

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

POLITICE

ȘCOALA DOCTORALĂ

DOMENIUL: SOCIOLOGIE

**REPREZENTĂRI ALE
PARENTALITĂȚII ȘI SPAȚIUL ȘCOLAR**

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Ștefan COJOCARU

Doctorand:

Luminița POPOV (căs. COSTACHE)

Iași

2022

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

POLITICE

ȘCOALA DOCTORALĂ

DOMENIUL: SOCIOLOGIE

**REPREZENTĂRI ALE
PARENTALITĂȚII ȘI SPAȚIUL ȘCOLAR**

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Ștefan COJOCARU

Doctorand:

Luminița POPOV (căs. COSTACHE)

Iași

Cuprins

INTRODUCERE	9
SCOPUL ȘI OBIECTIVELE CERCETĂRII.....	9
ÎNTREBĂRILE CERCETĂRII.....	10
ETAPELE CERCETĂRII	10
STRUCTURA LUCRĂRII.....	10
CAPITOLUL 1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE.....	11
PARENTALITATE ȘI PRACTICI PARENTALE.....	11
<i>Parentalitate și copilărie.....</i>	<i>11</i>
<i>Parentalitatea ca exercitare a rolurilor parentale.....</i>	<i>12</i>
<i>Parentalitatea construcție socială legată de copii, copilărie și rolurile parentale</i>	<i>12</i>
<i>Profesionalizarea parentalității.....</i>	<i>13</i>
<i>Reconfigurarea parentalității</i>	<i>13</i>
<i>Autoeficacitatea parentală.....</i>	<i>14</i>
<i>Educația parentală și dezvoltarea abilităților parentale</i>	<i>14</i>
<i>Educația parentală în România și programele de educație parentală</i>	<i>15</i>
<i>Studii și cercetări privind educația parentală în România</i>	<i>16</i>
<i>Politici publice privind educația parentală în România</i>	<i>16</i>
CULTURA ȘCOLARĂ ȘI IMPLICAREA PĂRINȚILOR	17
<i>Cultura școlară</i>	<i>17</i>
<i>Climat școlar</i>	<i>17</i>
<i>Diferențe și similitudini între cultura școlară și climatul școlar</i>	<i>18</i>
<i>Cultura școlară, climatul școlar și schimbarea educațională</i>	<i>18</i>
<i>Cultura școlară și leadership-ul școlar.....</i>	<i>18</i>
<i>Educația parentală în școli</i>	<i>19</i>
<i>Educația parentală în școlile din România</i>	<i>19</i>
DESIGNUL CERCETĂRII ȘI CADRUL CONCEPTUAL	20
<i>Scopul și obiectivele cercetării.....</i>	<i>20</i>
<i>Obiectivele cercetării</i>	<i>20</i>
<i>Întrebările cercetării</i>	<i>20</i>
<i>Cadrul conceptual.....</i>	<i>21</i>
<i>Paradigma cercetării</i>	<i>21</i>
<i>Metodele de cercetare mixtă.....</i>	<i>21</i>
<i>Etapele cercetării.....</i>	<i>22</i>
CAPITOLUL 2. METODOLOGIE	23
ETAPA I, DIAGNOZA LA NIVEL NAȚIONAL, STUDIU REALIZAT PE UN EȘANTION REPREZENTATIV LA NIVEL NAȚIONAL PRIVIND PRACTICILE PARENTALE ȘI RELAȚIA PĂRINTELUI CU ȘCOALA (2018) 23	

<i>Scopul studiului</i>	23
<i>Obiective</i>	23
<i>Strategia de cercetare</i>	23
<i>Populația studiată</i>	23
<i>Descrierea chestionarului</i>	23
<i>Descrierea eșantionului analizat</i>	23
ETAPA A II-A, STUDIU DE CAZ REALIZAT LA NIVELUL A 45 DE ȘCOLI DIN JUDEȚUL BACĂU (2019)	
.....	24
<i>Scopul studiului</i>	24
<i>Obiective</i>	24
<i>Strategia de cercetare</i>	24
<i>Ancheta bazată pe chestionar adresată consilierilor școlari</i>	24
<i>Populația studiată</i>	24
<i>Descrierea chestionarului aplicat consilierilor școlari</i>	24
<i>Descrierea eșantionului format din consilieri școlari</i>	24
<i>Ancheta bazată pe chestionar adresată managerilor școlari</i>	24
<i>Populația studiată</i>	24
<i>Descrierea chestionarului aplicat managerilor școlari</i>	25
<i>Descrierea eșantionului format din manageri școlari</i>	25
ETAPA III, STUDIU PRIVIND AUTO-EFICACITATEA PERCEPUTĂ DE PĂRINȚI REALIZAT LA NIVELUL A 50 DE ȘCOLI DIN 24 DE JUDEȚE	25
<i>Scopul studiului</i>	25
<i>Obiective</i>	25
<i>Descrierea programului de Educație Parentală în școlile incluse în program</i>	25
.....	25
<i>Strategia de cercetare</i>	25
<i>Populația studiată</i>	26
<i>Descrierea chestionarului</i>	26
<i>Descrierea eșantionului analizat</i>	26
<i>Considerații etice</i>	26
CAPITOLUL 3. REZULTATE ALE CERCETĂRII	27
PRACTICILE PARENTALE LA NIVEL NAȚIONAL	27
<i>Practici de disciplinare coercitivă</i>	27
<i>Practici de disciplinare pozitivă</i>	27
<i>Importanța percepută a educației</i>	27
<i>Practicile parentale în relație cu școala</i>	27
<i>Practicile parentale în relația cu copilul</i>	28
PERCEPȚIA COPILĂRIEI ȘI PARENTALITĂȚII LA NIVELUL ȘCOLII	28
<i>Percepția consilierilor școlari asupra copilăriei și a copilăriei exercitate în</i>	

<i>relație cu școala.....</i>	<i>28</i>
<i>Percepția consilierilor școlari asupra parentalității și a parentalității exercitate în relație cu școala.....</i>	<i>28</i>
<i>Percepția managerilor școlari asupra copilăriei și a copilăriei exercitate în relație cu școala.....</i>	<i>29</i>
<i>Percepția managerilor școlari asupra parentalității și a parentalității exercitate în relație cu școala.....</i>	<i>29</i>
AUTO-EFICACITATEA PERCEPUTĂ DE PĂRINȚI.....	29
<i>Încrederea în eficiența de a comunica cu copilul.....</i>	<i>29</i>
<i>Încrederea în capacitatea de a disciplina copilul și de a-i influența comportamentul în relație cu ceilalți.....</i>	<i>30</i>
<i>Încrederea în capacitatea de a dezvolta autonomia copilului.....</i>	<i>30</i>
<i>Încrederea în abilitatea de control al emoțiilor asociate relației cu copilul..</i>	<i>30</i>
CAPITOLUL 4. INTERPRETAREA REZULTATELOR	30
PRACTICILE PARENTALE LA NIVEL NAȚIONAL	30
<i>Toleranță crescută fața de comportamente violente și practicarea acestora în relație cu copilul.....</i>	<i>31</i>
<i>Practicile coercitive din perspectiva de gen.....</i>	<i>31</i>
<i>Practicile coercitive din perspectiva mediului de rezidență.....</i>	<i>31</i>
<i>Practicile coercitive din perspectiva nivelului de educație.....</i>	<i>31</i>
<i>Metodele de disciplinare pozitivă practicate de majoritatea părinților</i>	<i>32</i>
<i>Practicile pozitive din perspectiva de gen.....</i>	<i>32</i>
<i>Practicile pozitive din perspectiva mediului de rezidență.....</i>	<i>32</i>
<i>Practicile pozitive din perspectiva nivelului de educație.....</i>	<i>32</i>
<i>Practicile parentale în relația cu copilul</i>	<i>32</i>
<i>Petrecerea timpului liber cu copilul</i>	<i>33</i>
<i>Discutarea problemelor cu copilul.....</i>	<i>33</i>
<i>Importanța percepută a educației și echitatea</i>	<i>33</i>
<i>Angrenarea copiilor mai mari în îngrijirea copiilor mai mici</i>	<i>33</i>
<i>Tratamentul egal al profesorilor fața de copii.....</i>	<i>33</i>
<i>Practicile parentale în relație cu școala.....</i>	<i>34</i>
<i>Participarea la ședințele cu părinții</i>	<i>34</i>
<i>Participarea la întâlniri individuale cu profesorii sau educatorii</i>	<i>34</i>
<i>Implicarea părinților în activitățile din școală sau grădiniță</i>	<i>34</i>
INFLUENȚA EDUCAȚIEI PARENTALE ASUPRA ABSENTEISMULUI ȘCOLAR	34
AUTO-EFICACITATEA PARENTALĂ PERCEPUTĂ (SELF-EFFICACY).....	34
<i>Încrederea în eficiența de a comunica cu copilul.....</i>	<i>35</i>
<i>Încrederea în capacitatea de a disciplina copilul și de a-i influența comportamentul în relație cu ceilalți.....</i>	<i>35</i>

<i>Încrederea în capacitatea de a dezvolta autonomia copilului.....</i>	<i>35</i>
<i>Încrederea în abilitatea de control al emoțiilor asociate relației cu copilul..</i>	<i>36</i>
CAPITOLUL 5. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	37
<i>Care sunt practicile parentale la nivel național în raport cu copii și cu școala?.....</i>	<i>37</i>
<i>Care sunt rolurile, drepturile și responsabilitățile copiilor și părinților în raport cu școala așa cum sunt ele percepute de actorii de la nivelul școlii, respectiv consilierii școlari și manageri școlari?</i>	<i>37</i>
<i>Care este impactul educației parentale asupra eficacității auto-percepute a părinților?</i>	<i>38</i>
<i>Cum influențează educația parentală absenteismul școlar?.....</i>	<i>38</i>
CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI GENERALE	38
<i>Recomandări</i>	<i>39</i>
<i>Limitări ale cercetării.....</i>	<i>39</i>
<i>Contribuția la cunoștințele teoretice și practice</i>	<i>39</i>
<i>Recomandări pentru cercetări viitoare.....</i>	<i>40</i>
BIBLIOGRAFIE	41

INTRODUCERE

Această cercetare oferă o perspectivă a modului în care sunt percepute copilăria și parentalitatea în relație cu școala și unele modalități prin care școala poate influența în mod pozitiv triada relaționară părinte – copil – profesor, influențând astfel indirect performanța și participarea școlară a copilului. Acest lucru este examinat prin prisma influenței culturii școlare și a climatului școlar, realizată prin creșterea auto-eficacității părinților dar și a profesorilor, creștere obținută în urma participării acestora la cursuri de educație parentală organizate de școală.

Copilăria a fost studiată în relație cu spațiul școlar mai ales din perspectiva rolului pe care îl joacă școala, ca instituție, în formarea viitorului adult și mai puțin din perspectiva realităților construite în interacțiunea zilnică dintre profesori și elevi. O astfel de abordare poate să surprindă perspective și semnificații noi în interacțiunea din spațiul școlar, iar informațiile obținute în urma analizei ar putea să fie valorificate în ajustarea politicilor publice, pentru realizarea dezideratului oferirii unei educații de calitate pentru toți copiii, care să aibă ca finalitate echiparea elevilor cu competențele necesare funcționării optime în societatea secolului al XXI-lea.

Parentalitatea la rândul ei, a fost studiată în principal din perspectiva rolurilor parentale strict în relația dintre copii și părinți, și mai puțin din perspectiva realităților construite în interacțiunea cu terți în exercitarea rolului parental și în relație cu spațiul școlar. O astfel de abordare poate să surprindă evoluția diverselor mecanisme în înțelegerea și asumarea rolului parental din perspectiva sprijinirii participării la educație a copilului.

Scopul și obiectivele cercetării

Scopul acestei cercetări este să examineze practicile parentale și să evidențieze unele modalități prin care școala poate influența triada relaționară părinte – copil – profesor, influențând astfel indirect participarea și performanța școlară a copilului.

