4. coordonarea părinților cu ceilalți agenți educativi (grup de prieteni, școală, TV, specialiști).

1. Obiectivele educative ale părinților s-a considerat că depind de:

- profilul specific al personalității sociale dorită pentru copil;
 - poziția socială (nivel socio-educativ și integrare relațională) dorită pentru copil.
- „Personalitatea socială” a fost definită ca ansamblul de aptitudini necesare integrării copilului în mediul înconjurător relațional, explicitată prin patru dimensiuni:

- *autoreglarea*, ce presupune capacitatea persoanei de:

- a defini obiective;
- a urma obiectivele cu o anumită constanță;
- a se orienta în ansamblul informațiilor care îi parvin;
- a tria informațiile;

- *acomodarea* desemnează aptitudinea individului de:

- a se plia pe regularitățile și convențiile sociale;
- a face dovada rezistenței și a perseverenței, a muncii regulate, a onorării „contractelor”;
- a asocia mijloacele disponibile cu obiective care n-au fost definite neapărat de el;

- *cooperarea* subsumează aptitudinile sau calitățile orientate spre relațiile cu ceilalți:

- spiritul de devotament sau simțul civic;
- loialitatea și solidaritatea față de grup;
- dorința de cooperare și antrenare comunitară;

- *sensibilitatea* evocă dimensiunea „poetică” a persoanei:

- accentul pe imaginație, creativitatea;
- accentul pe construirea unui ideal, a unei credințe;
- dezvoltarea gustului, a sensului dragostei.

Autorii fac precizarea că autoreglarea și acomodarea sînt frecvent numite, în literatura de specialitate, aspecte „instrumentale”, iar cooperarea și sensibilitatea sînt adesea regrupate sub titulatura de „expresivitate”.

Se consideră că, deși cele patru dimensiuni sînt proprii, în mod normal, oricărui proces de educare/socializare familială, accentul pus pe una sau alta dintre acestea induce un stil specific de integrare socială – un profil al personalității sociale.

Sociologii elvețieni au urmărit modul în care se modifică ierarhia atribuită de părinți acestor obiective în funcție de:

- nivelul resurselor socio-economice;
- stilul de coeziune al familiei □ nivelul de autonomie al membrilor familiei, respectiv în-chiderea sau deschiderea grupului domestic spre spațiul social exterior□;
- identitatea copilului □ rangul nașterii și apartenența de sex□.

În cercetarea noastră am încercat să relevăm și importanța aspectelor mai sus amintite asupra performanțelor școlare ale copilului.

2. Tehnicile de influență utilizate de către părinți pentru a-și atinge obiectivele educative au fost împărțite în patru dimensiuni:

- *Controlul*, constând în dirijarea conduitei copilului prin:
 - obligarea lui în vederea implicării în activități considerate ca fiind dezirabile sau
 - interzicerea activităților considerate ca fiind dăunătoare.Controlul e considerat ca fiind o tehnică exterioară, vizînd conformări imediate prin constrîngere (obligații și interdicții) și mai puțin modificarea psihismul subiectiv al copilului.
- *Motivarea*, implicînd redefinirea, la nivel subiectiv, a costurilor și beneficiilor unei acțiuni, e o tehnică interioară vizînd modificarea „apetitului” față de o conduită sau alta. Exemplu: a convinge copilul că alcoolul e periculos prin dependența pe care o produce sau a-l incita să-și perfecționeze cunoștințele de gramatică printr-un program amuzant pe calculator.
- *Moralizarea* face apel la valori superioare, acceptate de către subiect, și susceptibile de a legitima recurgerea la anumite conduite particulare.
Exemplu: descurajarea relațiilor sexuale ocazionale în numele preceptelor religioase.
- *Relaționarea* desemnează manipularea contextului relațional al persoanei pentru a-i modifica modul de acțiune □ Exemplu: a iniția comunicarea cu copilul pentru ca acesta să fie mai deschis□.

Sociologii elvețieni relevă faptul că pedepsele aplicate copilului măresc sau micșorează costurile externe ale actelor de conduită, fiind, astfel, o modalitate de control, pe cînd motivarea urmărește creșterea sau scăderea costurilor și/sau beneficiilor psihologice ale acțiunii în sine.

Dorim să facem o observație, aceea că psihologii acceptă ideea de motivare extrinsecă, desemnînd o recompensă oferită individului pentru realizarea unei anumite cerințe. În acest caz, diferența dintre cele două modalități de influențare nu mai este atît de evidentă. O motivare extrinsecă, realizată de către părinte, poate avea ca scop □ și ca rezultat□, în timp, creșterea motivării intrinseci a copilului pentru a se implica într-o anumită activitate.

Pornind, din nou, de la considerarea tehnicilor de influențare ca fiind, într-o anumită combinație și ierarhie, proprii practicilor educative ale oricărui părinte, sînt definite stilurile de influențare utilizate în promovarea sau represiunea unei anumite acțiuni. Acestea traduc concepțiile diferite despre eficacitatea marilor principii educative și pot, consideră sociologii elvețieni, să fie împărțite în două mari categorii:

- *Stabilitatea normativă*, valorizată de anumiți părinți în mai mare măsură, care implică:

- claritatea și permanența reglementărilor;
- non-contradicția dintre agenții socializării;
- stabilitatea relativă a ritmurilor și stilurilor de viață cotidiană;
- definirea precisă a competențelor diversilor agenți ai socializării.

• *Accentul pe empatie*, valorizat de alți părinți se referă la:

- existența unei bune comunicări între copil și agenții socializării;
- existența semnelor de susținere și de înțelegere pe care agenții socializării le pot oferi copilului □ Exemplu: a arăta copilului că dorințele, aspirațiile lui sînt importante□;
- valorizarea acțiunilor și personalității copilului.

În continuare este luat în discuție stilului de exercitare a autorității parentale ca un mod complementar de analiză a tehnicilor de influențare utilizate de aceștia. Dimensiunile alese pentru acest concept sînt următoarele:

• *Coercitiv* – legitimarea autorității adulților este realizată prin argumentul superiorității statutare sau existențiale:

- adulții își impun punctul de vedere chiar dacă tînărul nu-l înțelege sau nu-l acceptă subiectiv;
- adulții sînt „cei care știu”, spre deosebire de ființa „în devenire”, fără criterii de apreciere.

Observație: stilul de autoritate coercitiv poate fi impus cu claritate, fără ezitări sau tergiversări.

• *Negociator* (persuasiv) – constrîngerile parentale apar ca eficace dacă există acordul subiectiv al copilului:

- trebuie discutat întotdeauna;
- trebuie arătată motivația lucrurilor;
- trebuie obținut acordul;
- trebuie modificate, la nevoie, cerințele pentru a le apropia de perspectiva copilului.

• *Structurant* – legitimarea autorității părinților prin perceperea lor ca reprezentanți ai exigențelor sociale:

- părintele e inevitabilul intermediar prin care e stabilită coexistența dintre grup și individ;
- adultul încarnează principiul realității, al obiectivității socialului pe care toți trebuie să-l accepte;
- părintele marchează limitele libertății, ale liberului arbitru;
- adultul indică și spațiile de cooperare și solidaritate.

Supoziția formulată este aceea că deși e probabil că autoritatea parentală e exercitată prin combinarea celor trei stiluri, se poate, totuși, analitic, caracteriza procesul educativ prin preponderența uneia sau altele dintre forme.

3. Diferențierea sarcinilor și atitudinilor soților este următorul aspect considerat relevant în ceea ce privește procesul de influențare realizat de către părinți, deoarece tehnicile educative ale acestora sînt aplicate în funcție de structura rolurilor parentale.

Diferențierea se consideră a se manifesta:

- prin participarea diferențiată ca intensitate a celor doi soți la procesul de socializare;
- prin gradul de specificitate a contribuției:
 - specializare puternică (exemplu: tatăl se ocupă de socializarea tehnică, mama de cea morală);
 - specializare slabă (părinții propun resurse identice și intervin egal în sferile socializării).

În consecință, apar trei situații distincte:

- *dublă diferențiere* – atât gradul participării, cât și conținutul contribuțiilor celor doi soți în materie de socializare diferă;
- *simplă diferențiere* – numai gradul de implicare a mamei și tatălui diferă;
- *nediferențiere* – dacă nici nivelul participării, nici resursele propuse nu sînt diferite.

Implicarea diferențiată a părinților în educație a fost operaționalizată prin:

- sarcinile educative propriu-zise,
- comunicarea verbală cu copilul și
- participarea la activitățile copilului.

4. Stilurile de coordonare, ultima dimensiune a procesului de influențare parentală luată în calcul, constă în medierea, de către părinți, a influențelor educative ale celorlalți actori ai educației și este definită după două axe:

- axa *specificitate/caracter difuz*, care exprimă amplexarea misiunii (sarcină sau competență) atribuită de către familie celorlalți agenți ai socializării.

Exemplu: școala poate fi privită ca avînd rol strict de instruire cu caracter tehnic (ortografie, calcul etc.) sau este investită și cu sarcini de educare morală.

Caracterul specific sau difuz este valabil și pentru televiziune sau pentru grupul de prieteni.

- axa *participare/retragere* relevă modul în care părinții intermediază influențele celorlalți actori sociali:

- familia poate să-i ignore (chiar dacă le recunoaște legitimitatea);
- familia are tendința de a-i lua în considerare, de a-i urma.

Exemplu: unele familii se preocupă de obligațiile școlare ale copiilor sau comentează împreună cu ei emisiunile TV, pe cînd altele preferă ca tînărul să-și facă singur lecțiile sau se folosesc de TV ca de un mod de a se elibera de necesitatea supravegherii acestuia.

Patru moduri de coordonare decurg din intersecția acestor două axe:

- *opoziția* - se recunoaște doar o competență specifică celorlalți agenți;
 - nu se consideră necesar sau de dorit o intervenție a părinților;
- *delegarea* - misiunea recunoscută celorlalți agenți e difuză (preiau mult din misiunea familiei);
 - nu e realizată nici o mediere (neimplicare a familiei în ceea ce fac ceilalți agenți);
- *medierea* - recunoașterea unei competențe foarte specifice celorlalți agenți;
 - are loc medierea mesajelor celorlalți actori (Exemplu: ajutor la sarcinile școlare);
- *cooperarea* - competențele recunoscute la ceilalți agenți sînt foarte difuze;

- se mediază (intermediere, critică, ghidaj) eforturile/mesajele celorlalți agenți.

Se consideră că practicile și atitudinile parentale depind de trei tipuri de constrângeri:

- resursele economice și culturale disponibile pentru influențarea copilului;
- anticipările parentale privind integrarea socială a copilului (statutul social, rolurile familiale pe care le va juca, așteptări care depind, la rândul lor, de identitatea socială a copilului (sex și rangul nașterii);
- tipul de coeziune a grupului care caracterizează funcționarea familiei.

În continuare sînt reamintite principalele direcții de interpretare a procesului educativ:

1) practicile educative parentale reprezintă expresia rutinelor lor profesionale și depind de:

- complexitatea activităților profesionale ale părinților;
- nivelul autonomiei pe care îl au în muncă.

Accentul este, astfel, pus pe determinațiile socializării.

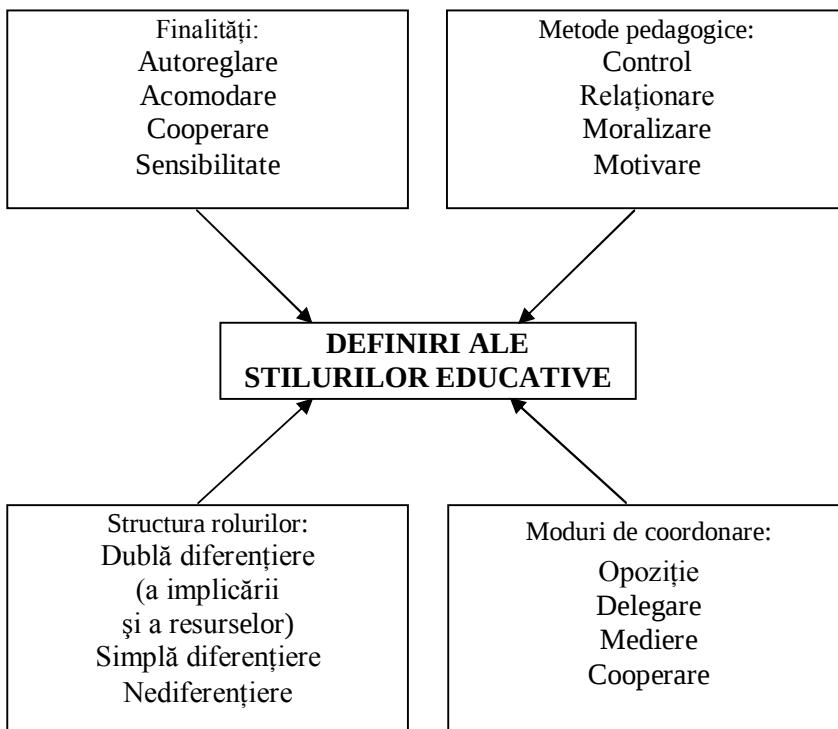
2) practicile educative depind de anticipări și aspirații parentale față de viitorul status al copilului. Anticiparea școlarității lungi implică:

- accent pe autoreglare;
- influențarea prin motivare și prin modificarea contextului relațional;
- utilizarea mai puțin frecventă a tehnicilor de control.

Din această perspectivă, tehnicile educative apar ca expresie a diferențierii proiectelor de plasare socială a copilului, proiecte legate ele însele de statutul profesional al părinților.

3) practicile educative depind de „așteptările de rol” proprii diferitelor stiluri de coeziune a grupului familial pe care le întâlnim astăzi.

FIGURA 6.1. Componentele procesului educativ



Un ultim aspect asupra căruia cercetătorii elvețieni se opresc, acordându-i o mare importanță, este acela al modelului de coeziune familială, concept prin care vizează o tipologie a grupului domestic rezultată din intersecția a două axe: autonomia membrilor familiei și deschiderea spre exterior a acesteia.

Din această perspectivă, modul în care se dezvoltă copilul depinde la două paliere de tipul de familie în care crește.

1. *Axa fuziune/autonomie*. Dacă modelul de coeziune familială este de tip *fuzional*, copilul va fi mai conformist, loial grupului, preocupat de consemne, moștenitor al tradițiilor. Dacă, dimpotrivă, este de tip *autonom*, copilul va fi mai independent, inovator, mai mult partener pentru părinții săi decât moștenitor al tradițiilor.

2. *Axa închidere/deschidere spre exterior*. Dacă grupul familial este de tip *închis*, va fi caracterizat de centrarea pe viața de acasă și pe practicarea unui control mai strict. Dacă este de tip *deschis*, va utiliza negocierea și va insista mai mult pe autoreglare și motivare internă.

Urmărindu-și, în continuare, demersul analitic, sociologii elvețieni relevă trei dimensiuni principale ale tipului de funcționare a familiei din perspectiva interacțiunilor care au loc la acest nivel:

1. *Coeziunea internă* exprimă modul în care membrii familiei se relaționează la aceasta:

- **fuziunea** grupului familial se definește prin:
 - similitudinea membrilor;
 - utilizarea în comun a timpului, spațiilor;
 - existența activităților comune și a consensului între membri;
 - valorizarea modului de a gândi și acționa în comun, în mod uniform;
- **autonomia** grupului familial desemnează faptul că membrii familiei:
 - se percep ca fiind diferiți;
 - vor să-și păstreze teritorii și proprietăți distincte;
 - insistă mai mult asupra diferențelor decât asupra similitudinilor dintre ei.

Se subliniază faptul că cele două dimensiuni nu implică o judecată de valoare asupra calității coeziunii familiale ci, pur și simplu, relevarea unor forme diferite de manifestare ei:

- coeziune – grupul familial definește teritoriile individului;
- autonomie – individul este cel care definește autoritatea pentru grupul familial.

2. *Integrarea externă* desemnează maniera în care grupul se deschide către exterior:

- **închidere** – grupul familial e caracterizat prin:
 - reticență față de contacte cu exteriorul, atât informaționale, cât și relaționale;
 - perceperea echilibrului grupului ca fiind dependent de un anumit spirit casnic;
 - deschiderea spre exterior este privită ca periclitiind consensul, ca facilitiind pătrunderea geloziei, a concurenței, a nemulțumirii în armonia familială.
- **deschidere** – grupul familial e caracterizat prin faptul că:
 - interacțiunile din grup sînt susținute în mod absolut necesar de contactele externe;

- spațiul familial este perceput ca fiind bogat și călduros doar dacă acesta permite schimbul de resurse cu exteriorul;
- deschiderea către exterior apare ca o condiție necesară echilibrului familial;
- fără deschiderea către exterior se ajunge la asfixiere, la rutină, la dependență.

3. *Reglarea* este definită ca reprezentînd modul de coordonare interpersonală în timpul acțiunilor (mod de a asigura cooperarea în cadrul grupului):

- **reglarea normativă** presupune existența unor reguli stabile și generale care dirijează comportamentele, accentul fiind pus:
 - pe elementele de regularitate;
 - pe slaba variabilitate a reacțiilor;
 - pe corespondența dintre statutul familial al subiecților și comportamentul acestora;
- **reglarea contractuală** sau comunicațională presupune că:
 - fiecare situație este definită, interpretată și i se dă un răspuns specific;
 - se neglijează la maximum statutele proprii subiecților, regulile generale, reacțiile tipice față de evenimente.

Combinînd coeziunea internă și integrarea externă, primele două dimensiuni ale patternului familial, sînt definite patru tipuri extreme de coeziune a grupului:

Famiiliile de tip PARALEL sînt caracterizate de:

- **închidere** – grupul familial e domestic, trăiește centrat pe sine, nu caută contacte exterioare;
- **autonomie** – în interiorul familiei fiecare are teritoriile sale, destinul propriu:
 - activitățile nu sînt comune;
 - rolurile domestice sînt puternic diferențiate;
 - domeniile de interes ale membrilor familiei nu concordă niciodată.

Famiiliile de tip BASTION sînt caracterizate prin:

- **închidere:**
 - centrarea asupra grupului familial e privită ca dezirabilă, iar
 - contactele externe sînt trăite ca frustrante sau periculoase;
 - **caracter fuzional** – membrii grupului:
 - împărtășesc un maximum de opinii și activități,
 - trăiesc ca participanți ai aceiași cronici de familie;
 - își definesc bucuriile unul în raport cu celălalt.
- Famiiliile de tip COMPANIONAL sînt în același timp:

- **fuzionale;**
- **deschise**, dar deschiderea spre exterior e importantă doar în măsura în care ea e „restituită” grupului, avînd ca scop:
 - îmbogățirea relațiilor interne;
 - facilitarea dialogului, comunicarea.

În acest caz, deschiderea apare ca o resursă a grupului care este caracterizat de acordul în a privilegia consensul și spiritul comunitar.

Famiiliile de tipul ASOCIAȚIE sînt caracterizate prin:

- **deschidere** – importanța contactelor individuale cu exteriorul este considerabilă;
- **autonomie**:
 - pun accent pe specificitatea și independența individului;
 - destinul individual e doar parțial dependent de cuplu sau familie;
 - contactele cu exteriorul nu sînt în mod necesar „restituite” grupului familial;
 - influența familiei asupra comportamentelor și resurselor individuale este doar parțială.

La finele acestei treceri în revistă a conceptelor utilizate de către Jean Kellerhals și Cléopâtre Montandon, concepte care au orientat recoltarea datelor și în cercetarea noastră, trebuie să subliniem faptul că am fost obligați să aducem o serie de modificări chestionarului construit de cei doi sociologi, modificări datorate, pe de o parte, diferențelor culturale dintre cele două societăți și, pe de altă parte, tipului de interacțiune care a putut fi stabilită între operatorii de anchetă și cei chestionați. În cercetarea realizată în Elveția, informațiile au fost culese de la fiecare familie pe parcursul a două întâlniri care au durat două-trei ore. Tehnica utilizată de operatorii de teren s-a apropiat, sub anumite aspecte, de cea proprie interviului, avînd în vedere că existau destul de multe întrebări deschise la care trebuiau cerute precizări suplimentare în condițiile în care subiecții ofereau răspunsuri evazive, neclare. În plus, după cum am mai arătat, recoltarea informației presupunea prezența ambilor soți și, de multe ori, negocierea între aceștia privitor la răspunsul potrivit. Am preferat un mod mai standardizat de culegere a datelor pentru a evita influența unor erori sistematice legate de interacțiunea operator – respondent, respectiv soț – soție. Am fost obligați, de asemenea, să reformulăm o serie de întrebări sau variante de răspuns mai ales datorită lungimii acestora. Am preferat să renunțăm la comparabilitatea, în sens strict, a informațiilor obținute în cele două cercetări pentru a obține mai multă acuratețe în culegerea acestora. Accentul a fost pus pe ceea ce cred și fac părinții din România și, ca urmare, am încercat să eliminăm toate acele aspecte care păreau să îngreuneze comunicarea în timpul aplicării chestionarului. În acest sens, deoarece în momentul testării instrumentului de recoltare a informației s-a vădit o scăzută disponibilitate a părinților de a răspunde la întrebările deschise, am redus la minimum numărul acestora, păstrîndu-le doar pe acelea în al căror caz formularea variantelor de răspuns ar fi făcut inconsistentă informația primită.

Performanța școlară a elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a a fost operaționalizată, în principal, prin media generală obținută în primii trei ani ai ciclului gimnazial, dar baza de date construită de noi conține și informațiile privitoare la performanțele la testul național ale elevilor clasei a VIII-a, inclusiv repartizarea lor la licee sau școli de arte și meserii. Subliniem, din nou, că cercetarea noastră are un scop pragmatic: dorim relevarea atitudinilor și practicilor educative familiale pentru a vedea în ce măsură sînt legate de reușita tinerilor. Vom putea, pe această cale, să oferim sugestii pertinente privind conținutul unor programe de parteneriat școală–familie–comunitate.

Capitolul 7

MODELE DE COEZIUNE FAMILIALĂ ȘI REUȘITĂ ȘCOLARĂ

REUȘITĂ ȘCOLARĂ: MEDII GENERALE *VERSUS* TEST NAȚIONAL

Ne oprim, în primul rînd, asupra reușitei școlare a tinerilor pentru a încerca să estimăm care din informațiile existente în baza de date sînt relevante pentru a surprinde nivelul real al achizițiilor elevilor în domeniul educației școlare. Ipoteza pe care încercăm să o testăm este aceea că notele acordate de profesori nu exprimă, neapărat, nivelul performanțelor elevilor, ci tind să depindă de nivelul global al clasei de elevi sau al școlii. Altfel spus, dorim să verificăm dacă există distorsiuni sistematice introduse de faptul că elevii unor școli sînt mai buni, iar ai altora mai slabi, în condițiile în care este plauzibil ca notele să fie acordate de către profesori prin comparare cu nivelul mediu al școlii în care predau. În tabelul 7.1 prezentăm situația, din cei patru ani de studii, a mediilor generale pentru elevii care au finalizat clasa a VIII-a, inclusiv reușita lor la testul național □ în funcție de care au fost repartizați la licee sau școli de arte și meserii□. Notăm faptul că la testul național s-au prezentat doar acei elevi care nu au avut nici o corigență în vara anului 2004.

TABELUL 7.1. *Reușita școlară a elevilor care au finalizat clasa a VIII-a pe ani de studii și instituții de învățămînt*

	AXENTE SEVER			BETHLEN GABOR			CIUMBRUD			OVIDIU HULEA			TITU MAIORESCU		
	Nr.	Rang	Med	Nr.	Rang	Med	Nr.	Rang	Med	Nr.	Rang	Med	Nr.	Rang	Med
MEDIA clasa a V-a	56	2	8.50	18	3	8.47	10	5	8.44	61	4	8.46	30	1	9.31
MEDIA clasa a VI-a	56	4	8.28	18	2	8.46	10	3	8.33	61	5	8.22	30	1	9.23
MEDIA clasa a VII-a	55	4	8.23	18	2	8.41	10	3	8.23	61	5	8.17	30	1	9.16
MEDIA clasa a VIII-a	53	2	8.68	18	4	8.24	10	5	7.87	56	3	8.60	30	1	9.05
MEDIA 5-8	55	2	8.32	13	5	8.08	10	4	8.22	61	3	8.32	29	1	9.24
MEDIE test național	47	2	7.55	11	5	6.45	8	4	6.70	43	3	7.43	28	1	7.80
MEDIA de la repartizare	47	3	8.04	11	5	7.36	8	4	7.53	43	2	8.13	28	1	8.52
MEDIA 5-8 minus test	0.77			1.63			1.52			0.89			1.44		
MEDIA cl. 8 minus test	1,13			1,79			1,17			1,17			1,25		

Observație: Rangul desemnează poziția pe care se află instituția de învățămînt în funcție de reușita școlară a elevilor. Mediile elevilor care au finalizat clasa a VIII-a au fost preluate din baza de date a inspectoratului, criteriul după care s-a făcut repartizarea fiind media aritmetică dintre reușita școlară în cei patru ani de gimnaziu și nota finală de la testul național.

Reamintim faptul că elevii care au fost cuprinși în studiul nostru sînt cei care domiciliază în Aiud sau în satul aparținător Ciumbud. Tabelul de mai sus nu conține date despre cei domiciliați în rural și nici despre cei ai căror părinți nu au fost dispuși să colaboreze pentru completarea chestionarelor.

Observăm că există diferențe între rezultatele globale ale elevilor din cele cinci instituții de învățămînt, aspect evident mai ales prin performanțele superioare ale Colegiului Național Titu Maiorescu, care se află în mod constant pe primul loc. Pentru celelalte școli ierarhiile se schimbă de la un an la altul, existînd, totuși, o evoluție negativă pentru Colegiul Bethlen Gabor □cu predare în limba maghiară□ și pentru Școala Generală din Ciumbud.

În trei dintre cazuri observăm o scădere constantă a performanțelor elevilor de-a lungul celor patru ani de școală, fapt care ar putea fi interpretat ca o evoluție firească datorată creșterii dificultății materiilor și a centrării elevilor pe cele necesare la examenul național. La școlile generale Axente Sever și Ovidiu Hulea apare o creștere a mediei generale în clasa a VIII-a față de a VII-a. Aceste creșteri sau scăderi „de ultim moment” depind și de numărul de corigenți deoarece mediile acestora nu apăreau în foile matricole la data în care au fost culese informațiile. Este posibil, în același timp, ca pentru școlile mai sus amintite să se înregistreze o creștere reală a nivelului de pregătire □de exemplu, datorită practicării cu mai multă asiduitate a sistemului orelor în particular□ sau să fi existat un „bonus” al dascălilor care au vrut să ofere o șansă în plus elevilor lor, avînd în vedere că media de repartizare depindea de rezultatele din cei patru ani. În cazul Colegiului Bethlen Gabor cinci dintre elevii cu rezultate bune nu apar în baza de date a inspectoratului și, astfel, media la testul național este mai scăzută decît ar fi fost în mod normal.

Diferențele dintre media celor patru ani de gimnaziu și rezultatul la testul național este cea mai mică pentru elevii școlilor generale Axente Sever și Ovidiu Hulea □0,77 și 0,89□ și are valoarea aproape dublă pentru celelalte școli. Acel „bonus” de care vorbeam mai înainte ar putea fi reflexul ideii că în timpul gimnaziului profesorii au fost mai exigenți la acest instituții de învățămînt și, în final, au perceput acest fapt ca pe o scădere a șanselor absolvenților lor de a accede la un liceu bun. Acest fapt ar însemna, implicit, o scădere a prestigiului celor două școli și riscul ca noile generații să opteze în mai mică măsură pentru ele. Concurentul principal pare a fi Colegiului Național Titu Maiorescu, unde se dau note mai mari comparativ cu un standard obiectiv dar, în același timp, nivelul real de pregătire pare a fi cel mai bun. În condițiile în care an de an elevii sînt tot mai puțini, problema se poate pune, pentru profesori, în termenii păstrării sau nu a unui loc de muncă. Rezultatele bune ale copiilor de la Colegiului Național Titu Maiorescu pot fi explicate printr-o selecție realizată în momentul înscrierii elevilor în clasa a V-a □ei au obținut la finele acestei clase o medie extrem de ridicată: 9,31□.

TABELUL 7.2. Numărul mediu de ani de școală ai taților elevilor care au finalizat clasa a VIII-a

	Școala în care a fost înscris elevul în anul 2003-2004				
	Axente Sever	Bethlen Gabor	Ciumbud	Ovidiu Hulea	Titu Maiorescu
Nr. elevi	57	18	10	58	30
Media ani de școală ai tatălui	12,7	12,0	11,0	12,1	13,7

Credem că datele prezentate în tabelul 7.2 sînt relevante în ceea ce privește componența culturală a copiilor de la colegiul mai sus amintit. Părinții au un nivel de studii și, implicit, un standard material mai ridicat și, probabil, își permit în mai mare măsură să ofere pregătire suplimentară copiilor lor, atît prin ajutor competent la lecții, cît și prin ore plătite.

Pasul următor al analizei noastre este de a stabili dacă posibilele diferențe de apreciere dintre profesorii diferitelor școli induc distorsiuni în momentul în care ne propunem să înlocuim nota obținută la testul național de la finele clasei a VIII-a cu media generală pentru anii de gimnaziu □sau pentru primii trei ani dintre aceștia□. Motivația unei astfel de încercări este simplă: pentru elevii care au finalizat clasa a VII-a nu putem ști în ce mod se vor fructifica cunoștințele acumulate în primii trei ani de gimnaziu în momentul în care vor fi puși în situația de examen. Avem nevoie, evident, de o variabilă co-mună care să desemneze reușita școlară pentru întreaga populație; cea pe care o vizăm este media claselor V-VII.

TABELUL 7.3. *Corelațiile dintre mediile claselor V-VIII ale absolvenților gimnaziului și rezultatele lor globale din clasele V-VIII, respectiv reușita la testul național*

	Media clasa a V-a		Media clasa a VI-a		Media clasa a VII-a		Media clasa a VIII-a	
Corelații	Coef. corel.	Nr. subiecți	Coef. corel.	Nr. subiecți	Coef. corel.	Nr. subiecți	Coef. corel.	Nr. subiecți
Media generală clasele V-VIII	0.95	166	0.98	166	0.98	165	0.95	158
Media la testul național	0.75	135	0.79	135	0.78	135	0.83	134
Media repartizare (test+med. V-VIII)	0.87	135	0.91	135	0.91	135	0.92	134
Media generală V-VII	0.97	175	0.99	175	0.98	174	0.91	167

Se observă o creștere aproape constantă a corelației dintre media la testul național și mediile pe anii de studii pe măsură ce ne apropiem de ultima clasă a gimnaziului. Faptul este valabil și pentru media de repartizare, cu observația că, în acest ultim caz, nivelul corelațiilor este mai ridicat. Situația este explicabilă prin corelațiile aproape egale cu unitatea dintre mediile pe anii de studii și mediile globale pe anii V-VIII □cu o ușoară scădere pentru clasa a VIII-a□, avînd în vedere că criteriul de repartizare în licee sau școli de arte și meserii a fost constituit de media aritmetică dintre punctajul la testul național și media globală din gimnaziu.

Media de la finele clasei a VIII-a corelează cel mai puternic cu reușita la testul național, lucru firesc dacă ne gîndim că nivelul de pregătire la care a ajuns elevul în preajma acestui examen este cel mai relevant pentru performanța pe care o va înregistra. Acest fapt nu ne ajută, însă, în ideea de a găsi o variabilă susceptibilă de a fi folosită în locul reușitei la testul național pentru toți elevii, deci și pentru cei care au finalizat doar clasa a VII-a.

În tabelul 7.4 ne propunem să estimăm în ce măsură media generală din clasele V-VII, cunoscută pentru toți elevii, poate fi folosită ca o măsură obiectivă a reușitei școlare.

TABELUL 7.4. *Corelațiile dintre mediile generale ale elevilor de clasa a VIII-a și reușita lor la Testul național*

Corelații	Media generală V-VIII		Media test național		Media repartizare		Media generală V-VII	
	Coef. corel.	Nr. subiecți	Coef. corel.	Nr. subiecți	Coef. corel.	Nr. subiecți	Coef. corel.	Nr. subiecți
Media clasa a VIII-a	0.95	158	0.83	134	0.92	134	0.91	167
Media gen. clasele V-VIII	1	168	0.82	137	0.94	137	0.99	166
Media test național	0.82	137	1	137	0.97	137	0.80	135
Media de repartizare	0.94	137	0.97	137	1	137	0.93	135
Media generală V-VII	0.99	166	0.80	135	0.93	135	1	175

Media din clasa a VIII-a corelează cel mai puternic cu cea de la testul național $r = 0.83$, apoi cea generală V-VIII $r = 0.82$, iar cea din clasele V-VII corelează la nivelul $r = 0.80$. Diferența dintre varianța explicată de media generală din clasa a VIII-a în raport cu reușita la testul național și cea explicată de media generală V-VII este mai mică decât 5%. Oricum, nu este de neglijat faptul că 36% din varianța performanței la testul național nu poate fi explicată prin media din primii trei ani ai ciclului gimnazial.

