

REZUMAT

IMPICAREA PARENTALĂ ȘI MOTIVAȚIA INTRINSECĂ
ÎN ȘCOLILE PRIMARE ADVENTISTE
DIN ROMÂNIA

de

Alina Țuțuianu

Coordonator principal: Alonso Meza Escobar

REZUMAT AL LUCRĂRII DE DISERTAȚIE

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Titlu: **IMPLICAREA PARENTALĂ ȘI MOTIVAȚIA INTRINSECĂ ÎN ȘCOLILE PRIMARE ADVENTISTE DIN ROMÂNIA**

Numele cercetătorului: Țuțuianu Alina

Numele și titlul evaluatorului principal: Alonso Meza Escobar, Ph. D.

Data finalizării: Martie 2012

Problema

Cercetările din domeniul educației subliniază importanța colaborării dintre școală și familie. Școlile adventiste, datorită profilului lor, accentuează și mai mult acest deziderat. Cercetarea de față își propune să studieze relația dintre nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România.

Metodologia

Pentru măsurarea nivelului implicării parentale s-a utilizat chestionarul Parent Involvement in Early Years – Teacher Report (PIEY-T), elaborat de Wong și Hughes (2006), iar pentru măsurarea nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică s-a folosit subscala de motivație intrinsecă din cadrul Elementary School Motivation Scale (ESMS),

elaborat de către Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose și Boivin (2010). Relația dintre cele două variabile s-a studiat folosindu-se coeficientul de corelație Spearman. Eșantionul cercetării a fost reprezentat de 119 elevi aparținând celor cinci școli primare adventiste din România.

Rezultate

S-a identificat o corelație pozitivă între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci ($p < .05$). În ceea ce privește celelalte ipoteze, nu s-a găsit o relație negativă semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului și între nivelul motivației intrinseci și vârsta copilului. S-a identificat însă o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci între fete și băieți, fetele având un nivel mai ridicat ($p < .05$).

Concluzii

În urma analizelor statistice se poate concluziona faptul că există o relație pozitivă semnificativă între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică, cu o mărime a efectului medie. Pentru anii 2010-2011 rezultatele se pot generaliza la întreaga populație, și anume la școlile primare adventiste din România.

Scăderea nivelului implicării parentale odată cu creșterea în vârstă a copilului nu a putut fi verificată pe baza datelor culese pentru această cercetare și nici existența unei relații negative între nivelul motivației intrinseci și vârsta copilului.

Probele statistice au confirmat existența unei diferențe între nivelul motivației intrinseci al fetelor și cel al băieților. Fetele au avut un nivel mai ridicat al motivației intrinseci, iar, din punctul de vedere al mărimii efectului, se poate spune că genul are o influență medie asupra nivelului motivației intrinseci.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

IMPLICAREA PARENTALĂ ȘI MOTIVAȚIA INTRINSECĂ
ÎN ȘCOLILE PRIMARE ADVENTISTE
DIN ROMÂNIA

Teză
prezentată ca o cerință parțială
pentru obținerea titlului de
Master în Educație

de

Alina Țuțuianu

Martie 2012

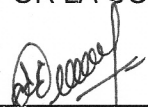
IMPLICAREA PARENTALĂ ȘI MOTIVAȚIA INTRINSECĂ
ÎN ȘCOLILE PRIMARE ADVENTISTE
DIN ROMÂNIA

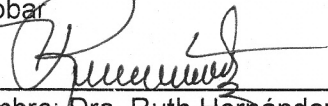
Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Educación

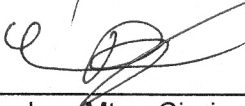
por

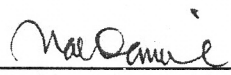
Alina Tutuianu


APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Alonso Meza
Escobar


Miembro: Dra. Ruth Hernández Vital


Miembro: Mtro. Ciprian Mohorea


Examinador externo: Mtro. Daniel Nae


Directora de Estudios Graduados:
Dra. Raquel B. de Korniejczuk

8/05/2013

Fecha de aprobación

CUPRINS

LISTA FIGURILOR	iv
LISTA TABELELOR	iv
Capitolul	
I. INTRODUCERE.....	1
Antecedente	1
Declararea problemei	4
Alte întrebări	5
Obiectivele cercetării	5
Ipotezele cercetării	6
Limite	6
Delimitări	6
Justificarea cercetării	7
Definirea termenilor	9
II. REVIZIA BIBLIOGRAFICĂ	10
Implicarea parentală	10
Perspective teoretice	10
Modelul ecologic al dezvoltării umane	11
Teoria intersectării sferelor de influență	13
Cercetări empirice asupra implicării parentale	17
Factori motivaționali ai implicării parentale	18
Forme de implicare parentală	25
Efectele implicării parentale	28
Motivația învățării	29
Abordări cognitive ale motivației învățării	30
Teoria expectanță-valoare și autoeficacitatea	30
Teoria atribuirii	31
Teoria orientării scopurilor	32
Motivație intrinsecă și motivație extrinsecă	33
Importanța motivației intrinseci	34
Implicarea parentală și motivația învățării	35
Evidențe ale relației dintre implicarea parentală și motivația învățării	36
Implicarea parentală și constructe motivaționale	37
Implicarea parentală și motivația intrinsecă	40

III. METODOLOGIA CERCETĂRII	43
Introducere	43
Tipul cercetării	43
Populație și eșantion	44
Variabilele cercetării	45
Variabile independente	45
Variabile dependente	46
Instrumente	46
Măsurarea implicării parentale	46
Măsurarea motivației intrinseci	47
Ipotezele de nul	48
Operaționalizarea variabilelor	49
Operaționalizarea ipotezelor	49
Colectarea datelor	49
Analiza datelor	52
IV. REZULTATE	53
Statistica descriptivă	53
Testarea ipotezelor	57
Ipoteza de nul 1	57
Ipoteza de nul 2	58
Ipoteza de nul 3	58
Ipoteza de nul 4	58
V. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	60
Anexa	
A. ANALIZA FIDELITĂȚII INSTRUMENTELOR	65
B. INSTRUMENTE	68
REFERINȚE	73

LISTA FIGURILOR

1. Structura externă a modelului intersectării sferelor de influență	14
2. Structura internă a modelului intersectării sferelor de influență	16

LISTA TABELELOR

1. Populație și eșantion	45
2. Operaționalizarea variabilelor	50
3. Operaționalizarea ipotezelor	51
4. Distribuția în funcție de școala de proveniență	54
5. Distribuția pe clase	54
6. Distribuția în funcție de vârsta subiecților	55
7. Media, mediana și deviația standard a variabilelor cercetării	56
8. Testul normalității Shapiro-Wilk	56
9. Statistica descriptivă a motivației intrinseci în funcție de gen	59

CAPITOLUL I

INTRODUCERE

Antecedente

Încă de la începutul secolului XX, White (2001) în cartea sa *Educație*, a accentuat importanța colaborării dintre familie și școală: „Tot ceea ce privește bunăstarea copilului ar trebui să-și găsească materializarea în efortul de cooperare dintre părinți și învățători” (p. 283). Lucrarea educatorului este de a suplimenta educația părinților, și în nici un caz de a o înlocui. Deși nu face parte dintre autorii consacrați ai domeniului educației, afirmațiile lui Ellen White și-au găsit susținerea empirică cu câteva decenii mai târziu.

Cercetările desfășurate în Statele Unite și în unele țări din Europa arată că, atunci când școlile și familiile lucrează împreună ca parteneri, principalii beneficiari sunt elevii. Parteneriatele dintre școli și familii sprijină profesorii în munca lor, perfecționează abilitățile școlare ale elevilor, contribuie la îmbunătățirea programelor de studiu și a climatului școlar, duc la îmbunătățirea abilităților educaționale și a celor de lideri ale părinților, oferă servicii și suport familiilor și creează un mediu mai sigur în școli (Agabrian și Millea, 2005).

Implicarea parentală a fost studiată de Hoover-Dempsey și Sandler (1997, 2005) pentru înțelegerea următoarelor aspecte: factori motivaționali, modalități de implicare și efectele asupra elevului.

Printre factorii care determină și influențează implicarea parentală Hoover-Dempsey și Sandler (1997) menționează un concept de rol parental activ, convingeri înalte de auto-

eficacitate, un climat școlar primitiv, solicitări din partea cadrelor didactice și a copilului, cunoștințele, abilitățile, timpul și energia părintelui. Statutul socio-economic și cultura familiei pot influența implicarea parentală, dar nu atât la nivelul implicării, cât în ceea ce privește modalitatea.

Conform majorității studiilor de cercetare, cei mai mulți părinți doresc să se implice și se implică în educația copiilor lor (Gbadamosi și Lin, 2003). Părinții valorizează educația și participă la viața educațională a copilului indiferent de statusul ocupațional (Chavkin și Williams, 2001), de etnie și status socioeconomic (Simon, 2001) sau structura familiei (Nord și West, 2001).

Principalele acțiuni educative întreprinse de părinți începând cu debutul școlarității surprinse în literatura de specialitate sunt: (a) comunicarea părinte-copil: suport la temele de casă, discutarea activităților școlare, a progresului școlar (Albritton, Klotz și Robinson, 2003; Carlisle, Stanley și Kemple, 2005; Epstein, 2004; Fan și Chen, 1999; Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006); (b) inițierea de contacte cu instituția de învățământ (Epstein, 2004; Fan și Chen, 1999; Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006); (c) controlul mediului psihic și social al copilului pentru asigurarea succesului academic: așteptările părinților, atitudinea față de învățare, încurajările oferite, managementul timpului extrașcolar (Albritton et al., 2003; Bembenuity, 2005; Epstein, 2004; Fan și Chen, 1999; Hoover-Dempsey et al., 2005); (d) finanțarea unor ore suplimentare, școlare sau extrașcolare (Henderson și Mapp, 2002, Ionescu și Negreanu, 2006); (e) voluntariatul și participarea la evenimentele școlii (Carlisle et al., 2005; Epstein, 2004; Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006); (f) împărtășirea propriei experiențe și a domeniului de expertiză ca și invitat la clasă (Carlisle et al., 2005); (g) ocuparea unor funcții școlare cu rol decizional (Carlisle et

al., 2005; Fan și Chen, 1999; Ionescu și Negreanu, 2006); (h) participarea în asociații/organizații ale părinți, în consiliul părinților (Albritton et al., 2003; Epstein, 2004).

Henderson și Mapp (2002) au realizat o analiză a peste 50 de studii de cercetare referitoare la colaborarea școlii cu familia și la rezultatele acestei colaborări. În urma reviziei au concluzionat că cercetările cu privire la impactul implicării părinților asupra achizițiilor elevului indică o relație pozitivă și convingătoare între cele două variabile. Această relație se stabilește în dreptul tuturor familiilor, indiferent de statutul economic, de rasă și de fond educațional și pentru toate vârstele elevilor.

Variabilele influențate pozitiv de implicarea părinților care au fost identificate de Henderson și Mapp sunt următoarele: (a) media notelor și scorurile la testele standardizate, (b) angajarea în programe academice provocatoare, (c) finalizarea ciclurilor, (d) frecvența școlară, (e) comportamentul acasă și la școală, (f) abilitățile sociale și adaptarea la școală.

Hoover-Dempsey și Sandler (2005) sugerează că efectele implicării parentale enumerate mai sus sunt doar niște rezultate distale, relația dintre implicarea parentală și rezultatele academice fiind mediată de convingeri motivaționale și strategii de autoreglare în învățare.

În general vorbind, cercetările au indicat o legătură pozitivă între implicarea parentală și motivație, sub diferitele ei aspecte (Gonzalez DeHass, Willems și Doan Holbein, 2005). Când părinții se implică, elevii raportează mai mult efort, concentrare și atenție, sunt mai interesați în învățare și se percep mai competenți (Izzo, Weissberg, Kasparow și Fendrich, 1999; Grolnick, Ryan și Deci, 1991; Trusty și Lampe, 1997). Deși monitorizarea temelor pentru acasă și utilizarea recompenselor materiale pentru note sunt corelate cu o motivație extrinsecă, încurajările și lauda sunt corelate cu motivația intrinsecă (Ames, Watkins și

Sheldon, 1995; Ginsburg și Bronstein, 1993; Marchant, Paulson și Rothlisberg, 2001). Elevii ai căror părinți sunt implicați, se simt responsabili pentru propria educație. Când părinții arată interes față de educația copilului implicându-se, elevii sunt orientați spre excelență și caută sarcini provocatoare, perseverează în ciuda dificultăților, arată satisfacție față de sarcinile școlare (Cheung și McBride-Chand, 2008; Gonzalez, Doan Holbein și Quilter, 2002; Regner, Loose, Dumas, 2009). Atunci când părinții se implică în activitățile de citit ale elevilor, elevii se simt mai eficiente, mai motivați și citesc în mod voluntar (Adunyarittigun, 1997; Koskinen, Blum, Bisson, Philips, Creamer și Baker, 2000).

Declararea problemei

Relația dintre școală și familie este un domeniu important în special pentru școlile adventiste. Valorile educației adventiste accentuează importanța factorului parental în dezvoltarea armonioasă a copilului. Conform filosofiei adventiste, mediul ideal de educație a copilului este familia. Luând însă în considerare condițiile actuale de realizare a educației formale se reliefează dezideratul colaborării între școală și familie.

Un alt aspect observat în dreptul elevilor claselor primare este o preponderență a motivației extrinseci pentru învățare. Educatorii caută deseori metode de dezvoltare a motivației intrinseci.

Pornind de la observațiile de mai sus, cercetarea de față caută răspunsul la următoarea întrebare: există o relație între nivelul implicării parentale și motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România?

Alte întrebări

În continuare se vor prezenta câteva întrebări privitoare la problema principală a cercetării:

1. Există o relație semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului?
2. Există o relație semnificativă între nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică și vârsta elevului?
3. Există o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică între fete și băieți?

Obiectivele cercetării

Cercetarea urmărește atingerea următoarelor obiective:

1. Să studieze relația dintre nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România.
2. Să traducă și să adapteze la populația română un chestionar pentru măsurarea nivelului implicării parentale, care să poată fi folosit în cercetări ulterioare.
3. Să ofere informații utile educatorilor adventiști asupra nivelului implicării parentale și a nivelului motivației intrinseci a elevilor din școlile primare adventiste din România.
4. Să exploreze relația dintre implicarea parentală și vârsta copilului.
5. Să studieze relația dintre motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică, genul și vârsta copilului.

Ipotezele cercetării

Cercetarea își propune testarea următoarelor ipoteze:

H₁: Există o relație semnificativă între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România.

H₂: Există o relație negativă semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului.

H₃: Există o relație negativă semnificativă între vârsta copilului și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică.

H₄: Există o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică între fete și băieți.

Limite

Cercetarea este limitată de următoarele aspecte:

1. Implicarea parentală a fost măsurată pe baza percepției cadrului didactic.
2. Motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică s-a măsurat prin percepția elevului.
3. Nu a fost posibil pentru cercetător să aplice personal instrumentele.
4. Unii profesori nu au fost dispuși să colaboreze în această cercetare.