Obiectivele sunt: explorarea practicilor parentale; înțelegerea percepției managerilor și consilierilor școlari asupra copilăriei și parentalității; obținerea de informații cu privire la auto-eficacitatea percepută de părinți; examinarea unor conexiuni între caracteristicile

socio-demografice ale părinților și practicile parentale; obținerea de informații care să ghideze factorii de decizie la nivel național, județean și/ sau local în adoptarea unor măsuri bazate pe evidențe de cercetare.

Întrebările cercetării

Care sunt practicile parentale la nivel național în raport cu copii și cu școala?; Care sunt rolurile, drepturile și responsabilitățile copiilor și părinților în raport cu școala așa cum sunt ele percepute de actorii de la nivelul școlii, respectiv consilierii școlari și manageri școlari?; Care este impactul educației parentale asupra auto-eficacității părinților?; Cum influențează educația parentală absenteismului școlar?

Etapele cercetării

S-a început cu o etapă de cercetare cantitativă la nivel național, urmată de o a doua etapă în care s-a realizat un studiu de caz la nivelul a 45 de școli din județul Bacău și de o a treia etapă în care s-au combinat metodele cantitative și calitative la nivelul a 50 de școli din 24 de județe.

Structura lucrării

Lucrarea cuprinde cinci capitole: capitolul 1 prezintă sintetic studiul literaturii de specialitate, capitolul 2 tratează metodologia cercetării, capitolul 3 prezintă rezultatele cercetării, capitolul 4 conține interpretarea datelor cercetării, capitolul 5 prezintă concluziile care se desprind în urma desfășurării cercetării.

Capitolul 1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Cadrul teoretic a fost construit în jurul conceptelor: parentalitate, copilărie, cultură școlară, climat școlar, auto-eficacitate, educație parentală. Toate aceste concepte sunt analizate în acest capitol și sunt folosite pentru a structura culegerea datelor și cadrul de analiză a datelor culese.

Parentalitate și practici parentale

În ultimele decenii interesul pentru studierea parentalității a crescut foarte mult, subsecvent creșterii interesului manifestat pentru dezvoltarea abilităților parentale. Conceptul de parentalitate este semi-vizibil în științele sociale și este în genere definit în raport cu copilăria și/sau în raport cu familia. În genere, termenul de parentalitate este definit ca desemnând *rolurile sociale ale părinților, responsabilitățile și drepturile* lor indiferent de sex, în raport cu proprii copii. Ținând totuși cont de etimologia sa, termenul de parentalitate se referă mai degrabă la „*activitatea și procesul dezvoltării și educării*”, decât la persoana, care face acea activitate, și anume părintele” (Cojocaru și Cojocaru, 2011a).

Parentalitate și copilărie

Conceptul de copilărie a suferit transformări importante, datorită influenței produse de schimbările ideologice, socio-culturale, economice și politice. Qvortrup consideră că noțiunea de copilărie transcende dincolo de conceptul de perioadă a vieții și trebuie să fie percepută ca parte a construcției sociale a oricărei societăți, copilăria fiind o parte integrantă a oricărei societăți. Copiii influențează societatea și sunt, la rândul lor, influențați de schimbările care au loc în societatea lor. Este mai adecvat să vorbim de mai multe copilării sau de o multitudine de experiențe atât între diferitele culturi cât și în cadrul acestora (Qvortrup *et al.*, 1994). O altă teorie care face o referire specială la copilărie este cea a dezvoltării. Teoria stadiilor de dezvoltare a copilului îi este atribuită lui Jean Piaget. Această teorie presupune că indiferent de contextul social și cultural, copilul are o natură universală care îl predispune la dezvoltarea în etape identificabile (Piaget apud. Bonchiș, 2006). Copilăria înseamnă deci mult mai mult decât spațiul temporal dintre naștere și atingerea maturității, „aceasta se referă la starea și condiția vieții unui copil, la calitatea acesteia” (UNICEF, 2016). Există

deci în prezent un grad ridicat de înțelegere comună potrivit căreia copilăria implică o perioadă distinctă, trăită în condiții de siguranță.

Parentalitatea ca exercitare a rolurilor parentale

Perspectiva psihologiei evoluționiste leagă în mod direct copilăria de psihologia parentală. Copilăria poate fi văzută ca o relație și, prin urmare, poate fi înțeleasă în termeni generaționali. Principala relație a copilăriei este cu maturitatea, dar mai ales cu parentalitatea. Dezvoltarea și evoluția parentalității conștiente este punctul central al unei școli de gândire cunoscută ca psihoistoria, care s-a dezvoltat în anii 1970 ca urmare a activității lui Lloyd DeMause. DeMause argumentează că reacțiile parentale față de copil au evoluat de-a lungul timpului de la unele care au fost în general crude și abuzive către unele grijulii și afectuoase.

De-a lungul timpului parentalitatea apare deci definită ca o reflexie a familiei și a schimbărilor suferite de aceasta. Parentalitatea este văzută ca un concept umbrelă ce însumează conceptele de maternitate și paternitate, pe care le subsumează, fiind astfel definită ca o sumă a rolurilor parentale. Parentalitatea, ca rol social, a cunoscut modificări esențiale în societatea contemporană. Nașterea copiilor este de multe ori planificată, în funcție de momentul considerat convenabil de către viitorii părinți. Totodată a devenit posibilă renunțarea voluntară la parentalitate, independent de statutul familial sau de sănătatea reproductivă. Din ce în ce mai mult, parentalitatea zilelor noastre încetează să fie un rol prescris și devine un rol asumat, rezultat al deciziei conștiente a individului.

Parentalitatea construcție socială legată de copii, copilărie și rolurile parentale

Ambert consideră că “parentalitatea este o construcție continuă, de cele mai multe ori urmând ideile și ideologiile paradigmei dominante ale științelor sociale și comportamentale și ale profesiilor care recomandă ceea ce este bine pentru un copil” (Amber, apud Perala-Littunen, 2004: 11). Pentru Cojocaru parentalitatea nu se desfășoară într-un vid social, ci este situată în timp și spațiu, reprezentând un proces social dinamic, deschis și mutabil care evidențiază modurile în care copiii sunt crescuți, îngrijiți și socializați (Cojocaru, 2008b: 50).

Profesionalizarea parentalității

Cojocaru și Cojocaru văd parentalitatea în termeni de construcție socială intrinsec legată de copil și copilărie, și consideră că parentalitatea a evoluat în strânsă conexiune cu reprezentarea societății despre copil și copilărie, și astfel s-a ajuns în zilele noastre la profesionalizarea parentalității (Cojocaru și Cojocaru, 2011a). Apariția și înmulțirea discursurilor profesionale cu privire la copil și la copilărie a condus la o profesionalizare a parentalității, care a început să fie privită ca o meserie cu regulile sale, iar evaluarea interacțiunilor dintre părinți și copii a început să se facă în termeni de competență parentală (Cojocaru și Cojocaru, 2011a: 12). Crozier vorbește de profesionalizarea parentalității în relație cu educația, aceasta fiind descrisă în termeni de *așteptări ridicate, ale guvernelor și decidenților*, de la școli și părinți ca “furnizori de copii pregătiți pentru școală, pregătiți să performeze în evaluările cu mize sporite cu care se confruntă în mod regulat” (Crozier, 2019: 315).

Profesionalizarea parentalității este intensificată în secolul al XXI-lea și implică redefinirea parentalității de la o relație de dragoste la un loc de muncă calificat, în care părinți amatori au nevoie de sfaturi profesionale și au o responsabilitate crescută pentru producerea de cetățeni - lucrători educați (Cojocaru, 2008a; Faircloth, Hoffman, și Layne, 2013; Gillies, 2012). Prin profesionalizarea parentalității părinții sunt cooptați în educația copiilor lor (Gillies, 2012; Reay, 2008). În relație cu educația, volumul de muncă al părinților a fost intensificat în permanență, aceștia având responsabilitatea să „devină educatorii copiilor lor alături de profesori” (Reay, 2008: 642).

Reconfigurarea parentalității

Schimbările continue, profunde și rapide ale mediului social își pun amprenta și asupra familiei, generând multiplicarea și diversificarea formelor familiale și creșterea complexității vieții familiale, toate acestea atrăgând după sine și diversificarea aranjamentelor parentale și reconfigurarea parentalității. Parentalitatea este „în întregime interconectată și modelată de schimbările demografice, evenimentele istorice și modelele, normele și valorile culturale, de sistemele de stratificare socială, de dezvoltările și aranjamentele familiale și de mutațiile în organizarea și structura socială”(Arendell, 1997: 4). Parentalitatea reprezintă activitatea, interacțiunea și procesul realizate de adulți cu copiii, dar nu în mod necesar cu proprii copii biologici, ca

urmare a exercitării rolurilor parentale sau a rolurilor parentale substitutive.

Autoeficacitatea parentală

Conceptul de „*auto-eficacitate*” (*self-efficacy*) este construit în jurul ideii că a crede faptul că poți realiza ceea ce vrei să realizezi este unul dintre cele mai importante ingrediente ale succesului. Premisa de bază a teoriei auto-eficacității este aceea că „încrederea oamenilor în capacitățile lor de a produce efectele dorite prin propriile acțiuni” este cel mai important determinant al comportamentelor în care oamenii aleg să se implice și a cât de mult aceștia perseverează în eforturile lor în fața obstacolelor și provocărilor întâlnite (Bandura, 1997). Teoria auto-eficacității percepute susține de asemenea că aceste credințe de eficacitate joacă un rol crucial în ajustarea psihologică și reglarea problemelor psihologice, sănătatea fizică, precum și în strategiile de schimbare profesională și comportamentală auto-ghidată.

Auto-eficacitatea nu este o trăsătură de personalitate, este un set de credințe despre capacitatea de a coordona abilitățile pentru atingerea obiectivelor dorite în anumite domenii și circumstanțe. Înțelegerea modului în care se dezvoltă auto-eficacitatea necesită înțelegerea unui fond teoretic mai larg. Auto-eficacitatea se înțelege cel mai bine în contextul teoriei social cognitive, o abordare a înțelegerii cogniției umane, a acțiunii, motivația și emoția care presupun că suntem formatori activi mai degrabă decât pur și simpli reactori pasivi la mediul în care operăm (Bandura, 2001; Barone, Maddux și Snyder, 1997; Molden și Dweck, 2006).

Educația parentală și dezvoltarea abilităților parentale

Educația parentală nu este un fenomen nou, iar pe măsură ce domeniul educației parentale a evoluat și modul în care a fost definită a suferit schimbări. Brim arată că termenul de educație parentală este folosit adesea pentru a desemna instruirea în vederea îndeplinirii rolului parental (Brim, 1959). Pentru Carter termenul de educație parentală desemnează “programele, serviciile și resursele destinate părinților și celor care îngrijesc copiii, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia și de a le îmbunătăți capacitatea de a-și crește copiii” (Carter, 1996, *apud.* Cojocaru 2012). Pentru Croake și Glover educația părinților este activitatea de învățare intenționată a părinților care încearcă să-și

schimbe metoda de interacțiune cu copiii în scopul de a încuraja un comportament pozitiv la copiii lor (Croake și Glover, 1977).

Există mai multe modalități de sprijinire a părinților și se face distincția între educația părinților, educație parentală și educație familială. Educația părinților se referă la susținerea parentalității deja manifeste, în timp ce educația parentală este și educația prin care este pregătită tânăra generație pentru preluarea modelelor de parentalitate, iar educația familială se referă la construirea valorilor și normelor în comun în familie și îi cuprinde pe toți membrii acesteia, având o sferă mai largă decât educația parentală (Vrăsmaș, 2002). Mediul familial are o importanță considerabilă în dezvoltarea copilului și în reușita sa școlară, deși stilul educativ al familiei nu influențează prin el însuși reușita, acesta fiind produsul unui complex de factori, între care raportul dintre stilul familiei și stilul școlii și al cadrului didactic (Stănciulescu, 1997).

Educația parentală în România și programele de educație parentală

În România, ca și în celelalte țări, informațiile despre creșterea și îngrijirea copiilor au fost tradițional transmise din generație în generație. În anii de dinainte de 1990 existau cărți și reviste care ofereau sfaturi părinților legate de creșterea și îngrijirea copilului.