Dacă vom judeca lucrurile nu în termeni de surprindere obiectivă a nivelului de pregătire al elevilor $\square$ relevant de reușita la testul național $\square$, ci în funcție de criteriul de repartizare a acestora la licee sau școli de arte și meserii, observăm că nivelul corelațiilor cu mediile vizate mai sus este sensibil mai ridicat. De data aceasta media din clasele V-VIII corelează cel mai puternic cu cea de repartizare $r = 0.94$, apoi cea din clasele V-VII $r = 0.93$, iar cea din clasa a VIII-a corelează la nivelul $r = 0.92$. În acest caz, utilizând media din clasele V-VII ca predictor al mediei de repartizare vom lăsa neexplicate doar 13,5% din varianța respectivei variabile.

Concluzia noastră este aceea că deși există deosebiri de severitate a notării elevilor între cele cinci instituții de învățământ, evidențiate prin anvergura diferită a diferențelor dintre mediile globale pe ciclul de studii și reușita la testul național, erorile introduse nu împiedică major asupra obiectivelor pe care ni le-am propus în cercetare. În plus, dacă în loc de media claselor V-VIII alegem să comparăm reușita la testul național cu media clasei a VIII-a, diferențele sînt aproape aceleași, ceea ce ar însemna că pe această ultimă treaptă a gimnaziului profesorii tind să-și aprecieze elevii cvasi-uniform, indiferent de școala în care învață. Excepția rămîne Colegiul Bethlen Gabor unde, după cum spuneam, mai mulți elevi cu rezultate bune în clasa a VIII-a nu au fost cuprinși în baza de date a inspectoratului.

După ce am făcut cîteva precizări privitoare la variabila aleasă pentru a desemna reușita școlară a elevilor, vom prezenta modul în care populația vizată de noi este caracterizată din perspectiva celor două axe prin care a fost definită fuziunea/autonomia internă a familiei și închiderea/deschiderea spre exterior a acesteia. Menționăm că unii itemi ai chestionarului aplicat în Elveția au fost simplificați și, de aceea, comparația e dificil de realizat.

MODELE DE COEZIUNE FAMILIALĂ ȘI REUȘITĂ ȘCOLARĂ

Prima dintre întrebările chestionarului vizînd modelul de coeziune familială s-a referit la modul în care cuplul parental privește utilizarea resurselor materiale, a timpului în cadrul familiei, la consensul existent privind diferite aspecte ale vieții familiale. Părinții puteau să aleagă între două variante de răspuns, fiind rugați să opteze pentru aceea care se apropie cel mai mult de propria situație. Privitor la acest aspect vom prezenta doar opțiunea mamelor deoarece în cercetarea noastră modelul de coeziune familială va fi utilizat frecvent ca variabilă explicativă și, ca atare, a trebuit să optăm între imaginile oferite de cei doi soți. În plus, treizeci dintre tații elevilor vizați în cercetarea noastră nu au răspuns la nici una dintre întrebările chestionarului, o parte dintre ei fiind plecați la lucru în străinătate, alții din diferite motive. Menționăm că au fost excluși din cercetare doar copiii din familiile monoparentale sau care erau crescuți temporar de bunici. Pentru tații care au răspuns la întrebare am verificat asocierea dintre opțiunile lor și cele ale soțiilor și am constatat că diferențele nu sînt importante. În tabelul 7.5 prezentăm variantele de răspuns în forma oferită în chestionar, modul în care au fost interpretate □ ca desemnînd caracterul fuzional sau autonom al membrilor familiei □ și procentul alegerilor pentru autonomie, diferența pînă la 100% reprezentînd opțiunile pentru fuziune.

TABELUL 7.5. *Răspunsurile oferite de mame privind fuziunea dintre membrii familiei versus autonomia acestora*

	interpretare	%
1. La noi, toți banii sînt puși în comun. Vedem de ce sumă dispunem și hotărîm împreună asupra cheltuielilor.	fuziune	
La noi, o parte din banii cîștigați este depusă pentru cheltuielile familiei; restul banilor sînt păstrați de fiecare (dar se renunță la ei în folosul familiei, în caz de nevoie).	autonomie	10,5%
2. La noi, serviciul soției (dacă există) este, mai degrabă, o necesitate financiară.	fuziune	
La noi, a avea fiecare o activitate profesională reprezintă – pe termen lung – o condiție a împlinirii personale și a bunei funcționări a cuplului nostru.	autonomie	30,3%
3. Noi încercăm să ne spunem (aproape) totul, să nu ne ascundem nimic. Este o bucurie și, probabil, chiar o datorie. Pentru noi, viața în doi înseamnă să ne împărtășim toate experiențele pentru a ne înțelege unul pe celălalt și a ne susține.	fuziune	
Noi sîntem destul de interesați să avem o anumită viață personală. Ne destăinuim unul altuia despre lucrurile pe care e potrivit să le discutăm și la momentele considerate potrivite.	autonomie	13,4%
4. În mod obișnuit, ne petrecem timpul liber împreună. În cuplul nostru, facem maximum de lucruri în comun.	fuziune	
La noi, fiecare petrece o parte care nu e de neglijat din timpul său liber și din activitățile recreative în mod separat.	autonomie	14,5%
5. Împărtășim, în linii mari, aceleași idei (religioase, politice etc.), aceleași gusturi, iar în cazul în care lucrurile nu stau așa, încercăm să ajungem la un punct de vedere comun.	fuziune	
Ideile noastre diferă destul de des. Deși aceste diferențe duc, uneori, la discuții aprinse, ele ne stimulează și aduc beneficii fiecăruia.	autonomie	21,6%
6. În cuplul nostru, noi nu avem prieteni doar ai unuia dintre noi. Aproape toți sînt prieteni comuni și îi înțîlnim cel mai adesea împreună.	fuziune	
Pe lîngă prietenii noștri comuni, avem și prieteni personali cu care ne înțîlnim adesea singuri (în vizită, în oraș, pe terenul de sport etc.).	autonomie	26,2%
7. În cuplul nostru încercăm să ne petrecem cît mai mult din timpul nostru liber împreună cu copiii (ne vizităm prietenii împreună cu ei, mergem în mici excursii, privim programele TV etc.).	fuziune	
Chiar dacă ne iubim foarte mult copiii, încercăm să păstrăm și timp doar pentru noi doi (să ieșim împreună, să ne relaxăm amîndoi etc.).	autonomie	18,1%

Observăm că mamele oferă o imagine a funcționării familiei în care predomină net caracterul fuzional, singurele aspecte în care autonomia se manifestă cu ceva mai multă pregnanță fiind acelea care vizează semnificația serviciului soției, considerat ca reprezentând o condiție a împlinirii de sine și existența unor prieteni personali, cu care membrii cuplului se vizitează separat. Răspunsurile pot acoperi o realitate familială proprie populației studiate, dar pot fi, într-o anumită măsură, reflexul dezirabilității sociale a ideii tradiționale că este bine ca cei doi parteneri să-și împărtășească toate grijile și bucuriile, că trebuie să fie mereu alături de proprii copii și că discuțiile în contradictoriu desemnează lipsa de înțelegere dintre soți. Înainte de a analiza itemii axei fuziune-autonomie vom prezenta și răspunsurile mamelor privitoare la axa închidere – deschidere a familiei către exterior. Tabelul 7.6 are același principiu de construcție ca și cel anterior, răspunsurile la întrebările din chestionar presupunând, din nou, alegerea variantei care se apropie cel mai mult de situația propriei familii.

De această dată contextul care pare să domine este acela al familiei închisă spre exterior, cu excepția relațiilor cu rudele apropiate, față de care situația tipică este aceea a păstrării unor contacte frecvente și consistente. Interesul pentru participarea politică sau pentru implicarea în viața comunității este cvasi-inexistent, iar viața profesională e privită de cele mai multe soții ca oferind puține elemente de noutate. Majoritatea familiilor oferă impresia că nu caută noutatea în timpul liber, preferând locurile cunoscute, aspectele familiare. Ar trebui, probabil, să legăm răspunsurile mamelor de viața dintr-un oraș mic, aflat într-o situație economică precară, în care salariile sînt suficiente, de cele mai multe ori, doar pentru strictul necesar și de existența unei anumite simbioze cu ruralul, în sensul că foarte mulți dintre aiudeni au rude la țară sau pămînt pe care îl lucrează. Zilele libere sau concediile sînt frecvent dedicate muncii în agricultură, ale cărei rezultate permit asigurarea celor necesare traiului de zi cu zi. Resursele materiale limitate restrîng drastic opțiunile de petrecere a timpului liber și oamenii sînt obișnuiți cu acest lucru. Chiar în lipsa acestor condiționări materiale, oferta de nou, de informație, în general, este extrem de redusă: nici unul dintre cele două cinematografe existente înainte de 1989 nu mai funcționează, biblioteca municipală se confruntă cu problemele achiziției de carte, proprii oricărei astfel de instituții, există un singur muzeu pe care toți l-au vizitat cînd erau copii. Viața comunitară este puțin consistentă: există cîteva organizații nonguvernamentale cu scop caritabil în care se implică un mic număr de aiudeni și care nu își propun să promoveze o politică de largire a bazei de voluntariat. Partidele politice au, evident, filiale locale, deci implicarea în acest domeniu ar fi posibilă, dar acest aspect pare să nu prezinte interes pentru majoritatea aiudenilor. Cei interesați de probleme sociale și politice se limitează la a obține informații în acest domeniu, mai degrabă ca o modalitate de utilizare a timpului liber disponibil decît din spirit civic.

Ceea ce doream să relevăm prin considerațiile de mai sus este că familiile pot fi considerate preponderent închise spre exterior nu neapărat datorită unor convingeri implicite sau explicite ale membrilor acestora, ci și datorită unor condiționări de natură materială sau legate de particularitățile unei localități aflată într-o situație economică și culturală precară.

TABELUL 7.6. Răspunsurile oferite de mame privind închiderea, respectiv deschiderea spre exterior a grupului familial

	interpretare	%
8. Relațiile cu rudele ocupă un loc important în viața noastră de familie: ne vedem destul de des cu părinții, le telefonăm, ne transmitem unii altora noutățile destul de regulat. Judecând bine lucrurile, relațiile cu rudele apropiate, la care ținem, de altfel, foarte mult, nu ocupă un loc prea important viața noastră de familie.	deschidere închidere	 33,1
9. În familia noastră acordăm un loc important prietenilor. Mergem des pe la ei, iar casa noastră le este mereu deschisă. Ca toată lumea, avem prieteni la care ținem foarte mult, dar mergem pe la ei destul de rar și nu ocupă un loc foarte important în viața noastră.	deschidere închidere	 62,7
10. Membrii familiei noastre participă destul de des la problemele publice: sîntem implicați în acțiunile de la nivelul localității sau cartierului, într-un sindicat, asociație sau grup politic. În afara participării la vot, nu putem spune că sîntem activi în domeniul sindical, politic sau al acțiunilor de la nivelul comunității.	deschidere închidere	 87,5
11. La noi sînt multe ziare sau reviste care conțin actualități sociale și politice. Televizorul este destul de des fixat pe emisiunile de știri sau care prezintă dezbateri sociale și politice. La noi, cu excepția, poate, a unui ziar cotidian și a știrilor de seară, nu sînt motive să fim considerați foarte preocupați de problemele sociale și politice.	deschidere închidere	 59,1
12. În timpul liber ne place, adeseori, să căutăm noutatea. Încercăm să fim la curent cu filme, cărți sau noutăți tehnice. Încercăm, dacă se poate, să cunoaștem oameni și peisaje noi. În timpul liber nu căutăm noutatea. Preferăm să revenim în locurile pe care le cunoaștem bine, să ascultăm sau să citim lucruri cu care sîntem obișnuiți, să trăim în spații familiare.	deschidere închidere	 58,9
13. Pentru membrii familiei noastre, activitățile profesionale sînt adesea o ocazie de a cunoaște alți oameni, alte obiceiuri, alte probleme. La noi activitățile profesionale sînt destul de obișnuite, fără elemente de noutate.	deschidere închidere	 64,4

Pentru a putea analiza statistic răspunsurile oferite de mame, am construit variabile dummy pentru fiecare item □variabilele dummy iau valoarea unu pentru prezența unei anumite proprietăți și zero în celelalte situații□. Pentru că fiecare dintre cele treisprezece întrebări avea două variante de răspuns distincte (nu erau de forma Da – Nu), am construit două seturi de cîte 13 variabile, primul referindu-se la opțiunea pentru fuziune internă a grupului familial (7 itemi) și deschidere a acestuia spre exterior (6 itemi), iar al doilea set relevînd autonomia internă a membrilor familiei (7 itemi) și închiderea grupului în raport cu mediul extern (6 itemi). Deși în cercetarea realizată în Elveția răspunsurile subiecților referitoare la modelul de coeziune familială nu au fost analizate separat, construindu-se direct indicatorii sintetici, noi am dorit să surprindem posibilele relații dintre opțiunile mamelor privitoare la fiecare aspect în parte și reușita școlară a copiilor lor, surprinsă pe o scală în care mediile generale din clasele V-VII au fost grupate în patru categorii. În tabelul 7.7 sînt relevante aprecierile făcute de către mame privitor la caracterul fuzional al grupului familial, respectiv cele referitoare la deschiderea acestuia față de spațiul social exterior familiei. Datele sînt prezentate separat în interiorul celor patru categorii de reușită școlară și per global.

Observăm că aspectul fuzional, caracteristic la un nivel înalt tuturor familiilor, nu implică diferențe importante între cele patru grupuri de reușită școlară. Singura diferență mai notabilă apare în ceea ce privește importanța acordată serviciului soției: mamele copiilor cu medii între nouă și zece consideră în mai mare măsură că activitatea profesională feminină are o importanță în sine, reprezentînd o condiție a împlinirii personale și a bunei funcționări a cuplului. Ținînd seama de faptul că, după cum vom vedea, mamele avînd copii cu reușită școlară ridicată au și un nivel de pregătire mai ridicat, aspectul pare firesc: o profesiune intelectuală presupune, în sine, anumite satisfacții independente de cele materiale.

TABELUL 7.7. *Relația dintre opțiunile mamelor pentru fuziunea familială, respectiv pentru deschiderea acesteia spre exterior și reușita școlară a copiilor*

	Media generală 5-7 [4 categorii]									
	sub 7		7-7,99		8-8,99		9-10		Total	
Opțiunile mamei pentru FUZIUNE	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Banii sînt gestionați în comun	43	91%	65	89%	87	89%	132	90%	334	90%
Serviciului soției e doar sursă de bani	39	72%	63	87%	84	69%	130	60%	323	70%
Se discută totul între soți	43	86%	66	79%	87	86%	133	90%	336	87%
Timul liber e petrecut în comun	42	88%	65	82%	85	88%	132	85%	331	85%
Există similaritate de idei, gusturi	42	74%	66	80%	87	78%	132	80%	334	78%
Prietenii sînt comuni cuplului	41	68%	66	70%	87	80%	131	74%	332	74%
Timul e petrecut cu copiii, nu în cuplu	42	90%	65	78%	87	83%	131	82%	332	82%
Opțiunile mamei pentru DESCHIDERE	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Relația cu rudele e foarte importantă	43	67%	65	60%	84	64%	124	71%	323	67%
Importanța prietenilor e mare	43	37%	66	44%	87	34%	132	36%	335	37%
Implicare intensă în problemele publice	43	7%	66	12%	87	11%	133	15%	336	12%
Interes mare pentru actualități social-politice	43	37%	66	29%	86	35%	133	53%	335	41%
Nevoia de noutate accentuată	43	30%	66	27%	87	39%	133	54%	336	41%
Viața profesională e sursă de noi experiențe	43	26%	66	26%	86	36%	132	45%	334	36%

Deschiderea familiei către exterior pare a fi mai relevantă pentru reușita școlară a tinerilor: interesul accentuat pentru informațiile de natură socială și politică al părinților este sensibil mai prezent în cazul în care copiii lor au medii cuprinse între nouă și zece. De asemenea, pentru același grup de elevi, părinții sînt mai interesați, în timpul liber, de a căuta ineditul, iar viața profesională le apare în mai mare măsură ca o sursă de noi experiențe. Implicarea în viața comunității este, de asemenea, mai accentuată în familiile ai căror copii au rezultatele cele mai bune, chiar dacă diferența în raport cu media este destul de mică. Părinții elevilor cu rezultate slabe sînt caracterizați doar de implicarea minimală în problemele comunității.

Deschiderea familiei spre exterior este relevantă pentru reușita școlară doar din perspectiva valorizării muncii intelectuale, a interesului și implicării în sfera socialului și politicului, a disponibilității pentru noutate. Aceste aspecte sînt caracteristice în mai mare măsură familiilor cu un nivel cultural ridicat. Am ilustrat, în tabelul 7.8, diferențele între nivelele medii de instruire ale părinților calculate pentru fiecare categorie de performanță școlară în care se încadrează copiii acestora.

TABELUL 7.8. *Numărul mediu de ani de școală ai părinților în funcție de nivelul reușitei școlare a copiilor lor*

	Media generală 5-7 [4 categorii]									
	sub 7		7-7,99		8-8,99		9-10		Total	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Nr. mediu ani de școală ai TATĂLUI	43	11,0	67	11,3	87	12,3	131	13,4	335	12,3
Nr. mediu ani de școală ai MAMEI	43	10,1	67	11,1	87	12,1	133	13,0	337	12,0

În cazul mamelor, diferența este cea mai evidentă: cele ai căror copii au medii cuprinse între nouă și zece au, în medie, cu trei ani de școală mai mult decît cele ai căror copii au medii sub șapte. Ținem să subliniem, încă din acest moment, că diferențele mai sus amintite nu trimit cu necesitate la ideea unei dezimplicări în educarea propriilor copii

a familiilor cu nivel cultural mai scăzut, ci la faptul că resursele disponibile, susceptibile de a oferi suport în învățare, sînt mai restrînse.

Indicii sintetici ai autonomiei și fuziunii interne a familiei au fost calculați prin însumarea numărului de opțiuni ale mamelor pentru fiecare dintre cele două aspecte. Avînd în vedere că numărul total al itemilor a fost șapte, procentul mamelor care au optat de șapte ori pentru fuziune ar trebui să fie egal cu procentul celor care nu au optat niciodată pentru autonomie. Lipsa suprapunerii perfecte între procente este datorată nonrăspunsurilor parțiale care au fost înregistrate. Preponderența opțiunilor pentru fuziune este evidentă prin faptul că aproximativ 80% dintre mame aleg cinci sau mai multe răspunsuri de acest tip și, implicit, aleg cel mult două exprimînd autonomia grupului familial.

TABELUL 7.9. Distribuțiile de frecvență pentru indicatorii sintetici ai fuziunii, respectiv ai autonomiei membrilor familiei

	Număr de alegeri ale mamelor pentru FUZIUNEA familială							
	7	6	5	4	3	2	1	Total
Frecvență	105	103	58	43	11	13	3	336
Procent valid	31.3	30.7	17.3	12.8	3.3	3.9	0.9	100
Procent cumulat	31.3	61.9	79.2	92.0	95.2	99.1	100.0	

	Număr de alegeri ale mamelor pentru AUTONOMIA familială							
	0	1	2	3	4	5	6	Total
Frecvență	113	103	55	42	10	12	1	336
Procent valid	33.6	30.7	16.4	12.5	3.0	3.6	0.3	100
Procent cumulat	33.6	64.3	80.7	93.2	96.1	99.7	100.0	

Indicatorii astfel construiți nu corelează cu reușita școlară în timpul primilor trei ani de gimnaziu și nici cu scorul obținut la testul național, fapt care era de așteptat avînd în vedere datele prezentate în tabelul 7.7.

Tendința spre autonomie a fost considerată existentă (în cercetarea elvețiană) dacă erau prezente cel puțin două răspunsuri vizînd autonomia deci, în cazul nostru, ar fi vorba de aproximativ 36% dintre familii. Reciproc, caracterul fuzional a fost considerat caracteristic grupului familial dacă răspunsurile de acest tip au fost alese de șase sau șapte ori. Am rămas la opțiunile făcute de sociologii elvețieni privind delimitarea caracterului fuzional/autonom, respectiv a închiderii sau deschiderii familiei în raport cu spațiul social exterior deoarece este vorba, pînă la urmă, de o convenție care va permite compararea a patru categorii de familii, ale căror efective trebuie să fie suficient de mari pentru a permite respectiva comparație. Se propune, de fapt, a releva tendințele care sînt proprii mai degrabă unor familii și nu încadrarea acestora în niște modele ideale, utile doar delimitărilor conceptuale. Prezentăm, mai jos, distribuțiile de frecvență ale celorlalți doi indicatori care desemnează închiderea, respectiv deschiderea spre exterior a grupului familial. În acest caz vom calcula și reușita școlară medie a elevilor pentru fiecare categorie desemnată de numărul de opțiuni ale mamelor.

TABELUL 7.10. Distribuțiile de frecvență pentru indicatorii sintetici ai deschiderii, respectiv închiderii familiei spre exterior

	Nr. alegeri exprimând DESCHIDEREA familială spre exterior							
	0	1	2	3	4	5	6	Total
Frecvență	34	69	98	62	45	22	6	336
Procent valid	10.1	20.5	29.2	18.5	13.4	6.5	1.8	100
Procent cumulat	10.1	30.7	59.8	78.3	91.7	98.2	100.0	
Med. gen. V-VIII	8,02	8,18	8,39	8,84	8,55	8,93	8,12	8,44

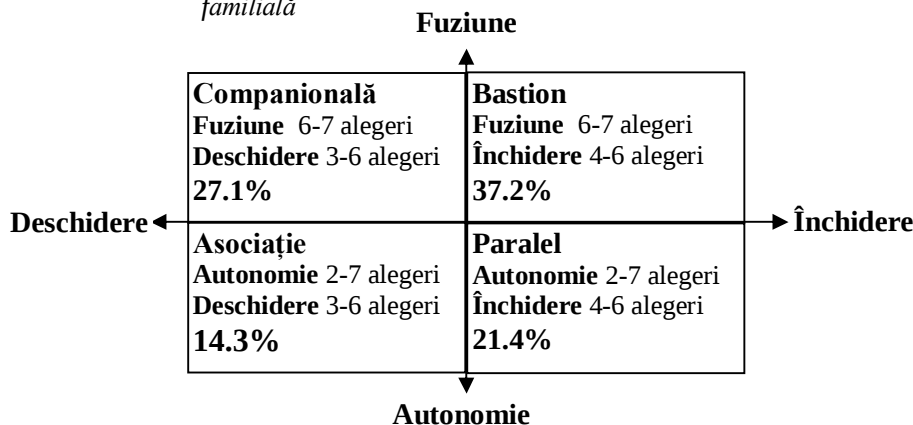
	Nr. alegeri exprimând ÎNCHIDEREA familială spre exterior							
	6	5	4	3	2	1	0	Total
Frecvență	34	65	100	58	47	25	7	336
Procent valid	10.1	19.3	29.8	17.3	14.0	7.4	2.1	100
Procent cumulat	10.1	29.5	59.2	76.5	90.5	97.9	100.0	

În acest caz s-a considerat că familiile au un caracter preponderent deschis spre exterior dacă mamele aleg cel puțin trei răspunsuri din cele șase de acest tip și că sînt mai degrabă închise dacă dintre variantele care exprimă refuzul contactelor cu exteriorul sînt alese cel puțin patru □evident, tot dintre cele șase posibile□. Observăm că performanța copiilor diferă în funcție de numărul de opțiuni ale mamelor pentru itemii care desemnează deschiderea familiei spre exterior. Deși relația nu este liniară, deschiderea spre comunicarea cu exteriorul este, în mod evident, asociată pozitiv cu reușita școlară a elevilor.

Pentru mai multă claritate vom prezenta, în diagrama 7.1, modul în care au fost clasificate familiile în cele patru tipuri de coeziune familială descrise atunci cînd au fost precizate conceptele cu care se operează în analiza și interpretarea datelor.

Familiile de tip Bastion, caracterizate de un nivel mai ridicat de fuziune internă și închidere în raport cu mediul extern sînt cele mai numeroase. Urmează cele de tip Companional, fuzionale, dar deschise spre exterior, apoi cele de tip Paralel, definite prin autonomie internă și închidere. Familiile de tip Asociație, cărora le este propriu un nivel ridicat de autonomie a membrilor familiei și o deschidere accentuată a grupului domestic către exterior, sînt cele mai puțin numeroase. Datele cercetării elvețiene relevă o pondere de aproape 50% a familiilor de tip Companional, cam de 25% a celor de tip Bastion, de 20% pentru Asociație și de 8% pentru cele de tip Paralel.

DIAGRAMA 7.1 Criteriile de clasificare a familiilor în cele patru tipuri de coeziune familială



Astfel de comparații trebuie privite cu multă reținere, avînd în vedere că unii dintre itemi au fost simplificați. Oricum, se observă că în populația vizată de către noi predomină familiile caracterizate prin închidere în raport cu mediul extern, pe cînd în Geneva aproximativ 70% dintre familii sînt caracterizate de deschidere. S-ar putea ca diferența să fie datorată implicării mai mici a aiudenilor în viața comunității și a opțiunilor lor reduse de a-și petrece timpul liber într-un mod care să presupună experiențe inedite.

Deoarece aspectul asupra căruia vom pune mereu accentul în prezentarea rezultatelor cercetării îl reprezintă factorii asociați cu un nivel mai ridicat al reușitei școlare, am testat dacă între modelul de coeziune familială și performanța elevilor există vreo legătură.

TABELUL 7.11. *Reușita școlară medie a elevilor
în funcție de modelul de coeziune a familiei din care provin*

	TIPUL DE COEZIUNE FAMILIALĂ				TOTAL
	Companional	Bastion	Paralel	Asociație	
Număr de indivizi	91	123	68	47	333
Media claselor V-VII	8.67	8.27	8.19	8.83	8,44
Număr de indivizi	39	47	30	19	137
Media test național	7.51	7.32	7.12	8.05	7,43

Se observă că apartenența la familiile de tip Asociație și Companional oferă o șansă în plus atît în ceea ce privește reușita în ciclul gimnazial, cît și la testarea națională. În tabelul 7.8 am relevat, deja, relația dintre reușita școlară a copilului și nivelul de studii al părinților. Ne punem întrebarea dacă apartenența la categoriile desemnate de cele patru modele de coeziune familială nu este asociată cu nivele culturale diferite ale mamelor și taților.

TABELUL 7.12. *Numărul mediu de ani de școală ai părinților
în funcție de modelul de coeziune a familiei □definită de către mamă□*

	TIPUL DE COEZIUNE FAMILIALĂ									
Nr. mediu de ani de școală pentru	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE		TOTAL	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
TATA	90	13	124	11,6	71	12,1	47	13,4	335	12,3
MAMA	90	12,4	125	11,5	72	11,5	47	13,3	337	12,0

Din nou familiile Asociație și cele de tip Companional sînt privilegiate, în sensul că ambii părinți au un nivel de instruire superior mediei. Pentru a putea opera cu apartenența la un anumit model de coeziune familială ca și cum ar fi vorba de o variabilă de tip cantitativ, am construit din nou variabile dummy care iau valoarea unu cînd elevul sau părinții lui aparțin unui anumit tip de familie și zero în rest. Reușita școlară am transformat-o în același mod, valoarea unu fiind luată de elevii cu medii între nouă și zece.

TABELUL 7.13. *Corelațiile dintre variabilele dummy desemnînd
apartenența la un model de coeziune și reușita școlară superioară*

	Apartenența la unul dintre modelele de coeziune:							
	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE	
	N	Cor.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Media gen. cl. 5-7 ≥ 9	329	0,169	329	-0,163	329	-0,084	329	0,106

Datele din tabelul 7.13 confirmă dependența reușitei școlare superioare de apartenența la familiile de tip Asociație și Companional, chiar dacă nivelul corelațiilor este scăzut. Variabila desemnând modelul de coeziune familială va fi folosită frecvent în analiza noastră ca o caracteristică interacțională a familiei, în tentativa de a depăși simpla asociere a unor aspecte structurale ale familiei □ nivel de studii, talie a fratelui, rangul nașterii copilului etc. □ cu performanța școlară. Importante sînt atitudinile și practicile parentale care sînt asociate acestei performanțe pentru că asupra lor se poate acționa printr-un parteneriat dintre școală și familie. Acest fapt nu înseamnă că nu vom încerca, de-a lungul expunerii noastre, să relevăm asocierea dintre aspectele structurale ale familiei și practicile/atitudinile parentale. Pe această cale pot fi relevate grupurile familiale ai căror copii au riscul maxim de eșec școlar și care ar trebui vizate prioritar în cazul unei intervenții a școlii. Primul pas, însă, al analizei noastre, va trebui să fie acela de a scoate în evidență relevanța aspectelor structurale ale familiei pentru performanța tinerilor din domeniul educației formale.

ASPECTE STRUCTURALE ALE FAMILIEI ȘI REUȘITA ȘCOLARĂ

Primul aspect pe care ni l-am propus a fost acela de a oferi o imagine mai clară a modului în care sînt asociate studiile părinților cu reușita copiilor lor. Mediile generale au fost împărțite, după cum am arătat în tabelul 7.8 în patru categorii: cele sub 7, cele cuprinse între 7 și 7,99, între 8 și 8,99 respectiv cele între 9 și 10. Prima categorie desemnează, de fapt, mediile cuprinse între 5,90 și 7,99, doar patru elevi avînd rezultate sub șase. Nivelul de studii al părinților și al bunicii copiilor a fost surprins, în chestionar, prin zece categorii care au fost reduse, ulterior, la cinci pentru ca numărul de subiecți din fiecare categorie să fie suficient de mare pentru a permite analize statistice. Tabelul 7.14 relevă asocierea dintre reușita școlară din primii trei ani de gimnaziu și studiile absolvite de tată.

TABELUL 7.14. *Asocierea dintre studiile tatălui și reușita școlară a copilului în primii trei ani de gimnaziu*

	Media generală 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Studiile TATĂLUI	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Max. 10 clase	7	26,9%	10	38,5%	3	11,5%	6	23,1%	26	100%
Profesională	20	19,2%	28	26,9%	35	33,7%	21	20,2%	104	100%
Liceu	12	10,2%	24	20,3%	33	28,0%	49	41,5%	118	100%
Postliceală	3	10,7%	3	10,7%	7	25,0%	15	53,6%	28	100%
Facultate	1	1,9%	2	3,8%	9	17,3%	40	76,9%	52	100%
Total	43	13,1%	67	20,4%	87	26,5%	131	39,9%	328	100%

Copiii ai căror tați au studii superioare au de aproape patru ori mai mari șanse de a se situa în grupul celor cu reușită superioară □ medii între nouă și zece □ decît elevii ai căror tați au studii cel mult de nivel profesional. Acest fapt, în sine, nu reprezintă o explicație a succesului sau insuccesului școlar. Important este, după cum spuneam, să decelăm care sînt acele atitudini și practici educative care sînt asociate unui nivel

cultural mai ridicat. În ideea că nivelele de pregătire ale celor doi soți pot avea grade de relevanță diferite, prezentăm, în continuare, tabelul 7.15 care exprimă relația dintre studiile mamei și reușita școlară a copiilor.

După cum se vede, în acest caz relația este și mai intensă: copiii ai căror mame au studii superioare au, cu toții, medii peste opt, 78% dintre ei având medii între nouă și zece. Probabilitatea reușitei superioare pentru copiii care au mame titrate universitar este de peste cinci ori mai mare decât a celor cu mame fără pregătire profesională. Trebuie să facem o observație: discuția în termeni de probabilități are sens, la modul propriu, dacă este vorba de un eșantion dintr-o populație. Am folosit prin extensie acest mod de exprimare doar pentru că este mai sugestiv.

TABELUL 7.15. Asocierea dintre studiile mamei și reușita școlară a copilului în primii trei ani de gimnaziu

	Media generală 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Studiile MAMEI	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Max. 10 clase	20	34,5%	20	34,5%	9	15,5%	9	15,5%	58	100%
Profesionala	9	18,0%	11	22,0%	21	42,0%	9	18,0%	50	100%
Liceu	12	7,8%	31	20,1%	43	27,9%	68	44,2%	154	100%
Postliceala	2	5,7%	5	14,3%	7	20,0%	21	60,0%	35	100%
Facultate					7	21,2%	26	78,8%	33	100%
Total	43	13,0%	67	20,3%	87	26,4%	133	40,3%	330	100%

Vom încerca, în continuare, să surprindem alte aspecte structurale ale familiei care sînt susceptibile de a fi asociate cu reușita școlară. Ne vom opri la componența grupului familial. Ne interesează, în primul rînd, relația dintre talia fratriei, rangul nașterii, apartenența de sex a copilului și reușita școlară a acestuia.

După cum rezultă din tabelul 7.16, rangul nașterii copilului, surprins doar prin trei categorii datorită numărului mic de situații în care depășea această valoare, este legat de performanța școlară mai ales în raport cu cei născuți pe poziția a treia sau superioară. Probabilitatea pentru aceștia de a avea medii între nouă și zece este de peste trei ori mai mică decât a celor născuți pe prima poziție. Cei mai privilegiați sînt primii născuți, dar diferența în raport cu cei de pe rangul doi este mică. În ceea ce privește rezultatele cele mai slabe, primii născuți au o probabilitate de peste patru ori mai mică de a avea medii sub șapte în raport cu cei avînd rangul nașterii trei sau mai mult.

