ȘCOLI COMUNITARE ÎN ROMÂNIA

Raport de evaluare a impactului programului în perioada 2016-2019

Carmen Gabriela Greab

Program al

Noi Orizonturi
pentru tineri și comunitate

Co-finanțat de

CHARLES STEWART MOTT FOUNDATION

Proiectul Școli Conectate la Comunitate este implementat de **Fundația Noi Orizonturi** cu sprijinul financiar al **Fundației Charles Stewart Mott** și al altor finanțatori.

Fundația Noi Orizonturi este membră a **Parteneriatului Internațional pentru Școli Comunitare** (International Community School Partnership).

Autor
Carmen Gabriela Greab

Coordonatori
Maria Kovacs, Cătălina Maria Szocska

pentru tineri și comunitate

CUPRINS

REZUMAT - *4*
Introducere - *6*
Ce conține acest raport? - *8*
Cine ar trebui să citească acest raport? - *8*

SECȚIUNEA I. Conceptualizare și metodologie - *10*
I.1. Cadrul conceptual - Ce înseamnă școală comunitară în România? - *10*
I.2. Modelul logic al școlilor comunitare în România - *13*
I.3. Stadiile dezvoltării școlilor comunitare din România - *15*
I.4. Metodologia cercetării - *17*
I.5. Metode de cercetare și tip de date colectate - *18*

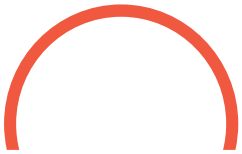
SECȚIUNEA II. Rezultate și impact - *22*
II.1. Leadership participativ - *24*
a. Leadership participativ în cadrul școlii - *24*
b. Leadership participativ prin deschidere către alți factori interesați din comunitate - *32*
II.2. Profesori implicați și orientați spre învățare relevantă - *36*
II.3. Comunitatea ca parte integrantă a procesului educativ - *40*
II.4. Părinți implicați în acțiunile școlii - *44*
II.5. Impactul asupra dezvoltării armonioase a elevilor - *48*
II.6. Povestea cu cea mai semnificativă schimbare - *54*
a. Povestea cu cea mai semnificativă schimbare: E nevoie de un imbold pentru schimbare - *58*
b. Școala e și despre învățare intergenerațională - *58*
c. Am deschis ușa către noi și către părinți - *60*
d. Învățare relevantă e atunci când învățăm cu plăcere - *62*

SECȚIUNEA III. Contexte favorabile și provocări - *64*
III.1. Factori determinanți pentru succesul programelor de Școli Comunitare în România - *66*
a. Rolul directorului ca vizionar și promotor al școlii comunitare - *66*
b. Rolul facilitatorului de sprijin în implementarea programului - *67*
c. Alți factori care favorizează implementarea programului - *68*
III.2. Provocări în implementarea și succesul programului de Școli Comunitare în România - *69*

Concluzii și recomandări - *76*
Referințe - *80*

Anexe - *82*
Anexa 1. Standardele școlilor comunitare. Indicatori - *82*
Anexa 2. Școlile comunitare implicate în studiu - *86*
Anexa 3. Stadiile de dezvoltare a școlii comunitare pe cinci dimensiuni definitorii - *93*
Anexa 4. Ghid de interviu – facilitatori - *98*
Anexa 5. Ghid de interviu - directori - *99*
Anexa 6. Chestionar – Sondaj Școli Comunitare în România - *100*
Anexa 7. Formular colectare povești – Cea mai semnificativă schimbare (MSC) - *103*

Rezumat



În contextul în care, în România, se vorbeşte tot mai mult de creşterea discrepanţelor cu privire la accesul elevilor la educaţie de calitate, dar şi despre scăderea constantă a rezultatelor obţinute de elevi, implementarea unui program ce urmăreşte punerea elevului şi a comunităţii în centrul actului educativ devine cu atât mai importantă şi de interes. Tocmai de aceea, dincolo de urmărirea paşilor din implementare, un aspect important de urmărit este impactul pe care un astfel de program îl are asupra şcolilor. Rezultatele obţinute, tipul de schimbări survenite în şcoli, dar şi provocările cu care s-au confruntat şcolile care au implementat acest program sunt câteva din informaţiile cuprinse în acest raport.

În prima parte a acestui raport se clarifică aspectele conceptuale, prin realizarea unui model logic al şcolilor comunitare din România. Astfel, pornind de la diferite modele de şcoli comunitare, adoptate în diferite contexte ale lumii, s-a dezvoltat un model de şcoală comunitară, adaptat la contextul din România. Mai concret, s-au identificat paşii şi măsurile ce pot fi implementate în şcolile din România, dar mai ales tipul de rezultate şi impactul aşteptat. Spre deosebire de alte contexte, în România cadrul legislativ nu permite angajarea unei persoane în fiecare şcoală cu responsabilitatea clară de a gestiona tot ce înseamnă implicarea în comunitate. Tocmai de aceea, acest rol a fost preluat de facilitatorii implicaţi în program, facilitatori ce au lucrat îndeaproape cu şcolile, având trasate sarcini specifice pentru a ajuta şcolile să devină şcoli comunitare. În plus, rezultatele ce pot fi obţinute de şcoli în urma implementării acestui program au fost grupate în funcţie de perioada de timp în care ele pot fi observate, dar şi de etapele de dezvoltare a unei şcoli comunitare.

Dincolo de aspectele teoretice şi de prezentarea modelului logic al şcolii comunitare din România, în prima parte este prezentată şi metodologia acestui studiu, alături de metodele şi tipul de date colectate. Fiind un program atât de complex, au fost folosite atât metode cantitative (sondaj realizat cu beneficiari ai proiectului), cât şi calitative (interviuri semi-structurate cu beneficiari ai proiectului şi facilitatori). Datele colectate au fost atât primare (sondaj, interviu), cât şi secundare (date statistice primite de la şcoli, formulare de auto-evaluare etc). În plus, pentru a putea surprinde tipul de schimbări survenite în aceste şcoli a fost folosită şi tehnica MSC (Cea mai Semnificativă Schimbare), o metodă participativă de colectare şi analiză a datelor. Un subcapitol separat este dedicat acestei tehnici de cercetare şi analiză a impactului, atât pentru relatarea modului în care au fost colectate şi selectate poveştile, cât şi pentru evidenţierea unor poveşti care surprind schimbări semnificative survenite în urma implementării acestui program.

Secţiunea a doua a acestui raport cuprinde rezultatele obţinute analizate şi în funcţie de caracteristicile şcolii şi de gradul de expunere al acestora la comunitate şi proiecte educaţionale venite dinspre comunitate. Unul din cele mai importante rezultate aşteptate ale acestui program este acela legat de adoptarea unui tip de leadership participativ în şcoală. Astfel, în ceea ce priveşte leadership-ul din şcoli şi relaţia dintre director şi celelalte cadre didactice, unul din rezultate este faptul că în toate şcolile cuprinse în acest program au apărut schimbări. Cu toate acestea, gradul şi ritmul în care şcolile au adoptat un astfel de leadership a depins în mare măsură de tipul de director, de personalitatea lui şi, mai ales, deschiderea spre a învăţa ceva nou. În şcolile în care directorii s-au implicat ca promotori ai acestui program şi au fost deschişi spre învăţare, rezultatele şi schimbările au fost semnificative şi vizibile.

Pe de altă parte, în şcolile unde directorii erau mai autoritari sau mai puţin implicaţi, rezultatele au fost mai modeste. În aceste contexte, de pildă, rezultatul major a fost acela că au înţeles în cele din urmă ce înseamnă şi ce presupune un leadership participativ şi începe să se schimbe dinamica dintre profesori şi director. Un alt rezultat important este cel legat de modul în care cadrele didactice îşi asumă rolul mai activ în tot ce înseamnă învăţare relevantă, printr-o mai mare implicare atât în clasă, cât şi în activităţile extracurriculare în care îi includ pe elevi. Astfel, în urma acestui program, profesorii au fost expuşi la învăţare relevantă şi au internalizat ce înseamnă aceasta şi cum pot creşte relevanţa învăţării prin schimbări pe care le aduc la clasă. În multe din şcoli, profesorii au învăţat că pot realiza activităţi interesante şi educative în acelaşi timp. În unele şcoli, profesorii au ajuns chiar să propună activităţi transdisciplinare prin care au încercat să îi ajute pe elevi să nu mai gândească secvenţial procesul educativ, ci ca pe un întreg.

Multe dintre școlile cuprinse în acest program au realizat că au nevoie de o îmbunătățire a relației pe care o au cu părinții și că, de fapt, aceștia ar trebui să fie parteneri direcți în educarea copiilor. Din analiza rezultatelor se poate observa că în toate aceste școli s-a îmbunătățit această relație, în principal prin faptul că școlile și-au schimbat modul de abordare a părinților. Dacă până atunci, părinții veneau la școală doar la ședințe și de cele mai multe ori le era adusă la cunoștință evoluția copiilor lor, odată cu implementarea programului, părinții sunt implicați în diverse activități educative alături de copiii lor. Mai mult, școlile au învățat că pentru a avea părinții aproape e nevoie ca acestea să renunțe la atitudinea de superioritate și să îi considere pe părinți ca parteneri egali în educație.

În ceea ce privește relația cu comunitatea, toate școlile implicate în program și-au îmbunătățit și dezvoltat această relație. În cazul școlilor mai puțin expuse la comunitate, au învățat despre rolul pe care îl au parteneriatele și cum diverși actori din comunitate pot deveni resurse pentru ei și pentru tot ce înseamnă procesul educațional. Acele școli care deja aveau parteneriate și erau destul de bine ancorate în comunitate și-au extins parteneriatele, dar au realizat și faptul că ele, la rândul lor, pot fi resursă pentru comunitate. Cu alte cuvinte, au înțeles că relația cu comunitatea este una bi-direcțională și că, dincolo de educarea elevilor, ele pot avea un rol mai important în comunitate.

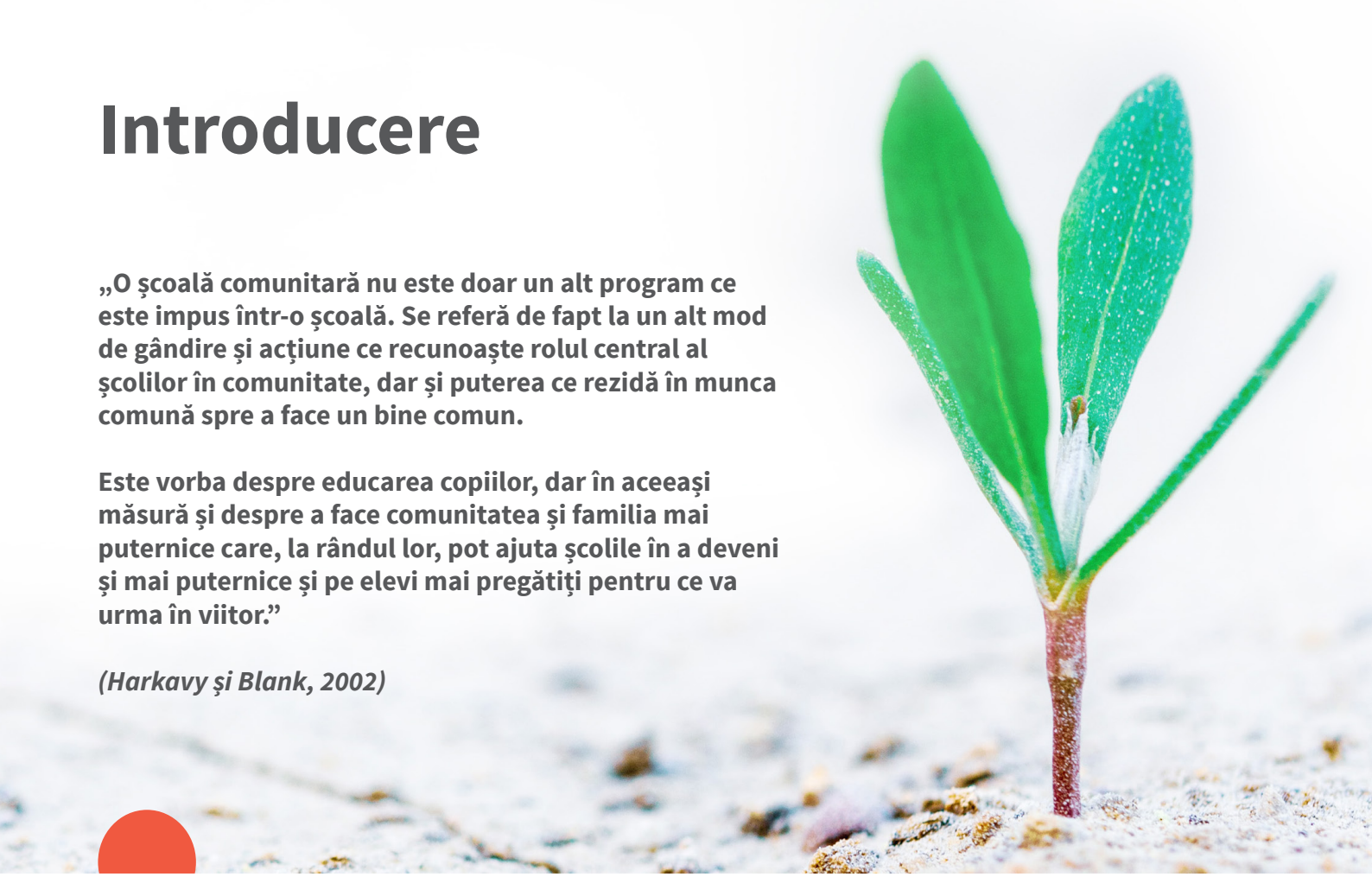
Nu în ultimul rând, raportul urmărește și impactul pe care acest program îl are asupra dezvoltării elevilor. Astfel, din analiza datelor statistice primite de la școli, se poate observa în primul rând o scădere a absenteismului în rândul elevilor, de la 29,39 absențe pe elev în anul școlar 2016-2017, la 25,58 absențe pe elev în anul școlar 2018-2019. În același timp, la examenele naționale (Evaluare Națională și Bacalaureat) a crescut procentul celor ce au obținut note între 5 și 8. În plus, cele mai importante rezultate obținute în urma implementării acestui program au fost cele legate de abilitățile și competențele dezvoltate de elevi. În majoritatea școlilor, prin implicarea lor în procesul decizional și activități extracurriculare, elevii au devenit mai încrezători în ei și capacitățile lor, dar și mai interesați de ce se întâmplă în școală și de importanța educației pentru viitorul lor.

Ultima secțiune a acestui raport surprinde factorii care au favorizat evoluția mai rapidă și constantă a școlilor în implementarea acestui program, precum și acele contexte care favorizează aceleași rezultate. Astfel, din analiză reiese faptul că rolul directorilor este unul decisiv. Cu alte cuvinte, un director implicat, deschis și care își asumă implementarea programului duce la o mai mare reușită a acestuia decât situațiile în care fie directorii nu sunt implicați, fie aceștia nu doresc să își asume un rol de promotor al programului, fie nu sunt pregătiți pentru a accepta un altfel de leadership și interacțiune în școală. În același timp, este evidențiat și rolul important al facilitatorului în tot acest proces de schimbare parcurs de școli, prin faptul că aceștia reușesc să țină școlile pe drumul pe care s-au angajat să-l parcurgă. În unele școli, datorită provocărilor întâmpinate, facilitatorul a avut rolul de a oferi tot sprijinul necesar pentru ca școala să nu renunțe la program. Mai mult decât atât, pentru că rezultatele obținute în primele etape de dezvoltare ale școlii comunitare nu sunt atât de vizibile și ele sunt greu de cuantificat, facilitatorul a avut un rol esențial în a menține entuziasmul școlilor și al personalului implicat.

Provocările cele mai importante evidențiate în acest studiu sunt cele ce țin de implicarea și angrenarea mai multor cadre didactice în procesul de implementare a programului, dar și aspecte ce țin de resursele de timp atât ale elevilor, cât și ale profesorilor. În plus, în unele contexte, cum ar fi în mediul rural sau în zone vulnerabile, apropierea de comunitate și părinți a fost mult mai dificilă.

În finalul acestui raport sunt prezentate concluziile principale ale studiului, dar și o serie de recomandări în ceea ce privește continuarea implementării programului și în alte școli, dar și pentru a putea preîntâmpina eventualele provocări sau contexte mai puțin favorabile. Astfel, reușita acestui program este mult mai mare în acele contexte în care începerea unui nou mandat de director coincide cu începerea implementării programului, tocmai din prisma unei mai mari asumări venite din partea directorului. În plus, rolul foarte mare pe care îl joacă directorul impune și o atenție mult mai mare acordată acestuia și pregătirii lui în vederea schimbării modului de lucru și de relaționare cu ceilalți factori interesați de procesul educativ.

Introducere



„O școală comunitară nu este doar un alt program ce este impus într-o școală. Se referă de fapt la un alt mod de gândire și acțiune ce recunoaște rolul central al școlilor în comunitate, dar și puterea ce rezidă în munca comună spre a face un bine comun.

Este vorba despre educarea copiilor, dar în aceeași măsură și despre a face comunitatea și familia mai puternice care, la rândul lor, pot ajuta școlile în a deveni și mai puternice și pe elevi mai pregătiți pentru ce va urma în viitor."

(Harkavy și Blank, 2002)

Unul dintre principiile de bază ale României post-comuniste este garantarea dreptului universal la educație. Cu toate acestea, universal nu înseamnă neapărat egal și echitabil, ceea ce face ca în prezent să vorbim tot mai des despre discrepanțe în ceea ce privește educația în România sau despre decalaje greu de depășit prin politicile implementate până acum. În acest context, educatori și experți în educație, cu toții au înțeles că întrebarea corectă nu este cum să oferim acces tuturor copiilor la educație, ci cum să creăm condițiile necesare pentru ca fiecare copil să progreseze.

Așadar, așa cum arată mai multe studii, școlile comunitare sunt, de fapt, cele care au capacitatea să facă ceea ce este necesar pentru ca fiecare tânăr să reușească. Spre deosebire de școlile tradiționale, o școală comunitară facilitează legătura dintre școală și comunitate ca parte integrantă a modului lor de operare. Tocmai de aceea, școlile comunitare au marele avantaj de a găsi resurse adiționale pentru a dezvolta nu doar competențe specifice unor discipline, ci și cele transversale (comunicare, gândire critică, rezolvarea de probleme etc.), facilitând în același timp dezvoltarea de capital social (acele rețele și relații) care creează oportunități noi pentru elevi, întărind în același timp comunitățile. (Blank, Melaville și Shah, 2003)

O astfel de școală pune mare accent pe deschiderea către comunitate, facilitând de fapt crearea unui spațiu de învățare bi-direcțional, în care nu doar copiii și școala învață, ci și comunitatea, prin angrenarea membrilor ei în diverse activități și proiecte ale școlii. Mai mult decât atât, școala comunitară se definește ca fiind un proces continuu de dezvoltare, de auto-actualizare, de construire a unor comunități de învățare.

În România, conceptul de școli comunitare a fost pentru prima dată introdus de Fundația Noi Orizonturi în 2016, prin intermediul unui proiect finanțat de Fundația Charles Stewart Mott din Statele Unite ale Americii, cu scopul de a facilita crearea unei rețele de astfel de școli în întreaga țară. La începutul proiectului, Fundația Noi Orizonturi (FNO, de acum înainte) a lansat prin intermediul inspectoratelor școlare județene, dar și prin propria rețea de școli și profesori, un apel către toate școlile care doresc să implementeze o astfel de transformare și să introducă principiile școlilor comunitare. În urma acestui apel, din cele peste 80 de aplicații au fost selectate 30 de școli, din 19 județe. Între școlile selectate au fost incluse școli gimnaziale, dar și licee, atât din mediul urban, cât și din rural. S-au selectat atât licee tehnologice, cât și licee teoretice. Școlile astfel selectate, pe baza unei aplicații, au parcurs mai multe etape în implementarea programului și principiilor școlii comunitare.

În primii doi ani, fiecare dintre şcolile selectate a fost beneficiară a aceluiaşi tip de input din partea FNO. Practic, implicarea FNO în această etapă a presupus organizarea a două sesiuni de training pentru câte două persoane din echipa de management a fiecărei şcoli şi oferirea de sprijin prin alocarea unui facilitator de şcoală comunitară. Un prim training a presupus familiarizarea participanţilor cu tot ceea ce înseamnă şi presupune o şcoală comunitară, cu accent pe tip de leadership, relaţionarea cu elevii şi părinţii în stabilirea strategiei şi valorilor şcolii, dar şi cum pot identifica şi fructifica resursele existente în comunitatea lor. În acelaşi timp, cursul a urmărit şi stabilirea primilor paşi în construirea de relaţii în comunitate, cu diverşi actori relevanţi, alături de primele activităţi pe care aceştia ar trebui să le întreprindă în instituţiile lor.

Etapa următoare a constat în oferirea de sprijin prin intermediul facilitatorilor şcolilor comunitare, selectaţi, pregătiţi şi angajaţi de FNO. Aceşti facilitatori, deşi veneau din afara sistemului de învăţământ, au avut un rol decisiv în oferirea de sprijin şcolilor pentru asumarea şi implementarea principiilor şcolii comunitare, inclusiv în ceea ce priveşte dezvoltarea organizaţională care a început odată cu prima sesiune de training organizată de FNO în acest program. Un astfel de facilitator urma să ofere ajutor şcolilor arondate (între 1 şi 4 şcoli pentru fiecare facilitator) în cuantumul a 10 zile lucrătoare în decursul unei perioade de aproximativ 15 luni pentru fiecare şcoală. Astfel, facilitatorii au interacţionat cu şcolile încă de la primul curs de formare şi pe toată durata implementării programului.

Următorul pas important a fost participarea liderilor şcolilor la un nou training, unde de această dată s-au prezentat şi discutat cele 10 standarde de autoevaluare a şcolilor comunitare, instrument dezvoltat în anul 2016 de către Centrul Internaţional de Excelenţă pentru Şcoli Comunitare (vezi Anexa 1). Scopul acestei sesiuni de training de trei zile a fost pe de-o parte pregătirea pentru aplicarea instrumentului de autoevaluare, dar mai ales acela de a învăţa modul în care rezultatele desprinse din procesul de autoevaluare pot fi folosite pentru fundamentarea şi elaborarea planului de dezvoltare strategică a fiecărei şcoli. Cu alte cuvinte, abordarea FNO nu a fost în direcţia de a impune un set general de activităţi ce pot duce la crearea unei şcoli comunitare, ci mai degrabă înspre înţelegerea particularităţilor fiecărei şcoli, a nevoilor şi ulterior a sprijinirii şcolilor în a-şi construi un plan propriu asumat de fiecare şcoală în parte. Ambele sesiuni de training descrise mai sus au fost susţinute de experţi din cadrului Centrului Internaţional de Excelenţă pentru Şcoli Comunitare.

Facilitatorii au avut rolul specific de a ajuta echipa de management să organizeze şi să modereze întâlniri şi consultări cu diverse grupuri interesate: elevi, profesori, părinţi, alţi membri ai comunităţii, cum ar fi reprezentanţi ai autorităţilor locale, organizaţii civice şi culturale sau de tineret, consilieri şcolari, asistenţi sociali etc. Tot ei au avut rolul de a sprijini şcolile în elaborarea şi, mai apoi, implementarea strategiei şi planului de dezvoltare elaborat şi asumat de echipa de management, susţinerea consultărilor cu părţile interesate, dar mai ales de facilitare a reflecţiei asupra a ceea ce se implementează în instituţiile selectate, cu accent pe impact şi evaluarea rezultatelor. Mai mult decât atât, pentru o mai bună colaborare, facilitatorii au oferit suport nu doar în cadrul întâlnirilor organizate în şcoală, dar şi telefonic, pe toată durata celor 15 luni.

Rolul şi inputul venit din partea facilitatorilor este dezvoltat în secţiunea următoare, pe fiecare din etapele de dezvoltare ale şcolii comunitare. Pentru o comunicare mai eficientă, echipa de management a proiectului a realizat un grup închis în Social Media - pe Facebook, cu scopul de a facilita schimburi de practici şi resurse în cadrul reţelei. În plus, fiecare şcoală a avut acces gratuit pentru cel puţin câte un delegat în cadrul conferinţelor naţionale şi internaţionale organizate de FNO. De asemenea, pentru a preîntâmpina problemele legate de buget, fiecare şcoală a primit un grant de 2000 dolari cu scopul de a-şi pune în aplicare planul de dezvoltare.

Anul al treilea a reprezentat perioada în care reţeaua de şcoli comunitare deja dezvoltată a intrat într-o fază de consolidare şi extindere, extinzându-se cu încă 15 şcoli. Astfel, cele care au fost cuprinse în reţea încă din 2016 au intrat într-o etapă de consolidare şi de aprofundare a valorilor şi principiilor şcolilor comunitare, cu accent pe creşterea relevanţei învăţării, celelalte noi urmând să treacă prin cele două etape iniţiale, dezvoltate mai sus, parcurgând formarea pe o platformă de învăţare cu acces liber pe care s-a dezvoltat cursul Şcoli conectate la comunitate.

Scopul raportului de faţă este acela de a evalua modul în care acest program s-a desfăşurat în România, şi mai ales de a înţelege impactul asupra şcolilor selectate şi modul în care acestea şi-au schimbat abordarea şi strategia în cei trei ani de când au intrat în reţea. În aceste condiţii, raportul de faţă urmăreşte evaluarea impactului asupra celor 30 de şcoli selectate iniţial, pe baza unui cadru conceptual adaptat contextului românesc.

Ce conține acest raport?

În secțiunea următoare sunt descrise atât cadrul conceptual, cât și aspectele metodologice. Cu alte cuvinte, este explicat conceptul de școli comunitare, pornind de la literatura deja existentă, dar și adaptarea acestuia în context românesc, prin referirea la tipul de intervenții și inputuri realizate, constrângeri legislative, dar și tip de rezultate preconizate, atât pe termen scurt, mediu, cât și pe termen lung. De asemenea, sunt dezvoltate și conceptele ce ajută la înțelegerea etapelor de dezvoltare a școlilor comunitare, cu evidențierea tipului de schimbări așteptate în fiecare din aceste etape. Această dezvoltare este utilă pentru înțelegerea cât mai fidelă a impactului programului în fiecare din școlile selectate, tocmai pentru că nevoile lor de dezvoltare, precum și strategiile gândite, au fost diferite de la caz la caz.

Secțiunea a doua urmărește evidențierea rezultatelor și a impactului asupra școlilor, organizate în funcție de tipul acestora. Astfel, pentru o mai bună înțelegere a tipului de rezultate obținute, acestea sunt prezentate conform următoarelor categorii: leadership și schimbări survenite în gestionarea relațiilor de putere în școală, modul de implicare a comunității în actul educativ, implicarea părinților în actul educativ, dar și modul în care școlile comunitare ajută la dezvoltarea armonioasă a elevilor, la reușita lor școlară.

Secțiunea a treia surprinde etalarea acelor contexte care favorizează implementarea programul de școli comunitare în România, alături de principalele provocări sau riscuri evidențiate în școlile cuprinse în acest studiu. Cu alte cuvinte, se va urmări identificarea acelor situații sau acelui concurs de mai mulți factori favorizanți care au făcut ca implementarea acestui program să fie una mai eficientă, alături de evidențierea acelor contexte sau situații care au frânat întreg procesul de implementare sau l-au îngreunat.

Ultima secțiune cuprinde principalele concluzii, cu prezentarea unei vederi de ansamblu asupra impactului programului de școli comunitare în școlile cuprinse în acest program, precum și evidențierea unor recomandări pentru eficientizarea și sustenabilitatea unui astfel de program în România.

Pentru a ilustra și mai bine avantajele aduse de aceste școli comunitare, Anexa 2 a acestui raport cuprinde prezentarea succintă a planurilor de dezvoltare a celor 27 de școli incluse în studiu. Astfel, se poate observa că un astfel de program poate fi aplicat în contexte instituționale foarte diferite, dar și modalități și practici foarte diferite de a aborda transformarea acestor școli în direcția a ceea ce noi numim școli comunitare. Acestea includ atât școli gimnaziale, cât și licee sau școli vocaționale, din comunități urbane sau rurale, cu nivel și experiențe diferite în ceea ce privește implicarea și relaționarea cu comunitatea.

Cine ar trebui să citească acest raport?

Având în vedere că școlile comunitare, prin definiție, se referă în principal la parteneriate, acest raport este direcționat către o audiență mai extinsă. Astfel, acest raport poate fi relevant pentru:

- Directori, membri ai Consiliilor de Administrație sau profesori din școlile care implementează deja sau doresc să implementeze un astfel de program în școala lor;
- Experți în educație sau cercetători în domeniul educației și politicilor educaționale;
- Cei care propun politici publice sau parteneri potențiali ai școlilor comunitare în domenii - altele decât educația, inclusiv autorități locale, servicii ce țin de sănătatea sau dezvoltarea tinerilor, servicii sociale, asociații de dezvoltare comunitară sau chiar universități;
- Membri ai comunității, inclusiv părinți, organizații non-guvernamentale, fundații sau diverse instituții care au drept scop susținerea comunității sau a școlilor.

SECȚIUNEA I

Conceptualizare și metodologie

I.1 Cadrul conceptual

Ce înseamnă *școală comunitară* în România?

Școlile comunitare sunt recunoscute, în literatura existentă, pentru impactul pozitiv asupra dezvoltării și educării tinerilor. Astfel, școlile comunitare sunt percepute ca favorizând ideea conform căreia familiile, membrii comunității, dar și experiențele din cadrul sau din afara școlii sunt toate parte integrantă în dezvoltarea și, implicit, în educarea tinerilor.

Școala comunitară reprezintă o strategie pe care școlile o pot adopta pentru a coopera cu alți actori ce tradițional au operat independent în folosul copiilor și familiilor lor (Blank et al., 2012; Gomez, Gonzales, Niebuhr, & Villarreal, 2012; Warren, 2005). Tocmai de aceea, școlile comunitare au devenit extrem de populare, nu doar în Statele Unite ale Americii, unde au și apărut pentru prima dată, dar și în alte țări. Școlile comunitare au ca beneficiari, în principal, acei copii care întâmpină diverse probleme în parcursul lor educațional și se bazează pe asumpția conform căreia „inegalitatea are de-a face mai mult cu politicile și structurile sociale și economice decât cu caracteristicile generale ale copiilor și familiilor lor” (Baquedano-López, Alexander și Hernandez, 2013, p. 171).

Astfel, scopul fundamental al acestor școli comunitare este să ofere o educație mai bună copiilor proveniți din familii sau cartiere sărace, tocmai pentru a contracara aceste inegalități (Blank et al., 2012; Castrechini și London, 2012). Școala comunitară trebuie văzută ca un spațiu ce angrenează diverși actori din comunitate, cu rolul clar al fiecăruia de a contribui într-un fel la binele și dezvoltarea sănătoasă și sustenabilă a tinerilor. Mai mult, facilitarea acestei dezvoltări sănătoase a elevilor transcende accentului strict pe dezvoltare cognitivă și include și aspecte ce țin de dezvoltarea lor socio-emoțională, precum și învățarea pe baza experiențelor directe din comunitatea școlii, a particularităților și nevoilor specifice ale acestor comunități. De aceea, în încercarea de a defini școlile comunitare, cel mai larg și general acceptat înțeles al conceptului face referire la conceptul de „hub” care „aduce împreună mai multe părți

interesate pentru a oferi un spectru larg de oportunităţi şi ajutor copiilor, tinerilor, familiilor, dar şi comunităţilor din care fac parte” (Coalition for Community Schools, 2009).

În acelaşi timp, analizând diferite exemple de şcoli comunitare prezentate în literatura existentă, se poate observa uşor faptul că sunt o mulţime de abordări diferite, datorate în principal diferenţei de resurse sau nevoi pe care fiecare comunitate în parte le are. Nu doar că aceste abordări sunt diferite, dar şi rezultatele obţinute sau impactul este unul diferit, în funcţie de ceea ce şi-a propus fiecare şcoală în parte. Unele şcoli comunitare au avut ca scop primordial creşterea rezultatelor elevilor, în timp ce altele s-au concentrat pe dezvoltarea comportamentală a elevilor, pe o interacţiune mai strânsă şi eficace cu comunitatea din care fac parte.

Într-adevăr, pentru că aceste şcoli comunitare se dezvoltă urmând nişte răspunsuri la nevoi specifice din comunităţile lor, nu sunt două şcoli la fel. În acelaşi timp, fiecare şcoală comunitară reflectă un set comun de principii stabilite la nivel general şi implementate la nivel local. Aceste principii se bazează pe facilitarea de parteneriate puternice, împărţirea responsabilităţii rezultatelor, dar şi construcţia pe baza punctelor forte şi resurselor fiecărei comunităţi, acceptând în acelaşi timp diversitatea şi evitarea soluţiilor extreme sau prea puţin negociate şi deliberate cu participarea părţilor interesate (Coalition for Community Schools, 1999). Cu alte cuvinte, oricât de diferite sunt aceste exemple de şcoli comunitare, pot fi identificate principii sau valori de bază, urmărite de fiecare şcoală comunitară în parte, dar şi caracteristici generale ale rezultatelor obţinute: şcolile comunitare cooperează şi interacţionează cu organizaţii externe şi actori din comunitate, implică activ părinţii şi familiile în procesul educaţional şi oferă oportunităţi extinse de învăţare atât pentru elevi, cât şi pentru comunitate (Heers et al, 2016).

În acelaşi timp, după cum am menţionat şi mai sus, şcolile comunitare nu trebuie văzute ca proiecte cu o finalitate precisă, ci mai degrabă ca parte a unui continuum, în care acestea învaţă şi se adaptează în permanenţă la nevoile comunităţii şi a elevilor lor. Astfel, pe de-o parte, putem avea şcoli comunitare care abia încep să îşi deschidă porţile şi să ofere oportunităţi de învăţare extinse, dar şi şcoli comunitare aflate într-un stadiu mai avansat al dezvoltării şi care sunt capabile nu doar să ia decizii strategice incluzând toţi factorii şi actorii interesaţi, dar şi să îşi vadă rolul de hub educaţional în comunitate, cu posibilitatea şi capacitatea de a implica într-un mod eficient, elevi, părinţi, profesori sau alţi membri ai comunităţii în ceea ce numim proces educaţional.

În acelaşi timp, odată ce şcolile comunitare sunt văzute ca un proces permanent de adaptare, se poate ca în diverse contexte, acestea să îşi reia ciclul de dezvoltare, pornind de la nevoile diferite ale comunităţii din care fac parte sau chiar de la nevoi diferite ale elevilor lor.

În prezent astfel de şcoli comunitare există în Europa (în Scoţia, Suedia, Anglia şi Olanda) şi în America (Claassen, Knipping, Koopmans şi Vierke, 2008; Dyson şi Raffo, 2007; Picard, Ruelens, şi Nicaise, 2004; Verheijke, 2003; Walraven şi Van Wissen, 2001). Datorită diferenţelor instituţionale, a condiţiilor sociale şi culturale, şcolile comunitare din fiecare ţară au abordarea proprie. Mai mult decât atât, ţări diferite oferă contexte diferite pentru dezvoltarea unor astfel de şcoli. Cu toate acestea, toate militează pentru cooperarea cu organizaţii externe, implicarea activă a părinţilor şi organizarea de activităţi extracurriculare (Blank et al., 2003; Claassen et al., 2008; Dryfoos, 2005; Timmerhuis, Westerbeek, Studulski, Verheijke şi Van de Burgwal, 2006). Spre deosebire de ţările din Europa, în America atenţia acestor şcoli este clar înspre copiii proveniţi din familii sărace. În 2013, în America, erau peste 5000 de şcoli comunitare (Coalition for Community Schools, 2013b) în 44 de state, ce serveau aproximativ 5.1 milioane de elevi.