Primul program structurat de educație parentală a apărut în anul 1992 în zona de educație timpurie. Ministerului Educației, cu sprijinul UNICEF, a inițiat programul pilot de “educație timpurie – PETAS (Program de Educație Timpurie pe Arii de Stimulare). Începând cu anul 1994, în cadrul alternativei educaționale Step by Step au fost derulate activități de individualizare a procesului de educație și implicit de educație a părinților, inspirate de programul american Head Start”¹.

În 1998, Fundația Copiii Noștri a inițiat un program de educație a părinților pe baza modelului „Educați așa”, elaborat și testat de Institutul Olandez pentru Îngrijire și Bunăstare. În anul 2000, Holt România a început derularea unui program de educație parentală inspirat de programele derulate de organizația americană Birth to Three (denumirea actuală Parenting Now). În anul 2010 organizația Salvați Copiii a înființat Centrele pentru Consilierea Părinților în cadrul cărora a derulat programul de educație parentală Triple P (Positive Parenting Program),

¹ www.fonpc.ro (accesat pe 08.09.2021)

program preluat și adaptat după un program dezvoltat în Australia de către Universitatea din Queensland.

Începând cu anul 2010 UNICEF a sprijinit, alături de Ministerul Educației, și în parteneriat cu Asociația HoltIS dezvoltarea unui sistem structurat de monitorizare și supervizare a cursurilor de educație parentală realizat prin intermediul platformei online www.educatieparentala.ro². Începând cu anul 2010, prin intermediul Campaniei “Hai la școală!”, inițiată de UNICEF și Ministerul Educației s-a produs și extinderea educației parentale în școli. HoltIS împreună cu UNICEF au dezvoltat o rețea de educatori parentali în rândul cadrelor didactice pentru organizarea cursurilor de educație parentală în școli (UNICEF, 2017). UNICEF a dezvoltat și implementat începând cu anul 2015, un pachet de servicii pentru Educație Incluzivă de Calitate la nivelul județului Bacău, în care a fost inclusă și componenta de educație parentală (UNICEF, 2017).

Studii și cercetări privind educația parentală în România

UNICEF a fost permanent preocupat de efectuarea unor studii și cercetări relevante privind cunoștințele, atitudinile și practicile parentale, nevoia de programe de educație parentală în România și de documentarea dezvoltării competențelor parentale (UNICEF 2004b; 2005; 2009; 2011; 2014; 2016; 2017; 2018; 2020). Odată cu dezvoltarea unor modele de educație parentală au fost realizate o serie de studii focalizate pe: evaluarea abilităților și competențelor parentale, modalitățile în care se poate dezvolta educația parentală în România, evaluarea practicilor în domeniul educației parentale din România (UNICEF, 2016), Centrele de Resurse pentru Părinți în Învățământul Preșcolar (UNICEF, 2004b), situația educației parentale în România (Cojocaru și Cojocaru, 2011a) sau strategiile de optimizare a programelor de educație parentală (Cojocaru și Cojocaru, 2011b).

Politici publice privind educația parentală în România

În anul 2008, a fost realizată, cu sprijinul UNICEF, o propunere de Strategie națională integrată de formare și dezvoltare a competențelor parentale. În anul 2016 a fost elaborată o nouă strategie de educație parentală în cadrul proiectului “Promovarea Strategiei Naționale pentru Educație Parentală”, realizat de Fundatia “Copiii Noștri”, în parteneriat

² www.educatieparentala.ro (accesat pe 20.04.2018)

cu Formation des parents - CH și Federația Organizațiilor Neguvernamentale pentru Copil. Proiectul de strategie națională de educație parentală „Părinți educați, copii fericiți” a fost lansat în dezbatere publică de către Ministerul Educației în data de 23 aprilie 2022³. Proiectul prevede că până în 2030 peste 2,2 milioane de „părinți participă la cursuri de educație parentală în momentul în care copilul intră într-un nou ciclu de învățământ”.

Cultura școlară și implicarea părinților

În cultura școlară își pune amprenta și modul de implicare a părinților în viața școlii. Implicarea eficientă a părinților ajută profesorii să-și dezvolte percepțiile privind „abilitatea lor de a ajuta elevii să aibă succes la școală” (Dauber și Epsein, 1993: 54).

Cultura școlară

Literatura de specialitate (Higgins-D'Alessandro și Sath, 1998; Quint *et al.*, 2014) subliniază faptul că mediul de viață al individului este un context de învățare, educație și socializare. Familia, viața în comunitate, dar și mass-media influențează, de cele mai multe ori difuz, evoluția copiilor și adolescenților. Mediul școlar „este spațiul de realizare a învățării sociale. Înțelegerea culturii școlare este esențială pentru orice inițiativă destinată reformei școlare (Higgins-D'Alessandro și Sath, 1998; Quint *et al.*, 2014), iar schimbarea în cultura școlară trebuie să țină cont de particularitățile acesteia. Cultura școlară privește felul cum acționează principalii actori ai școlii, cum lucrează profesorii cu elevii, cum apreciază profesorii activitatea lor și cum se simt în școală (Deal și Peterson, 1999). Unele studii arată că succesul școlar este în mod esențial influențat de cultura școlară (Fullan, 1995, 2007).

Climat școlar

Pentru Teddlie și Stringfield „climatul școlar se referă la un număr de variabile incluse în mediul social școlar: percepția elevului privind pedeapsa profesorului, normele academice, abilitatea profesorului, așteptările profesorului pentru elevi, eforturile profesor - elev pentru îmbunătățire, grija părintelui pentru calitatea educației, percepțiile privind calitatea prezentă a școlii și eforturile directorului pentru dezvoltarea școlii” (Teddlie și Stringfield, 1993: 18-21). După Haynes,

³ www.edu.ro (accesat pe 23.04.2022)

Emmons și Ben-Avie, climatul școlar se referă la „calitatea și consistența interacțiunilor interpersonale în cadrul comunității școlare, care influențează dezvoltarea cognitivă, socială și psihologică a copiilor” (Haynes, Emmons și Ben-Avie, 1997, pag. 322).

Diferențe și similitudini între cultura școlară și climatul școlar

Mulți cercetători au asociat termenii *cultură școlară* și *climat școlar* cu eficiența școlară sau cu îmbunătățirea școlii. Ambele concepte au fost cercetate ca variabile de mediere care în cele din urmă afectează performanțele elevului (Deal și Kennedy, 1983; Stoll și Myers, 1998; Deal și Peterson, 1999). Deși termenii de cultură școlară și climat școlar au caracteristici similare, ei exprimă totuși două concepte separate. Climatul școlar este despre cum ne simțim la școală în timp ce cultura este despre modul în care facem lucrurile. Atât climatul cât și cultura au un impact asupra comportamentelor oamenilor din școală, dar climatul este un concept mai restrâns decât cultura.

Cultura școlară, climatul școlar și schimbarea educațională

Printre factorii care afectează schimbarea educațională și inovarea, cultura școlară este un factor foarte important care afectează procesul de schimbare a inovațiilor educaționale. Pentru modernizarea educației și pentru reforma școlară e necesară construirea unei culturi școlare solide. Uneori cultura școlară intră în contradicție cu cea a elevilor. Cultura elevilor este influențată de realitățile de zi cu zi ale copiilor și adolescenților, de tipurile de învățare la care ei sunt expuși, respectiv formală, informală și non-formală. Valorile la care aderă elevi, sursele lor de influență, competențele informale se manifestă și în ambientul școlar și au efecte variate asupra lor, iar aceste efecte nu trebuie neglijate, deoarece afectează direct motivația și rezultatele elevilor. „O valorizare a elementelor pozitive ale culturii elevilor și integrarea acestora în cultura școlară, ar aduce școala mai aproape de beneficiarii săi, făcând-o mai actuală, mai dinamică și mai prietenoasă. Cultura școlară reprezintă un cadru bun pentru a cerceta eficiența școlară” (Van Houtte, 2005).

Cultura școlară și leadership-ul școlar

Rolul conducerii școlii în raport cu cultura școlii este considerat central. Liderii au fost descriși ca fondatorii culturii, contribuția lor sau responsabilitatea fiind schimbarea culturii școlare prin împănământarea de

noi valori și credințe. Deal și Kennedy indică trei pași pe care îi pot face cei cu roluri de conducere: cunoașterea culturii, întrebând toți participanții implicați ce reprezintă școala; observarea modului în care își petrec oamenii timpul și a afla cine joacă roluri cheie în rețeaua culturală și reflecția asupra valorilor pe care le reprezintă (Deal și Kennedy, 1983). Un lider gândește structural și simbolic și combina aspectele tehnice ale managementului cu aspectele simbolice ale leadership-ului (Deal și Peterson, 1999). Cercetătorii consideră ca rolul leadership-ului în raport față de cultura școlară este central. Liderii sunt văzuți ca fondatori ai culturii, contribuția sau responsabilitatea lor fiind aceea de a schimba cultura școlară prin introducerea de noi valori și credințe.

Educația parentală în școli

Cercetările educaționale au arătat că implicarea părinților în educația copiilor lor este un factor important pentru succesul școlar al copiilor. Implicarea părinților în educația timpurie a copilului influențează în mod pozitiv performanța școlară a acestuia, copiii cu părinți mai implicați având o performanță școlară mai ridicată decât copiii ai căror părinți au un grad de implicare mai mic (Hara și Burke, 1998; Hill și Craft, 2003; Marcon, 1999; Stevenson și Baker, 1987). Studiile arată că dezvoltarea academică a copilului este influențată de interacțiunile părinte - copil, în special de practicile parentale stimulative și receptive (Christian, Morrison și Bryant, 1998). Investițiile în programele de educație parentală reflectă o înțelegere specială a rolului părinților în formarea comportamentului și dezvoltarea copiilor, în raport cu alte influențe și convingerea că furnizarea de informații și de formare a competențelor specifice poate transforma practicile părinților (Gillies, 2007), și contribuie astfel în mod sustenabil la sprijinirea incluziunii sociale a copiilor pe termen lung, inclusiv în viața de adult.

Educația parentală în școlile din România

Evaluările independente realizate pentru Campania de Participare Școlară „Hai la școală!” și pachetul Educație Incluzivă de Calitate au generat dovezi cu privire la importanța educației parentale în ceea ce privește schimbarea atitudinii părinților față de educație. Părinții au apreciat că în urma participării la cursurile de educație parentală au o părere mai bună despre importanța școlii, acordă o atenție sporită educației copiilor, au o relație mai bună cu școala și, de asemenea, au o relație mai bună cu copiii lor (UNICEF 2017). De asemenea cursurile de

educație parentală au avut efecte în ceea ce privește creșterea încrederii în sine a părinților și schimbarea așteptărilor cu privire la implicarea lor în educația copiilor (UNICEF 2021).

Designul cercetării și cadrul conceptual

Am căutat astfel să evidențiem modalități prin care școala poate influența în mod pozitiv triada relațională părinte – copil – profesor, influențând astfel indirect participarea școlară a copilului și performanța academică a acestuia.

Scopul și obiectivele cercetării

Scopul acestei cercetări este să examineze parentalitatea și, implicit, copilăria în relație cu școala și unele modalități prin care școala poate influența în mod pozitiv triada relațională părinte – copil – profesor, influențând astfel indirect performanța și participarea școlară a copilului.

Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării sunt: explorarea practicilor parentale; înțelegerea mai bună a percepției actorilor școlari asupra parentalității și copilăriei; obținerea de informații cu privire la auto-eficacitatea părinților cu privire la exercitarea parentalității; examinarea unor eventuale conexiuni între caracteristicile socio-demografice ale părinților și practicile parentale ale acestora; obținerea de informații care să ghideze factorii de decizie la nivel național, județean și/ sau local în adoptarea unor măsuri bazate pe evidențe de cercetare și care să sprijine abordarea centrată pe copil, atât în familie cât și la școală.

Întrebările cercetării

Care sunt practicile parentale la nivel național în raport cu copii și cu școala?; Care sunt rolurile, drepturile și responsabilitățile copiilor și părinților în raport cu școala așa cum sunt ele percepute de actorii de la nivelul școlii, respectiv consilierii școlari și manageri școlari?; Care este impactul educației parentale asupra auto-eficacității părinților?; Cum influențează educația parentală absenteismului școlar?