Delimitări

În continuare se vor trasa delimitările studiului:

1. Populația cercetării este constituită din elevii și învățătorii din cadrul școlilor primare adventiste din România.

2. Rezultatele cercetării vor fi valide doar în dreptul școlilor primare adventiste din România.

3. Cercetarea nu își propune să explice cauzele rezultatelor obținute.

4. Cercetarea s-a desfășurat în perioada 2010-2011.

5. Din motive de timp s-a optat pentru un studiu transversal.

Justificarea cercetării

Relația școală-familie reprezintă o temă revalorificată ca răspuns la schimbările societății din ultimele decade. Accelerarea transformărilor sociale și democratice, emanciparea femeii (la preocupările materne și gospodărești adăugându-se preocupările profesionale și de studiu), modificarea statutului copilului și progresele sociologiei și psihologiei sunt motive care au contribuit la accentuarea dezideratului colaborării dintre școală și familie. Christenson și Cleary (1990) afirmă faptul că numărul cercetărilor din acest domeniu a crescut, înregistrându-se tot mai multe evidențe favorabile implicării parentale.

După cum au remarcat Hoover-Dempsey și Sandler (2005), cercetările efectuate în domeniul implicării parentale s-au axat în primul rând asupra corelației pe care aceasta o are cu rezultatele școlare ale elevului. Autorii sugerează însă că implicarea părinților are o influență directă nu asupra achizițiilor, ci asupra unor mecanisme ale elevului care duc la anumite rezultate. Aceste mecanisme mediază relația dintre implicarea parentală și succesul școlar al elevului, părinții jucând un rol important în dezvoltarea lor.

Autorii numiți mai sus au identificat trei atribute majore ale elevului care sunt susceptibile la influența părintelui prin activități de implicare și care sunt, după cum se pare, cauze ale succesului academic: (a) autoeficacitatea academică și socială, (b) motivația intrinsecă și (c) utilizarea strategiilor de autoreglare în învățare.

Hoover-Dempsey și Sandler (2005), denumesc aceste atribute, rezultate academice proximale, iar performanțele academice sunt denumite rezultate distale. Ele sunt mai îndepărtate de influența părintelui, deoarece performanțele școlare depind și de abilitățile, practicile și cunoștințele profesorului, obiectivele și conținutul curriculumului și grupul de similitudine.

Pe lângă lucrarea lui Hoover-Dempsey și Sandler (2005), alți cercetători au studiat relația dintre implicarea parentală și diferite constructe motivaționale (Adunyarittigun, 1997; Ames et al., 1995; Cheung și McBride-Chand, 2008; Fan și Williams, 2010; Fredricks et al., 2011; Ginsburg și Bronstein, 1993; Gonzalez et al., 2002; Grolnick, Ryan și Deci, 1991; Izzo et al., 1999; Koskinen et al., 2000; Marchant et al., 2001; Regner et al., 2009; Trusty și Lampe, 1997). Rezultatele au arătat o relație pozitivă între aceste variabile.

Fan și Williams (2010), Gonzalez et al. (2002) și Gonzalez-DeHass, Willems și Doan Holbein (2005) subliniază necesitatea mai multor cercetări asupra relației dintre implicarea parentală și motivația pentru învățare.

Evidențele cercetărilor cu privire la relația dintre implicarea parentală și motivația pentru învățare, precum și sugestiile diferiților cercetători pentru studierea relației dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă, în special, m-au condus spre abordarea și cercetarea acestui subiect. Motivația intrinsecă fiind cea care determină și susține o învățare de calitate, pentru tot restul vieții, este important să se cunoască factorii care o pot dezvolta.

În urma activității didactice la clasă și a dificultăților apărute am conștientizat importanța unui consens între acțiunea educativă a școlii și a familiei. Am observat cum eforturile cadrelor didactice întreprinse în anumite direcții nu dau rezultatele așteptate atunci când în familie elevul este educat în alt sens. Lipsa unor obiective comune și plasarea

responsabilității de la școală la familie și invers au accentuat dorința de a investiga relația profesor-părinte și efectele pe care o relație pozitivă o are asupra copilului.

Cercetarea propusă va accentua importanța colaborării dintre școală și familie, prin testarea relației dintre implicarea parentală în educația formală a copilului și motivația intrinsecă a acestuia pentru citit, scris și matematică. Rezultatele studiului vor putea fi utilizate pentru susținerea unor politici educaționale care integrează colaborarea școală-familie. O relație pozitivă între implicarea parentală și motivația intrinsecă pentru învățare va încuraja părinții să fie mai activi în educația propriilor copii și de asemenea va motiva școlile să dezvolte programe de implicare a părinților.

Definirea termenilor

În continuare se vor defini termenii cei mai utilizați pe parcursul acestei lucrări:

1. Școala primară reprezintă nivelul de învățământ general cuprinzând clasele I-IV, vârstele elevilor fiind între 7 și 11 ani.

2. Implicarea parentală reprezintă „ansamblul strategiilor, acțiunilor și resurselor pe care părinții le folosesc în perioada școlarizării copiilor pentru a spori șansele copiilor lor de succes școlar și social” (Hatos, 2004, pp. 114-115). Printre strategiile de implicare parentală, Epstein (1992, 2004) enumeră: (a) exercitarea rolului de părinte, (b) comunicarea, (c) voluntariatul, (d) sprijinul la domiciliu, (e) luarea deciziilor și (f) colaborarea cu comunitatea.

CAPITOLUL II

REVIZIA BIBLIOGRAFICĂ

Implicarea parentală

Este un fapt din ce în ce mai recunoscut în domeniul educației și al psihologiei că părinții au un impact semnificativ asupra procesului de învățare și dezvoltare al elevului. Recunoașterea rolului pe care părinții îl joacă în educația copilului este reflectată în politicile educaționale și legislația în vigoare în majoritatea țărilor europene și America de Nord. Aceste politici dispun implementarea unor proceduri de implicare activă a părinților în procesele educaționale și se bazează pe cercetări care au documentat influența pozitivă a implicării parentale asupra rezultatelor academice și a comportamentului școlar. Cercetările empirice din domeniul implicării parentale își au fundamentul în diferite teorii care sprijină colaborarea celor două medii: familia și școala.

Perspective teoretice

Teoriile cu privire la relația școală-familie pot fi integrate în una dintre următoarele trei perspective (Epstein, 1986, 1992): (a) perspectiva responsabilităților separate, (b) perspectiva responsabilităților secvențiale și (c) perspectiva responsabilităților comune.

Teoriile care împărtășesc ultima perspectivă se fundamentează pe abordări sociologice, psihologice și ecologice, accentuează complementaritatea școlii și a familiei și încurajează colaborarea dintre acestea. Responsabilitatea pentru socializarea și educarea copiilor este

comună celor două instituții, iar profesorii și părinții sunt conduși de aceleași scopuri care pot fi atinse în mod eficient doar atunci când cele două părți lucrează împreună.

În continuare voi prezenta două dintre cele mai importante teorii care susțin importanța colaborării între școală și familie: modelul ecologic al dezvoltării umane elaborat de Urie Bronfenbrenner și teoria intersectării sferelor de influență a lui Joyce Epstein.

Modelul ecologic al dezvoltării umane

Urie Bronfenbrenner (citată în Maddaus, 1991), teoretician în domeniul psihologiei copilului și promotor al politicilor publice care susțin familia în rolurile sale de creștere a copilului, a elaborat definiții și a testat ipoteze cu privire la relațiile părinte-profesor. Principala sa lucrare teoretică este scrisă și publicată la sfârșitul anilor '70, perioadă în care conduce o cercetare de mare anvergură asupra vieții de familie urbană din Statele Unite și alte patru națiuni. Tema cărții este influența mediului social asupra dezvoltării ființei umane, în special a copiilor. Pe scurt, Bronfenbrenner este preocupat de creșterea capacității indivizilor de a înțelege și modela mediul lor. Interacțiunea dintre individ și mediu în toată complexitatea lui, este obiectul de studiu al disciplinei pe care el o numește „ecologia dezvoltării umane”.

Bronfenbrenner prezintă modelul ecologic al dezvoltării umane din perspectiva teoriei sistemelor. Mediul ecologic este o serie ordonată de structuri concentrice în centrul căreia se găsește copilul. Nivelurile modelului ecologic sunt următoarele:

1. Microsistemul: un ansamblu de activități, roluri și relații interpersonale pe care individul în dezvoltare le desfășoară într-un context determinat (familia, școala, grădinița de copii, grupul de similitudine).

2. Mezosistemul: cuprinde variatele și multiplele interacțiuni dintre instituțiile microsistemului (un copil dezvoltă relațiile dintre casă, școală și grupul de prieteni, iar un adult, pe cele dintre familie, muncă și viața socială).

3. Exosistemul/Ezosistemul: una sau mai multe situații ambientale în care individul în dezvoltare nu participă activ, dar în care se derulează evenimente care influențează situația ambientală în care se află individul (teritoriul de tip urban sau rural).

4. Macrosistemul: format din congruențele de formă și conținut ale sistemelor de nivel inferior (nivelul de subcultură și de cultură, credințele și ideologiile).

Studiul relațiilor părinte-cadru didactic intră în sfera mezosistemului. Bronfenbrenner formulează mai multe ipoteze legate de relația familie-școală și sugerează necesitatea unor interacțiuni frecvente între părinți și personalul școlii, importanța cunoașterii unui număr cât mai mare de persoane din celălalt mediu, nevoia de comunicare frecventă între familie și școală. Bronfenbrenner subliniază că aceste interconexiuni pot deveni negative atunci când ele diminuează motivația și capacitatea persoanelor care se ocupă direct de copil. Deși este preocupat de posibilitatea unor interacțiuni negative, Bronfenbrenner se concentrează asupra frecvenței și mai puțin asupra calității sau a conținutului lor.

Una dintre criticile aduse teoriei lui Bronfenbrenner este, după cum afirmă Maddaus (1991), lipsa unor referiri la relația părinte-profesor în cadrul capitolului despre macrosistem. Există convingeri ale culturii din care părinții și profesorii fac parte, care pot inhiba un parteneriat între aceștia. De exemplu, o convingere a multor culturi este că școala are responsabilitatea primară asupra educației copiilor, iar părinții care încearcă să intre într-un parteneriat cu instituția de învățământ, ori resping această credință ori cred că școala a eșuat în atingerea misiunii ei. În amândouă cazuri convingerile și modelele culturale contribuie la

distanțarea părinților de cadrele didactice. Bronfenbrenner a accentuat importanța frecvenței contactelor familie-școală, dar a neglijat explorarea sistemului de credințe al culturii pentru a verifica în ce măsură acestea sprijină comunicarea dintre cele două instituții. De asemenea el nu a investigat modalitatea în care diferențele de etnie, clasă socială, religie, vârstă sau alt factor cultural afectează interacțiunile între părinți și profesori.

Teoria intersecției sferelor de influență

În lucrarea sa din 1986, Epstein subliniază faptul că, deși majoritatea cercetătorilor susțin că învățarea și succesul academic sunt procesul unor interacțiuni sociale, teoriile propuse de aceștia nu explică modalitatea de interacțiune între diferitele medii educaționale. Învățarea apare în contextul relațiilor sociale, dar nu numai în contextele școlare. Familia și școala sunt două medii importante care contribuie simultan la educarea și socializarea copiilor. Epstein propune un model teoretic al relației familie-școală care ia în considerare interacțiunile între instituții și indivizi în producerea unei învățări eficiente, evoluția relațiilor și cumulum de experiență al celor două medii educative.

Teoria intersecției sferelor de influență subliniază importanța acțiunii comune a școlilor și familiilor pentru a răspunde la nevoile copiilor. Teoria integrează perspective educaționale, sociologice și psihologice despre instituțiile sociale, precum și cercetări asupra efectelor mediului familiar și școlar asupra rezultatelor școlare. Această perspectivă este imaginată grafic sub forma a două sfere ce se intersectează simbolizând școala și familia.

Structura externă a modelului

Structura externă (vezi Figura 1) este alcătuită din intersecția sau non-intersecția celor două sfere de influență: familia și școala. Gradul de suprapunere este controlat de două

forțe: timp și experiență. Prin luarea în considerare a celor două forțe, Epstein subliniază importanța timpului necesar pentru clădirea relațiilor familie-școală, a schimbărilor care au loc în cadrul acestor relații odată cu creșterea în vârstă a elevului și a evoluției experienței de raportare a celor două medii.

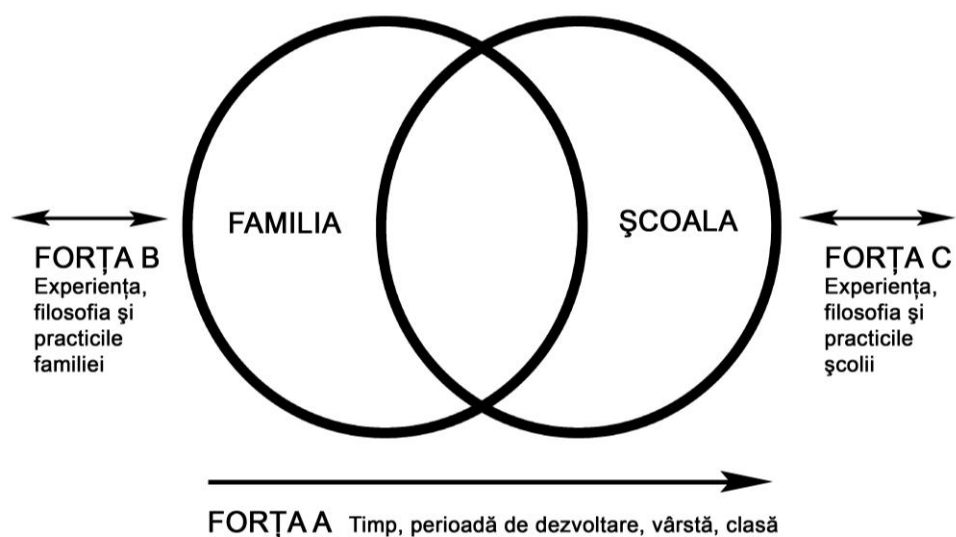


Figura 1. Structura externă a modelului intersecției sferelor de influență.

Forța A reprezintă linia dezvoltării elevului de la naștere până la ciclul liceal și înregistrează schimbările caracteristicilor și nevoilor lui pe parcursul evoluției acestuia. Cele două sfere vor fi separate în copilărie, copilul intrând prima dată în mediul familial. În această perioadă de vârstă, familia este mediul cheie în educația acestuia. După începerea școlarității aceste două sfere încep să se intersecteze. Vor exista separări sau intersecții în diferitele perioade de viață ale elevului, în funcție de vârsta, ciclul școlar și perioada istorică.

Elevii vor relaționa de-a lungul anilor școlari cu aceleași familii, dar cu profesori diferiți. Schimbările ce survin în mediul școlar (profesori, clasă) fac necesară elaborarea unor teorii ale relației familie-școală care țin cont de aceste discontinuități.

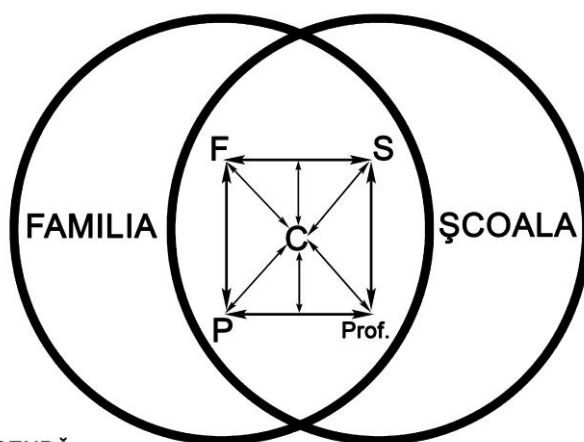
Sferele familiei și școlii se vor suprapune mai mult în perioada preșcolară și în clasele primare. De-a lungul perioadei de școală, această intersectare va varia în funcție de filozofia, politica, practicile și presiunile părinților și ale profesorilor. Acestea sunt reprezentate de forțele B și C, care măsoară experiența membrilor familiei și ai școlii. Aceste forțe atrag sau despart cele două sfere de influență, determinând o intersectare mai mare sau mai mică a acțiunilor și a interacțiunilor familiei și școlii de-a lungul liniei dezvoltării și timpului. Doar trecerea timpului nu îi face pe părinți mai capabili să ofere sprijin copiilor în problemele diferite ridicate de școală. Dimpotrivă, cu cât copilul înaintază în vârstă, cu atât cele două sfere se intersectează mai puțin și părinții se simt mai puțin capabili să acorde ajutor copiilor. Dacă acest model ar conține doar forța A, cele două sfere ar fi separate în copilărie, ar începe să se intersecteze în perioada preșcolară și în clasa I, și ar descrește în suprapunere începând din clasele a II-a și a III-a.

