

**PERSPECTIVE
PENTRU CERCETAREA ÎN EDUCAȚIE**

SIMONA SAVA
(coord.)

PERSPECTIVE
PENTRU CERCETAREA ÎN EDUCAȚIE



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2015

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

Volum editat cu sprijin din proiectul ESRALE – European Studies and Research in Adult Learning in Europe (2013-2016), nr. 540117-LLP-1-2013-1-DE-ERASMUS-EQMC, coordonat de Universitatea din Kaiserslautern; partener Universitatea de Vest din Timișoara.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2015
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

Simona Sava: <i>Cercetarea educațională în România – Cuvânt introductiv</i>	7
Capitolul 1: De la cercetarea educațională la politicile educaționale	15
Carmen Crețu, Lucian Ciolan: <i>Repere pentru articularea „de jos în sus” a unei politici coerente de cercetare educațională din România</i>	15
Constantin Șerban Iosifescu: <i>Cercetarea educațională și politicile publice. Studiu de caz: „Îmbunătățirea calității educației”</i>	29
Remus Chină: <i>Calitatea educației - între realitățile sistemului educațional și managementul proceselor</i>	44
Simona Sava: <i>Beneficiile învățării de-a lungul întregii vieți; implicații pentru politica educațională din România</i>	57
Capitolul 2: Practici, dezvoltări și inovări curriculare	71
Mușata Bocoș, Daniel Andronache, Lorena Peculea: <i>Orientări educaționale actuale privind curriculumul centrat pe competențe</i>	71
Ligia Sarivan: <i>Rezultate la ultima ediție a studiului internațional PIRLS – oportunități pentru dezvoltarea de curriculum și pentru regândirea practicilor de lectură</i>	87
Ionel Moș, Mariana Crașovan: <i>Conceptualizări curriculare în predarea matematicii la ciclul achizițiilor fundamentale. Analiză de conținut</i>	102
Nicoleta Rogoz: <i>Atitudinile profesorilor din învățământul primar față de modelul curricular constructivist. Noi provocări pentru dezvoltarea politicilor de dezvoltare profesională</i>	109
George-Alexandru Matu: <i>O evaluare a efectelor practicării dezbaterilor academice educaționale în rândul elevilor de liceu</i>	118
Capitolul 3: Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Probleme. Soluții. Optimizare	130
Steliana Toma, Dan Potolea: <i>Masteratul didactic - Statut profesional</i>	130
Victorița Trif: <i>Deconstrucție, curriculum și formarea profesorilor</i>	139
Horățiu Catalano: <i>Rolul mentoratului în profesionalizarea pentru cariera didactică. studiu constatativ cu implicații practice</i>	146
Toader Pălășan, Mihaela Voinea: <i>Cât este de pregătită școala pentru implementarea noii metodologii de evaluare standardizată a elevilor</i>	157

Dorin Herlo: <i>Utilizarea instrumentelor IT în formarea inițială a profesorilor ..</i>	168
Dana Gavreliuc: <i>O diagnoză a mediului educațional românesc în registrul credințelor sociale, dimensiunilor culturale și autonomiei personale</i>	180
Monica Pușcaș: <i>Capacitarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar</i>	189
Capitolul 4: Participarea la educație: repere descriptive ale educabililor ...	201
Ciprian Fatrușnic: <i>Participarea la educație a copiilor cu oportunități reduse. O analiză din perspectiva dezavantajului socio-economic</i>	201
Alin Gavreliuc, Elena Mitu, Dana Gavreliuc: <i>Cum sunt studenții români în registrul perspectivei temporale și axiomei sociale?</i>	214
Gabriela Domilescu: <i>Valorile elevilor din sistemul de învățământ românesc actual</i>	220
Maria Cristina Dan: <i>Indentitatea culturală a preșcolarilor într-un spațiu</i>	229
Carmen Alina Popa, Laura Bochiș: <i>Variabile demografice legate de atitudinea față de platforma virtuală de studiu la studenții de la învățământul fără frecvență</i>	242
Gabriela Grosseck, Laura Malița: <i>Aplicații social-media pentru stimularea participării la educație de-a lungul întregii vieți în "orașul care învață" – studiu de caz Timișoara.</i>	252
Capitolul 5: Considerații asupra dezvoltărilor în științele educației	261
Ekkehard Nuissl: <i>Compararea în educație</i>	261
Anton Ilica: <i>Pedagogi fără pedagogie</i>	273
Marin Manolescu, Carmen Florescu: <i>Ai carte, ai parte!</i>	279
Sebastian Andrei Țoc: <i>Stratificarea oportunităților de participare la educație în sistemul de învățământ din România</i>	290
Claudia Borca: <i>Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală</i>	308
Anexă	317

Specialiștii în științele educației conturează prioritățile în cercetarea educațională națională - Comunicatul primei Conferințe naționale



Cercetarea educațională în România – Cuvânt introductiv –

Simona SAVA¹

Dinamici, dezvoltări provocări ale societății actuale – ecouri educaționale

Cercetarea educațională știm cu toții că este definitivă, pe de o parte, pentru întărirea statutului pedagogiei ca știință, fiind una dintre componentele care îi legitimează statutul de știință, oferind suportul (empiric) argumentativ, pentru elaborările teoretice, explicative. Pe de altă parte, are rolul esențial de a produce date validate științific privind diagnoza sistemului și procesului educațional, argumente științifice pentru necesarele ameliorări educaționale la nivelul politicilor, instituțiilor și practicilor educaționale.

Cercetarea este o activitate umană ce *vorbește* despre pattern-uri, despre înțelesuri, propunând explicații și răspunsuri plauzibile la situații controversate, ambigui, la necunoscutele pe care dezvoltări viitoare ni le lansează (Chisholm, 2013). Însă, complexitatea și multidimensionalitatea obiectului de investigație în științele educației, fenomenul educațional în toată anvergura sa, dublată de provocări precum globalizarea fenomenului educațional ori resursele dureros de limitate alocate cercetării educaționale, determină ca dezvoltările din cercetarea educațională să fie unele asimetrice și departe de potențialul pe care îl au, respectiv de dezirabilitatea la care aspiră, în raport cu alte științe „învecinate”.

„Noi timpuri au nevoie de voci noi care să disemineze, să explicitizeze trăsăturile și cerințele lor ... Creșterea serviciilor în economiile bazate pe cunoaștere au avut repercusiuni semnificative asupra manierei de a preda și învăța în clase ... Profesorii și elevii se așteaptă să producă, să dezvolte cunoașterea, nu să o reproducă ... Terminologia în domeniul predării și învățării s-a schimbat considerabil, reprezentând noile idealuri educaționale, pe care secolul 21, bazat pe competențe, pe noi deprinderi de bază, le formulează ... Fenomenul amplu, în continuă creștere, al migrației transfrontaliere determină aproape un pol internațional de talente disponibile pentru a concura pentru piețele (locale) ale muncii ...” (Lee, 2014), înșiruirea dezvoltărilor și provocărilor pentru educație putând continua.

Noi actori globali emerg, noile puteri economice, companiile mulți și supranaționale influențând puternic dezvoltări în domeniul educațional. Solicitățile privesc atât necesarul de competențe, cât și setul de valori care să orienteze formarea caracterelor; priceperile și deprinderile (rutiniere) nefiind suficiente. Competențele non-cognitive, așa numitele soft-skills, cuprinzând gândirea critică,

¹ Prof. univ. dr. Universitatea de Vest din Timișoara, lidia.sava@e-uvt.ro

rezolvarea de probleme, a învăța cum să înveți, perseverența, munca în echipă, creativitatea, inovarea și etica etc. sunt cele care primează astăzi, reclamând soluții educaționale pentru dezvoltarea lor.

Pretutindeni se reclamă nevoia de date credibile pentru analiza și înțelegerea fenomenului educațional, se stabilesc „ținte” (/benchmarks), respectiv indicatori pentru a monitoriza și evalua efectele acțiunilor de politică educațională. Studiile comparative și testările internaționale au devenit instrumente puternice de politică educațională, chiar dacă acțiunile întreprinse pentru a corecta datele și rezultatele obținute nu sunt suficient de consistente, ori explicate de specialiști îndeajuns de penetrant (Chisholm, 2013).