Cadrul conceptual

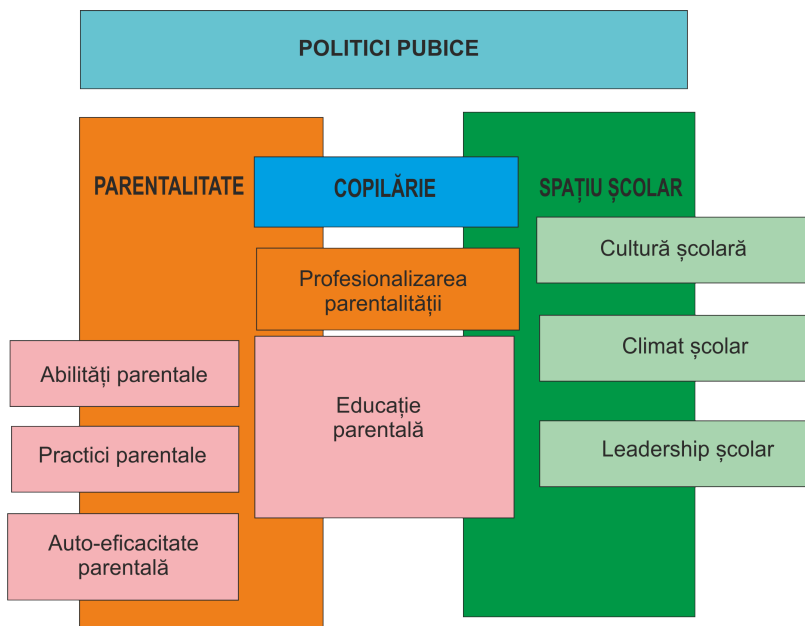


Figura 1: Aparatul conceptual

Paradigma cercetării

Paradigma metodologică pentru care am optat în vederea realizării cercetării de față este cea a metodei de cercetare mixte. Acest tip de cercetare oferă oportunitatea de a combina date de tip cantitativ referitoare la comportamentele părinților în relație cu copiii și cu școala, date calitative privind reprezentările actorilor școlari cu privire la copilărie și parentalitate și date calitative privind schimbările în auto-eficacitatea percepută de către părinți în urma participării la cursurile de educație parentală.

Metodele de cercetare mixtă

De-a lungul anilor, au fost formulate numeroase definiții ale metodelor de cercetare mixte, dar toate se referă la o anumită formă de integrare a metodelor de cercetare calitativă și cantitativă. Una dintre cele mai concise definiții este oferită de Bergman, care consideră că cercetarea prin metode mixte este „combinația a cel puțin unei

componente calitative și cel puțin a unei componente cantitative într-un singur proiect sau program de cercetare” (Bergman, 2008).

Etapele cercetării

Etapa I a presupus realizarea studiului național care a fost gândit ca un studiu de tip cantitativ cu reprezentativitate la nivel național. Un număr de 877 de respondenți cuprinși în subeșantionul de analiză.

Etapa a II-a a constat în studiul de caz realizat la nivelul județului Bacău. 34 de consilieri școlari și 48 de manageri școlari au fost cuprinși în eșantionul de analiză.

Etapa a III-a a constat în colectarea datelor în urma participării la cursurile de educație parentală și s-a desfășurat în două sub-etape. Prima sub-etapă a presupus aplicarea unui chestionar, la începutul și la finalul cursului de educație parentală, tuturor părinților înscriși. A doua sub-etapă, de culegere a datelor calitative, a constat în realizarea unor focus grupuri și interviuri individuale cu părinți participanți la cursuri, cu copii ai căror părinți au participat la cursuri, cu educatori parentali și cu alte cadre didactice din școli în care s-au desfășurat cursuri de educație parentală.

Capitolul 2. METODOLOGIE

Etapa I, diagnoza la nivel național, studiu realizat pe un eșantion reprezentativ la nivel național privind practicile parentale și relația părintelui cu școala (2018)

Scopul studiului

Scopul cercetării a constat în realizarea unei diagnoze a practicilor parentale, așa cum sunt ele percepute și asumate de către părinți, în contextul stabilirii priorităților strategice de intervenție în dezvoltarea abilităților parentale pentru respectarea drepturilor copilului.

Obiective

Identificarea gradului de utilizare a practicilor de disciplinare coercitive; Identificarea gradului de utilizare a practicilor de disciplinare pozitivă; Identificarea percepțiilor legate de importanța educației; Identificarea practicilor parentale în relație cu școala.

Strategia de cercetare

Studiul național a fost gândit ca un studiu de tip cantitativ cu reprezentativitate la nivel național. Culegerea datelor a constat în aplicarea unui chestionar de tip ancheta gospodăriilor.

Populația studiată

Au fost identificate 877 de gospodării care aveau în îngrijire copii minori la data efectuării studiului, astfel rezultând un număr de 877 de respondenți cuprinși în subeșantionul de analiză.

Descrierea chestionarului

Chestionarul a cuprins 4 întrebări închise cu răspuns la alegere din mai multe variante, între 3 și 7. Întrebările au fost grupate în două secțiuni, prima dintre acestea, compusă din 7 itemi socio-demografici, iar cea de-a doua secțiune cuprinde 4 itemi privind practicile parentale.

Descrierea eșantionului analizat

Subeșantionul analizat a fost compus din 877 de părinți, dintre aceștia, 336 sunt bărbați și 541 sunt femei. În privința vârstei, 60% sunt cuprinși în intervalul 25 – 44 de ani, 14% se încadrează în categoria 45 – 54 de ani, 12,5 % în categoria până în 24 de ani, iar 9% în categoria

peste 55 de ani. 61% locuiesc în mediul urban, iar 39% locuiesc în mediul rural.

Etapă a II-a, studiu de caz realizat la nivelul a 45 de școli din județul Bacău (2019)

Scopul studiului

Scopul studiului de caz a fost de a surprinde percepția copilăriei și parentalității a actorilor cheie la nivelul instituțional.

Obiective

Identificarea percepției consilierilor școlari asupra copilăriei și parentalității; Identificarea percepției directorilor de școală asupra copilăriei și parentalității.

Strategia de cercetare

Studiul de caz a fost conceput ca anchetă pe bază de chestionar.

Ancheta bazată pe chestionar adresată consilierilor școlari

Ancheta pe bază de chestionar adresată consilierilor școlari de la nivelul județului Bacău a fost realizată online.

Populația studiată

34 de consilieri școlari cuprinși în eșantionul de analiză.

Descrierea chestionarului aplicat consilierilor școlari

Chestionarul a cuprins 10 întrebări închise cu răspuns la alegere din 5-8 variante.

Descrierea eșantionului format din consilieri școlari

Eșantionul analizat a fost compus din 34 de consilieri școlari cu vârste cuprinse între 24 și 59 de ani. Dintre aceștia, 32 sunt femei și 2 sunt bărbați.

Ancheta bazată pe chestionar adresată managerilor școlari

Cea de-a doua anchetă pe bază de chestionar s-a adresat managerilor școlari de la nivelul județului Bacău și a fost realizată față-în-față.

Populația studiată

48 de manageri școlari cuprinși în eșantionul de analiză.

Descrierea chestionarului aplicat managerilor școlari

Chestionarul a cuprins 10 întrebări închise cu răspuns la alegere din 5-8 variante.

Descrierea eșantionului format din manageri școlari

Eșantionul analizat a fost compus din 48 de manageri școlari cu vârste cuprinse între 20 și 65 de ani, cu o medie de vârstă de 43,5 ani. Dintre aceștia, 27 sunt femei și 21 sunt bărbați.

Etapă III, studiu privind auto-eficacitatea percepută de părinți realizat la nivelul a 50 de școli din 24 de județe

Scopul studiului

Scopul a fost de a surprinde schimbările aduse de cursurile de educație parentală.

Obiective

Identificarea schimbărilor apărute în percepția părinților asupra relației cu copilul, pe dimensiunile principale ale programului de educație parentală; Identificarea influenței pe care o are programul de educație parentală asupra participării școlare a copiilor din școlile incluse în programul de educație parentală; Surprinderea opiniilor educatorilor parentali și ale copiilor în legătură cu efectele cursului de educație parentală asupra părinților.

Descrierea programului de Educație Parentală în școlile incluse în program

În cadrul acestui proiect au fost implicate 50 de școli din 24 de județe. Din fiecare școală a fost selectat câte un specialist, cadru didactic sau consilier școlar, în total 50 de persoane care au participat la o sesiune de formare teoretică în domeniul educației parentale. Fiecare specialist a susținut câte 2 cursuri de educație parentală cu 24 de părinți ai elevilor de la școala unde activează. În total au fost impactați un număr de 1209 părinți și 2385 de copii.

Strategia de cercetare

Studiul are un design mixt și s-a desfășurat în două etape. Prima etapă, de culegere a datelor cantitative a constat în aplicarea unui chestionar, la începutul și la finalul cursului de educație parentală, tuturor părinților înscriși. A doua etapă, de culegere a datelor calitative, a

constat în realizarea unor focus grupuri și interviuri individuale. Au fost realizate: 4 focus grupuri cu părinți participanți la cursuri; 3 focus grupuri cu copii impactați; 4 interviuri cu cadrele didactice din școlile menționate, care nu sunt acreditați ca educatori parentali; 3 interviuri cu părinții participanți la cursuri; 4 interviuri cu educatorii parentali implicați în proiect.

Populația studiată

Populația țintă a acestui studiu a constat în părinții care au urmat cursuri de educație parentală.

Descrierea chestionarului

Instrumentul de culegere a datelor a fost chestionarul, aplicat părinților atât în prima, cât și în ultima sesiune de curs, astfel încât, prin analiza comparativă a celor două seturi de răspunsuri, să putem evidenția schimbările produse de cursurile de educație parentală la nivelul percepției părinților. Chestionarul a cuprins 33 de întrebări închise cu răspuns la alegere din 4 variante.

Descrierea eșantionului analizat

1094 de părinți cu vârste cuprinse între 21 și 62 de ani, cu o medie de vârstă de 36,5 ani. Dintre aceștia, 95 sunt bărbați și 999 sunt femei.

Considerații etice

Consimțământul pentru completarea chestionarelor a fost obținut de la participanți la început și a fost clarificat faptul că participanții se pot retrage oricând. În această etapă, prin completarea chestionarului s-a exprimat consimțământul de a participa la studiu. Confidențialitatea și identitatea participanților au fost protejate. Participanților la focus grupuri și la interviurile individuale li s-a solicitat în scris acordul de participare la discuțiile cu operatorii prin consimțământul datat și semnat de fiecare subiect în parte, respectând principiul confidențialității și oferindu-se asigurarea că informațiile culese vor fi folosite doar în scopuri științifice. Au fost respectate toate procedurile GDPR.

Capitolul 3. REZULTATE ALE CERCETĂRII

Practicile parentale la nivel național

Practici de disciplinare coercitivă

Există un număr semnificativ de părinți care folosesc ridicatul vocii ca metodă de disciplinare în mod curent, respectiv 26,7%. 59,8% dintre părinți îi spun copilului că este rău sau prost, 57,5% dintre părinți îl amenință pe copil pentru a se face ascultați. 47,6% dintre părinți folosesc izolarea ca metodă de disciplinare a copilului. 48,5% dintre părinți folosesc trasul de păr al copilului iar 53% dintre părinți trag o palmă copilului pentru a se face ascultați de acesta. Niciunul dintre respondenți nu folosește zilnic bătaia ca metodă de disciplinare, totuși 46,6% dintre părinți folosesc ocazional această metodă.

Practici de disciplinare pozitivă

94,2% dintre părinți folosesc lauda și mulțumirea, iar 94,9% dintre părinți folosesc mângâierea și îmbrățișarea ca metode de disciplinare pozitivă. 93,7% dintre părinți folosesc oferirea de cadouri ca metodă de disciplinare pozitivă.

