

Maricica Dănuța (Bîtcă) Bunghez

**PARTENERIAT
ȘCOALĂ-FAMILIE.**

*Organizarea activităților de dirigenție
și comunicarea cu familiile elevilor*

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin
Editurii Pro Universitaria

Nici o parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul
scris al **Editurii Pro Universitaria**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
BUNGHEZ, MARICICA DĂNUȚA

**Parteneriat școală-familie : organizarea
activităților de dirigenție și comunicarea cu familiile
elevilor / Maricica Dănuța (Bîtcă) Bunghez. - București :**
Pro Universitaria, 2015

Bibliogr.

ISBN 978-606-26-0225-3

371.12

CUPRINS

PREFAȚĂ	7
ARGUMENT	9
Capitolul I	11
ȘCOALA ȘI FAMILIA, FACTORI AI SOCIALIZĂRII PRIMARE	11
I.1. Perspective teoretice asupra școlii și a familiei	11
I.1.a. Școala, o perspectivă globală.....	11
I.1.b. Familia, perspective teoretice.....	27
I.2. Socializarea primară, repere teoretice.....	46
I.3. Parteneriatul școală-familie, note definitorii.....	60
Capitolul II	82
ORA DE DIRIGENȚIE; CONTRIBUȚIA LA REUȘITA ȘCOLARĂ ȘI INSERTIA SOCIALĂ	82
II.1. Specificul orei de dirigenție.....	82
II.2. Rolul dirigenției în optimizarea rezultatelor școlare	96
II.3. Contribuția dirigenției la socializare.....	105
II.4. Modalități prin intermediul cărora ora de dirigenție contribuie la realizarea parteneriatului școală-familie	112
Capitolul III	121
CERCETARE ASUPRA PARTENERIATULUI ȘCOALĂ FAMILIE ȘI A ROLULUI OREI DE DIRIGENȚIE	121
GHID DE INTERVIU	152
CONCLUZII	154
BIBLIOGRAFIE GENERALĂ	158

provocărilor dintr-o lume în care, în mod paradoxal, singura certitudine este incertitudinea.

Respect p În cel de-al doilea capitol, „Ora de dirigiență; contribuția la reușita școlară și inserția socială” pun accent pe specificul orei de dirigiență, pe rolul pe care aceasta îl are în optimizarea rezultatelor școlare, precum și în integrarea socială a elevilor, viitorii adulți care își profilează personalitatea prin raportare la valori și norme consacrate dintr-o perspectivă națională dar și multiculturală.

Cel de-al treilea capitol „Cercetare asupra parteneriatului școală familie și a rolului orei de dirigiență” reprezintă partea practică a lucrării, cercetare pe care am efectuat-o la Școala Gimnazială „Simion Mehedinți” din Soveja în intervalul februarie-martie, anul current.

Pe parcursul acestui travaliu spiritual, deopotrivă epistemic și paideic, am recurs atunci când a fost cazul la analiză și sinteză, la comparație, la perspectivă critică și istorică din dorința de a conferi lucrării rigurozitatea necesară unui astfel de demers. Nu pretind exhaustivitate în abordarea temei fiindcă spiritul științific se sustrage dogmatizării. Subiectul poate fi abordat și dezvoltat în demersuri viitoare căci farmecul învățării constă în neconținută căutare a unei iluzorii certitudini.

CAPITOLUL I

ȘCOALA ȘI FAMILIA, FACTORI AI SOCIALIZĂRII PRIMARE

I.1. Perspective teoretice asupra școlii și a familiei

I.1.a. Școala, o perspectivă globală

La ce servește educația? Înainte de a investiga originile și dezvoltarea sistemului educațional din România și de a lua în considerare controversele cu privire la educație, la standardele școlare și felul în care se poate face față eșecului școlar, iau în calcul aserțiunea următoare: „copilul educat la școală este un membru al societății și trebuie tratat și instruit ca atare. De aici și responsabilitatea socială a instituției noastre.”¹ Voi examina unele dintre modalitățile în care educația a fost transformată în urma schimbărilor din tehnologie și a solicitărilor economiei globale a cunoașterii precum și unele idei referitoare la natura inteligenței și importanța învățării continue.