Surprinzător, deși în toate statele lumii, respectiv la nivel supranațional, educația este considerată o prioritate pentru dezvoltarea sustenabilă a societății, pentru dezvoltarea capitalului uman și de competențe, pentru dezvoltarea potențialului de inovare și asigurarea progresului social, economic, cultural, bugetele pentru educație (și cu atât mai mult pentru cercetarea educațională) sunt la un nivel foarte scăzut, cu tendințe de descreștere mai degrabă decât de creștere. Este greu de înțeles această contradicție, dublată și de lipsa unei determinări ale politicianilor de a o avansa ca prioritate de politică (educațională), nu numai la nivel declarativ, dar și factual. Cercetarea educațională de aceea nu are o prioritate politică, nu sunt prioritizate teme de cercetare în domeniul educațional, strategiile de cercetare-dezvoltare-inovare, atât la nivel european, cât și național, de exemplu, menționând problematica educațională mai degrabă indirect. Este motivul pentru care asociații naționale ale profesioniștilor în științele educației, reunite în European Educational Research Association (EERA), intensifică acțiunile de lobby și advocacy pentru cercetarea în educație, argumentând cu potențialul aport tematic, factual, explicativ pe care cercetările educaționale îl pot avea pentru demersurile strategice de dezvoltare economică, științifică, socială, culturală (Moos et al., 2013). În același registru de preocupări se înscriu și demersurile pe care le-am inaugurat cu prima conferință națională de cercetare în educație, demersuri reflectate și reunite în paginile acestui volum. Comunicatul CERED, asemănător Comunicatului EERA din 2013, sunt menite a atrage atenția și asupra măsurilor concrete ce ar trebui luate în politica educațională.

Din păcate, de exemplu, deși educația este considerată a fi prioritate națională, iar performanțele sistemului educațional, oglindite în rezultatele la diferitele evaluări naționale și internaționale, sunt unele nesatisfăcătoare, Strategia națională de Cercetare-Dezvoltare-Inovare (CDI) pentru perioada 2014-2020, adoptată la sfârșitul anului 2014, nu reflectă educația ca o prioritate națională de investigat, diagnosticat, cercetat, ameliorat, inovat. Este contextul în care înțelegem ca profesioniști să acționăm, atrăgând atenția asupra pericolelor pe care le generează lipsa de preocupare consistentă pentru ameliorări urgente, argumentate științific, în sistemul național de educație. Am asistat în ultimii 25 de ani la schimbări continue în sistemul educațional, mai mult sau mai puțin argumentate și fundamentate, dar care au avut efectul, prin perpetuarea lor pripită, în lanț, de a subrezi calitatea sistemului educațional. O diagnoză profundă, ca suport explicativ

pentru performanța sistemului educațional și a pârgurilor de acțiune dezirabile este astfel necesar a fi realizată cu prioritate. Comunitatea profesioniștilor în cercetarea educațională înțelege de aceea să „strângă rândurile”, atât printr-o promovare concertată, cât și pentru a asigura resursele umane profesioniste care să realizeze astfel de diagnoze, explicații, conturând direcții de evoluție, priorități de acțiune.

Demersuri ale comunității științifice a specialiștilor în științele educației

Cercetarea educațională, prin complexitatea obiectului de investigație, comportă abordări interdisciplinare, astfel că atunci când vorbim despre comunitatea specialiștilor în științele educației, pe lângă specialiștii în pedagogie, pregătiți și ca cercetători ai fenomenului educațional, îi avem în vedere și pe specialiștii din alte domenii care au cercetări relevante pentru domeniul educațional. Fie că este vorba despre economiști studiind valoarea economică adăugată a educației și a capitalului de competențe pe care le formează, fie că este vorba despre psihologi, sociologi, psihopedagogi, politologi, etnologi, statisticieni etc., ori specialiști disciplinari, didacticieni care aduc contribuții relevante la ameliorarea practicilor educaționale, prin dezvoltările curriculare, manageriale, organizaționale, sociale etc. pe care le propun argumentat, întru analiza nuanțată, sistematică, ameliorativă a fenomenului educațional. Atunci când analizăm științific educația în multidimensionalitatea ei, comunitatea profesioniștilor cercetători în educație se lărgeste, echipele interdisciplinare de cercetători ai fenomenului educațional fiind binevenite.

Comunitatea științifică a specialiștilor în științele educației din România face demersuri pentru întărirea propriei identități, dar și pentru afirmarea expertizei în spațiul educațional și social, prin prezentarea cercetărilor realizate într-un cadru mai larg de dezbatere a rezultatelor cercetărilor științifice. Dorim ca în această manieră specialiștii din științele să accedă la evidențe evaluative validate științific asupra efectelor politicilor educaționale derulate, evidențe care să stea la baza formulării viitoarelor politici educaționale, respectiv la soluții ameliorative pentru activitatea educațională, să fundamenteze și să expliciteze educația și formarea, de-a lungul întregii vieți. Una dintre modalitățile propuse pentru realizarea acestor deziderate este organizarea unei conferințe naționale anuale, cu publicarea studiilor prezentate și a concluziilor formulate.

Studiile cuprinse în volumul pe care vi-l propunem pentru publicare au fost în marea lor majoritate prezentate cu prilejul primei **Conferințe naționale de cercetare în educație „CALITATE ÎN EDUCAȚIE” (CERED)**, conferință ce a avut loc la Universitatea de Vest din Timișoara, între 10-11 octombrie 2014. Conferința a fost organizată de Departamentul de Științe ale educației, împreună cu Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, în colaborare cu: Ministerul Educației Naționale, Universitatea din București, Universitatea *Babeș-Bolyai* din Cluj-Napoca, Universitatea „A.I. Cuza” din Iași, Institutul de Științe ale Educației din București, Institutul Român de Educație a Adulților din Timișoara.

Prima conferință națională de cercetare în educație s-a constituit ca un cadru de reflecție, dezbateri, schimburi de opinii și de bune practici, reunind peste 100 de teoreticieni din învățământul universitar, cercetători, doctoranzi, de la facultățile de științe ale educației și de la departamentele pentru pregătirea personalului didactic, precum și factori de decizie implicați în elaborarea unor politici educaționale. Scopul declarat al conferinței a fost acela de a identifica și afirma direcții de acțiune pentru consolidarea comunității naționale de cercetare în științele educației, de a contura soluții de eficientizare a activității educaționale, respectiv de îmbunătățire a activității de cercetare educațională, a rezultatelor și impactului cercetărilor educaționale, dar și să poziționeze cercetarea educațională românească în concordanță cu tendințele manifestate la nivel european, cu prioritățile naționale de cercetare-dezvoltare-inovare, întru maximizarea aportului cercetării la îmbunătățirea politicilor și practicilor educaționale. S-au abordat și chestionat, în registrul reflecției academice, probleme sensibile precum statutul actual al cercetării în științele educației, reflectându-se asupra unor aspecte precum: extensia existenței unor „mecanisme transparente și funcționale de prioritizare a cercetării; nivelul de maturitate al reflecției critice în domeniul cercetării educației; semnificațiile excelenței în cercetarea domeniului; implicațiile internaționalizării cercetării românești în științele educației; raportul de incidență dintre politicile educaționale europene/naționale și cercetarea domeniului; reprezentarea domeniului nostru în programele naționale și în cele internaționale de cercetare; schemele de tranziție de la cercetare la practică, ce modalități și ce reacții conduc eficient la adopția inovațiilor, la facilitarea cercetării-acțiune și a practicii reflexive în domeniul științelor educației; condițiile și restricțiile unui management al cercetării specific științelor educației afirmat multidimensional (conturarea unor arii tematice de excelență, dezvoltări și inovări ale metodologiei cercetării, structuri instituționale de suport, training, bune practici etc.)” (Carmen Crețu). Aceste reflecții sunt mai detaliat prezentate în articolul ce deschide acest volum, Carmen Crețu și Lucian Ciolan făcând o investigație dedicată în rândul specialiștilor în domeniu.

Capitolele prezentului volum reflectă dominanța acestor preocupări, lucrările fiind reunite tematic după cum urmează: *De la cercetarea educațională la politicile educaționale* (Capitolul I), *Practici, dezvoltări și inovări curriculare* (Capitolul II), *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Probleme. Soluții. Optimizare* (Capitolul III), *Participarea la educație: repere descriptive ale educabililor* (Capitolul IV), *Considerații asupra dezvoltărilor în științele educației* (Capitolul V).

Concluziile dezbaterilor s-au concretizat în Comunicatul primei Conferințe naționale, comunicat prin care „Specialiștii în științele educației conturează prioritățile în cercetarea educațională națională”, comunicat prezentat în anexa volumului.

Conferința națională de cercetare în educație (CERED) se dorește a deveni un eveniment anual, acest prim volum deschizând seria unor publicații ce vor reflecta noi cercetări educaționale prezentate cu prilejul conferințelor viitoare,

organizate, prin rotație, de universitățile membre ale Consorțiului *Universitaria*, împreună cu Institutul de Științe ale educației.