Importanța percepută a educației

74% dintre părinți consideră că școala este importantă pentru a reuși în viață. 14,8% dintre părinți sunt în acord total sau parțial cu afirmația “copiii mai mari trebuie să stea acasă pentru a avea grijă de cei mici. 46,9% dintre părinți consideră că profesorii/ educatorii nu îi tratează în mod egal pe copii.

Practicile parentale în relație cu școala

27,1% dintre părinți participă foarte des la întâlnirile cu părinții organizate de școală. 15,6% dintre părinți au declarat că nu participă niciodată la ședințele cu părinții organizate de școală. 18,9% dintre părinți participă foarte des la întâlnirile individuale cu părinții organizate de profesori sau educatori, în timp 24,7% dintre părinți nu participă niciodată la întâlnirile individuale. 19,8% dintre părinți declară că se implică foarte des în activitățile din școală/ grădiniță, în timp 26,3% dintre părinți nu se implică niciodată.

Practicile parentale în relația cu copilul

41,4% dintre părinți discută cu copiii despre problemele lor foarte des, în timp ce 9,7% dintre părinți nu discută niciodată. 63,4% dintre părinți își petrec timpul liber împreună cu copiii foarte des, iar 5,5% dintre părinți niciodată nu își petrec timpul liber împreună cu copiii.

Percepția copilăriei și parentalității la nivelul școlii

Percepția consilierilor școlari asupra copilăriei și a copilăriei exercitate în relație cu școala

Copilăria este văzută într-o varietate de forme, cele mai des menționate caracteristici sunt jocul și joaca, curiozitatea, inocența și ingeniozitatea. Rolurile copiilor asociate cu școala sunt “să fie curioși și să pună întrebări”, “să învețe” și “să fie originali”. În privința drepturilor copiilor în raport cu școala, răspunsurile sunt “să fie consultați atunci când se iau decizii care îi privesc”, “să frecventeze școala”, “să fie asertivi”, “să protesteze”, “să nu fie de acord cu deciziile profesorilor”. Din perspectiva responsabilităților, copiii trebuie “să învețe”, “să își facă temele”, “să își exprime opinia”, “să asculte profesorii”, să se joace.

Percepția consilierilor școlari asupra parentalității și a parentalității exercitate în relație cu școala

Cele mai des invocate caracteristici ale parentalității sunt înțelegerea, responsabilitatea, asertivitatea, răbdarea, empatia. Referitor la rolurile părinților în raport cu școala se consideră că părinții trebuie să coopereze cu profesorii, să aibă un rol activ în privința a ceea ce învață copilul, să se intereseze de situația la învățătură a copilului, să răspundă solicitărilor dirigintei și să își ajute copiii la teme. 3,7% dintre respondenți consideră că părinții ar trebui să urmeze întotdeauna instrucțiunile cadrelor didactice sau ale dirigintei. În privința drepturilor pe care le au părinții în raport cu școala, 92,6% dintre respondenți consideră că aceștia ar trebui să fie consultați în toate problemele privitoare la copilul lor, 88,9% că ar trebui să fie informați cu privire la situația școlară a copilului lor, iar 63% consideră că părinții ar trebui să ia parte la deciziile care privesc școala. Printre responsabilitățile părinților în raport cu școala, cea mai predominantă este aceea de a coopera cu școala.

Percepția managerilor școlari asupra copilăriei și a copilăriei exercitate în relație cu școala

În cazul directorilor de școală principalele caracteristici atribuite copilăriei sunt: inocența, bucuria, jocul, lipsa de griji, curiozitatea etc. Directorii de școală consideră că în raport cu școala copii trebuie „să fie originali”, conform răspunsurilor aceștia consideră într-un procent de 100% că elevii trebuie să fie originali. Alte răspunsuri cu frecvență mare subliniază că elevul trebuie „să fie curios și să pună întrebări”, „să își spună opinia”, urmate de “să se joace”, “să fie asertiv”, “să se distreze”. Cele mai puțin dezirabile comportamente ale copilului în raport cu școala sunt: „să protesteze”, „să conteste deciziile cadrelor didactice”. Printre responsabilitățile copiilor în raport cu școala, în topul preferințelor directorilor se regăsesc: „să frecventeze orele de studiu”, „să respecte regulamentul școlar”, „să-și facă temele”, „să învețe”, „să fie ascultători”, „să fie cuminți”.

Percepția managerilor școlari asupra parentalității și a parentalității exercitate în relație cu școala

Caracteristicile parentalității acoperă și în cazul directorilor de școală un spectru larg. Cele mai întâlnite caracteristici enumerate sunt: responsabilitate, iubire, implicare, empatie, atenție la nevoile copilului, comunicare. În privința drepturilor pe care le au părinții în raport cu școala, respondenții directori de școli consideră că aceștia ar trebui să fie informați cu privire la situația școlară a copilului lor, să fie consultați în toate problemele privitoare la copilul lor, să ia parte la deciziile care privesc școala, să decidă în privința curriculumului la decizia școlii. Printre responsabilitățile părinților în raport cu școala, cea mai proeminentă este aceea de a participa la ședințele cu părinții urmată de „să se intereseze de situația la învățătură”, apoi apare cooperarea cu școala, iar pe locul patru se situează respectarea regulamentului școlar.

Auto-eficacitatea percepută de părinți

Încrederea în eficiența de a comunica cu copilul

În urma participării la cursurile de educație parentală a crescut de la 47,5% la 56,9% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îi explice copilului lucrurile pe înțelesul lui, a crescut de la 69,2% la 76,1% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îi spună copilului că îl

iubesc, a crescut de la 63,3% la 66,5% procentul celor care se simt capabili tot timpul să își asculte copilul manifeste acest comportament

Încrederea în capacitatea de a disciplina copilul și de a-i influența comportamentul în relație cu ceilalți

În urma participării la cursurile de educație parentală a crescut de la 53,1% la 63,6% procentul celor care se simt capabili tot timpul să fie un bun exemplu, a crescut de la 60,9% la 68,4% procentul celor care se simt capabili tot timpul să laude copilul când face lucruri bune, a crescut de la 57,2% la 64,4% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îl corecteze atunci când greșește, a crescut de la 67,5% la 75,6% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îl învețe să îi respecte pe ceilalți, a crescut de la 51,9% la 78,8% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îl învețe să vorbească frumos.

Încrederea în capacitatea de a dezvolta autonomia copilului

În urma participării la cursurile de educație a crescut de la 57,5% la 62% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îl învețe pe copil să spună clar ce gândește, a crescut de la 51,9% la 59,6% procentul celor care se simt capabili tot timpul să îl învețe să facă lucruri singur.

Încrederea în abilitatea de control al emoțiilor asociate relației cu copilul

În urma participării la cursurile de educație a crescut de la 29,6% la 39,2% procentul celor care se simt capabili tot timpul să își controleze emoțiile de față cu copilul, a crescut de la 53,7% la 58,4% procentul celor care se simt capabili să înțeleagă sentimentele copilului, a crescut de la 45,2% la 55,6% procentul celor care se simt capabili să mențină un mediu pozitiv și liniștit acasă.

CAPITOLUL 4. INTERPRETAREA REZULTATELOR

Practicile parentale la nivel național

Un obiectiv important al studiului derulat la nivel național a fost acela de a surprinde practicile parentale în relația cu copilul și în relația cu școala, precum și atitudinea părinților față de educație.

Toleranță crescută fața de comportamente violente și practicarea acestora în relație cu copilul

Mai mult de jumătate dintre părinți aplică, cel puțin ocazional, metode de disciplinare care implică violența asupra copilului. Toate tipurile de practici parentale din această categorie pot fi catalogate ca violență asupra copilului. Ridicatul vocii, jignirea și amenințarea copilului sunt cele mai des practicate comportamente în disciplinarea copilului, iar izolarea și corecția fizică sunt încă practicate într-o proporție mare, ceea ce arată gradul de tolerabilitate și acceptare a violenței la nivelul societății românești. Jumătate dintre părinți folosesc atât violența verbală și psihologică, cât și violența fizică, cel puțin ocazional, ca forme de disciplinare a copilului. Practic pentru unul din doi copii sunt aplicate toate cele șapte forme de disciplinare coercitivă de către părinți. Cele mai larg practicate forme de disciplinare coercitivă sunt cele care intră în spectrul violenței verbale și psihologice, respectiv ridicatul vocii și jignirea. Violența verbală și psihologică sunt tipurile de violență cel mai puțin conștientizate ca forme de violență.

Practicile coercitive din perspectiva de gen

Din corelația cu variabila de gen se înregistrează diferențe între bărbați și femei în aplicarea practicilor de disciplinare coercitivă și se observă o manifestare mai crescută a practicilor parentale coercitive în rândul femeilor pentru cinci din cele șapte metode de disciplinare. Cea mai accentuată diferențiere se înregistrează în cazul jignirii copilului. Această diferențiere în exercitarea practicilor parentale între femei și bărbați poate să fie asociată cu rolul mai accentuat de îngrijire și educare pe care îl au mamele în comparație cu tații în societatea românească.

Practicile coercitive din perspectiva mediului de rezidență

Din corelația cu variabila mediului de rezidență se observă o diferență între rural și urban cu o manifestare ușor crescută a practicilor parentale coercitive în mediul rural pentru șase din cele șapte metode de disciplinare. În cazul unei singure metode, respective ridicatul vocii, se constată o practică mai crescută în urban, diferența fiind de aproape un punct procentual.

Practicile coercitive din perspectiva nivelului de educație

Cele mai semnificative diferențe se observă în privința corelării practicilor parentale coercitive cu nivelul de educație formală. Practicile

parentale coercitive sunt manifestate cel mai mult de către părinții cu nivel de studii gimnaziale, urmați de cei cu nivel de studii postliceal și liceal și de cei cu nivel de studii primare. Practicile sunt cel mai puțin manifestate de către părinții cu nivel de studii universitare. În cazul unei singure metode, respective ridicatul vocii, se constată o practică mai crescută în rândul părinților cu studii universitare față de toți ceilalți.

Metodele de disciplinare pozitivă practicate de majoritatea părinților

Tabloul general al practicilor parentale pozitive arată că majoritatea părinților aplică, cel puțin ocazional, metode de disciplinare pozitivă. Mângâierea și îmbrățișarea sunt cel mai des practicate, urmate de laudă și mulțumire și de oferirea de cadouri.

Practicile pozitive din perspectiva de gen

Din corelația cu variabila de gen nu se înregistrează diferențe semnificative între bărbați și femei în aplicarea practicilor de disciplinare pozitivă, deși se observă o manifestare ușor crescută, cu două puncte procentuale, a practicilor parentale pozitive în rândul femeilor pentru toate cele trei metode de disciplinare. Putem astfel concluziona că atât practicile de disciplinare pozitivă, cât și practicile de disciplinare coercitivă sunt ușor mai ridicate în cazul femeilor.

Practicile pozitive din perspectiva mediului de rezidență

Din corelația cu variabila mediului de rezidență se observă o diferență între rural și urban cu o manifestare ușor crescută a practicilor parentale pozitive în urban pentru toate cele trei metode de disciplinare pozitive.

Practicile pozitive din perspectiva nivelului de educație

Atunci când corelăm practicile parentale pozitive cu variabila nivelului de educație al părinților, se observă cea mai evidentă diferențiere. Pe măsură ce crește nivelul de educație al părinților, crește și nivelul de manifestare a practicilor pozitive, cu o ușoară fază de platou pe nivelurile de educație gimnazial, liceal și postliceal care au procente foarte apropiate pe cele trei practici parentale de disciplinare pozitivă.

Practicile parentale în relația cu copilul

Tabloul general al practicilor parentale în relația cu copilul arată că activitatea la care aceștia se implică în cea mai mare măsură este petrecerea timpului liber împreună, șase din zece părinți făcând acest

lucru foarte des (Izzo, *et al.*, 1999; 2000). Părinții discută cu copiii despre problemele lor în mai mica măsură, doar patru din zece părinți făcând acest lucru foarte des.

Petrecerea timpului liber cu copilul

Nouă din zece părinți petrec timpul liber împreună cu copilul lor foarte des, uneori sau rar. Șase din zece părinți fac acest lucru ca pe o practică curentă, în timp ce un părinte din douăzeci nu petrece niciodată timpul liber cu copilul său.