În România, după cum am menţionat şi mai sus, conceptul, dar şi practica privind şcolile comunitare, au fost introduse de Fundaţia Noi Orizonturi în anul 2016. Similar cu contextul european, scopul principal al acestor şcoli a fost acela de a facilita implicarea şi extinderea experienţelor de învăţare, pentru a ajuta elevii să fie pregătiţi pentru următoarea etapă din viaţa lor, prin asumarea prezenţei mai mari a şcolii în comunitate, dar şi prin implicarea mai activă în procesul educaţional a tuturor actorilor afectaţi. Tocmai datorită acestei specificităţi a şcolilor comunitare şi a diversităţii în abordare, e nevoie de o clarificare cu privire la modelul adoptat, inclusiv în contextul românesc. Scopul acestui capitol este exact acela de a dezvolta cadrul conceptual ce stă la baza şcolilor comunitare din România. Mai precis, următoarele subcapitole prezintă modelul logic al şcolilor comunitare din România, împreună cu o scurtă descriere a rezultatelor şi impactului aşteptat, pornind de la patru categorii principale de rezultate şi trecând prin stadiile principale de dezvoltare ale acestora.

I.2 Modelul logic al școlilor comunitare în România

Graficul de mai jos sintetizează impactul, alături de rezultatele principale pe care acest model le poate avea asupra dezvoltării și educației elevilor.

Grafic 1. Modelul logic al Școlilor Comunitare din România

Input

Sesiuni de formare

leadership, ce înseamnă școli comunitare, aplicare Standarde, pentru persoane cheie din echipa de management a școlilor

Resurse

informații, practici de dezvoltare a școlii comunitare, instrument de autoevaluare (Standardele), rețeaua de școli comunitare etc.

Facilitatori

asistență și mentorat pentru echipa de management și implementare din școală

Rezultate directe (imediate)

Leadership colaborativ în școli

- școlile dezvoltă un proces de luare a deciziilor colaborativ
- școlile dezvoltă metode de autoevaluare colaborativă
- școlile recunosc rolul important al cooperării în procesul educațional
- școlile recunosc că elevii sunt în centrul actului educativ

Rezultate indirecte (pe termen mediu și lung)

Crește implicarea părinților

- părinții sunt parteneri reali în actul educativ
- părinții sunt capabili să își identifice și folosească resursele în actul educativ
- părinții participă la luarea deciziilor privind educația copiilor lor

Elevii se dezvoltă armonios

- elevii beneficiază de contexte diversificate de învățare
- elevii își asumă rolul în procesul educațional
- elevilor le crește încrederea în procesul educațional
- crește reușita școlară, prezența și implicarea elevilor în activitățile școlii

Comunitatea participă la procesul educațional

- reprezentații comunității sunt parteneri în procesul educațional
- școala facilitează învățarea în rândul membrilor comunității
- comunitatea își angrenează resursele în procesul

Impact

Elevii termină școala pregătiți pentru educație viitoare, muncă și pentru a fi buni cetățeni

După cum se poate observa din graficul de mai sus, în ceea ce privește inputul, sunt o serie de intervenții pe care FNO le-a întreprins în școlile selectate în această etapă a programului. Acestea sunt importante mai ales în contextul în care conceptul și practicile asociate școlilor comunitare au fost noi în contextul românesc. Dacă, de exemplu, în alte țări, în echipa de management a școlii este angajat un expert care are ca misiune implementarea de măsuri ce duc școala pe drumul unei școli comunitare, în contextul sistemului din România, angajarea unui astfel de expert nu este posibilă, iar atunci intervine facilitatorul, cu rol în monitorizarea progreselor și oferirea de sprijin pe toată durata implementării acestui program.

În ceea ce privește inputul pe care FNO l-a realizat în acest program, trebuie menționat că acesta s-a realizat pe trei direcții principale. În primul rând, directorii școlilor, dar și membri ai grupului nucleu de profesori implicați în program au participat la o serie de training-uri, atât cu privință la principiile și standardele școlii comunitare, cât și la modul de aplicare a instrumentului de autoevaluare. În plus, pe tot parcursul implementării programului, școlile au avut acces la resursele fundației, fiind invitate la conferințele de profil ale fundației, dar și la sesiuni de informare și lucru pe aceleași teme. Mai mult decât atât, fiind un proces amplu de învățare și schimbare, implementarea acestui program s-a realizat cu sprijinul facilitatorilor, care au susținut școlile în întreg demersul de implementare a programului. Aceștia au fost prezenți la ședințele organizate în vederea autoevaluării și a identificării nevoilor pe care fiecare școală în parte le are, dar mai ales în identificarea de resurse și practici ce pot susține implementarea acestui program. Aceștia au realizat și o serie de vizite de lucru, au comunicat permanent cu școlile, și au dat răspuns întrebărilor și nelămuririlor venite din partea școlilor.

În ceea ce privește rezultatele, având în vedere că modelul din România pune accent mare pe schimbarea tipului de leadership și pe facilitarea deschiderii echipei de management a școlii către alți actori interesați și importanți în procesul educativ, cele mai vizibile și directe rezultate se așteaptă a fi exact în această direcție. Astfel, pe termen scurt ne așteptăm la schimbarea modului de conducere, a relațiilor de putere și a procesului de luare a deciziilor în școlile implicate în program. Ulterior, similar cu rezultatele prezentate în cele mai multe experimente de implementare a unor programe ce vizează școlile comunitare, se așteaptă și schimbări în relația cu părinții, cu comunitatea în ansamblul ei, dar și în modul în care toate aceste modificări se răsfrâng asupra elevilor, asupra reușitei lor școlare, dar și asupra educației lor.

Într-adevăr, trebuie menționat și faptul că astfel de rezultate ce țin de reușita școlară a elevilor trebuie privite ca rezultate pe termen lung. În plus, după cum se menționează în literatura deja existentă, școlile comunitare facilitează și dezvoltarea de abilități sociale și o dezvoltare armonioasă a elevilor, relații familiale mai bune și implicarea părinților în actul educativ, un management mai bun al școlii, dar și acces mai bun la servicii de sprijin atât pentru profesori, cât și pentru comunitate în ansamblul ei.

I.3 Stadiile dezvoltării şcolilor comunitare din România

Chiar dacă modelul logic prezentat mai sus surprinde o caracterizare generală a ceea ce înseamnă modul de implementare şi impactul şcolilor comunitare în contextul nostru, astfel de şcoli iau diferite forme şi configuraţii, în funcţiile de nevoile lor, dar şi de contextul şi resursele comunităţii. Asta înseamnă că, deşi se urmăresc aceleaşi obiective generale, fiecare şcoală îşi dezvoltă propriul model şi ajunge la rezultate diferite. Mai mult decât atât, aceste contexte diferite duc şi la un ritm diferit al dezvoltării, unele şcoli reuşind să meargă mai rapid în direcţia dorită, altele necesitând o perioadă mai lungă de tatonare şi de înţelegere comună a ce trebuie şi cum trebuie făcut.

Tocmai de aceea, Janice Chu-Zhu (2005) a identificat patru stadii principale de dezvoltare a şcolii comunitare: Explorare, Iniţiere, Maturizare şi Excelenţă. Cu toate acestea, traiectoria şcolilor pe aceste etape de dezvoltare nu este întotdeauna liniară. Fiind practic într-un proces continuu de învăţare, e posibil ca unele şcoli să avanseze foarte mult şi apoi să regreseze, din diverse motive.
Cu toate acestea, pentru înţelegerea mai bună a ceea ce este rezonabil să urmărim în analiza impactului unui astfel de program într-o şcoală, Tabelul 1 sintetizează caracteristicile esenţiale ale fiecărui stadiu. Pe mai departe, în Anexa 3, am inclus o descriere analitică a celor patru stadii de dezvoltare a unei şcoli comunitare defalcate pe cinci dimensiuni importante ale şcolii comunitare: leadership, implicarea părinţilor, parteneriate, incluziune socială şi învăţare relevantă.
Având în vedere că facilitatorii au rolul de a susţine şcolile în tot demersul lor de implementare a principiilor şi standardelor şcolii comunitare şi faptul că acestea trec prin mai multe stadii de dezvoltare, e necesară o detaliere a rolului specific pe care aceştia îl au în fiecare din aceste stadii de dezvoltare.

Astfel, în stadiul 1 şi trecerea spre stadiul 2, misiunea facilitatorului este de a oferi sprijin pentru directorul şcolii. În realizarea acestei misiuni, dincolo de informarea şcolii, facilitatorul are rolul de a explica eventualele neînţelegeri conceptuale şi, mai ales, de a ajuta directorul să reflecteze asupra nevoilor, dorinţelor şi viziunii şcolii. Mai mult, are rolul de a ajuta directorul în identificarea echipei de lucru, a grupului nucleu de profesori care să înceapă implementarea programului, dar şi în delegarea de sarcini.
Nu în ultimul rând, pentru că va trebui să lucreze îndeaproape cu directorii şcolilor, trebuie să îşi stabilească o relaţie de încredere cu aceştia.

În stadiul 2 şi trecerea spre stadiul 3, misiunea facilitatorilor este de a oferi mai multă putere liderilor, putere ce duce la o mai mare independenţă a şcolii. Astfel, în aceste stadii, facilitatorii susţin cu resurse, oferă feedback şi sugestii, iniţiază discuţii cu potenţial de schimbare a culturii şcolii, ajută la dezvoltarea resurselor interne, dar şi sprijină şcoala în identificarea de resurse în comunitate, pentru ca şcoala să poată să îşi întărească rolul şi poziţia în comunitate.

Odată cu trecerea înspre stadiul 4 de dezvoltare a şcolilor comunitare, rolul facilitatorului este de confirmare şi susţinere a schimbărilor survenite în şcoală, dar şi de sprijin înspre reflecţie şi autoevaluare a şcolilor.

Tabel 1. Stadiile de dezvoltare a Școlilor Comunitare

Descrierea principalelor stadii de dezvoltare și prezentarea rezultatelor și schimbărilor așteptate

Stadiul 1. Explorare	Stadiul 2. Inițiere	Stadiul 3. Maturizare	Stadiul 4. Excelență
- recunoașterea faptului că elevii și familiile lor au nevoi diferite și că pot influența climatul din școală, că școala are nevoie de parteneri pentru a le aborda	**- pași inițiali** înspre dezvoltarea de relații și parteneriate cu cel puțin un partener nou	**- deschiderea școlii** spre parteneri multipli care răspund unor nevoi identificate ale școlii și elevilor, dar și ale comunității în ansamblul ei pentru îmbunătățirea condițiilor de învățare și extinderea posibilităților	**- transformarea școlii într-un hub** de oportunități și experiențe atât pentru elevi, cât și pentru familiile lor și pentru întreaga comunitate
- interes în adoptarea programului de școli comunitare, ca modalitate de ~~implicare a altor actori~~ în actul educativ	- creșterea eforturilor de implicare a părinților și comunității în procesul de luare a deciziilor în ce privește procesul educativ din școală	- leadership participativ cu ~~implicarea mai multor~~ părți	- implicare permanentă a comunității
- deschidere spre ideea unui leadership participativ	- dezvoltarea sau identificarea de resurse noi pentru cadrele didactice	- integrarea valorilor și principiilor școlii comunitare în toate activitățile școlii	- mod colaborativ de luare a deciziilor si de dezvoltare de programe în școală
- interes pentru implicarea părinților și comunității în diverse activități	- efort sistematic de colectare a datelor și informațiilor cu privire la starea de fapt din școală și focalizare accentuată pe rezultate planificate și așteptate	- deciziile și strategiile de dezvoltare reflectă o analiză prealabilă a situației școlii	- relație bi-direcțională în ceea ce privește resursele și procesul educativ, între școală și comunitate
- interes pentru adoptarea unui astfel de program pe termen lung			- schimbare de abordare a tot ce înseamnă procesul educativ cu raportare permanentă la principiile școlii comunitare.

Evidențierea mult mai clară atât a modelului logic în ceea ce privește școlile comunitare din România, cât mai ales a stadiilor de dezvoltare, a tipului de rezultate asociate fiecărui stadiu de dezvoltare ajută la o înțelegere mai bună a impactului pe care adoptarea unui astfel de mod de lucru îl poate avea (vezi și Anexa 3).

Mai mult, datorită particularității și diversității modului de aplicare a acestor principii și standarde în fiecare context în parte, o astfel de clasificare a rezultatelor și etapelor de dezvoltare ajută și la o mai bună înțelegere a faptului că, indiferent de specificitățile fiecărei școli, sunt câteva aspecte generale la care trebuie să răspundă fiecare. În plus, toate aceste clarificări conceptuale ajută la elaborarea metodologiei și instrumentelor de cercetare în evaluarea rezultatelor și a impactului unui astfel de program.

I.4 Metodologia cercetării

Cercetarea de faţă are trei obiective principale în vederea evaluării efectelor şi schimbărilor produse de implementarea programului de Şcoli Comunitare în România.

- Primul obiectiv este acela de a evalua şi prezenta modul în care principiile şi standardele şcolii comunitare s-au implementat în toate cele 30 de şcoli selectate şi implicate în acest program din anul 2016.
- Al doilea obiectiv este acela al înţelegerii modului în care s-au îndeplinit obiectivele de învăţare aşteptate, în relaţia dintre cei 4 actori principali implicaţi: echipa de management a şcolii, elevi, părinţi şi comunitate.
- Un al treilea obiectiv este acela de a identifica eventuali factori care influenţează în sens pozitiv - sau nu - procesul de implementare şi dezvoltare a şcolilor comunitare, în şcolile selectate şi implicate în proiect în această etapă. Mai concret, se urmăreşte şi identificarea provocărilor sau riscurilor în implementare, alături de factorii sau contextele care favorizează dezvoltarea şcolilor comunitare în România.

I.5 Metode de cercetare și tip de date colectate

Datorită complexității efectelor și impactului pe care implementarea școlilor comunitare o poate avea asupra elevilor, școlii, părinților, dar și comunității în ansamblul ei, cercetarea de față folosește metode multiple de analiză a diferitelor tipuri de date colectate. Tabelul de mai jos sintetizează tipul de metode folosite, alături de tipul de date folosite în această evaluare.

Tabel 2. Sursa datelor și metode de cercetare utilizate

Tip de date și analiză	Descriere
Analiza de date primare	
Interviuri semi-structurate cu facilitatori	Facilitatorii implicați în proiect, încă de la începutul proiectului și pe o perioadă de minim 1 an, au fost selectați pentru a realiza aceste interviuri. În total am realizat un număr de 10 interviuri cu facilitatorii implicați în acest program. Întrebările au urmărit atât aspecte ce țin de experiența lor ca facilitator, dar și modul în care ei au intervenit și au perceput schimbări în fiecare din școlile arondate. Ghidul pentru interviu poate fi consultat în Anexa 4 a acestui raport.
Interviuri semi-structurate cu directori ai școlilor implicate în program	A fost realizat un eșantion reprezentativ de 9 școli din totalul celor 30 implicate în acest program. La selectarea eșantionului s-a avut în vedere o eșantionare stratificată, pe baza următoarelor criterii: număr de elevi sau mărimea școlii, localizarea școlii (urban sau rural) și existența sau nu a unui Club IMPACT (program de activități extra curriculare cu implicarea elevilor și a cadrelor didactice). Toți cei nouă directori au răspuns întrebărilor formulate în cadrul interviurilor semi-structurate. Întrebările au vizat mai mult modul de lucru și schimbările pe care aceștia le-au perceput odată cu implementarea principiilor și standardelor Școlii Comunitare la ei în școală. Ghidul de interviu poate fi consultat în Anexa 5 a acestui raport.
Interviuri semi-structurate cu directori ai școlilor implicate în program	Chestionarul a fost transmis, prin intermediul facilitatorilor, celor 28 de școli[1] implicate în acest program, în atenția celor care au fost implicați direct în acest program și la întâlnirile de lucru (directori, echipa de management, profesori, părinți, elevi și membri ai comunității prezenți la întâlnirile de lucru și angrenați în procesul de implementare a programului). Chestionarul poate fi consultat în Anexa 6 a acestui raport.
Tehnica MSC (Cea mai semnificativă schimbare)	În perioada septembrie – octombrie 2019, au fost colectate 63 de povești de la 15 din școlile în care a fost implementat acest program. Cei care au relatat poveștile au fost atât directori, cât și profesori, elevi, părinți sau membri ai comunității implicați în acest program. Selecția celei mai semnificative povești s-a realizat pe două nivele, grupând poveștile atât în funcție de cine a relatat povestea, cât și în funcție de domeniile principale ale schimbărilor identificate. Evaluarea s-a realizat în primă etapă prin completarea unui formular de evaluare a fiecărei povești, după care, departajarea între poveștile cu același scor s-a realizat participativ, prin deliberare. Formularul de colectare a poveștilor poate fi consultat în Anexa 7 a acestui raport.
Analiza de date secundare	
Profilul și caracteristicile generale ale școlilor	Date și statistici colectate de la școli cu privire la număr de elevi înscriși, număr de elevi absolvenți, număr de elevi înscriși la examenele naționale (evaluări naționale și bacalaureat), număr de absențe motivate și nemotivate, activități extra-curriculare desfășurate în școli și existența de Cluburi IMPACT.
Planurile de dezvoltare a școlilor implicate în acest program	Documente ce descriu procesul de autoevaluare, folosind standardele Școlii Comunitare, precum și planurile de dezvoltare elaborate pe baza acelei autoevaluări.

[1] Cu mențiunea că 2 dintre școlile selectate în anul 2016 s-au retras din program după primul an și colectarea de date în vederea analizei rezultatelor nu a mai fost relevantă.

a. Analiza de date din interviuri

După cum am menționat, cercetarea pune accent pe înțelegerea modului de implementare a standardelor și principiilor școlii comunitare, dar și a particularităților existente în context românesc. Pentru a putea realiza o astfel de analiză, cercetarea implică o abordare tematică, printr-o parcurgere a datelor atât inductiv, cât și deductiv. Interviurile semi-structurate au fost realizate atât cu facilitatori, cât și cu directorii școlilor, urmărind un set de întrebări pre-definite, dar și întrebări ce au reieșit în urma discuției. În total au fost realizate 19 interviuri, cu o durată medie de o oră fiecare, cele ale facilitatorilor fiind mai complexe și de lungă durată, pe când cele ale directorilor mai scurte și concentrate strict pe școala lor.

b. Analiza de date din chestionar

Sondajul a fost realizat în perioada mai-iunie 2019, chestionarele fiind aplicate atât online, cât și offline. În analiză au fost cuprinse răspunsurile colectate de la 195 de respondenți din 28 de școli implicate în acest program de dezvoltare de școli comunitare în România. Majoritatea celor care au răspuns chestionarului sunt parte a echipei de implementare, o treime sunt profesori (29,7%), un sfert sunt fie directori, fie alți membri ai Consiliului de Administrație al școlii (24.1%), în timp ce 7,7% sunt părinți, 6,2% elevi și 2,1% membri ai comunității implicați în activitățile acestui program. Toate categoriile de actori implicați în proces au fost reprezentate în acest sondaj.

Dintre respondenți, cei mai mulți (71%) sunt parte a programului încă din anul școlar 2016-2017 (primul an de implementare a programului), urmând ca 21% să se alăture în 2017 și doar 8% din anul școlar 2018-2019. În aceste condiții putem afirma că majoritatea celor care au răspuns chestionarului sunt persoane implicate încă de la început, fiind parte a celor mai importante activități din acest program.

c. Analiza de date secundare

Pentru a avea o imagine de ansamblu mai amplă asupra școlilor, dar și pentru a înțelege mai bine caracteristicile contextuale, analiza de date primare a fost completată de o analiză de date secundare. În acest sens, au fost colectate statistici de la școli din două momente de timp – de la începutul derulării proiectului și la un an după implementare, pentru a putea compara și identifica eventualele modificări. În plus, au fost analizate planurile de dezvoltare ale școlilor, pentru a afla modul în care obiectivele propuse au fost îndeplinite, dar, mai ales, pentru a înțelege modul de lucru și procesul de luare a deciziilor.

Analizând procesul prin care aceste școli și-au dezvoltat strategia și planul de dezvoltare, se poate observa și în ce măsură s-a schimbat dinamica grupului, relațiile de putere și implicit tipul/ stilul de leadership.

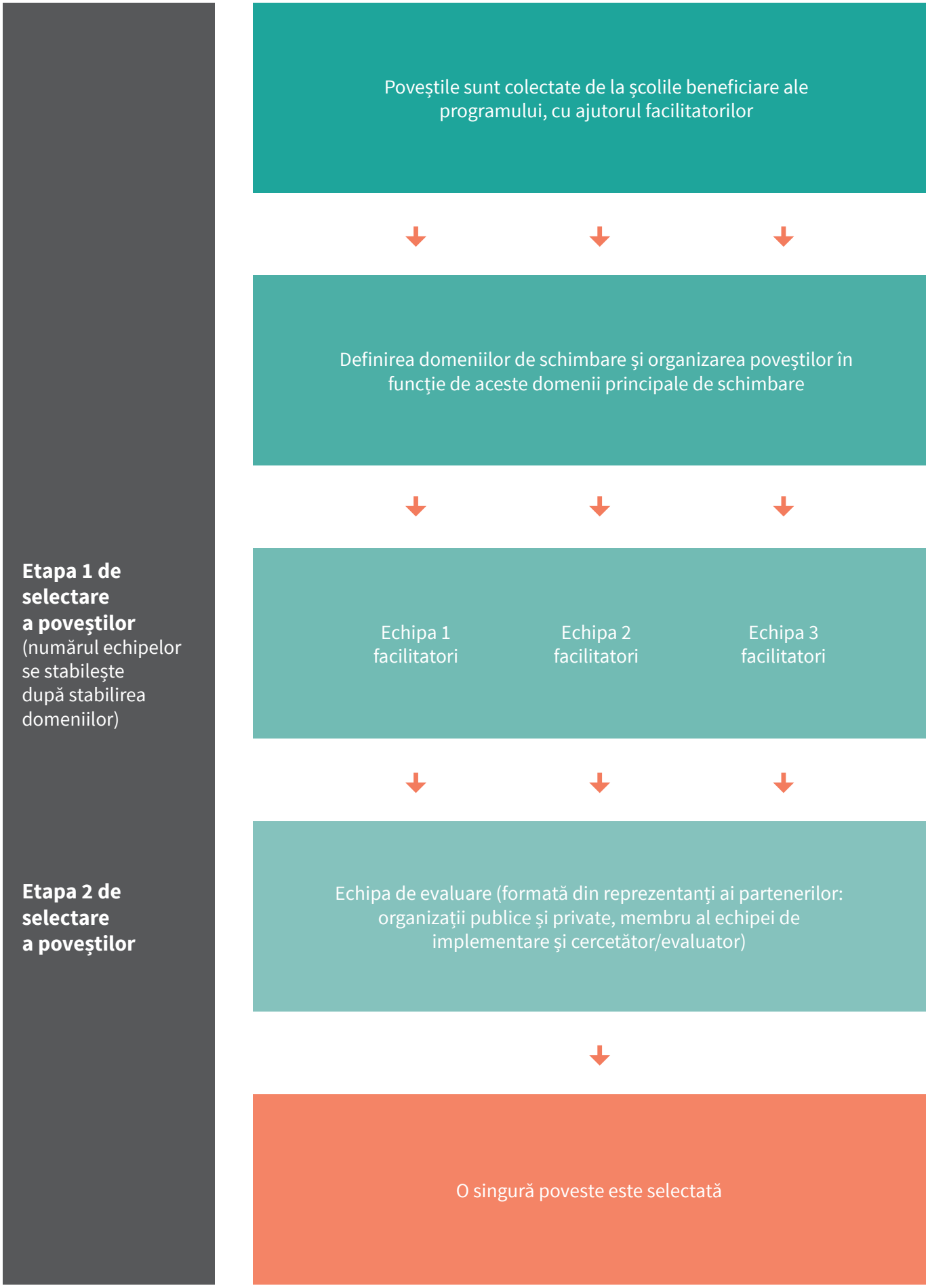
d. Tehnica Schimbarea cea mai semnificativă (Most Significant Change - MSC)

Tehnica MSC este o formă calitativă și participativă de monitorizare și evaluare, bazată pe colectarea și selecția sistematică a unor povești care surprind anumite schimbări, odată cu implementarea unui program/proiect. Contribuie la evaluarea unui program tocmai pentru că surprinde impactul și rezultatele acelui program/proiect.

Această metodă de evaluare a fost implementată pentru prima data de Rick Davies, la mijlocul anilor 1990, pentru a veni în întâmpinarea problemelor asociate cu monitorizarea și evaluarea unor proiecte complexe de dezvoltare rurală în Bangladesh. Utilizarea acestei tehnici a venit ca suport în procesul de evaluare nu doar prin raportarea de date cantitative, ci a reușit să ofere o înțelegere mai complexă a procesului și, mai ales, a schimbărilor survenite în urma implementării lui. Folosirea acestei metode suplimentare de evaluare în contextul programului de Școli Comunitare în România este extrem de utilă, deoarece face posibilă colectarea de informații importante care, altfel, ar fi foarte greu de surprins. În același timp, datorită diferențelor existente între școlile selectate în acest program, surprinderea celor mai importante schimbări survenite în urma implementării acestui program ajută și la înțelegerea modului în care aceste școli au internalizat și procesat atât valorile, cât și întreg programul de școli comunitare.

De asemenea, ajută și la identificarea modului diferit în care actori diferiți din cadrul aceleiași școli se raportează la impactul programului asupra școlii. Graficul următor sintetizează procesul și etapele principale ale metodei MSC, în cazul evaluării impactului programul de Școli Comunitare, în fiecare dintre școlile în care a fost implementat.

Grafic 2. Procesul de selecție a poveștilor în cazul Programului de Școli Comunitare din România



În total, de la cele 28 de şcoli implicate în program, au fost colectate un total de 63 de poveşti venite de la 15 din totalul şcolilor cuprinse în program, începând cu anul şcolar 2016-2017.

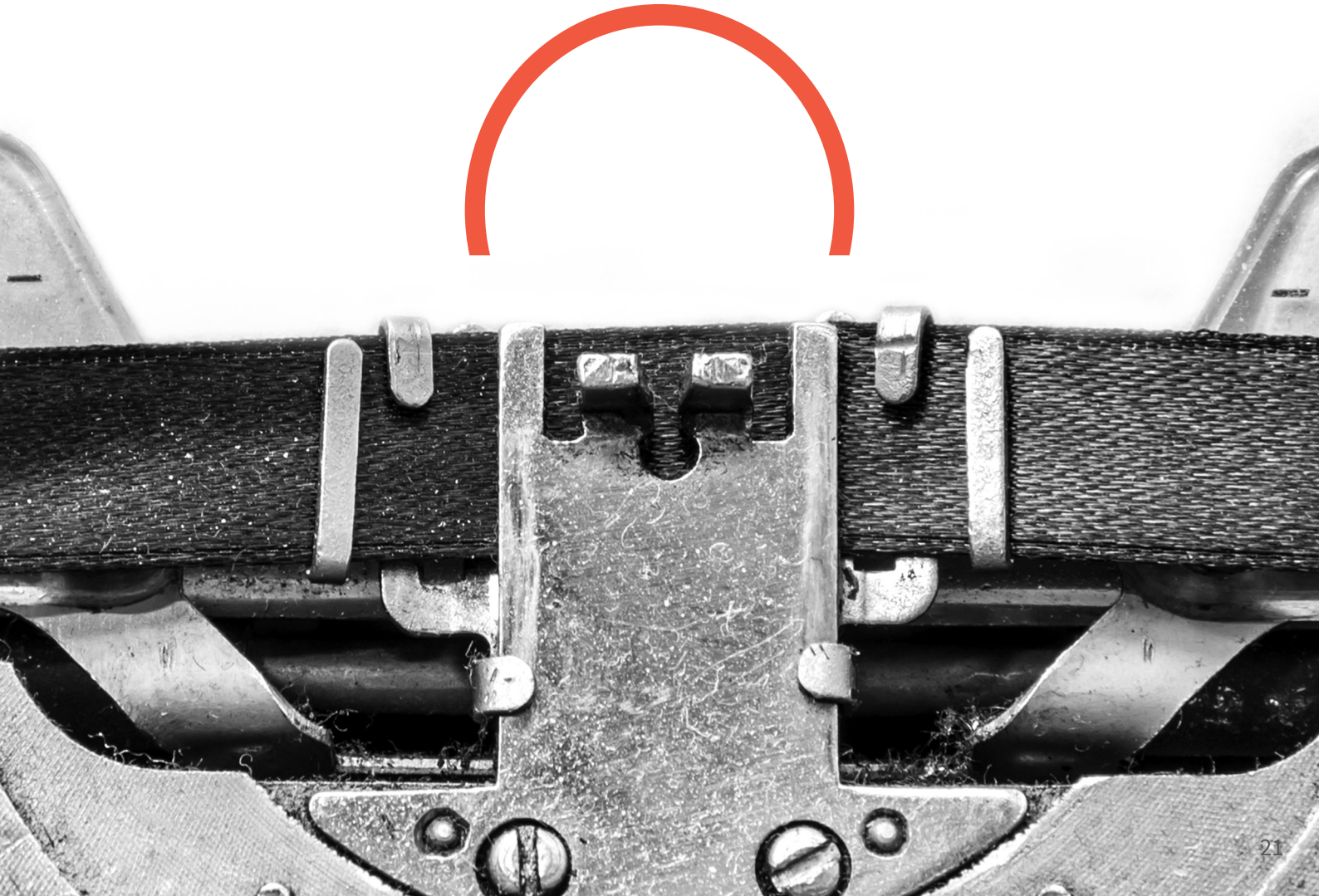
Poveştile sunt venite atât din partea directorilor, profesorilor, elevilor, părinţilor, cât şi a membrilor comunităţii, implicaţi în procesul de implementare a programului.

Colectarea poveştilor s-a realizat prin implicarea facilitatatorilor, rămânând la latitudinea şcolilor dacă doresc să relateze aceste poveşti. În majoritatea şcolilor, beneficiarii direcţi au relatat ei înşişi poveştile în formularele distribuite şi urmând indicaţiile din partea facilitatorilor. În unele şcoli, facilitatorii au înregistrat şi ulterior transcris poveştile.

După colectare, acestor poveşti li s-au atribuit domenii de schimbare, în funcţie tipul de schimbări menţionate de beneficiari. Pe baza acestor domenii, dar şi în funcţie de tipul beneficiarului direct (director, profesor, elev, părinte...etc) poveştile au fost grupate în trei categorii mari.

Etapa umrătoarea este evaluarea acestor poveşti de către primul nivel de evaluatori. Fiecărei din cele trei categorii de poveşti i-au corespuns o pereche de evaluatori. Evaluatorii sunt facilitatori implicaţi în acest program, dar care nu au interacţionat cu şcolile din a căror poveşti trebuiau să le evalueze. Fiecare dintre evaluatori, dă un punctaj fiecărei poveşti, în funcţie de mai multe criterii. Punctajele celor doi evaluatori se adună şi primele trei poveşti cu punctajul cel mai mare trec în etapa următoare de evaluare. În cazul în care sunt mai mult de trei poveşti cu punctajul cel mai mare, cei doi evaluatori negociază un alt criteriu departajare al poveştilor şi pe baza acestui nou criteri, aleg cele trei poveşti ce urmează să fie incluse în etapa finală de evaluare.

În etapa finală de evaluare, poveştile sunt evaluate participativ, cu ajutorul unui juriu extern, format din cinci membri. Cele nouă poveşti ajunse în această etapă sunt parcurse de fiecare evaluator în parte şi împreună se identifică criteriile principale în funcţie de care se evaluează poveştile. Tot procesul de evaluare este facilitat de un moderator. În finalul acestei etape de evaluare, o singură poveste este selectată de juriu ca fiind povestea cu schimbarea cea mai semnificativă.



SECȚIUNEA II

Rezultate și impact

După cum am menționat în secțiunea precedentă, școlile comunitare nu trebuie văzute ca niște proiecte cu o finalitate precisă, ci mai degrabă ca parte a unui continuum, în care acestea învață și se adaptează în permanență la nevoile comunității și ale elevilor lor. Cu alte cuvinte, tocmai această inter-conectivitate cu comunitatea face ca o evaluare a rezultatelor și impactului lor să fie una dificilă, deoarece este dificilă izolarea tuturor factorilor ce pot influența eventuale intervenții în procesul educațional.

Mai mult decât atât, în contextul școlilor comunitare din România, dincolo de asumarea principiilor și standardelor școlilor comunitare, în contexte și condiții diferite, fiecare școală cuprinsă în acest program a trebuit să își dezvolte propriul plan de dezvoltare, pe baza unei analize a nevoilor determinate de contextul specific al fiecărei școli.

Printre aceste proiecte de dezvoltare, cele mai multe școli au urmărit creșterea calitativă și cantitativă a implicării părinților (13 școli), creșterea relevanței învățării pentru a răspunde mai bine nevoilor comunității (12 școli), schimbarea culturii școlii într-una specifică școlilor comunitare (10 școli), creșterea și diversificarea numărului voluntarilor și a acțiunilor de voluntariat derulate de școală (9 școli), îmbunătățirea parteneriatelor (6 școli), sporirea oportunităților de învățare oferite de școală pe tot parcursul vieții (4 școli), îmbunătățirea și diversificarea serviciilor oferite comunității (3 școli), dezvoltarea comunitară (2 școli) și întărirea leadership-ului participativ (1 școală).

Cu alte cuvinte, cele trei direcții principale urmărite de școlile cuprinse în acest program au fost relația cu părinții, învățare relevantă (prin diversificarea oportunităților de învățare din clasă și școală, inclusiv prin acțiuni de voluntariat) și schimbarea culturii școlii (dezvoltarea de parteneriate printr-o mai bună conectare la comunitate și leadership distribuit sau participativ).

Luând în considere modelul logic enunțat în secțiunea precedentă, dar și direcțiile principale de dezvoltare pe care școlile cuprinse în program le-au urmărit în această perioadă, această secțiune este organizată urmărind cele mai importante schimbări sau rezultate anticipate în acest program. Astfel, secțiunea va urmări modul în care școlile și-au schimbat cultura, înspre un leadership participativ atât în interiorul școlii, cât și în comunitate prin angrenarea altor factori interesați din comunitate. Mai mult, se urmărește modul în care s-a îmbunătățit relația cu părinții, dar și modul în care cadrele didactice își asumă rolul important în creșterea importanței învățării relevante, prin modul de abordare a tot ce înseamnă procesul educativ. Nu în ultimul rând, deși foarte greu de analizat într-o perioadă atât de scurtă de timp, se urmărește și evidențierea impactului asupra elevilor și a dezvoltării lor, atât prin analiza reușitei școlare, cât mai ales prin identificarea abilităților și competențelor dezvoltate, în afara celor cognitive.