Lucrările selectate pentru a fi introduse în acest volum au fost supuse unui proces de dublă evaluare colegială anonimă, realizată de membri ai comitetului științific al conferinței. Comitetul științific al conferinței a reunit specialiști de marcă din pedagogia românească, precum: Prof. univ. dr. Romiță Iucu, Prof. univ. dr. Lucian Ciolan, Prof. univ. dr. Anca Nedelcu, Prof. univ. dr. Cătălina Ulrich, Prof. univ. dr. Dan Potolea, Prof. univ. dr. Emil Păun (Universitatea din București); Prof. univ. dr. Carmen Crețu, Prof. univ. dr. Constantin Cucos, Prof. univ. dr. Laurențiu Șoitu, Conf. univ. dr. Mariana Momanu, (Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași); Prof. univ. dr. Mușata Bocoș, Prof. univ. dr. Vasile Chiș, Prof. univ. dr. Ion Albușescu, Conf. univ. dr. Cătălin Glava, Conf. univ. dr. Cristian Stan (Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca); Prof. univ. dr. Dorel Ungureanu, Prof. univ. dr. Simona Sava, Prof. univ. dr. Poesis Petrescu, Prof. univ. dr. Ion Dumitru, Conf. univ. dr. Liliana Danciu (Universitatea de Vest din Timișoara); Dr. Ciprian Faturșnic, Dr. Magdalena Balica, Dr. Ligia Sarivan (Institutul de Științe ale Educației).

„Contribuțiile științifice care alcătuiesc volumul de față, întregul corpus de reflecții, idei, practici și recomandări educaționale care s-a vehiculat în cadrul primei ediții a Conferinței CERED, precum și documentele de diseminare elaborate la finalul evenimentului, reprezintă ancore de importanță referențială în elaborarea de noi politici educaționale în România” (prof. univ. dr. Mușata Bocoș, referat evaluativ pentru recomandarea publicării volumului).

Privire de ansamblu

Prof. univ. dr. Carmen Crețu, în referatul apreciativ privind recomandarea volumului pentru publicare, afirma: „contribuțiile științifice selectate în acest volum reflectă nivelul actual de expresie al comunității academice românești din domeniul științelor educației, reunite într-o dezbatere curajoasă și responsabilă asupra unor teme de actualitate precum statutul contemporan al pedagogiei în țara noastră, politicile naționale și internaționale de cercetare asumate dar și ale celor dezirabile, strategiile cu eficiență în asigurarea calității cercetării, managementul cercetării specializat în domeniul educației, dezvoltările curriculare, dezvoltarea profesională a personalului didactic, participarea la educație ... Astfel, volumul rezultat din reunirea acestor studii se reprezintă atât prin coerență epistemologică identitară, cât și prin satisfacerea unor praguri congruente de exigență teoretică și metodologică ..., fiind inedit în peisajul publicistic al pedagogiei românești contemporane ... Volumul se adresează cercetătorilor în domeniul științelor educației, este de interes pentru decidenții din sfera politicilor și a strategiilor de cercetare, este util studenților masteranzi și doctoranzi în exercițiul dezvoltării și finalizării studiilor”.

Lucrările cuprinse în acest volum au la bază diferite tipuri de cercetări educaționale, atât cantitative, cât și calitative, ameliorative, comparative, constata-tive, realizate la nivel național, sau doar microcercetări, parte a unor cercetări

internaționale sau doar a unor lucrări de doctorat etc. Au fost cuprinse deopotrivă și lucrări evocând rezultate parțiale ale unor cercetări, mai ales doctorale, în curs de realizare, pentru a fi utili viitorilor specialiști în științele educației, acum în formare, să poată identifica pași și abordări în realizarea tezelor de doctorat. Fie că sunt cercetări constatative, sau reflecții pe marginea unor date obținute în alte contexte (ex. testări internaționale), ori, la polul opus, doar reflecții și considerații critice inspirate de stări de fapt, indiferent de baza empirică de pornire pentru analize și interpretări, studiile cuprinse în volum se diferențiază prin diversitatea tematică și a unghiurilor de analiză, ilustrând echilibrat majoritatea tipurilor de cercetări educaționale, ca și o gamă variată de problematici. Această diversitate tematică este proprie unei conferințe inaugurale pentru ceea ce se dorește a fi un ciclu de conferințe, la conferințele viitoare concentrarea tematică fiind de așteptat, potrivit priorităților de cercetare agreate.

Considerăm că lucrările cuprinse în volum sunt elocvente pentru nivelul de dezvoltare al cercetării în educație din România, atât din punct de vedere calitativ, al anvergurii, cât și al preocupărilor tematice. Predomină, spre exemplu, cercetările de mică anvergură, mai degrabă realizate individual, decât reflecții, extrapolări realizate pe eșantioane mari de subiecți. Această stare de fapt poate fi explicată prin fondurile reduse pentru cercetare educațională alocate la nivel național. Totuși, o altă explicație poate fi atribuită unei lipse de reacție a specialiștilor în științe ale educației față de teme și probleme mari din educație (exemplu rezultatele obținute la testările internaționale, precum PISA), necesitatea unei comunități profesionale mai bine coagulate resimțindu-se. Salutăm totuși în volum cuprinderea unor astfel de studii (cel la lui Șerban Iosifescu și cel al Ligiei Sarivan, de exemplu), ca ilustrări și imbolduri pentru mai multe studii de specialitate care să analizeze și să interpreteze, oferind soluții datelor existente.

Din punct de vedere tematic, chiar dacă cele cinci capitole ale volumului sunt relativ echilibrate, cele mai multe contribuții sunt în capitolul referitor la statutul și formarea cadrelor didactice. Salutăm astfel inițiativa profesorilor Steliana Toma și Dan Potolea de a face o diagnoză argumentată a problematicei controversate a masteratului didactic, propunând soluții pertinente. Investigațiile, reflecțiile critice și soluțiile propuse de contributorii din acest capitol acoperă atât problematica formării inițiale a cadrelor didactice (V. Trif, D. Herlo), cât și debutul în cariera didactică (H. Catano), ori nivelul de competență al cadrelor didactice (T. Pălășan / M. Voinea, M. Pușcaș), respectiv semnale de alarmă pe baza diagnozei realizate privind atitudinea cadrelor didactice și dominantele culturii organizaționale din școli (D. Gavreliuc).

Capitolul I este cel mai scurt, cuprinzând însă ilustrări cu privire la maniera în care politicile educaționale pot fi influențate de cercetările educaționale. După diagnoza inițială cuprinzând punctele de vedere ale specialiștilor din științele educației cu privire la ce este necesar de realizat pentru îmbunătățirea stării de fapt a cercetării educaționale din România (C. Crețu, L. Ciolan), Ș. Iosifescu oferă o ilustrare salutară despre cum agențiile guvernamentale (ARACIP) pot genera, folosi și valorifica datele obținute pentru reflecții și ameliorări la nivel de sistem. Calitatea educației este analizată critic și din perspectiva proceselor educaționale (R. Chină), de către un reprezentant al ministerului educației, însă de o manieră

sistematică, științifică, ca parte a cercetărilor doctorale. Capitolul se încheie cu ilustrarea beneficiilor educației permanente, așa cum au reieșit din feedback-urile oferite de cei peste 1000 de participanți la diferite cursuri de educație a adulților, beneficii elocvente pentru a determina măsuri de politică educațională mai ferme pentru dezvoltarea educației adulților din România. Fiind parte a unei cercetări internaționale derulate în zece țări, rezultatele obținute în România sunt interesat de privit comparativ cu cele din alte țări.

Capitolul al doilea cuprinde, într-o manieră echilibrată, atât reflecții teoretice despre curriculumul centrat pe competențe (M. Bocoș și coautorii), atitudinile cadrelor didactice față de modelul curricular constructivist (N. Rogoz), cât și sugestii concrete de ameliorări curriculare la nivelul ciclului primar, la matematică și limba română. Dacă sugestiile concrete ale Ligiei Sarivan pentru reconsiderări curriculare sunt unele menite a ameliora competențele de lectură ale copiilor la finalul clasei a IV-a, pe baza reflecțiilor asupra rezultatelor obținute de aceștia la evaluarea internațională PIRLS (putând compara aceste rezultate cu cele obținute de copii din alte țări), sugestiile ameliorative privind reconsiderările curriculare în predarea matematicii la ciclul primar (I. Moș / M. Crașovan) sunt bazate pe analiza de conținut a diferitelor documente curriculare privitoare la conceptualizarea și proiectarea activităților matematice de-a lungul timpului. Reflecțiile asupra impactului disciplinei opționale de „Dezbatere, oratorie și retorică” asupra dezvoltării competenței transversale de gândire critică și argumentare sunt laudativ prezentate de doctorandul G. Matu din punct de vedere al conceptului cercetării, chiar dacă datele evocate sunt parte a unei lucrări de doctorat în curs de elaborare.