TABELUL 7.16. Asocierea dintre rangul nașterii copilului și reușita școlară a acestuia în primii trei ani de gimnaziu

	Media generală 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Rangul nașterii copilului	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Primul	14	8,2%	31	18,2%	43	25,3%	82	48,2%	170	100%
Al II-lea	12	10,7%	23	20,5%	34	30,4%	43	38,4%	112	100%
Al III-lea și +	17	38,6%	13	29,5%	8	18,2%	6	13,6%	44	100%
Total	43	13,2%	67	20,6%	85	26,1%	131	40,2%	326	100%

După cum se știe, nivelul de studii este asociat negativ cu numărul de copii per familie. Cei avînd un rang al nașterii mai ridicat fac parte, în mod firesc, din familii avînd un număr mai mare de copii. Primul și al doilea născut aparțin, în marea lor majoritate, unor familii puțin numeroase □cel mult doi copii□ pentru că acestea au cea mai mare pondere □83%□.

TABELUL 7.17. *Asocierea dintre rangul nașterii copilului și numărul total de copii ai cuplului*

	Numărul total de copii ai cuplului [4 categorii]								Total	
	1		2		3		4 sau peste			
Rangul nașterii copilului	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Primul născut	90	51,4%	78	44,6%	5	2,9%	2	1,1%	175	100%
Al II-lea			103	91,2%	7	6,2%	3	2,7%	113	100%
Al III-lea și +	1	2,3%	1	2,3%	23	53,5%	18	41,9%	43	100%
Total	91	27,5%	182	55,0%	35	10,6%	23	6,9%	331	100%

Pentru început, trebuie relevată o inadverență care apare în tabelul de mai sus: pentru rangul nașterii copilului trei sau mai mult, există două mame care declară că numărul total de copii ai cuplului este unu, respectiv doi. Poate fi o eroare a operatorilor de teren sau de introducere a datelor dar, în același timp, ar putea fi vorba de primul născut al mamei, în familie mai existînd copii ai soțului dintr-o altă căsătorie. Din tabelul 7.17 rezultă că primii născuți provin, în proporții aproape egale, din familii cu unul sau doi copii, cei născuți pe poziția a doua provin, în marea lor majoritate, din familii cu doi copii, iar cei avînd rangul nașterii egal cu trei sau mai mare aparțin, în proporții apropiate, unor familii cu trei respectiv patru sau mai mulți copii. Ne putem întreba dacă rangul nașterii copilului este important pentru reușita școlară a acestuia sau situația particulară în care se află familiile cu mulți copii este, de fapt, relevantă: timpul disponibil pentru educație, resursele materiale și culturale etc. Aminteam mai înainte că nivelul studiilor este asociat negativ cu talia fratriei. În aceste condiții, în familiile cele mai numeroase părinții vor avea studiile cele mai scăzute și, implicit, profesii care presupun venituri mai mici, dar care trebuie împărțite între mai mulți membri.

Între categoriile extreme diferențele sînt foarte mari: în familiile cu un copil, standardul material este de aproape trei ori mai bun decît în cele în care sînt patru sau mai mulți frați. Mamele au, în medie, cu 3,4 ani de școală mai mult, iar tații cu 2,7. Media generală din clasele V-VIII este mai mare cu 1,53 puncte în cazul copiilor singuri la părinți, comparativ cu cei care au trei sau mai mulți frați.

TABELUL 7.18. *Reușita școlară a copilului, numărul mediu de ani de școală al părinților și venitul mediu per membru de familie în funcție de talia fratriei*

	Numărul de copii ai cuplului [4 categorii]								TOTAL	
	1		2		3		4 sau peste			
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Venit/membru	79	2,74	174	2,02	34	1,32	22	0,99	311	2,05
Tata – ani școală	90	13,1	185	12,4	36	11,5	23	10,4	335	12,3
Mama – ani școală	91	12,7	185	12,2	35	10,9	24	9,3	337	12,0
Media claselor V-VII	91	8,81	180	8,49	35	8,04	24	7,28	333	8,44

Pentru a putea să discutăm, din nou, în termeni de probabilități ale reușitei școlare prezentăm tabelul de asociere dintre această variabilă și talia fratriei.

TABELUL 7.19. Asocierea dintre talia fratriei și reușita școlară a copilului în primii trei ani de gimnaziu

	Media generala 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Nr. de copii ai cuplului	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
1	6	6,6%	14	15,4%	17	18,7%	54	59,3%	91	100%
2	17	9,4%	36	20,0%	60	33,3%	67	37,2%	180	100%
3	8	22,9%	10	28,6%	7	20,0%	10	28,6%	35	100%
4 sau peste	12	50,0%	7	29,2%	3	12,5%	2	8,3%	24	100%
Total	43	13,0%	67	20,3%	87	26,4%	133	40,3%	330	100%

Copiii avînd trei sau mai mulți frați au o probabilitate de a avea medii cuprinse între nouă și zece de șapte ori mai mică decît copiii unici și o probabilitate de opt ori mai mare de a avea medii sub șapte, prin comparație tot cu cei singuri la părinți. Diferența dintre familiile cu trei copii și cele cu patru sau mai mulți este importantă: probabilitatea accesului la reușita superioară scade de peste trei ori, iar cea a situării copilului pe nivelul cel mai scăzut al reușitei școlare crește de peste două ori.

Dorim, în continuare, să relevăm mai clar relația dintre numărul de copii ai celor doi părinți și nivelul lor de studii deoarece simpla calculare a numărului mediu de ani de școală în interiorul categoriilor de reușită școlară poate ascunde aspecte semnificative.

Tații cu studii superioare au, în marea lor majoritate, unul sau doi copii □96%□, pe cînd cei cu maximum zece clase au în proporție de peste 44% trei sau mai mulți copii. Ponderea celor cu trei sau patru copii scade constant o dată cu creșterea nivelului de studii, iar ponderea taților cu un singur copil crește constant pe măsură ce nivelul de instruire este mai ridicat.

Analiza relației dintre studiile mamelor și numărul lor de copii oferă o imagine foarte apropiată de cea precedentă, așa că tabelul de asociere îl vom prezenta numai în tabelul 1.1, Anexa 1.

Subliniem că imaginea pe care o prefigurăm nu este, în nici un caz, aceea a unei societăți în care părinții au cel mult doi copii și studii postliceale sau universitare. Problema este de a găsi soluții reale de a reduce inegalitatea de acces a tinerilor la educație, de a reduce diferențele de competență educativă dintre părinți și de a le oferi căi de valorificare mai bună a propriilor resurse.

TABELUL 7.20. Asocierea dintre studiile tatălui și numărul de copii ai cuplului

	Număr de copii ai cuplului								Total	
	1		2		3		4 sau peste			
Studiile TATĂLUI	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Max. 10 clase	3	11,1%	12	44,4%	4	14,8%	8	29,6%	27	100%
Profesionala	23	21,5%	60	56,1%	15	14,0%	9	8,4%	107	100%
Liceu	32	26,7%	71	59,2%	13	10,8%	4	3,3%	120	100%
Postliceală	10	35,7%	14	50,0%	3	10,7%	1	3,6%	28	100%
Facultate	22	42,3%	28	53,8%	1	1,9%	1	1,9%	52	100%
Total	90	26,9%	185	55,4%	36	10,8%	23	6,9%	334	100%

Observațiile făcute până în acest moment trebuie interpretate ca o încercare de identificare a populației școlare cu risc la eșec și nu ca o tentativă explicativă. Nu se pune, în nici un caz, problema de a acuza părinții că aduc copii pe lume fără a se gândi dacă sînt sau nu capabili să le ofere șansa unei educații corespunzătoare și a unui trai decent. Chestiunea care apare în prim plan, în această parte a analizei noastre, este aceea de a stabili care sînt familiile care au cea mai mare nevoie de comunicare cu școala, de implicare activă a acestora în relația cu părinții, pentru a le oferi suport, pentru a-i face conștienți pe aceștia de nevoile de natură educațională ale copilului lor.

Surprinderea categoriei socio-profesionale a părinților a ridicat o serie de probleme: grila a fost preluată din barometrele de opinie comandate de Fundația pentru o Societate Deschisă^{*)}. Aplicarea acestei grile ar fi presupus precizări suplimentare referitoare la încadrarea unor ocupații cum ar fi: asistent medicală, infirmieră, învățător, ofițer, subofițer, preot etc. În lipsa acestor precizări, s-a optat, de către operatori, relativ frecvent la varianta desemnînd o altă situație. În plus, sînt destul de multe nonrăspunsuri. Vom prezenta, totuși, categoriile socioprofesionale ale taților exact așa cum au fost ele înregistrate, relevînd reușita școlară medie a copilului, numărul mediu de ani de școală ai taților și venitul mediu al acestora.

TABELUL 7.21. *Valorile medii pentru reușita școlară a copilului, venitul tatălui și numărul anilor lui de școală în funcție de categoria socio-profesională a tatălui*

Ocupația SOȚULUI	Media generală 5-7		Ani de școală ai tatălui		Venit mediu al tatălui	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.
șomer	15	8,0	15	11,8	14	2,11
agricultor cu gospodărie individuală	4	8,10	4	9,0	3	0,83
agricultor în societăți agricole de stat	3	8,01	3	9,0	3	2,77
muncitor industrial necalificat	20	7,93	20	10,9	17	3,09
muncitor industrial calificat	118	8,16	119	11,4	116	4,05
lucrator servicii (vînzător, șofer etc.)	32	8,44	32	11,4	30	4,22
funcționar în servicii cu cel mult studii medii	19	8,64	19	12,4	15	6,45
tehnician/maistru	12	8,84	12	13,8	12	5,68
profesii tehnice cu studii superioare (inginer)	21	9,18	21	15,9	18	6,67
profesii libere cu studii universitare (doctor, profesor)	13	9,41	13	16,5	11	6,45
funcționar superior în administrația de stat	11	9,23	12	15,4	10	7,97
director întreprindere	1	9,58	1	16,5	1	8,00
patron/fermier (cu angajați)	5	9,26	5	12,4	4	18,5
întreprinzător pe cont propriu (fără angajați)	11	9,03	11	12,5	9	5,17
ziler	2	7,28	2	11,0	2	2,65
alta	29	8,13	30	12,6	27	5,46
Nonrăspuns	17	8,91	16	12,3	17	4,09
Total	333	8,44	335	12,3	309	4,77

Observăm asocierea dintre nivelul mediu de studii al fiecărei categorii socio-profesionale și reușita școlară a copiilor, mai puțin pentru patroni și întreprinzătorii pe cont propriu. Venitul tatălui, cel puțin pentru categoriile agricultorilor și muncitorilor necali-

*) <http://www.osf.ro>

ficați, pare să fie mai puțin relevant. Nu trebuie uitat, însă, că pentru agricultori majoritatea necesităților alimentare sînt satisfăcute prin autoconsum. Din perspectiva reușitei școlare, copiii ai căror tați sînt șomeri se încadrează în aceeași categorie. Categoria socio-profesională a tatălui nu pare a fi un predictor consistent al eșecului școlar, cu excepția, poate, a tatilor încadrați în categoria „ziler” □al căror număr este, însă, prea mic pentru a putea trage o concluzie). Ocupația tatălui oferă, mai degrabă, informații privitoare la acei copii care au o șansă în plus de a avea performanțe școlare ridicate. De la categoria agricultorilor pînă la cea a profesiunilor libere presupunînd studii superioare performanța școlară a copiilor crește constant, o dată cu numărul mediu al anilor de școală ai tatilor. Nivelul veniturilor tatilor crește, și el, dar apar o serie de inversiuni, pentru funcționari cu cel mult studii medii, maiștri, ingineri și cei cu profesii libere; în cazul acestora venitul mediu oscilează în jurul valorii de șase milioane. Funcționarii superiori în administrația de stat, deși au un salariu mediu de aproximativ opt milioane, se încadrează, ca performanță medie a copiilor lor, între ingineri și cei cu profesii libere □la un nivel al studiilor foarte apropiat□. O categorie aparte par să o constituie patronii și liber profesioniștii fără angajați care se aseamănă ca nivel de studii, dar diferă mult din punctul de vedere al veniturilor □notăm faptul că unul dintre acești subiecți a declarat un venit personal de patruzeci de milioane, care a ridicat foarte mult media grupului□. Reușita școlară a copiilor este mai bună pentru cei cu venituri mai ridicate, dar diferența nu este mare. Oricum, această reușită școlară este apropiată de cea a copiilor care au părinți cu studii superioare □și practică o meserie care presupune studii superioare□.

Privitor la utilizarea categoriei socio-profesionale ca predictor al reușitei școlare, apreciem că utilitatea acestei variabile este destul de redusă. Tații pentru care nivelul studiilor nu este asociat cu venitul și cu reușita școlară a copiilor □patronii și liber întreprinzători fără angajați□ reprezintă sub 5% din populația vizată de noi. Vom utiliza, în continuare, instruirea de care au beneficiat părinții sau numărul mediu de ani de școală al acestora ca variabile desemnînd nivelul socio-cultural împreună cu venitul, cu rezerva că la acest nivel corespondența dintre răspunsurile oferite de subiecți și realitate este problematică.

Un ultim aspect referitor la standardul material, luat frecvent în considerare, este acela al venitului mediu per membru de familie. Cu toate rezervele privitoare la declarațiile părinților, dorim să prezentăm relația care există între această variabilă și reușita școlară a copilului. Valorile variabilei cantitative au fost grupate în cinci categorii, pe același principiu ca fiecare dintre acestea să subsumeze un număr suficient de mare de indivizi.

TABELUL 7.22. Asocierea dintre reușita școlară și venitul per membru de familie

	Media generala 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Venit/membru de familie	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Sub 1 milion	18	31,6%	22	38,6%	6	10,5%	11	19,3%	57	100%
1-1,49 mil.	11	19,0%	16	27,6%	13	22,4%	18	31,0%	58	100%
1,5-1.99 mil.	7	12,1%	12	20,7%	23	39,7%	16	27,6%	58	100%
2-2,99 mil.	5	6,8%	10	13,5%	22	29,7%	37	50,0%	74	100%
3 mil. și peste			3	5,3%	18	31,6%	36	63,2%	57	100%

ABORDAREA CANTITATIVĂ A CERCETĂRII

Total	41	13,5%	63	20,7%	82	27,0%	118	38,8%	304	100%
-------	----	-------	----	-------	----	-------	-----	-------	-----	------

Un nivel ridicat al venitului per membru de familie desemnează șanse de aproximativ trei ori mai mari de a accede la performanța școlară superioară decât venitul cel mai mic luat în considerare. Invers, nu există nici un copil provenind dintr-o familie cu venitul mediu peste trei milioane care să aibă medii sub șapte, pe când 31,6% dintre copiii cu standardul material cel mai modest se află în această situație. Este greu să facem un clasament al puterii discriminative a variabilelor luate în calcul deoarece discrepanțele pe care le evidențiază depind de numărul de categorii pe care le luăm în calcul □ mai ales pentru nivelul de școlaritate și pentru venit, dar lucrul este valabil și pentru stabilirea ultimei categorii în cazul numărului de frați sau a rangului nașterii copilului□. În cazul variabilelor cu care am operat pînă în prezent, apartenența la o familie cu patru copii sau mai mult reprezintă elementul de „risc” maxim pentru eșecul școlar.

Ne-am referit, printre variabilele „structurale” proprii familiei, la apartenența de sex a copilului. Au fetele performanțe mai bune decât băieții?

TABELUL 7.23. Asocierea dintre
reușita școlară și apartenența de sex a copilului

	Media generala 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Apartenența de sex a copilului	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Masculin	36	22,1%	40	24,5%	38	23,3%	49	30,1%	163	100%
Feminin	8	4,9%	26	15,9%	48	29,3%	82	50,0%	164	100%
Total	44	13,5%	66	20,2%	86	26,3%	131	40,1%	327	100%

În primii trei ani ai ciclului gimnazial, fetele au medii sub șapte într-o proporție de patru ori mai mică decât băieții. Privitor la reușita superioară, diferențele sînt sensibil mai mici, dar tot în favoarea fetelor: ele au șanse de 1,6 ori mai mari de a avea medii între nouă și zece.

TABELUL 7.24. Mediile generale pentru fiecare an al gimnaziului
și media la testul național în funcție de apartenența de sex a copilului

	Masculin		Feminin		Total	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Media clasei a V-a □toți elevii□	163	8,28	163	8,82	332	8,56
Media clasei a VI-a □toți elevii□	161	8,05	161	8,73	328	8,40
Media clasei a VII-a □toți elevii□	150	8,08	163	8,75	319	8,44
Media clasei a VIII-a □absolvenții a 8 clase□	74	8,31	91	8,87	167	8,62
Media test național □absolvenții a 8 clase□	59	7,23	76	7,59	137	7,43

Avantajul fetelor se păstrează, de-a lungul tuturor celor patru ani de gimnaziu, la un nivel aproximativ constant. Reușita la testul național arată o diferență ceva mai mică, dar în același sens. Nu ne vom hazarda, în acest moment, să încercăm explicații ale acestei situații, ci ne vom limita la a arăta că pe lîngă apartenența la o familie cu mulți copii, cu nivel cultural scăzut și cu venituri mici, apartenența la sexul masculin reprezintă un factor de risc în plus pentru eșecul școlar. Ne propunem, în schimb, ca pe

parcursul prezentării rezultatelor cercetării noastre, să relevăm diferențele existente între atitudinile și practicile educative parentale în funcție de sexul copilului.

Un ultim aspect pe care l-am analizat, privitor la structura familiei, îl reprezintă proveniența unuia sau a ambilor soți din mediul rural. Deoarece diferențele induse de această caracteristică sînt mai puțin accentuate decît celelalte, vom prezenta tabelele în anexa I.

Din perspectiva rezultatelor celor mai modeste, faptul că ambii sau unul dintre părinți s-a născut la sat nu prezintă nici o relevanță. În ceea ce privește mediile între nouă și zece, copiii ai căror părinți sînt ambii născuți la oraș au șanse de 1,7 ori mai mari de a se situa în această categorie decît cei ai căror părinți s-au născut ambii la sat. În cazul în care doar unul dintre părinți este rural nativ, situația este intermediară, dar mai apropiată de cea proprie părinților orașeni prin naștere □ a se vedea tabelul 1.2, Anexa 1).

Numărul de copii per cuplu este destul de puternic influențat de socializarea primară a părinților: ponderea familiilor „nativ rurale” care au un singur copil este de aproape două ori mai mică decît în cazul cuplurilor în care unul sau ambii soți sînt născuți la oraș. Invers, familiile în care și tata și mama provin din mediul rural au în proporție de 27,7% trei sau mai mulți copii față de numai 14,1% din cuplurile „mixte” și 11,9% în cazul în care ambii părinți s-au născut la oraș □ a se vedea tabelul 1.3, Anexa 1).

Tații din cuplurile născute în mediul urban au în proporție de două ori mai mare studii postliceale sau universitare comparativ cu cei aparținînd cuplurilor cu proveniență rurală. Pentru această din urmă categorie, ponderea taților avînd cel mult zece clase este aproape dublă față de cuplurile nativ urbane □ a se vedea tabelul 1.4, Anexa 1).

Nivelul de studii al mamelor este asociat asemănător cu prima rezidență a membrilor cuplului cu diferența că ponderea studiilor minime □zece clase□, pentru mamele din cu-plurile provenite de la sat, este de aproape trei ori mai mare decît în situația în care cel puțin unul din soți este născut la oraș. În ceea ce privește situația studiilor postliceale și universitare, diferența este, și aici, cu ceva mai mare decît în cazul taților □ a se vedea tabelul 1.5, Anexa 1).

În finalul analizei noastre asupra relațiilor dintre aspectele structurale ale familiei vom reveni asupra modelelor de coeziune familială anterior definite pentru a stabili conexiuni între acestea și variabilele care s-au dovedit relevante pentru reușita școlară a tinerilor.

Observație: Categoria de studii: „Maximum 11 clase” desemnează subiecții care au terminat cel mult școala profesională.

TABELUL 7.25. Asocierea dintre coeziunea familială și studiile tatălui

	Modelul de coeziune familială								Total	
	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE			
Studiile TATĂLUI	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Max. 11 clase	25	27,8%	67	54%	33	46,5%	8	17,1%	133	40%
Liceu	34	37,8%	42	33,9%	23	32,4%	20	42,6%	119	35,8%
Postliceală	8	8,9%	9	7,3%	6	8,5%	5	10,6%	28	8,4%
Facultate	23	25,6%	6	4,8%	9	12,7%	14	29,8%	52	15,7%

ABORDAREA CANTITATIVĂ A CERCETĂRII

Total	90	100%	124	100%	71	100%	47	100%	332	100%
-------	----	-------------	-----	-------------	----	-------------	----	-------------	-----	-------------

Din perspectiva studiilor superioare, tații din familiile de tip Asociație se află pe primul loc, urmați destul de aproape de cei din familiile Companionale. În familiile Paralel, procentul soților cu studii superioare este sensibil mai mic, iar cei din familiile Bastion se află pe ultimul loc. Dacă ne vom referi la ponderea celor care au absolvit cel mult școala profesională, vom regăsi ierarhia de mai sus dar inversată. În familiile deschise spre exterior □Asociație și Companionale□ nivelul de studii este cel mai ridicat; dintre ele, favorizarea autonomiei membrilor familiei □în familiile Asociație□ pare a fi asociată cu un nivel global mai ridicat de instruire al taților. În cazul grupurilor domestice închise spre exterior □Bastion și Paralel□, nivelul de studii este ceva mai ridicat, din nou, în cazul celor care favorizează autonomia □familiile de tip paralel□. Vom arăta că situația este practic identică și în cazul analizării relației dintre studiile mamei și modelul de coeziune familială.

TABELUL 7.26. Asocierea dintre modelul de coeziune familială și nivelul de studii al mamei

	Modelul coeziune familială								Total	
	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE			
Studiile MAMEI	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Max. 11 clase	19	21,1%	58	46,4%	27	37,5%	7	14,9%	111	33,3%
Liceu	48	53,3%	53	42,4%	35	48,6%	19	40,4%	155	46,4%
Postliceală	9	10,0%	10	8,0%	5	6,9%	11	23,4%	35	10,5%
Facultate	14	15,6%	4	3,2%	5	6,9%	10	21,3%	33	9,9%
Total	90	100%	125	100%	72	100%	47	100%	334	100%

Ambele ierarhii mai sus amintite sînt păstrate. Anumite diferențe apar doar datorită faptului că soțiile au într-o proporție mai mică studii superioare comparativ cu soții. Un alt aspect care particularizează situația mamelor în raport cu apartenența la diferitele modele de coeziune familială îl reprezintă faptul că ponderea celor cu studii postliceale este sensibil mai mare în cazul apartenenței la familiile de tip Asociație.

Reamintim că modelul de coeziune familială a fost definit în funcție de răspunsurile oferite de mame și, în consecință, relația cu nivelul lor cultural pare firesc să fie mai accentuată. Atunci cînd se răspunde la întrebări de tipul: „cum ați caracteriza modul de funcționare a grupului familial”, în situațiile ambigue este plauzibil ca răspunsul să fie tranșat în sensul aspectelor dezirabile pentru respondent. Existînd doar două variante de răspuns, astfel de situații au apărut, probabil, destul de frecvent.

Veniturile per membru de familie, următoarea variabilă avută în vedere în analiza diferențelor existente între familiile aparținînd categoriilor de coeziune familială, confirmă, în bună măsură, imaginea precedentă. Ierarhia Asociație, Companional, Paralel, Bastion este evidentă pentru categoria de venit peste trei milioane.

Comparativ cu familiile Bastion, care au cea mai mică pondere a veniturilor peste trei milioane, familiile de tip Asociație dețin de peste trei ori mai frecvent acest nivel al resurselor financiare, iar familiile Companionale, de două ori. În cazul veniturilor sub un milion, diferențele sînt mai puțin evidente: familiile de tip Paralel sînt net dezavantajate în raport cu celelalte, a căror situație este apropiată. Dacă ne referim la veniturile sub un milion și jumătate, tot familiile Paralel au situația cea mai dificilă, urmate de cele de tip Bastion. Familiile Companionale au o situație net mai bună, iar cele de tip Asociație au, de departe, cel mai mic procent al veniturilor, sub un milion și jumătate. Deci, pentru veniturile mici, ierarhia între grupurile familiale definite de modelele de coeziune este

ABORDAREA CANTITATIVĂ A CERCETĂRII

aceeași cu cea pentru studiile de nivel scăzut, cu excepția inversiunii dintre grupurile domestice de tip Bastion și Paralel.

TABELUL 7.27. *Asocierea dintre modelul de coeziune familială și venitul pe membru de familie*

	Modelul coeziune familială								Total	
	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE			
Venit/membru de familie	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Sub 1 milion	13	15,7%	17	14,8%	21	31,8%	6	14,0%	57	18,6%
1-1,49 mil.	15	18,1%	33	28,7%	12	18,2%	2	4,7%	62	20,2%
1,5-1.99 mil.	11	13,3%	29	25,2%	11	16,7%	7	16,3%	58	18,9%
2-2,99 mil.	25	30,1%	24	20,9%	10	15,2%	14	32,6%	73	23,8%
3 mil. și peste	19	22,9%	12	10,4%	12	18,2%	14	32,6%	57	18,6%
Total	83	100%	115	100%	66	100%	43	100%	307	100%

Numărul de copii ai cuplului diferă în mai mică măsură în funcție de modelul de coeziune familială □a se vedea tabelul 1.6, Anexa 1□. Familiile cu un singur copil au ponderi apropiate, iar cele cu patru sau mai mulți, de asemenea, cu excepția familiilor Asociație, în care există cel mult trei copii. Dacă analizăm, însă, numărul de copii prin doar două categorii, cel mult doi, respectiv trei sau mai mulți, regăsim ierarhia indusă de categoriile de venit scăzut per membru de familie: grupurile domestice de tip Asociație au în proporție de 6,4% trei copii sau mai mult, cele de tip Companional în proporție de 15,6%, cele Bastion 19,4%, iar familiile de tip Paralel au în 26,4% din situații o talie a fratriei mai mare sau egală cu trei. Ponderile familiilor cu cel mult doi copii reprezintă diferența până la 100%, așa că nu le mai comentăm.

Locul de naștere al părinților, în sensul de a fi localizat la sat sau la oraș, pare a fi legat de modelul de coeziune familială, în sensul că deschiderea spre exterior este proprie, în mai mare măsură, cuplurilor formate din persoane „nativ citadine”.

TABELUL 7.28. *Asocierea dintre modelul de coeziune familială și prima rezidență a părinților*

	Modelul coeziune familială								Total	
	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE			
Prima rezidență a părinților	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Ambii la sat	25	27,8%	53	42,7%	23	31,9%	9	19,6%	110	33,1%
Unul la sat	29	32,2%	37	29,8%	28	38,9%	19	41,3%	113	34,0%
Ambii la oraș	36	40,0%	34	27,4%	21	29,2%	18	39,1%	109	32,8%
Total	90	100%	124	100%	72	100%	46	100%	332	100%

Ponderea cuplurilor în care ambii parteneri sînt născuți la oraș induce o ierarhie între cele patru tipuri de familii, apropiată cu cea implicată de nivelul superior al veniturilor □sau școlarității□, singura diferență fiind aceea că grupurile domestice de tip Paralel sînt pe primul loc, la o diferență mai mică de un procent în raport cu familiile Asociație. În ceea ce privește procentul grupurilor domestice în care și tata și mama sînt „nativ rurali”, familiile Bastion ocupă pe primul loc, urmate de cele de tip paralel, Companionale și Asociație. Ierarhia este identică cu cea indusă de nivelul scăzut de școlaritate.

Ca o concluzie a acestui capitol, trebuie să relevăm faptul că variabilele structurale avute în vedere – nivelul de studii al părinților, rangul nașterii și apartenența de sex a copilului, talia fratriei, venitul tatălui și cel per membru de familie, prima rezidență a părinților – au, toate, relevanța lor pentru reușita școlară a copilului. Ele nu trebuie, însă, privite ca factori cauzali: ele nu explică, ci vor să releve fundalul care poate facilita anumite concepții și practici educative ale părinților. Este plauzibil ca un părinte care are trei sau mai mulți copii să poată alocă mai puțin timp, separat, fiecăruia. De asemenea, sub un anumit prag al veniturilor, oricât de mare ar fi interesul părintelui pentru viitorul propriului copil, el nu-și poate permite să-i plătească ore particulare. În același sens, dacă nivelul de studii al părinților este scăzut, șansa de a oferi ajutor la lecții sau de a verifica în mod competent modul în care copilul și-a îndeplinit sarcinile școlare este scăzută. În ceea ce privește prima rezidență a părinților, variabilă care nu a fost luată în calcul de sociologii elvețieni, am considerat că poate fi relevantă, pornind de la supoziția că o socializare primară în mediul rural, sensibil mai tradiționalist, și-ar putea lăsa amprenta asupra ideilor părinților privind educația. S-a vădit că apartenența ambilor membri ai cuplului prin naștere la mediul urban este asociată cu un nivel mai ridicat al studiilor, cu o talie mai scăzută a fratriei, cu un venit per membru de familie mai ridicat □tabel 1.7, Anexa 1□ și cu reușita școlară mai bună a copiilor □tabel 1.8, Anexa 1□. Categoria socio-profesională a tatălui, cu toate inadvertențele implicate de clasificarea indivizilor, a relevat relația strînsă dintre ocupație, studii, nivel de salarizare și reușita medie a copilului.

Trebuie să ținem seama de faptul că toate aceste variabile legate de mediul familial, și care sînt legate, mai mult sau mai puțin intens, de reușita școlară a copilului, sînt, la rîndul lor, asociate între ele; prezența unui singur „factor de risc” pentru eșecul școlar nu este concludentă, căci o anumită carență poate fi compensată. Dacă părinții cu studii superioare au venituri mici, dar un singur copil de care să se ocupe, probabil că nu-i vor putea plăti ore suplimentare, dar se pot implica mai intens în activitatea lui școlară. În momentul în care banii sînt puțini, talia fratriei e mare, nivelul cultural al părinților este redus, posibilitatea de a oferi copilului suportul educațional de care are nevoie, fără un sprijin din exterior, se reduce drastic.

Modelul de coeziune familială, căruia i-am acordat un spațiu destul de amplu, reprezintă prima variabilă direct legată de relaționarea cuplului la membrii familiei, respectiv la spațiul social exterior acesteia. Axa închidere *versus* deschidere spre exterior s-a dovedit relevantă atît pentru reușita școlară a copiilor, cît și pentru nivelul de studii, talia fratriei, venitul per membru de familie. Axa fuziune/autonomie a membrilor familiei este mai puțin relevantă, probabil datorită caracterului puțin discriminativ al scalei folosite. Marea majoritate a mamelor a descris universul familial ca fiind puternic fuzional. Totuși, per global, autonomia celor din grupul domestic este asociată cu ponderi mai mari ale veniturilor de nivel ridicat per membru de familie și cu procente mai ridicate ale părinților cu studii superioare. La nivel de ipoteză, putem presupune că deschiderea spre exterior și autonomia reprezintă valori familiale care se structurează mai degrabă atunci cînd soții au profesii care presupun activitate intelectuală, contacte frecvente cu alte persoane, schimburi de informații de natură non-rutinieră și un anumit confort material. Copilul va fi pregătit, probabil, să-și asume responsabilități, să ia decizii mai degrabă decît să se supună pur și simplu cerințelor exprimate de către adult.

În capitolul următor vom analiza obiectivele educative formulate de către părinți și relațiile existente dintre acestea și reușita școlară a tinerilor.

Capitolul 8

PRINCIPIILE EDUCATIVE ALE PĂRINȚILOR**OBIECTIVE PE TERMEN LUNG**

Privitor la obiectivele pe termen lung formulate de către părinți, întrebarea care le-a fost adresată suna în felul următor:

Pentru a pregăti copilul dumneavoastră să se bucure de viață, să fie fericit, să fie un om „cum se cade”, ce calități considerați că trebuie în primul rînd să dezvoltați la el?

Din cele cincisprezece variante de răspuns, părinții puteau alege cel mult șapte aspecte asupra cărora au pus accentul cel mai mult. Itemii au fost astfel aleși încît să subsumeze patru domenii distincte: dorința de influențare în sensul autonomiei, acomodării □valori instrumentale□ și obiectivele formulate în sensul dezvoltării capacității de cooperare și a sensibilității □valori expresive□.