Pentru Emile Durkheim, educația deținea un rol important în socializarea copilului. Important este faptul că, prin educație, îndeosebi prin studiul istoriei, copiii dobândesc o înțelegere a valorilor definitorii ale societății care unesc indivizii separați. Valorile comune includ credințele religioase convingerile morale, precum și un simț al autodiscipliniei. Sociologul consideră că educația permite copiilor să interiorizeze regulile sociale care contribuie la funcționarea societății.

În societățile industriale, educația are și o altă funcție în socializarea copiilor: îi învață deprinderile necesare îndeplinirii unei munci specializate. În societățile tradiționale, deprinderile

¹ Păun, Emil, *Sociopedagogia școlară*, E.D.P., București, 1982, p. 19

ocupaționale pot fi învățate în cadrul familiei. Pe măsură ce societatea devine din mai complexă, este nevoie de un sistem de educație dezvoltat, care să transmită deprinderile necesare îndeplinirii diferitelor roluri ocupaționale specializate.

În lucrările lui Talcott Parsons regăsim o abordare funcționalistă diferită asupra educației. Dacă Durkheim era preocupat de modalitatea în care societatea franceză a secolului XIX devenea din ce în ce mai individualistă și suținea că educația creează solidaritatea socială¹, la jumătatea secolului XX, Parsons era convins că funcția educației era de a insufla copilului valoarea realizării individuale. Această valoare, crucială pentru funcționarea societăților industriale, nu se putea învăța în cadrul familiei. Familiile tratează copiii într-o anumită modalitate; statutul acestuia în familie este desemnat, în general, este stabilit prin naștere. În schimb, statutul unui copil în cadrul școlii este în mare măsură dobândit. În cadrul școlilor, copiii sunt evaluați conform unor standarde universale, cum ar fi examenele. Pentru Parsons, funcția educației este de a permite copiilor să treacă de la standardele particularizante ale familiei la standardele universale necesare societății moderne, mature². Conform lui Parsons, școlile funcționează pe baza unei meritocrației; copiii își dobândesc statutul propriu mai degrabă după merit sau valoare decât după gen, rasă sau clasă. Viziunea sa conform căreia școlile funcționează îndeosebi pe baza unor principii meritocrate a fost supusă criticilor. Sociologii de sorginte conflictualistă au reliefat modalitățile în care sunt reproduse, în sistemul educațional, inegalitățile desemnate.

Procesul industrializării, expansiunea orașelor au favorizat creșterea solicitărilor pentru școlile specializate. Oamenii lucrează în domenii diferite, iar deprinderile cerute de o

¹ Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, E. D. P., București, 1980, p. 86

² Bădescu Ilie, *Istoria Sociologiei*, Editura Economica, București, 1984, pp. 122-123

ocupație nu mai pot fi transmise nemijlocit de la părinte la copil. Într-o societate modernă, oamenii trebuie să dețină competențe de bază, precum și o cunoaștere generală a mediului fizic, social și economic; este la fel de important să cunoască cum să învețe, astfel încât să poată stăpâni noile forme, uneori tehnice, ale informației.

Sistemul educațional modern s-a format în majoritatea societăților occidentale, în prima parte a secolului XIX. Între 1864, când a fost implementată reforma lui Al. I. Cuza și cel de-Al Doilea Război Mondial, guvernele care s-au succedat au mărit cheltuielile alocate educației. Preocupați de perspectivele reconstrucției postbelice, guvernele au început să regândească sistemul educațional. Până în 1945, majoritatea copiilor români urmau cursurile școlii primare. Alături de sistemul elementar, existau și școlile gimnaziale, liceale. Din 1948 au survenit schimbări: generalizarea învățământului gratuit, creșterea vârstei maxime de școlarizare obligatorie, accesul egal la educație. Învățământul devenit, cel puțin declarativ, o responsabilitate prioritară.