Structura internă a modelului

Structura internă (vezi Figura 2) prezintă modele de relaționare interpersonală și de influențare. Ea cuprinde două niveluri de interacțiune: între instituții și între indivizi. Conexiunile familie-școală, părinte-profesor și locul central al elevului sunt reprezentate în acest model.

Săgețile multi-direcționale sugerează interacțiunile pe care copilul le are cu: familia (și schimbările la nivelul acesteia impuse de școală) și cu școala (și schimbările la nivelul școlii impuse de familie). Politicile școlii (instituția școlară S) și practicile și atitudinile profesorilor

sunt influențate și au efecte asupra familiei, ca instituție, și asupra practicilor și atitudinilor părinților. Școala și familia, ca instituție, precum și părinții și profesorii, ca indivizi, influențează copilul, ca și membru al familiei și al școlii. Relațiile dintre indivizii și grupurile celor două medii au efecte importante asupra succesului sau eșecului școlar, a abilităților părinților, a interacțiunilor din cadrul familiei, a rolurilor și responsabilităților profesorului.



LEGENDĂ:

C - copil F - familie S - școală P - părinte Prof. - profesor

Figura 2. Structura internă a modelului intersecției sferelor de influență.

Epstein (1986) oferă o perspectivă longitudinală în studierea influențelor familiei și ale școlii asupra motivației și învățării elevului. O astfel de abordare oferă posibilitatea de lua în considerare a schimbărilor continue care au loc în familie și în școală, și de a recunoaște importanța acumulării de cunoștințe și experiențe de către părinți, profesori și elevi.

Modelul propus admite existența unor interese și influențe reciproce între familie și școală, ce pot fi sau nu promovate de politica organizației și de acțiunile și atitudinile indivizilor care fac parte din acea instituție. Deși există diferențe importante între școală și

familie, este necesar să fie recunoscute principalele similarități, scopurile, responsabilitățile comune și influența reciprocă dintre cele două medii majore care afectează simultan învățarea și dezvoltarea elevului.

Cercetări empirice asupra implicării parentale

Fundamentarea relației școală-familie pe teoriile ecologice și a intersectării sferelor de influență subliniază necesitatea și importanța colaborării dintre diferitele medii ce contribuie la dezvoltarea copilului. Pentru a înțelege mecanismul implicării părinților și pentru a mări eficiența acesteia, Hoover-Dempsey și colaboratorii săi (2005) subliniază nevoia de a înțelege variabilele psihologice care stau la baza deciziei de implicare.

Pentru întâmpinarea acestei nevoi, Hoover-Dempsey și Sandler (1997, 2005) au oferit un model al procesului de implicare a părinților, model care se axează pe înțelegerea motivației și a influențelor implicării parentale asupra elevului. Modelul descrie un proces de implicare complet și dinamic și oferă răspunsuri la următoarele întrebări: De ce se implică părinții în educația copiilor lor? Ce fac atunci când se implică? Cum influențează implicarea lor rezultatele elevului?

Modelul delimitează cinci niveluri care surprind legătura dintre decizia inițială a părintelui de a se implica în educația copilului și rezultatele școlare și non-școlare ale acestuia. Primele două niveluri se referă la procesul decizional, iar nivelurile 3-5 prezintă modalitățile în care implicarea părinților ar putea afecta pozitiv achizițiile elevului.

În continuare vor fi prezentate rezultatele cercetărilor empirice din domeniul implicării parentale, organizate după modelul lui Hoover-Dempsey și Sandler (1997, 2005), începând cu factori care declanșează implicarea din partea părinților, continuând cu modalități de implicare, iar în final abordând efectele pe care implicarea le are asupra elevului.

Factori motivaționali ai implicării parentale

Carlisle et al. (2005) grupează factorii determinanți ai implicării parentale în două categorii: factori familiali și factori școlari. În continuare voi prezenta o sinteză a elementelor cele mai importante în motivarea părinților pentru a se implica, grupate în felul următor: convingeri motivaționale, solicitări de implicare și elemente ale contextului de viață al părintelui.

Convingeri motivaționale ale părintelui

În urma cercetării conduse, Hoover-Dempsey și Sandler (1997) concluzionează că ceea ce îi face pe unii părinți să se implice sau nu sunt conceptul de rol parental și autoeficacitatea percepută.

Conceptul de rol parental. Rolurile sunt compuse din seturi de așteptări sau credințe deținute de indivizi sau grupuri cu privire la comportamentul unor membri individuali sau ai unei categorii. Aceste credințe includ tipare de idei care ghidează alegerile individului de a se comporta într-un context specific, precum și interpretările comportamentelor altor persoane în acel context. Rolurile reflectă și înțelegerea de către individ a propriilor responsabilități. Conceptul de rol parental cuprinde convingerile părintelui despre ceea ce trebuie să facă în relație cu educația propriilor copii și tiparele de comportament parental care sunt urmate de aceste convingeri (Malim, 2003).

Cercetările conduse de Hoover-Dempsey și Jones (1997) sugerează existența a două manifestări ale conceptului de rol: activă și pasivă. Un concept de rol parental activ reflectă: (a) convingerea că responsabilitatea primară pentru rezultatele școlare ale copilului aparțin

părintelui, (b) convingerea că părintele ar trebui să fie activ în privința acestor responsabilități, (c) comportamente care includ sprijinul activ în învățare.

Un concept de rol parental pasiv cuprinde: (a) convingerea că școala deține responsabilitatea primară pentru rezultatele educaționale ale copilului, (b) convingerea că părintele trebuie să acționeze numai când școala inițiază contactul și (c) comportamente care includ încrederea în școală și acceptarea deciziilor acesteia.

Autoeficacitatea percepută. Acest concept se referă la convingerile despre propriile capacități de a acționa în așa manieră încât să se producă rezultatele dorite. Autoeficacitatea contribuie la selectarea acțiunilor pe care le va realiza o persoană, reglementează gradul de implicare în realizarea unei anumite acțiuni, persistența în fața obstacolelor și performanța (Bandura, 1994).

Teoria autoeficacității sugerează că părinții se implică în parte luând în considerare rezultatele probabile ale acțiunilor lor și că își stabilesc obiective de implicare bazându-se pe evaluarea propriului potențial în acea situație (Bandura, 1994). Părinții se vor implica în acele activități pe care cred că le vor realiza cu succes și care vor duce la rezultate așteptate.

Astfel, părinții cu convingeri de autoeficacitate puternice vor tinde să se implice activ în educația copiilor lor, vor persista în ciuda provocărilor și a obstacolelor și își vor croi un drum pentru atingerea rezultatelor dorite. Nivelul scăzut al autoeficacității percepute este deseori asociat cu așteptări scăzute cu privire la rezultatele eforturilor de a sprijini reușita copilului și o persistență relativ mică în fața provocărilor (Hoover-Dempsey și Sandler, 1997).

Solicitările de implicare

Deși un concept de rol activ și convingeri de autoeficacitate ridicate pot conduce spre implicare, invitațiile din partea membrilor comunității școlare sunt importante, deoarece sugerează părintelui că participarea la viața școlară este bine venită, valorizată și dorită. Solicitățile de implicare pot contribui semnificativ la formarea unor convingeri active despre rolul parental și a unor percepții pozitive ale efectelor propriilor acțiuni. Există trei surse principale de la care părinții primesc solicitări de implicare: climatul școlii, profesorii și elevii (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Climatul școlar. Cercetătorii au sugerat adesea că mediul școlar sau climatul școlii influențează convingerile părintelui despre implicare (Griffith, 1996, 1998; Hoover-Dempsey și Sandler, 1997). Calitatea mediului școlar, incluzând structura școlii și practicile manageriale, pot îmbunătăți diferite aspecte ale relației părinte-școală. Simțământul părintelui de a fi bine primit la școală, bine informat cu privire la învățarea și progresul școlar al elevului și respectat de personalul școlii se datorează unui climat școlar primitiv (Griffith, 1996, 1998; Mapp, 2002).

Climatul școlii stabilește o bază contextuală puternică pentru implicare, iar managerii școlari au un rol decisiv în a crea și menține un climat pozitiv și primitiv. Aceste practici sunt în special importante în cadrul școlilor cu elevi cu risc ridicat de eșec școlar. Crearea unui mediu deschis familiilor reduce impactul experiențelor educaționale negative ale părinților. Recunoașterea fiecărei contribuții a părinților îi ajută pe aceștia să se simtă colaboratori importanți ai școlii, iar convingerile de autoeficacitate față de capacitatea de a ajuta copilul vor crește (Mapp, 2002).

Solicitările cadrelor didactice. După cum calitatea climatului școlar influențează decizia părintelui de a se implica, la fel și practicile individuale ale cadrelor didactice acționează în acest sens. Lucrarea lui Epstein (1991) sugerează că atitudinea profesorului față de părinte și solicitările de implicare din partea profesorului joacă un rol semnificativ în decizia părintelui. Invitațiile din partea profesorului și programele școlare care încurajează implicarea corelează semnificativ cu nivelul implicării părintelui atât la școală cât și acasă în școlile primare și gimnaziale supuse cercetării.

Solicitările cadrului didactic sunt de diferite naturi: invitații la ședințe cu părinții, oferirea posibilității de implicare în programe interactive de realizare a temelor pentru acasă și invitații la ateliere pentru părinți. Cercetările în fiecare domeniu subliniază puterea pe care invitațiile profesorilor o au (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Solicitările copilului. Literatura de specialitate afirmă că solicitările venite din partea elevului reprezintă un imbold puternic pentru implicarea părinților. Invitațiile din partea elevilor sunt importante deoarece ele activează dorințele multor părinți de a fi sensibili la nevoile copiilor lor (Hoover-Dempsey și Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Solicitările copiilor la implicare pot fi implicite sau explicite. Activitatea de realizare a temelor pentru acasă poate reprezenta o ocazie implicită de invitație la implicare, atunci când părintele observă probleme în finalizarea acestora. Solicitățile copilului pot fi explicite, incluzând o categorie largă de cereri de ajutor la lecții, pentru depășirea unor situații întâmpinate la școală sau de participare la evenimente școlare (Hoover-Dempsey și Sandler, 1997).

Contextul de viață al părintelui

Elementele contextului de viață al părinților funcționează ca un al treilea factor motivator în decizia lor de a se implica. Există numeroase studii care cercetează influența etniei, a structurii familiei sau a statusului socioeconomic asupra nivelului de implicare (Chavkin și Williams, 2001; Nord și West, 2001; Simon, 2001; Wong și Hughes, 2006). Hoover-Dempsey precizează însă că nu atât aceste variabile trebuie luate în considerare, cât efectele lor asupra cunoștințelor, abilităților, timpului și energiei de care dispun părinții.

Statutul socio-economic. Statutul socio-economic a fost deseori analizat în relație cu implicarea parentală. Deși s-au raportat practici de implicare diferite în funcție de acesta (Griffith, 1998), unele cercetări sugerează că nu există o corelație directă între statutul socio-economic și implicarea parentală (Simon, 2001).

Hoover-Dempsey și Sandler (1997) afirmă că diferențele în implicare adeseori asociate cu statutul socio-economic ar putea fi examinate în relație cu nivelul de resurse de care dispun familiile. Avantajul focalizării asupra resurselor este că profesorii, școala și familiile – care nu se pot aștepta să influențeze totalitatea caracteristicilor statutului socio-economic pe parcursul unui an școlar sau pe un timp mai îndelungat – pot lua mici măsuri pentru întâmpinarea nevoilor familiei. Ei pot planifica și crea oportunități de implicare sensibile la diferențele dintre părinți în ce privește cunoștințele, abilitățile, timpul și energia de care dispun.

Valoarea unei asemenea abordări este subliniată de analizarea resurselor asociate cu statutul socio-economic. De exemplu, timpul și energia părintelui de a se implica sunt influențate de faptul că părinții cu un nivel socio-economic scăzut au un orar de lucru inflexibil și lucrează deseori peste program. Cunoștințele și abilitățile părinților cu un statut

socio-economic scăzut sunt influențate de educația sumară de care au avut parte și de accesul limitat la suport extrafamilial și profesional (Carlisle et al., 2005).

Famiiliile cu nivel socio-economic coborât pot vedea accesul la implicare mult mai dificil datorită prejudecăților școlii, care are tendința să creadă că acestea nu sunt capabile să se implice datorită lipsei de abilități, interese, timp, motivație și cunoștințe (Griffith, 1998; Gbadamosi și Lin, 2003). Școala împiedică astfel accesul părinților la resurse pe care ea le oferă și care ar putea duce la o decizie de implicare.

Cunoștințele, abilitățile, timpul și energia părintelui. Percepția părinților despre propriile abilități modelează gândirea acestora cu privire la tipurile de activități în care se pot implica cu succes. Ajutorul acordat la teme scade cu cât subiectul acesteia este la limita sau chiar depășește cunoștințele părintelui. Acest declin al implicării părintelui de-a lungul trecerii de la o clasă la alta se datorează, în parte, percepției proprii baze de cunoștințe ca fiind insuficientă, iar pe de altă parte feedbackului că propriile metode nu ating așteptările elevului și ale școlii (Hoover-Dempsey și Sandler, 1997).

Părinții al căror loc de muncă implică un program relativ inflexibil, cei care au mai multe joburi și cei al căror serviciu este caracterizat de instabilitate sau care solicită foarte mult timp tind să fie mai puțin implicați, în mod special la școală, în comparație cu părinții cu locuri de muncă flexibile și un orar rezonabil (Griffith, 1998). Părinții care au de îngrijit mai mulți copii sau vârstnici sunt de asemenea mai puțin implicați în activitățile școlare (Carlisle et al., 2005).

Resursele contextului de viață sunt deseori puse în cadrul altui element al vieții părinților și elevilor, și anume cultura familiei. Deși același tipar de resurse poate caracteriza

multiple grupuri culturale, cultura familiei în sine este un construct care necesită atenție considerabilă, cu cât școlile și familiile caută beneficiile pe care o implicare eficientă le aduce.

Cultura familiei. Mulți părinți, în ciuda fondului cultural și a circumstanțelor familiale, pot fi și sunt implicați eficient în educația copilului lor. Mulți, care sunt priviți de către școală ca fiind neimplicați, sunt în realitate implicați în modalități pe care școala nu le observă sau nu le recunoaște (Mapp, 2002).

Etnia familiei joacă un rol major în ceea ce privește implicarea în educația formală a copilului. Când proveniența familiei și a profesorului diferă, părinții se vor putea simți neînțeleși și astfel nu vor fi dispuși să se implice în activități ale clasei sau să adopte metodele sugerate de profesor în sprijinul acordat copilului acasă. Diferențele culturale se resimt în modalitatea de implicare a părintelui. Anumite culturi consideră a fi lipsă de respect implicarea în activitățile școlii, deoarece ar putea fi privită ca o subminare a autorității profesorilor.