TABELUL 8.1. Procentul alegerilor mamelor pentru diferitele obiective educative pe termen lung în funcție de reușita școlară a copiilor

Obiectivele educative ale mamelor		Media generală clasele V-VI							
		Sub 7	7-7,99	8-8,99	9-10	Total			
Copilul trebuie stimulat:		Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Autonomie	Să fie încrezător în sine, îndrăzneț	44	77%	66	73%	87	82%	134	84%
	Să fie autonom, independent	44	39%	66	41%	87	40%	134	46%
	Să gîndească logic, să aibă spirit critic	44	11%	66	15%	87	16%	134	23%
Acomodare	Să fie responsabil, demn de încredere	43	79%	66	65%	87	72%	134	80%
	Să fie descurcăreț, cu știința situației	44	68%	66	64%	87	59%	134	51%
	Să fie activ, să aibă putere de muncă	44	70%	66	68%	87	57%	134	51%
	Să fie prevăzător, bine organizat	44	52%	66	38%	87	43%	134	50%
Cooperare	Să fie deschis, atent la cei din jur	44	68%	66	64%	87	68%	134	60%
	Să fie sociabil, bun tovarăș	44	48%	66	56%	87	64%	134	61%
	Să fie devotat, fidel propriului grup	44	34%	66	23%	87	29%	134	29%
	Să fie militant, să susțină activ grupul	44	4,6%	66	6,1%	87	3,5%	134	7,5%
Sensibilitate	Să fie creativ, cu imaginație bogată	44	39%	66	48%	87	52%	134	49%
	Să fie spiritual, cu simțul umorului	44	32%	66	42%	87	25%	134	30%
	Să aibă un ideal, anumite credințe	44	27%	66	29%	87	31%	134	28%
	Să-și dezvolte intuiția, sensibilitatea	44	25%	66	32%	87	32%	134	27%

Variantele de răspuns au fost prezentate, în chestionar, într-o ordine aleatoare dar, pentru o mai ușoară vizualizare a datelor, ele au fost ordonate în funcție de procente cele mai mari ale răspunsurilor afirmative înregistrate pentru fiecare tip de obiectiv educativ. În cadrul aceluiași obiectiv, itemii au fost, din nou, ordonați descrescător în funcție de ponderea alegerilor exprimate de către mame. În tabelul 2.1 din Anexa 2 sînt prezentate comparativ răspunsurile soților și soțiilor, dar diferențele sînt mici, așa că ne vom limita la a analiza informațiile oferite de către mame.

Itemii luați în considerare separat par a fi puțin relevanți pentru reușita școlară a copiilor. Totuși, în ceea ce privește autonomia, pentru categoria elevilor cu reușită superioară procente alegerilor sînt constant superioare mediei. Per global, autonomia și acomodarea sînt alese, în mod evident, mai mult decît cooperarea și sensibilitatea. Valorile pe care își propun părinții să le transmită în primul rînd sînt cele care vizează reușita în plan social: a fi capabil de a se adapta la cerințele legitime exprimate de societate, dar a putea, în același timp, să ia decizii pe cont propriu, a-și croi propriul drum în viață. Sociabilitatea, în sine, este valorizată de către părinți, dar nu și loialitatea față de propriul grup sau spiritul militant. Transpare un fel de dezimplicare în viața comunității: cooperarea e privită, mai degrabă, ca un mijloc de a-ți atinge propriile obiective și nu ca o atitudine civică dezirabilă. În ceea ce privește itemii vizînd ceea ce a fost conceptualizat sub numele de sensibilitate, existența unui ideal, a anumitor credințe apare pe ultimul loc, la egalitate cu dezvoltarea intuiției, a sensibilității. Din nou pragmatismul pare să apară în prim plan; părinții își pregătesc copiii □sau încearcă să-i pregătească□ pentru o societate a luptei pentru supraviețuire sau pentru ascensiune socială în care idealurile nu-și mai au locul. În aceeași ordine de idei, aspectul căruia i se acordă cea mai mare importanță □în cadrul itemilor desemnînd sensibilitatea□ este creativitatea, elementul cel mai ușor valorificabil de individ în cariera sa.

Evident, nu trebuie să uităm că părinții trebuiau să aleagă cel mult șapte itemi din cincisprezece, deci ei au exprimat propriile priorități: dacă toate cele patru aspecte li s-ar fi părut importante ar fi putut alege doar cîte două variante din trei categorii și una din a patra. Procentul mic de alegeri pentru „Să gîndească logic, să aibă spirit critic” □dintre itemii exprimînd autonomia□ nu înseamnă, neapărat, că acest aspect nu este valorizat de către părinți, ci că, probabil, încrederea în sine și autonomia apar ca fiind mai utile copilului.

Au fost construiți indicatorii sintetici desemnînd numărul de alegeri făcute pentru fiecare tip de obiective educative. Teoretic, fiecare indicator poate lua valori între zero și patru, cu excepția celui referitor la autonomie, care poate lua valoarea cel mult trei.

TABELUL 8.2. *Asocierea dintre numărul de alegeri al mamelor pentru autonomie și reușita școlară a copilului*

	Media generală din clasele V-VII								Total	
Mama: nr. alegeri pentru AUTONOMIE	Sub 7		7-7,99		8-8,99		9-10			
	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Nici una	6	17,6%	9	26,5%	9	26,5%	10	29,4%	34	100%
Una	23	15,1%	32	21,1%	41	27,0%	56	36,8%	152	100%
Două	12	10,0%	22	18,3%	32	26,7%	54	45,0%	120	100%
Trei	3	12,0%	3	12,0%	5	20,0%	14	56,0%	25	100%
Total	44	13,3%	66	19,9%	87	26,3%	134	40,5%	331	100%

Ponderea copiilor cu medii între nouă și zece pentru care mamele nu au ales nici un item desemnând autonomia este de două ori mai mică decât a acelorai ai căror mame au ales toți trei itemii. Privitor la rezultatele slabe și mediocre, cu cât mamele aleg mai multe variante desemnând autonomia, cu atât ponderea copiilor cu medii sub opt este mai mică.

Opțiunile mamelor privind itemii subsumați acomodării nu par a fi relevante pentru reușita școlară, cu excepția situației în care acestea nu au ales nici unul dintre respectivii itemi. În acest caz, copiii au în proporție de 72% medii între nouă și zece, comparativ cu ponderea globală de 40,6% □ a se vedea tabelul 2.2, Anexa 2□.

Ponderea elevilor cu medii între nouă și zece, ale căror mame au ales trei sau patru itemi desemnând cooperarea este cu 10% mai mare decât media acestei categorii, dar o valoare superioară mediei cu 5% se înregistrează și pentru copii ai căror mame nu au ales nici una dintre variantele subsumate cooperării □ a se vedea tabelul 2.3, Anexa 2□. Nici opțiunile pentru acest principiu educativ nu par să diferențieze copiii în funcție de reușita școlară.

Numărul de alegeri făcute de mame pentru itemii desemnând sensibilitatea nu este, nici el, relevant pentru reușita școlară.

Ideea că veriga de legătură între resursele socio-economice parentale și performanța în planul educației formale o constituie accentul diferit pus de către părinți asupra valorilor educative pare a fi infirmată. Ne putem pune întrebarea, de fapt, dacă între răspunsurile părinților și modul concret în care ei intervin asupra educației copiilor lor există o legătură reală sau nu. Ideea ar fi aceea că părinții au răspuns mai degrabă în funcție de ceea ce le apare ca fiind dezirabil.

Mamele avînd studii superioare aleg itemii exprimînd autonomia în cea mai mare măsură, cei exprimînd cooperarea în cea mai mică și optează pentru sensibilitate la un nivel puțin superior mediei indicatorului respectiv. La nivelul cel mai scăzut de studii se optează cel mai mult pentru acomodare și cel mai puțin pentru sensibilitate. O situație particulară o prezintă mamele cu studii postliceale care aleg în cea mai mare măsură sensibilitatea și cooperarea la un nivel superior mediei. Datele sugerează o relație între tipul de activitate pe care o practică mamele și valorile pentru care optează în primul rînd. Profesioni presupunînd studii superioare fac apel și recompensează în mai mare măsură autonomia decât cele necesitînd studii de nivel scăzut, de obicei repetitive și apelînd în mai mare măsură la acomodare și cooperare.

TABELUL 8.3. *Nivelul mediu al indicatorilor sintetici pentru obiectivele pe termen lung, formulate de mame în categoriile de studii ale acestora*

	Obiectivele pe termen lung [MAMA]							
	AUTONOMIE		ACOMODARE		COOPERARE		SENSIBILITATE	
Studiile MAMEI	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media
Maximum 10 clase	61	1.39	61	2.51	61	1.59	61	1.13
Profesionala	50	1.20	50	2.50	50	1.68	50	1.34
Liceu	156	1.43	155	2.35	156	1.60	156	1.42
Postliceală	35	1.29	35	2.20	35	1.60	35	1.60
Facultate	33	1.82	33	2.15	33	1.33	33	1.45
Total	338	1.41	337	2.36	338	1.58	338	1.38

Opțiunile mamelor care au studii postliceale pot fi legate de specificul unor meserii cum ar fi cea de învățătoare sau asistentă medicală care presupun la un nivel mai ridicat cooperare și sensibilitate. Părinții au avut, deci, tendința de a proiecta imaginea lor despre calitățile mai importante existenței în cadrul societății asupra propriului copil. Trebuie să subliniem însă, că majoritatea mamelor □64,4%□ au ales cel puțin un item din fiecare categorie, deci nu se pune în nici un caz problema ca o categorie de mame să opteze doar pentru o anumită valoare și o altă categorie, pentru altele.

Opțiunile mamelor privitoare la obiectivele pe termen lung relevă diferențe destul de evidente între cele patru modele de coeziune familială.

TABELUL 8.4. Nivelul mediu al indicatorilor sintetici pentru obiectivele pe termen lung formulate de mame în funcție de modelul de coeziune familială

	Obiectivele pe termen lung [MAMA]							
	AUTONOMIE		ACOMODARE		COOPERARE		SENSIBILITATE	
	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media
Coeziunea familială								
Companională	91	1.47	91	2.47	91	1.42	91	1.37
Bastion	125	1.32	124	2.45	125	1.60	125	1.29
Paralel	72	1.46	72	2.31	72	1.67	72	1.43
Asociație	48	1.50	48	1.98	48	1.67	48	1.56
Total	338	1.41	337	2.36	338	1.58	338	1.38

Mamele din familiile de tip Asociație, în care părinții au nivelul de studii cel mai ridicat și în care copiii au rezultate școlare superioare, aleg în cea mai mare măsură autonomie, cooperarea și sensibilitatea și în cea mai mică măsură acomodarea. Reamintim faptul că familiile Asociație sînt caracterizate de deschidere către exterior și autonomie a membrilor grupului domestic, fapt care explică, într-o anumită măsură, opțiunile mamelor. În cazul familiilor Companionale, se optează în cea mai mare măsură pentru acomodare și în cea mai mică măsură pentru cooperare, deși grupul domestic e definit ca fiind fuzional □fapt care ar presupune cooperarea□. În familiile de tip Paralel □autonomie internă și închidere spre exterior□ se optează la un nivel superior valorilor medii pentru autonomie, cooperare și sensibilitate, iar în cele de tip Bastion □fuziune internă și închidere spre exterior□ se aleg în mai mare măsură acomodarea și cooperarea.

Alegerile mamelor sînt mai clar legate de rangul nașterii copilului □și, implicit, de talia fratriei□. În tabelul 8.5 prezentăm valorile medii pentru indicatorii sintetici desemnînd obiectivele educative pe termen lung în funcție de cele trei categorii ale variabilelor mai sus amintite.

Accentul pus de mame pe autonomie și pe sensibilitate scade constant o dată cu creșterea rangului nașterii. Acomodarea este aleasă la nivelul cel mai ridicat în cazul în care copilul este născut pe poziția a treia sau superioară. Doar opțiunile pentru cooperare par să nu inducă nici o diferențiere. Alegerile mamelor par să depindă, într-o oarecare măsură, de considerente legate de funcționarea armonioasă □sau cît mai puțin conflictuală□ a grupului domestic care, indiferent de viziunea soților asupra vieții de familie, trebuie să împartă un același spațiu, să coordoneze acțiunile membrilor lui,

ABORDAREA CANTITATIVĂ A CERCETĂRII

trebuie să satisfacă diverse nevoi în condițiile în care, evident, resursele, atât de natură materială, cât și psihologică, sînt limitate.

TABELUL 8.5. Nivelul mediu al
indicatorilor sintetici pentru obiectivele pe termen lung
formulate de mame în funcție de rangul nașterii copilului

	Indicatori sintetici [MAMA]							
	AUTONOMIE		ACOMODARE		COOPERARE		SENSIBILITATE	
	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media
Primul născut	172	1.44	172	2.35	172	1.60	172	1.44
Al doilea născut	113	1.38	112	2.30	113	1.57	113	1.38
Al treilea și +	46	1.28	46	2.61	46	1.57	46	1.22
Total	331	1.41	330	2.36	331	1.58	331	1.38

Mai trebuie să subliniem un lucru: răspunsurile la întrebări nu sînt independente unele de celelalte; mamele puteau alege cel mult șapte itemi. În aceste condiții, un accent mai mare pus pe un aspect, adică alegerea mai multor itemi proprii unui obiectiv educațional, presupune alegerea în mai mică măsură a altora. Dacă acomodarea este considerată cu atît mai importantă cu cît sînt mai mulți copii, iar cooperarea e apreciată ca fiind la fel de importantă indiferent de talia fratriei, în mod inevitabil opțiunile pentru autonomie și sensibilitate vor fi mai puține în familiile cu mai multe progeneruri. Am încercat să testăm dacă rangul nașterii, în sine, este important, adică dacă există un tratament diferențiat al copilului pentru simplul fapt de a nu fi primul, ci al doilea sau al treilea născut sau dacă preponderența opțiunilor pentru un anumit obiectiv este legată de numărul de copii care locuiesc împreună cu părinții. Avînd în vedere numărul mic de familii de la care am cules informații, putem realiza, în sens propriu, controlul variabilelor doar pentru situația primului născut, în sensul de a compara ponderile cu care au fost alese diferitele obiective educative în funcție de numărul de copii care locuiesc împreună cu părinții. După cum rezultă din tabelul 2.4 □Anexa 2□, pentru același rang unu al nașterii, valoarea medie a indicatorului autonomiei scade o dată cu creșterea numărului de frați mai mici ai copilului. Deși efectivele sînt prea mici pentru o comparație relevantă, notăm, totuși, că pentru copilul avînd rangul nașterii egal cu doi efectul creșterii numărului de frați pare să fie invers. Se dorește cea mai multă autonomie de la el cînd mai sînt prezenți în familie încă cel puțin doi frați și cea mai puțină cînd a rămas singur împreună cu părinții □fratele mai mare devenind, probabil, independent□. Nu intrăm în mai multe detalii deoarece am avea nevoie de un număr mult mai mare de subiecți pentru a trage concluzii clar fundamentate. Cert este faptul că și numărul de copii care locuiesc cu părinții influențează opțiunile acestora. Per global, alegerile mamelor pentru autonomie scad în mod constant o dată cu creșterea numărului de copii din familie, dar diferențele sînt mai mici decît cele induse de rangul nașterii. Avem de-a face, probabil, de două efecte suprapuse: experiența educativă a părinților, așteptările lor privitoare la copil și constrîngerile legate de dimensiunile grupului familial.

Vom releva, în continuare, diferențele de accent asupra principiilor educative proprii mamelor în funcție de apartenența de sex a copilului și faptul de finalizarea clasei a VII-a sau a VIII-a.

TABELUL 8.6. *Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative alese de mame și media claselor V-VII în funcție de sexul copilului și anul de studii finalizat*

Copilul a terminat clasa:	Nivel mediu al alegerii obiectivelor:	Aparținerea de sex a copilului					
		Masculin		Feminin		Total	
		N	Med.	N	Med.	N	Med.
A VII-a	AUTONOMIE	86	1,29	71	1,30	161	1,31
	ACOMODARE	85	2,45	71	2,49	160	2,45
	COOPERARE	86	1,66	71	1,42	161	1,55
	SENSIBILITATE	86	1,36	71	1,38	161	1,35
	Media gen. 5-7	84	8,00	70	8,82	158	8,40
A VIII-a	AUTONOMIE	80	1,35	95	1,63	177	1,50
	ACOMODARE	80	2,45	95	2,15	177	2,28
	COOPERARE	80	1,52	95	1,67	177	1,60
	SENSIBILITATE	80	1,49	95	1,33	177	1,40
	Media gen. 5-7	79	8,20	94	8,72	175	8,48

Ultimul aspect (clasa finalizată) l-am luat în calcul deoarece am presupus că, deși întrebarea viza obiectivele pe termen lung, situația prezentă a celor două categorii, sensibil diferită, putea influența opțiunile mamelor.

Observăm, în primul rând, o diferență mare de reușită școlară între băieți și fete, mai ales pentru generația care a finalizat clasa a VII-a. Diferența este ceva mai mică pentru cei care au terminat clasa a VIII-a. Subliniem faptul că este vorba de reușita din primii trei ani de gimnaziu pentru ambele generații, deci putem afirma că cei mai mari au mai multă omogenitate din perspectiva diferențelor de performanță pe care le induce apartenența de sex. Pentru cei mai mici, autonomia este aleasă în aceeași măsură și pentru băieți și pentru fete, iar pentru acomodare și sensibilitate se optează în mod apropiat. Cooperarea este solicitată sensibil mai mult băieților, valoare expresivă despre care s-ar fi presupus că este mai mult așteptată de la fete. Este posibil să se aștepte de la băieți ceea ce oferă în măsură insuficientă. Din tabelul 2.5 □ Anexa 2 □ rezultă că fetele sînt percepute ca fiind ceva mai receptiv la cerințele exprimate de mame comparativ cu băieții. Un fapt interesant e acela că atît pentru fete, cît și pentru băieți, mamele aleg cu atît mai mult itemii desemnînd acomodarea cu cît își percep copiii ca fiind mai receptivi la cerințele pe care le exprimă.

Am putea presupune că părinții valorizează mai mult calitățile pe care efectiv le are copilul în momentul prezent. Datorită faptului că cercetarea este transversală, nu putem ști care au fost, de-a lungul evoluției copilului, principiile educative după care s-au ghidat mamele și dacă a existat o anumită constanță în acest domeniu. Nu putem stabili dacă insistența mai mare asupra anumitor aspecte educative a determinat mai multă obediență sau spirit de cooperare din partea copilului sau evoluția firească a acestuia în această direcție i-a făcut pe părinți să le socotească mai importante, printr-un mecanism de raționalizare.

După cum rezultă din tabelul 8.7, în cazul băieților autonomia este mai puternic valorizată de mame dacă aceștia dau dovadă întotdeauna de înțelegere, receptivitate, pe cînd în cazul fetelor lucrurile stau exact invers. Itemii desemnînd cooperarea sînt cel mai frecvent aleși atît pentru băieți, cît și pentru fete dacă copiii se raportează negativ la cerințele exprimate de mame, dacă dau dovadă de reticență. În ceea ce privește valorizarea

sensibilității, pentru băieți aceasta apare ca fiind cu atât mai importantă cu cât mamele îi percep a fi mai cooperanți, pe când în cazul fetelor cerința pentru sensibilitate apare mai importantă atunci când mamele apreciază că ele sînt de obicei înțeleghătoare, receptive.

Pentru băieți, obediința accentuată poate fi privită ca însemnînd lipsă de inițiativă și o dificultate de a se plia viitorului rol social de bărbat, soț, cap de familie etc. De la băieții cei mai „obedienți” se cere mai multă *autonomie* □încredere în sine, independență□, *acomodare*, care înseamnă să fie responsabil, descurcăreț, activ, bine organizat și ceva mai multă *sensibilitate* □creativitate, simț al umorului, intuiție□.

TABELUL 8.7. *Valorile medii ale indicatorului obiectivelor educative în funcție de apartenența de sex a copilului și de receptivitatea lui la cerințele exprimate de mame*

MAMA:	De obicei, cînd îi cereți ceva, copilul dă dovadă de înțelegere, receptivitate?							
Valorile medii ale indicatorilor	Uneori da, alteori nu + De obicei, nu		De obicei, da		Întotdeauna		Total	
Masculin	N	Media	N	Media	N	Media	N	Med.
AUTONOMIE	24	1,29	89	1,29	53	1,38	166	1,32
ACOMODARE	24	2,29	89	2,36	52	2,67	165	2,45
COOPERARE	24	1,75	89	1,71	53	1,34	166	1,60
SENSIBILITATE	24	1,38	89	1,42	53	1,45	166	1,42
Feminin	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media
AUTONOMIE	24	1,62	76	1,51	66	1,41	166	1,49
ACOMODARE	24	2,00	76	2,25	66	2,45	166	2,30
COOPERARE	24	1,83	76	1,43	66	1,62	166	1,57
SENSIBILITATE	24	1,33	76	1,43	66	1,26	166	1,35

În cazul fetelor care sînt cele mai înțeleghătoare, mai receptive la cerințele exprimate de către mame, fapt care poate fi privit mai degrabă ca o calitate pentru o femeie care trăiește într-o societate tradiționalistă cum este cea românească, obiectivul educativ care apare în prim plan este acomodarea (sentimentul responsabilității, buna organizare, știința situației) și cooperarea □deschidere față de cei din jur, sociabilitate, fidelitate față de grup□ la un nivel foarte puțin superior mediei.

Pentru băieții care răspund în cea mai mică măsură cerințelor exprimate de către mame singurul aspect care este ales la un nivel mai înalt îl reprezintă cooperarea □care, evident, apare ca fiind insuficientă□. Probabil că ei sînt percepuți ca avînd suficientă autonomie și responsabilitate, spirit organizatoric, știința situației.

În cazul fetelor mai recalcitrante, alegerea la un nivel mai înalt a autonomiei ar putea semnifica valorizarea unei trăsături de personalitate existentă, iar opțiunea mai frecventă pentru cooperare ar putea constitui aspectul asupra căruia trebuie insistat. Este posibil ca fiecare părinte să ia în calcul, mai mult sau mai puțin conștient, aspectele favorabile ale dezvoltării personalității copilului, precum și pe acelea asupra cărora ar trebui insistat.

Am testat și o altă variabilă privitoare la relația dintre părinți și copii: percepția asupra autorității materne. Am verificat, în primul rînd, dacă există diferențe între băieți și fete privitoare la autoritatea pe care percep mamele că o dețin în raport cu aceștia și am constatat că cele două imagini sînt aproape identice □a se vedea tabelul 2.6, Anexa 2□. În

continuare am construit un tabel de aceeași natură cu cel precedent (tabelul 2.7, Anexa II□).

Cu cît nivelul autorității percepute de mame în raport cu băieții e mai ridicat, cu atît sînt alese în mai mare măsură autonomia și sensibilitatea. Opțiunile mamelor pentru acomodare descresc în mod constant o dată cu creșterea intensității autorității pe care percep că o au.

Mamele care consideră că au foarte multă autoritate în raport cu băieții valorizează autonomia și sensibilitatea – probabil ceea ce lipsește, într-o oarecare măsură fiilor – pe cînd mamele cu puțină autoritate aleg în cea mai mare măsură acomodarea. În cazul băieților, lucrurile par să poată fi explicate prin ceea ce este considerat necesar acestora.

În cazul fetelor, singurele opțiuni ale mamelor a căror pondere crește constant o dată cu nivelul perceput de autoritate îl reprezintă acomodarea.

Probabil că este vorba, din nou, de așteptările diferite de rol: percepția unui nivel înalt al autorității în raport cu copilul □și, implicit, un anumit nivel de dependență a acestuia□ le face pe mame să aștepte de la băieți mai multă autonomie și de la fete mai multă responsabilitate, organizare, știință a situației.

Vom continua demersul nostru prin analiza obiectivelor pe termen scurt formulate de către părinți pentru a stabili dacă accentul pus de aceștia asupra anumitor aspecte ale educației legate de momentul prezent oferă o imagine similară sau nu cu cea care transpare din analiza obiectivelor pe termen lung. Supoziția este aceea că presiunile legate de viața școlară a copilului, mai ales trecerea la un nou ciclu de învățămînt, vor releva priorități diferite.

OBIECTIVE PE TERMEN SCURT

Întrebarea vizînd obiectivele pe termen scurt a fost formulată în felul următor:

„În ultima vreme, în educația copilului dumneavoastră, care sînt aspectele asupra cărora ați pus accentul? Asupra căror lucruri ați insistat în mod special în ultimul timp?”

În chestionarul utilizat în cercetarea elvețiană întrebarea era deschisă. Noi am preferat o întrebare închisă pentru a evita răspunsurile evazive, în afara subiectului, în condițiile în care dispuneam de un timp limitat pentru culegerea informațiilor. Din analiza răspunsurilor la întrebarea deschisă din cercetarea realizată în Elveția au fost identificate patru dimensiuni principale ale obiectivelor pe termen scurt: cooperare, expresivitate, acomodare și autoreglare. Am preluat aceste patru dimensiuni și am construit cîte trei itemi pentru fiecare, pornind de la exemplele de răspunsuri ale mamelor și taților la întrebarea deschisă, prezentate în studiul mai sus amintit, precum și de la discuțiile realizate cu părinții în momentul testării chestionarului. Pentru ca părinții să releve ierarhia diferitelor obiective, le-am cerut să aleagă cel mult patru răspunsuri din cele douăsprezece.

Per global, alegerile mamelor și taților diferă în mică măsură □a se vedea tabelul 2.8, Anexa 2□. În ceea ce privește ponderile opțiunilor mamelor pentru itemii desemnînd obiectivele educative pe termen lung, nu apar creșteri sau descreșteri constante ale acestora în funcție de reușita școlară a copilului. Imaginea oferită de

răspunsurile mamelor relevă importanța mai mare acordată cooperării, prima grupare de itemi din scală, și mai mică expresivității.

Am construit indicatorii sintetici ai dimensiunilor obiectivelor educative pe termen scurt prin însumarea numărului de alegeri din fiecare categorie. Astfel, valorile acestora puteau fi zero, unu, doi, sau trei. În tabelul 8.9 sînt prezentate comparativ valorile acestor indicatori în funcție de răspunsurile oferite de mame și de tați la nivelul fiecărei categorii de reușită școlară a copilului, precum și la nivel global.

TABELUL 8.8. *Procentul alegerilor mamelor pentru diferitele obiective educative pe termen scurt în funcție de reușita școlară a copiilor*

MAMA: Alegerile pentru obiectivele pe termen scurt ☐ cel mult patru răspunsuri ☐		Media generală 5-7				
		Sub 7	7-7,99	8-8,99	9-10	Total
Cooperare	1. Să fie mai înțelegător, mai receptiv, să coopereze mai bine cu membrii familiei sau cu prietenii.	44 50%	66 56%	87 46%	134 41%	338 47%
	2. Să discute cu dumneavoastră problemele care-l frământă, să aibă încredere în dumneavoastră.	44 68%	66 62%	87 67%	134 66%	338 65%
	3. Să acorde ajutor celor apropiați cînd i se solicită sau să-l ofere din proprie inițiativă.	44 39%	66 29%	87 24%	134 34%	338 31%
Expresivitate	4. Să-și dezvolte interesul sau aptitudinile pentru artă (muzică, literatură, pictură) sau tehnică.	44 9%	66 6%	87 14%	134 10%	338 10%
	5. Să se cunoască mai bine pe el însuși, să-și cunoască calitățile, dar și limitele.	44 25%	66 47%	87 36%	134 40%	338 38%
	6. Să se implice în activități care-i pun în valoare calitățile, aptitudinile proprii.	44 30%	66 14%	87 22%	134 37%	338 27%
Acomodare	7. Să se implice serios în activitatea școlară, să-și facă temele, să respecte programul școlar.	44 57%	66 47%	87 41%	134 43%	338 45%
	8. Să fie politicos cu adulții, să aibă un vocabular îngrijit, să fie respectuos cu cei mai în vîrstă.	44 18%	66 18%	87 41%	134 24%	338 27%
	9. Să fie ordonat, curat, să se îmbrace îngrijit, să respecte orarul școlii, să ajute în gospodărie.	44 30%	66 32%	87 30%	134 14%	338 24%
Autoreglare	10. Să-și impună el singur disciplina necesară afit activității școlare, cît și vieții de familie.	44 20%	66 21%	87 17%	134 23%	338 21%
	11. Să-și împartă singur timpul astfel încît să fie suficient afit pentru studiu, cît și pentru distracție.	44 20%	66 24%	87 18%	134 26%	338 23%
	12. Să gîndească la ceea ce vrea să facă în viitor și să-și organizeze singur viața pentru a reuși.	44 34%	66 35%	87 40%	134 35%	338 36%

Pe termen scurt, obiectivul care apare în prim plan, atît pentru mame, cît și pentru tați, pare a fi cooperarea. S-ar putea ca scorul ridicat să fie legat și de faptul că primii trei itemi vizau această chestiune. În plus, a doua întrebare ☐ care a întrunit cele mai multe alegeri atît pentru mame, cît și pentru tați din toate cele douăsprezece variante ☐ făcea trimitere la încrederea acordată de copil părintelui, fapt care a fost, probabil, perceput ca intens dezirabil social.

TABELUL 8.9. *Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative pe termen scurt pentru care au optat părinții în funcție de reușita școlară a copiilor*

Valorile medii ale indicatorilor sintetici										
	COOPERARE		EXPRESIVITATE		ACOMODARE		AUTOREGLARE			
	[mama]	[tata]	[mama]	[tata]	[mama]	[tata]	[mama]	[tata]	[mama]	[tata]
Media 5-7	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.	N Med.
Sub 7	44 1,57	40 1,45	44 0,64	40 0,80	44 1,05	40 0,73	44 0,75	40 0,98		
7-7,99	66 1,47	61 1,54	66 0,67	61 0,57	66 0,97	61 0,97	66 0,80	61 0,89		
8-8,99	87 1,37	77 1,27	87 0,71	76 0,86	87 1,13	77 1,04	87 0,76	77 0,86		

9-10	134	1.41	125	1.20	134	0.87	125	0.99	134	0.81	125	0.78	134	0.84	125	0.93
Total	338	1.43	310	1.32	338	0.76	309	0.84	338	0.96	310	0.87	338	0.80	310	0.92

Poziția privilegiată a cooperării ar putea să decurgă și din accentul pus pe realitatea prezentă: pe termen lung, părinții doresc un copil responsabil, demn de încredere și autonom dar, pe termen scurt, cât timp adolescentul este în plină formare, au nevoie de cooperarea, de receptivitatea și mai ales de încrederea acestuia. Pentru ambii părinți expresivitatea se află pe ultimul loc, pozițiile a doua și a treia fiind ocupate de acomodare și autoreglare pentru mame, iar pentru tați, de aceleași principii educative, dar în ordine inversă.

Comparând răspunsurile celor doi părinți, mamele declară că au insistat, în ultimul timp, ceva mai mult pe cooperare și acomodare, tații pe autoreglare și expresivitate. Probabil că prezența mai intensă în viața cotidiană a copilului a mamelor le determină pe acestea să accentueze valorile care sînt necesare în primul rînd armoniei grupului familial, pe cînd tații, avînd în mai mare măsură rolul de supervisor detașat al comportamentului copilului, sînt mai preocupați de aspectele vizînd dezvoltarea calităților importante în spațiul social exterior familiei: autocunoaștere, organizarea propriei existențe pentru a reuși în viață.

Pentru ambii părinți numărul mediu de itemi aleși care desemnează expresivitatea este cu atît mai ridicat cu cît copilul are rezultate școlare mai bune, cu o singură excepție: elevii cu rezultatele cele mai slabe în cazul cărora tații optează pentru expresivitate la un nivel superior următoarei categorii de reușită □7-7,99□, dar inferior valorii medii. Cînd copilul se achită cu succes de principala lui îndatorire, aceea de a învăța, de a se pregăti pentru viitor, așteptările părinților se îndreaptă în mai mare măsură spre cunoașterea de sine, spre valorificarea la maximum a potențialităților acestuia.

În cazul elevilor cu medii între nouă și zece, tații aleg în cea mai mică măsură cooperarea □pe care o apreciază sensibil mai necesară copiilor cu rezultate mai slabe□, iar mamele optează cel mai puțin pentru acomodare alegînd, în schimb, autoreglarea la nivelul cel mai înalt. În concluzie, ambii părinți valorizează mai mult expresivitatea dacă tinerii au reușită școlară superioară, dar mamele pun un accent în plus pe capacitatea acestora de a-și organiza activitățile de învățare, de a-și împărți judicios timpul, de a-și asuma responsabilitatea propriului viitor.

Am presupus că accentul diferit asupra principiilor educative pe termen scurt depinde de apartenența de sex a copilului. Controlînd această din urmă variabilă am încercat să stabilim dacă imaginea anterioară asupra relației dintre reușita școlară și opțiunile pentru obiectivele educative se păstrează. Per global, mamele insistă la fel de mult asupra valorilor educative ale momentului, indiferent de apartenența de sex a copilului. În cazul taților apare un accent mai puternic asupra expresivității în ceea ce le privește pe fete și pe autoreglare în cazul băieților. Imaginea tradițională a rolului masculin/feminin pare a fi păstrată mai mult de către bărbați.

În ceea ce privește legătura cu reușita școlară, opțiunile celor doi părinți pentru cooperare și expresivitate se modifică în funcție de performanțele copiilor în același sens ca și în cazul analizei nediferențiată pe sexe, cu excepția cerințelor ridicate ale taților în raport cu fetele care au rezultatele cele mai slabe □dar care sînt doar în număr de șapte□.