Multă vreme, învățământul a constituit un câmp de dispută și continuă să fie la fel și în prezent. Învățământul general constituie subiectul unor dezbateri asupra standardelor educaționale și a inegalităților din societate în ansamblul său¹. Arhitecții învățământului general credeau că noile tipuri de școli vor asigura o egalitate mai mare de șanse decât era posibil în învățământul selectiv; au fost preocupați îndeosebi de accesibilitatea sistemului.

Spre sfârșitul anilor '90 s-a început să se vorbească despre reforma în sistemul școlar². O astfel de revoluție se datora dezmembrării sistemului social, reducerii puterii autorităților

¹ Surdu, E, *Fenomenul educațional*, Ed. Mirton, Timișoara, 1999

² Cristea Sorin, *Metodologia reformei educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1996, p. 39

educative locale responsabile de managementul acestora. Reforma în educație poate fi înțeleasă în contextul a ceea ce s-a considerat drept un declin economic și moral major al vieții românești, lucru ce devenise evident începând cu anii '90.

Legea Învățământului din 1995 aduce schimbări semnificative – unele dintre ele confruntându-se cu o opoziție puternică. Legile Învățământului din 1995 și 2011 au adus și un nou sistem managerial școlar. Prin Legea din 1995, s-a dorit introducerea unui element de competiție pe piața educației. Școlile ar deveni supuse regulilor cererii și ofertei, concurenței și alegerii beneficiarului. În general, schimbările vizau împuternicirea beneficiarilor educației în raport cu „producătorii”. Directorilor de școli le reveneau responsabilități mai mari. S-au întocmit criterii de clasificare după performanțele școlilor, în convingerea că aceasta ar stimula spiritul de concurență și ar permite părinților să ia decizii documentate când aleg școlile pentru copii lor.

Reformele educaționale determină o trecere de la valorile specifice învățământului la cele de piață. Școlile erau pregătite să atragă copiii care păreau dotați să reușească bine la examenele sprijinind ordonarea generală a școlilor efectuată în cadrul criteriului de clasificare. De asemenea, școlile și-au amplificat activitățile de marketing.

Unii teoreticieni au concentrat atenția asupra problemei alegerii efectuate de părinți referitor la școlile pe care doreau să le frecventeze copiii lor.¹ Gama de opțiuni școlare depinde de clasa socială și de capitalul cultural al părinților. Distingem trei mari grupuri de părinți, clasificați după capacitatea de a alege școlile:

-alegătorii privilegiați/abilitați, capabili să petreacă mult timp căutând și cercetând diferite opțiuni, consultându-se îndelung cu profesorii și cu alți părinți;

-alegătorii semicompetenți și ei angajați în selecția activă a școlii, dar nu se pot baza pe aceleași resurse culturale și de aceea sunt mai puțin încrezători cu privire la procesul ca atare;

-alegătorii detașați, chiar dacă vor binele copiilor lor, tind să vadă școlile ca fiind, în general, asemănătoare unele cu celelalte, și adesea vor lăsa decizia finală pe seama copilului.

Când a venit la guvernare dreapta, în 1996, guvernul a susținut că educația, educația ar fi o prioritate pe agenda politică. A recunoscut că standardele școlarizării, evaluate prin comparație cu cele internaționale, nu erau performante și că reforma educațională este o prioritate necesară. S-a angajat să apere și să modernizeze școlile. S-a solicitat limitarea intervențiilor în școlile de succes și introducerea unor modalități creative de obținere a rezultatelor bune, dar admitea totodată, necesitatea intervenției guvernamentale în cazul școlilor cu rezultate necorespunzătoare continue. Au fost introduse inițiative noi, unele controversate, în scopul îmbunătățirii performanței școlilor publice. Deși finanțarea învățământului de către stat a crescut lent, guvernul a respins multe dintre argumentele ridicate de sindicatele de profesori și de comentatorii de stânga conform cărora performanța educațională redusă este în mod clar un rezultat al cheltuielilor inadecvate și al unui număr din ce în ce mai mare de elevi dezavantajați în anumite școli. În 2011 s-a lansat oficial grupul de Experți în Management-ul Educației cu scopul de a asigura dezvoltarea profesională și susținere pentru managerii de școli aspiranți sau existenți.