Există un număr considerabil de cercetări care raportează diferențe de implicare în funcție de etnie și cultură. Cele mai multe analizează modalitatea de raportare a grupurilor minoritare din Statele Unite și s-a constatat un nivel mai mic de comunicare cu școala, o responsabilitate de implicare mai scăzută (Wong și Hughes, 2006). Profesorii și directorii atribuie implicarea scăzută a părinților de etnie minoritară lipsei de motivație pentru cooperare, lipsei de preocupare cu privire la educația copiilor și valorii mici acordate educației. Totuși există cercetări care demonstrează contrarul. Lipsa implicării nu este datorată unei atitudini negative față de educație, ci unor bariere contextuale cum ar fi programul de lucru, impedimentele de limbaj (Carlisle et al., 2005).

Implicația majoră a cercetării întreprinse de Hoover-Dempsey și ceilalți autori este că școala poate influența decizia părinților de a se implica în educația copiilor. Deoarece factorii care stau la baza deciziei părinților prezentați mai sus sunt influențați de contextul social, acțiunile întreprinse de școală influențează părinții chiar dacă școala dorește sau nu. După cum strategiile de promovare a implicării măresc nivelul acesteia, pasivitatea școlii îi poate demobiliza pe părinți. Cadrele didactice pot adopta strategii de implicare a părinților și de depășire a barierelor ce intervin în cadrul parteneriatelor școală-familie.

Forme de implicare parentală

Conform majorității studiilor de cercetare cei mai mulți părinți doresc să se implice și se implică în educația copiilor (Gbadamosi și Lin, 2003). Părinții valorizează educația și participă la viața educațională a copilului, indiferent de statutul ocupațional (Chavkin și Williams, 2001), de etnie și statut socio-economic (Simon, 2001) sau structura familiei (Nord și West, 2001). De multe ori însă această implicare nu este cea dorită și recunoscută de școală sau nu este la fel de evidentă în toate formele ei. Necesitatea definirii implicării părinților ca un construct multidimensional se aplică și în această privință. Prin operaționalizarea conceptului va fi mult mai clar care sunt multiplele forme prin care părinții se implică în educația formală a copiilor.

Formele de implicare sunt clasificate de cei mai mulți autori în două mari categorii: activități școlare și activități casnice (Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006). Această clasificare a fost realizată în funcție de locul implicării.

În funcție de atitudinea părintelui se poate vorbi de forme de implicare activă și pasivă. Implicarea activă se referă la acele activități care vin din inițiativa părintelui: sprijin la temele de casă, voluntariatul. Implicarea pasivă cuprinde acele activități pe care părintele le

întreprinde la inițiativa cadrului didactic sau a copilului: participarea la ședințele cu părinții, la serbările clasei. Tot în această clasificare poate fi inclusă și implicarea reactivă, ca o formă de răspuns la comportamentul copilului: recompense pentru note bune, pedepse pentru note mici, corectarea comportamentelor care duc la teme incomplete, monitorizarea timpului elevului.

O altă clasificare realizată de Hoover-Dempsey et al. (2005) identifică trei domenii de implicare: comportamental (participarea la activitățile școlare și sprijinirea elevului la teme), cognitiv-intelectual (angajarea părintelui și copilului în activități intelectuale) și personal (monitorizarea progresului școlar al copilului).

Gbadamosi și Lin (2003) au identificat trei niveluri diferite de implicare a părinților. Nivelul slab este cel în care părintele este preocupat de propriul copil și de progresul lui, nivelul înalt este cel în care părintele participă activ la educația copilului, iar la nivelul formal părintele deține atât un rol activ, cât și unul decizional, de conducere. Ei au identificat o relație direct proporțională între nivelul implicării și interesul față de activitatea în care se implică. Părinții sunt mult mai implicați atunci când participă la activități care le fac plăcere. Acest fel de activități pe care autorii citați mai sus le-au identificat în urma chestionării unui număr de părinți sunt luarea prânzului împreună cu copiii, participarea la excursii, vizitarea și observarea clasei, pregătirea unor materiale pentru profesor, sprijinirea copiilor la temele de casă și scrierea unor proiecte de finanțare pentru nevoile școlii.

Cele mai eficiente forme de implicare a părinților, conform Michigan Department of Education (2002) sunt acelea care presupun legătura directă între părinte și copil. Acestea ar fi sprijinul la teme sau la alte activități de învățare, participarea la clasă, implicarea amândurora în activități extrașcolare cu caracter educațional. Christenson și Cleary (1990) afirmă că nu atât tipul de implicare contează, cât o bună planificare a acestuia, comprehensiune și durată.

Principalele acțiuni educative întreprinse de părinți începând cu debutul școlarității surprinse în literatura de specialitate sunt: (a) comunicarea părinte-copil: ajutor la temele de casă, discutarea activităților școlare, a progresului școlar (Albritton et al., 2003; Carlisle et al., 2005; Epstein, 2004; Fan și Chen, 1999; Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006); (b) inițierea de contacte cu instituția de învățământ (Epstein, 2004; Fan și Chen, 1999; Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006); (c) controlul mediului psihic și social al copilului pentru asigurarea succesului academic: așteptările părinților, atitudinea față de învățare, încurajările oferite, managementul timpului extrașcolar (Albritton et al., 2003; Bembenuity, 2005; Epstein, 2004; Fan și Chen, 1999; Hoover-Dempsey et al., 2005); (d) finanțarea unor ore suplimentare, școlare sau extrașcolare (Henderson și Mapp, 2002, Ionescu și Negreanu, 2006); (e) voluntariatul și participarea la evenimentele școlii (Carlisle et al., 2005; Epstein, 2004; Henderson și Mapp, 2002; Ionescu și Negreanu, 2006); (f) împărtășirea propriei experiențe și a domeniului de expertiză ca și invitat la clasă (Carlisle et al., 2005); (g) ocuparea unor funcții școlare cu rol decizional (Carlisle et al., 2005; Fan și Chen, 1999; Ionescu și Negreanu, 2006); (h) participarea în asociații/organizații ale părinți, în consiliul părinților (Albritton et al., 2003; Epstein, 2004).

Este importantă surprinderea multiplelor forme de implicare, deoarece mulți părinți participă la viața educațională a copilului în forme nerecunoscute de școală și pot fi considerați ca fiind neinteresați de parcursul educațional al acestuia. Este necesar ca școala să cunoască și să valorifice toate aceste forme de implicare și mai ales să ofere sprijinul necesar tuturor părinților care doresc să se implice dar cărora le lipsesc metodologia și alte informații utile.

Tot datorită precizării diferitelor tipuri de implicare este posibilă verificarea acelor forme care au impactul cel mai benefic asupra elevului și asupra întregii experiențe de

învățare. După cum voi prezenta în capitolul următor, există activități pe care părinții le întreprind și care se răsfrâng pozitiv asupra elevilor, iar altele care nu corelează sau corelează negativ cu performanțele și alte rezultate ale elevilor.

Efectele implicării parentale

Implicarea părinților în educația formală este o practică ale cărei rezultate se răsfrâng pozitiv asupra tuturor agenților implicați. Atât elevul și părinții, cât și școala și comunitatea beneficiază în urma implicării (Deutscher și Ibe, 2003; Fan și Chen, 1999; Ford și Amaral, 2006; Henderson și Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005). În capitolul de față vom prezenta principalele beneficii pe care implicarea părinților o are asupra elevului.

Henderson și Mapp (2002) au realizat o analiză a peste 50 de studii de cercetare referitoare la colaborarea școlii cu familia și la rezultatele acestei colaborări. În urma reviziei au concluzionat că cercetările cu privire la impactul implicării părinților asupra achizițiilor elevului indică o relație pozitivă și convingătoare între cele două variabile. Această relație se stabilește în dreptul tuturor familiilor, indiferent de statutul economic, de rasă și de fond educațional și pentru toate vârstele elevilor.

Variabilele influențate pozitiv de implicarea părinților identificate de Henderson și Mapp sunt următoarele: (a) media notelor și scorurile la testele standardizate, (b) angajarea în programe academice provocatoare, (c) finalizarea ciclurilor, (d) frecvența școlară, (e) comportamentul acasă și la școală, (f) abilitățile sociale și adaptarea la școală.

Alți cercetători care susțin aceste beneficii sunt: (a) rezultate școlare ridicate (Deutscher și Ibe, 2003; Dornbusch și Ritter, 1988; Drake, 1995; Fan și Chen, 1999; Jeynes, 2005; Griffith, 1996; Gutman și Midgley, 2000; Ho Sui-Chu și Willms, 1996; Simon, 2001); (b) frecvență școlară ridicată și rată scăzută de abandon școlar (Drake, 1995; Izzo et al., 1999;

Southwest Educational Laboratory, 2000); (c) rată mare de finalizare a temelor de casă (Ford și Amaral, 2006); (d) motivație ridicată, stimă de sine crescută, percepție ridicată asupra propriei competențe, competențe sociale (Anderson și Minke, 2007; Ford și Amaral, 2006); (e) rezultate mai bune la citit, scris și matematică (Izzo et al., 1999).

Este important de remarcat faptul că la rezultatele ridicate ale elevilor contribuie și alți factori în afară de implicarea părinților. Multe cercetări ale școlilor de performanță au identificat caracteristici-cheie asociate cu dezvoltarea. Printre acestea sunt standardele înalte și așteptările față de elevi (Michigan Department of Education, 2002), predarea și învățarea conforme cu aceste standarde, o conducere eficientă, o monitorizare frecventă a predării și a învățării, axată pe dezvoltarea profesională și un nivel ridicat de implicare a părinților și a comunității (Henderson și Mapp, 2002). Fan și Chen (1999) susțin de asemenea că așteptările părinților față de achizițiile elevilor sunt mai puternic corelate cu rezultatele elevilor decât supravegherea temelor.

În meta-analiza a 25 de cercetări asupra efectelor implicării părinților în educația copiilor, Fan și Chen (1999) au constatat că implicarea părinților acasă este corelată cu o atitudine pozitivă a elevilor față de școală, dar cu note și scoruri mai mici. Aceasta se explică prin faptul că părinții copiilor cu diferite probleme școlare oferă mai mult ajutor acasă decât părinții altor elevi. Studiul lor sugerează că părinții ai căror copii au probleme școlare sau comportamentale tind să îi supravegheze mai mult și să ceară sprijin din partea școlii.

Motivația învățării

Motivația este definită de Golu și Golu (2003) ca fiind “ansamblul de stimuli sau de mobiluri – trebuințe, montaje, tendințe, atracții, interese, convingeri, năzuințe, intenții, vise,

aspirații, scopuri, idealuri – care susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini” (p. 351).

Din punct de vedere al psihologiei educației, motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la “totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi” (Sălăvăstru, 2004, p. 70).

Motivația este cea care energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevii învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare, relația cauzală dintre motivație și învățare fiind reciprocă.

Abordări cognitive ale motivației învățării

Abordările cognitive ale motivației se bazează pe ideea că angajamentul unui individ într-o sarcină este determinat de reprezentările acestuia asupra propriei persoane și asupra situației. Paradigma cognitivă definește motivația pentru învățare ca nevoia de a avea o înțelegere consistentă, acurată și utilă asupra lumii. Există o mare varietate de teorii și concepte vehiculate în paradigma cognitivă, dar voi aborda în continuare doar pe cele de interes pentru cercetarea de față.

Teoria expectanță-valoare și autoeficacitatea

Un model util al motivației este teoria expectanță-valoare susținută de Eccles și Wigfield (2000). În această teorie, motivația elevului este în funcție de așteptările de succes cu

privire la o sarcină și valoarea acordată acelei sarcini. Amândouă componentele trebuie să fie prezente pentru ca cel ce învață să fie motivat.

Așteptările pe care individul le are legat de succes sunt discutate în termeni de autoeficacitate în multe teorii (Bandura, 1993, 1994). Conceptul de autoeficacitate este o convingere cu privire la propriile abilități legate de îndeplinirea unei sarcini specifice. Elevii cu un nivel înalt de autoeficacitate vor avea încredere în capacitatea de a face față anumitor sarcini. Autoeficacitatea poate fi afectată atunci când elevul experimentează o lipsă de conexiune între comportament și consecințe. Astfel se poate ajunge la ceea ce se numește neajutorare învățată, un nivel general scăzut de motivație atribuit convingerilor că nimic din propriile acțiuni nu va face o diferență (Seligman, 1975, citat în Svinicki, 1999).

Teoria atribuirii

Invocarea teoriei atribuirii în cadrul unei discuții despre motivație se bazează pe ideea că angajarea unui individ într-o activitate vine ca răspuns nu la o stimulare, ci la un tip de explicație, în termeni de cauzalitate internă sau externă, pe care a produs-o plecând de la un fapt observabil. Pentru Heider (1958) atribuirea este procesul prin care omul percepe realitatea și poate să o prezică sau să o stăpânească. Ea permite individului să explice comportamentele lui și ale celorlalți, să interpreteze ceea ce i se întâmplă, să caute cauzele unui eveniment sau comportament. Oamenii aflați în fața unei mari varietăți de situații vor face două tipuri de atribuirii: (a) atribuirii interne (care plasează responsabilitatea situației asupra individului) și (b) atribuirii externe (care plasează responsabilitatea situației sau comportamentului asupra factorilor de mediu).

Weiner (citat în Sălăvăstru, 2004) a dezvoltat această teorie, afirmând că explicațiile pe care oamenii le dau succesului sau eșecului sunt bazate pe trei caracteristici importante: locul

controlului, stabilitatea și controlabilitatea. Locul controlului stabilește dacă un eveniment care ni se întâmplă are o cauză internă sau externă. Când individul consideră că anumite evenimente depind de propriul lui comportament, de caracteristici sau capacități inerente lui, vorbim de o cauză internă. Când însă individul le percepe ca fiind sub influența șansei, a altora, vorbim de o cauză externă. Asumpția centrală a teoriei atribuirii este că oamenii încearcă să-și mențină o imagine pozitivă despre ei înșiși. Această teorie are efecte asupra comportamentului școlar al elevului. De exemplu, elevii cu un loc al controlului intern vor experimenta satisfacție pentru succesul lor, vor accepta mai ușor responsabilități și vor încerca să facă față eșecului.

Teoria orientării scopurilor

Un model recent al motivației este teoria orientării scopurilor (Ames, 1992; Dweck, 1986). Conform acestei teorii, comportamentul elevului este determinat de felul scopurilor pentru învățare. Scopurile pot fi orientate spre acumularea de cunoștințe sau spre performanță. Elevii orientați spre acumularea de cunoștințe se focalizează asupra sarcinii și asupra procesului de învățare în sine, pentru a dobândi noi abilități și pentru a-și dezvolta competențele. Elevii orientați spre performanță se focalizează asupra sinelui și asupra performanței, pentru a-și demonstra competența față de ceilalți.

Comportamentul elevilor aparținând celor două categorii va înregistra mari diferențe. Elevul orientat spre acumularea de cunoștințe își va asuma riscuri, va căuta un feedback corectiv, va vedea în greșeli oportunități de învățare. Elevul orientat spre performanță va evita situațiile riscante, își dorește un feedback de confirmare și vede în greșeli un eșec.

Motivație intrinsecă și motivație extrinsecă

Sălăvăstru (2004) prezintă cele două categorii opuse ale motivației învățării, distinse în literatura de specialitate: motivația intrinsecă și motivația extrinsecă. Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acelei activități. Ea îl determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea și satisfacția pe care aceasta i-o procură, fără a fi constrâns de factori exteriori. Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea și, îndeosebi, curiozitatea epistemică, ce exprimă nevoia de a ști, de a-și lărgi orizontul de cunoaștere.