Discutarea problemelor cu copilul

Opt din zece părinți discută cu copiii despre problemele lor foarte des, uneori sau rar. Patru din zece părinți fac acest lucru ca pe o practică curentă, în timp ce un părinte din zece nu discută niciodată cu copiii despre problemele lor.

Importanța percepută a educației și echitatea

Din perspectiva importanței percepute a educației pentru a reuși în viață unul din cinci părinți consideră că școala nu este importantă. Din analiza în corelație cu alte variabile se constată că educația este considerată mai importantă de către femei și de către cei din mediul rural, de către absolvenții de studii postliceale, urmați de absolvenții nivelului liceal și absolvenții nivelului universitar.

Angrenarea copiilor mai mari în îngrijirea copiilor mai mici

Din perspectiva angrenării copiilor mai mari în îngrijirea copiilor mai mici 14,82% dintre părinți își exprimă acordul total sau parțial față de afirmația “copii să stea acasă pentru a avea grijă de cei mici”. Femeile sunt în măsură mai mare în dezacord cu angrenarea copiilor în îngrijirea celor mai mici, ca și părinții din mediul urban și cei cu studii postliceale, urmați de absolvenții nivelului universitar și absolvenții nivelului liceal.

Tratamentul egal al profesorilor față de copii

Din perspectiva tratamentului egal al profesorilor față de copii părerile sunt împărțite aproape în mod egal, 46,86% dintre părinți își exprimă acordul total sau parțial față de afirmația “profesorii/educatorii nu îi tratează pe toți copiii în mod egal”, în timp ce 45,04% dintre părinți își exprimă dezacordul total sau parțial. Femeile consideră în mai mare

măsură că elevii sunt tratați inegal de către profesori. Părinții din mediul urban consideră în majoritate că profesorii îi tratează inegal pe elevi.

Practicile parentale în relație cu școala

Tabloul general al practicilor parentale în relație cu școala arată că activitatea la care aceștia se implică în cea mai mare măsură este participarea la ședințele cu părinții organizate de școală. Părinții participă în mai mică măsură la întâlniri individuale cu profesorii sau educatorii și de asemenea se implică în mai mică măsură în activitățile din școală sau grădiniță.

Participarea la ședințele cu părinții

Șapte din zece părinți participă foarte des, uneori sau rar la ședințele cu părinții organizate de școală. Doar trei din zece părinți fac acest lucru ca pe o practică curentă, în timp ce aproape doi din zece părinți nu participă niciodată la ședințele cu părinții organizate de școală.

Participarea la întâlniri individuale cu profesorii sau educatorii

Șase din zece părinți participă foarte des, uneori sau rar la întâlniri individuale cu profesorii sau educatorii. Doar doi din zece părinți fac acest lucru ca pe o practică curentă, în timp ce unul din patru părinți nu participă niciodată la întâlniri individuale cu profesorii sau educatorii.

Implicarea părinților în activitățile din școală sau grădiniță

Șase din zece părinți se implică foarte des, uneori sau rar în activitățile din școală sau grădiniță. Doar doi din zece părinți fac acest lucru ca pe o practică curentă, în timp ce unul din patru părinți nu se implică niciodată în activitățile din școală sau grădiniță.

Influența educației parentale asupra absenteismului școlar

În școlile intrate în studiul calitativ, media absențelor copiilor ai căror părinți au participat la programul de educație parentală a scăzut de la 16,2 absențe /copil la 6.2% absențe /copil. Rezultatele arată o scădere cu 61,8 % a numărului de absențe, la perioada raportată, a copiilor ai căror părinți au participat la cursurile de educație parentală.

Auto-eficacitatea parentală percepută (self-efficacy)

Termenul de auto-eficacitate este dezvoltat de Bandura și se referă la convingerile oamenilor despre capacitățile lor de a exercita control

asupra evenimentelor care le afectează viața, de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a unor sarcini specifice (Bandura, 1982).

Încrederea în eficiența de a comunica cu copilul

Participanții la programul de educație parentală înregistrează o creștere a încrederii în capacitățile de comunicare cu copilul, văzute ca dezvoltare a abilităților proprii în ascultare, oferirea de explicații și exprimarea iubirii. Impactul cel mai ridicat (ca diferență dintre nivelul încrederii în capacitatea de comunicare inițială și cea de la finalul cursului) se înregistrează la nivelul încrederii în propriile capacități de a oferi explicații copilului în mod permanent, adaptate nivelului acestuia de înțelegere (9,4% dintre părinți înregistrează această creștere).

Încrederea în capacitatea de a disciplina copilul și de a-i influența comportamentul în relație cu ceilalți

În cadrul populației investigate se observă o evoluție pozitivă a încrederii în capacitatea de a fi un exemplu pentru copii (10,4% dintre părinți); astfel, la finalul cursului de educație parentală, 63,6% dintre părinți consideră că au capacitatea de a fi un bun exemplu în mod conștient și permanent. În urma participării la cursul de educație parentală se observă o creștere cu 7,5% a încrederii pe care o au părinții în capacitatea lor de a aprecia comportamentele pozitive ale copilului. 7,2 % dintre părinți participanți la cursul de educație parentală percep o creștere a încrederii în capacitatea de a corecta comportamentele nedorite. În urma participării la cursul de educație parentală părinții se simt mult mai capabili să vorbească frumos cu copiii; este una dintre componentele indicatorului de auto-eficacitate care a înregistrat cea mai mare evoluție: 16,9 % dintre părinți și-au crescut încrederea în această capacitate.

Încrederea în capacitatea de a dezvolta autonomia copilului

La finalul cursului de educație parentală 62,% dintre părinți consideră că au dezvoltat capacitatea de a încuraja copilul să comunice ceea ce acesta gândește. Participanții la cursul de educație parentală au înregistrat o creștere cu 7,7% a încrederii în capacitatea de-al învăța pe copil să facă singur anumite activități (de la cele casnice la pregătirea temelor).

Încrederea în abilitatea de control al emoțiilor asociate relației cu copilul

Evoluția încrederii părinților în controlul emoțiilor în relație cu copilul a înregistrat una dintre evoluțiile cele mai semnificative (9,6% dintre părinți se simt mai capabili, după finalizarea cursului de educație parentală, să-și controleze emoțiile în mod permanent și 6,4 % de cele mai multe ori). Educatorii parentali, părinții participanți la curs și copiii acestora consideră că, după finalizarea cursului, părinții au dobândit un mai bun control al emoțiilor și că frecvența episoadelor de furie și de țipăt s-a diminuat.

Părinții participanți la cursuri au înregistrat o creștere de 4.7 % a încrederii în capacitatea de a înțelege sentimentele copilului. Părinții participanți la cursuri învață că sentimentele sunt reale – nu bune sau rele, drepte sau greșite, să-și dezvolte abilitați adecvate de ascultare, capabile să încurajeze copilul să-și împărtășească gândurile și sentimentele sale. Această capacitate este văzută de părinți ca o abilitate de auto-control al propriilor sentimente în situații de criză. S-a înregistrat o creștere în capacitatea de a dezvolta și menține un climat pozitiv în mediul domestic de 10,4%.

Capitolul 5. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Care sunt practicile parentale la nivel național în raport cu copii și cu școala?

Din interpretarea rezultatelor pentru întrebarea de cercetare numărul 1 reiese că pentru părinții din România există o toleranță crescută față de comportamente violente și acestea sunt practicate în proporție mare în relație cu copilul, mai mult de jumătate dintre părinți aplică, cel puțin ocazional, metode de disciplinare care implică violența asupra copilului.

Rezultatele cercetării cu privire la practicile parentale în relația cu copilul arată că activitatea la care aceștia se implică în cea mai mare măsură este petrecerea timpului liber împreună. Din perspectiva importanței percepute a educației pentru a reuși în viață unul din cinci părinți consideră că școala nu este importantă. Din perspectiva angrenării copiilor mai mari în îngrijirea copiilor mai mici 14,82% dintre părinți își exprimă acordul total sau parțial față de afirmația “copii să stea acasă pentru a avea grijă de cei mici”. Din perspectiva tratamentului egal al profesorilor față de copii, părerile sunt împărțite aproape în mod egal, dar atât bărbații, cât și femeile consideră în mai mare măsură că elevii sunt tratați inegal de către profesori. Tabloul general al practicilor parentale în relație cu școala arată că activitatea la care aceștia se implică în cea mai mare măsură este participarea la ședințele cu părinții organizate de școală. Părinții participă în mai mica măsură la întâlniri individuale cu profesorii sau educatorii și de asemenea se implică în mai mică măsură în activitățile din școală sau grădiniță.

Care sunt rolurile, drepturile și responsabilitățile copiilor și părinților în raport cu școala așa cum sunt ele percepute de actorii de la nivelul școlii, respectiv consilierii școlari și manageri școlari?

Atât consilierii școlari, cât și directorii de școală consideră în mare măsură că în raport cu școala copii trebuie: să fie curioși și să pună întrebări, să învețe și să fie originali. În privința drepturilor copiilor în raport cu școala, aceștia ar trebui să fie consultați atunci când se iau decizii care îi privesc și să frecventeze școala. Cele mai puțin dezirabile comportamente ale copilului în raport cu școala sunt: să protesteze și să conteste deciziile cadrelor didactice. Din perspectiva responsabilităților, copiii trebuie să frecventeze orele de studiu, să învețe, să își facă temele și să își exprime opinia.

Principalele roluri ale părinților în raport cu școala sunt să coopereze cu profesorii, să aibă un rol activ în privința a ceea ce învață copilul și să se intereseze de situația la învățătură a copilului.

Care este impactul educației parentale asupra eficacității auto-percepute a părinților?

Pentru toți 13 itemi din scala cu ajutorul căreia a fost măsurat gradul de auto-eficacitate parentală s-au înregistrat creșteri ale gradului de încredere al părinților în manifestarea unor comportamente și practici pozitive după participarea la cursul de educație parentală, ceea ce arată importanța acestor cursuri în modelarea, dezvoltarea și consolidarea abilităților și practicilor parentale pozitive.

Cum influențează educația parentală absenteismul școlar?

În școlile intrate în studiul calitativ, media absențelor copiilor ai căror părinți au participat la cursurile de educație parentală a scăzut de la 16,2 absențe/copil la 6,2 absențe /copil în perioada menționată anterior. Rezultatele arată o scădere cu 61,8 % a numărului de absențe, la perioada raportată, pentru copiii ai căror părinți au participat la cursurile de educație parentală. Se poate astfel concluziona că participarea părinților la cursurile de educație parentală a avut o influență pozitivă asupra participării școlare a copiilor.

Concluzii și recomandări generale

Practicile parentale sunt parte a unui proces de modelare continuă și ele sunt influențate nu doar de tradițiile culturale, respectiv ce au văzut și au trăit părinții în familia de origine, de normele sociale acceptate, respectiv valorile sociale promovate la momentul apariției și pe parcursul exercitării parentalității, dar și de valorile promovate de școală prin activități dedicate îmbunătățirii abilităților parentale, cum sunt cursurile de educație parentală. Participarea la cursuri de educație parentală nu doar dezvoltă sau sedimentează abilitățile parentale pozitive exercitate în relația părinte – copil, dar aduce și beneficii la nivel individual prin creșterea eficacității auto-percepute de către părinte, și care influențează indirect auto-eficacitatea percepută a copiilor. Auto-eficacitatea percepută a părinților este influențată pozitiv de participarea la cursurile de educație parentală. Cultura școlară este influențată de percepțiile actorilor din triada copil-părinte-profesor, percepții influențate direct sau indirect de cursurile de educație parentală derulate în școală. Performanța

și participarea școlară sunt influențate de participarea părinților la cursurile de educație parentală.