II.1 Leadership participativ

„Avem nevoie de… ceva nou: reţele de responsabilitate ce vin din mai multe direcţii, ce vin împreună pentru a încorpora diversitatea şi a urmări un singur obiectiv.” John Gardner, The Changing Nature of Leadership (1988)

După cum susţine Richardson (2009) în modelul lui privind şcolile comunitare, rezultatele unei astfel de şcoli sunt dependente de modul de leadership instituit, de parteneriatele întreprinse cu comunitatea şi de dezvoltarea organizaţională. Mai mult, acesta susţine că „în absenţa unui leadership distribuit, nu este posibilă implementarea unei şcoli comunitare sustenabile şi eficiente”. (Richardson, 2009, p. 175).

Tocmai de aceea, unul din obiectivele principale ale programului Şcoli Comunitare în România a fost acela de a lucra, în primul rând, în direcţia schimbării modului de luare a deciziilor, de schimbare a culturii şcolii. Mai concret, pentru a avea o şcoală comunitară e nevoie de un leadership distribuit, prin care deschiderea nu se face doar în interiorul şcolii prin angrenarea tuturor profesorilor, părinţilor şi elevilor în luarea deciziilor, dar şi prin extinderea înspre comunitate, şi implicarea tuturor factorilor interesaţi în procesul educaţional.

Practic, un astfel de leadership presupune facilitatea unei implicări echitabile şi efective a tuturor factorilor interesaţi în luarea deciziilor. Mai mult, un astfel de lider are şi capacitatea de a motiva factorii implicaţi şi de a-i direcţiona înspre o atenţie mai mare acordată asupra a ce este nevoie, pentru a facilita o dezvoltare mai sănătoasă şi centrată pe elev. Chiar dacă mai puţin de o treime din şcolile cuprinse în acest program şi-au asumat o schimbare a culturii şcolii, şi doar una din ele şi-au asumat preluarea unui leadership distribuit, toate şcolile au fost socializate cu acest concept şi practică, fiind parte esenţială a primei sesiuni de training realizată de fundaţie.

În aceste condiţii, o analiză a rezultatelor în această direcţie era necesară. Astfel, în această secţiune se urmăreşte modul în care aceste noi strategii de leadership au fost introduse în şcolile implicate în proiect, dar şi particularităţile cu care acestea s-au implementat.

a. Leadership participativ în cadrul şcolii

În primul rând am urmărit analiza modului în care acest program a schimbat dinamica din interiorul şcolilor şi modul de relaţionare a echipei de management cu ceilalţi profesori. Un indicator în acest sens este deschiderea pe care echipa de management o are înspre implicarea colegilor la şedinţele de lucru.

Astfel, conform sondajului realizat în 2019, 79% dintre respondenţi au menţionat că directorii participă la aceste şedinţe, urmaţi de membrii Consiliului de Administraţie – 66,2% şi de ceilalţi profesori – 65,1%. Cu alte cuvinte, se poate observa o deschidere în acest sens. Cu toate acestea, faptul că sunt prezenţi la aceste şedinţe, nu semnifică implicit o participare şi implicare efectivă a acestora. De aceea, e nevoie de o analiză a tipului de lideri şi mai ales a modului de relaţionare a acestora cu ceilalţi profesori din şcoli.

O mare parte din persoanele intervievate au menţionat că într-adevăr dinamica şi relaţionarea profesorilor cu direcţiunea s-a schimbat şi că acest lucru s-a întâmplat datorită, în principal, aplicării instrumentului de autoevaluare. Mai precis, direcţiunea a folosit aplicarea acelui instrument ca moment sincer de reflecţie cu implicarea colegilor, ce ulterior a facilitat o mai mare asumare a responsabilităţii din partea acestora, dar şi o schimbare a relaţionării acestora cu direcţiunea.

Odată ce cadrele didactice se implică în procesul de identificarea a nevoilor şi a posibilităţilor de rezolvare a acestor nevoi, aceştia devin mai încrezători şi mai implicaţi în asumarea acţiunilor ce vin ca răspuns nevoilor identificate.

„Un aspect care ne-a marcat ca echipă a fost momentul în care ne-am autoevaluat folosind standardele şcolii comunitare, mai ales pentru că, după cum ştiţi, şcolile de stat din România nu au o cultură a autoevaluării, şi oricum venind din exterior e văzută mai bine de cadrele didactice. După ce am văzut, sincer, la ce nivel suntem am putut să construim proiectele şi direcţiile şi activităţi ca să ne îmbunătăţim. Cel mai mult s-a schimbat asumarea cu responsabilitate a 90% din personalul şcolii, a sarcinilor de lucru şi prezenţa lor în luarea deciziilor. Pot să spun că planul de dezvoltare instituţională este primul document din istorie al nostru, scris de noi, gândit de noi, deci cred că cea mai mare schimbare e asumarea de răspundere şi participarea la actul decizional a cât mai multor colegi". (director şcoală gimnazială, mediu rural)

De menţionat este şi faptul că, deşi doar una dintre şcolile cuprinse în acest program în 2016 şi-a propus dezvoltarea în direcţia unui leadership participativ, toate şcolile au înregistrat anumite schimbări în acest sens, chiar dacă nu şi-au propus acest lucru. Faptul că acest program implică un nou mod de gândire şi abordare a tot ce înseamnă cultura unei şcoli implică şi schimbări de atitudine a liderilor sau presiuni din partea cadrelor didactice de a avea lideri mai deschişi spre colaborare şi implicare.

Cu toate acestea, în cazul impactului asupra modului de conducere, situaţia şi contextul şcolilor la demararea programului de şcoli comunitare a fost extrem de diferit: de la şcoli mici din mediul rural, la şcoli cu renume din mediul urban, unele cu directori autoritari, altele cu o echipă de management deschisă la schimbare, dar cu prea puţine resurse şi abilităţi în a face acest lucru. Astfel, pentru a putea înţelege şi mai bine acest aspect, rezultatele sunt prezentate şi contextual.

Având în vedere că participarea la acest program a fost voluntară, pe baza unei aplicaţii din partea direcţiunii, o categorie importantă a acestor şcoli au pornit pe acest drum cu lideri deschişi sau dispuşi să înveţe şi să experimenteze. Astfel, în toate cazurile în care directorii aveau un interes de a schimba lucrurile, rezultatele nu au încetat să apară, ajutând practic la amplificarea a ceea ce deja exista ca bază în acele şcoli. Directorii au ajuns să conştientizeze mai bine care este rolul lor în şcoală şi mai ales cum pot să angreneze şi alte cadre didactice, prin delegarea de drepturi şi responsabilităţi.

„Directoarea a învăţat că poate să delege, că poate să se consulte sau chiar că poate să se expună, că e bine să se expună şi că nu se întâmplă nimic rău dacă nu ţine ea lucrurile sub control, dacă nu le rezolvă ea. Şi ceilalţi pot să contribuie cu idei, cu resurse, cu acţiuni duse la bun sfârşit." (Facilitator, Liceu, mediul urban)

„Întreaga echipă de la şcoală a participat la un curs de leadership distribuit. Asta a ajutat-o foarte mult pentru că ei au început procesul împreună şi asta a fost un bun exerciţiu pentru ea. De atunci orice face, face împreună cu ceilalţi. Munca în echipă pentru ea înseamnă foarte mult." (Facilitator, şcoală gimnazială, mediul rural)

Cu toate acestea, ritmul în care aceste rezultate au apărut şi evoluţia înspre un leadership participativ au depins de gradul în care directorii într-adevăr şi-au asumat aceste schimbări.

Astfel, în şcoli mari şi implicate în multe proiecte, inclusiv în comunitate, dar cu directori centraţi strict pe dezvoltarea materială a şcolilor şi a numărului de proiecte implementate, schimbările în modul de luare a deciziilor nu au fost foarte vizibile, schimbările şi rezultatele fiind mai modeste, în comparaţie cu celelalte şcoli în care asumarea schimbării culturii şcolii a fost evidentă.

Astfel, chiar dacă aceste şcoli au pornit de pe o poziţie superioară, fiind deja implicate în multe proiecte, cu un director deschis spre a face lucruri în şcoală, faptul că acesta nu şi-a asumat şi schimbarea modului de leadership a făcut ca progresele în această direcţie să fie mai lente.

„Directoarea e clar de acord cu ce se întâmplă în şcoală, dar nu se implică în nimica. Îşi dă acordul şi atât. Totuşi să nu lucrezi cu directorul şi să nu ai acces la el e atipic.” (Facilitator, Liceu, mediul urban)

Cu toate acestea au fost şi şcoli care înainte de începerea programului nu doar că erau foarte bine conectate la comunitate, dar aveau deja şi un soi de leadership participativ. Astfel, în aceste şcoli schimbările în această direcţie au fost foarte mici, pentru că deja porneau de la un nivel foarte ridicat şi deja exista o cultură a colaborării în şcoală.

„Directorul şcolii este o doamnă cu o personalitate foarte puternică dar care reuşeşte să îi încurajeze şi pe ceilalţi să participe. E o persoană care reuşeşte să îi motiveze pe toţi să facă lucruri. La această şcoală, profesorii au discutat liber, au spus bune şi rele. Cred că am avut mai mult de jumătate din cadrele didactice din şcoală la întâlnire. Fiecare a povestit ce face cu elevii şi fiecare era implicat în diverse activităţi extraşcolare şi vorbeau cu pasiune şi cu drag de elevi.” (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

Cu toate acestea, şi în cazul acestor şcoli, după cum am spus, au apărut schimbări în ceea ce priveşte modul de leadership. Chiar dacă au pornit de la un nivel mult mai dezvoltat şi aveau un director deschis, implicat şi motivat, schimbările survenite au fost mai mult în faptul că directorul a învăţat cu adevărat să delege şi a învăţat că poate transfera din motivaţia şi pasiunea lui şi către alte cadre didactice.

„Cred că este una din cele mai deschise directoare şi mai conştiente de tot ce înseamnă acest proces, dar a devenit şi mai conştientă, a aprofundat înţelegerea. Într-adevăr, în ultimul timp a început să vadă lucrurile altfel. Dacă la început ea ducea tot greul şi simţea că nu mai are putere, acum pare că rolurile s-au mai dispersat şi sunt mai mulţi care se implică. Acum îmi spune că poate lipsi de la şcoală, că oamenii preiau lucrurile." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

Unele dintre şcoli şi-au dat seama că pentru angrenarea mai multor cadre didactice în tot ceea ce înseamnă atât procesul decizional, cât şi cel educaţional, e nevoie ca acestea să înveţe să fie o echipă. Tocmai de aceea aceste şcoli au investit în pregătirea profesorilor cu scopul de a dezvolta spiritul de echipă: *„Implementează acum un plan de formare profesională pentru cadre didactice. I-a restabilizat şi au început din nou să fie ca o mare echipă." (Facilitator, Liceu, mediul urban)*

În plus, tot în aceste contexte, un astfel de program a adus în unele cazuri mai multă claritate în gândire şi abordare, dar şi mai multă transparenţă şi, implicit, asumare din partea colegilor. Fiind mult mai clar ce urmăresc, a fost mult mai uşor şi să îşi asume anumite roluri, iar faptul că au primit libertatea de a face, le-a dat încredere.

„Ce a adus programul a fost mai multă claritate a discuţiilor şi mai bună orientare către o direcţie clară. Având foarte clar stabilită direcţia, au putut să îşi asume nişte roluri şi să aibă în acelaşi timp libertatea de a face lucruri. Poate înainte lucrurile nu erau suficient de transparente, dar acum, având planuri concrete şi clare, plus libertatea de a face, ei şi-au asumat mai multe." (Facilitator, Şcoală Gimnazială, mediul urban)

Mai mult decât atât, aceste şcoli devin mai conştiente de importanţa şi relaţia dintre un management eficient şi reuşita lor şi a elevilor. Un astfel de exemplu este la una dintre şcoli, unde nicio şedinţă nu se desfăşoară fără a avea un proces verbal, în care sunt notate toate propunerile, dar şi persoanele care şi-au asumat îndeplinirea lor. Astfel, de la o şedinţă la alta, nu mai este riscul de a se omite anumite informaţii sau de a uita de anumite responsabilităţi: *„îi ajută foarte mult că le au acolo scrise şi stau şi analizează rezultatele obţinute, propunerile... înainte era doar la nivelul de amintiri." (Facilitator, liceu, mediul urban)*

Pe de altă parte, câteva dintre şcolile implicate în acest program, au avut parte de un leadership extrem de autoritar şi foarte puţin deschis la schimbare şi deschidere. Aceste şcoli sunt fie şcoli mici, din mediul rural, fie din oraşe mici, dar în general sunt şcoli foarte puţin expuse la altceva decât activitatea zilnică de predare. Diferenţa dintre ceea ce ar trebui să fie un leadership într-o şcoală comunitară şi cum era în acele şcoli este foarte mare. Problema s-a amplificat în contextele în care nu exista niciun grup de profesori dornici de implicare, şi mai puţin supuşi directorului existent sau un lider informal care să preia din rolul directorului şi să îndrume celelalte cadre didactice spre implicare şi asumare. Mai multe decât atât, liderii acestor şcoli sunt susţinuţi nu doar de cadrele didactice, dar şi de comunitate şi de părinţi. În aceste situaţii, schimbările la nivel de management şi stil de lucru în cadrul şcolii au fost mici.

„Ea este autoritară. Aceasta are servitori, nu cadre didactice, dar, cu toate astea, toţi o venerează, inclusiv părinţii. Au mai făcut proiecte, au plecat, au vizitat alte şcoli, dar nu se vede că au adus ceva de la aceste şcoli." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Cu toate acestea, o altă situaţie întâlnită, a fost aceea în care, din nou, şcoala este foarte puţin sau aproape deloc expusă la alte activităţi decât cele de predare, dar în care directorul este deschis spre colaborare, chiar dacă nu ştie exact cum poate face acest lucru într-un mod eficient şi cu o mai mare implicare a cadrelor didactice. Şi în acest caz, evoluţia a fost oarecum lentă, dar asta pentru că a fost nevoie de un timp mai mare pentru înţelegerea şi procesarea noilor concepte şi practici aferente şcolilor comunitare. Cu alte cuvinte, deşi pentru aceste şcoli schimbările sunt majore, din moment ce apare brusc o deschidere pentru altceva, ritmul progresului înspre ceea ce numim şcoli comunitare este unul mai lent.

„Directorul şcolii e o persoană care nu a fost profesor în şcoala respectivă. El este profesor de sport care a venit dintr-o comună vecină. Cumva asta se simte în dinamica grupului. E un director stăpân pe sine şi în relaţie foarte bună cu primăria, dar care şi-a format o echipă mică cu liderii informali ai şcolii pentru a putea gestiona deciziile şcolii. Totuşi, nu s-a văzut foarte multă schimbare în modul de conducere. Marele avantaj însă este pur şi simplu faptul că au început să se familiarizeze cu nişte lucruri. Au învăţat ce este un proiect, cum se poate lucra cu un partener, şi, mai ales, ideea de a reflecta asupra unor lucruri, de a monitoriza cât de cât activităţile pe care le fac.

Pur și simplu, această familiarizare este marele lor câștig." (Facilitator, Școală Gimnazială, mediul rural)

Pentru aceste școli, care au pornit de la un nivel foarte scăzut în privința mai multor principii sau standarde ale școlii comunitare, câștigul mare a fost în primul rând o schimbare în modul de a privi lucrurile și a tot ceea ce se întâmplă la ei în școală. Mai mult, pentru multe din aceste școli, implicarea în acest program a făcut posibilă transpunerea în realitate a tot ceea ce au auzit în teorie, mai ales pentru că nu au mai fost expuse până acum la astfel de practici. Dacă școlile care erau deja expuse unor astfel de practici au reușit să internalizeze și să aplice aceste principii într-un ritm mai alert, în cazul celor mai puțin expuse, durata de procesare și înțelegere a acestor concepte și practici a fost mult mai lungă și implicit apariția rezultatelor a fost mai târzie.

„Simt că au început efectiv să înțeleagă de fapt ce au făcut în acești doi ani. Cumva a devenit reală povestea pentru ei. Toată teoria cu colaborarea între profesori, interdisciplinaritate, toate au devenit reale în momentul în care au trebuit să lucreze împreună, să facă lucruri, să îi învețe altfel pe elevi." (Facilitator, școală gimnazială, mediul rural)

„Faptul că oamenii ăștia fac proiecte și că sunt dispuși să facă altceva decât au făcut în ultimii 50 de ani mi se pare că e un context pe care poți să construiești. Cel mai probabil că la un moment dat li se vor așeza lucrurile și vor vedea strategia, impactul pe termen lung. Momentan, totuși, mi se mare că intenția lor de a face ceva e importantă." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

„A mers foarte bine apropierea de agenții economici. Din ce în ce mai mulți agenți economici vin spre școala noastră și ne cer copii să meargă la ei în practică. Acum ne-a ajutat puțin și sistemul și oportunitatea școlilor profesionale de a organiza învățământ dual." (Director, Colegiu, mediul urban)

Un alt aspect important în ceea ce privește schimbările în modul de leadership este că în aceste cazuri în care schimbările au fost mai puțin semnificative, un lucru important pe care totuși l-au învățat a fost faptul că au început să gândească strategic, au început să analizeze dacă într-adevăr unele lucruri sunt benefice sau nu pentru școala și contextul lor, inclusiv în ceea ce privește relația cu comunitatea și implicarea altor actori în procesul de luare al deciziilor:

„Oricum a fost o dezvoltare la ei. Pentru că nu mai erau doar niște cuvinte pe hârtie, ci chiar au început să se gândească și să analizeze ce acțiuni să implementeze și cu ce scop." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

În concluzie, deşi şcolile nu şi-au asumat în mod expres schimbări în privinţa stilului de leadership, odată angrenate în acest program şi expuse principiilor şi standardelor şcolii comunitare s-au produs o serie de schimbări şi în direcţia leadership-ului.

Cu toate acestea, rezultatele în această direcţie trebuie analizate în funcţie de contextul fiecărei şcoli, a deschiderii pe care o are directorul, dar şi a asumării schimbărilor de dinamică a grupului şi de mod de luare a deciziilor.

Astfel, cele mai importante schimbări se pot observa în şcolile relativ mici, cu puţină expunere la practici participative de luare a deciziilor, dar cu deschidere şi asumare din partea directorilor.

Poveste de succes

Școlile comunitare sunt în primul rând un spațiu complex, în care toți factorii interesați: profesori, elevi, părinți, membrii comunității lucrează într-un parteneriat autentic pentru o dezvoltare armonioasă a elevilor. Unul din standardele și principiile de bază ale unei școli comunitare este acela de a avea un leadership participativ, prin care echipa de management este capabilă să faciliteze participarea reală și echitabilă a tuturor factorilor interesați în procesul educațional.

Acest nou tip de management al școlii necesită un set de abilități și practici ce trebuie învățate și aplicate pentru ca deschiderea spre ceilalți factori interesați să fie într-adevăr eficientă și echitabilă. Multe din școlile incluse în acest program au reușit să producă o serie de schimbări în această direcție, dar una dintre ele s-a evidențiat prin rezultatele obținute și prin modul în care au internalizat aceste principii și recomandări ce țin de un leadership participativ.

Exemplul prezentat în această secțiune este al unei școli relativ mici, din mediul rural, dar care deși niciodată expusă la un altfel de mod de a conduce, a reușit într-un timp relativ mic să schimbe o întreagă cultură. În 2016, când școala a intrat în programul Școli Comunitare în România, a fost și momentul în care actuala directoare a preluat funcția de director. Și după cum menționează doamna directoare: „...am crescut cu programul în școală. Am crescut nu doar personal, ci ca echipă și am ajuns în doi ani de zile să vorbim despre o altă cultură organizațională și de o relație de colaborare, nu de supunere, cum era înainte."

Unul din primii pași pe care doamna director i-a întreprins în școală a fost acela de a fi transparentă și să vorbească deschis despre orice chestiune, inclusiv despre buget. „Aici am observat prima schimbare, colegii nu erau obișnuiți cu asta, nefiind niciodată implicați în astfel de discuții", a spus directoarea școlii. Următorul pas a fost să încerce să transpună și modul de lucru învățat în relația cu FNO și anume s-a concentrat foarte mult pe valorizarea colegilor și valorizarea a tot ceea ce ei fac. Astfel, a observat că se simt apreciați și oarecum încurajați să continue, ajungând ca fiecare să

progreseze în domeniul lor. Mai mult, pentru a-i provoca să continue să evolueze, „după ce văd că sunt cât de cât confortabili cu o zonă încerc să îi provoc și să treacă la un alt nivel, însă de fiecare dată îi apreciez.”

Un alt aspect important în evoluția școlii în direcția unui leadership participativ a fost modul de organizare și facilitare a ședințelor de lucru. Schimbarea modului de lucru a încurajat o mai mare participare a cadrelor didactice la discuțiile din cadrul ședințelor de lucru și, implicit, o mai mare asumare a responsabilității din partea lor. „Am început să fiu eu cea care le facilitez un moment de introducere, un moment de relaxare, după care ulterior să construiesc și să vin cu subiecte foarte fixe și standardizate. Nu am fost învățați să dezbatem și să luăm în considerare puncte diferite de vedere, iar în momentul în care am adus această abordare de a dezbate lucrurile, de a lucra pe echipe, de a prezenta, de a ne asculta unii pe alții, nu mi-am mai făcut probleme să ne întâlnim.”

Dincolo de modul în care s-a relaționat cu colegii, deschiderea spre ceilalți factori interesați din comunitate a făcut ca la ședințe să „avem primar de fiecare dată în echipă, avem cel puțin doi antreprenori, reprezentanți din partea Asociației de părinți și, bineînțeles, elevi.”

Astfel, în concepția directoarei, un rol decisiv în schimbarea dinamicii grupului de lucru din școală l-a avut schimbarea modului în care ea a relaționat și s-a raportat la colegi. Prin deschidere, transparență și valorizare a reușit să schimbe atât atitudinea de subordonare a colegilor, cât și întreg modul de lucru din școală.

Mai mult decât atât, după cum explică doamna directoare, modul de interacțiune din cadrul ședințelor este foarte similar cu modul de interacțiune la clasă: „este ca și cum ai fi în sala de clasă. E foarte important cum creezi contextul de învățare, cum facilitezi învățarea împreună cu elevii, e același lucru transferat la nivel de echipă. Doar așa reușești să îi faci și pe colegii tăi să învețe alături de tine.”

b. Leadership participativ prin deschidere către alţi factori interesaţi din comunitate

Dincolo de modul în care directorul se raportează la cadrele didactice şi dincolo de dinamica acestei relaţii, un leadership participativ presupune şi o deschidere spre alţi factori interesaţi din comunitate şi angrenarea lor în procesul decizional.

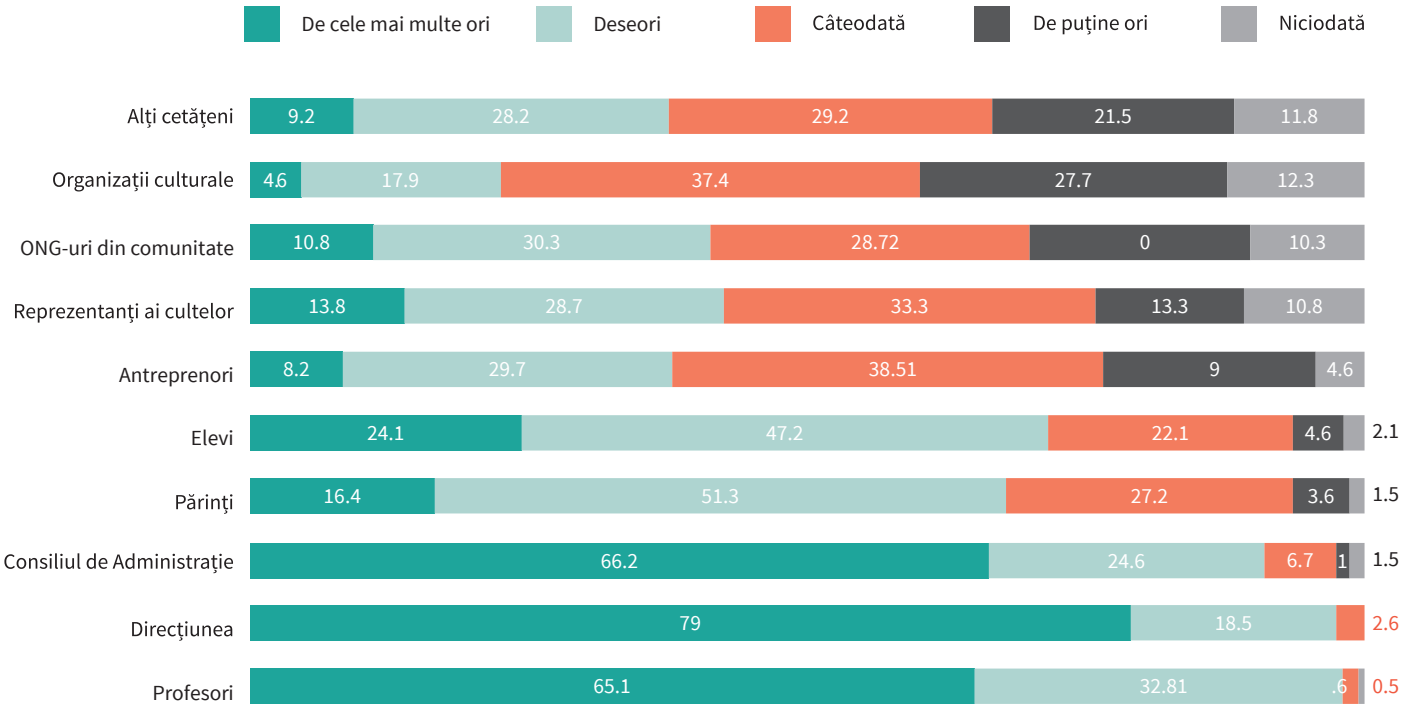
La întrebarea ce urmăreşte identificarea categoriilor de persoane cheie în dezvoltarea şi implementarea programului de şcoli comunitare, marea majoritate a respondenţilor au menţionat că reprezentanţii direcţiunii au fost de cele mai multe ori prezenţi, 79%. În acelaşi timp, 66,2% dintre cei care au participat la deciziile privind dezvoltarea programului în instituţia lor, sunt membri în Consiliul de Administraţie.

Aceste date sunt importante pentru că arată angajamentul şcolilor la dezvoltarea şi implementarea acestui program. Totodată, aproximativ jumătate din respondenţi au menţionat că de cele mai multe ori sau deseori au fost prezenţi la luarea acestor decizii, părinţii (67,7%) sau chiar elevii (71,3%). Deschiderea faţă de elevi şi părinţi este importantă, mai ales în contextul în care multe dintre şcoli au remarcat nevoia de implicare a acestor categorii de persoane în activitatea şcolii şi în bunul mers al actului educativ.

Cu toate acestea, este de remarcat faptul că un procent relativ mic de diverşi membri ai comunităţii sunt prezenţi la aceste întâlniri şi, implicit, în tot procesul de luare a deciziilor privind dezvoltarea şcolii comunitare. Astfel, aproape o treime din respondenţi au menţionat că reprezentanţi ai organizaţiilor non-guvernamentale (30,3%) sau simplii cetăţeni ai comunităţii (33,3%) sunt foarte rar sau deloc prezenţi la aceste întâlniri. În acelaşi timp, deşi antreprenorii pot fi o categorie de persoane implicate activ în procesul educaţional, doar o treime dintre respondenţi au menţionat că această categorie de persoane este prezentă la aceste întâlniri ce decid strategia de implementare a programului de şcoli comunitare în instituţiile şcolare implicate în proiect.

Aceste rezultate arată faptul că, deşi şcolile încep să fie mai deschise spre implicarea comunităţii în luarea deciziilor, încă nu este o practică recurentă, ci sunt doar anumite situaţii, şedinţe la care sunt implicaţi şi reprezentanţi ai comunităţii.

Grafic 3. Implicarea diferitelor categorii de persoane la deciziile privind dezvoltarea programului de Şcoli Comunitare.



Sursa: Sondaj Şcoli Comunitare 2019

În ceea ce privește practicile existente în aceste școli, odată cu implementarea programului se poate afirma că marea majoritate (93.8%) a respondenților remarcă faptul că administrația școlilor, profesorii, elevii și părinții lucrează împreună pentru dezvoltarea școlii și asigurarea învățării relevante.

Mai mult decât atât, în acele școli în care relaționarea cu comunitatea era mai degrabă una formală, marele câștig al programului a fost faptul că acestea au ajuns să conștientizeze beneficiile unor parteneriate eficiente și bazate pe o analiză temeinică a nevoilor. Cu alte cuvinte, acestea au învățat că printr-o deschidere mai mare către comunitate, se pot rezolva o serie de probleme ce țin de procesul educațional al elevilor.

„Cu ajutorul primăriei și al Consiliului Local am reușit să aducem mai mulți copii la școală, în primul rând prin închirierea unui microbuz pentru a aduce la școală copiii din zonele foarte îndepărtate. Așa am reușit să reintegrăm 22 de copii care au părăsit timpuriu școala, chiar dacă au stat deja unu sau doi ani acasă. Cu ajutorul implicării comunității am reușit să identificăm toți acești copii, la care altfel nu știu cum am fi ajuns". (Director, Școală gimnazială, mediul rural)

„Pentru directoare a fost un „aha" când și-a dat seama că e bine atunci când trebuie să iei o decizie importantă în școală, să te consulți cu profesorii, cu elevii, cu părinții, cu comunitatea locală și atunci când implementezi acțiunea respectivă să o faci împreună cu ei, să nu o mai faci singură." (Facilitator, Liceu, mediul urban)

Chiar și în cazul comunităților rurale, în care relaționarea actorilor din comunitate pare a fi mai strânsă, implicarea în acest program a facilitat crearea de contexte multiple prin care acestea pot colabora. Cu alte cuvinte, colaborarea, mai degrabă informală, a ajuns să fie formalizată prin deschiderea unor oportunități concrete de colaborare.

„Comunitatea este foarte mică, astfel încât pot spune că acești oameni sunt foarte interdependenți. Ceea ce a adus proiectul ăsta în plus este găsirea unei formule potrivite pentru a putea colabora cu un mare investitor din acea comună. Practic, programul acesta a fost ca un catalizator." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural).

„Din grupul nucleu fac parte și antreprenori care au o afacere acolo în zonă și primarul vine și își spune părerea despre cum ar trebui să fie școala. Școala a început să construiască activități și în jurul a ce spun cei pentru care vor lucra elevii. Și ei sunt acolo constant. Planul de dezvoltare al școlii l-au construit împreună cu primarul și cu agenții economici din localitate, profesori, părinți, adică împreună au construit toată viziunea școlii." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

În consecință, în ceea ce privește angrenarea altor factori interesați în procesul de luare a deciziilor, inclusiv decizii ce țin de strategia școlii sau de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, implicarea în acest program a deschis cu siguranță ușile școlii. Astfel, chiar dacă acest context al școlii nu era unul favorabil, iar liderul era mai degrabă unul autoritar, datorită formatului întâlnirilor de lucru, școlile au fost încurajate să invite și alți factori interesați.

Odată realizat acest lucru, și, mai ales, odată ce școlile au conștientizat potențialul major pe care aceștia îl au în dezvoltarea școlii, au continuat invitarea lor la întâlnirile de lucru și, implicit, angrenarea lor în procesul decizional.

Poveste de succes

A avea un model de leadership participativ nu înseamnă doar schimbarea modului de lucru în cadrul școlii, prin angrenarea mai multor profesori în procesul de luare a deciziilor, ci înseamnă și o deschidere către alți factori interesați din comunitate și angrenarea lor în tot ce înseamnă decizii cu impact asupra educației elevilor. Mai mult decât atât, pentru ca actorii din comunitate să își poată asuma acest rol în procesul decizional al școlilor, e nevoie de o deschidere către reflectare și analiză, în primul rând. Prin angrenarea acestora, inclusiv în etapa de evaluare a școlii, face ca acești actori din comunitate să își asume rolul de decidenți.

Un astfel de exemplu este în cazul unei școli relativ mici din mediul urban, în care directorul este numit politic, și care își exercita funcția într-un mod autoritar, cu prea puțin loc de negociere și implicare a celorlalți factori decidenți.

Cu toate acestea, pe fondul imposibilității de a-și lua examenul de director și implicit a poziției ei nesigure, într-un moment de vid de putere, se remarcă un lider informal, cu multă deschidere și dorință de schimbare.

În momentul în care școala se afla în situația de a se autoevalua și a-și identifica poziția în funcție de standardele și principiile școlii comunitare, acest lider a propus includerea cât mai multor actori printr-un chestionar online ce a fost distribuit atât în rândul profesorilor, elevilor, cât și părinților. Astfel, a reușit să angreneze și mai mulți profesori care au întocmit chestionarul și l-au postat pe o platformă online.

Sondajul a avut aproximativ un număr de 200 de respondenți, dintre care o mare parte fiind elevi. Prin acest sondaj, nu doar că elevii și părinții au fost invitați sub protecția anonimatului să își expună problemele și nemulțumirile față de școală, dar și să vină cu propuneri de îmbunătățire. Mai mult, prin ascultarea elevilor, mulți dintre profesori au început să își schimbe atitudinea și să aibă mai mult respect în ceea ce privește puterea de judecată a elevilor.

Marea realizare a fost pe de-o parte faptul că școala s-a deschis față de elevi și părinți prin crearea unui context în care își pot exprima cu adevărat opinia, dar și o schimbare de atitudine din partea cadrelor didactice, care au conștientizat efectiv, că tot ceea ce ei fac la clasă nu doar contează, dar și influențează modul în care sunt ei percepuți, modul în care este văzută școala, și mai ales modul în care determină succesul de mai târziu al elevilor.

II.2 Profesori implicaţi şi orientaţi spre învăţare relevantă

„Când o mână de oameni influenţi devin avocaţii unei idei bune, alţii li se vor alătura.” (Malcom Gladwell)

Unul din domeniile de dezvoltare a şcolilor cuprinse în acest program a fost legat de o mai bună pregătire a cadrelor didactice, înspre învăţarea relevantă. În ceea ce priveşte acest aspect, practicile prezente în şcoli, la momentul realizării acestui sondaj, indică faptul că profesorii obişnuiesc să lucreze împreună, dar şi să integreze activităţi practice sau extra curriculare în actul educaţional. Astfel, 89.2% dintre respondenţi consideră că profesorii din şcolile lor au în foarte mare sau mare măsură, abilităţile necesare pentru încurajarea învăţării relevante la ei în unităţile şcolare.

În privinţa celor care au menţionat ca obiectiv principal pregătirea cadrelor didactice, se poate observa că peste 80% dintre aceştia menţionează că practicile care susţin o mai bună pregătire a profesorilor sunt în foarte mare sau mare măsură prezente în şcolile pe care le reprezintă. Cu toate acestea, în comparaţie cu atitudinea întregului eşantion, se poate observa că în cazul celor care au avut ca obiectiv pregătirea cadrelor didactice, atitudinea respondenţilor este mai puţin pozitivă faţă de modul în care cadrele didactice sunt cu adevărat pregătite înspre educarea relevantă a elevilor. Această atitudine se poate explica prin faptul că cei care şi-au asumat ca obiectiv pregătirea cadrelor didactice sunt mai conştienţi şi responsabili cu privire la aceste practici, şi, implicit, mai critici cu ce se întâmplă în şcolile lor.