Motivația extrinsecă este aceea a cărei sursă se află în exteriorul individului și a activității desfășurate. Angajarea în activitate e văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine. Dacă un elev învață pentru a primi anumite recompense, din dorința de a fi mai bun decât ceilalți sau din teama de eșec, atunci spunem că activitatea de învățare e motivată extrinsec.

Practica educațională ne arată că activitatea de învățare este motivată atât extrinsec, cât și intrinsec. Deci, Vallerand, Pelletier și Ryan (1991) situează motivația pe un continuum în care la o extremitate se află motivația extrinsecă, iar la cealaltă motivația intrinsecă, între cele două fiind mai multe niveluri pe care elevul poate să le atingă. La nivelul cel mai scăzut, care corespunde motivației extrinseci, se află reglarea externă. Este nivelul la care activitatea de învățare e reglată exclusiv prin stimuli externi, recompense și pedepse. Cel de-al doilea nivel este interiorizarea. Sursa de control a comportamentului este tot externă, dar e interiorizată treptat. De exemplu, elevul își face temele pentru că s-ar simți vinovat dacă nu ar face-o. La nivelul identificării, elevul îndeplinește o activitate pentru că estimează că aceasta va avea consecințe importante pentru el. Autorii mai sus menționați precizează că identificarea rămâne

totuși la un nivel al motivației extrinseci, pentru că elevul este motivat prin consecințele unei activități, nu prin însăși activitatea de învățare. Nivelul integrării se apropie cel mai mult de motivația intrinsecă. Un elev care se angajează în activități pentru că ele corespund propriilor scopuri și aspirații se află la acest nivel. Comportamentul elevului este în întregime autodeterminat.

Svinicki (1999) susține că motivația intrinsecă se dezvoltă prin luarea deciziilor, urmărirea unor scopuri provocatoare, dar realizabile, deținerea simțământului de control și prin autoeficacitate. Combinând decizia, provocarea și competența se va încuraja motivația intrinsecă.

Importanța motivației intrinseci

Cercetările din domeniul motivației intrinseci au dorit să afle factorii care contribuie la dezvoltarea, respectiv diminuarea acestui tip de motivație. Teoria autodeterminării explică în termeni de factori sociali și de mediu ceea ce facilitează, respectiv diminuează motivația intrinsecă. Teoria evaluării cognitive elaborată de Deci și Ryan (1985, citat în Deci și Ryan, 1991) se subscrie teoriei mai sus menționate și explică modul în care factorii contextului social produc variații în dreptul motivației intrinseci. Această teorie susține faptul că aspecte ale relațiilor interpersonale (recompensele, comunicarea, feedbackul) conduc spre un simțământ al competenței, care susțin o motivație intrinsecă.

Teoria evaluării cognitive specifică faptul că simțământul competenței nu va dezvolta motivația intrinsecă dacă nu este însoțit de un sens al autonomiei sau un locus intern al controlului. Au fost conduse cercetări care să confirme supozițiile acestei teorii. Primele studii au arătat că feedbackul pozitiv dezvoltă motivația intrinsecă, în timp ce feedbackul negativ o diminuează (Deci, 1971 și Harackiewicz, 1979, citat în Ryan și Deci, 2000). Alte cercetări au

arătat că perceperea propriei competențe mediază aceste efecte, mai ales atunci când este însoțită de un sens al autonomiei (Ryan, 1982).

O meta-analiză recentă (Ryan și Deci, 2000) confirmă faptul că orice tip de recompensă materială, diminuează motivația intrinsecă. Nu doar recompensele materiale, ci și amenințările, termenele limită (Amabile et al., 1976), ordinele (Koestner, Ryan, Bernieri și Holt, 1984) și presiunea competiției (Reeve și Deci, 1996) diminuează motivația intrinsecă. Pe de altă parte, posibilitatea de a alege și oportunitatea de auto-direcționare (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith și Deci, 1978) susțin și dezvoltă motivația intrinsecă, deoarece oferă un sens al autonomiei mai mare.

Importanța autonomiei versus control pentru dezvoltarea motivației intrinseci a fost observată și în cadrul cercetărilor pe clase de elevi. De exemplu, un profesor care oferă sprijin și autonomie, catalizează motivația intrinsecă a elevilor, curiozitatea și dorința pentru provocări (Ryan și Grolnick, 1986). Elevii excesiv controlați pierd inițiativa și nivelul academic scade, mai ales atunci când procesul de învățare necesită procesare creativă. Similar, alte cercetări arată că elevii ai căror părinți oferă mai multă autonomie și sprijin sunt orientați spre excelență (Ryan și Deci, 2000).

În concluzie, cercetările abordate sugerează că mediul școlar și cel al familiei pot facilita sau inhiba motivația intrinsecă, prin sprijinirea nevoilor legate de autonomie și competență.

Implicarea parentală și motivația învățării

După cum au remarcat Hoover-Dempsey și Sandler (2005), cercetările efectuate în domeniul implicării parentale s-au axat în primul rând asupra corelației pe care aceasta o are cu rezultatele școlare ale elevului. Autorii sugerează însă, că implicarea părinților are o

influență directă nu asupra achizițiilor, ci asupra unor mecanisme ale elevului care duc la anumite rezultate. Aceste mecanisme mediază relația dintre implicarea parentală și succesul școlar al elevului, părinții jucând un rol important în dezvoltarea lor.

Autorii numiți mai sus au identificat trei atribute majore ale elevului care sunt susceptibile la influența părintelui prin activități de implicare și care sunt, după cum se pare, cauze ale succesului academic: (a) autoeficacitatea academică și socială, (b) motivația intrinsecă, (c) utilizarea strategiilor de autoreglare în învățare.

Hoover-Dempsey și Sandler (2005) denumesc aceste atribute, rezultate academice proximale, iar performanțele academice sunt denumite rezultate distale. Ele sunt mai îndepărtate de influența părintelui, deoarece performanțele școlare depind și de abilitățile, practicile și cunoștințele profesorului, obiectivele și conținutul curriculumului și grupul de similitudine.

Evidențe ale relației dintre implicarea parentală și motivația învățării

Cercetările empirice care investighează relația dintre implicarea parentală și motivație își au fundamentul în diferite teorii psiho-sociale. De exemplu, teoria social-cognitivă a comportamentului uman și a învățării accentuează că funcționarea individului este bazată pe sistemele sociale (Bandura, 2005) și că factorii de mediu afectează nu numai ce gândesc indivizii, ci și ceea ce fac. În teoria evaluării cognitive, Deci et al. (1991) susțin influența mediului asupra dezvoltării motivației intrinseci. În acest cadru, importanța mediului social este de asemenea recunoscută, ea putând fie să dezvolte, fie să inhibe motivația intrinsecă. Pe de altă parte, aspecte ale mediului percepute a fi controlatoare, presiunea și recompensele, diminuează motivația intrinsecă.

În continuare vom prezenta principalele rezultate ale cercetărilor asupra relației dintre implicarea parentală și diferite constructe motivaționale.

Implicarea parentală și constructe motivaționale

Implicarea școlară. Implicarea școlară cuprinde trei arii: comportamental, emoțional și cognitiv. Implicarea comportamentală se concretizează în participarea la activitățile școlare, implicarea în sarcinile de învățare, comportament pozitiv și lipsa comportamentelor disruptive. Implicarea emoțională constă în relațiile cu profesorii și colegii. Implicarea cognitivă presupune o investiție în învățare și dispoziția de a face mai mult decât cerințele de bază (Fredricks et al., 2011).

Izzo et al. (1999) a studiat relația între implicarea parentală și funcționarea academică și socială a elevilor din clasele primare într-o cercetare longitudinală. Un aspect important al acestei cercetări este faptul că au investigat impactul implicării parentale asupra implicării școlare al elevului. Implicarea a fost măsurată examinând comportamentele disruptive, calitatea muncii, orientarea asupra sarcinii, toleranța la frustrare și abilitatea de a face față eșecului. În afară de contactele cu profesorul, celelalte dimensiuni ale implicării parentale (calitatea interacțiunilor, participarea la activități școlare, activități casnice educative) erau asociate cu un nivel ridicat de implicare școlară.

Într-o cercetare asupra elevilor de liceu de diferite etnii și niveluri socio-economice, Steinberg (1992, în Fan și Williams, 2010) concluzionează că practicile parentale continuă să aibă un impact pozitiv în anii adolescenței. Tipurile de implicare parentală examinate au fost ajutorul la teme, participarea la programele școlii, ajutarea elevilor să aleagă cursurile opționale și informarea periodică cu privire la progresul școlar. Autorii sugerează că aceste tipuri de implicare influențează pozitiv implicarea școlară a elevilor și nivelul academic,

această influență fiind mai ridicată atunci când stilul parental este autoritarist (comportamente de acceptare, căldură și un anumit grad de democrație și autonomie).

Locul controlului. Fan și Williams (2010) citează cercetări ce susțin că adolescenții cu un loc al controlului intern au rezultate academice mai ridicate și sunt mai implicați în activitățile școlare. Utilizând un eșantion de liceeni, Trusty și Lampe (1997) au arătat că implicarea parentală este asociată cu un loc al controlului intern, iar simplul control parental, fără implicare, se asociază cu un loc al controlului extern.

Relația dintre implicarea parentală și locul controlului a fost cercetată și în dreptul elevilor din școli elementare. Grolnick et al. (1991) au studiat relația dintre percepția elevilor asupra implicării parentale, a stilului parental și a motivației școlare. Motivația a fost studiată din punctul de vedere al următoarelor aspecte: conștientizarea controlului (nivelul de înțelegere a cine sau ce este responsabil de rezultatele școlare), competența percepută (cât de competenți se simt pentru a întreprinde anumite activități) și autonomia percepută. Cercetarea a arătat o relație semnificativă între implicarea parentală și cele trei aspecte ale motivației. Atunci când părinții erau implicați, elevii știau cine deține controlul asupra rezultatelor lor școlare, se simțeau mai siguri de propriile abilități și erau mai autonomi. Studiul a arătat că aceste variabile motivaționale corelează cu performanța academică.

Scopuri achiziționale orientate spre excelență vs. performanță. Gonzalez et al. (2002) au examinat relația dintre implicarea parentală și orientarea scopurilor spre excelență sau spre performanță a elevilor de liceu. Autorii au arătat că toate tipurile de implicare parentală studiate sunt relaționate pozitiv cu orientarea spre excelență, indiferent de etnie și statut socio-economic. Când părinții arătau interes față de educația copiilor lor, elevii erau mai dispuși să

caute sarcini provocatoare, să persiste în ciuda dificultăților și să experimenteze satisfacție în activitățile școlare. Cercetarea lui Cheung și McBride-Chand (2008) susține relația pozitivă între practicile maternale de sprijin și încurajare și orientările motivației spre excelență.

Regner et al. (2009) subliniază faptul că nu toate modalitățile de implicare parentală sunt asociate cu o orientare a motivației spre excelență. Autorii fac diferența între (a) sprijin (încurajări, ajutor, sprijin cu privire la comportamentul școlar și rezultate academice) și (b) monitorizare (un comportament evaluativ de control exercitat asupra comportamentului și a rezultatelor elevului). Cercetarea lor arată că doar implicarea parentală de sprijin conduce spre o motivație orientată spre excelență.

Motivația pentru citit. Adunyarittigun (1997) a studiat efectele participării părinților într-un program de voluntariat asupra modului în care elevii se percep ca cititori. Rezultatele au arătat că implicarea părinților a condus la dezvoltarea încrederii în sine ca bun cititor, creșterea motivației pentru citit și la implicarea voluntară în activități de citit-scris.

Alți cercetători au examinat rolul pe care implicarea părinților acasă o are asupra motivației pentru citit. Koskinen et al. (2000) au studiat impactul utilizării unui mediu bogat în resurse de carte și a recititului acasă asupra motivației pentru citit la nivelul claselor primare. Activitățile de recitare acasă presupuneau interacțiunea cu părintele. Rezultatele au arătat că motivația pentru citit crește atunci când părinții sunt implicați direct în acest proces.

Marchant et al. (2001) confirmă rolul important al relațiilor dintre părinți, profesori și elevi, susținând că efectul combinat al celor două contexte, familial și școlar, este mai puternic decât a fiecăruia în parte. Studiul lor arată că unele caracteristici ale celor două contexte au un impact mai mare decât celelalte și sunt mediate de motivația elevilor și competența școlară percepută a elevului. Stilul parental, implicarea parentală, stilul de predare și climatul școlar

schimbă percepția elevilor asupra învățării. Conform autorilor, valoarea pe care părinții o acordă educației este în strânsă legătură cu motivația și competența academică percepută de elev.

General vorbind, cercetările au indicat o legătură pozitivă între implicarea parentală și motivație, sub diferitele ei aspecte (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Totuși, există evidențe care sugerează că anumite aspecte ale implicării parentale au efecte diferite, poate chiar opuse asupra unor constructe motivaționale. De exemplu, elevii sunt mult mai angrenați în activitățile școlare atunci când părinții participă în funcții școlare, dar ei raportează mai puțin angajament atunci când contactele inițiate de părinți cu personalul școlii sunt mai dese (Izzo et al., 1999). Grolnick and Slowiaczek (1994) au descoperit că nu toate aspectele implicării parentale corelează cu motivația achizițională a elevilor și susțin nevoia altor cercetări care să investigheze diferite aspecte ale implicării parentale și diferite elemente ale motivației elevilor, pentru elaborarea unui model multidimensional al implicării parentale. Gonzalez-DeHass et al. (2005) sugerează de asemenea în revizia lor că ar trebui studiate o varietate mai mare de practici de implicare parentală cu influență asupra motivației elevilor.

Implicarea parentală și motivația intrinsecă

Motivația intrinsecă, ce mobilizează comportamentul individului din interior, este foarte importantă pentru dezvoltarea cognitivă a adolescenților (Ryan și Deci, 2000). Cercetările indică o corelație pozitivă între motivația intrinsecă și achizițiile elevilor, perseverență și efort, autoeficacitate și motivație achizițională (Fan și Williams, 2010).

Puține cercetări au examinat însă implicarea parentală, ca predictor al motivației intrinseci. Cercetarea lui Fan și Williams (2010) arată că aspirațiile educaționale ale părinților pentru copiii lor, sfaturile pozitive, regulile cu privire la timpul petrecut la televizor și

contactele inițiate de școală cu părinții (nu cu scopul de a discuta comportamentul negativ al elevului) au un efect pozitiv asupra motivației intrinseci, a autoeficacității și a angajamentului școlar.

Efectele implicării parentale asupra motivației intrinseci pot fi contrarii. Conform cu teoria evaluării cognitive, implicarea parentală poate fi de sprijin sau controlatoare. Latura de sprijin crește motivația intrinsecă a elevului, în timp ce latura controlatoare o diminuează (Fan și Williams, 2010). De exemplu, motivația intrinsecă a copiilor a crescut atunci când părinții au primit informații săptămânale cu privire la progresul copilului și cu privire la modalitățile de ajutor și când părinții încurajau și ofereau reacții pozitive la notele copiilor. În contrast, orientarea motivațională a elevului e corelată negativ cu supravegherea la teme, atunci când era văzută ca supra-controlatoare (Ginsburg și Bronstein, 1993).

Ginsburg și Bronstein (1993) au cercetat relația dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă, respectiv extrinsecă a elevilor. Autorii au analizat diferite tipuri de implicare parentală și modul în care acestea influențează motivația elevului. Supravegherea temelor acasă și oferirea de recompense era în corelație cu o motivație extrinsecă, iar elevii ai căror părinți îi încurajau și îi laudau, au raportat un nivel ridicat de motivație intrinsecă.