Capitolul al IV-lea este cel mai eclectic din punct de vedere tematic, educabilii din sistemul nostru de învățământ fiind foarte diverși, surprinși în studiile aferente acestui capitol din diverse perspective. Campania educațională „Hai la școală”, derulată de Institutul de Științe ale Educației împreună cu UNICEF, este reflectată critic de Ciprian Faturșnic, evocând dificultățile copiilor cu oportunități reduse de a accede la educație. Valorile educabililor sunt surprinse atât din perspectiva lor ca studenți (A. Gavreliuc și alții), cât și din perspectiva cadrelor didactice, pentru educabilii din sistemul preuniversitar (G. Domilescu), fiind deopotrivă interesante valorile și procesul de construcție identitară ale educabililor din medii multietnice (M. Dan). Accesul la educație mediat de noile tehnologii este reflectat atât din perspectiva educabililor înscriși într-un program de educație la distanță (C. Popa / L. Bochiș), cât și din perspectiva potențialului aplicațiilor social media, reticulare, sporind accesibilitatea infrastructurii educaționale, într-un oraș care învață (G. Grosseck / L. Malița), studiul de caz pe orașul Timișoara fiind o ilustrare inspirantă pentru alte comunități locale din România.

Ultimul capitol al cărții reunește studii ce nu evocă cercetări educaționale, ci sunt elaborări ale autorilor, considerații inspirate de un context educațional mai larg, internațional, ce poate fi abordat comparativ (E. Nuissl, reflectând potențialul cercetărilor comparative în educație), ori de o stare de fapt națională, analizată cvasi-subiectiv, dar care deschide piste pentru cercetări epistemologice, teoretice, care să fundamenteze științific mai consistent pedagogia ca știință (A. Ilica).

Considerațiile privind necesarele reconceptualizări curriculare din învățământul superior, din perspectiva competențelor transversale și specifice (Florescu/Manolescu) sunt complementate de reflecțiile privind reconceptualizări curriculare necesare în învățământul preuniversitar, considerații ce reprezintă o fundamentare teoretică a unui demers de cercetare doctorală (S. Țoc). Claudia Borca readuce în atenție problematica dezvoltării competențelor metacognitive și a manierei în care putem sprijini în sistemul educațional educabilii să învețe să gândească.

Descrierea succintă din punct de vedere ideatic a articolelor și studiilor ce alcătuiesc acest volum poate conduce la câteva concluzii: a) deși un volum de peste 300 de pagini, acoperă destul de limitativ problematica educațională, multe teme importante din educație nefiind atinse; b) este o dominantă a cercetărilor reduse ca anvergură, mai ales datorită posibilităților explorative ale cercetătorilor cu resurse limitate, ce au realizat temerar și solitar cel mai adesea investigațiile evocate; c) interpretările și concluziile la care se ajunge cel mai adesea în studiile de față sunt mai degrabă de genul întrebărilor deschise și a pistelor de cercetare ulterioară, de mai largă anvergură, datele obținute fiind destul de restrânse pentru a permite generalizări consistente.

Desigur, nevoia de date la scară națională, care să ofere o diagnoză profundă a sistemului și procesului educațional din România este o stare de fapt des invocată, care reclamă fonduri, demersuri susținute cât mai grabnic posibil, pentru intervenții ameliorative argumentate.

Să sperăm că inițiativa pe care o lansăm cu acest prilej va avea o continuitate îndelungată, va fi una fructuoasă, atât în ce privește constituirea unei comunități profesionale active, cât și în ce privește calitatea, anvergura, densitatea cercetărilor educaționale realizate în spațiul românesc.

Mulumim tuturor contributorilor la acest volum, colectivului redacțional de la „Editura Universitară”. Mulțumiri deosebite se îndreaptă către grupul redacțional de la Universitatea de Vest din Timișoara, a căror muncă susținută a făcut ca volumul să arate așa cum vi-l propunem spre lectură: conf.univ.dr. Gabriela Grosseck, lect.univ.dr. Gabriela Domilescu, Silvia Toth.

Simona Sava

Președintă a Primei Conferințe CERED

Note:

1. Moos, L., Gray, P., Rasmussen, P., Smeyers P., Hoveid, M., & Oancea, A. in collaboration with EERA Network Representatives. (September 2013). *EERA's Agenda for Horizon 2020*. <http://www.eera-ecer.de/about/projects-partnerships/eera-and-horizon-2020/>
2. Reflecții ale lui Lynne Chisholm expertă a Institutului UNESCO din Hamburg pentru învățarea de-a lungul întregii vieți, privind viitorul acesteia, în „Exploring de future of lifelong learning: advocacy, research and footprinting” (2013). *International Review of Education*. 59: 373-382. Dordrecht: Springer.
3. Lee, W. O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*, 60:463-479. Dordrecht: Springer.

CAPITOLUL 1

DE LA CERCETARE EDUCAȚIONALĂ LA POLITICILE EDUCAȚIONALE

Repere pentru articularea „de jos în sus” a unei politici coerente de cercetare educațională din România

Carmen CREȚU²
Lucian CIOLAN³

1. Cercetarea educațională în context internațional și național

Chiar dacă la nivel aproape global este recunoscut faptul că sistemele de educație și formare traversează momente de răscruce (ca să nu spunem de criză), într-un mod paradoxal această conștientizare crescută nu este reflectată încă în mod profund nici la nivelul intervențiilor strategice ameliorative (politici educaționale), nici la nivelul analizelor sau al studiilor menite să avanseze înțelegerea noastră cu privire la marile provocări ale educației și ale învățării pentru a le putea da răspunsuri corespunzătoare (politicile de cercetare în științele sociale și umaniste⁴ în general, și cele ale cercetării educaționale în particular).

Mai mult decât atât, la nivel european putem constata o diminuare, sau în cazuri mai bune, o stagnare a investițiilor în educație și în cercetarea educațională. Sunt deja de notorietate protestele din lumea academică și eforturile de asociere ale specialiștilor din științele sociale și umaniste pentru a influența decizia cu privire la alocările considerate complet insuficiente pentru cercetarea în aceste domenii. Decizia Europei de a investi prioritar în transfer tehnologic, inovare și infrastructură nu este una discutabilă în sine. Dar, așa cum Agenda Lisabona 2010 a eșuat clar cu cea mai importantă dintre țintele sale, și anume aceea ca Europa să devină cea mai puternică economie bazată pe cunoaștere din lume, tot așa se poate intra într-o zonă de risc cu obiectivele strategice pentru 2020.

Alocările bugetare pentru cercetare în Europa, inferioare celor din SUA și Japonia se reflectă și în clasamentele universităților. De exemplu, University Ranking by Academic Performance-URAP (www.urapcenter.org) face o clasificare a universităților pe domenii de cercetare pe baza următorilor indicatori: numărul de articole publicate în baze de date internaționale relevante, citările, impactul











² Prof. univ. dr., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, carmen.cretu@uaic.ro

³ Prof. univ. dr., Universitatea din București, lucian.ciolan@gmail.com











⁴ Cercetarea în științele sociale și umaniste apare în documentele europene de programare Horizon 2020 în această sintagmă – social science and humanities (SSH).

articolelor, impactul citărilor, colaborările internaționale în domeniul cercetării, unde în top 10 universități din lume nu figurează nicio universitate europeană (Tabelul 1). Dacă extragem din acest clasament primele 10 universități europene constatăm că acestea se dispersează între locurile 12 și 50 (Tabelul 2).

Tabelul 1. Impactul cercetărilor științifice universitare

Education	University Name	Country	Article	Citation	Article Impact Total	Citation Impact Total	International Collaboration	Total
1	Harvard		100.00	100.00	100.00	100.00	81.55	98.15
2	British Columbia		87.58	88.35	88.35	88.98	100.00	89.48
3	North Carolina Chapel Hill		85.42	91.45	91.45	97.50	55.36	87.85
4	Minnesota		97.84	89.97	89.97	83.73	61.90	87.57
5	Toronto		96.44	86.88	86.88	79.61	87.80	87.54
6	Michigan		87.15	87.43	87.43	87.60	60.42	84.70
7	Maastricht		73.65	82.02	82.02	90.95	89.58	82.92
8	Queensland		80.67	79.44	79.44	78.26	80.95	79.60
9	Sydney		80.24	77.31	77.31	74.80	87.50	78.43
10	Washington		82.07	79.02	79.02	76.40	62.20	77.45

Tabelul 2. Universități europene în ierarhia internațională

Education	University Name	Country	Article	Citation	Article Impact Total	Citation Impact Total	International Collaboration	Total
12	Ghent		68.47	74.35	74.35	80.17	80.65	74.97
26	Utrecht		68.57	70.38	70.38	71.81	63.69	69.62
27	College London		62.42	70.15	70.15	78.39	62.50	69.51
28	Radboud Nijmegen		66.52	69.59	69.59	72.25	67.26	69.26
29	Cambridge		71.49	68.07	68.07	65.35	72.62	68.70
30	Groningen		64.69	69.04	69.04	73.05	64.29	68.48
40	Catholic University of Leuven		65.98	62.15	62.15	59.37	77.98	64.00
41	Erasmus		57.34	64.19	64.19	71.32	60.42	63.88
47	Birmingham		66.95	62.43	62.43	59.23	59.82	62.50
50	Goteborg		53.24	61.46	61.46	70.90	56.85	61.30

Un alt sistem de ranking, foarte frecventat în analizele de calitate ale învățământului superior, QS World University Rankings by Subject 2015 – Education, plasează, ce-i drept, în top 10 poziții trei universități europene: University College London, Cambridge University și Oxford University. Dar în cazul universităților britanice, calitatea de excepție a cercetării, inclusiv în științele educației se explică, în mod prioritar, nu doar prin autonomie și tradiția performanței consolidate în timp lung, ci și printr-o politică specifică a finanțării cercetării universitare asumată în ultimele decenii. În Anglia, politicile universitare liberale și concentrarea resurselor financiare de cercetare, în proporție de până la 90%, către un procent foarte mic de universități, cele cu șanse de performanță, sunt factorii esențiali pentru dezvoltarea universităților competitive pe plan mondial. De altfel, concentrarea resurselor este o cheie operantă în paradigma universităților competitive. Într-o analiză a stării învățământului superior, amplu documentată pe studii *evidence-based*, profesorul Vasile Ișan (2009), a sintetizat principalele caracteristici ale universităților competitive internațional:

- „Selectivitatea, diferențierea și focalizarea resurselor publice pe universitățile competitive / cu potențial reprezintă o condiție esențială în țările cu tradiție academică publică și în țările emergente.