Tabel 3. Pregătirea cadrelor didactice ca obiectiv de dezvoltare şi practici ce vin în sprijinul acestuia

	Cei care au menţionat ca obiectiv: pregătirea cadrelor didactice	Întreaga populaţie cuprinsă în sondaj
În general, administraţia şcolii, profesorii, elevii şi părinţii lucrează împreună pentru dezvoltarea şcolii şi asigurarea învăţării relevante	**94.6%**	93.8%
Cadrele didactice sunt încurajate să se implice direct în ce priveşte deciziile şcolii	93.2%	**93.3%**
Cadrele didactice colaborează între ele în ce priveşte dezvoltarea şi reuşita şcolară a elevilor	81.2%	**92.3%**
Cadrele didactice au abilităţile necesare pentru încurajarea învăţării relevante	87.5%	**89.2%**
Cadrele didactice comunică frecvent cu părinţii elevilor	**90.6%**	89.3%
Cadrele didactice integrează frecvent activităţi practice în procesul educaţional	86.5%	**87.7%**
Cadrele didactice integrează frecvent activităţi extracurriculare în procesul educaţional	89.2%	**87.7%**

Sursa: Sondaj Şcoli Comunitare 2019

Una din schimbările sesizate în mai toate şcolile cuprinse în acest studiu şi în care direcţiunea a adoptat un stil de leadership participativ, cu implicarea mai multor cadre didactice, este legată de încrederea mai mare pe care aceştia au dobândit-o. Încredere care a favorizat o mai mare şi constantă implicare a lor în proiecte de perfecţionare şi proiecte care implică metode noi de predare şi care vin să răspundă nevoilor elevilor.

„Făceau mult mai puţine înainte. Acum fac mai multe şi pentru că au prins mai multă încredere. Înainte făceau la nivel local cu organizaţiile din zona locală tot felul de activităţi drăguţe cu elevii. Acum ei lucrează la nivel european, lucrează mult mai clar şi coerent şi aşa şi-au înţeles rolul în comunitate şi, clar, au devenit mai vizibili." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

Mai mult decât atât, chiar dacă la începutul proiectului sunt implicaţi doar un număr redus de cadre didactice, aceştia devin exemplu pentru ceilalţi colegi şi ajung să producă schimbare de atitudine şi în rândul celorlalți colegi. Cu alte cuvinte, odată ce grupul nucleu de profesori începe să implementeze noi metode de relaționare cu elevii la clasă şi prezintă rezultatele, aceştia au capacitatea de a angrena și alți colegi, chiar dacă aceştia sunt inițial mai reticenți.

„Am doi colegi care sunt mereu reticenţi la orice idee nouă. Am avut Săptămâna Altfel în care am încercat să propunem activităţi cât mai interactive şi participative cu elevii. Ei nu au dorit deloc să se implice. După primele două zile, au observat că elevii nu şi-au ales atelierele lor. Toţi copiii în schimb erau foarte entuziasmaţ de ce învăţau în celelalte ateliere, au scris pe Facebook şi vorbeau peste tot. Din a treia zi au început şi cei doi să facă altceva şi au început să vorbească cu noi şi să ne ceară sfaturi." (Profesor)

Mai mult, această încredere se translatează și într-o mai mare libertate a acestora de a propune și a se implica în diverse activități în școală, chiar și fără implicarea directă a direcțiunii. Deschiderea dinspre directori și implicarea profesorilor, îi responsabilizează mai mult, dându-le, totodată, posibilitatea de a veni chiar ei cu inițiative înspre educația elevilor.

„Acum ne întâlnim şi fără direcţiune, dacă lucrăm la un proiect sau avem noi iniţiativa unor întâlniri şi invităm direcţiunea. Am învăţat să luăm decizii împreună, să vină de la noi şi direcţiunea vine alături de noi, dar nu să ne spună ce avem de făcut." (profesor)

Mai mult decât atât, după cum am mai menţionat, aceştia devin mult mai conştienţi de ce fac şi de cum ar trebui să facă anumite lucruri pentru a obţine rezultatele dorite. Astfel, cu ajutorul susţinerii din partea directorului, dar şi printr-o analiză sinceră a nevoilor de la ei din şcoală şi a rezultatelor elevilor, aceştia sunt capabili să treacă dincolo de formalismul unor activităţi de consultare din cercurile metodice şi să folosească aceste întâlniri ca adevărate oportunităţi de a învăţa şi de a se dezvolta. În marea majoritate a şcolilor, cadrele didactice au devenit mult mai conştiente de necesitatea de a-şi adapta metodele de predare şi relaţionare cu elevii şi comunitatea pentru a putea obţine rezultate mai bune.

„Poate că analiza acelor standarde ale şcolii comunitare ne-a ajutat să conştientizăm mai bine problemele şcolii şi astfel ne-am organizat mult mai bine şi toţi colegii au propus activităţi care să sprijine nevoile identificate." (Director, Liceu, mediul urban)

„Dacă înainte, comisia metodică era pur formală, la nivel de proces-verbal semnat, fără măcar a avea întâlnirea, am ajuns acum ca ai mei colegi să se ofere să asiste unii la alţii, să povestească, să-şi stabilească teme comune de discuţie şi observare la clasă pe baza cărora schimbă păreri." (Director, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Într-adevăr, analizând planurile de dezvoltare a acestor şcoli pentru anul şcolar 2018-2019, se poate observa faptul că marea lor majoritate au menţionat nevoia lor de pregătire a cadrelor didactice, pentru a se putea mai uşor adapta nevoilor din partea elevilor. Astfel, cele mai multe şcoli au vizat pregătire pentru educaţie experienţială, metode de predare ce folosesc tehnologia digitală sau metode de predare ce pornesc de la nevoile individuale ale elevilor. Un alt rezultat important este faptul că profesorii sunt familiarizaţi cu metode şi instrumente de autoevaluare, dar şi cu importanţa reflecţiei. Astfel, odată ce dobândesc acest exerciţiu, devin mai deschişi şi în acceptarea şi asumarea problemelor şi eşecurilor. Dacă până acum tendinţa a fost de a ascunde problemele pe care le au şi de a prezenta doar aspectele pozitive, odată angrenaţi în acest program, au învăţat să accepte şi dificultăţile prin care trec, dar şi de a învăţa de la ceilalţi:

„Încet, încet parcă sunt mai deschişi acum decât erau la început. Sunt mai în acord cu partea de nereuşită şi au o uşurinţă mai mare în a accepta eşecul. Mie mi se pare o schimbare de atitudine foarte importantă." (Facilitator, Şcoală generală, mediul rural)

Mai mult decât atât, un aspect foarte important este că în multe din şcoli, indiferent de nivelul la care erau când au început programul şi de contextele particulare ale acestor şcoli, în marea majoritate a acestora, profesorii şi-au schimbat atitudinea faţă de elevi şi modul în care îşi adaptează metodele de predare pe baza feedback-ului venit din partea elevilor.

„Mi-au povestit de schimbările pe care le-au observat la copii în clasă în urma metodelor pe care le-au aplicat după ce au învăţat la training-urile privind învăţarea relevantă. Se vede că sunt mai atenţi la feedback-ul pe care îl dau copiii. Îmi povestea o doamnă învăţătoare, de pildă, că a făcut ceva activitate nouă la clasă, iar elevii nu doar că nu mai erau plictisiţi, dar nu mai voiau să plece acasă." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

O altă schimbare în cazul profesorilor şi a gradului lor de implicare este legat de modul în care aceştia se raportează la elevi, dincolo de ce se întâmplă în sala de clasă, implicându-se şi încercând să înţeleagă contextul familial pentru a putea veni cu soluţii şi a ajuta acei elevi, dacă e nevoie. Cu toate acestea, încă nu au ajuns în acea etapă în care să propună o politică consistentă, la nivel de şcoală. În plus, deşi în cazul mai multor şcoli, acestea au urmărit şi dezvoltarea de măsuri ce vin în sprijinul incluziunii sociale, acestea nu au reuşit să obţină rezultate în acest sens.

„E fascinant cum profesorii se implică şi în viaţa de familie a copiilor, dar o fac pe cont propriu şi personal. Nu sunt încă în momentul acela în care să existe o politică a şcolii prin care se adresează copiilor cu probleme, cu situaţii dificile în familie sau care se află în risc de abandon şcolar. Nu este o practică a instituţiei şcolii." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

În marea majoritate a şcolilor cuprinse în acest program, s-a putut observa o schimbare a modului în care cadrele didactice se raportează la ceea ce înseamnă învăţare relevantă. Mai mult decât atât, aceştia devin conştienţi de rolul lor activ în tot acest proces şi de faptul că învăţarea relevantă nu înseamnă doar respectarea curriculei, ci mai degrabă adaptarea acesteia la nevoile şi feedback-ul elevilor. În plus, pentru ca ceea ce ei predau să se reflecte în rezultatele elevilor, ei trebuie să înţeleagă elevii şi contextul lor particular pentru a se putea adapta mai bine nevoilor lor, şi, implicit, nevoilor comunităţii.

Poveste de succes

Unul din obiectivele şcolilor comunitare din România este acela de a promova învăţarea relevantă. Cu alte cuvinte, presupune pe de-o parte metode şi tehnici de predare noi, dar pe de altă parte şi o schimbare a paradigmei în ceea ce priveşte învăţarea.

Pentru ca acest lucru să se întâmple e nevoie ca profesorii să fie dispuşi să înveţe, dar, mai ales, să fie deschişi faţă de nevoile elevilor, să îi înţeleagă şi să propună metode şi tehnici ce vin în întâmpinarea acestor probleme. Mai mult decât atât, e nevoie ca profesorii să lucreze împreună şi să privească învăţarea nu ca pe ceva modular, ci mai degrabă transdisciplinar.

Aşa s-a întâmplat şi la una din şcolile cuprinse în acest program, când, la un moment dat, cadrele didactice au realizat că e nevoie să facă mai mult pentru ca elevii lor să aibă rezultate mai bune. Au identificat pentru fiecare disciplină în parte competenţele cheie, dar şi lipsurile sau aspectele la care elevii întâmpină probleme.

Astfel au observat că una din problemele majore ale elevilor este că nu înţeleg formularea cerinţei. În acest sens, au format echipe de lucru pe materii şi au formulat un set de cuvinte cheie comune, întâlnite în formulările cerinţelor. Aceste cuvinte cheie au fost apoi utilizate la toate materiile, tocmai pentru a familiariza elevii cu tipul acesta de formulări. Pentru a analiza ce se întâmplă şi modul în care elevii răspund noului model de predare, cadrele didactice se întâlnesc periodic şi reflectează asupra a ce s-a întâmplat la clasă şi cum înţeleg elevii noile abordări.

II.3 Comunitatea ca parte integrantă a procesului educativ

Liderii care cred în școlile comunitare vin din fiecare sector – educație, guvern, afaceri, sectorul non-profit, organizații culturale, servicii sociale, organizații de tineret sau dezvoltare comunitară – pentru a oferi oportunități de dezvoltare elevilor.

Dincolo de deschiderea școlii către comunitate, prin angrenarea diverșilor membri ai comunității în procesul decizional sau prin deschiderea cadrelor didactice spre înțelegerea specificității comunității în care ei predau și adaptarea metodelor de predare și relaționare cu elevii, pornind de la aceste specificități, atunci când vorbim de școli comunitare, poate cel mai important aspect este modul în care școala își vede rolul activ în comunitate și, mai ales, modul în care comunitatea se raportează la școală.

Cu alte cuvinte, este important de analizat modul în care școala și comunitatea relaționează și dacă această relaționare este bi-direcțională, fiecare dintre cele două fiind sursă de dezvoltare pentru cealaltă.

Astfel, conform sondajului realizat, în ceea ce privește relația școlilor cu comunitatea, școlile obișnuiesc să stabilească parteneriate, dar și să identifice resurse, atât în vederea organizării de activități extra curriculare, cât și în practicile de predare la clasă. Practic, peste 90% dintre respondenți recunosc existența acestor practici în școlile lor. Cu toate acestea, respondenții văd în continuare școlile ca recipiente dinspre comunitate și nu ca instituții ce pot la rândul lor oferi mai mult comunității.

În acest sens, se poate observa că în cazul şcolilor cuprinse în acest sondaj, doar 42,1% dintre respondenţi consideră că şcolile pe care le reprezintă derulează programe educaţionale pentru adulţii din comunitate. În acelaşi timp, 71,2% dintre aceste şcoli implementează programe de învăţare pe tot parcursul vieţii.

Analizând datele colectate prin metode calitative, se poate constata că într-adevăr, toate şcolile implicate în acest program au reuşit să îşi îmbunătăţească relaţia cu comunitatea şi să se implice în proiecte comune, în folosul dezvoltării sănătoase şi sustenabile ale elevilor.

„Am adus alături în şcoală, pentru prima dată, cred, şi eu sunt de ceva vreme în şcoală, oameni foarte diferiţi din comunitate. Am ajuns laolaltă profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai Consiliului Local, primarul a fost alături de noi, apoi am apelat la cunoştinţele din mediul privat, pe la instituţii, ONG-uri si pentru prima dată ne-am întâlnit cu toţii în biblioteca şcolii. Mi s-a părut extraordinar că pentru prima dată nişte oameni s-au întâlnit şi au discutat despre problemele învăţământului, văzute din perspective diferite." (Profesor)

„Au fost întâlniri cu toată comunitatea, au venit profesori, elevi, părinţi şi alte ONG-uri, chiar şi preotul, adică au venit diverşi la primele întâlniri." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Mai mult decât atât, în cazul şcolilor care erau deja implicate în comunitate şi aveau deja o serie de parteneriate, schimbarea majoră, survenită în urma acestui program a fost conştientizarea rolului acestor parteneriate şi a impactului lor asupra dezvoltării elevilor.

„Cea mai importantă schimbare este corelarea asta mai mare cu comunitatea şi deschiderea mai mare către ceilalţi, însemnând parteneri, alte şcoli, ONG-uri sau firme. Este vorba de o deschidere mai mare către comunitate, dar şi o mai mare conştientizare a procesului şi a modului în care aceste acţiuni se derulează." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

Şi în cazul celor mai mici schimbări survenite în această categorie de şcoli, faptul că reuşesc să gândească şi să vadă dincolo de partenerii lor obişnuiţi e o mare schimbare: „La întâlnirile pe care le-a organizat şcoala cu comunitatea, au descoperit rolul mare pe care îl pot avea inclusiv preoţii de diferite rituri şi cum îşi pot promova şcoala prin intermediul lor. A fost inovator pentru ei să facă acest lucru." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

Apropierea de comunitate a fost posibilă şi în cazul şcolilor mici, din mediul rural, mai puţin obişnuite cu astfel de practici. Odată angrenate în acest program şi cu un director dornic să înveţe şi să reuşească, aceste şcoli au reuşit nu doar să atragă reprezentanţi ai comunităţii lor locale în proiecte, ci au reuşit chiar să atragă parteneri naţionali. Practic, odată familiarizaţi cu astfel de practici, şcolile au prins încredere şi au reuşit să îşi extindă partenerii din procesul educaţional.

„Ei nu aveau foarte multe parteneriate la început. Cred că erau chiar slabi la zona asta de parteneriate şi chiar din primul an au început să îşi stabilească nişte parteneriate şi au lăsat şi alte ONG-uri să vină în şcoală cu diverse activităţi. Au început să facă legături şi să înţeleagă ce înseamnă comunitatea. Inclusiv cu organizaţii care nu sunt locale şi care sunt la nivel naţional, au scris nişte proiecte împreună. Acum, de pildă, îşi construiesc o bibliotecă vie, încearcă tot felul de metode care să îi atragă pe elevi, dându-le şansa să facă astfel cât mai multe lucruri diverse." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Un aspect important de menţionat, tot în cazul acestor şcoli care sunt expuse pentru prima dată parteneriatelor şi relaţionării efective cu comunitatea, este faptul că au învăţat să îşi găsească parteneri, în funcţie de nevoile lor. Astfel, după cum am menţionat şi anterior, nu doar că încep să îşi stabilească mai multe parteneriate, dar ajung şi să conştientizeze mai bine modul în care comunitatea le poate răspunde nevoilor lor.

„Au scris la un moment dat şi un proiect de digitalizare, în urma căruia au primit mai multe tablete interactive, dar pe care nu ştiau să le folosească. Astfel, o altă fundaţie cu care lucrează le-a facilitat legătura cu o altă asociaţie ce le oferă formare pe toată partea aceasta de digitalizare şi IT. Au reuşit să îşi găsească colaborări şi parteneri care le vin în ajutor." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

În cazul şcolilor profesionale, datorită tipului de activităţi pe care oricum le făceau deja în şcoală, apropierea de comunitate a fost mai facilă. Atât deschiderea lor către agenţi economici, cât şi a acestora către şcoli a făcut posibilă extinderea numărului de parteneri, deşi nu neapărat cu scopul principal de a îmbunătăţi această relaţie, ci mai degrabă dintr-o nevoie de a avea unde şi cu cine organiza activitatea de practică.

„Au mai făcut ceva ce a funcţionat foarte bine. Au mers la şcoli şi au vorbit elevilor de clasa a-8-a şi i-au lăsat să vină în vizită la liceu, au făcut şi o excursie cu ei în locurile în care se organizează activităţile de practică ca să cunoască în detaliu ce se întâmplă acolo. În plus, şi-au întărit relaţia, dar şi-au şi lărgit paleta de parteneri economici, unde organizau activităţile de practică ale elevilor. A fost exact ce şi-au dorit şi au ajuns destul de repede acolo." (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

„A mers foarte bine apropierea de agenţii economici. Din ce în ce mai mulţi agenţi economici vin spre şcoala noastră şi ne cer copii să meargă la ei în practică. Acum ne-a ajutat puţin şi sistemul, şi oportunitatea şcolilor profesionale de a organiza învăţământ dual."(Director, Colegiu, mediul urban)

Se poate observa, într-adevăr, că marea majoritate au ajuns la nivelul la care sunt capabile să identifice resurse în comunitate şi chiar să le angreneze în activităţile şcolii, dar puţine din ele au reuşit în această perioadă să ajungă la un nivel superior, în care să se vadă ele ca resursă pentru comunitate. Astfel, în acele şcoli în care exista deja o practică de implicare şi relaţionare cu actorii principali din comunitate, evoluţia a fost înspre comunitate şi înspre asumarea unei relaţii bi-direcţionale, în care şi şcoala poate fi o resursă pentru dezvoltarea comunităţii.

„Am descoperit că facem lucrurile mult mai bine, mai repede şi mai frumos împreună, adică cu oameni mulţi din afara şcolii, pentru că singuri era greu, pentru că aveam atât resurse, cât şi idei limitate. Acum ajutorul e reciproc. Dacă la nivel de oraş se face o campanie, suntem primii care vrem să ne alăturăm. Şi până acum ne relaţionam cu comunitatea, dar o făceam oarecum unilateral, noi aşteptam mereu să fim ajutaţi, mai ales financiar. Apoi am descoperit că ne pot ajuta şi la stabilirea obiectivelor de dezvoltare şi mai ales că şi noi putem fi o resursă pentru ei". (profesor)

„O activitate care le-a plăcut foarte mult elevilor a fost cea legată de nişte lecţii de limba engleză la grădiniţă pe care le-au ţinut elevii asistaţi de educatori. După ce s-a terminat tot programul acesta, copiii au continuat să se ducă să ţină acele lecţii copiilor." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)
„Am avut o activitate extraordinar de frumoasă în luna iunie, când Grădina Botanică din Galaţi a avut un festival al florilor, iar copiii de la noi împreună cu profesori au mers şi au prezentat despre florile comestibile, au interacţionat cu comunitatea." (Director, Liceu, mediul urban)

Prin urmare, odată angrenate în acest program, şcolile ajung să conştientizeze mai bine rolul important pe care îl au faţă de comunitate, faţă de autorităţile locale, precum şi faţă de părinţi. Acestea conştientizează nu doar că de ele depinde succesul elevilor pe viitor, dar şi de rolul pe care îl au în construirea viitorului localităţii, a comunităţii din care fac parte. Cu toate acestea, chiar dacă toate şcolile implicate în program şi-au mărit numărul de parteneriate cu comunitatea, doar o parte din ele au reuşit să îşi consolideze rolul crucial din comunitate. Mai mult, doar o parte din ele ajung să înţeleagă că şi ele, la rândul lor, pot fi resursă pentru comunitate şi nu doar comunitatea pentru şcoală.

Poveste de succes

Unul din obiectivele principale și esențiale ale unei școli comunitare este o mai bună conectare a acesteia la comunitate. Spre deosebire de o simplă listă de parteneri și număr de proiecte cu implicarea comunității, conectarea efectivă la comunitate presupune în primul rând o inter-relaționare, sau o relaționare bi-direcțională. Cu alte cuvinte, școala ajunge nu doar să ceară ajutorul comunității în derularea de activități, prin angrenarea de resurse din partea comunității, dar ajunge să fie ea resursa pentru comunitate. Mai mult decât atât, în dezvoltarea procesului educativ din școală se iau în vedere și specificitățile și nevoile comunității, școala asumându-și nu doar un rol de instituție de învățământ, dar și un rol de resursă importantă pentru comunitate și dezvoltarea ei.

Un exemplu de astfel de școală, care a reușit nu doar să își întărească parteneriatele cu comunitatea, dar și să devină la rândul ei o resursă pentru comunitate, este o școală relativ medie ca mărime dintr-un oraș mic. O școală cu o directoare extrem de deschisă și pasionată de ceea ce face. Deși cu un lider deschis și implicat, proiectele și acțiunile demarate de școală, deși erau destul de multe, nu erau foarte ample. Încă din primul an al proiectului și-au dorit o mai mare deschidere și chiar să încerce să ofere diverse servicii comunității, vârstnicilor sau copiilor care nu erau la școală. În acest sens, ei au construit o ludotecă, în cadrul căreia organizează întâlniri pentru vârstnici sau alte categorii de persoane din comunitate și desfășoară o serie de întâlniri dedicate comunității.

Câștigând experiență, dar și fiind valorizați de comunitate, autoritățile locale au solicitat sprijinul acestei școli și în organizarea de întâlniri și discuții despre responsabilizarea cetățenilor cu privire la aruncarea de gunoaie. Dacă până acum elevii erau implicați în acțiuni de curățenie în diverse parcuri din oraș, de acum școala și-a asumat rolul nu doar de a educa elevii, ci de a educa și comunitatea în sine, cu ajutorul elevilor.

În plus, asumarea acestui rol activ în comunitate a adus și o mai mare putere în discuțiile și negocierile cu autoritățile locale, tocmai din prisma faptului că a câștigat încredere că școala poate cu adevărat contribui la dezvoltarea comunității, dincolo de educarea elevilor.

II.4 Părinți implicați în acțiunile școlii

“Ceea ce părintele își dorește pentru copilul lui, este ceea ce comunitatea vrea pentru toți copiii ei.” (John Dewey)

După cum se poate observa în modelul logic, dar și în planurile de dezvoltare ale școlilor comunitare din România, unul din aspectele importante ale unei școli comunitare este legat de modul în care aceasta relaționează cu părinții. Astfel, prin dezvoltarea acestui program s-a urmărit și o mai bună relaționare a școlii cu părinții și, mai ales, implicarea activă a acestora în procesul educațional, dincolo de simpla prezență la ședințele cu părinții. Cu alte cuvinte, printr-o mai bună relaționare cu părinții, școala poate înțelege și mai bine contextul specific al elevilor, dar și nevoile acestora.

Astfel, în ceea ce privește relația școlii cu părinții, mai exact o implicare mai mare a acestora în actul educațional și activitatea școlii, marea majoritate a respondenților consideră că școlile cuprinse în acest sondaj încurajează părinții să se implice în diverse activități școlare. Mai precis, 86.7% dintre respondenți consideră că această practică este în foarte mare sau mare măsură prezentă în școlile pe care le reprezintă.

Dincolo de obiectivele sau direcțiile de dezvoltare înspre care s-au concentrat școlile implicate în acest program, un indicator bun de măsurare a succesului acestui program este exact corelarea acestor obiective cu implementarea unor practici și activități ce descriu relația existentă dintre direcțiune, cadre didactice, elevi și comunitate.

Așadar, unul dintre domeniile prioritare privind dezvoltarea programului de școli comunitare a fost acela al creșterii implicării părinților în actul educativ, dar și în activitățile extra curriculare implementate în școală. Astfel, după cum se poate observa în tabelul de mai jos, 87.8% dintre cei care au menționat implicarea părinților ca obiectiv principal al școlii, consideră că în școala lor părinții sunt cu într-adevăr încurajați să se implice în activitățile școlare. Tot aproximativ 80% dintre aceștia consideră că școlile lor organizează activități cu implicarea părinților în analiza și evaluarea proiectelor implementate. Cu toate acestea, se poate observa că doar 41.9% dintre cei care au menționat acest obiectiv recunosc și faptul că școala pe care o reprezintă derulează programe educaționale pentru adulți. Încă o dată, se poate observa că școlile sunt într-adevăr deschise spre părinți și îi încurajează pe aceștia să se implice, dar nu sunt la fel de active în a identifica modalități prin care să vină în sprijinul părinților.

Tabel 4. Implicarea părinților și practici prezente ce vin în sprijinul acestui obiectiv

	Cei care au menționat ca obiectiv: implicarea părinților	Întreaga populație cuprinsă în sondaj
Părinții sunt încurajați să se implice în activitățile școlare	87.8%	**86.7%**
Școala implementează programe de învățare pe tot parcursul vieții	**71.7%**	71.2%
Școala derulează programe educaționale pentru adulții din comunitate	41.9%	**42.1%**
Școala organizează activități participative (prin participarea directă a elevilor, profesorilor, părinților și a membrilor din comunitate) de analiză și evaluare a rezultatelor proiectelor implementate.	79.8%	**93.8%**

Într-adevăr, una din problemele majore, semnalate de aproape toate școlile incluse în acest studiu este lipsa de implicare a părinților. Tocmai de aceea o mare parte din aceste școli au urmărit în planul lor de dezvoltare o apropiere mai mare de părinți și, implicit, o implicare mai mare a acestora în activitățile școlii și în procesul educațional al elevilor. Cea mai acută absență a părinților a fost semnalată în cazul liceelor și în școlile din zonele urbane sau din orașe cu o rată de migrațiune mare: ***„La liceu parcă părintele își ia mâna de pe copil și îl lasă să se descurce. Și e greu să îi aduci la orice activitate." (Director, Colegiu, mediul urban)***

Cu toate acestea, odată implicați în acest program și odată ce școlile înțeleg importanța părinților în dezvoltarea sănătoasă și sustenabilă a elevilor, încep să apară schimbări, inclusiv în mediul rural, unde așteptările erau mai reduse. ***„Nota optimistă este că părinții sunt implicați și vin la școală să facă activități cu copiii. Am fost și i-am văzut cum citesc povești cu copiii, cum au tot felul de activități interesante, doar că sunt cam aceiași părinți." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)***

Într-adevăr, dincolo de faptul că sunt şcoli care reuşesc să atragă părinţii în diverse activităţi, problema este că nu toţi părinţii se implică şi că, la fel ca şi în cazul profesorilor, sunt tot aceiaşi părinţi. Pentru a interesa cât mai mulţi părinţi şi a-i apropia de şcoală, o parte din şcoli şi-au dat seama că e nevoie de o schimbare de atitudine şi de raportare la aceştia. Pentru a face ca părintele să vină înspre şcoală, acesta nu mai trebuie să fie „apostrofat" pentru ceea ce a făcut copilul lui. Odată schimbată această atitudine faţă de părinţi, aceştia s-au apropiat şi au început să răspundă pozitiv solicitărilor de colaborare din partea şcolilor.

„Am încercat de fiecare dată la şedinţa cu părinţii ca ei să iasă cu zâmbetul pe buze şi să nu simtă că au venit la şedinţă numai să le apostrofez copilul. Şi numai să le spun lucruri negative. Şi am început să fac cu ei tot felul de activităţi." (Director, Colegiu, mediul urban)

„Am învăţat că pentru a atrage părinţii la şcoală trebuie să facem şedinţele cu părinţii altfel, să fie de fapt întâlniri între prieteni. Am ajuns acum să îi chemăm la şcoală nu numai când copiii lor fac ceva rău sau să le comunicăm nişte note, ci acum îi chemăm alături de noi când avem diverse proiecte şi aşa se implică." (Profesor, Liceu, mediul urban)

„Facem genul de activităţi prin care părinţii să-şi cunoască copilul mai bine. Jocuri făcute în cadrul şedinţelor cu părinţii, de două ori pe semestru, în cadrul cărora participă şi elevii, şi părinţii. Noi suntem cei care mediem această întâlnire, dar facem totul în aşa fel încât să fie distractivă şi haioasă pentru ca ei să plece fericiţi de la respectiva şedinţă. Sunt mulţi care nu-şi dau seama ce vrea copilul lor şi în urma acelor activităţi (am aplicat) şi scurte chestionare, pe care le-am elaborat împreună cu psihologul şcolii, în care copilul spune ce ştie despre părinte, iar părintele spune ce ştie despre copil. Astfel ne dăm seama cam cât la sută se cunosc de bine unii cu alţii. Dar totul este luat aşa ca şi un joc şi care nu se face privat, întrebările sunt destul de generale să nu îi deranjeze încât să poată să răspundă în public, iar întreaga atmosferă este una relaxantă". (Director, Colegiu, mediul urban)

Dincolo de modul în care sunt organizate şedinţele, alte şcoli au încercat să se apropie de părinţi prin implicarea lor în activităţi în comunitate.

„Am făcut o trupă de teatru cu profesori, elevi şi părinţi şi am făcut piese de teatru pe care le-am prezentat la zilele comunei sau la sfârşit de an şcolar şi aşa ne-am apropiat de părinţi. Am observat în anul respectiv că dacă îi solicităm ca şi voluntari vin cu lejeritate şi nu mai au frica aceea că nu ştiu cum să facă sau să se descurce". (Director, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Chiar dacă aceste activităţi diferite derulate cu părinţii sunt realizate la început de un grup nucleu de profesori, rezultatele vizibile şi răspunsul pozitiv al părinţilor pot propaga astfel de practici foarte rapid şi în rândul celorlalţi părinţi.

„Extraordinară a fost o schimbare la care ele nu se aşteptau. A pornit în cascadă şi la restul cadrelor didactice din şcoală. Pur şi simplu a fost un semestru în care au început de la grupul nucleu. De aici, celelalte cadre didactice care nu erau în proiect au început să îşi schimbe şi ele atitudinea faţă de părinţi. Şi chiar au crescut calitatea relaţiilor cu părinţii. Chiar am vorbit cu părinţii care mi-au spus că pentru ei a fost într-adevăr o schimbare." (Facilitator, Şcoala Gimnazială, mediul urban)

Apropierea mai mare de părinţi a fost benefică nu doar pentru şcoală, cât mai ales pentru elevi. Marea majoritate a şcolilor cuprinse în acest program au reuşit prin diverse metode să aducă astfel cât mai mulţi părinţi la şcoală, dar şi să îi implice mai mult în activităţile şcolii, inclusiv cele educative. Mai mult decât atât, se poate observa şi faptul că nu doar şcoala şi-a schimbat atitudinea faţă de părinţi, dar şi părinţii au devenit mai deschişi şi implicaţi, fiind mult mai conştienţi şi de rolul lor activ în tot ce înseamnă procesul educaţional. Cu toate acestea, în cazul unor şcoli, în special al celor din mediul rural sau poziţionate în zone cu familii vulnerabile sau cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate, această relaţie şi apropiere de părinţi încă necesită îmbunătăţiri.

Poveste de succes

Scopul principal al școlii comunitare este de a întări rolul școlii în comunitate. Pentru a face acest lucru, se urmărește și o apropiere mai mare de părinți și implicit o implicare mai mare a acestora în tot ce înseamnă procesul educativ. Cu toate acestea, sunt puține școli care au reușit angrenarea acestora în acțiunile școlii și, mai ales, implicarea lor în actul educativ, dincolo de stricta participare la ședințe. Mai mult decât atât, puține școli reușesc să implice efectiv părinții în procesul decizional.

Un astfel de exemplu vine din partea unei școli relativ mici, dintr-o comună în care relația dintre școală și comunitate, mai ales autorități locale, era una foarte proastă, pe fondul unor probleme la examenul de bacalaureat. Astfel, pe fondul acestei relații antagonice cu primăria, nici relația cu părinții nu era una pozitivă, chiar și după schimbarea directorului școlii. Prin urmare, unul din scopurile principale în acest program a fost dezvoltarea acestei relații între părinți și școală.

Totul a început prin deschiderea școlii către acțiuni de voluntariat în comunitate și în școală. Acțiuni de voluntariat la care au fost implicați elevii, și, ulterior, părinții acestora. Aceasta a fost modalitatea prin care au reușit să recâștige interesul părinților și dorința lor de apropiere de școală.

Ulterior, au încercat să implice părinții și în procesul educativ, prin identificarea și, mai ales, extinderea opțiunilor de dezvoltare a elevilor, dincolo de curriculumul obligatoriu. Astfel, au identificat părinți care știau să folosească mașina de cusut și au organizat cursuri de croitorie în școală. Mai mult, cei care știau să cânte la un instrument, au început să susțină cursuri de chitară sau vioară, contribuind și ei la dezvoltarea elevilor.

II.5 Impactul asupra dezvoltării armonioase a elevilor

„Educația nu este despre pregătirea pentru viață, educația este viața însăși.” (John Dewey)

Dincolo de rezultatele pe termen scurt sau mediu, şcolile comunitare urmăresc ca obiectiv final dezvoltarea armonioasă a elevilor şi pregătirea lor, prin dezvoltarea de cunoştinţe şi abilităţi necesare, pentru a continua studiile sau pentru a intra pe piaţa muncii. Cu alte cuvinte, prin implementarea acestor programe de şcoli comunitare se urmăreşte oferirea de şanse egale de reuşită tuturor elevilor, printr-o mai bună ancorare a şcolilor în comunitate şi adaptare la nevoile acesteia, astfel încât pregătirea elevilor să corespundă aşteptărilor venite din comunitate.

Pentru a putea cuantifica astfel de rezultate, studiul de faţă a avut în vedere şi o analiză de date secundare, pe baza statisticilor raportate de şcoli, cu privire la reuşita şcolară a acestora. Astfel, în această secţiune analiza se bazează pe date ce ţin de număr de absenţe, număr de elevi înscrişi la examenele naţionale, note obţinute la aceste examene naţionale, toate raportate la numărul total de elevi înscrişi în unităţile de învăţământ cuprinse în acest studiu. Cu toate acestea, după cum se poate observa şi în schema logică, astfel de rezultate se obţin în timp, fiind mai puţin vizibile şi măsurabile în primii ani de program. De aceea, datele statistice sunt completate cu date calitative, obţinute pe baza interviurilor cu facilitatori, profesori, sau directori.