O altă cercetare cu privire la relația dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă a fost realizată de către Ames et al. (1995) la nivelul claselor primare. Rezultatele studiului au arătat că nivelul motivației intrinseci a elevului este mai ridicat acolo unde profesorii comunică săptămânal cu părinții și atunci când elevii îi percep pe părinți ca implicați în educația lor. S-a constatat o creștere a perseverenței în învățare și a competenței academice percepute.

Studiile prezentate mai sus susțin o relație puternică între implicarea parentală și constructe motivaționale specifice. Când părinții se implică, elevii raportează mai mult efort, concentrare și atenție, sunt mai interesați în învățare și se percep mai competenți. Deși monitorizarea temelor pentru acasă și utilizarea recompenselor materiale pentru note sunt relaționate cu o motivație extrinsecă, încurajările și lauda sunt relaționate cu motivația intrinsecă. Elevii ai căror părinți sunt implicați, se simt responsabili pentru propria educație. Când părinții arată interes față de educația copilului implicându-se, elevii sunt orientați spre excelență și caută sarcini provocatoare, perseverează în ciuda provocărilor, arată satisfacție față de sarcinile școlare. Atunci când părinții se implică în activitățile de citit ale elevilor, elevii se simt mai eficace, mai motivați și citesc de bunăvoie.

CAPITOLUL III

METODOLOGIA CERCETĂRII

Introducere

Obiectivul principal al acestei cercetări este să verifice existența unei relații între nivelul implicării parentale în viața școlară și în educația copilului și motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România.

Capitolul de față prezintă metodologia cercetării, specificând tipul cercetării, populația, eșantionul, instrumentele de măsurare, ipoteza, modalitățile de colectare și de analiză a datelor.

Tipul cercetării

Best și Kahn (2006) identifică două tipuri majore de cercetare: cantitativă și calitativă. O cercetare în care variabilele iau valori nenumerice, care descriu calități sau atribute, se numește calitativă. În acest tip de cercetare se descriu evenimente și persoane într-un mod științific, dar fără a face uz de date numerice. Cercetarea cantitativă se face asupra variabilelor care iau valori specifice într-un interval determinat.

O altă clasificare se poate realiza în funcție de modul de manipulare a variabilelor. Spre deosebire de alți autori, Best și Kahn enumeră doar două astfel de tipuri: descriptivă și experimentală. Studiile descriptive încearcă să descrie starea de fapt a lucrurilor. În cadrul studiilor descriptive se poate vorbi de apreciere și evaluare, care nu sunt cercetări în sine, deoarece nu au ca scop producerea de cunoștințe noi, generalizabile. Ele sunt interesate mai

degrabă să aprecieze caracteristici ale unei populații sau să evalueze nivelul de succes al unui program aplicat.

Cercetarea descriptivă studiază relația dintre variabile, testează ipoteze, dezvoltă generalizări, principii sau teorii care au validitate universală. Cercetările descriptive se mai numesc *ex post facto* sau cauzal-comparative, iar atunci când se folosește analiza corelațională, se numesc corelaționale, având ca element comun încercarea de a găsi aspecte generalizabile și tratând condiții prezente. Spre deosebire de experiment, în cadrul unei cercetări descriptive nu se manipulează variabilele. Evenimentele observate și descrise s-ar fi petrecut și în absența unei observări sau analize.

Conform categoriilor enumerate mai sus, cercetarea de față este: (a) cantitativă pentru că se utilizează pentru măsurarea variabilelor o scală cantitativă și variabilele iau valori numerice; (b) transversală pentru că datele au fost colectate într-un moment specific; (c) descriptivă pentru că analizează relația dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă, neintervenind asupra variabilelor și (d) corelațională pentru că utilizează o analiză corelațională.

Populație și eșantion

Populația acestei cercetări este alcătuită din elevii și cadrele didactice din cadrul școlilor primare adventiste din România în anul școlar 2010-2011, cu un efectiv de 245 de elevi și 19 învățătoare. Populația elevilor este stratificată natural, pe patru clase, cuprinzând copii între 7 și 11 ani. Pentru această cercetare s-a realizat o eșantionare pseudo-aleatorie, în funcție de respondența cadrelor didactice către care s-a apelat pentru aplicarea chestionarelor, reprezentând 48.5% din numărul total de elevi. Tabelul 1 prezintă detalii cu privire la populația și eșantionul cercetării.

Tabelul 1

Populație și eșantion

Numele școlii	Localitatea	Populație	Eșantion	%
Școala Adventistă Craiova	Craiova	60	36	60
Liceul Teoretic Mihai Ionescu	București	72	24	33.3
Liceul Teoretic Muntele de Foc	Câmpenița	36	33	91.6
Școala Doctor Luca	Brăila	11	11	100
Liceul Teoretic Omega	Târgu-Mureș	66	15	22.7
Total		245	119	48.5

Variabilele cercetării

Variabilele reprezintă tot ce se poate măsura, controla și studia. Ele sunt caracteristici, atribute observabile și supuse schimbării. Cercetarea a utilizat variabile independente și dependente. Variabila independentă este cea caracteristică a mediului fizic sau social care, în urma unei manipulări efectuate de către cercetător, ia anumite valori, care permit evaluarea impactului său asupra anumitor comportamente.

Variabile independente

Implicarea parentală s-a măsurat prin percepția cadrului didactic cu privire la numărul de contacte cu școala, participarea la evenimentele școlare, voluntariatul, atitudinea reciprocă, respectul și încrederea dintre părinte și cadru didactic.

Vârsta elevului s-a determinat prin înregistrarea numărului de ani pe care subiectul i-a trecut în dreptul itemului vârstă.

Genul este acel set de caracteristici care grupează ființele umane în două mari segmente, masculin și feminin, și s-a determinat în funcție de răspunsul subiectului la itemul gen.

Variabile dependente

Variabila dependentă a cercetării este motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică. Motivația intrinsecă este definită ca acel tip de motivație care îl angajează pe individ într-o activitate pentru plăcerea de a o realiza. Astfel s-a presupus că angajarea voluntară și cu plăcere în activități de citit, scris și matematică vor arăta un nivel ridicat de motivație intrinsecă pentru acele domenii.

În dreptul celei de-a doua ipoteze, nivelul implicării parentale devine variabilă dependentă.

Instrumente

Ancheta este metoda folosită în această cercetare, instrumentul de colectare a datelor fiind chestionarul. Metoda anchetei este „o metodă de cercetare de tip interactiv, care presupune un schimb de informații între cercetători și subiecții supuși investigației, în cadrul căreia, se culeg date în legătură cu anumite fenomene, situații și manifestări” (Bocoș, 2003, p. 96). Am utilizat această metodă pentru identificarea nivelului celor două variabile ale cercetării.

Măsurarea implicării parentale

Implicarea parentală a fost măsurată cu ajutorul chestionarului Parent Involvement in Early Years–Teacher Report (PIEY-T), elaborat de Wong și Hughes (2006). Instrumentul

cuprinde trei subscale: alianță (înțelegere reciprocă, scopuri comune, așteptări comune, respect, comunicare ușoară), implicare parentală generală (comunicare, voluntariat, participare la ședințe și evenimente școlare), inițiativa cadrului didactic (comunicare, invitații pentru părinți). Analizele statistice au arătat o consistență internă bună ($\alpha = .87$).

Itemii sunt codati pe o scală de 5 puncte incluzând frecvența specifică (1: niciodată, 2: o dată sau de două ori pe an, 3: aproape în fiecare lună, 4: aproape în fiecare săptămână și 5: de mai multe ori pe săptămână); frecvența generală (1: niciodată, 2: din când în când, 3: câteodată, 4: frecvent, 5: aproape întotdeauna) și nivelul de acord cu anumite afirmații (1: dezacord total, 2: dezacord, 3: nici acord nici dezacord, 4: acord, 5: total acord). Cu cât scorurile sunt mai mari, cu atât nivelul implicării parentale este mai ridicat.

Pentru traducerea și adaptarea instrumentului s-a cerut aprobarea autorilor (Wong și Hughes, 2006). În faza de pilotare chestionarul a fost trimis unei școli primare (școala cu clasele I-IV din Paltin), învățătoarele completând 30 de formulare. S-au luat în considerare opiniile cadrelor didactice cu privire la claritatea formulării itemilor. Pentru verificarea fidelității instrumentului s-a folosit metoda alfa Cronbach. Doi itemi au fost înlăturați în faza de traducere, datorită inexistenței unui corespondent în sistemul românesc de învățământ, a unui cadru național pentru Asociații Părinți-Profesori (Parent-Teacher Association, Parent-Teacher Organization). Alți trei itemi au fost înlăturați din cauza unei corelații corectate scăzute (< 0.40). Valoarea coeficientului alfa a indicat o consistență internă bună a instrumentului ($\alpha = .949$).

Măsurarea motivației intrinseci

Motivația intrinsecă a fost măsurată cu subscala de motivație intrinsecă din cadrul Elementary School Motivation Scale (Guay et al., 2010). Instrumentul măsoară nivelul

motivației intrinseci, a reglării identificate și a reglării controlate, pentru următoarele arii: citit, scris și matematică. Itemii sunt codati pe următoarea scală: întotdeauna da, câteodată da, nu știu, câteodată nu, întotdeauna nu, subscala de de motivație intrinsecă având un nivel adecvat al consistenței interne ($\alpha = .76$).

În urma aprobării, instrumentul a fost tradus și aplicat unui eșantion de 39 de elevi, cu vârste cuprinse între 7 și 11 ani. Pentru a putea fi administrat mai multor elevi în același timp, s-a ales codarea itemilor pe o scală de cinci puncte, după cum urmează: 1: deloc, 2: puțin, 3: așa și-așa, 4: mult, 5: foarte mult. Fiecare scală având un nivel bun al consistenței interne: citit ($\alpha = .788$), scris ($\alpha = .795$) și matematică ($\alpha = .731$).

Ipotezele de nul

Instrumentul de bază al unei cercetări este reprezentat de ipotezele acesteia. O investigație științifică nu se realizează niciodată în lipsa unei ipoteze. Ea reprezintă o presupunere de tip cauză-efect sau de tip corelațional a cărei testare reprezintă un plus de cunoaștere. Sporul de cunoaștere este dat atât de confirmarea, cât și de infirmarea ipotezei.

H₀₁: Nu există o relație semnificativă statistic între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România.

H₀₂: Nu există o relație negativă semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului.

H₀₃: Nu există o relație negativă semnificativă între nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică și vârsta copilului.

H₀₄: Nu există o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică între fete și băieți.

Operaționalizarea variabilelor

Pentru ca un instrument să fie valid, este necesar să măsoare ceea ce pretinde a măsura. Pentru a putea atinge acest obiectiv este necesară definirea operațională a variabilelor, după cum se poate vedea în Tabelul 2. Acest tabel prezintă pe rând variabilele, definindu-le ca și concept și explicitând modalitatea de măsurare a fiecăreia.

Operaționalizarea ipotezelor

În Tabelul 4 sunt prezentate în mod operațional ipotezele, variabilele corespunzătoare, nivelul de măsurare al fiecărei variabile, valorile pe care acestea le pot lua, instrumentul care le măsoară și proba statistică folosită în testarea ipotezelor.

Colectarea datelor

Pentru colectarea datelor au fost contactați directorii sau învățătorii celor cinci școli primare adventiste din România. S-au elaborat instrucțiuni pentru aplicarea instrumentelor și au fost trimise împreună cu chestionare către școlile menționate. Chestionarele PIEY-T au fost completate de către învățători, pentru fiecare părinte în parte. Chestionarele ESMS au fost completate de către elevi, sub indicațiile învățătorilor.

În luna iunie 2010 au fost administrate chestionarele elevilor și învățătorilor din cadrul Liceului Teoretic Muntele de Foc, Liceului Teoretic Mihai Ionescu, Școlii Adventiste din Craiova și Școlii Doctor Luca. În luna aprilie 2011 au fost administrate chestionarele Liceului Teoretic Omega.

Chestionarele completate au fost trimise către investigator prin poștă și s-au înregistrat 119 chestionare pereche (PIEY-T și ESMS).

Tabelul 2

Operaționalizarea variabilelor

Variabile	Definiția conceptuală	Definiția instrumentală	Definiția operațională
Nivelul implicării parentale	Strategiile și resursele pe care părinții le folosesc, în perioada școlarizării copiilor, pentru a spori șansele copiilor lor de succes școlar și social, și care se concretizează în acțiuni de comunicare cu profesorul, participare la evenimente școlare, atitudini de respect față de profesor.	Variabila s-a măsurat cu ajutorul Parent Involvement in Early Years – Teacher Report (PIEY-T), care cuprinde 23 de itemi. (Anexa B)	Nivelul implicării parentale s-a determinat însumând punctele acumulate la fiecare din cei 23 de itemi. Această variabilă poate lua valori între 23 și 115 puncte. S-a utilizat o scală de 5 puncte unde 1 înseamnă niciodată și 5 înseamnă întotdeauna.
Nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică	Acel tip de motivație care îl determină pe individ să participe la activități de citit, scris și matematică pentru plăcerea și satisfacția pe care aceasta i-o procură, fără a fi constrâns de factori exteriori.	Variabila s-a măsurat cu ajutorul Elementary School Motivation Scale (ESMS), care cuprinde 9 itemi, 3 pentru citit, 3 pentru scris și 3 pentru matematică. (Anexa B)	Nivelul motivației intrinseci s-a determinat însumând punctele acumulate la fiecare din cei 9 itemi. Această variabilă poate lua valori între 9 și 45 puncte. S-a utilizat o scală de 5 puncte, unde 1 înseamnă deloc și 5 foarte mult.
Vârsta elevului	Numărul de ani pe care elevul îi are.	S-a determinat poziția subiectului față de variabila vârstă, prin răspunsul dat la următorul item: Vârstă _____	Vârsta s-a determinat prin înregistrarea numărului de ani pe care subiectul i-a trecut în dreptul itemului vârstă.
Genul elevului	Un set de caracteristici care grupează ființele umane în două mari segmente: masculin și feminin.	S-a determinat poziția subiectului față de următorul item: Băiat / Fată	Subiectul a subliniat una din cele două opțiuni ale variabilei gen. Variabila poate lua următoarele valori: 1 = masculin; 2 = feminin

Tabelul 3

Operaționalizarea ipotezelor

<u>Ipoteze</u>	<u>Variabile</u>	<u>Nivel măsurare</u>	<u>Valori</u>	<u>Instrument</u>	<u>Probă semnificație statistică</u>
H ₁ : Există o relație semnificativă între nivelul de implicare parentală și nivelul motivației intrinseci	A. Implicare parentală	A. de interval	1-5	Parent Involvement in Early Years – Teacher Report (PIEY-T)	Coeficientul de corelație Spearman (ipoteza de nul se respinge la un prag de semnificație < .05).
	B. Motivație intrinsecă	B. de interval	1-5	Elementary School Motivation Scale ESMS	
H ₂ : Există o relație negativă semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului.	A. Vârsta copilului	A. de raport	7-11 ani	Antetul chestionarului PIEY-T	Coeficientul de corelație Spearman (ipoteza de nul se respinge la un prag de semnificație < .05).
	B. Implicarea parentală	B. de interval	1-5	Parent Involvement in Early Years – Teacher Report (PIEY-T)	
H ₃ : Există o relație negativă semnificativă între nivelul motivației intrinseci pentru citi, scris și matematică și vârsta copilului.	A. Vârsta copilului	A. de raport	7-11 ani	Antetul chestionarului ESMS	Coeficientul de corelație Spearman (ipoteza de nul se respinge la un prag de semnificație < .05).
	B. Motivația intrinsecă	B. de interval	1-5	Elementary School Motivation Scale ESMS	
H ₄ : Există o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică între fete și băieți.	A. Genul copilului	A. nominal	masculin / feminin	Antetul chestionarului ESMS	Testul t pentru eșantioane independente (ipoteza de nul se respinge la un prag de semnificație < .05).
	B. Motivația intrinsecă	B. de interval	1-5	Elementary School Motivation Scale ESMS	

Analiza datelor

Pentru stocarea și analiza datelor s-a folosit pachetul statistic SPSS versiunea 20 pentru Mac OS (Statistical Package for Social Sciences). Pentru organizarea și descrierea datelor s-a folosit statistica descriptivă. Utilizarea tehnicilor de prezentare și descriere a datelor oferă informații despre caracteristicile fiecăreia dintre variabilele supuse măsurării. Statistica descriptivă se ocupă de analiza datelor sub aspectul caracteristicilor lor intrinseci (frecvența valorilor, indicatorii tendinței centrale, ai împrăștierii sau ai formei distribuțiilor). Datele demografice au fost analizate și prezentate în tabele de frecvență și procentaje.