- Volumul și calitatea resurselor private suplinesc politica publică privind universitățile.

- Numărul universităților competitive internațional este relativ scăzut chiar și în țările cu îndelungată și bogată tradiție academică, economie dezvoltată și democrație liberală.

- Politicile dirijiste și reglementările detaliate nu favorizează dezvoltarea universităților competitive.

- Egalitatea și „socialismul educațional” nu generează un nivel mai ridicat de calitate medie a educației și cercetării universitare, dar anulează potențialul competitiv al universităților bune; de exemplu, China a adoptat un plan de concentrare a resurselor financiare pe un număr mic de universități publice; C. Kerr a alcătuit în anii '60, un „Master plan”, separând nouă universități californiene (University of California) de restul (California State University). Cele nouă au devenit „intensive research university” (de exemplu Berkley, UCLA, Davis etc.).

- Într-un mediu academic vibrant, eterogen și concurențial, universitățile bune impun standarde înalte (de exemplu, Ivy League în SUA, Russell Group în U.K.); în SUA și U.K. nu există legi ale învățământului superior și cercetării.

- Dimensiunea universităților nu este fundamental importantă, dar universitățile de clasă mondială au, în general, un număr mediu de studenți ($\approx 20.000-25.000$ persoane) și un număr mare de staff academic și neacademic, raportul fiind de 1/10.

Cu atât mai mult, o țară mică, mediu dezvoltată nu poate susține decât puține universități competitive (5-10% din total). Dacă ne focalizăm pe ce înseamnă competitivitate în domeniul cercetării educației, corelația cu resursele financiare este semnificativă. Starea precară a calității cercetării în științele

educației, amendată de analizele pe domenii desfășurate de CNFISCDI este proporțională, în general, cu investiția națională, și aceasta distribuită uniform, neselectiv, în acest sector.

Pentru transfer tehnologic și inovare, pentru competitivitate și înaltă performanță este nevoie de oameni educați în școli și universități performante, de oameni echilibrați, motivați să învețe pe tot parcursul vieții, liberi și capabili să se exprime creativ. Așadar, între întrebările cheie la care ar trebui să răspundă cercetarea în științele educației, se situează la loc privilegiat întrebarea cu privire la modul în care Europa, dar și lumea în ansamblul său, reușesc să le creeze copiilor, tinerilor și adulților contexte educaționale care să le ofere capacități și competențe de grad înalt, să îi atașeze la valori și să le insufle atitudini legitime care să susțină dezvoltarea durabilă a societăților, colaborarea și angajamentul în direcția soluționării marilor probleme cu care se confruntă lumea contemporană.

Asociația Europeană de Cercetare în Educație (European Educational Research Association), cea mai cunoscută și mai prestigioasă organizație profesională a cercetătorilor europeni din domeniu, a fost și este în continuare în centrul unor inițiative care își propun, cum arătam, să schimbe alocările financiare actuale considerate insuficiente pentru cercetarea socio-umană prin intermediul programelor europene Horizon 2020. Până la acest moment însă, eforturile comunităților de cercetători și al asociațiilor profesionale nu au dat roade semnificative în această direcție.

Considerăm că această situație prezintă numeroase riscuri strategice pe termen mediu și lung pentru întreaga Europă, însă, ca aproape de fiecare dată când apar situații problematice, riscurile pentru România sunt, parcă, și mai mari. Unul dintre motive este acela că nivelul de participare și integrare al României în ERA – *European Research Area (Spațiul European al Cercetării)* prin politici coerente și prin gradul de implementare a acestora, este unul foarte scăzut. Astfel, alocările financiare foarte limitate vor crea un nivel foarte ridicat de competitivitate pentru accesarea resurselor, iar șansele mai mari de succes considerăm că le au tocmai țările care, într-un fel sau altul, și-au clarificat politicile de participare la ERA.

La nivel național, putem constata cu ușurință faptul că strategia noastră de cercetare pentru ciclul de programare 2014-2020 este o „bună” reflecție a celei europene: alocări ne semnificative pentru cercetarea în științele sociale și umaniste, în general, iar evidențierea nevoii cercetărilor în educație lipsește din acest document. Aceste vești proaste pentru cercetarea educațională vin după o perioadă cel puțin la fel de sterilă, în care programele naționale de cercetare care au cuprins finanțări pentru educație au fost absolut ne semnificative. Mai mult, în structura alocărilor financiare pe domenii, educația este într-un cluster uriaș, care cuprinde științe sociale și economice și științele umaniste. Diversitatea acestui cluster (economie, administrație, științe juridice, sociologie, filosofie, limbi și literaturi, științele educației, etc.) conduce la o fragmentare extremă a proiectelor și la imposibilitatea focalizării unor politici articulate de cercetare pentru această zonă.

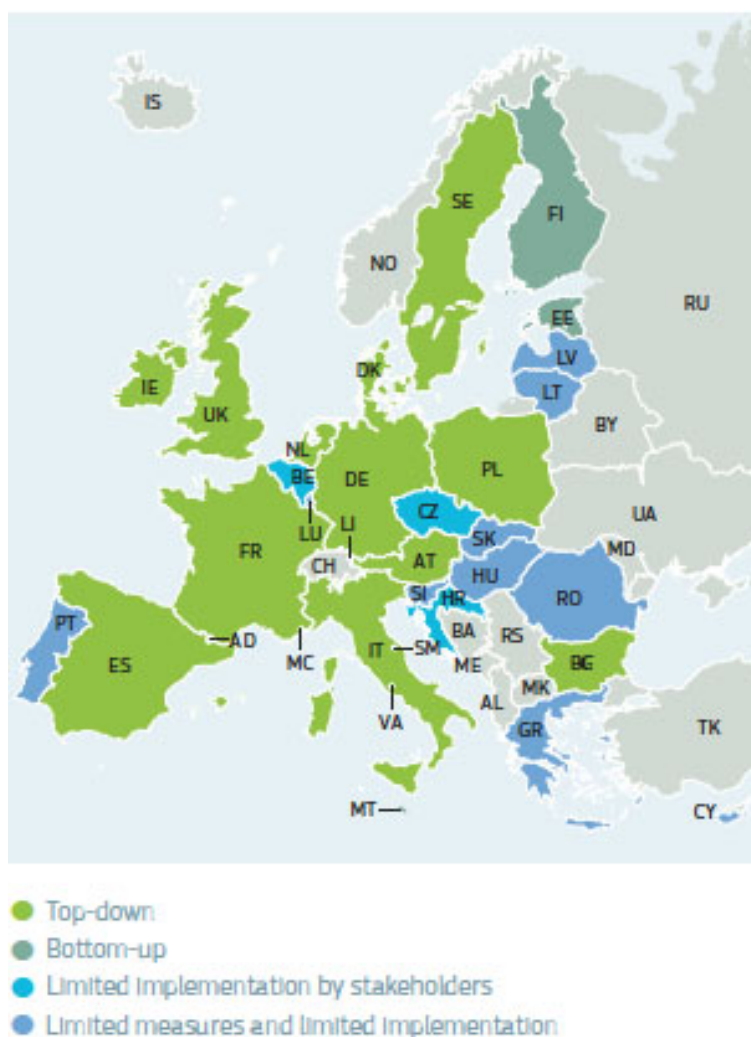


Figura 1. Clasificarea statelor membre conform politicilor de a sprijini ERA și a implementării acestora. Sursa: European Research Area. Facts and Figures 2014. Brussels: EC, Directorate General for Research and Innovation.