Un element în plus față de analiza nediferențiată pe sexe constă în faptul că, în ceea ce le privește pe fete, mamele au insistat cu atît mai mult pe autoreglare și cu atît

mai puțin pe acomodare cu cât reușita școlară a fiicelor lor a fost mai bună. Această regularitate nu apare în cazul opțiunilor taților; am putea presupune că mamele sînt mai deschise spre a-și privi fetele ca pregătindu-se pentru o carieră profesională de succes decît tații deși, și în cazul lor, regularitatea e întreruptă doar de alegerea la un nivel superior mediei a autoreglării pentru fetele cu medii sub șapte și a acomodării la nivelul cel mai scăzut □ pentru același grup □.

TABELUL 8.10. *Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative pe termen scurt □ opțiunile mamelor □ în funcție de reușita școlară a copiilor și apartenența de sex*

	MAMELE Valorile medii ale indicatorilor	Media generală 5-7 [4 categorii]									
		sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
		N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
BĂIEȚI	COOPERARE	36	1,61	40	1,43	38	1,29	49	1,43	166	1,45
	EXPRESIVITATE	36	0,64	40	0,75	38	0,79	49	0,82	166	0,75
	ACOMODARE	36	0,97	40	0,83	38	1,13	49	0,86	166	0,93
	AUTOREGLARE	36	0,78	40	0,88	38	0,76	49	0,80	166	0,80
FETE	COOPERARE	8	1,38	25	1,56	48	1,44	81	1,42	166	1,44
	EXPRESIVITATE	8	0,63	25	0,56	48	0,65	81	0,90	166	0,77
	ACOMODARE	8	1,38	25	1,16	48	1,12	81	0,73	166	0,95
	AUTOREGLARE	8	0,63	25	0,68	48	0,75	81	0,90	166	0,80

În tabelul 8.10 prezentăm datele referitoare la alegerile făcute de către mame, iar în Anexa 2 □ tabelul 2.9 □ pe cele privitoare la opțiunile taților.

Următorul aspect asupra căruia ne-am oprit a fost cel referitor la relația dintre modelul de coeziune familială și insistența mamelor, în ultimul timp, asupra unora sau altora dintre obiectivele educative. Am testat, din nou, dacă atitudinile educative ale mamelor sînt dependente de apartenența de sex a copilului.

Per global, în toate tipurile de familii cooperarea se află pe primul loc, fapt care rămîne valabil și ținînd cont de diferențierea pe sexe. Opțiunile cele mai frecvente pentru acest obiectiv au loc în familiile de tip Paralel □ caracterizate prin autonomie internă și închidere spre exterior □. Faptul ar putea fi explicat prin ideea că mamele nu doresc să transmită copilului atitudinile proprii vieții lor de cuplu, că acestea nu sînt dezirabile, profitabile. Este posibil ca aceste mame să aibă dificultăți de relaționare în raport cu adolescenții care s-au socializat într-un mediu în care nici cooperarea internă, nici cea externă nu au fost valorizate. Tot în cazul acestor familii este aleasă acomodarea în măsura cea mai mare, adică respectarea normelor legate de viața școlară și a regulilor de conduită. Avînd în vedere că tinerii proveniți din familiile Paralel au rezultate școlare sub medie, supoziția că mamele au dificultăți de a influența copilul în direcția dorită de ele pare a se susține.

TABELUL 8.11. *Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative pe termen scurt □ opțiunile mamelor □ în funcție de modelul de coeziune familială*

Mama. Obiective pe termen scurt	Tipul de coeziune familială											
	Companională			Bastion			Paralel			Asociație		
	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total
COOPERARE	1.28	1.59	1.45	1.32	1.38	1.34	1.68	1.44	1.57	1.60	1.27	1.42
EXPRESIVITATE	0.74	0.82	0.78	0.74	0.66	0.70	0.68	0.74	0.71	0.92	1.00	0.96

ACOMODARE	0.90	0.67	0.79	0.89	1.10	1.00	1.08	1.18	1.12	0.84	0.82	0.87
AUTOREGLARE	1.03	0.84	0.90	0.95	0.84	0.90	0.55	0.65	0.60	0.52	0.86	0.67

Mamele din familiile de tip Bastion sînt cele care aleg cooperarea în cea mai mică măsură în ceea ce privește obiectivele pe termen scurt. Autoreglarea este aleasă, în schimb, la nivelul cel mai înalt. Caracterul fuzional al familiei face ca, pe termen scurt, cooperarea să nu pară o problemă. Autoreglarea, însă, este necesară copiilor din aceste familii în mai mare măsură deoarece au performanțe școlare slabe, iar părinții le pot oferi puțin suport: studiile lor sînt de nivel scăzut, iar veniturile pe membru de familie sînt mici. Acești copii vor trebui, probabil, să se descurce cît mai repede pe cont propriu.

Expresivitatea, asociată cel mai puternic cu reușita școlară, este aleasă cel mai mult în familiile de tip Asociație, care au cel mai ridicat nivel de școlaritate și al veniturilor, iar copiii au media generală a claselor V-VII cea mai ridicată. Probabil că mamele din aceste familii pun accentul pe valorificarea la maximum a posibilităților copilului, pe dezvoltarea complexă a unei personalități armonioase în condițiile în care celelalte aspecte ale obiectivelor educative sînt atinse în măsură suficientă pentru a-i asigura copilului reușita în plan social.

Cooperarea □valoare „expresivă”) este cerută în mai mare măsură fetelor decît băieților în familiile de tip Companional și Bastion și în mai mică măsură în cele de tip Paralel și Asociație. Pentru autoreglare □valoare „instrumentală”), lucrurile stau exact invers: e așteptată mai mult de la băieți pentru primul grup de familii și mai puțin pentru cel de al doilea. În familiile de tip fuzional □Companional și Bastion□, în care cooperarea grupului domestic funcționează bine datorită socializării de acest tip, este păstrat stereotipul conform căruia fetele trebuie să fie mai cooperante decît băieții, iar aceștia din urmă trebuie să-și hotărască propriul destin, să fie autonomi. Să nu uităm că stereotipul de gen desemnează și faptul că tînărul va avea mai mari șanse de succes în viață dacă se va conforma prescripțiilor de rol. În grupurile domestice caracterizate prin autonomie internă (Paralel și Asociație□, unde autonomia copilului este stimulată prin învățare socială, așteptările referitoare la rolurile de sex sînt inversate. În acest tip de familii, independența copilului se poate manifesta, în special la băieți, printr-o raportare mai recalcitrantă la cerințele adultului sau prin dificultăți de comunicare cu acesta. Nu trebuie să uităm că în adolescență băiatul respinge tutela maternă și copiază modele de comportament masculine. În aceste condiții, nu stereotipul social apare în prim plan, ci asigurarea funcționalității grupului domestic.

În ceea ce privește expresivitatea, singura situație în care este contrazis stereotipul conform căruia acest tip de valori sînt mai importante pentru fete decît pentru băieți îl constituie familiile de tip Bastion, fuzionale și închise spre exterior.

Acomodarea, valoare „instrumentală”, este aleasă în mai mare măsură pentru băieți decît pentru fete în familiile deschise spre exterior □Companional și Asociație□ și în mai mare măsură pentru fete în cazul familiilor închise spațiului social extern. Familiile Companionale și Asociație, cu un standard cultural și material mai ridicat, par a susține stereotipul social, pe cînd cele cu status mai scăzut îl contrazic. S-ar putea ca așteptările privitoare la rolurile de sex în ceea ce privește conștiinciozitatea în plan școlar, politețea, suportul la treburile gospodărești etc. să fie acelea că fetele trebuie să respecte, în mai mare măsură, aceste cerințe.

Am dorit să stabilim dacă, și în ce măsură, insistența mamelor pentru unul sau altul dintre obiectivele pe termen scurt depinde de nivelul lor de studii.

Mamele cu studii universitare aleg în cea mai mare măsură expresivitatea □ asociată cu reușita școlară □ și în cea mai mică măsură cooperarea. În ceea ce le privește pe mamele cu nivelul cel mai scăzut de studii, ele aleg în cea mai mică măsură expresivitatea și în cea mai mare măsură acomodarea.

TABELUL 8.12. *Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative pe termen scurt și media generală a copiilor în funcție de studiile mamei*

	Studiile MAMEI											
Mama. Obiective pe termen scurt	Cel mult 10 clase		Profesio- nală		Liceu		Postliceală		Facultate		Total	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
COOPERARE	61	1,44	50	1,42	156	1,48	35	1,49	33	1,24	338	1,43
EXPRESIVITATE	61	0,59	50	0,68	156	0,77	35	0,89	33	0,97	338	0,76
ACOMODARE	61	1,13	50	0,96	156	0,96	35	0,66	33	0,82	338	0,96
AUTOREGLARE	61	0,72	50	0,90	156	0,77	35	0,89	33	0,85	338	0,80
Media generală 5-7	58	7,61	50	8,04	154	8,58	35	8,87	33	9,42	333	8,44

Nu trebuie să uităm că reușita școlară a copiilor ale căror mame au cel mult zece clase este cea mai slabă. În condițiile date, pare firesc ca în aceste familii atenția să fie îndreptată spre acest domeniu. Acomodarea vizează, însă, și chestiuni legate de politețe, ordine, curățenie. Probabil că în familiile cu nivel sociocultural mai ridicat aceste aspecte sînt apreciate ca satisfăcătoare, accentul fiind deplasat înspre dezvoltarea globală a personalității copilului, pe cînd în familiile cu status scăzut ele reprezintă, încă, obiective de atins.

Nivelul de studii al mamei pare a avea un impact univoc doar asupra opțiunilor privind expresivitatea. S-ar putea ca la fiecare nivel de studii al mamei să intervină atît considerente legate de reușita școlară a copiilor, cît și de concepția generală a părinților privitor la educație □ mai tradiționalistă, punînd accentul pe cooperare și acomodare sau mai modernă □.

Ultimul aspect analizat privitor la obiectivele educative pe termen scurt îl constituie relația cu rangul nașterii copilului.

TABELUL 8.13. *Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative pe termen scurt în funcție de rangul nașterii copilului*

Rangul nașterii copilului	Nivel mediu al indicatorilor obiectivelor pe termen scurt [MAMA]							
	COOPERARE		EXPRESIVITATE		ACOMODARE		AUTOREGLARE	
	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media
Primul născut	172	1.41	172	0.83	172	0.91	172	0.80
Al doilea născut	113	1.47	113	0.76	113	0.92	113	0.81
Al treilea sau peste	46	1.52	46	0.46	46	1.13	46	0.78
Total	331	1.43	331	0.76	331	0.96	331	0.80

De la primii născuți se așteaptă cea mai multă expresivitate, asociată, după cum am subliniat, cu reușita școlară și nivelul cel mai scăzut al acomodării.

De la ultimii născuți se așteaptă cooperare și acomodare la cel mai înalt nivel, pe când expresivitatea și autoreglarea se află pe ultimul loc.

Diferențele între primii născuți și cei de pe rangul doi sînt mici; diferența calitativă apare în raport cu copiii născuți pe rangul trei sau superior □ care provin, în marea lor majoritate, din familii numeroase, cu venituri mici□.

Ca o concluzie privitoare la obiectivele educative ale părinților, ele par a fi puțin relevante pentru reușita școlară a copiilor, cu excepția autonomiei, în cazul referirii la aspectele de lungă durată și a expresivității pentru situația de moment. Atitudinile parentale depind de nivelul lor cultural, dar și de stereotipiile vizînd rolurile de sex. Apartenența copilului la o familie cu un stil de viață mai modern, deschisă spre exterior și încurajînd un nivel relativ ridicat al autonomiei membrilor ei reprezintă o șansă în plus pentru acesta de a-și dezvolta armonios personalitatea, de a beneficia de un nivel ridicat al autonomiei și expresivitate, calități valorizate într-o profesie cu status ridicat. În familiile cu standard sociocultural scăzut sînt promovate valorile tradiționale în mai mare măsură, copilul fiind pregătit pentru cooperare, acomodare și în mai mică măsură pentru autonomie sau sensibilitate.

Următorul capitol este destinat analizei practicilor educative familiale și a relevanței acestora pentru reușita școlară a copilului. Aspectele avute în vedere sînt cele privitoare la tehnicile de influență ale părinților, implicarea acestora în educarea copilului și modul în care sînt mediate influențele celorlalți agenți ai educației/socializării.

Capitolul 9

PRACTICILE EDUCATIVE PARENTALE

AȘTEPTĂRI ALE PĂRINȚILOR

Înainte de a discuta despre practicile educative în sens strict, dorim să relevăm factorii care influențează așteptările părinților în legătură cu nivelul maxim de studii pe care ar fi potrivit să-l atingă copiii. Pentru elevii care au finalizat clasa a VIII-a, aflarea rezultatului la testul național putea influența, evident, părerile părinților, în sensul că eșecul la acest examen excludea posibilitatea continuării studiilor într-o altă variantă decât școala de arte și meserii.

TABELUL 9.1. *Nivelul mediu al reușitei școlare din primii trei ani de gimnaziu pentru toți elevii, respectiv pentru cei de clasa a VII-a în categoriile de studii considerate dezirabile de către mame*

MAMA: Nivel maxim de studii considerat potrivit pentru copil	Media generală 5-7					
	Elevi clasa a VII-a			Total elevi		
	N	%	Media	N	Procent	Med. V-VII
Gimnaziul (8 clase)	3	1.9%	6.83	3	0.9%	6.83
Școala de arte și meserii	8	5.0%	6.78	19	5.8%	6.90
Liceu	27	16.9%	7.21	54	16.4%	7.41
Școala postliceală	13	8.1%	7.62	21	6.4%	7.63
Universitate	109	68.1%	8.93	232	70.5%	8.90
Total	158	100%	8,44	333	100%	8,44

Am prezentat diferențiat situația elevilor de clasa a VII-a deoarece răspunsurile mamelor nu au fost în nici un fel influențate de reușita sau eșecul la testul național. Distribuțiile de frecvență sînt extrem de asemănătoare și relevă faptul că marea majoritate a mamelor își doresc studii superioare pentru copiii lor. Legătura statistică dintre performanța școlară și așteptările părinților este extrem de clară. Ne putem întreba dacă aceste așteptări sînt dependente doar de performanța actuală a copilului și reprezintă o estimare a șanselor lui de evoluție viitoare sau depind și de atitudinile generale ale părinților privitoare la importanța studiilor. Dacă ele nu sînt strict dependente de performanța școlară a copilului, putem presupune că au avut o anumită constanță și că au influențat, în timp, implicarea în studiu a tinerilor, în măsura în care s-au materializat prin suport ☐ inclusiv în sensul motivării ☐ oferit de către părinți.

După cum se poate constata din tabelul 3.1 □Anexa 3□, numărul mediu de ani de școală ai părinților crește constant o dată cu nivelul așteptărilor acestora privitoare la studiile maxime pe care ar trebui să le atingă tânărul. Nu trebuie să uităm, însă, că reușita școlară este și ea asociată intens pozitiv cu nivelul cultural al părinților. Nu putem aprecia dacă așteptările părinților influențează reușita școlară sau, invers, reușita școlară a copilului este cea care induce așteptări mai mult sau mai puțin ridicate. Evident, ar fi mai probabil să se manifeste o cauzalitate circulară, adică influența să se manifeste în ambele direcții. Din considerente legate de spațiul limitat al acestei secțiuni, am continuat analiza doar în ceea ce privește așteptările exprimate de către mame, în condițiile în care opțiunile taților au diferit în mică măsură.

Vom verifica dacă la un același nivel de reușită școlară, mamele au așteptări cu atât mai mari cu cât au un nivel de studii mai ridicat. Am calculat procentele în care ele optează pentru studii superioare în condițiile controlului reușitei școlare a copilului.

După cum rezultă din tabelul 9.2, în fiecare categorie de reușită școlară □cu excepția celei desemnând elevii cu medii sub șapte□ mamele optează cu atât mai mult pentru studii universitare în ceea ce-l privește pe copil cu cât au un nivel de instrucție mai ridicat. Aspectul are maximă relevanță pentru elevii cu nivel mijlociu de performanță □medii între șapte și nouă□.

TABELUL 9.2. *Ponderea alegerilor pentru facultate făcute de mame în funcție de nivelul lor de studii și reușita școlară a copilului*

Ponderea opțiunilor pentru facultate	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Studiile MAMEI										
Cel mult 10 clase	20	15%	20	20%	9	67%	9	89%	61	36%
Profesionala	9	11%	10	20%	20	70%	9	89%	49	53%
Liceu	12	33%	31	52%	43	86%	67	96%	156	79%
Postliceala	2	0%	5	60%	7	100%	21	100%	35	89%
Facultate	-	-	-	-	7	100%	25	100%	32	100%
Total	44	18%	66	38%	86	83%	133	96%		

Se pot formula două explicații: cu cât nivelul de studii al părinților e mai ridicat, cu atât atingerea de către copil a unui status egal sau superior acestora □care ar asigura reușita socială a copilului din perspectiva familiei□ necesită un parcurs școlar mai lung. Supoziția ar fi aceea că un status social al copilului inferior celui familial este perceput ca un eșec. O explicație complementară constă în ideea că părinții cu nivel sociocultural mai ridicat au mai multe resurse disponibile pentru a susține o traiectorie școlară de lungă durată și că sînt capabili în mai mare măsură să ajute copilul în sensul fructificării avantajului oferit de studiile superioare. Putem, deci, concluziona că atitudinea față de importanța studiilor depinde de nivelul de instrucție al părinților indiferent de performanța școlară a copiilor și, ca atare, ar putea reprezenta un factor explicativ al acesteia, chiar din perspectiva acceptării existenței unei circularități cauzale. O observație se impune, totuși: în cazul copiilor cu reușita școlară cea mai bună diferențele între opțiunile mamelor în funcție de propriul nivel de instrucție sînt foarte mici; dacă elevii au medii între nouă și zece, aproape toți sînt „destinați” studiilor superioare.

Ne-am propus, în continuare, să stabilim dacă asocierile globale dintre modelul de coeziune familială și opțiunile mamelor pentru studii superioare în ceea ce-l privește pe copil se mențin și dacă este controlată variabila desemnând reușita școlară a copilului.

TABELUL 9.3. *Ponderea alegerilor pentru facultate făcute de către mame în funcție modelul de coeziune familială și reușita școlară a copilului*

Ponderea opțiunilor pentru facultate	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Coeziunea familială										
COMPANIONALĂ	10	10%	16	44%	16	87%	49	94%	91	75%
BASTION	17	18%	28	36%	40	85%	37	97%	124	68%
PARALEL	13	23%	17	41%	16	63%	22	95%	72	61%
ASOCIAȚIE	3	33%	5	20%	14	93%	24	100%	47	83%
Total	44	18%	66	38%	86	83%	133	96%		

Per global, mamele din familiile de tip Asociație și Companional □ deschise spre exterior □ au optat în mai mare măsură pentru studii superioare în ceea ce privește propriul copil. În cazul elevilor cu mediile cele mai mici, doar familiile de tip Asociație își păstrează ascendentul □ dar e vorba de doar trei subiecți □. Pentru grupul de elevi cu medii între șapte și opt, pe prima poziție se află familiile Companionale, și pe ultimul, cele de tip Asociație. Ascendentul familiilor deschise se păstrează doar pentru elevii cu medii între opt și nouă. Putem să considerăm, deci, că asocierea globală este datorată, în cea mai mare măsură, nivelului diferit de reușită școlară al copiilor în grupurile desemnând diferitele modele de coeziune familială. Numărul relativ restrâns de subiecți nu ne permite să controlăm, simultan, atât reușita școlară a copiilor, cât și nivelul de studii al părinților, pentru a stabili posibila asociere dintre tipul de familie și opțiunile mamelor pentru facultate.

Rangul nașterii copilului a fost următorul aspect structural despre care am presupus că ar putea influența așteptările părinților în raport cu propriul copil. Supoziția era aceea că primilor născuți li se acordă o mai mare importanță și că ei sînt investiți în mai mare măsură cu calitatea de simbol al reușitei familiei, materializată prin atingerea, de către aceștia, a unui status egal sau superior celui din familia de proveniență.

Per global, opțiunile mamelor pentru studii superioare diferă în mare măsură în funcție de rangul nașterii copilului. În raport cu copiii născuți pe poziția a treia sau mai mare, ponderea alegerilor mamelor pentru studii superioare este de două ori mai mică decît în cazul primilor născuți. Controlînd variabila reușită școlară, ierarhia se inversează pentru tinerii cu mediile sub șapte.

TABELUL 9.4. *Ponderea alegerilor pentru facultate făcute de către mame în funcție rangul nașterii și reușita școlară a copilului*

Ponderea opțiunilor pentru facultate	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Rangul nașterii										
Primul născut	14	14%	30	57%	43	88%	80	96%	173	79%
Al doilea născut	12	17%	23	26%	33	79%	43	95%	112	68%
Al treilea sau peste	17	24%	13	15%	8	63%	6	100%	44	39%
Total	44	18%	66	38%	86	83%	133	96%		

Avantajul primului născut rămîne valabil pentru cei cu reușită de nivel mediu □medii între șapte și nouă), în special pentru categoria elevilor cu medii între șapte și opt, unde discrepanța se accentuează. În acest caz nu putem vorbi, pur și simplu, de o falsă asociere. Trebuie să reținem faptul că dacă în ceea ce privește elevii cu reușita cea mai bună nu există diferențe notabile între așteptările materne vizînd educația formală în funcție de rangul nașterii copilului, în cazul celor mediocri (reprezentînd aproape jumătate din populație), ei sînt destinați cu atît mai puțin studiilor superioare cu cît au mai mulți frați mai mari. În familiile mai numeroase, ultimii născuți, dacă nu sînt elevi foarte buni, beneficiază de sensibil mai puțin suport pentru continuarea studiilor decît cei născuți pe primele două poziții.

Un ultim aspect pe care am dorit să-l relevăm privitor la opțiunile mamelor pentru nivelul universitar de studii al copilului îl constituie legătura cu apartenența de sex a acestuia.

TABELUL 9.5. *Ponderea alegerilor pentru facultate făcute de către mame în funcție de apartenența de sex și reușita școlară a copilului*

Ponderea opțiunilor pentru facultate	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
Sexul copilului	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Masculin	36	19%	40	40%	37	81%	48	98%	164	62%
Feminin	8	13%	25	36%	48	83%	81	95%	166	78%
Total	44	18%	66	38%	86	83%	133	96%		

Fetele sînt în mai mare măsură „destinate” carierei universitare de către mame. Dacă analizăm relația mai sus amintită în categoriile de reușită școlară a copilului, constatăm că asocierea nu se mai păstrează: pentru mediile sub opt sînt avantajați băieții, pentru cele între opt și nouă foarte puțin fetele, iar pentru nivelul cel mai ridicat de reușită, băieții au, din nou, un mic avantaj. Diferența care s-a manifestat la nivel global a fost datorată performanțelor școlare mai ridicate ale fetelor. Dacă există un avantaj, acela este, mai degrabă, de partea băieților.

În concluzie, așteptările părinților depind de reușita școlară a copiilor dar, controlînd această variabilă, sînt influențate de propriul nivel de studii și de rangul nașterii. Probabil că dacă părinții ar fi stimulați să practice o „pedagogie a succesului”, în care așteptările să depindă doar de aptitudinile reale ale copilului, discrepanțele dintre performanțele copiilor datorate mediului din care provin ar fi mai mici. Cu alte cuvinte, s-ar reduce inegalitatea accesului la educație și, implicit, la un status social ridicat.

În continuare ne vom referi la ceea ce s-ar putea numi tehnicile de influență ale părinților, adică la modalitățile concrete prin care încearcă să inducă copilului o conduită concordantă cu propriul sistem de atitudini-valori.

TEHNICI DE INFLUENȚĂ

Pentru a surprinde tehnicile de influență pe care le folosesc părinții s-a recurs la ceea ce sociologii elvețieni au numit „scenarii”, adică la situații ipotetice în care s-ar afla copiii și în raport cu care părinții ar trebui să indice modul în care apreciază că s-ar

comporta. Sînt cunoscute problemele legate de întrebările ipotetice: se prea poate ca răspunsurile să nu ofere bune predicții referitoare la comportamentul concret al părintelui aflat realmente în situația respectivă. Capacitatea părinților de a se proiecta într-o situație ipotetică poate diferi foarte mult: pentru unii, simplul fapt că li se pare puțin plauzibilă este suficient pentru a stopa demersul cognitiv. Cu toate acestea, a apela la o întrebare urmată de variante de răspuns este la fel de problematic: ideea că un părinte ar putea oferi mai multă dragoste, că ar putea îmbunătăți comunicarea cu un copil care tocmai a furat dintr-un magazin este posibil să nu fi trecut prin cap majorității părinților. A o oferi ca variantă de răspuns, credem că ar distorsiona foarte puternic informațiile oferite de cei chestionați. Pe de altă parte, apreciem că este important de știut și ceea ce crede părintele că ar face într-o anumită situație, în sensul că el va numi un comportament care îi este familiar, a cărui eficacitate a mai testat-o. Oferindu-i seturi de posibile conduite, din care să le aleagă pe cele potrivite, dezirabilitatea socială diferită a acestora ar putea interveni în cel mai înalt grad.

În cercetare au fost folosite patru „scenarii”, simplificate în raport cu cercetarea realizată în Elveția □ descrierea situației a fost mai simplă, iar operatorii de teren au înregistrat, pur și simplu, răspunsurile subiecților, fără să ceară precizări suplimentare).

Răspunsurile au fost post-codificate utilizînd o grilă cu patru categorii: control, motivare, relaționare și moralizare. Reamintim că acesta a fost modul în care au fost delimitate tehnicile de influență utilizate de către părinți. Controlul desemnează influențarea din exterior a comportamentului prin creșterea „costurilor” comportamentului indezirabil □ interdicții, pedepse□, motivarea presupune schimbarea costurilor/beneficiilor psihologice, relaționarea vizează modificarea interacțiunilor copilului cu ceilalți pentru a se induce, astfel, transformarea dorită în conduita acestuia, iar moralizarea implică influențarea în direcția dorită prin apelul la valori sau norme care au fost deja interiorizate și conform cărora un anumit comportament □ obiectul tentativei de influențare□ apare ca licit sau ilicit. În procesul de post-codificare, s-au construit cîte patru variabile dummy desemnînd folosirea sau nu a uneia dintre cele patru tehnici de influență pentru fiecare „scenariu” □ întrebare deschisă□. S-a procedat astfel deoarece era de presupus că părinții pot indica, pentru aceeași situație, mai multe variante de acțiune. În fapt, răspunsurile au fost puțin elaborate, conținînd un singur mod de intervenție, cu excepția situației ipotetice în care s-a cerut explicit părinților să spună ce măsură ar lua pe moment și ce ar face pe termen lung dacă ar descoperi că tînarul a falsificat semnătura părintelui de luare la cunoștință a unei exmatriculări temporare din școală.

Scenariul „Ortografie”

Prezentăm, mai jos, prima întrebare/situație problemă care a fost oferită părinților:

De cîțva timp ați văzut că fiul (fica) dumneavoastră are mari dificultăți cu scrisul corect gramatical. Profesorul de română a arătat, și el, acest lucru. Doriți corectarea situației, căci copilul va avea probleme mai fîrziu dacă nu va scrie corect. Care ar fi, după dumneavoastră, genul de măsuri care ar trebui luate pentru a ajuta copilul?

Pentru scenariul „Ortografie”, prezentăm asocierea dintre utilizarea diferitelor tehnici de influență și reușita școlară a copilului. Menționăm faptul că suma procentelor pentru alegerile diferitelor tehnici de influență nu sînt egale neapărat cu 100%. Unii

părinți au dat răspunsuri ambigue, lipsite de legătură cu contextul, alții au negat posibilitatea ca propriul copil să poată ajunge în situația descrisă mai sus, sau, dimpotrivă, au indicat mai multe modalități de intervenție.

TABELUL 9.6. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Ortografie” în funcție de reușita școlară a copilului*

Scenariul ORTOGRAFIE	Media generală 5-7								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Folosirea:	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Controlului	39	62%	64	64%	83	76%	125	78%	317	73%
Motivării	39	26%	64	28%	83	16%	125	16%	317	19%
Relaționării	39	10%	64	4,7%	83	7,2%	125	6,4%	317	6,9%
Moralizării	39	2,6%	64	3,1%	83	1,2%	125	0%	317	1,3%

Controlul e oferit ca variantă de intervenție cu atât mai mult cu cât copiii au rezultate mai bune. Motivarea și moralizarea e mai puțin folosită pentru cei cu note mari. Trebuie să facem o observație: variantele de răspuns constând în ideea de a plăti ore suplimentare copilului sau în a lucra cu el mai mult la gramatică au fost interpretate drept tentativă de influențare prin control. Părinții cu nivel mai ridicat de studii și venituri își pot permite în mai mare măsură să plătească ore suplimentare sau să ajute direct copilul. În plus, toleranța acestora față de greșelile de ortografie este, probabil, mai mică deoarece au așteptări mai ridicate de la proprii copii: într-o meserie de natură intelectuală, corectitudinea exprimării este mai intens valorizată, iar prețuirea socială, în general, depinde de acest aspect. Părinții cu studii mai scăzute, cu venituri mai mici și cu competențe lingvistice inferioare vor apela, la modul declarativ, în mai mare măsură la motivare și modificarea contextului relațional □mai ales discuții cu copilul□ deoarece dispun de resurse mai scăzute. Notăm faptul că sub titulatura „control” au fost extrem de puține situații în care erau vizate pedepse. Au fost, însă, destul de mulți părinți care au indicat sarcini școlare suplimentare: dictare, timp în plus destinat îmbunătățirii cunoștințelor de gramatică. În acest context, majoritatea părinților au considerat că apelul la control, în sensul pozitiv, adică oferirea de suport și insistența asupra exercițiilor mai multe, constituie modalitatea cea mai eficientă de intervenție.

Relaționarea a desemnat faptul că părinții au declarat că ar discuta cu copilul dacă ar avea dificultăți la gramatică sau că „s-ar ocupa mai mult de el”. Conținutul discuției nu a fost precizat, nici semnificația implicării mai puternice. Am presupus că părinții care doresc să discute cu copiii vor să îmbunătățească relația lor cu aceștia și, pe această cale, să-i influențeze în sens pozitiv □să-i determine să se implice mai mult în învățare□.

Influențele subsumate motivării au constatat, în cea mai mare parte, în ideea părinților de a-și ajuta concret copiii, de a lucra împreună cu ei, fără menționarea vreunei constrângeri. Tot aici au fost clasificate și răspunsurile care făceau trimitere la persuasiune, la convingerea copilului că e important să aibă cunoștințe solide de gramatică sau apelul la mai multă atenție din partea acestuia. De multe ori distincția dintre control și motivare a fost dificilă, fiind vorba mai mult de aspecte de nuanță. În ceea ce privește moralizarea, discuția nu are relevanță având în vedere că a fost menționată doar de patru ori.

Am încercat să vedem dacă asocierile observate mai sus se păstrează și în condițiile în care vom utiliza nivelul de studii al mamelor ca variabilă de control. Tabelul de asociere cu trei intrări ne permite, de fapt, să stabilim și dacă la același nivel al reușitei școlare există o legătură între utilizarea tehnicilor de influență și nivelul de studii al mamei.

În tabelul 3.2 □ anexa 3 □ putem observa că, per global, nivelul de studii al mamelor pare puțin relevant pentru tehnicile de influență numite de acestea, cu excepția celor avînd cel mult zece clase care apelează mai puțin la control și mai mult la motivare comparativ cu celelalte.

În cazul mamelor cu nivel minim de studii, asocierea pozitivă dintre apelul la control și reușita școlară a copilului este cea mai intensă. Astfel, elevii cu medii sub opt sînt în mică măsură constrînși să învețe mai mult la gramatică, în schimb se discută mai frecvent cu ei și se încearcă inducerea ideii că limba română e importantă. Probabil că lipsa resurselor și a interesului pentru acest aspect le face pe mamele avînd cel mult zece clase să nu propună soluții mai drastice de rezolvare a problemei. La celelalte nivele de studii ale mamelor nu regăsim regularitățile de mai sus: apelul la control depinde destul de puțin de reușita școlară.

Nici comparațiile în cadrul acelorași nivele de reușită școlară a copilului dintre categoriile desemnate de studiile mamelor nu oferă informații mai relevante cu excepția situației particulare în care se află copiii din familiile în care soția are cel mult zece clase. Dacă au rezultate slabe □ medii sub opt □ ei „beneficiază” de nivelul cel mai scăzut de control și cel mai ridicat de motivare, iar dacă au medii peste opt, apelul la control este cel mai intens.

Discuțînd în termeni de risc al eșecului școlar, copiii defavorizați în ceea ce privește intervenția părinților par a fi cei cu reușită școlară slabă sau mediocră proveniți din familiile în care resursele culturale și materiale sînt cele mai precare.

Aceeași situație mai defavorabilă pare să fie caracteristică copiilor care au cel puțin doi frați mai mari.