Pentru evidențierea relațiilor dintre variabile și testarea ipotezelor cercetării se utilizează statistica inferențială. Statistica inferențială cuprinde metodele de verificare a ipotezelor de cercetare prin testarea ipotezelor statistice.

Coeficientul de corelație Spearman se utilizează atunci când ambele variabile sunt de tip interval, dar una sau ambele nu sunt normal distribuite (Labăr, 2008). Prin transformarea în ordine de rang a celor două distribuții, valorile extreme sunt anihilate, ele urmând să participe la corelație prin simpla poziție în distribuție, și nu prin nivelul lor absolut. Pragul de semnificație pentru respingerea ipotezei de nul este .05.

CAPITOLUL IV

REZULTATE

Scopul acestei cercetări a fost să cunoască existența unei relații între implicarea parentală și motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România și să exploreze comportamentul acestor variabile în funcție de vârsta și genul elevilor.

Pentru realizarea cercetării s-a folosit o statistică descriptivă și inferențială, utilizând instrumente traduse și adaptate printr-un studiu pilot. Instrumentele au fost aplicate în fiecare școală, nefiind necesară instruirea specializată a aplicanților.

Capitolul de față prezintă rezultatele cercetării în două părți: descrierea demografică a eșantionului cercetării și testarea ipotezelor potrivit cu rezultatele analizei statistice. Ipotezele de cercetare au fost probate la un nivel de semnificație de 0.05.

Statistică descriptivă

Pentru a cunoaște structura eșantionului se vor prezenta tabele care sintetizează caracteristicile demografice. Variabilele demografice luate în considerare sunt următoarele: școala, clasa, vârsta, genul și mediul de proveniență.

Tabelul 4 prezintă numărul de elevi din fiecare școală și procentajul pe care îl reprezintă din eșantion. Eșantionarea fiind pseudo-aleatorie, nu s-a respectat o distribuție egală a elevilor pe școli.

Tabelul 4

Distribuția în funcție de școala de proveniență

Școala	<i>n</i>	%
Școala adventistă Craiova	36	30.3
Liceul Teoretic Mihai Ionescu	24	20.2
Liceul Teoretic Muntele de Foc	33	27.7
Școala Doctor Luca	11	9.2
Liceul Teoretic Omega	15	12.6
Total	119	100

În Tabelul 5 se poate observa distribuția elevilor pe clase. Din totalul de elevi, elevii clasei I și elevii clasei a IV-a sunt în număr apropiat: 21, respectiv 22. Aceștia se află însă într-un număr mai mic în comparație cu numărul de elevi din clasele a III-a și a IV-a. Unul dintre motivele pentru care elevii clasei I sunt mai puțini este dificultatea aplicării chestionarelor la acești elevi, în unele cazuri fiind nevoie de o aplicare individuală. Numărul mai mic de elevi de clasa a IV-a poate fi din cauza faptului că una dintre școli nu are decât clasele I și a II-a.

Tabelul 5

Distribuția pe clase

Clasa	<i>n</i>	%
Clasa I	21	17.6
Clasa a II-a	35	29.4
Clasa a III-a	41	34.5
Clasa a IV-a	22	18.5
Total	119	100

Elevii care fac parte din eșantionul cercetării au vârste cuprinse între 7 și 11 ani, majoritatea elevilor fiind însă de 8, 9 și 10 ani. Numărul exact de elevi de fiecare vârstă se poate observa în Tabelul 6. După cum am precizat și anterior, numărul elevilor de 7 ani este redus din cauza dificultăților de aplicare a chestionarelor la această vârstă, iar numărul elevilor de 11 ani este mai mic dat fiind faptul că una din școlile participante nu avea clasa a IV-a.

Tabelul 6

Distribuția în funcție de vârsta subiecților

Vârsta	<i>n</i>	%
7	14	11.8
8	23	19.3
9	38	31.9
10	38	31.9
11	6	5
Total	119	100

Din punct de vedere al genului, subiecții sunt distribuiți în mod aproape egal. Eșantionul cuprinde 66 de băieți și 53 de fete, ceea ce reprezintă 55.5%, respectiv 44.5 % din totalul de elevi.

Numărul elevilor proveniți din mediul rural ($n = 33$) este mai mic față de cel al elevilor proveniți din mediul urban ($n = 86$), deoarece o singură școală este localizată în mediul rural (Liceul Teoretic Muntele de Foc).

Tabelul 7 prezintă media, valorile minime și maxime, mediana și deviația standard pentru variabilele cercetării. Din aceste date se poate concluziona că există un nivel ridicat al

Tabelul 7

Media, minimul, maximul, mediana și deviația standard a variabilelor cercetării

Variabila	Media	Minimul	Maximul	Mediana	Dev. Standard
Motivație intrinsecă	32.1	9	45	33	7.898
Implicare parentală	82.59	56	103	82	9.459

motivației intrinseci ($M = 32.1$, $s = 7.898$), respectiv al implicării parentale ($M = 82.59$, $s = 9.459$) în școlile studiate.

Pentru testarea normalității distribuției variabilelor cercetării s-a recurs la demersul statistic, utilizându-se testul Shapiro-Wilk. După cum se observă în Tabelul 8, rezultatul testului pentru variabila motivație intrinsecă este semnificativ statistic (S-W (119) = 0.961, $p < .05$), rezultă că variabila nu este normal distribuită. Rezultatul testului pentru variabila implicare parentală nu este semnificativ statistic (S-W (119) = 0.989, $p > .05$), variabila fiind deci normal distribuită. Nici variabila vârstă nu este normal distribuită, rezultatul testului fiind semnificativ statistic (S-W (119) = 0.899, $p < .05$).

Tabelul 8

Testul normalității Shapiro-Wilk

Variabila	Statistic	df	p
Motivație intrinsecă	0.961	119	.002
Implicare parentală	0.989	119	.459
Vârsta elevilor	0.899	119	.000

Testarea ipotezelor

În continuare se vor prezenta rezultatele probelor statistice utilizate pentru testarea ipotezelor. În cazul ipotezelor care verifică existența unei relații între două variabile de interval, s-a folosit coeficientul de corelație Spearman, care se utilizează atunci când una sau ambele variabile nu sunt distribuite normal. Pentru ipoteza care urmărea identificarea unei diferențe între două eșantioane s-a folosit testul t pentru două eșantioane independente.

Ipoteza de nul 1

Ipoteza de nul 1 a cercetării declară faptul că nu există o relație semnificativă între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică în școlile primare adventiste din România.

Proba statistică utilizată pentru a testa ipoteza mai sus menționată a fost coeficientul de corelație ρ Spearman. Acest coeficient se utilizează atunci când ambele variabile sunt cantitative, dar nu sunt normal distribuite.

A fost evaluat nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică pentru un eșantion de 119 subiecți. Scorurile mari se referă la un nivel ridicat de implicare parentală, respectiv motivație intrinsecă. Conform rezultatelor obținute, există o corelație pozitivă între cele două variabile ($\rho(119) = 0.230, p < .05$, bilateral). Pe baza rezultatelor obținute s-a respins ipoteza de nul și s-a acceptat faptul că există o relație pozitivă semnificativă între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică.

Coeficientul de corelație Spearman fiind expresie a mărimii efectului, raportându-ne la criteriile lui Cohen (1988, citat în Labăr, 2008), rezultă că relația dintre variabilele implicare parentală și motivație intrinsecă este una medie.

Ipoteza de nul 2

A doua ipoteză de nul susține faptul că nu există o relație negativă semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului. Pentru testarea acestei ipoteze s-a utilizat din nou coeficientul de corelație ρ Spearman, prezentat mai sus.

Conform rezultatelor obținute ($\rho(119) = .019, p > .05$, bilateral) nu se poate respinge ipoteza de nul, deci nu există o relație negativă semnificativă între nivelul implicării parentale și vârsta copilului.

Ipoteza de nul 3

A treia ipoteză de nul susține că nu există o relație negativă semnificativă între nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică și vârsta copilului. Coeficientul de corelație are o valoare negativă ($\rho(119) = -.035$), însă nu este semnificativ ($p > .05$, bilateral). Astfel nu se poate respinge ipoteza de nul, ci se poate afirma că nu există o relație negativă semnificativă între nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică și vârsta copilului.

Ipoteza de nul 4

Ipoteza de nul 4 afirmă faptul că nu există o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică între fete și băieți. Pentru testarea acestei ipoteze s-a folosit testul t pentru două eșantioane independente. În Tabelul 9 se pot observa mediile celor două grupuri la scorurile motivației intrinseci. Media grupului de gen masculin ($M = 30.02, s = 7.906$), este mai mică decât cea a grupului de gen feminin ($M = 34.70, s = 7.143$).

Tabelul 9

Statistica descriptivă a motivației intrinseci în funcție de gen

	Genul	Numărul	Media	Deviația standard	Media erorii standard
Motivația intrinsecă	masculin	66	30.02	7.906	0.973
	feminin	53	34.70	7.143	0.981

Pentru testarea condiției de omogenitate a varianțelor s-a folosit testul Levene. Cum rezultatul testului este ne semnificativ ($F(117) = .051$, $p = .822$), condiția omogenității varianțelor este satisfăcută.

Rezultatele testului t pentru două eșantioane independente indică o diferență semnificativă între mediile celor două eșantioane ($t(117) = 3.351$, $p < .05$). Conform rezultatelor se respinge ipoteza de nul și se poate afirma că există o diferență semnificativă a nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică între fete și băieți, precizând că fetele au un nivel mai ridicat al motivației intrinseci față de băieți. Calculând mărimea efectului ($r = .29$), conform criteriilor lui Cohen (1988, citat în Labăr, 2008), genul are o influență de nivel mediu asupra motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică.

În capitolul de față s-au prezentat rezultatele cercetării. Datele colectate, preluate din instrumentele aplicate, au fost analizate prin intermediul statisticii descriptive și inferențiale. Au fost prezentate caracteristicile demografice ale eșantionului, caracteristicile variabilelor cercetării și s-au testat ipotezele.

CAPITOLUL V

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

După cum a fost prezentat în cadrul reviziei bibliografice, cercetarea de față își găsește justificarea în studiile altor cercetători (Fan și Williams, 2010; Gonzalez et al., 2002 și Gonzalez-DeHass et al., 2005), care subliniază necesitatea mai multor investigații asupra relației dintre implicarea parentală și motivația pentru învățare. Dintre toate constructele motivaționale, cercetarea de față a ales ca variabilă dependentă motivația intrinsecă, deoarece ea determină și susține o învățare de calitate, pentru tot restul vieții.

Cercetarea a avut ca scop principal cunoașterea relației dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică și s-a realizat pentru un eșantion de 119 elevi din școli primare adventiste din România.

În urma analizelor statistice se poate concluziona faptul că există o relație pozitivă semnificativă între nivelul implicării parentale și nivelul motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică, cu o mărime a efectului medie. Pentru anii 2010-2011 rezultatele se pot generaliza la întreaga populație, și anume la școlile primare adventiste din România.

Observând analizele descriptive se poate remarca faptul că mediile scorurilor implicării parentale și ale motivației intrinseci sunt apropiate de valorile maxime, deci se poate concluziona că în școlile adventiste, părinții se implică în educația copiilor lor și colaborează cu școala, iar elevii au un nivel ridicat al motivației intrinseci. Totuși, pentru ca această

concluzie să aibă fundament empiric, ar fi necesar un studiu în care să se determine valorile medii ale acestor variabile.

În afară de problema principală a relației dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă, cercetarea de față și-a propus să verifice relația acestora cu vârsta și genul elevului. Scăderea nivelului implicării parentale odată cu creșterea în vârstă a copilului nu a putut fi verificată pe baza datelor culese pentru această cercetare, deși în literatura de specialitate există evidențe ale aceste relații negative (Hoover-Dempsey et al., 2005; Epstein, 1986). Autorii menționați susțin faptul că nivelul implicării parentale este ridicat la debutul școlarității și scade pe parcursul trecerii anilor de studiu. Cercetarea de față nu poate confirma această ipoteză, iar o explicație a acestui fapt ar putea fi intervalul de vârstă între 7 și 11 ani al subiecților cercetării, perioadă aflată în primii ani de școală. Pentru retestarea acestei presupoziiții ar fi necesară includerea elevilor de gimnaziu și liceu în populația cercetării.

Conform rezultatelor cercetării se infirmă existența unei relații negative între motivația intrinsecă pentru citit, scris și matematică și vârsta elevului. Studiile care susțin această relație (Corpus, McClintic-Gilbert și Hayenga, 2006) au cuprins în cadrul populației elevi de la clasa întâi până la clasa a opta, aspect care ar putea explica rezultatele cercetării de față.

Probele statistice au confirmat existența unei diferențe între nivelul motivației intrinseci al fetelor și cel al băieților. Fetele au avut un nivel mai ridicat al motivației intrinseci, iar, din punctul de vedere al mărimii efectului, se poate spune că genul are o influență medie asupra nivelului motivației intrinseci pentru citit, scris și matematică.

Pe parcursul desfășurării cercetării au fost întâmpinate anumite probleme care au putut influența rezultatele cercetării și a căror menționare poate conduce la găsirea unor soluții pentru cercetări viitoare.

Una dintre probleme întâlnite a fost lipsa unei distribuții normale a variabilei motivație intrinsecă. Acest fapt se poate datora modalității de colectare a datelor. Deși instrumentul pentru măsurarea motivației intrinseci a fost alcătuit special pentru grupa de vârstă a elevilor din școlile primare, o aplicare individuală ar putea conduce la rezultate mai acurate. De asemenea s-au înregistrat subiecți cu scoruri maxime în dreptul motivației intrinseci, fapt care se poate datora dorinței subiecților de a da răspunsuri după placul celui care a aplicat chestionarul, și anume învățătorul.

Una din limitele cercetării este faptul că utilizează un instrument care măsoară nivelul implicării parentale doar din perspectiva cadrului didactic. Subiectivitatea acestuia poate influența acuratețea măsurării. De asemenea părintele poate să nu fie implicat în educația copilului datorită unor convingeri culturale, conform cărora părintele nu trebuie să preia din atribuțiile școlii.

Rezultatele acestei cercetări se integrează în ansamblul cercetărilor care susțin o legătură puternică între implicarea parentală și diferite mecanisme ce țin de elev (motivație, strategii de învățare autoreglată, autoeficacitate percepută) și care duc la performanțe școlare (rezultate ridicate, frecvență crescută, rată mare de finalizare a temelor de casă, acceptarea sarcinilor provocatoare, adaptare școlară). Aceste rezultate au diferite implicații asupra procesului de învățământ, atât la micro, cât și la macro-nivel.