Investiția în programe de educație parentală s-a făcut sporadic și nestructurat, neasumat la nivel național, rezultă deci nevoia de campanii consistente de informare și derularea de programe structurate de educație parentală. E necesară adoptarea strategiei naționale de educație parentală, care să fie urmată de dezvoltarea unui plan de acțiune trans-sectorial cu responsabilități clare și asumate pentru fiecare dintre ministerele implicate, dar și pentru instituțiile subordonate de la nivel județean și local. Planul de acțiune ar trebui să conțină măsuri concrete, o bugetare corespunzătoare, precum și un cadru de monitorizare și evaluare adecvat.

Recomandări

Dezvoltarea de programe complexe și structurate de educație parentală, adresate tuturor categoriilor de părinți; Promovarea educației parentale în rândul populației generale, în special în rândul populației tinere și a populației vulnerabile; Integrarea aspectelor de educație parentală în formarea profesională a cadrelor didactice.

Limitări ale cercetării

Din punct de vedere metodologic, au fost avute în vedere doar câteva metode calitative și cantitative care pot fi integrate în strategii de cercetare mixte. Din punct de vedere empiric, o limită importantă derivă din lipsa unui grup de control pentru părinții care au participat la cursurile de educație parentală. O altă limită este reprezentată de numărul mic de interviuri cu cadrele didactice, părinții și educatorii parentali. De asemenea, lipsa interviurilor cu copiii poate constitui o altă limită a cercetării. Nu pot fi ocolite nici unele aspecte care țin de momentul colectării datelor de cercetare și care nu a surprins cele mai noi influențe, mai ales în contextul pandemiei de COVID-19 care solicitat o implicare crescută a părinților referitor la participarea școlară a copiilor și un sprijin concret în realizarea sarcinilor școlare.

Contribuția la cunoștințele teoretice și practice

Cercetarea contribuie la corpul de cunoștințe referitoare la parentalitate și copilărie. Aduce informații privind practicile parentale la nivel național, metodele de disciplinare folosite de părinții din România, importanța percepută a educației și practicile parentale în relație cu școala. Totodată aduce informații privind percepția copilăriei și

parentalității la nivelul consilierilor școlari și al directorilor de școală, precum și informații referitoare la influența participării la cursurile de educație parentală asupra auto-eficacității parentale.

Recomandări pentru cercetări viitoare

Ar fi utile studii longitudinale care să evalueze efectul participării la programe de educație parentală asupra bunăstării familiei și copilului, inclusiv din perspectivă educațională și a relației cu școala. O altă dimensiune de analiză este multiplicarea efectelor în funcție de participarea mai multor membrii din familie la cursurile de educație parentală. Se poate aprofunda și o direcție de cercetare care să detalieze ce funcții ale școlii și ce caracteristici ale profesorilor pot ajuta sau împiedica bunăstarea părinților și, implicit a copiilor. Analiza modului în care sunt exacerbate inegalitățile și bunăstarea parentală de segregarea școlară, mecanismele de finanțare și sistemele paralele de școlarizare privată și publică poate constitui o altă direcție de cercetare. Sunt necesare mai multe cercetări care să producă cunoștințe cu privire la rolul resurselor pe care comunitățile locale le oferă pentru a sprijini părinții în exercitarea rolului parental. Studii longitudinale pot să fie făcute pe efectul pe care îl au programele de educație parentală și sprijin parental derulate la nivelul școlii asupra culturii școlare și a climatului școlar.

BIBLIOGRAFIE

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Allen, D.A., & Hudd, S. S. (1987). Are we professionalizing parents? Weighing the benefits and pitfalls. *Mental Retardation*, 25(3), 133-139.
- Amato, P.R., King, V., & Thorsen, M.L. (2016). Parent–Child Relationships in Stepfather Families and Adolescent Adjustment: A Latent Class Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 482-497.
- Angelides, P., and Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 145-163.
- Arendell, T. (1997). Best case scenarios. In: K. Hansen & A. Garey (Eds.), *Family values, kinship, and sexual politics in the U.S.: Critical feminist perspectives*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ariès, P. (1962), *Centuries of childhood: A social history of family life*, New York: Knopf.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barger, M.M., Kim, E.M., Kuncel, N.R., & Pomerantz, E.M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychol Bulletin*, 145(9), 855-890.
- Barone, D.F., Maddux, J.E., Snyder, C.R. (1997). *Self-Regulation: The Pursuit of Goals*. In: *Social Cognitive Psychology. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer, Boston, MA.
- Beck, U. (1992). *Risk Society – Towards a new Modernity*. London: Sage.
- Bergman, M. M. (Ed.). (2008). *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. Sage.

- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bodley, J. H. (1994). *Cultural anthropology*. Tribes, states, and the global system. Mountain View, CA: Mayfield Pub. Co.
- Bonchiș, E., (2006). Teorii ale dezvoltării copilului. Editura Dacia: Cluj-Napoca.
- Bray, R., & Dawes, A. (2016). Parenting, Family Care and Adolescence in East and Southern Africa: An evidence-focused literature review. *Innocenti Discussion Papers* no. 2016-02.
- Brim, O., G., (1959). Education for Child Rearing, New York, Russell Sage Foundation, 362
- Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., & Reuge, N. (2020). Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19. *Innocenti Research Briefs* no. 2020-09.
- Burns, R.D., Bai, Y., Fu, Y., Pfladderer, C.D., & Brusseau, T.A. (2019). Parent Engagement and Support, Physical Activity, and Academic Performance (PESPAAP): A Proposed Theoretical Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4698.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. New York: Russell Sage Foundation.
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 375-395.
- Christian, K., Morrison, F.J., & Bryant, F.B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501-521.
- Chzhen, Y., Rees, G., & Gromada, A. (2019). Are the world's richest countries family friendly? Policy in the OECD and EU, *Innocenti Research Report*.
- Cojocaru D, (2008a). Foster care and the professionalisation of parenting. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 21, 91-101.
- Cojocaru, D. (2008b). *Copilăria și construcția parentalității*, Iași: Polirom.
- Cojocaru, D. (2012). Parenting Education Programs. What do We Know about this Domain in Romania?, *Logos, Universality, Mentality, Education, Novelty*, 1, 91-99.
- Cojocaru, S., Cojocaru, D. (2011a). *Educația parentală în România*, Studiu UNICEF. Buzău: Alpha MDN.

- Cojocaru, S., Cojocaru, D. (2011b). *Optimizarea strategiilor de recrutare a părinților și de consolidare a practicilor parentale dezvoltate în timpul cursurilor de educație parentală*, Studiu UNICEF. Buzău: Alpha MDN.
- Cojocau, S., & Costache, L. (2015). School orientation for Parental Education Programmes. Parental Education as a perpetual strategy for improving school attendance, Central and Eastern European LUMEN Conference: *New Approaches in Social and Humanistic Sciences*: NASHS.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cooperrider, DL, & Srivatsva, S. (1994). Appreciative inquiry: an alternative to problem solving. In W. French, & C. Bell, *Organizational development and transformation*, Ridge: Irwin.
- Covay, E. & Carbonaro, W. (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement, *Sociology of Education*, 83(1), p. 20-45.
- Cowgill, B. O., Chung, P. J., Thompson, L. R., Elijah, J., Lamb, S., Garcia, V. P., & Bastani, R. (2014). Parents' views on engaging families of middle school students in obesity prevention and control in a multiethnic population. *Preventing chronic disease*, 11, E54.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 107-135.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Croake, J. W., & Glover, K. E. (1977). A history and evaluation of parent education. *The Family Coordinator*, 26(2), 151-158.
- Crozier, G. (2019). Interrogating Parent-School Practices in a Market-Based System. The Professionalization of Parenting and Intensification of Parental Involvement: Is this What Schools Want? (Pages: 315-331). In: *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*. New York, NY: John Wiley.

- CURS (2005). *Dorel Abraham a comentat rezultatele sondajului*, <https://jurnalul.ro/vechiul-site/diverse/au-copiii-o-copilarie-288821.html>, (accesat pe 30.03.2022).
- Daly, Mary Bruckhauf, Zlata; Byrne, Jasmina; Pecnik, Ninoslava; Samms-Vaughan, Maureen; Bray, Rachel; Margaria, Alice (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*, *Innocenti Insights*.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.V. Chakin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71), Albany: State University Of New York Press.
- David-Kacso, A, Antal, I, Roth, M., Mezei, E, & Szász, R. (2012). Abuzul fizic, psihologic și metodele de disciplinare pozitivă. *Revista de Asistență Socială*, 2, 65-79.
- DeMause, L. (1974). *The history of childhood*. New York: Psychohistory Press
- De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.
- De Stone, S., Meinck, F., Sherr, L., Cluver, L., Doubt, J., Orkin, F.Mark., Kuo, C., Sharma, A., Hensels, I., Skeen, S., Redfern, A., & Tomlinson, M. (2016). Factors Associated with Good and Harsh Parenting of Pre-Adolescents and Adolescents in Southern Africa, *Innocenti Working Papers* no. IWP_2016_20.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 140-141.
- Deal, T. E., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denick, L. (1989). Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. *Acta Sociologica*, 32, 155-180.
- Dima, E. (coord.) (2007). *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. București: Arc & Gunivas.
- Dogan, M., & Pahre, R. (1993). *Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor*. București: Editura Academiei Române.
- Doubt, J., Loening-Voysey, H., Blanc, D., Cluver, L., Byrne, J., & Petersen, T. (2018). Delivering a Parenting Programme in Rural South Africa: The Local Child and Youth Care Worker Experience. *Innocenti Working Papers* no. 2018-01a.
- Doubt, J., Loening-Voysey, H., Cluver, L., Byrne, J., Shenderovich, Y., Nzima, D., King, B., Medley, S., Steinert, J., & O'Malley, O. (2018). It empowers to attend." Understanding how participants in the Eastern Cape of South Africa experienced a parent support programme: A qualitative study. *Innocenti Working Papers* no. 2018-14b.
- Elkind, D. (1981). *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- England, P. (1999). The impact of feminist thought on sociology. *Contemporary Sociology*, 28(3), 263-268.
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61(3), 147-159.
- Epstein, J.L, Salinas KC. (2004). Partenering with families and communities. *Education Leadership*, 61(8), 12-18.
- Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In: A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). New York: Routledge.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Faircloth, C., Hoffman, D.M., & Layne, L.L. (2013). *Parenting in global perspective: negotiating ideologies of kinship, self and politics*. London: Routledge.
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14, 20.
- Freiberg, H.J. (1999) *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press, London.
- Fundația Copiii Noștri, (2016), Studiu de cercetare cu privire la educația parentală și nevoia de servicii de sprijin pentru părinți, București.
- Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. New York, NY, Teachers College Press.
- Gardner, F. (2017). Parenting Interventions: How well do they transport from one country to another?. *Innocenti Research Briefs* no. 2017_10.
- Gerard, A. B. (1994). Parent-child relationship inventory (PCRI). Western psychological services.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised Mothers: Exploring Working Class Experiences*. London Routledge.
- Gillies, V. (2012). Family policy and the politics of parenting: from function to competence. In: Richter, M., & Andresen, S. (eds.). *The politicization of parenthood* (pp. 13-26). London: Springer.

- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). School culture rewired: how to define, assess, and transform it. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Hamner, T.J., & Turner, P.H. (2001). *Parenting in contemporary society*, MA: Allyn and Bacon.
- Hara, S.R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8, 9-19.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hawkins, D.N, Amato, P.R., & King V. (2007). Nonresident Father Involvement and Adolescent Well-Being: Father Effects or Child Effects? *American Sociological Review*, 72(6), 990-1010.
- Haynes, N.M., Emmons, C. L., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Hays S (1996) *The cultural contradictions of motherhood* Yale University Press, London.
- Heath, H., & Palm, G. (2006). Future Challenges for Parenting Education and Support. *Child Welfare*, 85(5), 885-895.
- Higgins-D'Alessandro, A., Sadh, D., (1998), The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform, *International Journal of Educational Research*, Volume 27, Issue 7, Pages 553-569.
- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 96, 74-83.
- Ho, D.Y.F. & Wu, M. (2001). Introduction to cross-cultural psychology. In: L.L. Adler & U.P. Gielden (Eds.), *Cross-cultural topics in psychology* (pp. 3-13), Westport, CT: Praeger.
- Hoghugh, M., & Long, N. (Eds.). (2004). *Handbook of parenting theory and research for practice*. London: Sage Publication.