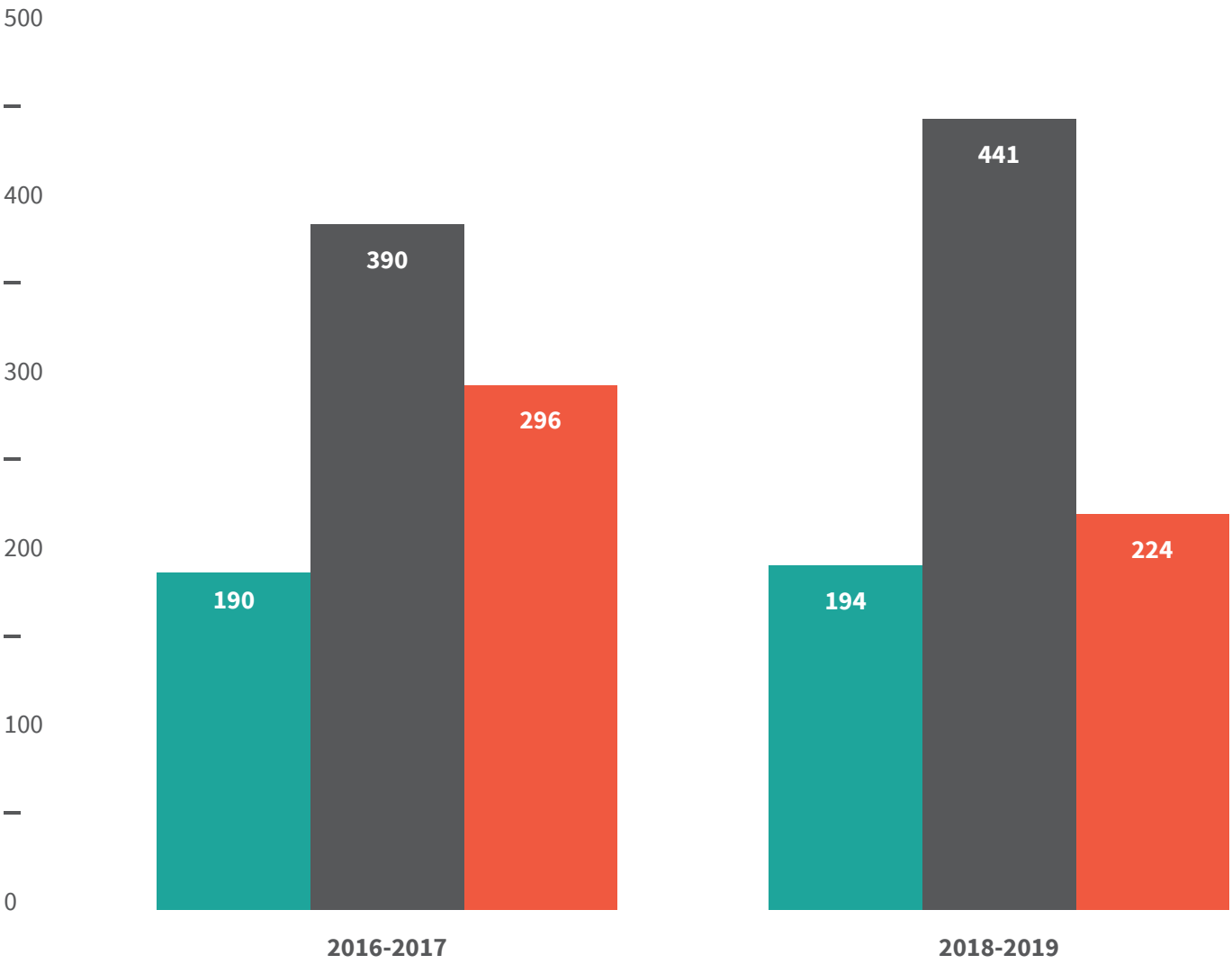
După o primă analiză a datelor statistice, se poate observa o relativă scădere a numărului de elevi înscrişi din anul şcolar 2016-2017 la anul şcolar 2018-2019, de la 14609 elevi la 14300 elevi. Cea mai mare scădere a numărului de elevi înregistrându-se în cazul elevilor de liceu, de la 5050 de elevi în 2017-2017, la 4778 elevi în anul şcolar 2018-2019. Cu toate acestea, de remarcat este faptul că au scăzut numărul de absenţe (motivate şi

nemotivate) de la 429291 în anul şcolar 2016-2017 la 365739 în anul 2018-2019. Practic, de la 29,39 de absenţe pe elev în 2016-2017, la un total de 25,58 de absenţe în anul 2018-2019. Cea mai mare scădere a numărului de absenţe s-a înregistrat în rândul elevilor de liceu, unde numărul absenţelor pe elev a scăzut de la 56,15 absenţe în 2016-2017, la 46,49 absenţe în anul 2018-2019. Aceste rezultate se datorează fie unei mai mari conştientizări a importanţei de a fi prezent la şcoală, fie faptului că şcoala a devenit mai atrăgătoare pentru elevi, prin activităţile derulate sau metodele de predare adoptate la clasă.

Dincolo de stricta prezenţă în clasă a elevilor, pentru a măsura reuşita şcolară a elevilor trebuie să ne raportăm şi la rezultatele obţinute de aceştia. Astfel, de remarcat este şi faptul că, deşi mai prezenţi la activitatea didactică, numărul repetenţilor a crescut în anul şcolar 2018-2019 la 331 de elevi, de la doar 136 în anul şcolar 2016-2017. Cea mai mare creştere a numărului de repetenţi este în rândul elevilor de gimnaziu, de la 83 de elevi în anul şcolar 2016-2017 la 116 elevi în anul şcolar 2018-2019.

Mai mult decât atât, analizând situaţia şi rezultatele elevilor la examenele naţionale (Evaluare Naţională şi Bacalaureat) se poate observa faptul că în general a crescut semnificativ numărul elevilor care au obţinut rezultate de mijloc. Astfel, după cum se poate observa în cazul rezultatelor de la Evaluarea Naţională, a crescut puţin numărul elevilor care au obţinut nota (medie) sub 5, de la 21,69% la 22,05%. În acelaşi timp a crescut substanţial procentajul celor cu rezultate între 5 şi 7,99, de la 44,52% în 2016-2017 la 50,14% în anul şcolar 2018-2019.

Grafic 4. Note medii obţinute la Evaluarea Naţională în 2016-2017 şi 2018-2019



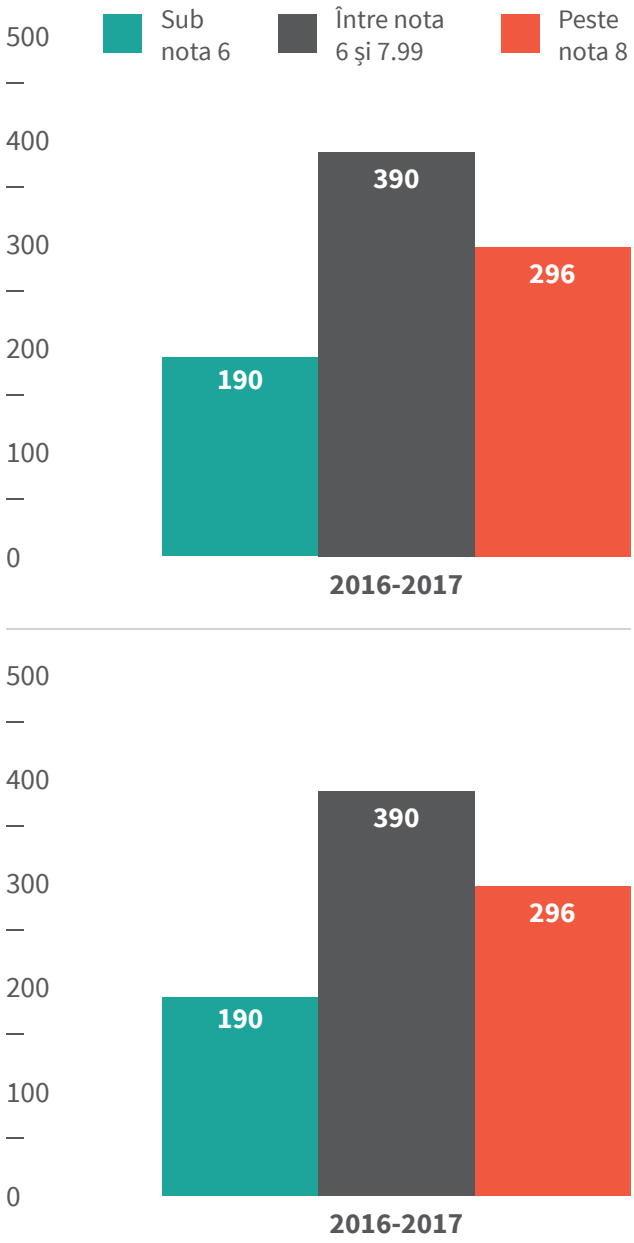
Sursa: date statistice obţinute de la şcolile cuprinse în program

Situația este similară și în cazul rezultatelor obținute la Bacalaureat. Astfel, după cum se poate observa în graficul de mai jos, procentul celor care au obținut rezultate sub nota 6 (nota de trecere) a crescut de la 14,89% în 2016-2017, la 20,91% în anul școlar 2018-2019. La fel ca în cazul Evaluării Naționale, a crescut semnificativ procentul celor cu rezultate de mijloc, între 6 și 7,99. Procentul acestora a crescut de la 28,11% la 44,03% în anul școlar 2018-2019. Pe de altă parte, a scăzut procentul celor cu rezultate foarte bune, de la 45,25% la 30,25% în anul școlar 2018-2019. Cu alte cuvinte, în ambele situații a crescut procentul celor cu rezultate medii, scăzând în același timp procentul celor aflați la extreme, mergând înspre o oarecare uniformizare a rezultatelor. Deși scăderea rezultatelor foarte bune poate fi considerat ca un aspect negativ în dezvoltarea elevilor, faptul că mai mulți obțin rezultate de mijloc poate însemna că programul acesta ajută la o oarecare uniformizare a elevilor și la eliminarea discrepanțelor dintre ei.

Cu toate acestea, trebuie menționat că este posibil să fie și alți factori determinanți ai acestor rezultate, factori ce nu au fost cuprinși în acest studiu. Cu alte cuvinte, deși se poate observa o oarecare relație și un oarecare pattern, nu trebuie generalizat.

Dincolo de aceste rezultate empirice ce reies din analiza datelor statistice obținute de la școli, dezvoltarea armonioasă a elevilor se referă nu doar la rezultatele și competențele lor cognitive, dar și la o serie de abilități și competențe transversale, care în schimb ajută la dezvoltarea lor și la pregătirea lor pentru a intra pe piața muncii, sau pentru continuarea studiilor. Mai mult, aceste abilități și competențe pot veni chiar și în sprijinul reușitei școlare, prin faptul că dau mai mult curaj elevilor și o mai mare încredere în ei și capacitățile lor.

Grafic 5. Notele obținute la Evaluarea Națională în 2016-2017 și 2018-2019



Sursa: Date statistice obținute de la școlile cuprinse în program

Într-adevăr, unul dintre beneficiile majore ale acestui program şi a deschiderii către elevi prin implicarea lor activă atât în procesul decizional, cât şi în cel educaţional este legat de încrederea mare pe care aceştia o dobândesc. Facilitându-se contexte în care elevii pot să îşi exprime punctul de vedere, dar şi să contribuie cu idei, le dezvoltă mult încrederea în sine şi în forţele proprii.

„E un liceu cu copii mândri că sunt acolo. Ceea ce spune multe. Spre deosebire de elevii de la celelalte şcoli, aceştia sunt dezinvolţi, spun ce gândesc, critică dacă e de criticat. Se simte că există acea cultură de a face din copiii aceştia oameni responsabili şi cu păreri. E clar că şi elevii simt că au voce din moment ce au curaj să vocifereze." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

„Acum copiii au primit aşa încredere în ei. Văd că sunt mai importanţi şi au un rol important în comunitate şi atunci i-am câştigat oarecum de partea noastră. Ei participă de fiecare dată când sunt solicitaţi."(Director, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Dincolo de încrederea dobândită, un alt beneficiu al acestui program a fost oferirea unui cadru în care elevii devin mai autonomi şi mai liberi în a propune şi a lua decizii în beneficiul lor.

„După mine, elevii au primit mai multă autonomie, au mai multă libertate, putere de decizie şi libertatea de a acţiona, în sensul bun. La noi în şcoală, din întâlnirile acelea cu profesorii, părinţii şi elevii, a câştigat proiectul elevilor, proiect la care ulterior am lucrat şi noi pentru a-l putea duce la bun sfârşit. Copiii au spus că au nevoie de un radio al şcolii. Adulţii prezenţi s-au alăturat ideii şi au propus să nu fie doar muzică, ci şi emisiuni, ştiri şi alte informaţii utile. Au propus ca acest radio să contribuie şi la îmbunătăţirea comunicării în şcoală, să înveţe elevii ce înseamnă jurnalism, cum iau interviuri, să îşi dezvolte şi cultura muzicală prin difuzarea mai multor genuri de muzică, inclusiv muzică clasică. Copiii lucrează acum singuri. Eu merg din când în când să văd ce mai planifică." (Profesor, Liceu, mediul urban)

„Faptul că au fost implicaţi elevii în tot acest proces şi că au avut un cuvânt de spus, ăsta este un lucru foarte bun pentru că în foarte multe alte cazuri implicarea lor era mai degrabă formală şi nu îşi exprimau cu adevărat punctele de vedere. Cred că elevii care au fost acolo au simţit un declick care mă umple de speranţă. Faptul că nişte elevi îşi spun opinia, asta nu poate fi decât o laudă." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

„Pentru elevi a fost un exercițiu a propriei puteri. Imaginează-ți că eram vreo 30 de oameni la acea întâlnire, din care vreo 6 elevi. Ei, cu maximă seninătate, au spus că una din marile lor probleme sunt profesorii care le mănâncă pauzele. Astfel, ceea ce își doreau era un post de radio care să meargă pe timpul pauzelor și care să îi împiedice pe profesori să îi mai țină în pauze. Au fost geniali copilașii. Se vedea că le este oarecum frică, dar, încurajați, au spus ce au crezut." (Facilitator, Școală generală, mediul urban)

Schimbările majore, în această direcție, se pot observa în special în școlile mici, din mediul rural, sau în școlile în care elevii nu sunt implicați în procesul decizional sau în acele școli în care metodele de predare folosite la clasă sunt tradiționale, bazate pe memorie și nicidecum adaptate nevoilor individuale ale elevilor. Astfel, în aceste contexte, în care cadrele didactice, susținute de directori, au reușit să se deschidă înspre elevi și să le asculte nevoile, și-au schimbat atât modul de abordare a elevilor în clasă, cât și relaționarea cu elevii.

„Când m-am întâlnit primele dăți cu elevii, mi-am dat seama că modul de predare era destul de tradițional și doar pe ici, pe colo se evidenția câte un profesor care făcea o activitatea mai diferită sau un joc la clasă. Lucrurile erau destul de clasice, iar copiii își doreau să folosească mai mult instrumente digitale etc. În ansamblu, profesorii și directorul au ascultat ce au spus elevii în întâlniri și sunt foarte atenți la nevoile lor, dincolo de strict partea cognitivă." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

Mai mult decât atât, în școlile mai puțin expuse la practici interactive de predare-învățare, primele schimbări în relația cu elevii și cu dezvoltarea lor au apărut odată cu angrenarea acestora în proiecte de voluntariat. Într-adevăr, marea majoritate a școlilor implicate în program au inițiat și dezvoltat o serie de proiecte cu implicarea elevilor în diverse acțiuni de voluntariat.

„I-au implicat pe copii și i-au lăsat să facă voluntariat. Cred că atunci am fost pentru prima dată surprinsă când am văzut că elevii au început să facă tot felul de activități: au refăcut grădina, au avut ateliere de artă și pictură....adică de la imaginea aceea formală de la început, am fost surprinsă să văd cum fac atât de multe activități non-formale și parcă veneau natural." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

Un alt aspect extrem de important este dezvoltarea de abilități socio-emoționale. Cadrele didactice și-au dat seama că prin angrenarea elevilor în diverse activități pot să îi facă să fie mai empatici și mai responsabili cu ceea ce se întâmplă în jurul lor. Un astfel de exemplu este la o școală mică din mediul rural, în care discrepanța dintre cei cu rezultate bune și cei cu rezultate mai puțin bune era foarte mare.

„De exemplu avem focus grupuri în care lucrează un elev bun cu 2-3 elevi mai puțin dotați, se ajută reciproc în sensul în care cel bun își confirmă niște abilități și cunoștințe, iar ceilalți ajung să învețe de la o persoană mult mai apropiată de ei" (Director, Școală generală, mediul rural)

Un alt rezultat este și legat de faptul că uneori o implicare mai mare a părinților poate duce la creșterea stimei de sine a elevilor, prin faptul că elevii ajung să își vadă părinții în altă postură decât cea de acasă. *„Copilul spune la această întâlnire că a fost uimit să o vadă pe mama lui cum a reușit să îi gestioneze pe toți colegii, inclusiv pe cei mai răi, și să le câștige respectul tuturor colegilor prin poveștile pe care ea le-a spus în calitate de medic la UPU. A fost mândru că mama lui a ajuns acolo". (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)*

În concluzie, în ceea ce privește impactul asupra dezvoltării elevilor, deși rezultatele în acest sens sunt mai dificil de observat și măsurat într-un timp atât de scurt, se poate observa că una din cele mai mari schimbări este reducerea absenteismului, și mai ales a absenteismului din rândul elevilor de liceu. În plus, deși rata celor care obțin note de trecere la examenele naționale nu crește semnificativ, crește procentul celor care obțin note medii la aceste examene naționale.

Mai mult decât atât, în acele școli în care elevii au fost implicați în procesul decizional, dar și în propunerea de activități extra curriculare aceștia nu doar că au dobândit încredere în ei, dar s-au și responsabilizat, înțelegând totodată importanța implicării în procesul educațional pentru dezvoltarea lor și pregătirea pentru etapele viitoare ale evoluției lor.

Poveste de succes

O școală comunitară implică o atenție mare acordată elevilor, atât prin faptul că metodele de predare sunt adaptate nevoilor lor individuale, cât și prin faptul că toate acțiunile școlii și parteneriatele acesteia cu diverși actori din comunitate trebuie făcute pentru a contribui la o dezvoltare armonioasă a acestora. Prin dezvoltare armonioasă se înțelege nu doar o prezență mai mare la activitățile din clasă, sau la reușita școlară a elevilor, ci și la dezvoltarea de abilități și competențe transversale, care vin în sprijinul elevilor și a pregătirii acestora pentru etapele viitoare din viața lor.

Un astfel de exemplu este cel al unui colegiu dintr-un oraș relativ mare, care prin simpla implicare a elevilor în procesul de auto-evaluare a școlii pe baza standardelor și principiilor școlii comunitare, reușește să implice elevii într-un proiect extra curricular de mare amploare. Vocea elevilor a ajuns să fie ascultată, iar profesorii, alături de părinți și elevi reușesc să formeze o echipă în procesul educațional.

În una din primele întâlniri organizate în școală, elevii și-au exprimat nemulțumirea față de faptul că profesorii le răpesc pauzele și că ar dori ca acest spațiu de recreere să fie mai bine folosit, inclusiv prin posibilitate de a asculta muzică. Pornind de la această idee, cadrele didactice au văzut un potențial educațional, propunând realizarea unei echipe de radio, formată din elevi și coordonată de cadrele didactice. A fost un context unic, în care profesorii, părinții, elevii și alți membri ai comunității au reușit să colaboreze.

În cele din urmă echipa de radio, atent aleasă, a primit și o sală de unde putea difuza emisiunile din pauză și muzica. Mai mult, membrii echipei de la radio au fost învățați cum ar trebui să vorbească un om de radio, cum să ia interviuri, cum pot promova un proiect sau cum pot câștiga resurse financiare pentru a putea susține un proiect sau o idee. Acest exemplu de succes arată că pornind de la o idee a elevilor, prin colaborarea cu alte părți interesate, s-a putut identifica un proiect ce aduce beneficii tuturor, dar, mai ales, elevilor, prin posibilitatea de a-și dezvolta anumite competențe care în alte contexte nu s-ar putea dezvolta.

II.6 Povestea cu cea mai semnificativă schimbare

„Cea mai semnificativă schimbare” (Most Significant Change – MSC) este o tehnică de evaluare participativă, bazată pe poveşti, naraţiuni despre schimbare, provenite de la beneficiari. Scopul principal este pe de-o parte de a identifica schimbările percepute de beneficiari, odată cu implementarea unui program, dar şi de a facilita îmbunătăţirea programului prin focalizarea pe acele direcţii care sunt importante pentru beneficiari. Astfel, prin analiza poveştilor primite de la beneficiari, cei care implementează un anumit program înţeleg şi care sunt direcţiile sau aspectele care contează cel mai mult pentru aceşti beneficiari, concentrând eforturile în acele direcţii.

În același timp, datorită diferențelor existente între școlile selectate în acest program, surprinderea celor mai importante schimbări survenite în urma implementării acestui program ajută și la înțelegerea modului în care aceste școli au internalizat și procesat atât valorile, cât și întreg programul de școli comunitare. De asemenea, ajută și la identificarea modului diferit în care actori diferiți din cadrul aceleiași școli se raportează la impactul programului asupra școlii.

În vederea identificării celei mai semnificative schimbări survenite, odată cu implementarea programului de școli comunitare au fost urmate etapele principale ale tehnicii MSC. Astfel, întreg procesul a început prin colectarea de povești din partea beneficiarilor. În colectarea de povești s-a avut în vedere cuprinderea mai multor categorii de beneficiari, inclusiv directori de școli, profesori, elevi, părinți, dar și membri ai comunității care au fost implicați în diverse acțiuni ale școlii.

Odată colectate poveștile, acestea au intrat în procesul de evaluare, proces implementat în două etape. Într-o primă etapă, în funcție de povestitor, dar și de domeniile în care au survenit schimbările, poveștile au fost împărțite în trei grupe de povești, fiecare grupă de povești, urmând a fi evaluată de echipe de doi evaluatori. Fiecare din evaluatori acordă punctaj poveștilor, după parcurgerea lor. Poveștile cu punctajele cele mai mari obținute de la ambii evaluatori intră apoi într-un proces participativ de evaluare și comparare. În final, fiecare echipă de evaluatori alege 3 povești cu schimbările cele mai semnificative. Cele 9 povești rezultate în această etapă intră automat în etapa a doua de evaluare. În această etapă, evaluatorii intră într-un proces participativ de evaluare, prin care fiecare poveste este citită și evaluată de fiecare în parte. În cele din urmă, în urma unui proces deliberativ, echipa de evaluatori identifică o singură poveste cu schimbarea cea mai semnificativă.

În total, de la cele 28 de școli implicate în program, au fost colectate un număr de 63 de povești. Poveștile au venit de la 15 din școlile cuprinse în program, începând cu anul școlar 2016-2017. Cu alte cuvinte, mai bine de jumătate din școli și-au exprimat voluntar dorința de a trimite aceste povești care surprind cea mai semnificativă schimbare survenită odată cu implementarea programului. Cele mai multe povești au venit din partea profesorilor (aproximativ 40% dintre povești), urmate de cele venite de la directori (19%), părinți (19%) și elevi (18%). Cele mai puține povești au venit din partea membrilor comunității, doar 5% dintre povești venind din această direcție.

În ceea ce privesc domeniile în care s-au produs cele mai semnificative schimbări, 27% dintre povești menționează schimbări în stilul de conducere și trecerea spre un leadership participativ, atât prin modul de interacțiune din interiorul școlii, cât și prin angrenarea altor părți interesate în procesul decizional al școlii. Alte domenii importante sunt: implicarea părinților în activitățile școlii (25%) și aspecte ce țin de învățarea relevantă (19%). De menționat este faptul că doar 9,5% dintre povești menționează schimbări în modul de implicare a elevilor, în timp ce doar 6,3% menționează schimbări semnificative în modul de implicare a comunității în activitățile școlii și implicit în procesul educațional.

1. Leadership

După cum am menționat mai sus, deși școlile cuprinse în acest proiect nu au avut ca obiectiv de dezvoltare schimbarea modului de conducere și interacțiune cu părțile interesate, o mare prte din ele observă apariția acestor schimbări. Mai concret, aceștia se referă la modul în care lucrează unii cu alții atunci când iau decizii, la implicare și responsabilizare, dar și faptul că directorii înțeleg importanța comunicării și transparenței pentru ca întreaga școală să meargă în aceeași direcție. Aspectul deloc de neglijat este că aceste povești vin atât din partea profesorilor cât și a directorilor, ceea ce înseamnă că și ei recunosc aceste schimbări și în plus le consideră cu adevărat importante și semnificative pentru școala lor.

2. Implicarea părinților

Unul din obiectivele cel mai des menționate de școli este legat de implicarea părinților în activitățile școlilor. Multe dintre școli recunosc existența unei bariere de comunicare între școală și părinți, iar rezultatul este fie o apatie și lipsă de implicare din partea părinților, fie o presiune prea mare dinspre aceștia către cadrele didactice fără a înțelege exact rolul pe care ar trebui să aibe. De remarcat a fost modul în care școlile au înțeles că printr-o schimbare simplă a modului de organizare a ședințelor cu părinții și a faptului că ei devin parteneri egali în educație, relația se poate schimba radical.

3. Învățare relevantă

Învățarea relevantă este una din schimbările semnificative cele mai menționate de către beneficiari, și multe dintre cadrele didactice încep să înțelegă mai bine ce presupune de fapt învățarea relevantă și cum pot ele contribui la realizarea acestui obiectiv. Înțeleg totodată că prin schimbarea modului în care se raportează la elevi sau la curriculum pot obține rezultate mult mai bune cu elevii.

4. Implicarea elevilor

Un procent relativ mic de beneficiari menționează că schimbările semnificative apărute în școala lor sunt prn implicarea elevilor în deciziile și activitățile școlilor. Pe de-o parte acesta nu a fost un obiectiv pe care să îl urmărească în procesul lor de dezvoltare și ca atare nu este nici recunoscut de către beneficiari ca fiind în proces de schimbare.

5. Implicarea comunității

Faptul că doar 6.3% dintre beneficiarii care au transmis povești menționează implicarea comunității ca fiind cea mai semnificativă schimbare nu este deloc surprinzătoare. Multe din aceste școli sunt deja implicate în comunitate, prin diverse proiecte, doar că abordarea lor era diferită.

Analizând poveștile, se poate observa că schimbările survenite în raport cu comunitatea sunt mai degrabă legate de leadreship și de modul în care școlile ajung să se raporteze la comunitate, ca și actor important în procesul educațional. Cu alte cuvinte, se poate observa că nu implicarea în comunitate necesită schimbare în aceste școli ci modul de raportare și relaționare cu comunitatea, prin implicarea efectivă a acesteia în procesul educațional.

Astfel, analizând toate aceste schimbări enunțate în relație cu obiectivele stabilite de aceste școli, este de remarcat faptul că indiferent de tipul obiectivelor stabilite de școli, primele schimbări semnificative apar la stilul de conducere și la deschiderea școlii către un leadership participativ.

Pentru o mai bună exemplificare a acestor schimbări, în continuarea acestei secțiuni sunt prezentate trei dintre poveștile cu cele mai semnificative schimbări, povești rezultate din prima etapă de evaluare.

a. Povestea cu cea mai semnificativă schimbare: E nevoie de un imbold pentru schimbare

Povestitor: Directoarea școlii
Domeniul schimbării: Leadership și implicarea părinților

”Povestea noastră a început cam timid. Nu înțelegeam anumite lucruri, nu înțelegeam pur și simplu ce facem noi cu cele zece standarde ale școlilor comunitare, pe care să ni le alegem mai întâi, care s-ar plia pe realitățile din școala noastră etc. Ba mai mult, aveam doar o singură colegă care m-a însoțit la acele întâlniri ale reprezentanților școlilor comunitare, care era pusă și ea în fața unor provocări. Mie mi se părea ceva minunat, vedeam schimbări din mai multe puncte de vedere, le povesteam tuturor despre ce vrem să realizăm și eram optimistă în tot ceea ce făceam. Dar nu știam ce și cum va fi

Îmi amintesc și acum cu drag cum le-am explicat colegilor care este proiectul nostru și cum vom proceda pentru implementarea lui. Implicarea părinților a fost unul din standardele selectate de noi. Cu toate că nu eram multe cadre didactice în școală, deoarece la noi jumătate dintre profesori lucrează și în alte școli, ne-am mobilizat și cu mari emoții am participat la primele activități și întâlniri cu părinții și copiii lor. Sala unde ne întâlneam am aranjat-o nu ca o sală de clasă ci ca un loc plăcut, de relaxare, cu mobilier nonstandard, achiziționat împreună cu comitetul nostru. Am observat că puneau suflet în tot ceea ce făceau. Copiii au venit cu drag, fiindcă făceau pur și simplu altceva. Părinții au venit la început din curiozitate, apoi din plăcere. Am desfășurat activități practice, confecționări de obiecte decorative, pictură pe lemn și sticlă, lectură cu elevii și părinții, dar cele mai frumoase au fost cele prin care copiii, împreună cu părinții au învățat elemente de bază ale limbii engleze. Veneau și aveau o licărire de fericire în ochii lor, așa că, în vacanța din vara lui 2018, am continuat sub forma unei școli de vară, de două ori pe săptămână. Ceea ce m-a impresionat a fost faptul că au participat și alți colegi, fără să fie chemați. Preotul satului, văzând ceea ce facem s-a oferit să ne ajute și să ne susțină. Participă la activitățile noastre de fiecare dată când poate. Scoala de vară a devenit o tradiție pentru noi, iar tabăra de o săptămână pe care am organizat-o a devenit la fel. Am avut-o și anul acesta și ne-am propus sa o organizăm în fiecare vară.

Anul acesta ne-am axat și pe dezvoltarea profesională, iar dacă vorbim de schimbare, da, într-adevăr s-au schimbat multe în școala noastră. Colegi care desfășoară activități din proprie inițiativă, participă necondiționat la ele, vin cu propuneri noi, aplică la clasă ceea ce au învățat, nu e puțin în condițiile de astăzi.

Această poveste este deosebit de importantă pentru mine, deoarece este începutul schimbărilor care trebuie să se producă în fiecare școală, dacă vrem să ne îndreptăm spre performanță, spre o școală cu adevărat benefică. Părinții ne caută mai des, vin și ei cu propuneri, au inițiative, se simt importanti.

Acest program a avut rolul fundamental la producerea acestor schimbari. Dacă nu era acest program, nu cred ca aveam acest imbold, nu pășeam în această direcție, ci rămâneam pe aplicarea clasică a programei școlare, pe același demers ca si până acum. Acum simțim cu adevărat că suntem pe drumul cel bun, deși am făcut doar un pas, iar cine vine nou în școala noastră se molipsește și el.”

Școala gimnazială este o școală mică, de aproximativ 270 de elevi, în mediul rural, cu alte 3 unități arondate. Directoarea a ajuns pe funcția respectivă în urma unei demisii a directorului anterior. Deși foarte dornică de implicare, considera deseori că nu avea abilitățile și cunoștințele necesare pentru funcția de lider. Avea dificultăți în ai face și pe ceilalți profesori să se implice. Odată ce a înțeles ce presupune un leadership participativ, și a început să își responsabilizeze colegii au început să apară și rezultatele. În prezent tot mai mulți dintre colegi se implică și vin cu idei noi de implicare.

În continuare sunt prezentate câteva din poveștile care s-au remarcat prin schimbările enunțate. Sunt câteva din poveștile ce au obținut punctajele cele mai mari în urma celor două etape de evaluare.

b. Școala e și despre învățare intergenerațională

Povestitor: Profesor
Domeniul schimbării: Implicarea părinților și a comunității

”Simțeam că se pierde ceva…că sunt anumite legături vechi pe care nu le folosim în activitatea noastră, oricât de mult performăm cu copiii, simțeam că ceva lipsește. În urmă cu 10 ani eu am observat că bunicii își doreau să participe activ, să

se implice în activitățile școlii la grupelor de preșcolari/clase de elevi dar școala și comunitatea locală îi marginaliza, se debarasa de ei, i-au redus la un clișeu. Era dureros pentru ei că modul lor de gândire era arhaic, tradițional prin intermediul cutumelor și regulilor transmise din generație în generație de la cei bătrâni spre cei mai tineri. Undeva, după schimbările poltice și sociale din ultimele decenii această structură s-a modificat iar ierarhia socială specifică familiei tradiționale s-a inversat, bunicii devenind doar elemente de decor nu și transmițători de informații, povești, folclor, tradiții, cutume.

Începutul a fost dificil pentru că exista o neîncredere între noi ca și corp profesoral și generația vârstnică, aveam o teamă de a nu greși cu ceva, de a nu supăra pe cineva, de a încerca ceva nou. Am început cu activități comune simple și cu elemente cunoscute pentru generația vârstnică, tematica marilor sărbători religioase (Crăciunul, Capul Primăverii, Paștele, Rusaliile) în care bunicii noștri au contribuit prin activități comune bunici-copii la confecționarea decorurilor, a costumației, pregătirea de preparate culinare specifice, perfomarea cu scurte momente de familie în cadrul spectacolelor. Am continuat cu organizarea de ateliere de grădinarit, de meșteșuguri populare, de jocuri tradiționale în aer liber cât și în interior, de confecționare păpuși din cârpe sau lână, de broderii, de țesut, de povești, de ghicitori, de strigături, de descântece. Am beneficiat de sprijinul conducerii instituției care ne-a încurajat și a valorizat aceste experiențe pozitive in evenimente de avengură de nivel local șau regional ca Târgul de produse culinare La vremuri vechi, oameni noi aprilie 2017,2018, Concertele de colinzi 2015, 2016, 2017, 2018, Sezătoarea de la Salva, mai 2017, mai 2018, publicarea revistei cu tradiții ale Salvei La vremuri vechi,oameni noi aprilie 2017 si întâlnirea absolvenților școlii Salva: Punți peste timp, septembrie 2018.

Preșcolarii și elevii se simt mult mai bine în compania generației vârstnice pentru că aceștia posedă mai multă înțelepciune și răbdare și oferă ceea ce noi am pierdut, acea legătură magică cu trecutul. Pentru mine ca dascăl aceste experiențe personale și profesionale au reprezentat un nou început în modul de a regândi actul de educație și am incercat prin toate proiectele de cooperare strategice Comenius și Eramus+, proiectele de mică anvergură la nivel local și regional să creionez cel puțin o activitate cu bunicii. Experiența lor și punerea acestora în roluri cheie în activitățile formale și non-formale au contribuit de-a lungul anilor la plus valoarea școlii și la viziunea ca instituție mai prietenoasă cu comunitatea locală și inerent cu grupurile vulnerabile. Școala românească din păcate suferă un decalaj imens in valorizarea resurselor umane prin închistarea într-un curriculum ne-flexibil. Majoritatea activităților cu bunicii le-am realizat în cadrul activităților extracurriculare sau în activitățile de parteneriat școală-familie.

Proiectul continuă în școala noastră și îl îmbogățim în fiecare an cu noi tipuri de activități chiar dacă uneori acestea reprezintă provocări adresate corpului profesoral dar sunt izvorâte din nevoile reale ale comunității în care trăim. Rolul nostru ca educatori este să acționăm în sens pozitiv pentru deschiderea școlii spre comunitate iar, bunicii să aibă rolul de a fi tezaurul învățării intergeneraționale conducând instituția noastră spre o colaborare fructuoasă pentru ambele părți cu rezultate emoționante și sustenabile."

Școala profesională este din mediul rural și are un număr de aproximativ 250 de elevi. Nevoia de a menține elevii în școală și proximitatea de un oraș mare au facut ca recent din școală gimnazială să devină școală profesională. Are un grup de profesori foarte implicați și dedicați care încearcă prin diverse proiecte să se apropie de comunitate, cu implicarea bunicilor sau părinților.

c. Am deschis uşa către noi şi către părinţi

Povestitor: Director
Domeniul schimbării: Implicarea părintilor, leadership

”Cu toate că am fost uşor sceptici la început, pentru că am reuşit lucru acesta, mi se părea imposibil să adunăm foarte mulţi părinti la şcoală, mi se parea imposibil să fim în stare să colectăm părerile reale ale părinţilor, să le punem în practică şi să ne pliem pe doleanţele lor, atunci când realizăm, de exemplu, curricula, sau activităţi comune, sau alte acţiuni în şcoală, şi încet, încet am văzut că lucrul acesta este posibil.