În școli au fost promovate strategiile adecvate pentru a dobândi certitudinea că elevii dobândesc cunoștințe elementare solide în disciplinele principale. În intenția de a ridica

¹ Mahler, Fred, *Sociologia educației și învățământului*, Antologie, Ed. D. P. București, 1977, pp. 125-126

standardele, s-a încercat încurajarea competiției și a diversității în cadrul școlilor.

Există diferențe între societăți în ceea ce privește organizarea învățământului liceal. În unele țări, colegiile sunt instituții publice, care primesc fonduri directe de la surse guvernamentale. Învățământul liceal în Franța, de exemplu, este organizat la scară națională, cu un control centralizat aproape la fel însemnat în educația primară, cât și în cea gimnazială. Diplomele naționale sunt considerate de un prestigiu și valoare mai mari decât cele ale universităților specifice, din moment ce se presupune că sunt conforme standardelor uniforme garantate.¹

Sistemul englez de învățământ este mult mai descentralizat decât cel din Franța, dar mai unitar decât cel din SUA. Totuși, și aici există o diversitate remarcabilă în ceea ce privește organizarea instituțiilor și a programei.²

S-a creat Consiliul Național de Acreditare Academică, ca organism menit să asigure uniformitatea standardului diplomelor oferite de acestea. Astăzi, instituțiile românești de învățământ au ceea ce a fost numit standard de calitate. Aceasta înseamnă că o diplomă obținută la o școală este la același nivel cu una de la o altă școală.

De aproape un secol, numărul elevilor din învățământ a crescut. Numărul de elevi înscriși la cursuri universitare fără frecvență și la cele postuniversitare din instituțiile de învățământ superior a crescut și el. Clasa socială influențează probabilitatea ca o persoană să se înscrie în învățământul liceal și superior. Problema accesului la educație al copiilor din medii

dezavantajate a ocupat un loc central în dezbaterile cu privire la felul în care este construit învățământul superior.¹

În timp ce numărul elevilor a crescut, cheltuielile publice nu au înregistrat același ritm de creștere. A rezultat o criză în alocarea de fonduri pentru învățământ.² Problema centrală în dezbaterile cu privire la fondurile alocate învățământului este: cine plătește?

Sursele principale posibile ale unei investiții pe scară largă în învățământ sunt, în general, contribuabilii. Unii susțin că, date fiind beneficiile sociale și economice pe care le asigură învățământul societății, lacunele în finanțare ar trebui asigurate de contribuabili. Unde am fi ajuns fără specialiști în medicină și profesori, instruiți în cadrul universităților?

Alții spun că ar trebui să existe o limită pentru acei contribuabili care nu merg la universitate, dar plătesc pentru cei care merg.³

Ce rezultă din compararea sistemului de educație românesc cu cele din alte țări? Este dificilă întocmirea unui studiu comparativ, pentru că există diferențe, în ceea ce privește obligativitatea numărului de ani parcurși în școală de către copii, cât și în modurile de organizare a sistemelor educaționale.

Există o corelație între educație și inegalitate.⁴ Provenind dintr-un mediu sărac, elevul trebuie să se integreze în clasă. Ivan Illich pune accent pe efectele proceselor informale la locul de muncă prin ceea ce numește „programa ascunsă”;⁵ Basil Bernstein pune accentul pe semnificația limbajului; Pierre Bourdieu analizează relația dintre cultura școlară și cea de

¹ Bourdieu, P., Passeran, J.C., *La reproduction*, Ed de Minnet, Paris, 1970, p. 52

² Cristea, Sorin, *op. cit.*, 1996, p. 29

³ Sirod, Rogers, *Politique de l'education, L'illusoire et la possible*, P.U.F., Paris 1998, p. 92

⁴ Bourdieu P., Passeran, J.C., *op. cit.*, p. 118

⁵ Illich, Ivan, *Une societe sans ecole*, Edition de Seuil, Paris 1972, p. 64

¹ Boudon, Raymond, *Tratat de sociologie*, Ed. Humanitas, București, 1998, p. 86

² *Ibidem*, p. 87

acasă, iar Paul Willis ia în considerare efectele valorilor culturale în constituirea atitudinilor elevilor față de educație și muncă. Robin Usher și Richard Edwards recurg la aceste idei în diferite modalități, dar ulterior le dezvoltă în termeni de cultură și ținând seama de complexitățile construcției identității din lumea modernă. Ar trebui să se sublinieze importanța pe care o acordă dezvoltările culturale acestor abordări diferite.