Această situație se reflectă într-un mod foarte îngrijorător și în politicile de promovare și de abilitare ale personalului universitar și de cercetare. Pe de o parte, performanța națională este condiționată de standarde înalte, obiectivate în publicații cu factor mare de impact și în dovedirea competențelor de elaborare și de management ale programelor de cercetare, pe de altă parte, realitatea subfinanțării cercetării în acest domeniu, care se exprimă prin diminuarea severă a oportunităților de participare la competiții pe granturi de cercetare organizate la nivel național, a condus la o recalibrare în jos a exigențelor de promovare la titlurile de profesor și profesor abilitat. Cu toate că articolele de calitate sunt

generate, în mod firesc de programele de cercetare de calitate, în mod paradoxal, criteriile CNADTCU pentru cele mai înalte titluri universitare au devenit (prin echivalarea legislativă a poziției de profesor cu cea de profesor abilitat) indulgente tocmai la acest capitol. Înțelegem că cercetătorul în științele educației câștigă un imens capital experiențial atunci când se implică în proiecte consistente de cercetare-acțiune (POSDRU, Tempus, Comenius, Grundvig etc.) sau când, pe baza competițiilor aproape anuale astăzi, dobândește un grant postdoctoral de dezvoltare profesională. Cu toate acestea, substituirea sau echivalarea conducerii proiectelor de cercetare, naționale sau internaționale, sau a participării la acestea cu situațiile similare în proiectele de cercetare-acțiune nu este în măsură să conducă la performanța care contează în clasamentele internaționale actuale.

În lipsa unor exerciții sistematice de conducere și de participare la proiecte de cercetare dobândite prin competiții finanțate la nivel național este mult mai dificil pentru cercetătorii români să câștige proiecte în competițiile internaționale de tipul fostelor FP-7 sau actualelor Horizon 2020. Altfel spus, deși s-au multiplicat oportunitățile de participare la competiții internaționale pentru granturi de cercetare, șansele de succes sunt dramatic restricționate de lipsa ocaziilor de dezvoltare a competențelor din managementul cercetării pe plan național.

2. Politici coerente pentru cercetarea educațională: doi piloni pentru o abordare „de jos în sus”

Conștientizarea limitată la nivel decizional a importanței cercetării în educație și / sau neprioritizarea corespunzătoare a acestui domeniu în raport cu celelalte sunt realități ce au cauze complexe și diverse. Chiar dacă o activitate susținută de persuasiune și lobby trebuie exercitată în continuare pentru a schimba aceste stări de lucruri, considerăm mai profitabilă, pentru acest moment, o abordare „de jos în sus”, care să se bazeze pe cel puțin doi piloni, pe care îi prezentăm în continuare.

1. Construirea unei structuri asociative puternice, de tip academic, a cercetătorilor din domeniul educației din România. Primii pași în această direcție au fost deja făcuți, atunci când în anul 2014 Universitatea din București, prin Facultatea de Psihologie și Științele Educației a solicitat și a primit statutul de membru asociat EERA (European Educational Research Association), inițiativă considerată pasul de deschidere către înființarea unei asociații naționale de cercetare în educație, care să fie afiliată la EERA. Demersul de construcție al asociației naționale se dorește a fi tot unul de tip „bottom-up”. Un grup de inițiativă de la universitățile din *Consortiul Universitaria*⁵, cărora li s-au adăugat, mai târziu, Universitatea Transilvania din Brașov și Institutul de Științe ale Educației de la București, s-au întâlnit anul trecut cu președintele în funcție și cu președintele ales

⁵ Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, Universitatea din București, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj Napoca, Universitatea de Vest din Timișoara

al EERA⁶ pentru a discuta modalitatea de constituire a asociației naționale și pașii necesari pentru afilierea acesteia la EERA. Mai mult, în octombrie 2014 a avut loc prima conferință națională de cercetare în educației, organizată și găzduită de Universitatea de Vest din Timișoara, urmând ca în iunie 2015, la Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, să aibă loc a doua ediție, care să confere regularitate și tradiție acestui eveniment. Ne-am propus ca în anul 2016, când evenimentul va fi organizat la Universitatea din București, să existe și să funcționeze deja ARCE / RERA (Asociația Română de Cercetare în Educație).

2. Armonizarea eforturilor și a agendelor de cercetare de la centrele care pot face cercetare avansată în educație în România, pentru a pune bazele unor politici de cercetare coerente în domeniu, bazate atât pe nevoile, interesele și competențele locale, cât și pe tendințele manifeste la nivelul instituțiilor europene de profil. În această direcție, imediat după ce prima conferință de cercetare în educație de la Timișoara s-a finalizat cu un comunicat, am demarat o anchetă la nivelul centrelor academice din România cu preocupări recunoscute în cercetarea educațională pentru a investiga stadiul actual al problemei și pentru a putea formula propuneri în cunoștință de cauză. Presupoziția de la care pornește acest al doilea pilon este aceea că pentru a deveni influenți și vizibili la nivel național, dar și pentru a putea fi competitivi la nivel European, trebuie să lucrăm împreună. Comunitatea cercetătorilor în educație din România nu este foarte numeroasă, fondurile disponibile sunt extrem de precare, așa că o coagulare a eforturilor pare singura soluție de ieșire din impas.

O comunitate profesională reală, funcțională a cercetătorilor în educație, atât la nivel de proiecte și tematici comune, prioritizate, cât și la nivel de instituționalizare printr-o structură asociativă cu voce distinctă poate crea contexte mai favorabile pentru a genera politici de calitate în cercetarea educațională și de a influența decidenții în sensul unei atenții crescute pentru acest domeniu crucial în evoluția și progresul oricărei societăți.

3. Ce spun cercetătorii? Agenda cercetării educaționale din România în viziunea principalilor factori interesați

În ancheta amintită mai sus am pornit de la nevoia de a clarifica tematic și instituțional agenda cercetării educaționale din România, într-o etapă în care sistemul nostru de educație se confruntă, în opinia noastră, cu provocări fără precedent, vizibile mai ales la nivelul derapajelor de calitate sesizabile la mai toate nivelurile, prin rezultatele obținute la evaluările internaționale comparative⁷, la evaluările naționale⁸ sau la diversele exerciții de ierarhizare⁹.

⁶ Lejf Moos (Universitatea din Aarhus, Danemarca), respectiv Theo Wubbels (Universitatea din Utrecht, Olanda)

⁷ TIMSS, PIRLS, PISA

⁸ Evaluările naționale, rezultatele de la examenul de capacitate, dar mai ales rezultatele ultimilor trei ani la examenul de Bacalaureat.

⁹ ARWU Shanghai, QS UEvaluniversity Ranking, U-Multirank / U-Map

Ancheta s-a adresat printr-un formular online unui număr de 32 de cercetători, selecționați de la principalele centre cu interese declarate și confirmate pentru cercetarea în educație, centre care au derulat și derulează proiecte semnificative în această zonă. S-a procedat, așadar, la o eșantionare orientată, pe baza apartenenței la un astfel de centru academic, dar și pe baza experienței în cercetare și a accesului la decizie privind tematica și proiectele de cercetare la nivel instituțional. Dintre cele 32 de invitații transmise am primit în total 30 de răspunsuri, cu variații ale ratei de răspuns pe diverse întrebări. Ancheta a cuprins un număr total de 10 itemi, orientați către două teme de interes:

a) agenda cercetării: claritate și coerență, roluri instituționale, priorități tematice;

b) calitatea și influența cercetării educaționale din România: competitivitate, influență la nivel de politici, transfer la nivel de practici.

Ne vom centra aici cu precădere pe prima categorie de itemi, referitori la agenda cercetării educaționale din România. Astfel, o primă întrebare a vizat chiar claritatea agendei.

Q1. În ce măsură considerați că cercetarea educațională din România are o agenda clară (priorități clar definite, cunoscute și asumate de comunitatea academică)?

Iată cum se prezintă distribuția răspunsurilor:

Tabelul 3. Claritatea agendei de cercetare în domeniul educației în România

Scala	În foarte mică măsură	În mică măsură	În măsură moderată	În mare măsură	În foarte mare măsură	Total răsp.
Răsp.	21.43% 6	67.86% 19	3.57% 1	3.57% 1	3.57% 1	28

Se poate constata cu ușurință că, în mod categoric, cercetătorii investigați consideră că agenda cercetării educaționale din România este departe de a fi clară și asumată la nivelul comunității academice. Aproape 90% dintre răspunsuri (89,29%) se situează în partea negativă a scalei (*în foarte mică măsură / în mică măsură*). Acest fapt nu este de natură să ne surprindă pe cei implicați în cercetarea educațională, devreme ce programele naționale de cercetare în domeniu sunt, așa cum spuneam, dizolvate în supra-domenii / supra-paneluri extrem de largi sau atât de slab reprezentate că nici nu pot fi regăsite separat (vezi strategia de cercetare 2020). Unica șansă ar fi fost, aici (sau, mai degrabă unica șansă este, de aici înainte) aceea de a coagula agenda de cercetare de jos în sus, la nivelul comunităților academice relevante.