Nu am fost printre şcolile care să colaborăm extraordinar de bine de la început cu părinţii şi asta este cred chestiunea cea mai frumoasă care s-a întâmplat în şcoala noastră. Părinţii au venit spre şcoală, au intrat în şcoală, au reuşit să ne deschidă cumva ochii pentru acţiuni pe care ei le doreau şi poate, la un moment dat, nu le consideram cele mai bune, dar s-au dovedit a fi utile. Am învăţat să colaborăm, astfel încât beneficiarul principal, copilul, să aibă de câştigat de fiecare dată.

Factorul declanşator care a făcut ca părinţii să vină către şcoală a fost iniţial uşor formal. Era o şcoală deschisă cumva, dar nu neapărat spre comunitate, dar spre nou, să zicem. În momentul în care a apărut un proiect propus de Fundaţia Noi Orizonturi, şi atunci am zis ”De ce nu? Un proiect n-are ce să strice, că ne dezvoltăm”. Şi noi gândeam pragmatic ce anume puteam dezvolta în şcoală, fără să ne gândim la relaţia interumană. Şi a fost usor formal ”Uitaţi, este un proiect, haideţi”. Ni s-a cerut cumva. Pentru că dacă nu ni s-ar fi cerut să facem aşa, probabil am fi gândit într-un fel propriu şi profesorii şi-ar fi dezvoltat proiectul şi am fi zis ”E bine şi aşa”. De aceea aveam şi rezeva la început când ne spunea Maria ”Chemaţi toţi părinţii la şcoală”. Mă gândeam că nu ştie ce vorbeşte. Cum să chem toţi părinţii la şcoală? Unde? ” În sala de sport”, zicea Maria. ”Da, nu mai spune. Chiar în sala de sport?”

Şi după aceea ne-am dat seama că daca nu reuşeşti asta, să-i chemi pe cât mai mulţi, că niciodată nu vor veni toţi şi să le comunici că de fapt tu eşti acolo pentru ei, nu o să poţi să faci mare lucru. Deci factorul declanşator a fost uşor formal, a fost dorinţa de a bifa acţiuni noi pentru creşterea vizibilităţii şcolii în comunitate, pentru că da, e o luptă şi tu trebuie să rămâi vizibil în comunitate. Avem probleme şi cu numărul de copii care, la un moment dat a fost în scădere, şi trebuia să demonstrăm că suntem buni. Adică să-i

convingem pe părinți că suntem buni, dar nu am înțeles că putem să-i convingem pe ei că suntem buni implicându-i în viața școlii. Deci voiam să demonstrăm că putem singuri "Uitati ce buni sunteți, veniți. Și ăsta cred că a fost câștigul cel mai mare al participării la proiectul acesta, că noi am înțeles până la urmă, deci nu am înțeles din prima, ce înseamnă termenul ăsta de școală comunitară. Vin părintii, vin copiii, sunt și niște minusuri la un moment dat că fiind prea deschisă avem mult de reparat câteodată prin curtea școlii. Că școala e folosită, deci e vie, se trăiește și numai constatăm "Și acolo s-a rupt, și acolo s-a.." Și atunci le reparăm, nu facem caz.

Cam din 2016 am fost mai atenți la schimbări și am observat că sunt vizibile. Adică, mai ușor și copiii și ptrintii, de exemplu, recunosc o greșeală în momentul în care aceasta se întamplă și căutăm după aceea împreună soluții pentru rezolvarea ei. Mai ușor vin spre noi și ne spun "Uitați, nevoile copiilor sunt acestea". Înainte parcă nu îndrăzneau. Și noi făceam de capul nostru și așteptam ca ei să fie mulțumiți și să ne aplaude ce lucruri extraordinare facem. Și poate ei nu erau mulțumiți, dar acum dacă îi întrebi și faci ceva care să vină în întâmpinare, sunt liniștiti și te sprijină.

Cumva intrarea părinților în viața școlii automat ne-a obligat să fim atenți la modul în care cultura școlii s-a schimbat. Deci noi ce aveam la început, viziune, misiune puse acolo pe perete cuminte și într-un fel anume suna foarte frumos, acuma se aplică. Deci asa simt că da, cultura școlii, unde e vorba de valorile reale care să se regăsească în viața copiilor, a părinților și dascălilor, au foarte multe elemente, n-aș spune total, c-aș greși, foarte multe elemente de interpătrundere. Și astea dau automat stabilitate școlii.

Pentru mine personal această schimbare e importantă pentru că și eu mă regăsesc. Sunt valori la care subscriu și care mă ajută să-mi desfășor cu drag activitatea în școală pentru că dacă ar fi ceva cu care să nu fiu de acord și cumva mi-ar pune frâne dezvoltării mele sau ce știu eu, viziunii personale, normal că nu m-aș simți confortabil. Dar așa, când văd că e ok și e o armonie, nu totală dar tindem spre asta, mă simt și eu confortabil. Adică nu e stres, eu nu percep stres neapărat. Stresul poate veni din alta direcție, dar nu percep stres în școală când suntem noi lăsați să facem ceva. Mă simt confortabil când știu că mă pot baza pe colegi și că la un moment dat pot să le solicit ceva, chiar dacă acel ceva înseamnă muncă de voluntariat, înseamnă timp "pierdut", că nu-i pierdut, înseamnă studiu la un moment dat într-o anumită direcție, deci echilibrul ăsta pe care ți-l dă lucrul împreuna. Au fost cazuri în care am avut de exemplu, întâlniri cu părinții, că noi nu le mai numim ședințe cu părinții acum, am avut întâlniri cu părinții, da, și consilieri, și au tot felul de alte nume, consilieri cu părinții pe anumite direcții, și acestea au durat până la 3 ore jumate și nu se lăsau parcă duși și noi ziceam "Gata, rezolvăm totul într-o ora, în capul nostru și așa prezentam" și n-am stat cu greutate nici noi, nici părinții.

Toate schimbările au început ușor formal pentru că a existat proiectul și acuma aș zice, dacă n-ar fi existat proiectul, daca nu existați voi în viața noastră, noi probabil ne-am fi dezvoltat cumva, dar poate nu așa de repede și nu am fi conștientizat lucrurile pe care le-am aflat la început că e nevoie să lucrezi cu și pentru părinți și copii. Probabil am fi aflat într-un timp mai lung și mai greoi, nu știu. Deci ne-ați făcut să conștientizăm că e important să fim atenți la anumite aspecte. Asta e contribuția majoră, faptul că cineva din afară vine și îți atrage atenția "Fii atent, dacă vrei să mergi pe drumul ăsta, ar trebui cam așa să îți derulezi activitățile pentru că toți din jur sunt importanți". Și noi, la momentul acela, când am pornit proiectul, nu prea eram de acord cu ce ziceați voi. Așa am fost, pentru că ni se părea foarte complicat să facem anumite lucruri, ziceam "A, părinții. Lasă că părintele nu știe el ce.." Și uite că știe.

Nu aș putea să încadrez schimbările pe un singur standard, pentru că am simțit că am mers cumva împreună cu toate. S-a făcut și voluntariat, uite și ieri a fost o acțiune de voluntariat în scoală și pur și simplu a venit învățătoarea de la clasă și a zis "Vin părinții și greblăm curtea școlii". "Dar ce v-a venit?" "Păi uite așa". Deci acțiunile se întâmplă normal, cultura școlii s-a schimbat, implicarea părinților apare, deci nu aș putea spune că se merge pe o singură direcție, atingem mai multe deodată."

Școala gimnazială este o școală de cartier dintr-un oraș mare, având peste 750 de elevi. Una din problemele cel mai de menționate de către școli este cea legată de relația cu părinții. Schimbarea, în acest caz a apărut în momentul în care școala a realizat că e nevoie să schimbe modul de relaționare și adresare către părinți, deschizând astfel spațiul pentru dialog și implicare.

d. Învățare relevantă e atunci când învățăm cu plăcere

Povestitor: Elev
Domeniul schimbării: Învățare relevantă

”Anul trecut, o parte din profesorii participanți, au avut o activitate numită Scenarii didactice. Eu am participat la 2 dintre ele, la doamna profesoară Bara Elisabeta și la doamna profesoară Dinu Melinda. Au fost 2 scenarii, fiecare a câte 2 ore. Cel puțin din ce am observat eu, pe baza acelui scenariu s-a schimbat atitudinea clasei față de profesoară și a profesoarei față de clasă. Nu se mai vorbea în plus la ore și ni se explica mult mai pe înțelesul nostru, al tuturor. Putea să înțeleagă oricine. Și a fost și interactiv – de exemplu, la ora de geografie, dacă îmi aduc bine aminte, am făcut două planșe, eram împărțiți pe două rânduri, și erau despre regiuni industriale din întreaga lume. Una dintre ele a fost din Brazilia și una dintre ele în Germania. Și ce am observat, e că mare parte dintre colegii care nu erau implicați la ore sau nu-și dădeau deloc interesul au ajuns să răspundă la majoritatea, poate chiar la toate întrebările corect sau cel puțin au încercat, față de dățile trecute când le tratau cu indiferență, fără să le pese. S-au implicat și fizic și psihic.
În continuarea acelor ore am putut observa că era o relație îmbunătățită între profesor și elev. Din păcate, exact felul acela de ore nu au mai fost, dar eram ascultați mai mult la ce vorbeam noi și nu mai apăreau așa de multe comentarii, care nu erau pe subiect.

Probabil că s-a făcut o schimbare de atitudine din cauza acelei activități. Am văzut că se poate și mai bine, sa ne simțim și bine și să și învățăm în același timp. Cred că, dacă întrebăm acum jumătate de clasă cel puțin o să știe ce s-a făcut în acele 2 ore. Ne-a ajutat mult mai mult ora aia și de atunci cred că reținem mult mai ușor activitățile făcute de noi. Cazul ideal cred că ar fi, și pentru elevi și pentru profesori, ora în care profesorul să-și poată preda materia modelată frumos încât să ne trezească interesul și nouă, noi să fim activi la acea oră, fără comentarii derivate, dar să fie o atmosferă relaxată, să nu fie o atmosferă rigidă.

Pentru mine e importantă această poveste pentru că mi-a placut stilul diferit de predare în principiu. De obicei, cred că se întâlnește foarte des stilul în care ori ți se dictează ori profesorul vorbește toată ora sau povestește despre o chestie, nu neapărat vorbește și cu elevul. La ora asta am fost implicați și noi. Era un fel de competiție constructivă între cele două echipe.

Prin acest proiect a apărut workshopul acela unde cred că 6 profesori au participat. Nu am ore cu toți dintre aceia, sau cel puțin nu am observat la toți dintre aceia o schimbare, dar la doamna profesoară de geografie a fost cea mai mare. Si proiectul a schimbat în bine, practic relația dintre profesor și elev, și am ajuns în punctul în care să nu mai fie ore pierdute pe prostii, certuri între elevi care nu vor să asculte ce le spune profesorul. Acum și profesorul ascultă ce problemă are elevul, daca este fondată bine, și putem relaționa mult mai bine. Învățare relevantă e la o lecție care îți face plăcere să o înveti și dacă vei fi întrebat sau vei avea nevoie de acea lecție peste o perioadă de timp, să știi ce ai făcut atunci și să știi că te-ai simțit bine învățând."

Colegiul tehnic este din mediul urban și are aproximativ 500 de elevi. Marea provocare a școlii a fost lipsa de implicare a cadrelor didactice și relaționarea cu elevii. Câștigul major a fost acela al reflecției asupra ce înseamnă învățare și cum pot să răspundă mai bine nevoilor elevilor și părinților. Deși nu au ajuns să fie generalizate, scenariile didactice au deschis drumul spre un nou mod de interacțiune la clasă.

SECȚIUNEA III

Contexte favorabile și provocări

Luând în considerare diversitatea atât de mare a şcolilor comunitare, în principal datorită contextelor în care acestea s-au dezvoltat, este dificil de analizat succesul acestora şi rezultatele pe care acestea le-au avut. Mai mult decât atât, este foarte greu de identificat un exemplu de succes sau un model de şcoală comunitară ce s-a dezvoltat cu succes şi ce poate fi adaptat mai multor contexte.

Dezvoltarea acestora trebuie văzută ca un proces ce permanent se adaptează contextului particular, ca urmare, nu există un singur model ce poate fi adoptat de mai multe şcoli. Pe de altă parte, în toate şcolile în care acest program a fost implementat au putut fi identificate anumite contexte favorabile sau, din contră, provocări, care fie au ajutat, fie au stopat dezvoltarea şi evoluţia principiilor şcolii comunitare. Tocmai de aceea, această secţiune urmăreşte prezentarea acelor contexte favorabile, acelor factori care au dus la o accelerare a dezvoltării acestui program.

În plus, în funcţie de contextele particulare ale fiecărei şcoli implicate, au fost identificate şi anumite contexte mai puţin favorabile sau provocări care au dus la stagnarea sau încetinirea procesului de dezvoltare a unei şcoli comunitare. Analizând situaţia din fiecare şcoală care doreşte să implementeze acest program se pot anticipa anumite contexte favorabile sau mai puţin favorabile.

III.1 Factori determinanți pentru succesul programelor de Școli Comunitare în România

După cum am menționat și în secțiunile anterioare, rezultatele și succesul implementării acestui program a depins în mare măsură de contextele școlilor și specificitățile lor, alături de cele ale comunităților în care acestea se aflau. Cu toate acestea, în urma analizei evoluției acestora, s-au putut identifica anumite contexte favorabile sau factori care au favorizat succesul acestui program. În acest sens, prezența acestor factori au influențat succesul, dar și rapiditatea cu care școlile au evoluat de la un stadiu la altul de dezvoltare și asumare a principiilor și standardelor școlii comunitare.

a. Rolul directorului ca vizionar și promotor al școlii comunitare

În mai multe din școlile cuprinse în acest program, reușita implementării programului a depins în mare măsură de situația directorului și de modul în care directorul s-a raportat la întregul proces. Astfel, școlile cu cele mai bune rezultate în implementarea acestui program sunt școlile în care directorii își asumă rolul de vizionari și promotori ai programului. Este vorba de acele școli în care directorii sunt dornici să învețe și să producă schimbare.

„Pentru ea foarte important este să învețe. Un astfel de om a învățat foarte mult, dar a reușit și să dea mai departe. De fiecare dată mesajul ei este că școala nu e a ei, ci a copiilor. A ajuns acum la un nivel la care toți profesorii sunt foarte implicați, vin cu idei și nu decide nimic fără ei. Mai mult, la ea în școală dacă cineva nu știe să facă ceva se duce în cancelarie și întreabă...dar a ajuns aici în trei ani de zile." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

Mai mult decât atât, în școlile în care directorii și-au început mandatul odată cu intrarea în acest program, deschiderea a fost mai mare, dar, totodată, și asumarea personală a programului, alături de principiile și standardele școlii comunitare. Aceștia, fie că aveau nevoie de un mai mare sprijin din partea colegilor pentru a-și consolida poziția, fie pentru că doreau să vină cu o alternativă la ce a fost înainte, cu toții au fost deschiși și dispuși să învețe lucruri noi. Au învățat și progresat alături de facilitatori, facilitând o dezvoltare mai rapidă a programului.

„Directoarea a fost în primul ei an de mandat, pur și simplu beneficiul pentru ea de a fi parte din proiectul ăsta a fost un beneficiu personal prin faptul că a prins încredere în ea. Pentru că ea a venit într-un context mai aiurea și cumva s-a folosit de acest proiect și de comunitate ca un fel de sprijin." (Facilitator, Liceu, mediul urban)

„Domnul director era un director tânăr, cred că abia ales în perioada respectivă și cumva am observat că avea o nevoie de afirmare. Voia să demonstreze că poate și într-o structură rurală. Deci l-am simțit foarte dornic să facă ceva și dornic să îi lase pe cei care vor să se implice să își asume anumite roluri. Pentru el, reușita este să aibă activități, proiecte, muncește la asta, are viziune, pune în practică, dar îi și lasă pe ceilalți să contribuie. I-a încurajat mult pe cei din echipa nucleu." (Facilitator, Școală generală, mediul rural)

Tot legat de liderul școlii, un context mai puțin fericit, dar cu potențial de a facilita rezultate bune într-un astfel de program de schimbare culturală și de practici participative, este existența unui vid de putere. În școala în care directorul este numit politic, dar își pierde locul din cauza rezultatelor obținute la examen, dar există un lider informal puternic, pe fondul acelui vid de putere, liderul informal poate interveni și poate impune anumite schimbări în școală.

„Proiectul acesta frumos a fost posibil într-un vid de putere și autoritate formală. Practic au fost introduse toate schimbările pe fondul acestui vid de putere și a poziției nesigure a directorului, odată ce a picat examenul pentru directori." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)

b. Rolul facilitatorului de sprijin în implementarea programului

Un alt factor important a fost existența facilitatorului și interacțiunea acestuia cu școlile. Un astfel de proces de lungă durată ce urmărește nu doar schimbări punctuale, ci schimbări de abordare și viziune, nu este întotdeauna un proces linear, care duce direct spre reușită. De multe ori un astfel de proces vine cu perioade mai bune și perioade mai puțin bune. Astfel, rolul facilitatorului devine crucial, în special în momentele mai puțin fericite, în momentele în care se chestionează posibila reușită a acestui program.

„Concluzia mea este că oamenii au nevoie să li se reamintească cât de bine este în acest proces și câte beneficii are școala în ansamblul ei. Chiar dacă este greu de gestionat procesul și deseori demotivant, e important să își mențină direcția sau să se reîntoarcă pe direcția cea bună." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

În momentul în care directorul școlii este lipsit de viziune și total străin acestui proces, rolul facilitatorului devine cu atât mai important. Astfel, acesta are capacitatea de a explica procesul și mai ales de a coagula cadrele didactice din școală și a-i menține pe drumul schimbării.

„În momentul în care am făcut totul așa simplu, cu multe întrebări, multe explicații, pas cu pas a ajuns să își imagineze și să înțeleagă ce vrea și mai ales că vrea să își impulsioneze și colegii să facă ceva. Și așa, încet, încet au repornit la drum. După suișuri și coborâșuri am găsit mai mulți profesori care s-au alăturat programului." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

Mai mult decât atât, rolul facilitatorului s-a amplificat în contextele în care relația acestuia cu directorul a fost una deschisă și de colaborare.

Dincolo de tot ceea ce programul oferă şcolilor, unul din factorii decidenţi în reuşita acestui program este prezenţa facilitatorului şi, mai ales, a modului în care acesta a reuşit să relaţioneze cu directorii şi cu şcolile: ***„Ce mi se pare mie important este că am avut rezultate bune acolo unde am avut contexte suficiente să cunosc mai bine directorul şi chiar să avem o relaţie sănătoasă.” (Facilitator, Şcoala Sânmihaiu de Câmpie).***

În plus, în momentul introducerii standardelor de autoevaluare, pentru unele şcoli a fost mai uşor să le accepte, tocmai pentru că au venit din extern şi nu au fost impuse de directorul şcolii: ***„Dacă le facem cu un extern, lumea le priveşte cu mai multă importanţă şi sunt mai deschişi să vorbească cu cineva din extern. Dacă ar fi introdusă de director, atunci cresc şansele ca discuţia să fie pur formală.” (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)***

c. Alţi factori care favorizează implementarea programului

Una din condiţiile care favorizează reuşita acestui program este ca mai mulţi profesori din şcoală să se alăture procesului de transformare a şcolii. Limitând programul la un număr mic de profesori nu doar pune mare presiune pe aceştia, dar se limitează instanţele în care atât elevii, cât şi direcţiunea sunt expuşi la astfel de practici. Astfel, ***„cu cât mai mulţi din şcoală se angrenează în acest proiect comun, măcar ştiu la ce trag împreună. Se leagă altfel lucrurile între ei, între materii.” (Facilitator)***

Mai mult decât atât, dacă cei implicaţi sunt deja familiarizaţi cu aceste practici sau terminologie, lucrurile avansează mult mai rapid. Cu alte cuvinte, dacă în cadrul şcolii sunt deja cadre didactice care au fost implicate în proiecte sau programe cu implicarea comunităţii sau axate pe nevoile elevilor, asimilarea principiilor şi standardelor şcolilor comunitare este mult mai rapidă şi mai lină.

„Ceea ce a făcut diferenţa de toate celelalte şcoli mi se pare că au fost două doamne profesoare(…) care sunt şi formatori FNO de mulţi ani şi care sunt deja foarte familiare cu limbajul, dar şi cu ce înseamnă să faciliteze deciziile în cadrul unui grup, cum să creeze un design care să îi ajute pe profesori să ajungă la o decizie comună, să găsească idei, să decidă care este cea mai bună şi apoi să le pună în aplicare. Dar în acelaşi timp, au lăsat directoarea să facă lucrurile în ritmul ei, chiar dacă deseori s-au frustrat că nu se întâmplă mai repede şi mai bine pentru că ele ştiau cum, dar nu erau în poziţie de putere. Dar au lăsat-o totuşi pe directoare să facă lucrurile în ritmul ei, acordând sprijin permanent.” (Facilitator, Liceu, mediul urban)

Într-adevăr, angrenarea cadrelor didactice şi a directorilor în proiecte anterioare reprezintă un context propice pentru dezvoltarea şi implementarea unui astfel de program. Pe de-o parte, după cum am spus şi mai sus, pentru faptul că deja sunt familiarizaţi cu conceptele şi terminologia, dar pe de altă parte şi pentru că deja sunt formaţi ca echipă şi le este mult mai uşor să lucreze împreună.

„Experienţa profesorilor şi a directorului în tot ceea ce înseamnă proiecte era mult mai mare ca în cazul altor şcoli. Directoarea era şi formator în mai multe contexte şi clar înţelegea mai uşor ce povesteam noi. În plus, se cunoştea echipa.” (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

Un alt context favorabil, este presiunea mare a scăderii constante a numărului de elevi şi nevoia şcolii de a se găsi modalităţi prin care să răspundă cerinţelor comunităţii, devenind o alegere mai atractivă. Fie că este vorba despre şcoli mici din zone rurale din proximitatea unor oraşe sau şcoli profesionale din cartiere mărginaşe, sub presiunea numărului tot mai mic de elevi, şcolile sunt dispuse să accepte noi programe şi să realizeze schimbări, chiar majore, de atitudine pentru a deveni mai atractive pentru elevi şi părinţi, dar şi pentru o cotaţie mai bună în ierarhia şcolilor.

„Conştientizează acum că dacă nu sunt deschişi să facă diverse lucruri pentru elevi vor deveni şi ei o şcoală fără elevi, pentru că elevii pleacă. Fiind o localitate atât de mică, elevii se împuţinează ca număr şi mulţi aleg să meargă în oraşele mici din apropiere. Atunci ei chiar trebuie să demonstreze că elevii trebuie să rămână la şcoala lor pentru că sunt mai valoroşi pentru comunitate şi asta clar îi motivează să facă lucruri.” (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

„Marea lor problemă era de cum erau percepuţi de comunitate ca şcoală – o şcoală profesională, izolată, la marginea oraşului, într-un cartier limitrof. Asta i-a făcut să ţină cont de comunitate şi să se apropie de ea – din comunitate îşi atrag copiii la studii.” (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

În concluzie, factorii care influențează cel mai mult reușita implementării acestui program, dar și evoluția școlii înspre școală comunitară, sunt directorii vizionari și promotori ai acestor principii, alături de facilitatori care susțin întreg procesul de implementare al programului.

Astfel, în acele școli în care directorii sunt deschiși și dornici să învețe, dar, mai ales, înțeleg importanța unui leadership participativ, reușesc să implementeze mai repede schimbările necesare și să adopte principiile și standardele principale ale școlilor comunitare. În plus, facilitatorii care reușesc să își stabilească relații de încredere cu directorii școlilor, dar și să înțeleagă specificul școlii, dar și dinamica din interiorul școlii, reușesc să susțină o mai bună implementare a programului.

Mai mult, rolul acestora este decisiv, în menținerea entuziasmului și a dorinței de schimbare a școlilor, chiar dacă rezultatele nu sunt atât de vizibile sau măsurabile. Mai mult decât atât, extinderea grupului de profesori sau angrenarea cât mai multor cadre didactice din școală determină reușita și, mai ales, sustenabilitatea programului.

III.2 Provocări în implementarea și succesul programului de Școli Comunitare în România

Având în vedere importanța liderilor în demararea și susținerea acestui program, una din cele mai mari provocări este legată de lipsa de implicare și asumare a programului, din partea directorilor. Astfel, în unele situații, chiar dacă directorul își dorește implicare, acesta nu își asumă rolul de promotor și susținător al acestui program. Rezultatul, de cele mai multe ori este un progres lent, în care profesorii din grupul nucleu nu se simt sprijiniți, ceea ce se traduce de cele mai multe ori și în lipsa de implicare a celorlalte cadre didactice. Cu alte cuvinte, lipsa aceasta de implicare a directorului face ca extinderea grupului de profesori care adoptă principiile și standardele școlii comunitare să fie limitată. În consecință, sustenabilitatea acestui program este pusă sub semnul întrebării.

„Nu simt la nivelul direcțiunii o implicare, ci, dimpotrivă, ne spune că ne ajută, dar să nu îi implicăm. Nu înseamnă că nu răspund solicitărilor mele, dar de multe ori ai nevoie și de idei. Asta poate și pentru că nu fac parte din Consiliul de Administrație". (Profesor, Colegiu, mediul urban)

„Directoarea era relativ indiferentă. Cooperantă cu grupul de lucru, dar nu neapărat interesată suficient ca să pună umărul." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

„Să nu lucrezi cu directorul...asta a fost o mare provocare. Cum să generezi schimbări în toată școala, dacă nici măcar nu ai ocazia să vorbești cu directorul?." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)
„Le susține, dar nu merge în fața publicului și a colegilor să zică: „uite, asta e direcția, asta e misiunea noastră și toți trebuie să contribuie." Dar mesajul acesta nu vine foarte clar din partea ei. Nu își asumă rolul de lider în acest proces. Din păcate, nu are o viziune foarte clară și atunci e foarte greu să duci oamenii într-o anumită direcție, că nu le spui nimic." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

În plus, sunt directori care văd acest program ca pe o altă activitate ce trebuie bifată, fără a-și asuma un rol activ și în care se gândesc activități comode pentru cadrele didactice, fără a le gândi într-un context mai larg de dezvoltare a elevilor: Au fost „activități care trebuie bifate, gândite de profesori în funcție de preocupările lor." (Facilitator, Colegiu, mediul urban) Pe de altă parte sunt școli foarte implicate și ancorate în comunitate, cu multe proiecte aflate în desfășurare, care însă s-au raportat la acest program ca la un alt proiect și nu ca la un program de schimbare organizațională.

„Colegiul a fost și este un liceu extrem de conectat la ce se întâmplă în comunitatea mai largă, prin tot ce fac și ce gândesc în relație cu asta. A fost așa un soi de „hai să mai facem ceva, să ne gândim ce să mai facem împreună." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

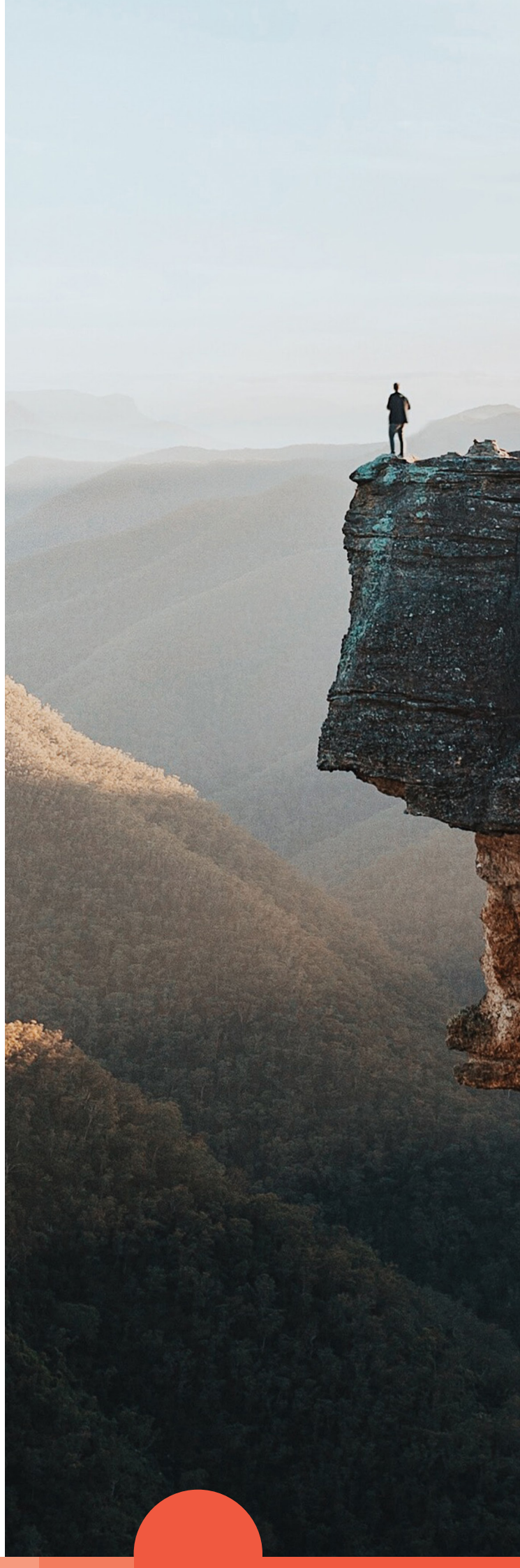
„Școala asta e raiul ONG-iștilor. Are cea mai mare diversitate culturală pentru că au foarte multe etnii, naționalități, au și imigranți, au de toate. Directoarea este motorul. Sunt atât de multe lucruri și resurse care vin înspre ei, încât ea s-a prins repede că nu poate să facă decât implicând cât mai mulți oameni. Dar face asta nu pentru că dorește un leadership distributiv, ci pentru că altfel nu poate lucra. Adică nu neapărat ia decizii strategice, ci pur și simplu e o tehnică de supraviețuire." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)

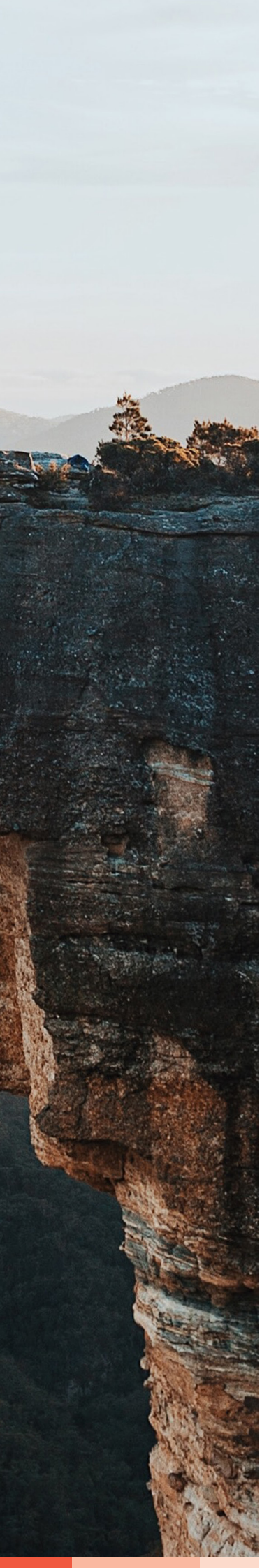
Una din posibilele cauze ale acestei atitudini, dincolo de stricta goană după creșterea numărului de proiecte din palmaresul școlii, este și faptul că multe din școlile odată implicate în mai multe proiecte primesc foarte multe propuneri de colaborare, propuneri care se concretizează în proiecte, chiar cu impact asupra procesului educativ, dar fără ca acestea să fie gândite într-un context strategic sau fără a se pune accent pe etapa de reflecție și feedback. Astfel, aceste școli nu au învățat cum să se raporteze la aceste inițiative și propuneri de colaborare, în afară de stricta implementare și trecere în palmaresul de proiecte.

„Am simțit că l-au perceput ca pe un exercițiu. Există o grămadă de inițiative foarte bune, dar nu se închide bucla de feedback. Respectiv, vin idei foarte bune, oamenii se entuziasmează, dar nu înțeleg de fapt ce s-a întâmplat." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

Chiar și în cazul în care un director cu un stil autoritar a fost recent schimbat, trecerea spre un tip de leadership democratic nu se poate realiza imediat. E nevoie de mai mult timp pentru ca acest lucru să se întâmple, fapt ce poate influența reușita sau rapiditatea cu care se pot implementa și asuma anumite schimbări. „În momentul în care ai lideri autoritari, nu poți să treci direct la democrație. Primul pas este să ai niște lideri informali, deschiși care pot să fie promotori ai acestor schimbări. Cu toate acestea, este riscul ca acești lideri să fie lupi singuratici și să își găsească greu o echipă." (Facilitator, Școală generală, mediul urban)

Pe de altă parte, și un director foarte implicat și motivat poate să fie o provocare, atunci când entuziasmul lui nu este dozat sau atunci când colectivul nu reușește să țină pasul cu dorința lui de schimbare și implicare. În acest caz, depinde de abilitatea acestuia de a-și doza entuziasmul și de a găsi flexibilitate în abordare și răbdare ca și colegii să ajungă la același nivel.





„Directorul este vizionar și știe exact unde vrea sau unde trebuie să ajungă, atâta doar că trebuie să aleagă modalitățile cele mai simple și mai ușor de acceptat. Dacă ești inflexibil față de colegi, o bună parte din ei se pot împotrivi procesului. Și atunci directorul trebuie să găsească flexibilitatea și căile cele mai simple care să le propună.” (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)

O altă problemă în cazul directorilor extrem de implicați este dificultatea pe care aceștia o au în a reuși să mobilizeze cadrele didactice în același ritm cu ei. Problema în acest caz este că, pe de-o parte au foarte multe idei și propuneri, din foarte multe domenii, dar cu care restul colectivului nu pot să țină pasul. Pe de altă parte, sunt directori care văd activitatea școlii ca pe un proiect personal și atunci orice opinie contrară este o opinie împotriva lor: „Nu putea să se detașeze efectiv de problemele astea. E ca și cum școala e a ei și ia toate problemele acasă cu ea.” (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural) În acest caz, a durat mai mult ca aceștia să accepte că părerile diferite sunt benefice și că nu sunt împotriva lor.

În cazul unor școli, chiar dacă directorii s-au implicat și au înțeles beneficiile unor astfel de schimbări, au fost incapabili să transfere aceeași dorință de schimbare întregului colectiv de profesori. Asta s-a întâmplat, de cele mai multe ori, datorită faptului că acești directori încă nu își aveau consolidată poziția.

„A fost o schimbare de director în 2016. Nu pot să zic dacă cadrele didactice împărtășesc valorile directoarei. Cred că ea este cea mai implicată și nu reușește să găsească și alți colegi la fel de pasionați și doritori de schimbare”. (Facilitator, Liceu, mediul urban)

Una din celelalte provocări evidențiate în urma interviurilor, atât cu directorii de școală, cu profesorii implicați, dar și cu facilitatorii, este legată de lipsa de implicare și interes din partea mai multor cadre didactice. Astfel, în multe din școlile cuprinse în acest program, fie directorii au simțit că sunt singuri în acest demers, fie profesorii din grupul nucleu au menționat lipsa de implicare a celorlalte cadre didactice.