Ivan Illich (1926-2002), a fost recunoscut pentru spiritul său critic la adresa dezvoltării economice moderne, pe care o descrie ca un proces în care oamenii sunt deposedați de capacitățile tradiționale și determinați să depindă de doctori pentru sănătate, de profesori pentru educație, de televiziune pentru divertisment și de patroni pentru subzistența lor. Illich a susținut că noțiunea de școlarizare obligatorie ar trebui pusă în discuție. Subliniază legătura între dezvoltarea educației și cerințele economice de respectare a disciplinei și a ierarhiei. A susținut că școlile au trebuit să facă față progresiv unor sarcini fundamentale, în număr de patru: asigurarea supravegherii în custodie, distribuirea indivizilor în locurile ocupaționale, transmiterea valorilor dominante și dobândirea de deprinderi și cunoștințe acceptate din punct de vedere social.

Illich este partizanul deșcolarizării societății. Școlarizarea obligatorie este o invenție relativ recentă, nu există nici un motiv pentru care ar trebui să fie acceptată drept ceva inevitabil. Din moment ce școlile nu promovează egalitatea sau dezvoltarea capacităților creative individuale, de ce nu le-am desființat în forma în care există astăzi? Illich nu a înțeles prin aceasta că toate formele de organizare educativă ar trebui să fie desființate. Cei care studiază ar trebui să facă opțiuni personale cu privire la studiile lor. În locul școlilor Illich sugera mai multe tipuri de cadre educative. Resursele materiale pentru învățarea formală ar trebui să fie stocate în biblioteci, laboratoare și bănci de stocare a informației, accesibile oricărui

student. Ar trebui stabilite „rețele comunicaționale”, care să asigure date despre calificările diferiților indivizi și despre disponibilitatea lor de a putea instrui pe alții sau de a se angaja în activități de învățare reciprocă.

Odată cu ascensiunea noilor tehnologii ale comunicației, ideile lui Illich din anii '70 devin stare de fapt; unii consideră că internetul și computerele pot revoluționa educația și pot diminua inegalitățile.¹

Basil Bernstein a fost preocupat de modalitatea în care educația reproduce inegalitățile sociale. Bazându-se pe teoria conflictului, examinează inegalitatea în educație printr-o analiză a aptitudinilor lingvistice. Bernstein a susținut că elevii din diferite medii sociale își dezvoltă în primii ani de viață coduri diferite, sau forme de vorbire, care le influențează experiența școlară. Interesul său a fost îndreptat asupra diferențelor sistematice în modalitățile de folosire a limbajului, punând în contrast îndeosebi copiii săraci cu cei înstăriți.²

Limba vorbită de copiii care aparțin clasei muncitoare, reprezintă un cod restrâns - o modalitate de a folosi limbajul care conține asumptii neexprimate, pe care vorbitorii se așteaptă ca și ceilalți să le cunoască. Într-un cod restrâns, limbajul este mai potrivit pentru comunicarea legată de experiența practică decât pentru discuții despre idei mai abstracte, procese sau relații. Vorbirea într-un cod restrâns este caracteristică copiilor crescuți în familii din clasele inferioare și grupurilor de prieteni în care își petrec timpul. Vorbirea lor se orientează după normele grupului, fără ca să poată explica cu ușurință, de ce urmează acele modele comportamentale.

Dezvoltarea limbajului la copiii din clasa de mijloc, susține Bernstein, implică dobândirea unui cod elaborate.

¹ *Ibidem*, p. 84

² apud Giddens Anthony, *Sociologie*, ed. a V-a, Editura ALL, București, 2010, p. 218