TABELUL 9.7. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Ortografie” în funcție de rangul nașterii copilului*

Scenariul ORTOGRAFIE	Rangul nașterii copilului						Total	
	Primul născut		Al doilea născut		Al treilea și peste			
Folosirea:	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Controlului	161	74%	107	74%	42	67%	317	73%
Motivării	161	17%	107	20%	42	26%	317	19%
Relaționării	161	8,1%	107	4,7%	42	7,1%	317	6,9%
Moralizării	161	1,2%	107	1,9%	42	0%	317	1,3%

Cei avînd rangul nașterii egal cu trei sau mai mare provin, după cum am constatat, din familii în care părinții au un nivel de studii mai scăzut și resurse materiale mai modeste. În aceste condiții, varianta de intervenție constînd în a discuta cu copilul, a-i da sfaturi, a încerca să-l ajuti atît cît te pricepi apare mai frecvent decît opțiunea pentru o intervenție mai drastică, care ar necesita un nivel mai ridicat de competență sau sacrificarea unor resurse materiale.

Pentru fete am constatat un apel la control mai ridicat și la motivare, unul mai scăzut. Am încercat să stabilim dacă acest fapt este datorat reușitei școlare mai bune a fetelor sau există diferențe reale în modul în care se raportează mamele la copiii de sexe diferite.

TABELUL 9.8. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Ortografie” în funcție de reușita școlară și sexul copilului*

Scenariul ORTOGRAFIE		Media generală 5-7								Total	
		sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Sex copil	Folosirea:	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Masculin	Controlului	33	64%	40	55%	35	74%	45	84%	156	70%
	Motivării	33	27%	40	38%	35	14%	45	11%	156	22%
	Relaționării	33	6%	40	5%	35	8,6%	45	4,5%	156	6,4%
Feminin	Controlului	6	50%	23	78%	47	79%	76	75%	155	76%
	Motivării	6	17%	23	13%	47	15%	76	18%	155	16%
	Relationării	6	33%	23	4,4%	47	6,4%	76	7,9%	155	7,7%

La nivelul cel mai scăzut și la cel mai ridicat de reușită școlară se apelează mai mult la control în cazul băieților. Pentru mediile cuprinse între șapte și nouă, mamele apelează mai mult la control în cazul fetelor. Relația liniară dintre nivelul de reușită și apelul la control nu se mai păstrează nici pentru băieți, nici pentru fete. Totuși, pentru ambele sexe se alege în mai mare măsură controlul dacă copii au medii peste opt. Putem afirma că tinerii nu sînt tratați diferit în funcție de apartenența de sex din perspectiva utilizării tehnicilor de influență în cazul situației în care ar avea dificultăți de învățare, sau că diferențele care există nu presupun avantajarea unuia dintre sexe.

Controlul, ca tehnică de influență, pare, din perspectiva părinților, varianta cea mai eficientă de acțiune în cazul problemelor școlare, cu excepția situațiilor în care resursele familiei sînt limitate. Să vedem cum stau lucrurile în situația în care părinții sînt rugați să se proiecteze într-o situație în care sînt violate normele morale și cele de interacțiune dintre părinte și copil.

Scenariul „Panta greșită”

Întrebarea adresată părinților, care presupunea un răspuns privitor la reacția de moment și unul vizînd conduita pe termen lung a fost:

De cîtva timp, copilul dumneavoastră are o periculoasă tendință a ascunde adevărul sau de a-l prezenta deformat, mai ales pentru a-și ascunde vinovăția. Știe, totuși, că nu suportați ca el să vă mintă. Îl surprindeți pe cale de a imita semnătura dumneavoastră pentru a ascunde o sancțiune școlară (de exemplu, exmatriculare pe o perioadă de cîteva zile).

Momentul 1: *Ce veți face în momentul imediat următor?*

Momentul 2: *Tocmai ne-ați spus ce veți face sub impulsul momentului. Oricum, această tendință spre minciună a lui X vă îngrijorează continuu; ce veți încerca să faceți pe termen lung?*

Menționăm faptul că răspunsurile părinților au fost încadrate într-un singur set de variabile exprimînd ponderea folosirii diferitelor tehnici de influență deoarece mamele (ale căror răspunsuri le vom prezenta) au oferit, de cele mai multe ori, soluții globale și

nu vizînd cele două momente distincte prezentate în situația-problemă. Relevăm, în tabelul 9.9, asocierea dintre reușita școlară a copiilor și opțiunile mamelor pentru diferitele tehnici de influență.

TABELUL 9.9. Ponderile folosirii, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Panta greșită” în funcție de performanțele copilului

Scenariul PANTA GREȘITĂ	Media generală 5-7								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Folosirea:	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Controlului	41	88%	66	80%	87	84%	132	63%	333	75%
Motivării	41	9,8%	66	17%	87	16%	132	20%	333	17%
Relaționării	41	44%	66	32%	87	46%	132	42%	333	42%
Moralizării	41	12%	66	18%	87	6,9%	132	20%	333	15%

Apelul la control este foarte frecvent și în cazul acestei situații ipotetice; faptul de a comite un fals și de a înșela încrederea părintelui este privit, de către mame, ca un lucru deosebit de grav, care nu poate fi tolerat. Cu toate acestea, și celelalte modalități de intervenție sînt luate în calcul în proporții destul de ridicate, în special relaționarea care, din nou, a desemnat cel mai adesea discuții cu copilul vizînd, am presupus noi, o îmbunătățire a comunicării mamă-copil, o deschidere a unuia în raport cu celălalt. Apelul la relaționare nu pare, însă, să fie legat de reușita școlară, ci reprezintă, mai degrabă, o reacție de bun simț a părinților care vor să știe cum de s-a putut întîmpla un astfel de lucru. Motivarea, tehnică de influențare urmărind schimbarea atitudinii copilului prin persuasiune, este folosită cu atît mai mult cu cît performanța școlară este mai ridicată. Moralizarea, adică apelul la valori cum ar fi cinstea, încrederea sau chiar dragostea filială nu pare să fie univoc legată de performanțele tinerilor. Din răspunsurile părinților a fost uneori dificil să discernem între dorința lor de a certa copilul (control), de a-l convinge că ceea ce a făcut nu e bine (motivare) sau de a încerca să stabilească punți de comunicare, de a induce mai multă încredere reciprocă (relaționare).

În cazul elevilor cu medii între nouă și zece apelul la control este cel mai scăzut, iar motivarea și moralizarea sînt cel mai frecvent folosite. Pentru elevii slabi, apelul la control este maxim, iar motivarea este apelată la nivel minim. Putem doar presupune (deoarece nu am realizat un control al variabilelor) că utilizarea preponderentă a tehnicilor de influență vizînd schimbarea de atitudine a copilului induce un climat educativ mai propice reușitei școlare a copilului. Evident, s-ar putea ca reușita școlară superioară a copilului să inducă mamei mai multă încredere în capacitatea acestuia de a reacționa pozitiv la influențe noncoercitive. Credem, totuși, că structura atitudinală parentală în domeniul educativ reprezintă o componentă importantă a succesului/insuccesului tînărului. Faptul ca acesta să fie lansat pe o traiectorie școlară ascendentă sau descendentă depinde de modul în care părintele a încercat să-l implice în activitatea școlară și, la modul general, de felul în care a înțeles să-și exercite rolul de părinte: cerînd obediență necondiționată sau privindu-și copilul ca partener de discuție, de negociere.

În tabelul 9.10 este prezentată relația dintre nivelul de studii al mamelor și indicarea, de către acestea, a modalităților de intervenție în cazul în care copilul le-ar falsifica semnătura pe un document școlar.

TABELUL 9.10. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Panta greșită” în funcție de studiile lor*

Scenariul PANTA GREȘITĂ	Studiile mamei										Total	
	Cel mult 10 clase		Profesio- nala		Liceu		Postliceală		Facultate			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	60	80%	50	84%	155	75%	32	72%	33	55%	333	75%
Motivării	60	20%	50	12%	155	17%	32	13%	33	21%	333	17%
Relaționării	60	38%	50	42%	155	44%	32	34%	33	39%	333	42%
Moralizării	60	13%	50	14%	155	14%	32	22%	33	21%	333	15%

Folosirea controlului tinde să scadă și a moralizării să se accentueze o dată cu creșterea nivelului de studii al mamelor. Apelul la motivare este maxim în categoriile extreme de școlaritate, iar utilizarea relaționării ca tehnică de influență nu pare a fi legată de performanța școlară. Mamele având studii superioare apelează cel mai puțin la control și cel mai mult la motivare. Moralizarea este aleasă, și ea, la un nivel superior mediei. Se mizează, probabil, mai mult pe cooperarea copilului decât pe obediența acestuia în rezolvarea unei probleme în care simpla conformare la o interdicție nu are prea mare relevanță. Valorile morale trebuie interiorizate, nu respectate de frica unor pedepse, iar controlul este necesar numai în măsura în care urmărește să stabilească eficacitatea persuasiunii.

Modelul de coeziune familială (a se vedea tabelul 3.3, Anexa 3) nu pare a fi asociat cu opțiunile mamelor vizînd utilizarea tehnicilor de influență. Singurele aspecte care merită a fi menționate sînt cele privitoare la familiile de tip Asociație, caracterizate de autonomia internă a membrilor grupului și de deschiderea către exterior. Profilul opțiunilor este apropiat de cel al mamelor cu studii superioare, cu diferența că utilizarea controlului este ceva mai intensă (dar comparativ cu celelalte modele de coeziune, cea mai scăzută). Din nou apare în prim plan acest tip de familie în care studiile părinților și standardul lor material sînt cele mai ridicate. Ponderea sensibil mai mare a intelectualilor, avînd copii mai puțini și cu performanțe școlare mai ridicate, este asociată în mai mare măsură cu un climat educativ bazat pe comunicare, încredere reciprocă, parteneriat.

Rangul nașterii copilului nu influențează alegerile mamelor, în schimb prima rezidență a părinților induce diferențe destul de clare în ceea ce privește opțiunile pentru control.

TABELUL 9.11. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Panta greșită” în funcție de prima rezidență a părinților*

Scenariul PANTA GREȘITĂ	Prima rezidență a părinților						Total	
	Ambii la sat		Unul la sat		Ambii la oraș			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	110	80%	111	74%	108	70%	333	75%
Motivării	110	17%	111	14%	108	19%	333	17%
Relaționării	110	44%	111	39%	108	44%	333	42%
Moralizării	110	17%	111	18%	108	10%	333	15%

Faptul ca părinții să se fi născut la sat sau la oraș induce diferențe care sugerează ideea că socializarea primară într-un mediu tradiționalist își pune amprenta asupra

atitudinilor pe care indivizii le au de-a lungul întregii vieți. Nu trebuie să uităm, însă, că cei proveniți de la sat au, în medie, un nivel de studii mai scăzut decât cei născuți la oraș.

Deși controlul este ales frecvent și în cazul acestei situații-problemă, apelul la celelalte modalități de influență este mult mai des utilizat. De această dată controlul intens este asociat negativ cu reușita școlară, pe când motivarea și moralizarea par a fi mai potrivite menținerii unui climat propice implicării în studiu a tinerilor.

Următorul „scenariu” prezentat părinților se referă la o situație total diferită, vizînd relaționarea afectivă a copilului cu cei din jur.

Scenariul „Timidul”

Părinții au fost întrebați ce măsuri ar lua dacă ar observa că propriul copil dă dovadă de timiditate excesivă în relațiile cu ceilalți:

De cîtva timp copilul dumneavoastră dă dovadă de o mare timiditate, de pe urma căreia pare să sufere. Cînd se află într-un grup de tineri de vîrsta sa, rămîne închis în el, nu arată dorința de a participa la o activitate, așteaptă ca ceilalți să vină spre el. S-a ajuns la punctul în care X nu mai vrea să iasă pentru a se juca cu prietenii și stă acasă fără să facă nimic.

Dacă ar fi vorba de propriul copil, care ar fi genul cel mai potrivit de măsuri pentru a-l ajuta să depășească aceste greutăți?

După cum reiese din tabelul 9.12, per global, controlul este utilizat în mică măsură, moralizarea practic deloc. Se vedește tot mai clar că părinții apelează la diferitele tehnici de influență diferențiat, în funcție de natura problemei care trebuie rezolvată. În ceea ce privește suportul acordat copilului care dă semne de timiditate exagerată, controlul și relaționarea sînt folosite cu atît mai puțin cu cît performanța școlară este mai ridicată.

TABELUL 9.12. Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Timidul” în funcție de reușita școlară a copilului

Scenariul TIMIDUL	Reușita școlară a copilului								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	43	12%	61	9,8%	81	9,9%	129	7%	319	8,8%
Motivării	43	37%	61	49%	81	51%	129	53%	319	50%
Relaționării	43	51%	61	38%	81	38%	129	36%	319	39%
Moralizării	43	0%	61	0%	81	0%	129	1,6%	319	0,6%

Motivarea, în schimb, pare o modalitate de intervenție cu atît mai potrivită cu cît mediile generale ale copilului sînt mai mari. Control înseamnă, în acest context, obligarea copilului de a practica un sport de echipă, de a merge la joacă sau invitarea acasă, de către părinți, a colegilor copilului fără a fi menționate discuții cu el sau acordul acestuia. Relaționarea desemnează simpla menționare a comunicării cu copilul, fără precizarea conținutului acestei comunicări. Motivarea presupune, însă, susținerea efectivă a copilului în apropierea de ceilalți, înseamnă atît persuasiune, cît și construirea unui cadru propice depășirii dificultății.

Asocierea dintre nivelul de studii și utilizarea tehnicilor de influență oferă o imagine asemănătoare cu cea anterior prezentată, dar numai pînă la nivelul studiilor post-liceale ale mamelor □a se vedea tabelul 3.4, Anexa 3□. Pentru mamele cu studii superioare, controlul este apelat la cel mai înalt nivel, iar motivarea, la cel mai scăzut. S-ar putea ca pentru acestea timiditatea să fie privită ca o problemă mai serioasă care trebuie soluționată în mod activ. Mamele cu studii superioare au menționat aproape de fiecare dată comunicarea cu copilul, dar s-au proiectat mai puternic în soluționarea dificultăților întâmpinate de acesta. Au indicat constituirea unui grup „pe gustul copilului” în care acesta să fie ajutat să se implice, au vorbit chiar de apelul la un specialist, de oferirea unei mai mari libertăți, de „trimiterea” în tabere etc. Paleta de acțiuni luate în calcul este foarte vastă, iar caracterul „defavorabil” al raportului dintre utilizarea controlului și motivării propriu mamelor cu studii superioare e datorat faptului de a fi oferit soluții concrete, mai eficiente, probabil, decît a sfătui copilului să nu mai fie timid. Oamenii nu sînt timizi pentru că ar considera că așa este mai bine sau pentru că își doresc acest lucru. De aceea, simpla persuasiune s-ar putea să apară inefficientă mamelor cu studii superioare. Ponderea mamelor cu studii superioare este, însă, sub zece la sută din populație așa că, per global este probabil că accentul pe motivare, în contrapondere cu simpla discuție, să fie mai favorabilă reușitei școlare.

În ceea ce privește modelul de coeziune, mamele din familiile Companională și Asociație, deschise spre exterior, apelează mai frecvent la motivare și mai puțin la relaționare comparativ cu cele închise (Bastion și Paralel). Controlul este folosit ceva mai mult în cazul familiilor închise față de exterior □a se vedea tabelul 3.5, Anexa 3).

Rangul nașterii este asociat, la rîndul său, cu opțiunile mamelor pentru diferitele tehnici de influență: motivarea e folosită cu atît mai puțin cu cît rangul nașterii este mai mare.

TABELUL 9.13. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Timidul” în funcție de rangul nașterii copilului*

Scenariul TIMIDUL	Rangul nașterii copilului						Total	
	Primul născut		Al doilea născut		Al treilea și peste			
Folosirea:	N	DA	N	DA	N	DA	N	DA
Controlului	163	10%	106	4,7%	43	9,3%	319	8,8%
Motivării	163	54%	106	48%	43	35%	319	50%
Relaționării	163	34%	106	42%	43	56%	319	39%
Moralizării	163	0,6%	106	0,9%	43	0%	319	0,6%

Pentru relaționare se optează cu atît mai mult cu cît copilul are mai mulți frați mai mari, iar controlul e utilizat ceva mai puțin pentru al doilea născut. Rangul nașterii e asociat negativ atît cu studiile mamei, cît și cu reușita școlară a copilului. Relaționarea, adică simpla discuție cu copilul fără precizarea obiectului acesteia este menționată cel mai frecvent pentru cei născuți pe rangul trei. Ar putea fi vorba de competența educativă mai mică a părinților din familiile cu mai mulți copii □datorată nivelului cultural scăzut□ sau de disponibilitățile acestora mai restrînse de a oferi suport copiilor în condițiile în care trebuie să facă față unor solicitări complexe datorate taliei familiei.

Per global, utilizarea mai intensă a motivării în detrimentul relaționării □în condițiile unui apel minim la control□ pare a constitui strategia cea mai potrivită de

intervenție atunci când copilul are dificultăți de comunicare/relaționare la ceilalți. Ultimul aspect surprins privitor la tehnicile de influență ale părinților vizează reacția lor în cazul în care copilul se alimentează nesănătos, consumă prea multe dulciuri și ia proporții.

Scenariul „Rotunjorul”

Situația-problemă prezentată părinților suna în felul următor:

De cîțva timp, copilul dumneavoastră mănîncă prea mult la masă sau ronțăie fără încetare între mese. O bună parte din banii de buzunar se duc pe chips-uri și dulciuri. Copilul se îngrașă, fapt care-l deranjează căci colegii își bat joc de el. Observațiile numeroase făcute pînă în prezent n-au schimbat nimic. Care ar fi, după dumneavoastră, cel mai bun gen de măsuri care ar trebui luate pentru a îmbunătăți situația?

În tabelul 9.14 este prezentată asocierea dintre utilizarea celor patru tehnici de influență și reușita școlară a copilului.

Per global, mamele apelează la control în cea mai mare măsură, apoi la motivare și în mult mai mică măsură la relaționare □moralizarea nu apare aproape deloc□. Avem de-a face, din nou, cu o situație care se pretează la a fi rezolvată prin interdicții și supraveghere, ca și în cazul primelor două. Nivelul cel mai ridicat de reușită școlară este caracterizat de apelul cel mai intens al mamelor la motivare și de alegerea în cea mai mică măsură a controlului. Pentru elevii cu medii sub șapte, lucrurile stau exact invers: se recurge cel mai frecvent la control și cel mai rar la motivare.

TABELUL 9.14. Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Rotunjorul” în funcție de reușita școlară a copilului

Scenariul ROTUNJORUL	Reușita școlară a copilului								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	38	55%	57	60%	81	48%	123	41%	305	49%
Motivării	38	37%	57	35%	81	41%	123	48%	305	42%
Relaționării	38	7,9%	57	1,8%	81	11%	123	11%	305	8,5%
Moralizării	38	0%	57	3,5%	81	1,2%	123	1,6%	305	1,6%

Trebuie să facem observația că deși obezitatea nu are nici o legătură cu reușita școlară, după cum nici celelalte situații problemă, în afară de prima, nu aveau, credem că modul de gestionare a tehnicilor de influență este, totuși, relevant. Putem presupune că dacă în cele patru contexte educative puternic diferențiate unii părinți optează preponderent pentru control, de exemplu, aceasta este tehnica de influență care le pare cea mai eficientă și pe care o vor utiliza comparativ cel mai frecvent, chiar dacă intervenția va fi adaptată situației concrete. În ceea ce privește modul de intervenție în cazul tendinței spre îngrășare a copilului, studiile mamei sînt asociate clar cu folosirea controlului.

TABELUL 9.15. Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Rotunjourul” în funcție de studiile lor

Scenariul ROTUNJORUL	Studiile mamei										Total	
	Cel mult 10 clase		Profesio- nala		Liceu		Postliceală		Facultate			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	49	55%	48	52%	145	50%	30	43%	30	37%	305	49%
Motivării	49	39%	48	35%	145	41%	30	40%	30	57%	305	42%
Relaționării	49	2%	48	13%	145	9%	30	13%	30	6,7%	305	8,5%
Moralizării	49	4%	48	0%	145	1,4%	30	3,3%	30	0%	305	1,6%

Cu cât nivelul de instruire al mamelor este mai ridicat, cu atât apelează în mai mică măsură la control. Mamele cu studii superioare aleg cel mai frecvent motivarea și, evident, cel mai rar controlul. Relaționarea nu depinde în mod univoc de pregătirea școlară.

Famiiliile deschise către exterior □Companională și Asociație□ optează în mai mare măsură pentru motivare și mai puțin pentru control decât cele închise □Bastion și Paralel□, după cum se poate vedea în tabelul 3.6 (Anexa 3).

În ceea ce privește rangul nașterii, copiii care au doi sau mai mulți frați mai mari sînt cei dezavantajați: mamele aleg în cea mai mare măsură controlul și în cea mai mică, motivarea. Opțiunea pentru relaționare nu pare a fi legată de rangul nașterii □a se vedea tabelul 3.7, Anexa III□.

Cu toate dificultățile legate de procesul de post-codificare, utilizarea tehnicilor de influență pare să indice o asociere dintre utilizarea motivării și reușita școlară superioară. Controlul este benefic numai în măsura în care exprimă un nivel ridicat de implicare parentală în rezolvarea problemelor copilului □în cazul suportului oferit/impus pentru îmbunătățirea cunoștințelor de gramatică□. Nivelul de instruire al mamei este asociat cu apelul mai frecvent la motivare și mai rar la control, cu excepția celor cu studii superioare □în cazul scenariului „timidul”□. Un alt fapt demn de menționat este dependența puternică a ponderii utilizării diferitelor tehnici de influență de natura situației-problemă. Rezolvarea acestora a fost, oarecum, inspirată chiar de modul în care a fost formulată.

În continuare, vom face o scurtă prezentare a felului în care părinții își distribuie sarcinile educative. Este vizat atît nivelul implicării fiecărui părinte, cît și specificitatea responsabilităților acestuia pentru a distinge eventualele situații favorabile reușitei școlare a copilului.

SUSTINEREA FAMILIALĂ

Sustinerea familială a fost operaționalizată printr-un set de întrebări referitoare la frecvența unor activități cotidiene practicate de părinți împreună cu copiii în timpul unei luni obișnuite □nu în vacanță). Variantele de răspuns erau: niciodată, cam o dată, cam de două ori, cam de patru ori, de opt ori sau mai mult. Valorile atribuite itemilor au fost zero, unu, doi, patru și opt. Deși variabila nu este cantitativă în sens propriu, am calculat valorile medii pentru fiecare item cu scopul strict de a face comparații între informațiile oferite de cei doi părinți. Formularea exactă a întrebării a fost următoarea:

Unii părinți preferă să aibă multe activități comune cu copilul, alții preferă să-l lase singur, independent. Dumneavoastră cât de des practicați cu copilul activitățile următoare:

Prezentăm, în tabelul 9.16, valorile medii ale itemilor pentru răspunsurile date de cei doi părinți □pentru a ușura comparațiile□, precum și valorile indicatorului sintetic obținut în fiecare categorie de reușită școlară a copiilor.

TABELUL 9.16. *Valorile medii ale itemilor desemnând frecvența activităților cotidiene ale părinților împreună cu copiii în funcție de reușita școlară a acestora*

	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
MAMA – Cît de des:	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Aveți lungi conversații (1/4 h sau mai mult)	44	4,48	65	4,05	87	5,20	134	5,58	337	5,04
Faceți sport împreună cu copilul	44	0,27	64	0,28	87	0,43	134	0,75	336	0,50
Vă plimbați, mergeți la meci, cinema etc.	44	2,27	65	2,37	87	3,22	133	3,78	336	3,15
Jucați un joc (șah, dame, scrabble etc.)	43	1,05	63	1,49	87	1,62	133	1,86	333	1,62
Meșteriți, faceți activități casnice, cusut, croșetat	44	2,61	65	3,42	85	3,71	134	4,10	334	3,68
Pictați, cîntați, practicați alte hobby-uri împreună	44	0,55	64	0,84	87	1,10	134	1,53	336	1,15
Citiți o carte, poezii, o revista tehnică/literară	44	0,68	65	0,68	87	0,86	134	1,69	337	1,12
Indice sintetic al susținerii	44	11,9	65	13,1	87	16,1	134	19,3	337	16,2

	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
TATA – Cît de des:	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Aveți lungi conversații (1/4 h sau mai mult)	40	3,40	60	3,25	77	3,92	124	3,90	308	3,71
Faceți sport împreună cu copilul	40	0,95	60	0,80	77	0,94	124	1,31	308	1,06
Vă plimbați, mergeți la meci, cinema etc.	40	2,35	60	2,18	77	3,01	124	2,60	308	2,56
Jucați un joc (șah, dame, scrabble etc.)	39	2,08	60	2,20	77	2,65	123	2,41	306	2,38
Meșteriți, faceți activități casnice, cusut, croșetat	40	2,20	60	2,78	77	2,56	123	2,00	306	2,32
Pictați, cîntați, practicați alte hobby-uri împreună	40	0,48	60	0,53	76	1,05	124	0,91	307	0,80
Citiți o carte, poezii, o revista tehnică/literară	40	0,42	60	0,37	76	0,55	124	1,12	307	0,73
Indice sintetic al susținerii	40	11,8	60	12,1	77	14,7	124	14,2	308	13,5

Observăm pentru toți itemii că valorile medii sînt cu atît mai mari cu cît performanța școlară a copilului este mai ridicată, cu excepția, în cazul taților, a copiilor avînd medii între nouă și zece. Indicatorul sintetic reflectă evident această relație. Comparînd răspunsurile mamelor și taților, putem constata că nivelul lor de implicare diferă semnificativ ca intensitate: dacă pentru copiii cu rezultatele cele mai slabe acest nivel era similar, mamele au un avantaj din ce în ce mai mare pe măsură ce mediile tinerilor cresc. În mod evident, relația dintre implicarea mamei și media generală a tinerilor este mai strînsă □pentru tați, nivelul de implicare în interacțiunile cu copilul este ceva mai scăzut pentru cei cu mediile cele mai mari comparativ cu cei avînd medii între opt și nouă□. Referitor la distribuirea sarcinilor între soți, tații se implică mai mult în practicarea sportului și a unor jocuri □activități recreative, ludice□, pe cînd mamele se implică mai mult în toate celelalte aspecte, inclusiv în cele ținînd de stimularea intelectuală și deschiderea gustului pentru activități artistice. Considerăm că interacțiunile intense dintre părinți și copii nu sînt importante doar pentru stimulare, pentru lărgirea orizonturilor, ci exprimă, în același timp, o concepție referitoare la gradul de apropiere dintre generații, la calitatea comunicării dintre acestea. Avînd în vedere că

reușita școlară este strâns corelată pozitiv cu nivelul de studii al părinților, am dorit să surprindem modul în care este asociată această variabilă cu nivelul de implicare al părinților în activități comune împreună cu copiii.

Nivelul de studii al părinților induce diferențe la fel de importante între mediile itemilor desemnând intensitatea interacțiunii cu copiii: mamele avînd cel mult zece clase se implică, în medie, de două ori mai puțin în activități comune cu copilul decît cele care au studii superioare. Tații, din nou, se implică mai puțin decît mamele, fapt valabil, de această dată, pentru fiecare nivel de studii. Cei avînd facultate acordă sensibil mai puțin timp copiilor decît cei cu studii postliceale, deci relația este iarăși neliniară. Explicația ar putea fi legată de distribuția rolurilor domestice: bărbații sînt mai dedicați vieții profesionale sau serviciul acestora îi solicită mai mult în cazul în care este vorba de o profesie intelectuală.

TABELUL 9.17. Valorile medii ale itemilor desemnînd frecvența activităților cotidiene ale părinților împreună cu copiii în funcție de studiile mamei și ale tatălui

	Studiile mamei											
	Max. 10 clase		Profe-sională		Liceu		Post-liceală		Facultate		Total	
	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
MAMA – Cît de des:												
Aveți lungi conversații (1/4 h sau mai mult)	61	4,54	50	5,10	156	4,98	34	5,38	33	5,76	337	5,04
Faceți sport împreună cu copilul	61	0,34	50	0,22	155	0,59	34	0,38	33	0,97	336	0,50
Vă plimbați, mergeți la meci, cinema etc.	61	2,56	50	2,90	156	3,32	34	3,03	32	4,13	336	3,15
Jucați un joc (șah, dame, scrabble etc.)	59	1,07	50	1,32	154	1,69	34	2,35	33	2,18	333	1,62
Meșteriți, faceți activități casnice, cusut, croșetat	60	3,38	50	3,44	155	3,97	34	2,82	32	4,00	334	3,68
Pictați, cîntați, practicați alte hobby-uri împreună	61	0,92	50	0,52	155	1,22	34	1,09	33	2,39	336	1,15
Citiți o carte, poezii, o revista tehnică/literară	61	0,84	50	0,76	156	0,99	34	1,59	33	2,21	337	1,12
Indice sintetic al susținerii	61	13,6	50	14,3	156	16,7	34	16,7	33	21,4	337	16,2

	Studiile tatălui											
	Max. 10 clase		Profe-sională		Liceu		Post-liceală		Facultate		Total	
	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
TATA – Cît de des:												
Aveți lungi conversații (1/4 h sau mai mult)	24	2,96	96	3,54	111	3,85	27	4,70	49	3,57	308	3,71
Faceți sport împreună cu copilul	24	0,46	96	0,73	111	1,26	27	1,70	49	1,22	308	1,06
Vă plimbați, mergeți la meci, cinema etc.	24	2,38	96	2,11	111	2,77	27	3,00	49	2,86	308	2,56
Jucați un joc (șah, dame, scrabble etc.)	24	1,50	96	2,11	111	2,93	26	2,15	48	2,21	306	2,38
Meșteriți, faceți activități casnice, cusut, croșetat	24	2,33	95	2,16	110	2,30	27	2,70	49	2,41	306	2,32
Pictați, cîntați, practicați alte hobby-uri împreună	24	0,63	95	0,51	111	0,76	27	1,37	49	1,20	307	0,80
Citiți o carte, poezii, o revista tehnică/literară	24	0,71	95	0,42	111	0,72	27	0,74	49	1,37	307	0,73
Indice sintetic al susținerii	24	11,0	96	11,6	111	14,6	27	16,3	49	14,8	308	13,5

Pînă la un punct □liceu sau școală postliceală□, implicarea crește, ca reflex al unei concepții moderne despre educația copilului, presupunînd contacte frecvente între adult și copil, susținere puternică. Peste acest prag, obligațiile profesionale nu mai permit nivelul cel mai ridicat de implicare și mamele sînt cele care compensează. Acestea, chiar avînd o profesie de tip intelectual, pun pe prim plan viața de familie, copii.

Modelul de coeziune familială induce diferențieri între nivelul global de implicare atît al mamelor, cît și al taților. Sînt favorizate familiile deschise spre exterior (Compa-

nionale și Asociație□, în care susținerea parentală este mai intensă □a se vedea tabelul 3.8, Anexa 3□.

Rangul nașterii relevă o deprivare de suportul parental a copiilor născuți pe rangul trei sau superior, explicabilă, probabil, prin faptul că părinții trebuie să împartă bugetul de timp disponibil între mai mulți frați □a se vedea tabelul 3.9, Anexa 3□. Este posibilă, însă, și o atitudine mai tradiționalistă a părinților cu familii numeroase □și cu un nivel de școlaritate mai scăzut□ care ar putea valoriza în mai mare măsură păstrarea unei anumite distanțe în raport cu copiii.

Părinții se implică diferențiat în interacțiunile cu copiii și în funcție de apartenența de sex a acestora: tații îi susțin preponderent pe băieți, iar mamele, pe fete □tabelul 3.10, Anexa 3□.

Prima rezidență a părinților este relevantă doar în ceea ce-i privește pe tați, care acordă sensibil mai puțin timp copiilor dacă sînt născuți la sat. Mamele îi susțin, însă, în aceeași măsură indiferent de locul în care și-au făcut socializarea primară □tabelul 3.11, Anexa 3□.

Nivelul susținerii familiale este dependent și de modul în care părinții percep propria relație cu tînărul. Mamele care consideră că au „foarte multă” autoritate în raport cu copilul se implică puternic în interacțiuni cu acesta, pe cînd cele care apreciază că au mai puțină autoritate □„puțină sau foarte puțină”, „moderată”, „multă”□ se implică sensibil mai puțin, și la același nivel de intensitate □tabelul 3.12, Anexa III□.

Intensitatea susținerii materne este cu atît mai mare cu cît mamele apreciază că pot avea mai multă încredere în copil □tabelul 3.13, Anexa 3□. Probabil că și în ceea ce privește nivelul maxim de autoritate, aspectul determinant a fost tot acela că mamele se pot baza pe copil, că acesta reacționează pozitiv la cerințele exprimate de ele.

După cum rezultă din tabelul 9.18, mamele care cred că au foarte multă autoritate în raport cu copilul consideră, în proporția de departe cea mai ridicată, că au foarte multă încredere în el. Nivelul maxim de autoritate, spre deosebire de celelalte, care pot desemna constrîngerea copilului, înseamnă, aproape automat, existența celui mai ridicat nivel de încredere.