„Colegii. E foarte greu să îi motivezi și apelezi la prietenii pe care îi ai. Și ajungi tot la aceleași persoane. Din punctul meu de vedere suntem prea puțini și nu reușim să facem față”. (Profesor, Colegiu, mediul urban)

„Am simțit o oarecare ineficiență prin faptul că erau doar doi oameni implicați” (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

„Sunt o echipă mică de oameni, de vreo 3-4, care se implică și fac lucruri și se implică în proiectele mari, dar în rest puțini se implică și ei se plâng de acest lucru. (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)

„Îmi dau seama că există încă o problemă de comunicare în cadrul echipei de profesori. Asumarea de sarcini. Am colegi care au impresia că doar lor le trasez sarcini, care sunt de altfel foarte responsabili și care își duc la îndeplinire toate sarcinile, dar am alți colegi care nu prea doresc să își asume sarcini și nu prea vor să se implice”. (Director, Școală gimnazială, mediul rural)

Mai mult decât atât, în special în cazul școlilor din mediul rural, una din cele mai mari provocări este personalul fluctuant sau a cadrelor didactice care sunt din altă localitate și sunt nevoite să facă naveta. Astfel de situații sunt demotivante, niciun cadru didactic care fie trebuie să facă naveta de la distanțe mari, fie nu știu dacă în următorul an vor mai preda la acea școală, nu se implică în astfel de programe de schimbare. Mai mult decât atât, este și extrem de dificil să construiești o echipă de lucru în aceste condiții, inclusiv un grup nucleu.

„E o școală din mediul rural în criză, inclusiv de personalul care face naveta și e fluctuant. Mai mult, în doar 2 ani de zile am lucrat deja cu 3 directori. În aceste condiții nu prea își asumă nimeni nimic.” (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

„E o școală rurală, cu vreo 20 și ceva de profesori, dintre care vreo 10 fac naveta între trei școli. Ori de câte ori începi ceva, ceilalți vin cumva ca un factor extern. Ei nu se simt ca acasă și nici școala nu reușește să îi integreze atât de bine încât să se simtă ca o echipă...le este greu să se reunească.” (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

Pe de altă parte, chiar dacă se reușește angrenarea mai multor cadre didactice, o altă provocare existentă în cazul unor școli este cea legată de modul de gândire a întregului colectiv, modul în care școala și întregul colectiv al școlii se văd ca actori în comunitate.

„Conducerea unei instituții înseamnă să ai idei, trebuie să rezolvi probleme. Dar aici nu am văzut provocarea aia de profunzime. Ei cred că școala nu e o instituție, nu este ceva ce trebuie gestionat. Foarte mulți cred că e o vocație.” (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

Dincolo de lipsa de implicare a cadrelor didactice, unele dintre școli au menționat și dificultatea de a angrena elevii în altfel de activități, dincolo de cele care țin de ce se întâmplă la clasă, în timpul orelor. Cu alte cuvinte, fie că este vorba de școli profesionale în care majoritatea elevilor locuiesc în alte localități și sunt nevoiți să facă naveta, fie că este vorba de școli mici din zone rurale în care elevii sunt deseori angrenați și la muncile zilnice, aceștia nu sunt interesați și nu se implică în altfel de activități la școală.

„Elevii nu sunt dispuși să vină din timpul lor liber să facă activități. Fiind mulți navetiști, mai ales în rândul celor de la învățământul profesional, care își termină orele și pleacă acasă imediat” (Director, Colegiu, mediul urban)

În plus, una din provocările menționate destul de des în interviuri a fost aceea a dozării resurselor, fie că e vorba de resursa umană sau de timp. Astfel, în cele mai multe școli, grupul de lucru și cei implicați mai mult în proiectele școlii este unul relativ restrâns și asta face ca pe aceștia să fie o mare presiune.

„Ne plângem cu toții de lipsa de timp. De multe ori stăm peste program să putem termina tot ce ne propunem”. (Director, Școală gimnazială, mediul rural)
„Provocarea lor cea mai mare este pur și simplu timpul, în sensul în care au un director adjunct și câțiva oameni care sunt foarte munciți. De câte ori m-am dus acolo, se vedea pe fața lor oboseala. La ei asta mi se pare că este provocarea majoră – pur și simplu dozarea resurselor.” (Facilitator, Școală gimnazială, mediul urban)

„Se încarcă foarte mult și am simțit că unii oameni sunt obosiți. Într-adevăr, au rezultate, dar mi se pare că muncesc foarte puțini la astfel de proiecte. Nu știu dacă la un moment dat nu vor fi prea obosiți. Pentru că școala comunitară nu este doar un proiect, e o direcție și un mod de lucru pe care ți-l asumi pe termen lung.” (Facilitator, Liceu, mediul urban)

Pe de altă parte, deși o treime din școlile cuprinse în acest program și-au asumat în planul de dezvoltare o mai bună relaționare cu părinții, în continuare această relație este văzută ca o provocare pentru multe dintre școli. Aceasta a fost o provocare în special în cazul școlilor mici, din zone rurale, sau în cazul

școlilor cu elevi proveniți din familii vulnerabile (monoparentale, sau cu părinți plecați în alte țări la muncă). În plus, implicarea părinților în activitatea școlii este o provocare și în acele școli în care nu s-au găsit modalitățile inovatoare și instanțele pozitive de a-i aduce pe părinți la școală.

„Cele mai mari provocări au fost aducerea părinților în viața școlii, pentru că noi avem foarte mulți elevi din familii mono-parentale, cu părinți plecați în afara țării. În plus, 50% dintre copiii noștri provin din mediul rural și părinții lor ajung și mai greu la școală". (Director, Școală gimnazială, mediul urban)

O altă provocare, de această dată, enunțată în cazul mai multor școli a fost legată de atitudinea profesorilor față de părinți. Mai precis, în unele școli cu rezultate foarte bune, din zone urbane, s-a observat o atitudine preferențială a școlii față de părinții copiilor buni și a celor mai puțin buni. Astfel, aceștia din urmă erau deseori marginalizați și acuzați de rezultatele slabe ale copiilor lor. O astfel de atitudine a făcut ca relația cu părinții să se îmbunătățească doar în cazul părinților care oricum erau mai implicați, ceilalți fiind în continuare marginalizați.

„Provocarea cea mai mare este în continuare atitudinea profesorilor față de părinți și, mai ales, față de părinții copiilor care nu merg atât de bine la școală. E o atitudine de acuzare, lipsă de înțelegere, empatie...și am întâlnit asta cam peste tot pe unde am fost. Deși ar fi fost activități de făcut prin care să îi sprijine pe părinții acestor copii mai mult, pur și simplu școala nu a fost deschisă la genul acesta de activități, prin care să îi ajute pe acești oameni să aibă puțin mai multă grijă de copiii lor." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)
Mai mult decât atât, tot în ce privește relația școală-părinte, o altă provocare majoră este atitudinea de superioritate a cadrelor didactice și direcțiunii. Această atitudine a fost întâlnită în special în școlile mici din mediul rural, în care părinții de cele mai multe ori erau considerați analfabeți sau, oricum, incapabili să înțeleagă ce este bine pentru copilul lor și pentru educația lui. „Să știi că nu am mai întâlnit o așa abordare. E o perspectivă foarte tradițională. Profesorii sunt convinși că o mare parte din părinții copiilor sunt analfabeți și faptul că sunt analfabeți cumva le delegitimează opiniile." (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

În unele școli, mai ales cele mici din zone rurale și expuse mai puțin la noi practici de relaționare sau noi abordări în educație, una dintre provocările

majore a fost internalizarea acestor concepte și practici nou introduse. Unele concepte au fost greu de înțeles pentru școli, fiind abstracte și departe de problemele lor concrete cu care se confruntau.

„Cred că pur și simplu așteptarea noastră ca ei să abstractizeze și să reflecteze asupra a ceea ce fac. Cred că asta e provocarea centrală. Pur și simplu exercițiul ăsta de a discuta despre cum facem lucrurile, asta mi se pare că e marea provocare. Și e legată de mai multe lucruri: de a găsi relevanță, cum să o facă și chiar o facem?" (Facilitator, Școală gimnazială, mediul rural)

Tot legat de acest lucru, unii dintre directori au menționat că o altă provocare poate fi faptul că așteptările lor sunt mult mai concrete, iar propunerile venite din partea FNO erau uneori percepute ca fiind abstracte. De pildă, unele dintre școli, mai ales din cele mai puțin expuse noilor practici, așteptau un model clar de urmat în vederea implementării școlii comunitare și nu un set de principii mai degrabă abstracte.
„În momentul în care am intrat în acest program ne așteptam să vedem un model de școală comunitară și să-l implementăm și noi sau să ne luăm de acolo ce credem că ni se potrivește. Ulterior am înțeles că depinde de comunitatea noastră de fapt și că nu există un model pe care trebuie să-l punem în aplicare." (Director, Școală gimnazială, mediul rural)

Ca răspuns la această provocare, de cele mai multe ori, în momentul în care au început să discute despre propuneri sau proiecte concrete, interesul directorilor creștea, tocmai pentru că înțelegeau mai bine, raportându-se la ceva concret și palpabil: „În momentul în care am trecut într-o stare mai concretă pot spune că am sesizat un interes mai mare din partea directoarei." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

Mai mult decât atât, libertatea mare de a-și construi propriul model de școală comunitară a fost pentru unele școli derutantă și greu de gestionat: „Li s-a acordat poate prea multă libertate. Constrângerile au fost prea puține și școala, profesorii și părinții prezenți au avut spațiu pentru deraiat. Oamenii aceștia nu erau pregătiți să operaționalizeze ce e mai bine pentru ei." (Facilitator, Colegiu, mediul urban)
O altă provocare, deși nu la fel de prezentă în școlile cuprinse în acest studiu, este politizarea școlilor, politizare

care de cele mai multe ori duce la lupte de putere atât între actuali directori şi foşti directori, cât şi între tabere politice diferite. „E foarte interesant pentru că e şi politica internă şi politica externă a şcolii. Sunt lupte de putere internă între actuali directori, foşti directori şi directori aspiranţi. Iar dacă directorul e numit politic e şi mai dificil de gestionat.” (Facilitator, Liceu, mediul urban)

Nu în ultimul rând, una din provocările mai puţin evidente este cea legată de comunitate şi modul în care comunitatea răspunde la invitaţiile şi iniţiativele şcolii. Astfel, printre şcolile implicate în acest program, în zonele rurale sau vulnerabile din punct de vedere socio-economic, comunitatea a fost mai puţin responsivă la iniţiativele şcolii, fiind mult mai dificil pentru şcoală să găsească resursele şi modalitatea de a atrage membrii comunităţii înspre şcoală. Cu toate acestea, probabil odată cu asumarea mai fermă a rolului de resursă în comunitate a şcolii, lucrurile se pot schimba.

„Şcoala este destul de deschisă. Problema este comunitatea. Sunt foarte mulţi părinţi din categorii vulnerabile şi care nu sunt prea implicaţi în viaţa şcolară. Se tot străduiesc să îi aducă, dar este foarte greu. Directoarea este liantul dintre şcoală şi comunitate, dar de multe ori luptă cu o mentalitate foarte diferită.” (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul rural)

Astfel, în ceea ce priveşte provocările cele mai importante cu care se confruntă şcolile din România în implementarea programului de şcoli comunitare, trebuie menţionat în primul rând modul în care directorii îşi asumă şi se implică efectiv în acest program. Pe de altă parte, în multe din şcolile cuprinse în acest program a fost menţionată lipsa de implicare a cadrelor didactice şi a elevilor. Nu în ultimul rând, un alt aspect, care a dus la o implementare mai greoaie a acestui program a fost dificultatea de a înţelege şi a internaliza aceste concepte teoretice şi principii ce stau la baza şcolilor comunitare. Această provocare a fost prezentă în special în cazul acelor şcoli mai puţin expuse unor astfel de practici educaţionale sau proiecte cu implicarea comunităţii şi a altor factori interesaţi în procesul educaţional.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

„Odată ce școala vede ce poate să facă, nu mai este cale de întoarcere.” (Ted Dintersmith, 2018)

Una dintre cele mai importante concluzii ale acestui studiu este faptul că implementarea unui astfel de program de şcoli comunitare depinde în mare măsură de modul în care directorii şcolilor se raportează la aceste principii şi standarde, şi mai ales modul în care aceştia îşi asumă schimbările ce urmează să se întâmple în şcolile lor. Chiar dacă sunt şcoli mari, puternic implicate în comunitate printr-o serie de acţiuni şi proiecte, fie că este vorba despre o şcoală mică, din mediul rural, izolată şi prea puţin expusă la acest tip de activităţi sau practici, rolul directorului este decisiv. Astfel, în acele şcoli în care directorii sunt deschişi şi dispuşi să îşi asume acest program, rezultatele nu întârzie să apară. Pe când, în acele şcoli, în care fie directorii sunt autoritari, fie nu înţeleg principiile şcolilor comunitare sau nu vor să îşi asume implementarea lor, implementarea programului este mult mai lentă, iar progresul şcolilor înspre şcoli comunitare este mult mai greoi şi de durată.

Un aspect interesant ce a reieşit în acest raport a fost faptul că şansele ca un director de şcoală să îşi asume şi să fie promotor al principiilor şcolii comunitare sunt mai mari atunci când începerea mandatului unui nou director începe odată cu implementarea programului. Cu alte cuvinte, aceşti directori îşi asumă implementarea programului ca pe un proiect personal şi îl susţin în faţa celorlalţi colegi, chiar dacă pe parcurs întâmpină obstacole. Mai mult decât atât, acei directori care sunt deja familiarizaţi cu conceptele şi principiile enunţate şi înţeleg legătura între anumite practici şi reuşita şcolară sau dezvoltarea armonioasă a elevilor, şansele ca aceştia să susţină un astfel de program sunt mult mai mari. Tocmai de aceea, una dintre recomandări ar putea fi pregătirea directorilor şi expunerea acestora în cât mai multe instanţe la astfel de principii şi standarde, cum sunt cele ale şcolilor comunitare, pentru a putea internaliza şi înţelege mai bine procesul şi importanţa implementării acestuia. Nu în ultimul rând, menţinerea unei forme de selecţie a directorilor poate face ca directorii aleşi să fie motivaţi şi dornici de a face efectiv ceva în şcoala respectivă, dincolo de a răspunde strict cerinţelor venite dinspre inspectorate. Odată ce şcolile au directori motivaţi şi dornici să producă schimbare, şi în acelaşi timp sunt familiarizaţi cu măsurile care pot susţine o dezvoltare armonioasă şi reuşita şcolară a elevilor, şansele ca un astfel de program precum cel al şcolilor comunitare să se implementeze şi să reuşească sunt mult mai mari.

În acelaşi timp, un alt rol important este cel al facilitatorilor. Aceştia au scopul foarte clar de a ajuta la înţelegerea principiilor şi standardelor şcolii comunitare, de a ajuta la transpunerea lor în contextul şcolilor şi, mai ales, de oferirea de suport pe tot parcursul implementării acestui program. După cum am menţionat şi la început, chiar dacă se pot identifica anumite stadii în dezvoltarea şcolilor comunitare, evoluţia acestora nu este una lineară şi ascendentă. Fiind un proces continuu de învăţare, face ca progresul şcolilor comunitare să nu fie unul liniar, ci deseori, odată cu întâmpinarea unor provocări să stagneze, alteori chiar să involueze pe anumite paliere şi, ulterior, cu suport să se redreseze. Cu alte cuvinte, rolul facilitatorilor este unul crucial, în special în ce priveşte menţinerea acestor şcoli pe drumul dorit, dar, mai ales, pentru menţinerea entuziasmului şi a încrederii că vor apărea rezultate, chiar dacă sunt mai greu de identificat şi cuantificat. Mulţi dintre facilitatorii implicaţi în acest program au menţionat nevoia unui timp mai mare în lucrul cu şcolile, mai ales în acele şcoli în care e nevoie de câştigarea încrederii din partea directorului şi a cadrelor didactice sau în acele şcoli în care întâmpină mai multe provocări date de contextul şcolii sau al comunităţii „Cred că e nevoie de un job full-time ca să faci asta şi cel mai bine este să se lucreze cu directorii şi ei să ajungă la dorinţa să schimbe cultura în şcoală.” (Facilitator, Colegiu, mediul urban)

În plus, pentru ca un astfel de program să fie cu succes este nevoie ca principiile şi standardele să fie îmbrăţişate de mai mulţi profesori. Cu toate acestea, nu toţi sunt la fel de deschişi şi dispuşi să aloce din timpul lor pentru a adopta ceva ce este destul de abstract şi pentru care nu văd rezultate imediate. Tocmai de aceea, una din strategiile adoptate a fost aceea de a identifica acei profesori din şcoală care sunt implicaţi şi deschişi şi a începe implementarea programului prin şi cu ajutorul lor.

„Cumva au început oamenii care oricum erau cei mai implicaţi şi care scriau sau care erau deja implicaţi în alte proiecte. Oarecum e firesc, pentru că oamenii ăştia sunt experimentaţi, mai expuşi şi vedeau beneficiile colaborării şi deschiderii pe mai departe.” (Facilitator, Şcoală gimnazială, mediul urban)

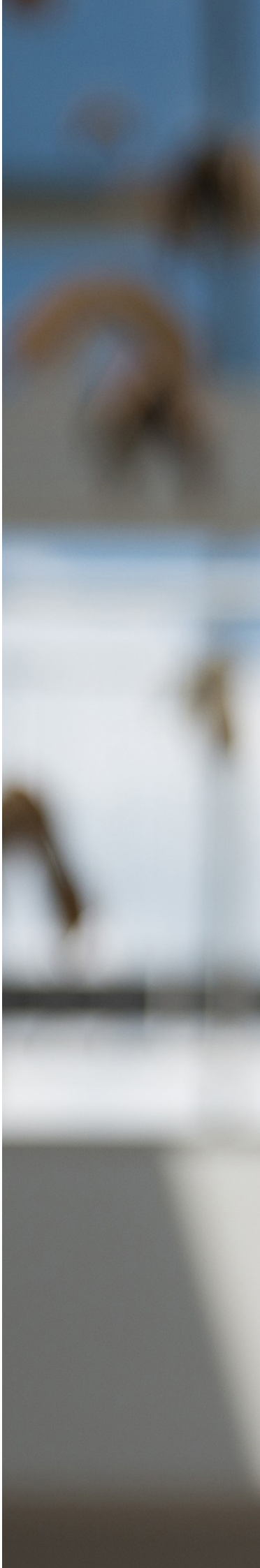
Cu toate acestea, adoptând această strategie poate duce la izolarea acestui grup de profesori şi la suprasolicitarea lor. Astfel, în aceste momente intervine din nou facilitatorul, care trebuie să aibă capacitatea de a ajuta aceşti profesori să angreneze şi alte cadre didactice şi să translateze ceea ce ei au învăţat către alţi colegi. Şcolile care au încercat implementarea unor măsuri transdisciplinare, cu implicarea colegilor din

domenii diferite au reuşit în final angrenarea mai multor cadre didactice în tot acest proces. Tocmai de aceea, una din recomandări ar putea fi propunerea şi implementarea de activităţi ce necesită implicarea mai multor cadre didactice. Odată angrenaţi în astfel de activităţi, devin şi ei mai deschişi şi încep să vadă rezultatele.

În ceea ce privește implicarea profesorilor prin metode și practici ce ajută o învățare relevantă, important este ca acei profesori care implementează aceste metode şi practici să şi măsoare rezultatele obţinute. Pentru a putea angrena mai multe cadre didactice în acest demers, care de multe ori necesită resurse suplimentare, e nevoie ca acestea să vadă rezultatele pe care le pot obține. Tocmai de aceea, e nevoie de o mai mare rigurozitate în măsurarea şi cuantificarea rezultatelor obţinute în urma implementării de practici şi metode noi la clasă sau prin angrenarea elevilor în activităţi extra curriculare. Mai mult, aceste instrumente de evaluare nu trebuie să măsoare doar capacitatea cognitivă sau strict reuşita şcolară a elevilor, ci să măsoare un spectru mai larg de abilităţi şi competenţe, necesare în etapele următoare din viaţa elevilor. Pentru a putea angrena şi mobiliza alte cadre didactice să se implice în acest program şi să îşi schimbe metodele şi practicile de predare înspre învăţarea relevantă, trebuie să vadă rezultate. Cu toate acestea, după cum am spus şi mai sus, rezultatele cuantificabile ce ţin de reuşita şcolară a elevilor sunt pe de-o parte determinate de mai mulţi factori, pe de altă parte nu surprind în totalitate impactul unor astfel de practici asupra elevilor. Tocmai de aceea, o recomandare poate fi implementarea unor instrumente complexe de măsurare a impactului asupra elevilor, inclusiv în privinţa unor abilităţi sau competenţe transversale. Mai mult, aceste instrumente trebuie aplicate nu doar pentru a măsura impactul a ce se întâmplă în clasă, cât şi impactul activităţilor extra-curriculare asupra dezvoltării acestora. Prin prezentarea acestor rezultate, cadrele didactice ajung să înţeleagă mai bine beneficiile şi, implicit, să îşi schimbe strategia de predare şi modul de relaționare cu elevii.

Mai mult decât atât, ascultarea feedback-ului din partea elevilor este la fel de important. Astfel, un alt aspect important şi determinant în reuşita implementării acestui program este legat de vocea pe care o primesc elevii. Acele şcoli care sunt capabile nu doar să consulte elevii, dar să îi implice efectiv în procesul decizional, reuşesc să implementeze acest program mai repede, elevii fiind cei care, la rândul lor, ajung să susţină astfel de schimbări. Odată ce elevii ajung să vadă că şi vocea lor este ascultată, dobândesc încredere în ei, vin cu propuneri noi şi mai ales, conştientizează cât este de importantă educaţia pentru viitorul lor.

În ceea ce privește relația cu părinții, multe din școlile cuprinse în acest program au menționat despre problema neimplicării acestora în viața școlii. Tocmai de aceea, multe dintre aceste școli s-au concentrat în primul an al implementării programului pe dezvoltarea acestei relații și pe găsirea de modalități prin care părinții să devină parteneri egali în educarea copiilor. Astfel, acele școli care au schimbat paradigma și modul de relaționare cu părinții au reușit să îi atragă spre școală și chiar să îi facă să fie parte a procesului educativ. Mai concret, acele școli care au înțeles că apropierea de părinți nu se face prin intermediul ședințelor cu părinții, ci prin implicarea acestora în diverse alte activități voluntare sau educative și, mai ales, prin implicarea lor în procesul decizional. Lipsa de implicare persistă în acele școli în care relaționarea cu părinții se face în continuare de pe o poziție de superioritate.



O şcoală comunitară presupune, în primul rând, o mai bună ancorare a ei în comunitate, atât prin dezvoltarea de parteneriate, cât şi prin implicarea comunităţii în procesul decizional şi prin identificarea de resurse pe care şcoala şi comunitatea le pot inter-schimba. În acest sens, multe din şcolile din România, din dorinţa de a avea cât mai multe parteneriate şi proiecte se asociază cu foarte multe entităţi. Problema apare, atunci când aceste asocieri şi parteneriate nu sunt gândite într-o perspectivă. Mai exact, multor şcoli le lipseşte o gândire strategică şi o analiză serioasă a oportunităţilor ce rezidă din aceste parteneriate.

Doar printr-o colaborare strânsă cu comunitatea şi toţi factorii interesaţi de procesul educativ se pot identifica nişte nevoi şi implicit direcţii strategice înspre care trebuie să se îndrepte şcoala, cu ajutorul comunităţii şi a partenerilor din comunitate. Într-adevăr, problema în aceste şcoli este că, de cele mai multe ori, acestea se raportează la acest program ca la un alt proiect în şcoală, fără a înţelege că acest program nu este un simplu proiect, ci o schimbare de paradigmă, o schimbare a culturii şi practicilor din şcoală.

Cu toate acestea, odată ce comunitatea este inclusă în procesul decizional şi, mai ales, odată ce membri ai comunităţii sunt implicaţi în procesul de auto-evaluare, modul de relaţionare cu comunitatea începe să se schimbe. Acele şcoli care reuşesc să angreneze comunitatea în acest proces de evaluare a nevoilor lor reuşesc să stabilească parteneriate şi colaborări pornind de la nişte obiective clar definite şi, implicit, reuşesc să urmărească impactul sau efectul acelor parteneriate.

O concluzie generală a acestui program este faptul că nu este un singur model de implementare a programului de şcoli comunitare în România, ci că acest proces este în mare parte dependent de contextul fiecărei şcoli şi a comunităţii din care face parte. În plus, evoluţia şcolilor nu este una liniară şi progresivă. Cu toate acestea, au putut fi identificate anumite contexte care au favorizat evoluţia mai rapidă a şcolilor înspre o şcoală comunitară, precum şi rezultatele obţinute odată cu implementarea acestui program.

Referințe

Baquedano-López, P., Alexander, R. A., şi Hernandez, S. J. 2013. Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know, în Review of Research in Education, nr. 37, pp. 149–182.

Blank, M. J., A. Melaville şi B. P. Shah, 2003. Making difference: Research and Practice in Community Schools, Coalition for Community Schools, Institute for Educative Leadership.

Blank, M.J., A. C. Berg şi A. Melaville, 2012. Growing Commnuity Schools: The Role of Cross-boundary leadership, Washington DC: Coalition for Community Schools.

Castrechini, S., & London, R. A. 2012. Positive student outcomes in community schools. Washington, DC: Center for American Progress.

Claassen, A., Knipping, C., Koopmans, A., şi Vierke, H. 2008. Variation in community schools and their effects, în Nijmegen, Netherlands: ITS, Stichting Katholieke Radboud Universiteit Nijmegen.

Claassen, A., Knipping, C., Koopmans, A., şi Vierke, H. 2008. Variation in community schools and their effects, în Nijmegen, Netherlands: ITS, Stichting Katholieke Radboud Universiteit Nijmegen.

Coalition for Community Schools. 2009. Community school initiatives state-to-state. Washington, DC: Coalition for Community Schools.

Coalition for Community Schools. 2013. Frequently asked questions about community schools. Washington, DC: Coalition for Community Schools.

Dryfoos, J. G. 2005. Full-service community schools: A strategy–not a program, în New Directions for Youth Development, vol. 107, pp. 7–14.

Dyson, A., şi Raffo, C. 2007. Education and disadvantage: The role of community-oriented schools, în Oxford Review of Education, nr. 33, pp. 297–314.

Gardner, J. W. 1988. The Changing Nature of Leadership. Washington, DC: Leadership Studies Program, Independent Sector.

Gomez, D., Gonzales, L., Niebuhr, D., şi Villarreal, L. 2012. Community schools: A full-spectrum resource, în Leadership, 41, pp. 28–38.

Harkavy, I., şi Blank, M.J. 2002. A vision of learning that goes beyond testing, în Education Week, 21(31).
Heers et al, 2016. Community Schools: What we know and what we need to know, în Review of Educational Research, vol. 20, nr. 10, pp. 1-36.

Janice Chu-Zhu, 2005. National and International Adaptations of the Children's Aid Society model," in J.G. Dryfoos, J. Quinn, and C. Barkin, eds., Community schools in Action: Lessons from a Decade of Practice, New York: Oxford University Pressz.

Picard, F., Ruelens, L., şi Nicaise, I. 2004. Towards a community school in Flanders?, in Leuven, Belgium: Katholieke Universiteit.

Richardson, J. 2009. The full-service community school movement: Lesson from the James Adams Community School, New York: Palgrave Macmillan.

Sanders, M. 2016. Leadership, partnerships, and organizational development: exploring components of effectiveness in three full-service community schools, în School Effectiveness and School Improvement, vol. 27, nr. 2, pp. 157-177.

Timmerhuis, A., Westerbeek, K., Studulski, F., Verheijke, J., şi Van de Burgwal, G. 2006. A quick scan over community schools: Sweden, Denmark, United Kingdom (Scotland), Germany, United States and Netherlands, Utrecht, Netherlands: Sardes.

Verheijke, J. 2003. Searching for the roots of the community school in Sweden: Inspiration at the source, în Alkmaar, Netherlands: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Walraven, G., & Van Wissen, M. 2001. Trends in research on community schools in Europe and the United States, înn M. Valkestijn & G. Van de Burgwal (Eds.), New at U.A.E University

Warren, M. R. 2005. Communities and schools, în Harvard Educational Review, 75, pp. 133–173.

Anexe

Anexa 1
Standardele şcolilor comunitare. Indicatori

LEADERSHIP

Indicatori

1. Am implicat personalul, elevii, părinţii şi comunitatea largă în negocierea şi formularea misiunii, viziunii şi valorilor şcolii.

2. Am implicat personalul, elevii, părinţii şi comunitatea largă în elaborarea şi implementarea unor strategii pe termen lung şi pe termen scurt şi a unor politici specifice ale şcolii.

3. Am recrutat părinţi pentru a ne ajuta să ajungem la acei părinţi care de regulă nu se implică în viaţa şcolii.

4. Alocăm resurse – personal, fonduri şi materiale – pentru a sprijini relaţia cu părinţii şi comunitatea mai largă.

5. Sprijinim personalul, părinţii şi elevii să îşi dezvolte abilităţile, atitudinea şi cunoştinţele pentru a-şi putea asuma rolul de lideri şi a iniţia acţiuni de dezvoltare a şcolii.

6. Încorporăm valorile echităţii, dreptăţii, drepturilor omului, cetăţeniei active, învăţării centrate pe elev în toate activităţile noastre.

7. Ne bazăm pe lideri din rândul personalului, al părinţilor şi al elevilor care iniţiază şi conduc acţiuni de dezvoltare a şcolii.

8. Şcoala noastră se implică activ, alături de alte organizaţii, în iniţiative de dezvoltare a comunităţii.

PARTENERIATE

Indicatori

1. Colaborăm cu alte agenţii pentru a soluţiona problemele comunităţii.

2. Împărţim leadership-ul şi colaborăm cu parteneri relevanţi pentru a dezvolta comunitatea pentru elevii noştri şi familiile lor.

3. Colaborăm în procesul de luare a deciziilor şi împărţim resursele cu alte instituţii şi organizaţii partenere pentru a rezolva probleme locale.

4. Avem acorduri de parteneriat relevante şi reciproc avantajoase cu instituţii şi organizaţii partenere locale.

5. Promovăm activităţile altor instituţii şi organizaţii partenere locale.

6. Participăm la acţiuni locale, regionale, naţionale şi internaţionale iniţiate de instituţii şi organizaţii partenere.

7. Comunitatea şcolii poate accesa facilităţile şi expertiza şcolii noastre.

8. Facem schimb de date cu partenerii noştri pentru a lua decizii bine fundamentate.

INCLUZIUNE SOCIALĂ

Indicatori

1. Tot personalul şcolii noastre demonstrează şi promovează valori şi comportamente care susţin drepturile.

2. Incluziunea socială este o valoare asumată clar în politicile, practicile şi cultura şcolii noastre.

3. Curriculumul, serviciile şi programele de învăţare sunt accesibile pentru fiecare dintre diferitele grupuri din comunitate.

4. Promovăm activ dreptul egal la educaţie de calitate pentru toţi membrii comunităţii locale.

5. Ne asigurăm că website-ul, materialele tipărite, programele şi serviciile noastre reflectă clar valorile democraţiei, echităţii şi drepturile omului.

6. Încurajăm cetăţenia activă şi pregătim elevii pentru un rol deplin în societate indiferent de mediul familial din care provin.

SERVICII

Indicatori

1. Asigurăm accesul la o serie de servicii care îmbunătățesc condițiile de învățare a elevilor, a familiilor și a membrilor comunității.

2. Oferim servicii bazate pe o analiza riguroasă a nevoilor.

3. Monitorizăm și evaluăm serviciile prestate pentru a afla cine beneficiază de ele și în ce mod.

4. Investigăm motivele care determină neparticiparea unora la serviciile oferite.

5. Dezvoltăm servicii proprii pentru a asigura incluziunea socială.

6. Încurajăm, apreciem și susținem contribuția altor instituții și organizații la prestarea serviciilor fie în școală, fie în comunitate.

7. Utilizăm eficient datele socio-economice colectate la nivel local.

VOLUNTARIAT

Indicatori

1. Oferim oportunități de voluntariat pentru elevi și adulți (inclusiv părinți) din diferite grupuri.

2. Oferim formare și sprijin adecvat voluntarilor.

3. Elevii noștri au posibilitatea de a iniția, proiecta și conduce activități de voluntariat.

4. Adulții (profesorii și părinții) au posibilitatea de a iniția, proiecta și conduce activități de voluntariat.

5. Voluntarii din comunitatea noastră au ocazia să lucreze cu voluntari din alte localități/ regiuni/țări.

6. Monitorizăm și evaluăm activitățile de voluntariat pentru a ne asigura că sunt eficiente.

ÎNVĂȚARE PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Indicatori

1. Promovăm o cultură a învățării pe tot parcursul vieții care se centrează pe cum să învățăm mai degrabă decât pe o abordare îngustă a unor conținuturi și cunoștințe.

2. Oferim numeroase oportunități de învățare pentru toate generațiile.

3. Oferim ocazii de învățare care țin cont de diferitele preferințe de învățare și care includ atât învățarea de plăcere, cât și pe cea axată pe profesie.

4. Folosim comunitatea ca sursă de învățare, invitând persoane cu expertiză în diferite domenii să contribuie la învățarea care are loc în școală.

DEZVOLTARE COMUNITARĂ

Indicatori

1. Înţelegem rolul şcolii noastre în dezvoltarea locală.

2. Sprijinim locuitorii, instituţiile şi organizaţiile active în comunitate sau munca facilitatorilor comunitari (dacă e cazul).

3. Oferim ocazii de învăţare relevante pentru oamenii din localitate.

4. Oferim date şi informaţii instituţiilor şi organizaţiilor din comunitate pentru a facilita luarea unor decizii bine fundamentate.

IMPLICAREA PĂRINȚILOR

Indicatori

1. Asigurăm o comunicare eficientă cu familia.

2. Promovăm şi sprijinim dezvoltarea abilităţilor de bun părinte.

3. Încurajăm părinţii să îşi asume un rol activ în învăţarea copiilor lor.

4. Încurajăm părinţii să fie voluntari la şcoală şi le solicităm sprijinul.

5. Includem părinţii ca parteneri egali în deciziile care le afectează copiii.

6. Sprijinim părinţii să promoveze educaţia de calitate pentru copiii lor.

CULTURA ŞCOLII

Indicatori

1. Ne asigurăm că toţi copiii sunt încurajaţi să ţintească sus în cariera lor.

2. Încorporăm feedback-ul constructiv.

3. Marcăm şi celebrăm succesul.

4. Regimul nostru de recompense şi pedepse este echilibrat.

5. Mediul de învăţare din şcoala noastră este bogat şi primitor.

ÎNVĂȚARE RELEVANTĂ

Indicatori

1. Încurajăm participarea activă şi implicarea cognitivă profundă în procesul de învăţare a tuturor elevilor.

2. Stabilim legături clare între curriculum, în ansamblu, programele şcolare şi viaţa comunităţii deservite de şcoală, respectiv planurile de viitor ale elevilor.