De aceea, a doua întrebare din ancheta noastră a vizat tocmai perspectiva asupra instituțiilor care trebuie să își asume, în viziunea cercetătorilor, coagularea agendei de cercetare în educație.

Q2. Care sunt cei mai relevanți actori instituționali care ar trebui să contribuie la construcția acestei agende? (bifați maximum trei, pe care îi considerați cei mai relevanți)

Tabelul 4. Distribuția răspunsurilor cu privire la rolurile instituționale în configurarea agendei de cercetare în educație

Variantele de răspuns	Răspunsuri
Ministerul educației și cercetării științifice	50.00% 15
Agențiile / institutele specializate, active la nivel național (UEFISCDI, Institutul de Științe ale Educației, ARACIP, ARACIS etc.)	53.33% 16
Instituțiile de învățământ superior care au programe de studiu în domeniul științelor educației	70.00% 21
Universitățile de cercetare avansată și școlile doctorale din domeniu	66.67% 20
Finanțatorii proiectelor de cercetare în educație	20.00% 6
Asociația / asociațiile specialiștilor / cercetătorilor în științele educației	30.00% 9
Alți actori instituționali / și anume ...	0.00% 0
Total respondenți	30

Modul de distribuție a răspunsurilor la acest item justifică pledoaria noastră pentru o abordare de jos în sus. Chiar dacă, la un nivel mai larg, centralismul excesiv al sistemului nostru de educație ne-ar fi făcut să credem că se așteaptă încă direcții ”de la centru”, iată că autonomia universitară, fie ea și parțială, ne aduce în față o opțiune matură, auto-centrată a cercetătorilor din educație. Astfel, aceștia consideră că principalii actori în construcția agendei sunt chiar universitățile, fie cele de cercetare avansată, care au și școli doctorale, fie cele care derulează programe de studiu în științele educației. Dacă adăugăm aici și asociația / asociațiile profesionale, putem concluziona că cercetătorii în educație se văd pe ei înșiși ca principali responsabili în configurarea agendei de cercetare în educație, fără a neglija însă rolul ministerului de resort și mai ales al agențiilor profesionale aflate în subordonarea sau coordonarea acestuia.

Poate ar mai fi de menționat aici că cel mai mic număr de „voturi” pentru importanța ca actor în stabilirea agendei de cercetare în educație l-au adunat finanțatorii. O explicație poate fi aceea că de regulă, chiar și în cantitățile limitate în care este disponibilă finanțarea pentru educație, ea vine mai degrabă din fonduri publice, unde avem în față un beneficiar mai degrabă difuz, cu interese și nevoi macro, foarte generale. Această temă merită reflecție și analiză, pentru că, dincolo de caracterul șubred al investiției private în cercetarea educațională, unde finanțatorul poate juca un rol determinant, ne confruntăm aici și cu un reflex al dezinteresului instituțiilor publice responsabile cu educația (începând de la cele

care alcătuiesc guvernanta centrală) de a solicita și de a încuraja cercetarea contractuală realizată cu diverse scopuri: analize de politici, evaluări de programe și de politici, evaluări de nevoi etc. Cererea de date / evidențe produse prin cercetare educațională este foarte scăzută la nivelul guvernantei centrale, aceasta din urmă fiind un consumator mai degrabă minor și ocazional de informații produse prin cercetare.

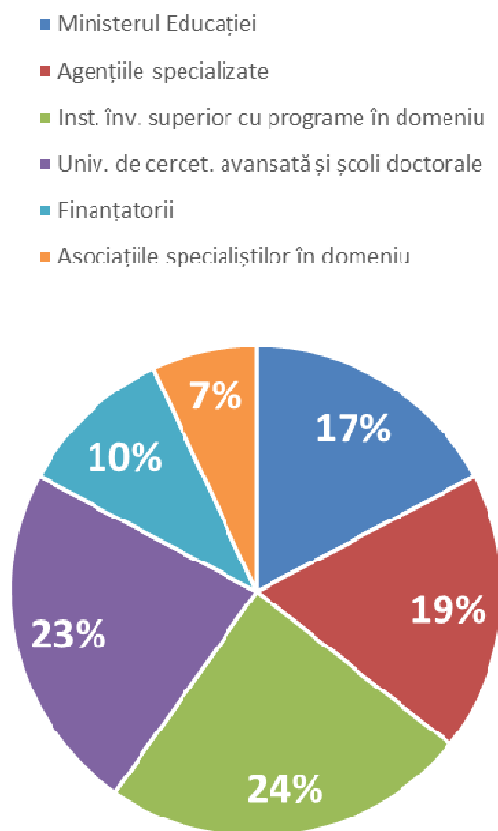


Figura 2. Ponderea rolurilor instituționale în generarea agendei de cercetare în educație

Dincolo de rolurile instituționale, așa cum sunt ele văzute de cercetători, agenda de cercetare a unui domeniu este influențată de diverși factori. În întrebarea următoare am încercat tocmai să investigăm cum anume prioritizează cercetătorii influența diverșilor factori în construcția agendei.

Q3. Ordonati în funcție de importanță influența pe care credeți că ar trebui să o aibă asupra agendei de cercetare în educație din România următorii factori:

În Tabelul 5 avem răspunsurile celor 30 de cercetători. Vom analiza mai în detaliu doar factorul care a primit cele mai multe opțiuni pentru a ocupa primul loc în ierarhia influenței și factorul care este considerat de cei mai mulți ca fiind cel cu influența cea mai mică (evidențiați în tabelul de mai jos).

Tabelul 5. Ierarhizarea factorilor care ar trebui să influențeze agenda cercetării în educație

Factori / ierarhizare	1	2	3	4	5	Total respondenți	Scor
Tendențele internaționale în cercetarea educațională (temele prioritare ale marilor laboratoare de cercetare educațională din lume)	20.00% 6	6.67% 2	40.00% 12	26.67% 8	6.67% 2	30	3.07
Problemele și provocările cu care se confruntă sistemul de educație din România	66.67% 20	26.67% 8	0.00% 0	6.67% 2	0.00% 0	30	4.53
Problemele și provocările cu care se confruntă educația în lume	3.33% 1	10.00% 3	16.67% 5	40.00% 12	30.00% 9	30	2.17
Problemele și provocările cu care se confruntă beneficiarii direcți educației de la noi (elevi, părinți etc.)	6.67% 2	46.67% 14	26.67% 8	16.67% 5	3.33% 1	30	3.37
Rezultatele recente ale cercetărilor în educație și în domeniile conexe (psihologie, sociologie, științe cognitive etc.)	3.33% 1	10.00% 3	16.67% 5	10.00% 3	60.00% 18	30	1.87

Se detașează, așadar, în opțiunile respondenților, ca factor care ar trebui să domine ca influență agenda de cercetare în educație din România, „*problemele și provocările cu care se constituie sistemul de educație din România*”. Nu mai puțin de 28 din cei 30 de respondenți plasează acest factor pe primul sau pe al doilea loc în ierarhie, la distanță sensibilă de un altul, învecinat, dar cu o perspectivă diferită: „*problemele și provocările cu care se confruntă beneficiarii direcți ai educației de la noi (elevi, părinți etc.)*”. Respondenții acordă prioritate perspectivei instituționale, sistemice, în fața celei individuale, care întrunește totuși al doilea scor (3,37); cei doi factori reuniți, probleme și provocările sistemului educațional și ale beneficiarilor educației din România ar trebui, așadar, să determine în bună măsură agenda cercetării educaționale. Observăm că factorii locali / naționali sunt prioritizați în fața celor internaționali (factorii 1 și 3 din tabel) la o distanță poate ceva mai mare decât ne-am așteptat de la această categorie de respondenți, de regulă puternic ancorată și în circuitele internaționale ale propriilor lor procese de cercetare.

Factorul clasificat ca fiind cu cea mai slabă influență tentativă este transferul dinspre celelalte domenii / științe conexe (21 de respondenți plasează acest factor pe ultimul sau pe penultimul loc). Dincolo de faptul că ierarhia a cuprins cinci factori de influență care au în mod clar grad mare de legitimitate, plasarea domeniilor conexe pe ultimul loc comportă interes special, dacă ne gândim că, prin natura sa, cercetarea educațională este profund interdisciplinară, fiind caracterizată de puternice „fenomene de frontieră” din punct de vedere epistemologic și metodologic.

Comunitatea cercetătorilor noștri este așadar foarte preocupată de zona de cercetare aplicată în educație, cercetare care să se revendice din marile probleme sistemice și individuale la nivel național, contribuind la soluționarea acestora. De remarcat totuși că, dincolo de contribuția socială așteptată și necesară a cercetării în educație, avem o bună reprezentare în ierarhie (scor 3,07) și a tendințelor din cercetarea internațională în educație, așa cum se face ea la marile centre și laboratoare de profil, unde accentul nu mai este atât de puternic pe zona aplicată, ci aceasta este echilibrată cu cercetarea fundamentală și cu proiectele de cercetare-dezvoltare.