Implicarea părinților în activitatea școlii și în educația copiilor este mai mult decât o strategie de bune practici aplicată la nivel local. Ea a devenit standard pentru multe sisteme de învățământ și se poate considera chiar o inițiativă de reformă a învățământului. Se recomandă nu doar proiectarea unor programe și activități de parteneriat între familie și școală și

implementarea lor în mod ocazional, ci transpunerea idealului de colaborare în toate acțiunile și politicile școlii.

Intervențiile la nivel local nu vor avea succesul dorit dacă politica de implicare a părinților nu devine una de sistem. Este necesară o articulare la nivel de politică națională a conceptului de implicare parentală și a strategiilor de integrare a practicilor de implicare la nivel local. Implicarea părinților nu este o nouă metodă care „trebuie” folosită, ci poate fi o îmbunătățire a întregului proces educațional, o creștere a performanței elevilor la nivel cognitiv, afectiv și motivațional.

În scopul descris mai sus se întrevide necesitatea mai multor cercetări la nivelul țării noastre, pentru a investiga aplicabilitatea strategiilor de implicare a părinților utilizate în alte țări. Sunt necesare investigații atât la nivel de sistem, cât și la nivel local, deoarece orice reformă, dacă nu este acceptată și integrată de practicieni, va rămâne doar o recomandare la nivel teoretic.

Este nevoie, de asemenea, de o dezvoltare a instrumentului de măsurare a implicării parentale propus în lucrarea de față, integrând mai multe aspecte ale acestui construct și conținând o scală de evaluare a implicării din perspectiva părintelui. Se recunoaște nevoia definirii implicării parentale ca un construct multidimensional, acesta putând conține elemente culturale. De aici reiese necesitatea elaborării unui instrument care să integreze strategii de implicare parentală specifice țării noastre.

De asemenea se recomandă testarea relației dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă și pe alte populații. Școlile adventiste au un anumit specific, multe dintre ele integrând în filosofia școlii dezideratul colaborării cu familia. Cercetări asemănătoare se pot realiza în cadrul școlilor de stat neconfesionale.

Cercetări viitoare ar putea explora în studii longitudinale relația dintre implicarea parentală și motivația intrinsecă. Acestea ar putea investiga direcția și magnitudinea schimbărilor survenite în diferite dimensiuni ale implicării parentale, odată cu trecerea anilor de școală. S-ar putea explora și asocierile longitudinale între diferite dimensiuni ale implicării parentale și performanța elevului.

Alte cercetări se vor putea realiza cu privire la ansamblul actorilor implicați în parteneriatul educațional: elevii, cadrele didactice și părinții. Este necesară cercetarea atitudinilor și percepțiilor cadrelor didactice cu privire la implicarea părinților, investigarea practicilor lor actuale și a modalităților de optimizare a acestora. Se pot cerceta modalitățile de implicare a părinților care au eficiență în cultura noastră și se poate investiga existența unor influențe diferite a tipului de implicare asupra rezultatelor elevilor.

Atitudinea elevului față de implicarea părintelui în școală este de asemenea un domeniu de interes pentru cercetări viitoare. Există perioade de vârstă în care implicarea părintelui este mai dorită și are efecte mai mari? Dacă da, care sunt acelea? Nu se vor simți elevii supravegheați continuu și constrânși în ceea ce privește libertatea lor?

Implicarea părinților în activitatea școlii și în educația copilului, și relația acesteia cu motivația intrinsecă reprezintă un domeniu de cercetare în plină explorare, cu multe direcții de acțiune viitoare și cu implicații practice benefice elevilor, părinților și cadrelor didactice.

ANEXA A

ANALIZA FIDELITĂȚII INSTRUMENTELOR

Analiza fidelității scalei Parent Involvement in Early Years – Teacher's Report

Cazuri procesate

		N	%
Cazuri	Valide	39	100
	Excluse	0	.0
	Total	39	100

Analiza fidelității

Cronbach Alpha	Nr. itemi
0.949	23

Analiza fidelității instrumentului Elementary School Motivation Scale

Cazuri procesate

		N	%
Cazuri	Valide	39	100
	Excluse	0	.0
	Total	39	100

Citit

Cronbach Alpha	Nr. itemi
0.788	3

Scris

Cronbach Alpha	Nr. itemi
0.795	3

Matematică

Cronbach Alpha	Nr. itemi
0.731	3

Motivație intrinsecă

Cronbach Alpha	Nr. itemi
0.808	9

ANEXA B

INSTRUMENTE

Intrumentul Parent Involvement in Early Years – Teacher’s Report

Inițialele elevului: _____ **Clasa:** _____ **Vârsta:** _____ **Fată / Băiat**

Implicarea parentală
Chestionar pentru învățător

Completarea acestui chestionar va ajuta la realizarea unei disertații de masterat pe tema relației dintre motivația intrinsecă pentru învățare și implicarea părinților în viața școlară a elevului. Vă rog să completați următorul chestionar despre relația pe care o aveți cu părinții acestui elev și despre implicarea lor la școală, referindu-vă la anul școlar în curs. Vă rog să marcați cu “X” căsuța din dreptul răspunsului pe care îl considerați potrivit.

Vă mulțumesc pentru colaborare!

A. Relația părinte-cadru didactic

- 5 - Săptămânal
- 4 - Lunar
- 3 - O dată la două-trei luni
- 2 - O dată sau de două ori pe an
- 1 - Niciodată

1.	Cât de des v-au sunat părinții elevului?							
2.	Cât de des i-ați sunat pe părinții elevului?							
3.	Cât de des v-au scris părinții elevului?							
4.	Cât de des ați scris dvs. părinților elevului?							
5.	Cât de des v-au căutat părinții elevului ca să vorbească cu dvs.?							
6.	Cât de des au fost invitați părinții elevului la școală pentru un eveniment special (ex. serbare)?							
7.	Cât de des au participat părinții elevului la un eveniment special din cadrul școlii?							
8.	Cât de des au fost invitați părinții elevului să participe la ședințe cu părinții?							
9.	Cât de des au participat părinții elevului la ședințe cu părinții?							

B. Relația familie-școală

- 5 – Total de acord
- 4 – De acord
- 3 – Nici acord nici dezacord
- 2 – Dezacord
- 1 – Total dezacord

1.	Comunicarea dintre noi se realizează cu ușurință.							
2.	Îi respect pe părinții elevului.							
3.	Părinții elevului mă respectă.							
4.	Există o bună înțelegere între noi.							
5.	Avem aceleași așteptări față de elev.							
6.	Părinții sunt interesați să mă cunoască.							
7.	Pot să vorbesc și sunt ascultat de părinții elevului.							
8.	Dacă aş avea o problemă cu elevul, m-aş simți confortabil să vorbesc cu părinții lui despre aceasta.							
9.	Părinții au aceleași ținte ca și școala pentru copilul lor.							
10.	Educația este importantă pentru familia acestui elev.							

- 5 – Aproape întotdeauna
- 4 – Frecvent
- 3 – Câteodată
- 2 – Foarte rar
- 1 – Niciodată

11.	Cât de des adresează părinții întrebări sau oferă sugestii cu privire la copilul lor?				
12.	Cât de des trimit părinții lucruri pentru clasă cum ar fi cărți de povești sau altceva?				
13.	Cât de des participă părinții ca voluntari în cadrul școlii ?				
14.	Cât de des acționează părinții pentru a încuraja o atitudine pozitivă a copilului față de educație (ex. îl duc la librărie, se joacă cu copilul pentru a-l învăța lucruri noi, îi citesc, îl ajută să recupereze materia pierdută după ce a lipsit) ?				

Instrumentul Elementary School Motivation Scale

Scala Motivației pentru Învățământul Primar

Motivația Intrinsecă

Informații pentru cadrul didactic:

Completarea acestor chestionare va ajuta la realizarea unei disertații de masterat pe tema relației dintre motivația intrinsecă pentru învățare și implicarea părinților în viața școlară a elevului.

Vă mulțumesc pentru colaborare!

Dragi copii, acesta nu este un test, ci o ocazie de a vă spune părerea despre citit, scris și matematică. Nu există răspunsuri corecte sau greșite, ci răspunsurile vor fi diferite de la elev la elev. Vă rog să ascultați cu atenție fiecare propoziție și să subliniați răspunsul care vi se potrivește cel mai bine.

Citit

1. Îmi place să citesc.
2. Mă interesează foarte mult cititul.
3. Citesc chiar și atunci când nu sunt obligat.

Scris

4. Îmi place să scriu.
5. Mă interesează foarte mult scrisul.
6. Scriu chiar și atunci când nu sunt obligat.

Matematică

7. Îmi place matematica.
8. Matematica mă interesează foarte mult.
9. Fac exerciții la matematică chiar și atunci când nu sunt obligat.

Foaie de răspuns

Inițiale: _____

Clasa: _____

Vârstă: _____

Fată / Băiat

Foaie de răspuns

1.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
2.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
3.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
4.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
5.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
6.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
7.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
8.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult
9.	Deloc	Puțin	Așa și-așa	Mult	Foarte mult

REFERINȚE

- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of parent volunteer program upon students' self-perception as readers*. Extras din baza de date ERIC. (ED404617)
- Agabrian, M. și Millea, V. (2005). *Parteneriate școală-familie-comunitate: studiu de caz*. Iași: Institutul European.
- Albritton, S., Klotz, J. și Robinson, T. (2003, noiembrie). *Parents as teachers: Advancing parent involvement in a child's education*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Amabile, T. M., DeJong, W. și Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98. doi:10.1037/0022-3514.34.1.92
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. În D. H. Schunk și J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C., deStefano L., Watkins, T. și Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Anderson, K. J. și Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. doi:10.3200/JDER.100.5.311-323
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1027/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. În V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. În K. G. Smith M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bembenutty, H. (2005, aprilie). *Academic achievement in a national sample: The contribution of self-regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Best, J. W. și Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10^a ed.). Boston: Pearson.

- Bidjerano, T. (2005, octombrie). *Gender differences in self-regulated learning*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY.
- Bocoș, M. (2003). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Carlisle, E., Stanley, L. și Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162. doi:10.1007/s10643-005-0043-1
- Chavkin, N. F. și Williams, D. L. (2001). Working parents and schools: Implications for practice. *Education*, 111(2), 242-248.
- Cheung, C.S. și McBride-Chand, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices and learning motivation to academic competence in chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 1-22. doi:10.1353/mpq.2008.0011
- Christenson, S. și Cleary, M. (1990). Consultation and the parent-educator partnership: A perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(3), 219-241.
- Coleman, M. și Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148. doi:10.1080/00094056.1997.10522672
- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M. și Hayenga, A. (2006, aprilie). *Understanding intrinsic and extrinsic motivation: Age differences and links to children's beliefs and goals*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a American Educational Research Association, San Francisco, USA.
- Deci, E. L. și Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. În R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. și Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3, 4), 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deutscher, R. și Ibe, M. (2003). *In what ways does parent involvement affect children's academic performance?* Apple Valley, IL: Lewis Center for Educational Research.
- Dornbusch, S. M. și Ritter, P. L. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *The Education Digest*, 53(9), 16-19.
- Drake, D. D. (1995). Student succes and the family: Using the Comer model for home-school connections. *The Clearing House*, 68(5), 313-316.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040

- Eccles, J. S. și Wigfield, A. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Epstein, J. L. (1986). *Toward an integrated theory of school and family connections*, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore, MD.
- Epstein, J.L. (1991). *Improving school and family partnerships in urban middle grades schools: Orientation days and school newsletters*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Extras din baza de date ERIC. (ED343715)
- Epstein, J. L. (2004). Meeting no child left behind requirements for family involvement. *Middle Ground*, 8(1), 14-17.
- Fan, X. și Chen, M. (1999, aprilie). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Fan, W. și Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi:10.1080/01443410903353302
- Ford, L. și Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we have been and where we need to go. *School Leadership Journal*, 5(6), 1-20.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. și Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Gbadamosi, T. și Lin, H. (2003). *Parent's interests, current involvement and level of parental involvement in school activities*. Extras din baza de date ERIC. (ED 482 552).
- Ginsburg, G. S. și Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474. doi:10.2307/1131546
- Golu, P. și Golu, I. (2003). *Psihologie educațională*. București: Miron.
- Gonzalez, A., Doan Holbein, M. și Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470. doi:10.1006/ceps.2001.1104

- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P. și Doan Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi:10.1007/s10648-005-3949-7
- Griffith, J. (1996). Test of a model of the organizational antecedents of parent involvement and satisfaction with public education. *Human Relations*, 49 (12), 1549-1571. doi:10.1177/001872679604901204
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parental involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80. doi:10.1086/461916
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. și Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediator of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517. doi:10.1037//0022-0663.83.4.508
- Grolnick, W. S. și Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi:10.2307/1131378
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. și Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. doi:10.1348/000709910X499084
- Gutman, L. M. și Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor african american students during the Middle School transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. doi:10.1037/10628-000
- Henderson, A. T. și Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Annual synthesis. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K. V. și Jones, K. P. (1997, martie). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a American Education Research Association, Chicago, IL.
- Hoover-Dempsey, K. V. și Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi:10.3102/00346543067001003
- Hoover-Dempsey, K. V. și Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Washington, DC: Institute of Educational Sciences (Final Report, OERI/IES Grant #R305T010673)

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. și Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi:10.1086/499194
- Ho Sui-Chu, E. și Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-142.
- Ionescu, M. și Negreanu, E. (2006). *Educația în familie. Repere și practici actuale*, București: Institutul de Științe ale Educației.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. și 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(6), 817-839.
- Jeynes, W. H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of african american youth. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 260-274.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. și Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248. doi:10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Philips, S. M., Creamer, T. S. și Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 23-36. doi:10.1037/0022-0663.92.1.23
- Labăr, A.V. (2008). *SPSS pentru științele educației*. Iași: Polirom.
- Maddaus, J. (1991). *Worlds apart or links between: Theoretical perspectives on parent-teacher relationships*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a American Educational Research Association, April, Chicago, IL.
- Malim, T. (2003). *Psihologie socială*. București: Tehnică.
- Mapp, K. L. (2002, aprilie). *Having theirs say: Parents describe how and why they are involved in their children's education*. Lucrare prezentată în cadrul Întâlnirii Anuale a American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Marchant, G., Paulson, S. și Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*. 38(6), 505-519. doi:10.1002/pits.1039.abs
- Michigan Department of Education. (2002). *What research says about parent involvement in children's education in relation to academic achievement*. Extras de la http://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fac_Sheet_14732_7.pdf

- Nord, C. W. și West, J. (2001). Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status. *Education Statistics Quarterly*, 3(2), 40–43.
- Reeve, J. și Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24–33. doi:10.1177/0146167296221003
- Regner, I., Loose, F. și Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277. doi:10.1007/BF03173016
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461. doi:10.1037//0022-3514.43.3.450
- Ryan, R.M. și Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. București: Polirom.
- Simon, B. S. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 85(627), 8-20. doi:10.1177/019263650108562702
- Southwest Educational Development Laboratory, (2000). *Building support for better schools: Seven steps to engaging hard-to-reach communities*, Austin, TX: Author.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. și Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. doi:10.2307/1131532
- Svinicki, M. D. (1999). New directions in learning and motivation. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 5-27. doi:10.1002/tl.8001
- Trusty, J. și Lampe, R.E. (1997). Relationship of high-school seniors' perceptions of parental involvement and control to seniors' locus of control. *Journal of Counseling and Development*, 75(5), 375-384. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02353.x
- White, E. (2001). *Educație*. București: Viață și Sănătate.
- Wong, S. W. și Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review*, 35(4), 645-662.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. și Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446. doi:10.1177/014616727800400317