3. Utilizăm sistematic evaluarea formativă şi exploatăm evaluarea sumativă în scopuri formative.

4. Asigurăm un climat prietenos pentru învăţare, marcat de colaborare, sprijin şi o cultură a incluziunii.

Anexa 2
Școlile comunitare implicate în studiu

Școala Gimnazială Nr. 1 Ardeoani

Localizare: Comuna Ardeoani, județul Bacău

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea implicării în comunitate
- creșterea numărului de activități de voluntariat

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională pentru îmbunătățirea relevanței învățării și adaptarea metodelor de predare

---

Colegiul Tehnic „George Barițiu”

Localizare: Baia Mare, județul Maramureș

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea implicării comunității în susținerea procesului instructiv-educativ
- creșterea implicării elevilor în proiecte în folosul comunității

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională prin care să învețe metode noi de predare pentru a face învățarea mai atractivă pentru elevi

---

Școala Gimnazială „Geo Bogza”

Localizare: Bălan, județul Harghita

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea gradului de implicare a școlii în comunitate

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională pentru abordarea trans-disciplinară a învățării experiențiale și activităților extra curriculare

---

Școala Gimnazială nr. 7 Viișoara

Localizare: Bistrița, județul Bistrița-Năsăud

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea implicării părinților în activitățile formale și nonformale de educație

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională pentru dezvoltarea caracterului transdisciplinar și interdisciplinar al lecțiilor
- îmbunătățirea comunicării școlii cu părinții
- creșterea relevanței învățării

Şcoala Gimnazială „Gheorghe Manu”

Localizare: Budeşti, judeţul Călăraşi

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea implicării părinţilor în viaţa şcolii
- sporirea oportunităţilor de învăţare non-formală pentru elevi

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională în vederea îmbunătăţirii experienţelor de învăţare la elevi

---

Colegiul Naţional „C.D. Loga”

Localizare: Caransebeş, judeţul Caraş-Severin

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- crearea unor oportunităţi noi de învăţare non-formală pentru elevi
- creşterea gradului de implicare a părinţilor şi reprezentanţilor comunităţii în viaţa şcolii

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională în vederea deprinderii unor metode de predare centrate pe elev
- îmbunătăţirea colaborării între profesorii şcolii

Şcoala Gimnazială „Nicolae Titulescu”

Localizare: Cluj-Napoca, judeţul Cluj

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare a părinţilor în viaţa şcolii
- crearea unor noi oportunităţi de învăţare non-formală pentru elevi

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională şi schimb de bune practici pentru îmbunătăţirea experienţelor de învăţare ale elevilor
- creşterea implicării în comunitate a şcolii

Colegiul Tehnic Energetic

Localizare: Cluj-Napoca, judeţul Cluj

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare a părinţilor în viaţa şcolii
- creşterea relevanţei experienţelor de învăţare oferite elevilor

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională pentru îmbunătăţirea experienţelor de învăţare ale elevilor
- creşterea implicării în comunitate a şcolii

Şcoala Gimnazială Mintiu Gherlii

Localizare: comuna Mintiu Gherlii, judeţul Cluj

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea participării grupurilor dezavantajate (elevi şi părinţi) şi a membrilor comunităţii la activităţi de învăţare non-formale

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în vederea îmbunătăţirii rezultatelor învăţării la elevi

---

Colegiul Naţional „Decebal”

Localizare: Deva, judeţul Hunedoara

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea capacităţii şcolii de a derula programe de voluntariat
- întărirea relaţiei dintre şcoală şi comunitate

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în domeniul metodelor de predare centrate pe elev

---

Şcoala Gimnazială Dragomireşti

Localizare: comuna Dragomireşti, judeţul Dâmboviţa

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare în acţiuni de voluntariat în rândul elevilor şcolii
- creşterea implicării comunităţii în viaţa şcolii

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în domeniul utilizării instrumentelor digitale de predare-învăţare şi a adaptării metodelor de predare la nevoile elevilor cu cerinţe educaţionale speciale

---

Colegiul de Industrie Alimentară „Elena Doamna”

Localizare: Galaţi, judeţul Galaţi

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare în acţiuni de voluntariat ale elevilor şcolii
- creşterea gradului de incluziune socială în şcoală

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în domeniul metodelor de predare pentru implicarea activă a elevilor în actul educaţional
- creşterea implicării în comunitate a şcolii
- îmbunătăţirea comunicării cu părinţii

Școala Gimnazială „Ferdinand I”

Localizare: Sector 2, București

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională pentru creșterea relevanței învățării
- creșterea gradului de implicare a școlii în acțiuni de voluntariat în comunitate

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională pentru creșterea relevanței învățării

---

Liceul Tehnologic Transporturi Căi Ferate

Localizare: Galați, județul Galați

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională pentru deprinderea unor metode și strategii noi de predare
- creșterea participării elevilor la activități extra curriculare

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- îmbunătățirea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională pentru a oferi experiențe de învățare cât mai relevantă elevilor

---

Liceul Teoretic „Ioan Cotovu”

Localizare: Hârșova, județul Constanța

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în domeniul învățării experiențiale și abordării transdisciplinare a învățării

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- consolidarea colectivului de cadre didactice prin participarea în comun la programe de dezvoltare profesională

Școala Gimnazială „Ionel Teodoreanu”

Localizare: Iași, județul Iași

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea participării elevilor la activități de învățare nonformală

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională

Liceul cu program Sportiv

Localizare: Suceava, județul Suceava

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea implicării școlii în comunitate prin acțiuni de voluntariat

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională

Școala Gimnazială „Aurelian Stanciu”

Localizare: Suceava, județul Suceava

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea implicării școlii în acțiuni de voluntariat

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională
- îmbunătățirea comunicării școlii cu părinții

Școala Profesională „Tiberiu Morariu”

Localizare: Comuna Salva, județul Bistrița-Năsăud

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- îmbunătățirea leadership-ului participativ
- creșterea implicării școlii în acțiuni de voluntariat

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- întărirea colectivului de cadre didactice prin acțiuni de dezvoltare profesională comune

---

Școala Gimnazială „Dimitrie Păcurariu”

Localizare: Comuna Șcheia, județul Suceava

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creșterea gradului de incluziune socială în școală
- crearea unor noi oportunități de învățare non-formală

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creșterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în domeniul metodelor de lucru cu copii cu CES
- creșterea gradului de implicare a părinților în viața școlii

---

Şcoala Gimnazială Sînmihaiu de Cîmpie

Localizare: Comuna Sînmihaiu de Cîmpie, judeţul Bistriţa-Năsăud

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare a părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii
- crearea unor noi oportunităţi de învăţare non-formală comune pentru elevi, profesori şi părinţi

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în domeniul metodelor şi strategiilor de învăţare experienţială

Şcoala Gimnazială Timişeşti

Localizare: Comuna Timişeşti, judeţul Neamţ

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare a părinţilor în viaţa şcolii

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în vederea creşterii relevanţei învăţării

---

Şcoala Gimnazială „Ion Luca Caragiale”

Localizare: Tulcea, judeţul Tulcea

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea implicării părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii
- creşterea gradului de incluziune socială în şcoală

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea implicării părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii
- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în vederea creşterii relevanţei învăţării

---

Liceul Tehnologic „Malaxa”

Localizare: Zărneşti, judeţul Braşov

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea implicării şcolii în comunitate prin acţiuni de voluntariat

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea participării colectivului de cadre didactice la programe de dezvoltare profesională în vederea dezvoltării competenţelor profesionale de lucru cu copii cu CES şi de utilizare a TIC în procesul de învăţare

---

Şcoala Gimnazială nr. 7 Sfânta Maria

Localizare: Timişoara, judeţul Timiş

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare a şcolii în acţiuni de voluntariat

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea relevanţei învăţării la elevi
- creşterea gradului de implicare a părinţilor în viaţa şcolii

---

Colegiul Economic „Virgil Madgearu”

Localizare: Galaţi, judeţul Galaţi

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de implicare a şcolii în acţiuni de voluntariat
- creşterea gradului de implicare a comunităţii în viaţa şcolii

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea voluntariatului pentru dezvoltarea abilităţilor relevante pentru carieră a elevilor
- creşterea numărului de elevi implicaţi în activităţi de voluntariat destinate dezvoltării comunităţii

---

Şcoala Gimnazială „Grigore Hagiu”

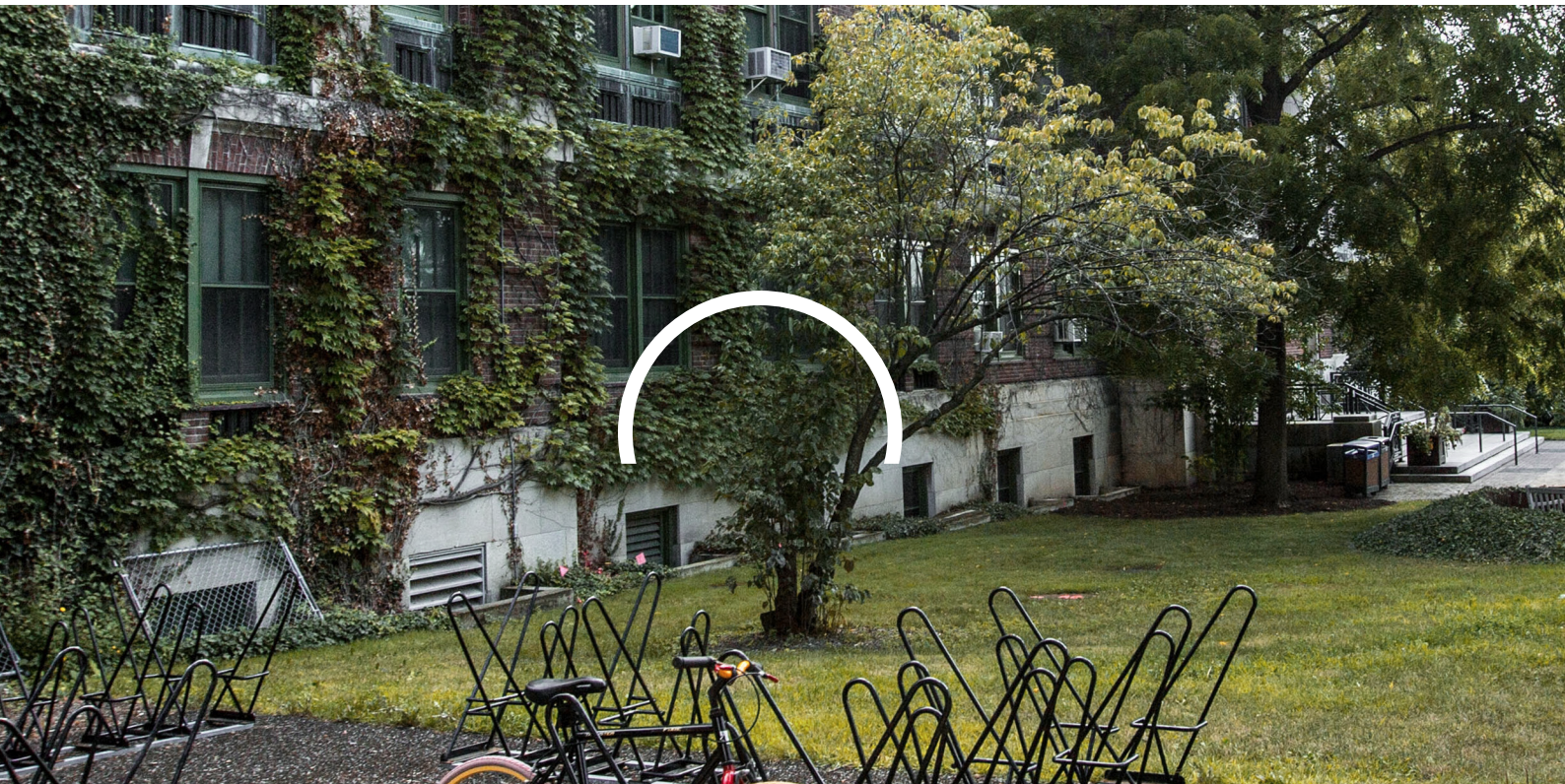
Localizare: Târgu-Bujor, Galaţi

Obiective de dezvoltare 2017-2018:

- creşterea gradului de participare la leadership în cadrul colectivului şcolii
- creşterea gradului de implicare a şcolii în comunitate

Obiective de dezvoltare 2018-2019:

- creşterea gradului de implicare a părinţilor în viaţa şcolii
- creşterea relevanţei învăţării la elevi



Anexa 3
Stadiile de dezvoltare a școlii comunitare pe cinci dimensiuni definitorii

A. Leadership

1. Explorare

Conducerea școlii „cochetează” cu ideea de școală comunitară

- Directorul și 2-3 persoane din școală încep să creadă în rostul dezvoltării ca școală comunitară
- Directorul invită la întâlniri și informează alți colegii, pe membrii Consiliului de Administrație, reprezentanți ai elevilor și ai părinților
- Directorul și cele 2-3 persoane se informează despre școala comunitară, caută exemple de practici, se interesează referitor la procesul de parcurs
- În acest stadiu, leadership-ul are nevoie de cineva din exterior (de exemplu, un facilitator) care să le imprime un ritm de lucru și față de care conducerea școlii să se angajeze să demareze acțiuni de consultare

2. Inițiere

Conducerea școlii își asumă ferm procesul de dezvoltare ca școală comunitară

- Se constituie un grup nucleu de acțiune care își asumă un mandat, conștient de rol și se poziționează ca lider al procesului
- Se conștientizează nevoia unei viziuni comune
- Se stabilește un plan de acțiune pentru realizarea analizei situației școlii și a autoevaluării
- Demarează procesele de consultare în vederea stabilirii strategiei de dezvoltare
- Se colectează propuneri de acțiuni din partea factorilor interesați
- În acest stadiu, leadership-ul are nevoie de moderator de întâlniri de consultare, de sprijin pentru a clarifica diferitele etape ale procesului

3. Maturizare

Conducerea școlii vede progresul și resimte nevoia de menținere a leadership-ului participativ

- Viziunea școlii este cunoscută mai larg, fiind stabilită cu implicarea factorilor interesați și asumată
- Există o strategie clară (Planul de Dezvoltare Instituțională - PDI), cu obiective realiste, cu indicatori urmăriți în comun
- Se asigură transparența acțiunilor și serviciile oferite de școală încep să fie utilizate de către mai mulți
- Crește încrederea între factorii interesați
- Școala este selectivă în acceptarea inițiativelor din afară alegând să se implice în cele care conduc spre atingerea scopurilor stabilite
- S-a stabilit un limbaj comun în care conceptele au sens împărtășit (de exemplu, majoritatea înțeleg ce este leadership participativ)
- Autoanaliza și autoevaluarea utilizând Standardele școlii comunitare se realizează periodic (cel puțin anual)
- Leadership-ul este autentic participativ (nu directorul cu 2-3 persoane le fac pe toate)
- Încep să fie apară rezultate ale eforturilor și ocaziile de celebrare
- Profesorii, elevii și părinții sunt susținuți și motivați să se implice
- În acest stadiu, leadership-ul are nevoie de mentorat, confirmare, încurajare, facilitarea legăturilor cu potențiali parteneri

4. Excelență

Leadership-ul participativ poziționează școala ca agent al dezvoltării comunității

- Școala asigură un program educațional de calitate pentru fiecare copil și pentru membrii comunității
- Părinții și alți membri ai comunității sunt bine conectați la școală
- Școala are o practică de analiză, evaluare, proiectare și implementare participativă a acțiunilor
- Școala are capacitate de inovare
- Școala utilizează mecanisme alternative de evaluare, specifice situației sale și adoptate în mod participativ
- Școala este invitată la consultări ale partenerilor locali
- Școala își asumă un rol strategic clar în dezvoltarea comunității

B. Implicarea părinților

1. Explorare

Părintele cu rol în Consiliul de Administrație este informat

- Părinții sunt invitați să participe, dar fără să se facă eforturi de atragere a lor
- Școala conversează cu părinții care se implică, „cei prietenoși" care contribuie și de regulă vorbesc apreciativ la adresa școlii
- Școala se plânge de lipsa de implicare a părinților, în ansamblu

2. Inițiere

Conducerea școlii începe să consulte părinții

- Încep să se realizeze activități comune de conștientizare
- Părinții încep să participe mai activ la activități școlare și extrașcolare
- Părinții încep să sprijine școala în procesul de învățare
- Școala depune eforturi de a asculta părinții

3. Maturizare

Părinții își asumă conducerea unor acțiuni în școală

- Părinți diverși, cu perspective diferite, sunt consultați sistematic
- Părinții sunt încurajați să participe, inițiativele lor sunt încurajate și puse în practică
- Părinții se organizează și au inițiative
- Școala pune la dispoziție resurse pentru părinții
- Părinții promovează ceea ce fac în rândul altor părinți și în comunitate
- Părinții devin activi în Consiliul de Administrație ridicând probleme și solicitând acțiuni

4. Excelență

Părinții își asumă rolul în sprijinul școlii ca agent al schimbării

- Părinții inițiază și își asumă proiecte și programe în școală și în afara ei, în favoarea copiilor, dar și a comunității școlii
- Școala se adaptează la particularitățile părinților
- Părinții acționează sistematic în sprijinul implicării active a mai multor părinți
- Părinții au competențe de advocacy
- Părinții promovează rolul școlii ca agent al schimbării și învățării pe tot parcursul vieții

C. Parteneriate

1. Explorare

Formalism

- Școala are relații predominant formale cu instituțiile din comunitate
- Relațiile cu instituții și organizații sunt bazate predominant pe relații interpersonale ale directorului și profesorilor
- Există acorduri de parteneriat semnate, dar rolurile sunt neclare sau neasumate conștient
- Școala poate avea unele parteneriate reale punctuale, chiar și neformalizate

2. Inițiere

Inițiere de dialog cu potențiali parteneri

- Școala face eforturi de inițiere a dialogului cu partenerii formali sau informali
- Școala întocmește o listă a profilelor de parteneri căutați
- Conducerea școlii desemnează responsabili pentru relația cu diverși parteneri
- Partenerii sunt vizibili în principal în evenimentele publice
- Există unele proiecte derulate cu parteneri

3. Maturizare

Parteneriate autentice

- Parteneriatele sunt autentice, negociate, reciproc avantajoase, cu parteneri care își cunosc și își asumă rolurile
- Parteneriatele sunt cunoscute și promovate
- Există acțiuni vizibile ale partenerilor în școală
- Parteneriatele au sustenabilitate, sunt parteneriate pe termen lung
- Partenerii vin cu propuneri

4. Excelență

Parteneriate strategice pentru dezvoltarea comunității

- Școala și partenerii au o viziune împărtășită
- Școala are parteneriate strategice care o ajută să își atingă țintele, inclusiv cele legate de dezvoltarea comunității
- Partenerii școlii atrag sau facilitează accesul la alți parteneri utili
- Școala și partenerii săi se promovează reciproc

D. Incluziune socială

1. Explorare

Formalism

- În documentele oficiale ale şcolii se vorbeşte despre incluziune şi educaţie incluzivă
- În realitate, problemele de excluziune sunt privite ca fiind ale celorlalţi – elevi, părinţi, grupuri etnice specifice
- Şcoala nu îşi recunoaşte practicile de limitare a accesului la învăţare

2. Iniţiere

Eforturi de cunoaştere a stării de fapt

- Şcoala începe acţiuni de cartografiere a stării de fapt (identificarea situaţiilor specifice de excluziune)
- Şcoala iniţiază acţiuni de colectare de micro-date relevante, inclusiv prin organizarea de consultări/ focus grup cu elevi, profesori şi părinţi diverşi
- Şcoala identifică situaţii specifice şi propune acţiuni
- Şcoala caută parteneri relevanţi pentru a aborda situaţiile de excluziune identificate

3. Maturizare

Acţiuni relevante pentru incluziune socială autentică

- Şcoala înţelege şi aplică „pe bune” principiile echităţii
- Şcoala identifică şi alocă resurse necesare pentru a sprijini învăţarea pentru toţi
- Şcoala are program de combatere a bullying-ului
- Colaborarea este o valoare fundamentală manifestată în toate acţiunile şcolii
- Segregarea după orice criteriu este ferm combătută
- Incluziunea socială face obiectul învăţării şi este ţintă vizată în proiectele şcolii
- Şcoala colaborează cu parteneri relevanţi pentru creşterea gradului de incluziune

4. Excelenţă

Şcoala devine promotor al incluziunii sociale în întreaga comunitate

- Incluziunea este o valoare incontestabil transpusă în toate acţiunile şcolii
- Şcoala promovează activ incluziunea socială în întreaga comunitate
- Şcoala combate ferm orice formă şi practică de excluziune socială
- Şcoala oferă modele de transpunere în realitate a incluziunii sociale

E. Învățare relevantă

1. Explorare

Negarea dificultăților și „nu se poate”

• Majoritatea profesorilor din școală afirmă „Noi nu avem probleme”, cu toate că nu toți copiii progresează în învățare
• Profesorii folosesc un limbaj „învățat” fără a demonstra în practică înțelegerea mai profundă a conceptelor
• Ca răspuns la inițiative de schimbare a practicilor, deseori se aude: „Nu se poate, am încercat… ”, „Nu mă lasă programa”, „Nu avem timp pentru lucrurile acestea”

2. Inițiere

Eforturi de deschidere a procesului de învățare spre comunitate

• Școala inițiază activități extrașcolare pentru elevi
• Profesorii participă la cursuri, evenimente de dezvoltare profesională
• La mai mulți profesori apare dorința de implicare, autoevaluare, cunoaștere
• Se inițiază programe de educație remedială
• Se urmărește mai atent prezența, scade absenteismul
• Apar acțiuni comune de învățare elevi-părinți-profesori

3. Maturizare

Acțiuni relevante pentru succesul în învățare al tuturor

• Se urmăresc țintit și în comun competențele elevilor și progresul fiecăruia în dezvoltarea lor
• Dispare „nu mă lasă programa”
• Evaluarea pune accent în mai mare măsură pe latura formativă
• Profesorii își diversifică strategiile de facilitare a învățării și mijloacele de învățământ utilizate
• Abordările noi au efecte asupra prezenței active a elevilor, crește implicarea reală în învățare și reliefarea legăturii dintre învățare și viața comunității
• Se îmbunătățesc relațiile dintre profesori, precum și între profesori și elevi
• Planurile de dezvoltare profesională sunt elaborate cu finalitatea clară de sprijinire a învățării tuturor elevilor
• Elevii sunt consultați sistematic în elaborarea programelor de activitate extracurriculare și opiniile lor se reflectă în curriculumul la decizia școlii
• Crește numărul elevilor care apreciază învățarea/ școala

4. Excelență

Ancorarea clară a învățării în realitatea comunității

• Școala distribuie echitabil resursele (spațiu, profesori, empatie) pentru a sprijini învățarea tuturor
• Școala inovează pentru a crește eficiența și relevanța învățării, profesorii realizează acțiuni de tip micro-cercetare pentru a-și ajusta continuu modul de predare la nevoile de învățare ale elevilor și comunității
• Școala diseminează modele de creștere a relevanței învățării spre alte școli/ cadre didactice/ comunități de învățare
• Școala are un sistem propriu de asigurare a dezvoltării profesionale a tuturor cadrelor didactice
• Învățarea este o valoare conștient asumată și promovată în comunitate

Anexa 4
Ghid de interviu – facilitatori

1. Spuneţi-mi vă rog, per ansamblu, cum a fost experienţa dumneavoastră ca şi facilitator în cadrul acestui program?

2. Puteţi să îmi daţi nişte detalii legate de numărul şi numele şcolilor de care aţi fost responsabil, număr de vizite...etc?

3. Puteţi să îmi spuneţi, în cazul şcolilor de care aţi fost responsabil, care au fost cele mai vizibile şi notabile schimbări pe care le-aţi sesizat? Puteţi da nişte exemple mai concrete?

4. Şcoala 1 – ce puteţi să îmi spuneţi despre modul în care se luau deciziile la începutul proiectului? Aţi observat anumite schimbări? Care ar fi acelea? Dar referitor la dinamica grupului de profesori? La modul de coordonare şi conducere?

5. Şcoala 1 – Aţi observat de-a lungul implementării proiectului modificări în ce priveşte modul de desfăşurare al şedinţelor? Cine participă? Cum se implică cei prezenţi efectiv? Care este aportul lor?

6. Şcoala 1 – Aţi observat ceva schimbări în modul de relaţionare al şcolii cu comunitatea din care face parte (autorităţi, firme, asociaţii...etc)? În ce mod? Ce s-a schimbat mai exact?

7. Şcoala 1 – Aţi observat ceva schimbări în modul de relaţionare al şcolii cu părinţii elevilor? Sunt aceştia mai implicaţi?

8. Şcoala 1 – Aţi observat ceva modificări în modul de relaţionare al profesorilor cu elevii sau conducerea?

9. Şcoala 1 – Aţi putea oare să îmi spuneţi numărul de proiecte propuse în urma implementării acestui program şi eventual domeniile în care au fost acestea propuse? Dar stadiul de implementare?

10. Şcoala 1 – Care consideraţi că au fost cele mai mari provocări pe care le-aţi identificat în implementarea programului până acum? Au fost depăşite? Cum?

11. Şcoala 1 – Cum credeţi că îşi vede şcoala rolul în comunitate?

Anexa 5
Ghid de interviu – directori

1. Cum aţi aflat de acest program şi de când sunteţi direct implicaţi în programul Şcoli Comunitare în România?

2. Descrieţi, vă rog, în câteva cuvinte experienţa dumneavoastră cu programul Şcoli Comunitare în România?

3. Care consideraţi că este cea mai mare schimbare apărută în instituţia dumneavoastră, odată cu implementarea acestui program? De ce? Ce a dus la această schimbare?

4. Este ceva ce aţi schimbat la modul dumneavoastră de a coordona/conduce activitatea acestei instituţii, ca urmare a expunerii la principiile şcolilor comunitare? Ce anume?

5. Aţi observat anumite schimbări în dinamica colectivului şi mai ales în modul de luare al deciziilor? Ce anume?

6. Dar în modul în care se desfăşoară şedinţele de lucru?

7. Când aveţi şedinţe de lucru, ce alţi actori sunt invitaţi? Care este aportul/rolul lor?

8. Aţi observat ceva modificări în atitudinea/ modul de abordare al profesorilor/colegilor dvs? Ce anume?

9. Dar la elevi? De la implementarea programului, aţi putut observa anumite schimbări la elevi? Care ar fi acelea? Cum le puteţi explica?

10. Care credeţi că au fost cele mai mari provocări pentru instituţia dumneavoastră în implementarea acestui program? De ce? Au fost depăşite? Cum anume?

11. Cum anume implicaţi comunitatea în procesul decizional? În stabilirea strategiei şi a obiectivelor?

12. Care este relaţia şcolii dumneavoastră cu comunitatea? Aţi observat anumite schimbări, odată cu implementarea acestui program? Care ar fi acele schimbări?

13. Dar cu părinţii? Ştim că de multe ori această relaţie este tot mai dificilă? S-au produs nişte schimbări odată cu implementarea acestui program? Ce anume s-a schimbat? Ce credeţi că a determinat această schimbare?

14. Pe ce fel de resurse se bazează activitatea şcolii? S-a schimbat ceva în acest sens odată cu implementarea programului Şcoli Comunitare în România?

15. Cum vedeţi dumneavoastră că este rolul şcolii în comunitatea din care faceţi parte?

16. Credeţi că principiile şcolii comunitare pot fi aplicate în toată activitatea şcolii dumneavoastră? Cum anume?

17. Aveţi Club IMPACT în instituţia dumneavoastră? Dacă da, ce anume aduce în plus programul Şcoli Comunitare în România? Cum se completează cele două programe?

Anexa 6
Chestionar – Sondaj Școli Comunitare în România

1. Numele școlii:

_____

_____

2. Localitatea:

_____

_____

3. Județul:

_____

_____

4. Funcția sau calitatea în care răspundeți acestui chestionar (director, membru în Consiliul de Administrație, membru în echipa de implementare a proiectului Școli Comunitare, profesor, părinte, elev…etc):

_____

_____

_____

5. Care a fost implicarea dumneavoastră în cadrul programului Școli Comunitare? (puteți alege între unul sau mai multe răspunsuri)

☐ Am participat la scrierea aplicației pentru programul Școli Comunitare

☐ Am participat la trainingul inițial privind introducerea în Școlile Comunitare și leadership

☐ Am participat la trainingul privind aplicarea instrumentului de autoevaluare (Standardele Școlilor Comunitare)

☐ Am participat la elaborarea planului de dezvoltare a Școlii Comunitare în instituția noastră

☐ Am participat la implementarea planului de dezvoltare în cadrul programului Școli Comunitare

☐ Sunt parte a grupului de coordonare și implementare a programului Școli Comunitare

☐ Am participat la ședințele de lucru din cadrul programului Școli Comunitare

6. De cât timp sunteți efectiv implicat în programul Școli Comunitare în România?

☐Din anul școlar 2016-2017

☐Din anul școlar 2017-2018

☐Din anul școlar 2018-2019

7. Din ceea ce știți dumneavoastră, care a fost domeniul sau direcția de dezvoltare a instituției dumneavoastră în vederea implementării programului Școli Comunitare (puteți alege între unul sau mai multe răspunsuri)

☐ Dezvoltarea unui nou mod de leadership

☐ Creșterea gradului de implicare autentică a părinților în viața școlii

☐Dezvoltarea și pregătirea cadrelor didactice privind învățarea relevantă și creșterea reușitei școlare a elevilor

☐ Angrenarea comunității în procesul educațional

☐ Implicarea elevilor în deciziile școlii și dezvoltarea de abilități și valori civice și democratice la aceștia

8. În ce măsură v-au fost utile activităţile implementate în cadrul planului de dezvoltare ca şcoală comunitară?

☐ În foarte mare măsură

☐ În mare măsură

☐ În oarecare măsură

☐ În mică măsură

☐ Deloc

9. Odată cu implementarea programului Şcoli Comunitare în instituţia dumneavoastră, în ce măsură au participat şi următoarele categorii de persoane la luarea deciziilor în vederea strategiei de dezvoltare a şcolii dumneavoastră?

	De cele mai multe ori	Deseori	Câteodată	De puţine ori	Niciodată
a. Profesori	☐	☐	☐	☐	☐
b. Direcţiunea	☐	☐	☐	☐	☐
c. Membrii ai Consiliului de Administraţie	☐	☐	☐	☐	☐
d. Părinţi, alţii decât cei din C de A	☐	☐	☐	☐	☐
e. Elevi, alţii decât cei din C de A	☐	☐	☐	☐	☐
f. Reprezentanţi ai mediului de afaceri din comunitate	☐	☐	☐	☐	☐
g. Reprezentanţi ai cultelor din localitate (preoţi)	☐	☐	☐	☐	☐
h. Reprezentanţi ai asociaţilor şi organizaţiilor non-guvernamentale din comunitate	☐	☐	☐	☐	☐
i. Alţi cetăţeni	☐	☐	☐	☐	☐
j. Reprezentanţi ai organizaţilor culturale, sau de tineret	☐	☐	☐	☐	☐

Mai jos sunt o serie de afirmaţii legate de relaţia dintre direcţiune, cadre didactice, elevi şi comunitate. Vă rog să alegeţi răspunsul care se potriveşte cel mai bine situaţiei instituţiei dumneavoastră.

	În foarte mare măsură		→		În foarte mică măsură
a. În general administraţia şcolii, profesorii, elevii şi părinţii lucrează împreună pentru dezvoltarea şcolii şi asigurarea învăţării relevante	☐	☐	☐	☐	☐
b. Cadrele didactice sunt încurajate să se implice direct în ce priveşte deciziile şcolii	☐	☐	☐	☐	☐
c. Cadrele didactice colaborează între ele în ce priveşte dezvoltarea şi reuşita şcolară a elevilor	☐	☐	☐	☐	☐
d. Cadrele didactice au abilităţile necesare pentru încurajarea învăţării relevante	☐	☐	☐	☐	☐
e. Cadrele didactice comunică frecvent cu părinţii elevilor	☐	☐	☐	☐	☐
f. Cadrele didactice integrează frecvent activităţi practice în procesul educaţional	☐	☐	☐	☐	☐
g. Cadrele didactice integrează frecvent activităţi extracurriculare în procesul educaţional	☐	☐	☐	☐	☐
h. Şcoala stabileşte parteneriate pentru susţinerea activităţilor extra curriculare	☐	☐	☐	☐	☐
i. Şcoala stabileşte parteneriate pentru susţinerea în cât mai bune condiţii a activităţilor de la clasă	☐	☐	☐	☐	☐
j. Şcoala identifică resurse pentru susţinerea activităţilor extracurriculare	☐	☐	☐	☐	☐
k. Şcoala identifică resurse pentru susţinerea în cât mai bune condiţii a activităţilor de la clasă	☐	☐	☐	☐	☐
l. Şcoala implementează programe de învăţare pe tot parcursul vieţii	☐	☐	☐	☐	☐
m. Şcoala derulează programe educaţionale pentru adulţii din comunitate	☐	☐	☐	☐	☐
n. Şcoala organizează activităţi participative (prin participarea directă a elevilor, profesorilor, părinţilor şi a membrilor din comunitate) de analiză şi evaluare a rezultatelor proiectelor implementate.	☐	☐	☐	☐	☐

Anexa 7
Formular colectare povești – Cea mai semnificativă schimbare (MSC)

Informații generale

Fundația Noi Orizonturi dorește să colecteze câteva informații suplimentare cu privire la cea mai importantĂ schimbare percepută de beneficiarii direcți ai proiectului de transformare a Școlilor selectate în Școli Comunitare. Aceasta ne va ajuta să îmbunătățim ceea ce facem, dar și să identificăm succesul proiectului, așa cum este perceput de beneficiari.

Confidențialitate

Ne dorim să folosim răspunsurile dumneavoastră în raportul nostru anual sau să le distribuim altor școli care doresc implementarea acestui program. În vederea respectării confidențialității dumneavoastră, vă rugăm să selectați răspunsul dorit la următoarele întrebări:

Doriți să apară numele lângă povestea dumneavoastră? (alegeți un răspuns)

☐ Da
☐ Nu

Ne acordați consimțământul să publicăm povestea dumneavoastră? (alegeți un răspuns)

☐ Da
☐ Nu

Numele celui care povestește:

_____

_____

Localitatea/Școala

_____

_____

Dacă doriți să rămâneți anonim, atunci nu vă treceți numele, dar menționați calitatea în care răspundeți (ex. director de școală, părinte, profesor, etc.), tipul școlii (ex. liceu, școala generală, etc.) și localitatea.

Întrebarea 1

Prezentaţi o poveste/situaţie care să surprindă cea mai importantă schimbare, din punctul dumneavoastră de vedere, ca rezultat al implementării programului Şcoli Comunitare în instituţia dumneavoastră: (1 pagină)

Întrebarea 2
De ce este această poveste/situaţie importantă pentru dumneavoastră? De ce aţi ales această poveste?

Întrebarea 3
Cum a contribuit programul Şcoli Comunitare în România la producerea acestei schimbări majore?

Întrebarea 4
În ce domeniu aţi putea încadra povestea schimbării enunţată de dumneavoastră? (ex: implicarea comunităţii în activităţile şcolii, implicarea părinţilor, un altfel de leadership etc.)

COL·L
ECCI
ONS
HISTORIA DEL HOMBRE
HISTORIA UNIVERSAL
HISTORIA MUNDIAL DEL SIGLO XX
LIBRO DEL AÑO
OBRAS COMPLETAS

Noi Orizonturi
pentru tineri și comunitate

Noi Orizonturi
pentru tineri și comunitate