- Holloway, S., Pimlott-Wilson, H., (2016). *New economy, neoliberal state and professionalised parenting: mothers' labour market engagement and state support for social reproduction in class-differentiated Britain*. Transactions of the Institute of British Geographers 41(4):376-388
- HoltIS, UNICEF (2019a). *Parenting Apreciativ. Vol. 3. Cum să comunici eficient cu copilul tău*. Iași: Expert Projects.
- HoltIS, UNICEF (2019b). *Parenting Apreciativ. Vol. 5. Cum abordezi pozitiv comportamentele copilului*. Iași: Expert Projects.
- HoltIS, UNICEF (2019c). *Parenting Apreciativ. Vol. 2. Cum putem rămâne relaxați în context stresante*. Iași: Expert Projects.
- HoltIS, UNICEF (2019d). *Parenting Apreciativ. Vol. 1. Cum să fii un părinte înțelept*. Iași: Expert Projects.
- HoltIS, UNICEF (2019e). *Parenting Apreciativ. Vol. 4. Cum să fii un partener de încredere în relația cu copilul tău*. Iași: Expert Projects.
- HoltIS, UNICEF (2019f). *Parenting Apreciativ. Vol. 7. Cum însoțești copilul pe calea dezvoltării sale*. Iași: Expert Projects.
- HoltIS, UNICEF (2019g). *Parenting Apreciativ. Vol. 6. Cum prevenim abuzul și efectele sale asupra copilului*. Iași: Expert Projects.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real*, London: Routledge-Falmer.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hoy, W. K, Sabo, D. J. (1998) *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, T. C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational-Climate, School-Health, and Effectiveness: A Comparative-Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Institutul de Științe ale Educației, Țibu, S., Goia, D., (2014). *Parteneriatul școală-familie-comunitate*, București, Editura Universitară.
- Ionescu, M., & Negreanu, E. (2006). *Educație în familie. Repere si practice actuale*, București: Cartea Universitara.
- Iosifescu, C.S. (2012). (coord.) *Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Centrul Național de Evaluare și Examinare. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (2000). Parental Self-Efficacy and Social Support as Predictors of Parenting Practices and Children's Socioemotional Adjustment

- in Mexican Immigrant Families. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 197-213.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Jenks, C. (2005). *Childhood. Second Edition*, London and New York: Routledge.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W.H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. & Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Kruger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 1-20.
- Kruse, S.D., & Seashore Louise, K. (2009). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loening-Voysey, Heidi; Doubt, Jenny; King, Barnaby; Cluver, Lucie; Byrne, Jasmina (2018a). Policy and service delivery implications for the implementation and scale-up of an adolescent parent support programme: a qualitative study in Eastern Cape, South Africa, *Innocenti Working Papers* no. 2018-13.
- Loening-Voysey, Heidi; Doubt, Jenny; Nzima, Divane; Shenderovich, Yulia; Steinert, Janina; Byrne, Jasmina; Cluver, Lucie (2018b). Relevance, Implementation and Impact of the Sinovuyo Teen Parenting Programme in South Africa, *Innocenti Research Report*.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., Michlin, M., Thomas, E. (2010). *Learning from districts' efforts to improve student achievement*. Report to the Wallace Foundation.
- Loup, K.S. (1994). Measuring and linking school professional learning environment characteristics, teacher self and organizational efficacy, receptivity to change, and multiple indices of

- school effectiveness. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.
- Maddux, J. E. (1999). Expectancies and the social–cognitive perspective: Basic principles, processes, and variables. In I. Kirsch (Ed.), *How expectancies shape experience* (pp. 17–39). American Psychological Association.
- Maddux, J.E. (1995). Self-Efficacy Theory. In: Maddux, J.E. (eds) *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Springer, Boston, MA.
- Marcon, R.A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers’ development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-412.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: Twente University Press.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Ministerul Educației, (2022), website www.edu.ro, accesat pe 23 aprilie 2022, https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategie_Nationala_Educatie_Parentala_document_de_lucru_ME_2022.pdf
- McClelland, D. c., Atkinson, J. W. , Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement nature*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Molden D. C., Dweck C. S. (2006) Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61, 192-203.
- Nannyonjo, H. (2017). *Effective ways for developing school leadership*, <https://blogs.worldbank.org/education/effective-ways-developing-school-leadership>.
- Nugroho, Dita; Lin, Hsiao-Chen; Borisova, Ivelina; Nieto, Ana; Ntekim, Maniza (2020). COVID-19: Trends, Promising Practices and Gaps in Remote Learning for Pre-Primary Education, *Innocenti Working Papers* no. 2020-15.
- OECD (2008). Improving School Leadership. *Policy and Practice*, 1.
- Olac, I., & Becheanu, T. (2022). *De la alienarea parentală la înstrăinare părintească – un drum lung pentru un proiect de lege întru reglementarea acestui fenomen*. www.juridice.ro, accesat pe 04.04.2022

- Owens, R.G. (2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Boston: Allyn & Bacon.
- Perala-Littunen, S. (2004), *Cultural Images of a Good Mother and a Good Father in Three Generations*, University of Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York, NY: Macmillan.
- Ponzetti, J., J., (2016) *Evidence-based parenting education: A global perspective*. London: Routledge.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Prosser, J. (1999). The evaluation of school culture research. In: J. Prosser (Ed), *School Culture* (pp. 1-14): London: Paul Chapman.
- Quint, J., Balu, R., DeLaurentis, M., Rappaport, S., Smith, T., Zhu, P., Alterman, E., Pramik, E., (2014), *The Success for All Model of School Reform: Interim Findings from the Investing in Innovation (i3) Scale-Up*.
- Qvortrup, J. (1999), *Childhood and Societal Macrostructures, Childhood Exclusion by Default*, Department of Contemporary Cultural Studies, Odense, University of Southern Denmark.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (Eds.) (1994). *Childhood Matters: social theory, practice and politics*, Avebury: Aldershot.
- Reay, D. (2008). Tony Blair, the promotion of the 'active' educational citizen, and middle-class hegemony. *Oxford Review of Education*, 34, 639-650.
- Rentsch, J. R. (1990). Climate and culture: Interaction and qualitative differences in organizational meanings. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 668–681.
- Richardson, Dominic (2018). Key Findings on Families, Family Policy and the Sustainable Development Goals: Synthesis Report, *Innocenti Research Report*.
- Richardson, Dominic; Dugarova, Esuna; Higgins, Daryl; Hirao, Keiko; Karamperidou, Despina; Mokomane, Zitha; Robila, Mihaela (2020a). Families, Family Policy and the Sustainable Development Goals, *Innocenti Research Report*.
- Richardson, Dominic; Cebotari, Victor; Carraro, Alessandro; Damoah, Kaku Attah (2020b). Supporting Families and Children Beyond COVID-19: Social protection in Southern and Eastern Europe and Central Asia, *Innocenti Research Report*.
- Richter, M., și Andresen, S. (eds.). (2012). *The politicization of parenthood*. London: Springer.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., Cox, M.J., & Bradley, M.J. (2003). Teacher rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education & Development*, 14, 179-198.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Salvați Copiii (2021). Studiu privind incidența violenței asupra copiilor, București.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds C., Turner, K. M.T., 2003, Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Monograph* no.1, The Parenting and Family Support Centre, University of Queensland.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoen, L. T. y Teddlie, C. (2008). A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Seashore, K.R. (2009). Leadership and change in school: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10, 129-140.
- Shahar, S. (1990), *Childhood in the Middle Ages*, London and New York, Routledge.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Shorter, E. (1975). *The Making of the Modern Family*, New York: Basic Books.
- Shpakovskaya, L., & Chernova, Z. (2016). The professionalization of parenthood: between common sense and expert knowledge. *Zhurnal Issledovaniy Sotsialnoi Politiki = The Journal of Social Policy Studies*, 14, 521-534.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Sage Publications, Inc.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 3-34.
- Stănciulescu, E. (2002). *Sociologia educației familiale: Familie și educație în societatea românească: o istorie critică a intervenționismului utopic*. Iași: Polirom.
- Stănciulescu, E., (1997). *Sociologia educației familiale*, vol. I, Editura Polirom, Iasi.
- Steinberg, S.R., Kincheloe, J.L.(eds.). (1997). *Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood*. Boulder, CO: West-view Press.
- Stevenson, D.L., & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stoll, L., & Myers, K. (1998). *No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.

- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Teddlie, C. & Stringfield S. (1993). *Schools make a difference*. New York: Teachers College Press.
- Turliuc, M.N. (2004). *Psihologia cuplului și a familiei*. Iași: Performantica.
- Turnbull, H.R. (1985). Jay's story: the paradoxes. In: H.R. Turnbull & A.P. Turnbull (Eds.), *Parents Speak Out: then and now*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- UN (2020). *UN chief calls for domestic violence 'ceasefire' amid 'horrifying global surge'*, <https://news.un.org/en/story/2020/04/1061052>, (accesat pe 30.03.3022).
- UNICEF (2004a). *Manual pentru implementarea Convenției cu privire la Drepturile copilului*, București.
- UNICEF (2004b). *Centrele de Resurse pentru Părinți în Învățământul Preșcolar*, București.
- UNICEF (2005). *Cunoștințe, atitudini și practice parentale în România*, București: Centrul pentru Educație și Dezvoltare Step by Step și Fundația Copiii Noștri.
- UNICEF (2009). *Propunere de Strategie națională integrată de formare și dezvoltare a competențelor parentale*, București.
- UNICEF (2011). Fundația Copiii Noștri, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, *Studiu privind necesitatea implementării Strategiei Naționale Integrate de Formare și Dezvoltare a Competențelor Parentale*. București.
- UNICEF (2014) *Cunoștințe, atitudini și practici parentale ale familiilor și persoanelor care îngrijesc copii cu vârsta între 0-6 ani*, București.
- UNICEF (2016). website - <http://www.unicef.org> (accesat pe 16.01.2016).
- UNICEF (2017). *Campania pentru participare școlară Hai la Școală derulată de UNICEF România*, Evaluarea sumativă - Raport final. București.
- UNICEF (2018). *Regional Study on Parenting Adolescents and Parenting Support Programmes in Belarus, Bulgaria, Georgia, Moldova, Montenegro and Romania*. Geneva.
- UNICEF (2020). *Designing Parenting Programmes for Violence Prevention: A Guidance Note*, UNICEF website - <http://www.unicef.org> (accesat pe 30.03.3022).
- UNICEF (2020). *COVID-19: Children at heightened risk of abuse, neglect, exploitation and violence amidst intensifying containment measures* - <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-children-heightened-risk-abuse-neglect-exploitation-and-violence-amidst> (accesat pe 30.03.3022).
- UNICEF (2021). *Summative evaluation of the Quality Inclusive Education package of the "Social inclusion through the provision of integrated social services at community level" modelling project in Romania, 2014-2019*. București.

- UNICEF (2021). *UNICEF's Vision for Elevating Parenting, a Strategic Note*, UNICEF website - <http://www.unicef.org> (accesat pe 30.03.2022).
- UNICEF, WHO (2022). *Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence Against Children, Universal parenting support to prevent abuse and neglect: A policy call for national governments*, UNICEF website - <http://www.unicef.org> (accesat pe 30.03.2022).
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011a). The black box revelation: in search of conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011b). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.
- Vocila, A. (2010). *Educația și școala contemporană la granița dintre modernism și postmodernism. Deziderate și extensii în practica educativă*. In: *Pregătește-te din timp!* 2010. Disponibil la: <https://andreivocila.wordpress.com/2010/10/29/educatia-si-scoala-contemporana-la-granita-dintre-modernism-si-postmodernism-%E2%80%93-deziderate-si-extensii-in-practica-educativa/>.
- Vrăsmaș, E.A., (2002), *Consilierea și educația părinților*, Editura Aramis, București.
- Walker, J.M.T, & Hoover-Demsey, K.V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management. In: C. Evertson & Weinstein (Eds.). *The handbook of classroom management*, (pp. 665-684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 715-730.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3, 283 – 302.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- Zahed Zahedani, Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S., & Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(3), 130-134.