TABELUL 9.18. Asocierea dintre încrederea și autoritatea pe care o au mamele în raport cu copilul

	Cîtă autoritate aveți în raport cu copilul dumneavoastră?								Total	
Cîtă încredere aveți, în general, în copil?	Puțină sau foarte puțină		Moderată		Multă		Foarte multă			
	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Cel mult moderată	8	21,1%	28	20,9%	8	6,6%	2	4,9%	46	13,8%
Multă	13	34,2%	67	50,0%	70	57,9%	11	26,8%	161	48,2%
Foarte multă	17	44,7%	39	29,1%	43	35,5%	28	68,3%	127	38,0%
Total	38	100%	134	100%	121	100%	41	100%	334	100%

O ultimă variabilă testată privitor la susținerea maternă a fost cea desemnînd percepția asupra nivelului de cooperare a copilului, de receptivitate a acestuia la cerințele exprimate de către adult □tabelul 3.14, Anexa 3□. Cu cît copilul este mai cooperant, cu atît implicarea mamelor în activități comune este mai intensă.

Interacțiunile frecvente ale părinților, mai ales ale mamelor, cu copiii sînt, în mod evident, asociate pozitiv cu reușita școlară. Nivelul de implicare al taților este mai scăzut, per global, comparativ cu al mamelor, domeniile de „competență” ale acestora, în care sînt prezenți mai frecvent, fiind cele care vizează practicarea sportului și a diferitor jocuri. Studiile ambilor părinți sînt asociate cu nivelul de susținere al copiilor, dar implicarea paternă este mai scăzută pentru tații cu studii superioare. Rolul matern apare, deci, în prim plan.

Implicarea mamelor în interacțiunile cu copiii este cu atît mai intensă cu cît au mai multă încredere în copil și îl percep ca fiind mai cooperant. Un nivel foarte ridicat de autoritate percepută în raport cu copilul presupune, de asemenea, susținere puternică din partea mamelor.

Încrederea, susținerea, cooperarea par să descrie climatul cel mai favorabil reușitei școlare a copilului, cu observația, anterior exprimată, că rolul educativ matern pare a fi sensibil mai important decît cel patern.

Ultima parte a analizei noastre va fi dedicată modului în care părinții se raportează la ceilalți agenți ai socializării/educației, mai ales la școală.

RELAȚIA FAMILIEI CU CEILALȚI AGENȚI EDUCATIVI

Primul aspect pe care îl vom prezenta succint îl reprezintă importanța familiei înțeleasă în sens larg, adică a grupului de rudenie, pentru educația copilului.

Influența educativă a rudelor

Părinții au fost întrebați ce persoane, în plus față de părinți și profesori, au o influență educativă asupra copilului. Prezentăm, în tabelul 9.19, răspunsurile oferite atît de mame, cît și de tați □pentru a ușura comparațiile□, în funcție de nivelul de reușită școlară a copilului.

Per global, aprecierile mamelor și taților sînt aproape identice. Bunicii din partea mamei sînt cei care se implică cel mai mult în educația nepoților, apoi un frate sau o soră mai mare a copilului, unchi, mătuși, iar bunicii din partea tatălui au o poziție ultimă, foarte apropiată de cea a verișorilor. Am putea presupune că interacțiunile copilului cu rețeaua de rudenie sînt mediate, în primul rînd, de mamă și că aceasta favorizează familia ei de proveniență.

Relația dintre implicarea rudelor în educația copilului și reușita școlară a acestuia este clară: cu cît adulții se implică în mai mare măsură, cu atît sînt atinse performanțe mai ridicate. Implicarea unui frate sau soră mai mare, fapt propriu familiilor cu mai mulți copii, are un efect invers. Delegarea responsabilității educative dinspre părinți spre frații mai mari reduce șansele copilului de a beneficia de suportul necesar valorificării propriilor posibilități.

Studiile de nivel ridicat ale părinților sînt asociate, de asemenea, cu o implicare mai puternică a rudelor în educația copilului, relațiile nemaifiind, însă, strict liniare □a se vedea tabelul 3.15, Anexa 3□. Bunicii din partea mamei, apreciați ca fiind foarte importanți în educația copilului de mamele avînd studii superioare, sînt considerați ca

avînd o importanță apropiată în cadrul celorlalte categorii de școlaritate. În cazul aprecierilor făcute de către tați, asocierile sînt și mai puțin evidente: cei cu studii superioare optează doar la un nivel puțin superior mediei pentru răspunsurile desemnînd implicarea rudelor în educația copilului. S-ar părea că nu școlaritatea mai ridicată este elementul care apare în prim plan în ceea ce privește implicarea „clanului” în educația copilului. Important este faptul că această implicare este asociată pozitiv cu reușita școlară a copiilor și că ar trebui încurajată.

TABELUL 9.19. Ponderea rudelor considerate importante, de părinți, în educarea copilului în funcție de reușita școlară a acestuia

MAMA: Pe lângă părinți și profesori, care persoane au o influență educativă importantă	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Bunicii din partea tatălui	44	16%	65	28%	87	24%	132	29%	335	26%
Bunicii din partea mamei	44	30%	65	37%	87	38%	133	45%	336	40%
Fratele sau sora mai mare	44	48%	65	42%	87	38%	131	30%	334	36%
Unchi/mătuși	44	27%	65	23%	86	31%	133	34%	335	30%
Verișori/verișoare	44	16%	65	15%	87	28%	133	30%	336	25%

TATA: Pe lângă părinți și profesori, care persoane au o influență educativă importantă	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med
Bunicii din partea tatălui	40	22%	61	20%	77	25%	123	28%	308	26%
Bunicii din partea mamei	40	30%	61	34%	77	40%	124	44%	309	40%
Fratele sau sora mai mare	40	45%	61	41%	75	33%	124	33%	307	36%
Unchi/mătuși	40	22%	61	26%	73	30%	125	36%	306	30%
Verișori/verișoare	40	23%	61	23%	75	27%	123	29%	306	27%

Rangul nașterii copilului este clar asociat cu implicarea rudelor în educație: influența bunicilor, atît din partea mamei, cît și din partea tatălui, este considerată cu atît mai puțin consistentă cu cît copilul are mai mulți frați mai mari □ tabelul 3.16, Anexa 3□. Invers, frații sau surorile mai mari sînt percepuți ca avînd o influență foarte însemnată în familiile cu doi sau mai mulți copii. Implicarea unchilor, mătușilor și a verișorilor nu pare a fi influențată de rangul nașterii copilului. Primii născuți, avînd performanța școlară cea mai bună, beneficiază în cea mai mare măsură de interacțiunea cu adulții. Ei fac parte, după cum știm, în marea lor majoritate din familii cu unul sau doi copii, deci resursele educative ale „clanului” sînt alocate unui număr mai mic de persoane. Cei născuți pe poziția a treia, făcînd parte din familii cu trei, patru sau mai mulți copii, sînt mult mai frecvent lăsați în seama fraților mai mari, fără a beneficia de un suport educativ important din partea bunicilor.

Vom încerca să schițăm modul în care părinții se raportează la instituția de învățămînt frecventată de copil din perspectiva comunicării cu cadrele didactice și a disponibilității de interacțiune mai profundă cu aceasta.

Interacțiunea cu școala

ABORDAREA CANTITATIVĂ A CERCETĂRII

Părinții au fost rugați să indice numărul de întâlniri directe, discuții telefonice pe care le-au avut cu cadrele didactice și numărul de bilete □ scrisori) trimise profesorilor. În tabelul 9.20 prezentăm răspunsurile mamelor, despre care presupunem că au mai multă consistență. Oricum, nivelul de implicare al taților, din propriile declarații ale acestora, este sensibil mai scăzut decât al mamelor.

TABELUL 9.20. *Frecvența comunicării personale a mamelor cu profesorii în funcție de reușita școlară a copilului*

	Media generală									
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med
MAMA – nr. de discuții directe cu profesorii	44	3,88	66	2,92	87	3,75	133	4,11	337	3,70
MAMA – nr. de discuții telefonice cu profesorii	44	0,55	66	0,48	87	0,44	134	0,91	338	0,64
MAMA – nr. de bilete, scrisori trimise profesorilor	44	0,05	66	0,11	87	0,37	134	0,37	338	0,27

Discuțiile directe ale mamelor cu profesorii sînt frecvente pentru elevii cu rezultate slabe la învățătură, probabil chiar din acest motiv, apoi scad în intensitate în cazul elevilor mediocri și cresc sensibil pentru cei cu rezultatele cele mai bune. Discuțiile telefonice și biletele trimise cadrelor didactice sînt, de asemenea, cele mai frecvente pentru părinții ai căror copii au medii între nouă și zece. Presupunem că este vorba, pur și simplu, de mai multă implicare, de mai mult interes privitor la modul în care decurge viața școlară a copilului. Evident, acest interes ar putea fi generat chiar de reușita superioară a copilului dar, în același timp, ar putea reprezenta un element de susținere pentru implicarea în studiu, o certificare, pentru copil, a ideii că părintele este interesat de problemele lui, că este alături de el într-o dimensiune extrem de importantă a vieții sale, de care depinde în bună măsură viitoarea sa reușită în viață.

Intensitatea comunicărilor personale dintre părinte și profesori depinde, în bună măsură, de nivelul de studii. Acest fapt ne-ar îndreptăți să presupunem că atitudinea față de școală are o influență în sine asupra intensității comunicării, aceasta nefiind determinată de necesități strict funcționale.

TABELUL 9.21. *Frecvența comunicării personale a mamelor cu profesorii în funcție de nivelul studiilor*

MAMA	Studiile mamei									
	Max. 10 clase		Profe-sionala		Liceu		Postliceală		Facultate	
	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med	N	Med
Nr. de discuții directe cu profesorii	61	3,20	50	3,05	156	3,55	35	4,06	32	6,22
Nr. de discuții telefonice cu profesorii	61	0,28	50	0,14	156	0,53	35	0,74	33	2,55
Nr. de bilete, scrisori trimise profesorilor	61	0,0	50	0,22	156	0,39	35	0,17	33	0,36

Diferențierea realizată de categoriile de studii ale mamei oferă o imagine apropiată de cea anterioară, cu deosebirea că la nivelul studiilor superioare comunicarea directă cu cadrele didactice este mult mai intensă comparativ cu celelalte.

Rangul nașterii copilului este asociat negativ cu frecvența comunicării mamelor cu școala, fapt care poate fi datorat atât nivelului de studii mai scăzut în familiile cu mulți copii, cât și bugetului de timp sensibil mai limitat □ a se vedea tabelul 3.17, Anexa 3□.

Participările mamelor și taților la întâlnirile dintre toți părinții și cadrele didactice sînt asociate cu reușita școlară a copilului, dar în măsură mai mică.

TABELUL 9.22. *Frecvența participării la întâlnirile colective dintre părinți și profesori în funcție de reușita școlară a copilului*

Nr. participări la întâlnirile colective cu profesorii	Media generală 5-7									
	sub 7		7-7,99		8-8,99		9-10		Total	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
MAMA	44	2,51	66	2,56	84	2,98	134	3,04	334	2,85
TATA	38	0,89	60	0,68	68	1,53	117	1,14	290	1,13

Mamele participă cu atât mai mult la întâlnirile colective dintre părinți și profesori cu cât performanța școlară a copilului este mai bună. Pentru tați nu regăsim această regularitate și, în plus, pentru tinerii cu mediile cele mai ridicate prezența lor este mai redusă decât pentru cei cu medii între opt și nouă. Situația este asemănătoare cu cea apărută în cazul susținerii oferite de părinți. Trebuie, însă, să facem observația că aceste întâlniri sînt în număr mic, sînt mai formale și prezența unui singur părinte este, în general, suficientă.

TABELUL 9.23. *Frecvența participării la întâlnirile colective dintre părinți și profesori în funcție de nivelul de studii al părinților*

Nr. participări la întâlnirile colective cu profesorii	Studiile părinților											
	Max. 10 clase		Profesionala		Liceu		Postliceală		Facultate		Total	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
MAMA	61	2,25	50	2,72	152	3,05	35	3,17	33	2,94	334	2,85
TATA	21	0,71	93	1,30	101	1,14	27	1,41	46	0,87	290	1,13

Frecvența participării la „ședințele cu părinții”, cum se numeau pe vremuri, crește pentru ambii părinți pînă la nivelul studiilor postliceale, după care scade pentru cei cu studii superioare. După cum am văzut, prezența ceva mai slabă la întâlnirile formale este compensată de o comunicare directă sensibil mai intensă a părinților cu pregătire universitară. Prezența tăților, la toate nivelele de instruire, este net inferioară comparativ cu a mamelor.

Copiii născuți pe rangul trei sau superior sînt, din nou, dezavantajați în raport cu ceilalți: atât mamele, cât și tații participă mai puțin la întâlnirile colective cu cadrele didactice.

Între copiii născuți pe rangul unu și doi □provenind, în marea lor majoritate din familii cu cel mult doi copii□ diferențele sînt nesemnificative, prezența tatălui fiind chiar mai intensă în cazul celui născut pe rangul doi. Pentru cei născuți pe rangul al treilea și superior, disponibilitățile părinților de a interacționa cu școala, chiar în cadrul formal al întâlnirilor colective, pare să fie destul de redusă.

TABELUL 9.24. *Frecvența participării la întâlnirile colective dintre părinți și profesori în funcție de rangul nașterii copilului*

Nr. participări la întâlnirile colective cu profesorii	Rangul nașterii copilului							
	Primul născut		Al doilea născut		Al treilea și peste		Total	
	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
MAMA	173	2,99	110	2,90	44	2,17	334	2,85
TATA	153	1,07	95	1,39	38	0,82	290	1,13

Un ultim aspect relevant pentru problema globală care ne interesează, adică aceea a instituirii unui parteneriat școală-familie-comunitate, îl reprezintă deschiderea părinților spre comunicare și interacțiune cu instituțiile de învățământ.

Deschiderea spre comunicare cu școala

Întrebarea adresată părinților a fost următoarea:

Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține întâlnirile dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?

Majoritatea mamelor (65%) au apreciat că întâlnirile au fost suficiente, 32% au considerat că ar fi trebuit să fie mai multe și aproximativ 3% au estimat că au fost prea multe. Am dorit să vedem care sînt factorii care influențează răspunsurile părinților. Reușita școlară a copiilor este puțin dependentă de raportarea părinților la comunicarea cu școala. Variabila, în sine, are o slabă putere discriminativă deoarece categoria celor care apreciază că „au fost suficiente întâlniri” are o pondere foarte mare.

TABELUL 9.25. *Reușita școlară a copilului, numărul mediu de ani de școală ai mamei și rangul mediu al nașterii copilului în funcție de deschiderea spre comunicare cu școala*

	MAMA – Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține întâlnirile dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?							
	au fost prea multe				ar fi trebuit să fie mai numeroase		Total	
	N	Media	N	Media	N	Media	N	MEDIA
Media generală 5-7	9	8,21	213	8,50	104	8,34	333	8,44
Nr. ani de școală ai soției	9	11,3	217	12,1	104	11,9	337	12,0
Rangul nașterii copilului	9	1,11	211	1,73	106	1,66	333	1,70

Copiii ai căror mame consideră că întâlnirile cu profesorii au fost suficiente au rezultate cu puțin superioare mediei, iar cei ai mamelor care consideră că au fost prea multe sau prea puține, au rezultate cu ceva mai mici decît media globală. Numărul mediu de ani de școală ai mamei are o variație asemănătoare cu cea a reușitei școlare, dar diferențele sînt la fel de mici. Mamele care apreciază că au fost prea multe întâlnirile cu cadrele didactice au copiii născuți, aproape toți, pe prima poziție. Avînd în vedere numărul mic de cazuri, nu ne hazardăm în a formula posibile explicații.

Analizînd răspunsurile taților, observăm că, per global, acestea sînt distribuite asemănător cu ale mamelor □ a se vedea tabelul 3.18, Anexa 3 □. De această dată, însă, performanța școlară cea mai ridicată o au copiii ai căror tați consideră că au fost prea multe întâlniri □ dar care sînt doar unsprezece □. În plus, numărul mediu al anilor de școală este cel mai mic pentru aceeași categorie de tați, este mediu pentru cei mulțumiți cu numărul întâlnirilor și este superior mediei pentru cei care cred că ar fi trebuit să fie mai multe. În cazul aprecierilor făcute de tați, rangul mediu al nașterii nu depinde de deschiderea către comunicare cu școala □ sau, mai exact, opțiunile taților nu par să depindă de rangul nașterii copilului □.

Se pare că deschiderea părinților spre comunicarea cu școala depinde în mică măsură de variabilele „structurale” proprii familiei. Am testat relevanța variabilelor care au estimat felul în care părinții percep relația cu propriul copil și am ajuns la concluzia că părinții doresc intensificarea interacțiunii cu școala dacă au mai puțină încredere în copil, dacă apreciază că au puțină autoritate în raport cu acesta. Raportarea părinților poate părea ciudată, în sensul că nu conștientizează avantajele pe care le-ar putea avea tinerii care sînt cooperanți, care răspund așteptărilor parentale, dar care ar putea avea performanțe școlare superioare celor pe care efectiv le au dacă mamele și tații s-ar implica mai intens în relația cu școala.

TABELUL 9.26. *Asocierea dintre deschiderea spre comunicare cu școala a mamei și încrederea ei în copil*

	MAMA – Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține înfîlînrile dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?							
Cîtă încredere aveți, în general, în copilul dumneavoastră?	au fost prea multe		au fost suficiente		ar fi trebuit să fie mai multe		Total	
	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii
Moderată, puțină sau foarte puțină	2	4,4%	23	51,1%	20	44,4%	45	100%
Multă	4	2,5%	107	67,7%	47	29,7%	158	100%
Foarte multă	3	2,4%	87	68,5%	37	29,1%	127	100%
Total	9	2,7%	217	65,8%	104	31,5%	330	100%

Mamele care au nivelul cel mai scăzut de încredere în copil apreciază în cea mai mare măsură că înfîlînrile cu profesorii au fost prea puține. Aceeași observație este valabilă și pentru tați □ a se vedea tabelul 3.19, Anexa 3 □.

Percepția mamelor asupra receptivității copilului pentru cerințele exprimate de ele este asociată asemănător variabilei precedente cu aprecierea privitoare la necesitatea comunicării cu școala. Mamele care își apreciază copiii ca fiind cel mai puțin receptivi consideră în proporție de două ori mai mare că înfîlînrile cu cadrele didactice au fost prea rare comparativ cu cele care afirmă că tinerii sînt întotdeauna înțelegători.

TABELUL 9.27. *Asocierea dintre deschiderea spre comunicare cu școala a mamei și percepția ei asupra receptivității copilului*

	MAMA – Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține înfîlînrile dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?							
MAMA – De obicei, atunci cînd îi cereți ceva, copilul dă dovadă de înțelegere, receptivitate?	au fost prea multe		au fost suficiente		ar fi trebuit să fie mai multe		Total	
	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii
Uneori da, alteori nu + De obicei, nu			25	52,1%	23	47,9%	48	100%
De obicei, da	4	2,5%	105	65,2%	52	32,3%	161	100%
Întotdeauna	5	4,1%	87	70,7%	31	25,2%	123	100%
Total	9	2,7%	217	65,4%	106	31,9%	332	100%

Aceeași imagine o putem decela și din asocierea sincerității copiilor în raport cu mamele și aprecierea acestora referitoare la comunicarea cu cadrele didactice.

TABELUL 9.28. *Asocierea dintre deschiderea spre comunicare cu școala a mamei și percepția ei asupra sincerității copilului*

Vi s-a întâmplat în ultimul an să constatați că fiul (fiica) dumneavoastră v-a ascuns adevărul sau v-a spus un neadevăr?	MAMA – Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține înfățișările dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?							
	au fost prea multe		au fost suficiente		ar fi trebuit să fie mai multe		Total	
	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii
Niciodată sau foarte rar	2	1,0%	137	70,3%	56	28,7%	195	100%
Rar	7	5,6%	75	59,5%	44	34,9%	126	100%
Des sau foarte des			5	45,5%	6	54,5%	11	100%
Total	9	2,7%	217	65,4%	106	31,9%	332	100%

Se pare că școala este privită ca un partener educativ al părinților doar în măsura în care părinții eșuează în tentativa lor de a construi o relație de încredere, de comunicare sinceră cu copilul. Această mentalitate este destul de păgubitoare, dar relevă, pe de altă parte, că cei care au cea mai mare nevoie de ajutor sînt dispuși să se implice mai mult în relația cu școala.

După cum am putut constata la începutul acestui subcapitol, cu cît suportul educativ de care beneficiază copilul este mai consistent, cu atît performanța lui școlară este mai bună. De asemenea, interacțiunile intense, mai ales cele personale, dintre părinți și cadrele didactice susțin activitatea de învățare a copilului și reprezintă o resursă reală pentru el. Implicarea mamelor în comunicarea cu cadrele didactice este mult mai strîns legată de reușita copilului decît implicarea taților. Transpare, din nou, modelul tradiționalist de distribuire a rolurilor domestice în care mama are datoria, în primul rînd, de a veghea asupra vieții de zi cu zi a copilului, inclusiv în domeniul școlar. Am văzut, de altfel, că mamele interacționează cu copilul sensibil mai intens decît tații în marea majoritate a domeniilor, au cele mai multe activități comune cu tinerii; tații se implică mai mult doar în practicarea sportului și în unele jocuri.

Copiii „deprivați” sînt tot cei din familiile cu nivel cultural mai scăzut, cei avînd rangul nașterii mai ridicat: aceștia beneficiază de mai puțin suport din partea rudelor, sînt mai frecvent lăsați în grija fraților mai mari, au mai puține activități comune cu părinții, iar aceștia comunică mai puțin cu profesorii.

În finalul analizei noastre, vom reveni la problematica parteneriatelor școală-familie-comunitate pentru a încerca să tragem anumite concluzii privitoare la aspectele de conținut ale influenței pe care instituțiile de învățămînt și, în sens mai larg, agenții educației ar trebui să o aibă asupra grupului domestic.

CONCLUZII

În principiu, două aspecte de fond au fost urmărite în abordarea cantitativă a cercetării: relația dintre dimensiunile structurale ale familiei □ de natură factuală □ și performanțele școlare ale tinerilor, respectiv atitudinile și practicile educative parentale care conduc la un climat familial favorabil implicării în viața școlară a tinerilor.

Aspectele structurale □ studiile părinților, venitul, categoria socioprofesională a tatălui, rangul nașterii copilului, apartenența de sex, talia fratelui, prima rezidență a părinților □ s-au dovedit relevante pentru punerea în evidență a situațiilor în care riscul eșecului școlar este maxim. Este vorba de familii cu mulți copii, cu venituri mici, cu nivel cultural scăzut, în care ambii părinți s-au născut la sat și practică meserii presupunând un nivel scăzut de pregătire profesională. Trebuie să ținem seama că deși nu este de așteptat ca toți acești „factori de risc” să fie proprii anumitor familii, există o tendință clară de asociere a lor. În familiile cu mulți copii studiile părinților au, în medie, un nivel mai scăzut, veniturile sînt mai mici și se împart la un număr mai mare de persoane etc. Cu cît sînt cumulate mai multe aspecte defavorabile, cu atît este mai probabil ca familia să aibă nevoie de suport în susținerea educativă a copilului. Peste un anumit prag, valorificarea unui anumit tip de resurse de care dispun părinții □ timp, bani etc. □ nu mai poate compensa lipsa resurselor de altă natură □ nivel cultural, de exemplu □.

Aceleași aspecte structurale ale familiei ne-au oferit posibilitatea să decelăm care mediu familial oferă un suport mai consistent copilului pentru reușita în activitatea lui școlară. În acest caz se pune problema de a identifica acele strategii educative parentale care s-au vădit a fi benefice copilului pentru a le integra în oferta de suport pe care școala urmează să o facă familiei prin parteneriatul inițiat cu aceasta.

Un prim aspect, relevat de analiza modelului de coeziune familială, îl constituie deschiderea grupului domestic către exterior: copiii au performanțe școlare mai bune dacă părinții sînt interesați de problemele politice și sociale, dacă se implică în viața comunității și, la modul general, încearcă experiențe noi atît în activitatea profesională, cît și în timpul liber. Probabil că simpla decentrare a părinților din rutinele cotidiene, oferirea de noi perspective asupra vieții școlare a copilului și comunicarea cu persoane avînd idei diferite de ale lor poate induce o îmbunătățire a climatului educativ familial.

Principiile educative ale părinților, chiar dacă nu sînt intens legate de reușita școlară, ne permit să susținem că interesul pentru dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, pentru stimularea autonomiei, a sensibilității, și a creativității acestuia, reprezintă un element esențial al unei educații moderne, vizînd succesul. Părinții trebuie să conștientizeze faptul că aceste aspecte merită atenție nu numai în cazul în care copiii sînt receptivi la cerințele lor și au rezultate bune, ci în orice situație, deoarece reprezintă o premisă importantă a integrării și a reușitei sociale.

Așteptările părinților, chiar dacă s-a vădit că sînt strîns legate de performanțele copiilor, reprezintă un stimulent important pentru implicarea școlară a copiilor: la același nivel de reușită, părinții cu studii superioare au aspirații mai ridicate referitor la proprii copii decît cei cu nivel cultural mai scăzut. Părinții trebuie să înțeleagă că un suport extrem de important pentru proprii copii îl reprezintă încrederea în posibilitățile acestora. Tinerii trebuie lansați pe o traiectorie școlară ascendentă în care așteptările parentale pozitive au șanse să se materializeze prin succese. Așteptările negative conduc, cu mare probabilitate, la demotivare, la eșec.

Tehnicile de influență, susceptibile în mai mare măsură de a conduce la succes sînt cele care vizează motivarea copilului, comunicarea consistentă și încrederea, dublată de observarea conduitei copilului și implicarea activă în rezolvarea dificultăților pe care le întîmpină, dar sub forma unei relații de parteneriat.

Implicarea părinților în viața cotidiană a copilului, petrecerea timpului liber împreună cu aceștia, stabilirea unor punți de legătură consistente conduce la un climat de încredere, la receptivitatea tînrului în raport cu cerințele adultului și la o performanță școlară mai ridicată.

Nu trebuie uitată rețeaua de sociabilitate a familiei, și în special rudele apropiate, ca resursă educativă importantă. Bunicii sînt, în primul rînd, adulți dispuși să se ocupe de tineri, iar influența lor este benefică. În măsura existenței unei coerențe între influențele lor educative și cele ale părinților, rudele reprezintă o resursă extrem de importantă pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, inclusiv pentru reușita lui școlară.

Interacțiunea cu școala, mai ales cea vizînd comunicarea personală dintre părinți și cadrele didactice, reprezintă un factor de succes pentru copil. Reticența pe care părinții par să o aibă în raport cu intensificarea relațiilor cu instituțiile de învățămînt este legată, probabil, de caracterul formal, închistat, în care se manifestă, la ora actuală, aceste relații. Părinții, cel puțin aceia care nu au reușit să construiască un climat de încredere în raport cu copilul, care-l percep ca fiind puțin cooperant, au nevoie de mai mult suport din partea școlii.

Nevoia de suport educativ, de interacțiune cu școala și, în general, de atragere a oricăror resurse susceptibile de a îmbunătăți climatul educativ familial este, credem noi, evidentă. Rămîne să găsim modalitățile potrivite de a-i convinge nu doar pe unii părinți, ci pe toți părinții că au numai de cîștigat dacă se vor implica în parteneriate școală-familie-comunitate, că vor beneficia de resurse educative care le sînt accesibile doar prin interacțiune, comunicare coerentă și că vor oferi, astfel, o șansă în plus copiilor lor.

Anexa 1

ASPECTE STRUCTURALE ALE FAMILIEI

TABELUL 1.1. Asocierea dintre
studiile mamei și numărul de copii ai cuplului

	Număr de copii ai cuplului								Total	
	1		2		3		4 sau peste			
Studiile TATĂLUI	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Max. 10 clase	9	14,8%	25	41,0%	11	18,0%	16	26,2%	61	100%
Profesionala	10	19,6%	31	60,8%	7	13,7%	3	5,9%	51	100%
Liceu	45	28,8%	93	59,6%	15	9,6%	3	1,9%	156	100%
Postliceală	13	38,2%	18	52,9%	2	5,9%	1	2,9%	34	100%
Facultate	14	42,4%	18	54,5%			1	3,0%	33	100%
Total	91	27,2%	185	55,2%	35	10,4%	24	7,2%	335	100%

TABELUL 1.2. Asocierea dintre
prima rezidență a părinților și reușita școlară a copiilor

	Media generala 5-7 [4 categorii]								Total	
	sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Prima rezidență a părinților	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Ambii la sat	13	12,3%	26	24,5%	37	34,9%	30	28,3%	106	100%
Unul la sat	15	13,3%	26	23,0%	22	19,5%	50	44,2%	113	100%
Ambii la oraș	16	14,5%	14	12,7%	28	25,5%	52	47,3%	110	100%
Total	44	13,4%	66	20,1%	87	26,4%	132	40,1%	329	100%

TABELUL 1.3. Asocierea dintre prima
rezidență a părinților și numărul de copii ai cuplului

	Număr de copii ai cuplului								Total	
	1		2		3		4 sau peste			
Prima rezidență a părinților	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Ambii la sat	21	18,8%	60	53,6%	14	12,5%	17	15,2%	112	100%
Unul la sat	36	31,6%	62	54,4%	14	12,3%	2	1,8%	114	100%
Ambii la oraș	34	31,2%	62	56,9%	8	7,3%	5	4,6%	109	100%
Total	91	27,2%	184	54,9%	36	10,7%	24	7,2%	335	100%

**TABELUL 1.4. Asocierea dintre prima
rezidență a părinților și nivelul de studii al tatălui**

	NIVELUL DE STUDII AL TATĂLUI								Total	
	Maximum 10 clase		Profesionala		Liceu		Postliceală / Facultate			
Prima rezidență a părinților	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Ambii la sat	14	12,5%	41	36,6%	40	35,7%	17	15,1%	112	100%
Unul la sat	5	4,5%	39	34,8%	37	33,0%	31	27,7%	112	100%
Ambii la oraș	8	7,3%	27	24,8%	43	39,4%	31	28,4%	109	100%
Total	27	8,1%	107	32,1%	120	36,0%	79	23,7%	333	100%

**TABELUL 1.5. Asocierea dintre
prima rezidență a părinților și nivelul de studii al mamei**

	Nivelul de studii al mamei								Total	
	Maximum 10 clase		Profesionala		Liceu		Postliceală / Facultate			
Prima rezidență a părinților	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Ambii la sat	33	29,5%	29	25,9%	38	33,9%	12	10,8%	112	100%
Unul la sat	13	11,5%	13	11,5%	58	51,3%	29	25,6%	113	100%
Ambii la oraș	14	12,8%	9	8,3%	60	55,0%	26	23,8%	109	100%
Total	60	18,0%	51	15,3%	156	46,7%	67	20,1%	334	100%

**TABELUL 1.6. Asocierea dintre modelul
de coeziune familială și numărul de copii ai cuplului**

	Modelul de coeziune familială								Total	
	COMPANIONAL		BASTION		PARALEL		ASOCIAȚIE			
Număr de copii ai cuplului	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
1	28	31,1%	29	23,4%	20	27,8%	13	27,7%	90	27,0%
2	48	53,3%	71	57,3%	33	45,8%	31	66,0%	183	55,0%
3	7	7,8%	14	11,3%	12	16,7%	3	6,4%	36	10,8%
4 sau peste	7	7,8%	10	8,1%	7	9,7%			24	7,2%
Total	90	100%	124	100%	72	100%	47	100%	333	100%
Maximum 2 copii	76	84,4%	100	80,7%	53	73,6%	44	93,7%	273	82,0%
3 sau peste	14	15,6%	24	19,4%	19	26,4%	3	6,4%	60	18,0%

Tabelul 1.7. *Asocierea dintre prima rezidență a părinților și venitul mediu per membru de familie*

	Prima rezidență a părinților						Total	
	Ambii la sat		Unul la sat		Ambii la oraș			
Venit/membru de familie	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Sub 1 milion	25	23,4%	18	17,3%	13	13,4%	56	18,2%
1-1,49 milioane	21	19,6%	19	18,3%	22	22,7%	62	20,1%
1,5-1.99 milioane	26	24,3%	18	17,3%	14	14,4%	58	18,8%
2-2,99 milioane	25	23,4%	25	24,0%	25	25,8%	75	24,4%
3 milioane și peste	10	9,3%	24	23,1%	23	23,7%	57	18,5%
Total	107	100%	104	100%	97	100%	308	100%

Tabelul 1.8. *Asocierea dintre prima rezidență a părinților și reușita școlară a copilului*

	Prima rezidență a părinților						Total	
	Ambii la sat		Unul la sat		Ambii la oraș			
Media generală din clasele 5-7	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane	Frecv.	% pe coloane
Sub 7	13	12,3%	15	13,3%	16	14,5%	44	13,4%
7-7,99	26	24,5%	26	23,0%	14	12,7%	66	20,1%
8-8,99	37	34,9%	22	19,5%	28	25,5%	87	26,4%
9-10	30	28,3%	50	44,2%	52	47,3%	132	40,1%
Total	106	100%	113	100%	110	100%	329	100%

Anexa 2

PRINCIPIILE EDUCATIVE

TABELUL 2.1. *Procentul alegerilor mamelor și taților pentru diferitele obiective educative încadrate în categoriile autonomie, acomodare, cooperare și sensibilitate*

Copilul trebuie stimulat:	Opțiune MAME		Opțiune TAȚI		Obiectivul educativ
	Nr. sub.	Alegeri	Nr. sub.	Alegeri	
Să fie încrezător în sine, îndrăzneț	338	80%	309	74%	Autonomie
Să fie responsabil, demn de încredere	337	74%	309	72%	Acomodare
Să fie autonom, independent	338	43%	309	46%	Autonomie
Să fie devotat, fidel propriului grup	338	28%	309	34%	Cooperare
Să fie deschis, atent la cei din jur	338	64%	309	52%	Cooperare
Să fie spiritual, să aibă simțul umorului	338	31%	309	31%	Sensibilitate
Să fie creativ, să aibă imaginație bogată	338	48%	309	49%	Sensibilitate
Să fie activ, să aibă putere de muncă	338	58%	309	63%	Acomodare
Să fie sociabil, bun tovarăș	338	59%	309	55%	Cooperare
Să gândească logic, să aibă spirit critic	338	18%	309	19%	Autonomie
Să aibă un ideal, anumite credințe	338	29%	309	29%	Sensibilitate
Să fie prevăzător, bine organizat	338	46%	309	46%	Acomodare
Să fie descurcăreț, cu știința situației	338	58%	309	59%	Acomodare
Să-și dezvolte intuiția, sensibilitatea	338	29%	309	29%	Sensibilitate
Să fie militant, să susțină activ propriul grup	338	5.6%	309	12%	Cooperare

TABELUL 2.2. *Asocierea dintre numărul de alegeri ale mamelor pentru acomodare și reușita școlară a copilului*

	MEDIA GENERALĂ DIN CLASELE V-VII								Total	
	Sub 7		7-7,99		8-8,99		9-10			
Mama: nr. alegeri acomodare	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Nici una			1	9,1%	2	18,2%	8	72,7%	11	100%
Una	5	11,1%	12	26,7%	14	31,1%	14	31,1%	45	100%
Două	10	8,2%	23	18,9%	34	27,9%	55	45,1%	122	100%
Trei	22	19,0%	23	19,8%	29	25,0%	42	36,2%	116	100%
Patru	6	16,7%	7	19,4%	8	22,2%	15	41,7%	36	100%
Total	43	13,0%	66	20,0%	87	26,4%	134	40,6%	330	100%

TABELUL 2.3. Asocierea dintre numărul de alegeri ale mamelor pentru cooperare și reușita școlară a copilului

	Media generală din clasele V-VII								Total	
	Sub 7		7-7,99		8-8,99		9-10			
Mama: nr. alegeri cooperare	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Nici una	3	11,1%	7	25,9%	5	18,5%	12	44,4%	27	100%
Una	19	15,0%	22	17,3%	33	26,0%	53	41,7%	127	100%
Două	18	12,8%	35	24,8%	38	27,0%	50	35,5%	141	100%
Trei	3	9,4%	2	6,3%	10	31,3%	17	53,1%	32	100%
Patru	1	25,0%			1	25,0%	2	50,0%	4	100%
Total	44	13,3%	66	19,9%	87	26,3%	134	40,5%	331	100%

TABELUL 2.4. Valorile medii ale indicatorilor obiectivelor educative alese de mame în funcție de rangul nașterii copilului și numărul de copii care stau cu părinții

Nr. copii care stau cu părinții	Nivel mediu al alegerii obiectivelor:	Rangul nașterii copilului							
		Primul născut		Al doilea		Al treilea și +		Total	
		N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Unu	AUTONOMIE	84	1,50	9	1,33	2	1,50	96	1,49
	ACOMODARE	84	2,31	9	1,89	2	3,50	96	2,30
	COOPERARE	84	1,50	9	1,56	2	1,50	96	1,49
	SENSIBILITATE	84	1,54	9	1,33	2	0,50	96	1,50
Doi	AUTONOMIE	81	1,40	94	1,38	3	1,33	182	1,40
	ACOMODARE	81	2,43	93	2,40	3	3,00	181	2,41
	COOPERARE	81	1,69	94	1,55	3	1,67	182	1,62
	SENSIBILITATE	81	1,36	94	1,37	3	0,67	182	1,34
Trei sau mai mulți	AUTONOMIE	9	1,22	10	1,50	39	1,26	59	1,31
	ACOMODARE	9	2,33	10	1,80	39	2,49	59	2,32
	COOPERARE	9	1,44	10	1,80	39	1,62	59	1,63
	SENSIBILITATE	9	1,44	10	1,30	39	1,28	59	1,31

TABELUL 2.5. Asocierea dintre sexul copilului și percepția mamelor asupra receptivității la cerințele exprimate în raport cu el

	De obicei, atunci când îi cereți ceva, copilul dă dovadă de înțelegere, receptivitate?							
	Uneori da, alteori nu + De obicei, nu		De obicei, da		Întotdeauna		Total	
Sexul	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Masculin	24	14,5%	89	53,6%	53	31,9%	166	100%
Feminin	24	14,5%	76	45,8%	66	39,8%	166	100%
Total	48	14,5%	165	49,7%	119	35,8%	332	100%

TABELUL 2.6. *Asocierea dintre apartenența de sex a copilului și percepția mamelor asupra autorității pe care o au în raport cu copilul*

Sexul	Vă bucurați de multă sau puțină autoritate în raport cu copilul dumneavoastră?									
	Puțină sau foarte puțină		Moderată		Multă		Foarte multă		Total	
	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii	Frecv.	% pe linii
Masculin	20	12,1%	67	40,6%	59	35,8%	19	11,5%	165	100%
Feminin	16	9,7%	67	40,6%	62	37,6%	20	12,1%	165	100%
Total	36	10,9%	134	40,6%	121	36,7%	39	11,8%	330	100%

TABELUL 2.7. *Mediile indicatorilor obiectivelor educative în funcție de sexul copilului și nivelul autorității deținut de mame*

MAMA: Valorile medii ale indicatorului	Apreciați că vă bucurați de multă sau puțină autoritate în raport cu copilul dumneavoastră?									
	Puțină sau foarte puțină		Moderată		Multă		Foarte multă		Total	
	N	Media	N	Media	N	Media	N	Media	N	Med.
Masculin										
AUTONOMIE	20	0,95	67	1,33	59	1,39	19	1,47	166	1,32
ACOMODARE	20	2,95	67	2,52	59	2,34	18	1,94	165	2,45
COOPERARE	20	1,55	67	1,64	59	1,54	19	1,63	166	1,60
SENSIBILITATE	20	1,10	67	1,31	59	1,56	19	1,74	166	1,42
Feminin										
AUTONOMIE	16	1,44	67	1,57	62	1,45	20	1,35	166	1,49
ACOMODARE	16	2,13	67	2,27	62	2,32	20	2,50	166	2,30
COOPERARE	16	1,75	67	1,66	62	1,40	20	1,60	166	1,57
SENSIBILITATE	16	1,31	67	1,27	62	1,47	20	1,25	166	1,35

TABEL 2.8. *Procentele alegerilor făcute de către părinți pentru itemii din chestionar desemnând obiectivele educative pe termen scurt*

		MAMA		TATA	
Cooperare	1. Să fie mai înțelegător, mai receptiv, să coopereze mai bine cu membrii familiei sau cu prietenii.	338	47%	310	48%
	2. Să discute cu dumneavoastră problemele care-l frământă, să aibă încredere în dumneavoastră.	338	65%	310	60%
	3. Să acorde ajutor celor apropiați când i se solicită sau să-l ofere din proprie inițiativă.	338	31%	310	25%
Expresivitate	4. Să-și dezvolte interesul sau aptitudinile pentru artă (muzică, literatură, pictură) sau tehnică.	338	10%	309	17%
	5. Să se cunoască mai bine pe el însuși, să-și cunoască calitățile, dar și limitele.	338	38%	310	35%
	6. Să se implice în activități care-i pun în valoare calitățile, aptitudinile proprii.	338	27%	310	30%

Acomodare	7. Să se implice serios în activitatea școlară, să-și facă temele, să respecte programul școlar.	338	45%	310	42%
	8. Să fie politicos cu adulții, să aibă un vocabular îngrijit, să fie respectuos cu cei mai în vîrstă.	338	27%	310	25%
	9. Să fie ordonat, curat, să se îmbrace îngrijit, să respecte orarul școlii, să ajute în gospodărie.	338	24%	310	20%
Autoreglare	10. Să-și impună el singur disciplina necesară atît activității școlare, cît și vieții de familie.	338	21%	310	25%
	11. Să-și împartă singur timpul astfel încît să fie suficient atît pentru studiu, cît și pentru distracție.	338	23%	310	22%
	12. Să se gîndească la ceea ce vrea să facă în viitor și să-și organizeze singur viața pentru a reuși.	338	36%	310	45%

Tabel 2.9. Valorile medii ale indicatorilor
obiectivelor educative pe termen scurt □opțiunile taților□
în funcție de reușita școlară a copiilor și apartenența de sex

	TAȚII Valori medii ale indicatorilor	Media generală 5-7 [4 categorii]									
		sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10		Total	
		N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
BĂIEȚI	COOPERARE	33	1,42	38	1,55	33	1,21	42	1,17	149	1,32
	EXPRESIVITATE	33	0,76	38	0,50	33	0,79	42	0,98	149	0,76
	ACOMODARE	33	0,76	38	0,89	33	1,21	42	0,62	149	0,86
	AUTOREGLARE	33	1,00	38	1,00	33	0,82	42	1,02	149	0,98
FETE	COOPERARE	7	1,57	22	1,55	43	1,35	80	1,20	156	1,33
	EXPRESIVITATE	7	1,00	22	0,64	42	0,90	80	0,99	155	0,90
	ACOMODARE	7	0,57	22	1,10	43	0,91	80	0,88	156	0,90
	AUTOREGLARE	7	0,86	22	0,59	43	0,86	80	0,88	156	0,83

Anexa 3

PRACTICILE EDUCATIVE ALE PĂRINȚILOR

TABELUL 3.1. Numărul mediu de ani de școală ai părinților în funcție de categoria de studii considerată dezirabilă pentru copil

Nivelul de studii considerat potrivit pentru copil de către fiecare părinte	Așteptările MAMEI		Așteptările TATĂLUI	
	nr. ani școală MAMA		nr. ani școală TATA	
	N	Media	N	Media
Gimnaziul (8 clase)	3	10	-	-
Școala de arte și meserii	19	10.6	18	10.2
Liceu	54	10.3	41	10.7
Școala postliceală	23	11	25	11.7
Universitate	234	12.6	221	12.9

TABELUL 3.2. Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Ortografie” în funcție de nivelul de studii al acestora și reușita școlară a copilului

Scenariul ORTOGRAFIE		Media generala 5-7								Total	
		sub 7		7-7.99		8-8.99		9-10			
Studii MAMA	Folosirea:	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.	N	Med.
Max. 10 clase	Controlului	17	41%	19	58%	9	89%	9	89%	56	63%
	Motivării	17	41%	19	32%	9	11%	9	11%	56	27%
	Relaționării	17	18%	19	5,3%	9	0%	9	0%	56	8,9%
Profesionala	Controlului	9	89%	10	80%	20	65%	8	88%	48	77%
	Motivării	9	0%	10	10%	20	20%	8	13%	48	13%
	Relaționării	9	11%	10	10%	20	10%	8	0%	48	8,3%
Liceu	Controlului	11	73%	30	63%	41	78%	61	77%	146	75%
	Motivării	11	18%	30	30%	41	15%	61	16%	146	18%
	Relaționării	11	0%	30	3,3%	41	7,3%	61	8,2%	146	6,2%
Postliceală	Controlului	1	100%	5	60%	7	71%	20	75%	33	73%
	Motivării	1	0%	5	40%	7	14%	20	15%	33	18%
	Relaționării	1	0%	5	0%	7	14%	20	10%	33	9,1%
Facultate	Controlului	0	-	0	-	6	83%	26	77%	32	78%
	Motivării	0	-	0	-	6	17%	26	19%	32	19%
	Relaționării	0	-	0	-	6	0%	26	3,9%	32	3,1%

TABELUL 3.3. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Panta greșită” în funcție de modelul de coeziune familială*

Scenariul PANTA GREȘITĂ	Modelul de coeziune familială								Total	
	Companională		Bastion		Paralel		Asociație			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	91	77%	121	76%	71	79%	48	63%	333	75%
Motivării	91	15%	121	21%	71	11%	48	19%	333	17%
Relaționării	91	41%	121	40%	71	46%	48	40%	333	42%
Moralizării	91	13%	121	12%	71	18%	48	21%	333	15%

TABELUL 3.4. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Timidul” în funcție de nivelul de studii al acestora*

Scenariul TIMIDUL	Studiile mamei										Total	
	Cel mult 10 clase		Profesio- nala		Liceu		Postliceală		Facultate			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	59	12%	46	13%	148	5,4%	31	3,2%	32	19%	319	8,8%
Motivării	59	47%	46	52%	148	52%	31	61%	32	31%	319	50%
Relaționării	59	41%	46	35%	148	39%	31	32%	32	44%	319	39%
Moralizării	59	0%	46	0%	148	0,7%	31	0%	32	3,1%	319	0,6%

TABELUL 3.5. *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Timidul” în funcție de modelul de coeziune familială*

Scenariul TIMIDUL	Modelul de coeziune familială								Total	
	Companională		Bastion		Paralel		Asociație			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	89	6,7%	118	11%	65	9,2%	45	6,7%	319	8,8%
Motivării	89	56%	118	47%	65	43%	45	53%	319	50%
Relaționării	89	34%	118	39%	65	46%	45	38%	319	39%
Moralizării	89	1,1%	118	0,8%	65	0%	45	0%	319	0,6%

TABELUL 3.6 *Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Rotunjourul” în funcție de modelul de coeziune familială*

Scenariul ROTUNJORUL	Modelul de coeziune familială								Total	
	Companională		Bastion		Paralel		Asociație			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	86	47%	115	49%	62	63%	40	35%	305	49%
Motivării	86	50%	115	40%	62	21%	40	57%	305	42%
Relaționării	86	4,6%	115	10%	62	11%	40	7,5%	305	8,5%
Moralizării	86	0%	115	1,7%	62	4,8%	40	0%	305	1,6%

TABELUL 3.7. Ponderile utilizării, de către mame, a tehnicilor de influență pentru scenariul „Rotunjourul” în funcție de rangul nașterii copilului

Scenariul ROTUNJORUL	Rangul nașterii copilului						Total	
	Primul născut		Al doilea născut		Al treilea și peste			
Folosirea:	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Controlului	159	47%	100	47%	39	56%	305	49%
Motivării	159	45%	100	41%	39	31%	305	42%
Relaționării	159	8,2%	100	11%	39	5,1%	305	8,5%
Moralizării	159	0%	100	2%	39	7,7%	305	1,6%

TABELUL 3.8. Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii familiale în funcție de modelul de coeziune familială

Scenariul TIMIDUL	Modelul de coeziune familială								Total	
	Companională		Bastion		Paralel		Asociație			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	91	16,79	124	15,68	72	14,74	48	18,42	337	16,21
TATA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	84	14,76	116	13,52	63	10,86	43	14,72	308	13,5

TABELUL 3.9. Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii familiale în funcție de rangul nașterii copilului

	Rangul nașterii copilului						Total	
	Primul		Al doilea		Al treilea și +			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	173	16,38	113	17,96	44	11,30	337	16,21
TATA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	160	13,28	102	14,55	40	11,88	308	13,5

TABELUL 3.10. Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii familiale în funcție de apartenența de sex a copilului

	Apartenența de sex a copilului				Total	
	Masculin		Feminin			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	165	14,12	166	18,35	337	16,21
TATA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	148	15,27	155	11,87	308	13,53

TABELUL 3.11. *Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii familiale în funcție de prima rezidență a părinților*

	Prima rezidență a părinților				Total	
	Sat		Oraș			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	163	16,22	171	16,33	337	16,21
TATA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	159	12,82	147	14,39	308	13,53

TABELUL 3.12. *Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii mamei în funcție de autoritatea în raport cu copilul*

	Câtă autoritate aveți în raport cu copilul dumneavoastră?								Total	
	Puțină sau foarte puțină		Moderată		Multă		Foarte multă			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	38	15,76	134	15,85	123	15,38	40	20,35	337	16,21

TABELUL 3.13. *Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii mamei în funcție de încrederea acesteia în copil*

	Câta încredere aveți, în general, în copilul dumneavoastră?						Total	
	Moderată puțină sau foarte puțină		Multă		Foarte multă			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	46	13,89	162	14,62	127	19,13	337	16,21

TABELUL 3.14. *Valorile medii ale indicatorului sintetic al susținerii mamei în funcție de receptivitatea copilului la solicitări*

	De obicei, atunci cînd îi cereți ceva, copilul dă dovadă de înțelegere, receptivitate?						Total	
	Uneori da, alteori nu + De obicei, nu		De obicei, da		Întotdeauna			
MAMA	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.	Nr.	Med.
Indicatorul susținere	48	14,73	165	15,36	124	17,91	337	16,21

TABELUL 3.15. *Ponderea rudelor considerate importante, de părinți, în educarea copilului în funcție de studiile mamei și tatălui*

MAMA: Pe lângă părinți și profesori, care persoane au o influență educativă importantă	Studiile mamei											
	Max. 10 clase		Profesionala		Liceu		Postliceală		Facultate		Total	
	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Bunicii din partea tatălui	61	16%	49	20%	154	28%	35	34%	33	36%	335	26%
Bunicii din partea mamei	61	36%	49	29%	155	42%	35	37%	33	61%	336	40%
Fratele sau sora mai mare	61	49%	49	27%	154	34%	35	31%	32	38%	334	36%
Unchi/mătuși	61	36%	50	24%	153	27%	35	37%	33	33%	335	30%
Verișori/verișoare	61	28%	50	16%	154	25%	35	37%	33	24%	336	25%

TATA: Pe lângă părinți și profesori, care persoane au o influență educativă importantă	Studiile tatălui											
	Max. 10 clase		Profesionala		Liceu		Postliceală		Facultate		Total	
	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA
Bunicii din partea tatălui	24	21%	96	23%	113	30%	26	19%	49	27%	308	26%
Bunicii din partea mamei	24	29%	96	39%	113	42%	26	31%	49	49%	309	40%
Fratele sau sora mai mare	24	50%	95	39%	112	31%	27	37%	49	35%	307	36%
Unchi/mătuși	24	46%	94	22%	111	25%	27	52%	49	37%	306	30%
Verișori/verișoare	24	29%	95	25%	112	23%	27	41%	48	29%	306	27%

TABELUL 3.16. *Ponderea rudelor considerate importante, de părinți, în educarea copilului în funcție de rangul nașterii copilului*

MAMA: Pe lângă părinți și profesori, care persoane au o influență educativă importantă	Rangul nașterii copilului						
	Primul		Al doilea		Al treilea și +		Total
	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr. DA
Bunicii din partea tatălui	172	34%	112	19%	44	14%	335 26%
Bunicii din partea mamei	173	51%	112	34%	44	18%	336 40%
Fratele sau sora mai mare	171	5,9%	112	68%	44	70%	334 36%
Unchi/mătuși	171	30%	113	28%	44	32%	335 30%
Verișori/verișoare	172	28%	113	22%	44	25%	336 25%

TATA: Pe lângă părinți și profesori, care persoane au o influență educativă importantă	Rangul nașterii copilului						
	Primul		Al doilea		Al treilea și +		Total
	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr.	DA	Nr. DA
Bunicii din partea tatălui	160	30%	102	23%	40	15%	308 26%
Bunicii din partea mamei	161	47%	102	37%	40	22%	309 40%
Fratele sau sora mai mare	160	8,8%	101	64%	40	73%	307 36%
Unchi/mătuși	159	31%	101	28%	40	35%	306 30%
Verișori/verișoare	159	26%	101	27%	40	32%	306 27%

TABELUL 3.17. *Frecvența comunicării personale a mamelor cu profesorii în funcție de rangul nașterii copilului*

MAMA	Rangul nașterii copilului						
	Primul		Al doilea		Al treilea și +		Total
	N	Med	N	Med	N	Med	N Med
Nr. de discuții directe cu profesorii	174	4,02	112	3,56	44	3,06	337 3,70
Nr. de discuții telefonice cu profesorii	174	0,86	113	0,45	44	0,32	338 0,64
Nr. de bilete, scrisori trimise profesorilor	174	0,28	113	0,30	44	0,11	338 0,27

TABELUL 3.18. *Reușita școlară a copilului, numărul mediu de ani de școală ai tatălui și rangul mediu al nașterii copilului în funcție de deschiderea spre comunicare cu școala*

	TATA – Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține întâlnirile dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?						
	au fost prea multe		au fost suficiente		ar fi trebuit să fie mai numeroase		Total
	N	Media	N	Media	N	Media	N Media
Media generală 5-7	11	8,75	208	8,49	79	8,41	303 8,47
Nr. ani de școală ai soției	11	11,1	212	12,3	81	12,7	309 12,4
Rangul nașterii copilului	11	1,64	208	1,71	80	1,67	304 1,69

TABELUL 3.19. *Asocierea dintre deschiderea spre comunicare cu școala a tatălui și încrederea lui în copil*

	TATA – Ar fi trebuit să fie mai multe sau mai puține întâlnirile dumneavoastră cu cadrele didactice la ședințele cu părinții sau prin discuții personale?						
	au fost prea multe		au fost suficiente		ar fi trebuit să fie mai multe		Total
	N	% pe linii	N	% pe linii	N	% pe linii	N % pe linii
Moderată, puțină sau foarte puțină	4	8,3%	23	47,9%	21	43,8%	48 100%
Multă	5	3,1%	120	75,5%	34	21,4%	159 100%
Foarte multă	2	2,1%	67	69,8%	27	28,1%	96 100%
Total	11	3,6%	210	69,3%	82	27,1%	303 100%

BIBLIOGRAFIE

- Agabrian, M. (2004a), „Building a democratic life for the community: university-school partnership”, în *Higher Education Reform*, volumul 14, Alliance of University for Democracy, Pécs, 2004
- Agabrian, M. (2004b), *Cercetarea calitativă a socialului. Design și performare*, Editura Institutul European, Iași
- Agabrian, M. (2003a), *Sociologie generală*, Editura Institutul European, Iași
- Agabrian, M. (2003b), „«Metode combinate» de cercetare a socioumanului. Date cantitative și date calitative”, în *Annales Universitatis Apulensis*, nr. 3, seria Sociologie, Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba Iulia
- Agabrian, M. (2002a), *Autopercepția unei noi condiții studențești: învățămîntul la distanță. O cercetare calitativistă*, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca
- Agabrian, M. (2002b), „Non-Traditional Students in Open Distance Learning: Qualitative Sociological Research”, în *Perspectives in Higher Education Reform*, volumul 11, Alliance of University for Democracy, Blagoevgrad
- Agabrian, M. (2000), „O paradigmă sociologică de analiză a problemelor sociale”, *Revista de Cercetări Sociale*, nr. 3-4
- Barnes, J. A. (1972), *Social Networks*, Addison-Wesley, Massachusetts
- Bîrsan-Pescaru, A. (2004), *Parteneriat în educație, familie-școală-comunitate*, Editura Aramis, București
- Blaikie, N. (2000), *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*, Polity Press
- Butcher, H; Glen, A; Henderson, P; Smith, (ed.), (1993), *Community and Public Policy*, CO: Pluto Press Boulder
- Bulai, A. (2000), *Focus-grupul în investigația socială*, Paideia, București
- Chelcea, S. (2001), *Metodologia cercetării sociologice: metode calitative și cantitative*, Editura Economică, București
- Coleman, J. S. (1987), „Families and Schools”, *Educational Research*, 16 (6), 32-38
- Cortes, E. Jr. (1993), „Interwoven Destinies: Cities and the Nation”, în Henry G. Cisneros (ed.), W.W. Norton și Company, New York
- Cotton, K.; Wikelund, K. (1989), *Parent Involvement in Education* [School Improvement Research Series], Northwest Regional Educational Laboratory Potland, OR

- Christenson, J. A.; Robinson, J. W., Jr. (ed.), (1989), „*Community Development in Perspective*, Iowa State University Press, Ames, IA
- Clark, M. L. (1991), „Social identity, peer relations, and academic competence of African-American adolescents”, *Educatin and Urban Society*, 24(1), 41-52
- Denzin, N.; Lincoln, Y.S. (ed.), (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London
- Dornbusch, S. M. și Ritter, P. L. (1988), „Parents of high school students: A neglected resource”, *Educational Horizons*, 66(2), 75-77
- Dey, I. (1993), *Qualitative Data Analysis*, Routledge, London
- Eccles, J. S.; Harold, R. D. (1993), „Parent/school involvement during the early adolescent years”, *Teachers College Record*, 94(3), 568-587
- Eisner, E. W. (1991), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Macmillan Publishing Company, New York
- Epstein, J. L. (1990), „School and family connections: Theory, research and implication for integrating sociologies of education and family”, în D. G. Unger și M. B. Sussman (ed.), *Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives*, Haworth Press, New York
- Epstein, J. L. (1992), „School and Family Partnerships”, în M. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, ediția a 6-a, MacMillan, New York, pp. 1139-1151
- Epstein, J. L.; Lee, S. (1993), *Effects of School Practices to Involve Families of Parents and Students in the Middle Grades: A View from the Schools*, lucrare prezentată la întâlnirea anuală a Asociației Sociologice Americane, Miami
- Epstein, J.L.; Lee, S. (1995), „National patterns of school and family connections in the middle grades”, în B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissenberg și R. L. Hampton (ed.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, pp. 108-154
- Epstein, J. L. et. al. (2002), *School, Family and Community Partnership. Your Handbook for Action*, Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company
- Fan, X.; Chen, M. (2001), „Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Psychology Review*, 12(1), 122
- Feagin, J.; Orum, A.; Sjoberg, G. (ed.), (1991), *A Case for Case Study*, University of North Carolina Press, Chapel Hill
- Flora, C.; Flora, J.; Spears, J.; Swanson, L. (1992), *Rural Communities: Legacy and Change*, Westview Press, Boulder
- Fukuyama, E. (1995), *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Free Press, NewYork

- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine Publishing Company, Chicago
- Gratz, D. B. (2001, 5 septembrie), „Student achievement: What is problem?” *Education Week*, 21(1), 80, 62, extras de pe www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=gratz.h21
- Henderson, A. T.; Berla, N. (1994), *A New Generation Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*, National Committee for Citizens in Education, Washington
- Henderson, A. T.; Mapp, K. (2002), *A New Wave of Evidence: The impact of School, Family and Community Connections on Achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin
- Hoover-Dempsey, K. V.; Sandier, H. M. (1997), „Why do parents become involved in their children’s education?”, *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42
- Iluț, P. (1997), *Abordarea calitativă a socioumanului*, Polirom, Iași
- Johnson, J. H. (1991), „Student voice: Motivating students through empower [număr special], *OSSC Bulletin*, 35 (2) (ERIC Reproduction Service No. ED 337 875)
- Kellerhals, J.; Montandon, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Nestle, Neuchâtel
- Lee, S. (1994), *Family-school connections and students’ education: Continuity and change in family involvement from the middle grades to high school*, disertație publicată, Johns Hopkins University, Department of Sociology, Baltimore
- Leinhart, S. (1994), „Social networks: A developing paradigm”, în S. Leinhart, (ed.), *Social Networks: A Developing Paradigm*, Academic Press, New York
- Mapp, K. L. (2002), *Having their Say. Parents Describe How and Why They are Involved in Their Children’s Education*, lucrare prezentată la întâlnirea anuală a Asociației Americane de Cercetare a Educației, New Orleans, LA
- Miles, M.B.; Huberman, A. M. (1994), *Qualitative Date Analysis: An Expanded Source-Book* (ediția a 2-a), Thousand Oaks, CA: Sage
- Miller, B. (1995), „The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications”, *Journal of Research in Rural Education*, 11:3 (iarna), 163-172
- Nichols, K.; Rennie-Hill, L. (2000), *Educational Succes for Youht. Aligning School, Family, and Community*, Portland Multnomah Progress Board, Portland, OR.; extras de pe www.p-m-benchmarkcks.org/edsum.html.
- Office of the Superintendent of Public Instruction. (n.d.), *Washington Assessment of Student Learning (WASL)*, Olympia, WA: Author, extrasă de pe www.k12.wa.us/assessment

- Patton, M. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods* (ediția a 2-a), CA: Sage Publications, Inc., Newbury Park
- Payne, C.M.; Kaba, M., „So much reform, so little change: Building-level obstacles to urban school reform”, *Northwestern University*, 2
- Peña, D. C. (2000), „Parent involvement: Influencing factors and implications”, *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. EJ615791.
- Popovici, D. (2003), *Sociologia educației*, Editura Institutul European, Iași
- Putnam, R. (1993a), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton
- Putnam, R. (1993b), „The Prosperous Community: Social Capital and Public Life”, *The American Prospect*, 13 (primăvara), 35-42
- Putnam, R. (1995), „Bowling Alone: America's Declining Social Capital”, *Journal of Democracy* 6:1 (ianuarie), 65-78
- Rădulescu, E.; Țircă, A. (2002), *Școala și comunitatea. Ghid pentru profesori*, Editura Humanitas Educațional, București
- Rothman, J.; Tropman, J. E. (1989), „Models of Community Organization and Macro Practice Perspectives: Their Mixing and Phasing”, în E. M. Cox *et al.* (ed.), *Strategies of Community Organization: Macro Practice*, F. E. Peacock Publishers, Itasca, IL
- Rutherford, B.; Anderson, B.; Billing, S. (1997), *Parent and Community Involvement in Education*, U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC
- Sanders, M.G.; Epstein, J. L.; Connors-Tadros, L. (1999), *Family Partnerships with High Schools: The Parents' Perspective* (CRESPAR Report 32): Johns Hopkins University, [http://www.csos.jhu.edu/crespar/Reports/report32 entire. htm](http://www.csos.jhu.edu/crespar/Reports/report32%20entire.htm)
- Sanders, M. G.; Harvey, A. (2000), *Developing Comprehensive Programs of School, Family and Community Partnerships: The Community Perspective*, lucrare prezentată la întâlnirea Asociației Americane de Cercetare a Educației, New Orleans, LA
- Sanders, Mavis G. (2003), „Community involvement in schools. From Concept to Practice”, în *Education and Urban Society*, vol. 35, Nr. 2, februarie, 161-180.
- Sandu, D. (1999), *Spațiul social al tranziției*, Polirom, Iași
- Schwandt, Thomas A. (2001), *Dictionary of Qualitative Inquiry* (ediția a 2-a), CA: Sage, Thousand Oaks
- Search Institute (1997), *40 Developmental Assets*, MN: Author Minneapolis, extras de pe www.searc-institute.org/assets/forty.htm

- Singh, K.; Keith, T. Z.; Keith, P. B.; Bickley, P. G.; Trivette, P.; Anderson, E. (1995), „The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: Structural analysis of NESL-88 data”, *School Psychology Review*, 24 (2), 299-317
- Smrekar, C.; Guthrie, J. W.; Owens, D. E.; Sims, P. G. (2001), *March Towards Excellence: School Success and Minority Student Achievement in Department of Defense Schools* (raport prezentat la dezbateră cu tema Scopurile Educației Naționale), TN: Peabody Center for Education Policy, Peabody College Vanderbilt University Nashville, ED459218. <http://www.negp.gov/reports/DoDFinal921.pdf>
- Stahl, H. Paul (2002), *Familia și școala, București. 1949-1952. Contribuții la sociologia educației*, Editura Paideia
- Stănciulescu, E. (1996), *Teorii sociologice ale educației*, Polirom, Iași
- Stănciulescu, E. (2002), *Sociologia educației familiale*, vol. I, Polirom, Iași
- Stewart, D. W.; Shamdasani, P. N. (1990), „Focus Groups: Theory and Practice”, *Applied Social Research Methods Series*, vol. 20, CA: Sage Publications, Newbury Park
- Strauss, A.; Corbin, J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (ediția a 2-a), CA: Sage Publications, Inc., Newbury Park
- Thom, Fr. (1993), *Limba de lemn*, Humanitas, București
- Weitzman, E. A.; Miles M. B. (1998), *Computer Programs for Qualitative Data Analysis. A Software Sourcebook* (ediția a 2-a), Thousand Oaks
- Zamfir, C. (coord.), Zamfir, E. (contribuție specială) (1997), *Pentru o societate centrată pe copil*, Editura Alternative, București
- Yin, R. (2002), *Case Study Research: Design and Methods* (ediția a 3-a), CA: Sage Publishing, Thousand Oaks
- *** (2000), *Rolul părinților în sistemele educaționale din Uniunea Europeană*, Eurydice, Rețeaua de informare asupra educației în Europa
- *** (2002), *Învățământul rural din România. Condiții, probleme și strategii de dezvoltare* (ediția a 2-a), Editura MarLink