4. Putem avea / avem nevoie de cercetare educațională puternică în România? Putem analiza / este necesară analiza avizată a politicilor și strategiilor de cercetare în domeniul științelor educaționale?

Întrebările sunt departe de a fi unele retorice, cel puțin în primele lor ipostaze. Dacă ne referim la unele dintre cele mai relevante rapoarte din ultimii ani (Raport privind starea învățământului superior din România, elaborat de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, în 2011; Raport public anual – 2013 și starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun, publicat de către CNFIS; Raportul „Învățământul superior din Romania in 2025”, rezultat al proiectului strategic „Calitate și leadership pentru învățământul superior românesc”; Strategia Națională de Cercetare, Dezvoltare și Inovare 2014-2020; „Angajamentele României în Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA) și evaluarea implementării lor la nivel național”, elaborat de către UEFISCDI, în 2013) trebuie să admitem deschis, cu onestitate, că cercetare educațională din România nu a avut și nu are încă o poziție importantă, atât prin produse, cât și prin impactul acestora asupra practicilor și politicilor educaționale la nivel internațional și chiar național. Mai mult, chiar și la nivel național, rezultatele cercetării fie sunt de redusă semnificație, fie, atunci când aduc în atenție rezultate interesante, nu găsesc calea spre cele trei zone de interes: comunitatea mai largă a cercetătorilor, decidenții din educație și practicienii educației.

Nu îndrăznim să avansăm aici un răspuns pripit la întrebarea dacă putem avea o cercetare educațională puternică. Ne simțim însă încurajați să menținem întrebarea pe agendă de date anecdotice, e drept, care ne arată că școala de științele

educației din România a produs cercetători și specialiști de marcă, cu o reputație incontestabilă la nivel internațional, valorizați și valorificați în proiecte, comunități de practici, grupuri de reflecție și analiză, asociații profesionale dintre cele mai prestigioase și mai influente. Acestea sunt elemente de optimism, dar nu sunt încă suficiente pentru a afirma cu tărie că putem avea o cercetare educațională puternică.

Nevoia cercetării în educație e însă una imperioasă, presantă. Fără cercetare orientată după agende clare, fără date produse în proiecte serioase de investigație, atât politicile educaționale, cât și practicile profesionale din sistem vor rămâne în improvizație și provizorat, unde sunt acum. Iar locul în care acestea se află este o responsabilitate de care nici noi, cercetătorii în educație, nu ne putem deroba; e o responsabilitate care așteaptă contribuția unei comunități mai adunate, mai clare în mesajele sale, mai profesioniste și mai insistente în a-și face simțită prezența.

Numărul mic de instituții de învățământ superior din România care sunt prezente constant în diferitele clasificări și ierarhizări (Quacquarelli Symonds, Shanghai, The Times Higher Education, Best Global Universities, URAP, REPEC, Thompson Reuters University, Webometrics) reprezintă șansa de revitalizare a cercetării științifice în educație.

Avem convingerea că întâlnirile CERED se pot institui în foruri avizate de analiză a problemelor structurale și funcționale ale învățământului superior și cercetării în domeniul științelor educației, pentru generare de strategii și politici coerente și eficiente.

Bibliografie

1. *Carta Albă pentru calitate și leadership în învățământul superior din România în 2025*, Comunicatul Comisiei Europene (2012) către Parlamentul European, Consiliul, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor: Regândirea educației – investiții în competențe pentru rezultate socioeconomice mai bune, Strasbourg, 20.11.2012. Disponibil online la adresa: http://www.edu2025.ro/UserFiles/File/Principale%20rezultate/cartea_alba_2_final.pdf.
2. *ERA Facts and Figures 2014*. Brussels: EC, DG Research and Innovation.
3. *European Research Area. Facts and Figures 2014*. Romania.
4. Ișan, V. (2009). Politici de dezvoltare și de competitivitate universitară. Conferință susținută la întâlnirea *Consortiului Universitaria*. Septembrie 2009, Sinaia.
5. *Raport privind starea învățământului superior din România*, elaborat de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, în 2011. Disponibil online la adresa <http://www.invatamant-superior.ro/>.
6. *Raport public anual – 2013 și starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun*, publicat de către CNFIS. Disponibil online la adresa <http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/CNFIS-Raport-public2013-final.pdf>.
7. *Raportul „Învățământul superior din Romania in 2025”*, rezultat al proiectului strategic „Calitate și leadership pentru învățământul superior românesc”, Disponibil

- online la adresa http://carteaverde.edu2025.ro/docs/Viziunea_Invatamantul_superior_din_Romania_in_2025.pdf.
8. *Strategia Națională de Cercetare, Dezvoltare și Inovare 2014-2020*. Disponibil online la adresa <http://www.research.ro/ro/articol/3343/strategia-nationala-de-cercetare-si-inovare-2014-2020>.
 9. UEFISCDI (2013). *Angajamentele României în Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA) și evaluarea implementării lor la nivel național*. Disponibil online la adresa http://www.politici-edu.ro/wp-content/uploads/2014/01/Angajamentele-Ro-in-EHEA-Final_21.01.2013.pdf.
 10. *University Ranking by Academic Performance*. Disponibil online la adresa <http://www.urapcenter.org>.

Cercetarea educațională și politicile publice. Studiu de caz: „Îmbunătățirea calității educației”

Constantin Șerban IOSIFESCU¹⁰

1. Introducere

Apariția, în 2005, a Legii Calității Educației a creat oportunități pentru asigurarea, evaluarea și îmbunătățirea calității educației, dar nu a oferit, decât în mică măsură, fundamentele conceptuale și metodologice pentru desfășurarea cu succes a acestor procese. Ca urmare, ceea ce a devenit „sistemul național de management și de asigurare a calității” s-a construit treptat, prin combinarea și recombinația mai multor surse – teoretice, metodologice și practice. Dintre acestea, trei s-au dovedit a fi mai importante: **cercetarea educațională**, derulată de Institutului de Științe ale Educației, anterior înființării ARACIP; **experiența practică de evaluare**, adusă de Comisia Națională de Evaluare și Acreditare a Învățământului Preuniversitar, structură preluată de ARACIP; **politicile, sistemele și instrumentele de evaluare** a calității educației (europene și internaționale), existente la momentul respectiv. La aceste surse inițiale s-au adăugat, ulterior, politicile europene, politicile publice naționale și presiunile venite din partea diferiților actori, inclusiv dinspre mișcarea sindicală. Ca urmare, forma actuală a sistemului de calitate din învățământul preuniversitar este rezultatul **combinării** tuturor acestor vectori și, chiar dacă rezultatele cercetării au fost utilizate, ele nu au fost, întotdeauna, sursa principală.

Doar un exemplu: standardele de autorizare și de acreditare au fost primele aprobate, ca urmare a presiunilor venite dinspre învățământul public și privat, care au considerat domeniul „capacitate instituțională” ca prioritar. Acest accent strategic a fost materializat prin numărul mare de descriptori (standarde) - 58% - aferent acestui domeniu. Această situație a fost corectată, parțial, la standardele de referință (și numai după eforturi deosebite de convingere a factorilor de decizie și a partenerilor sociali): în cadrul acestora, doar 27% dintre descriptori sunt alocați domeniului „capacitate instituțională”, îmbunătățirea fiind evidentă în favoarea ariilor recomandate de cercetarea de profil, în special „eficacitatea educațională” (care se referă, printre altele, la rezultatele învățării).

A urmat, apoi, validarea în practică a acestor standarde, pe baza lor fiind evaluate, până în prezent, circa 4000 de unități școlare – proces care a oferit un *feed-back* consistent și o mare cantitate de date. Cu toate acestea, am resimțit deficitul de cercetare la nivel național în domeniul calității educației, mai ales lipsa datelor de evaluare privind impactul politicilor educaționale și al schimbărilor

¹⁰ Dr., Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, serban.iosifescu@medu.edu.ro

introduse asupra calității educației. Acest „deficit de cunoaștere” a devenit și mai evident odată cu intrarea României în UE, întrucât politicile europene, participarea României la activitatea organizațiilor internaționale (cum ar fi, UNESCO, UNICEF sau OECD) și la diverse grupuri de lucru, au impus fundamentarea politicilor publice, inclusiv a celor educaționale, pe dovezi („*evidence based policy making*”). Acest proces a presupus asumarea, de către ARACIP, și a unui rol de „brokeraj intelectual” și implicarea în toate cele trei componente esențiale ale procesului (OECD, 2007; German Institute for International Educational Research, 2007): *producerea* cunoașterii, prin colectarea datelor de cercetare, *diseminarea* rezultatelor cercetării și, mai ales, *utilizarea* rezultatelor cercetării pentru fundamentarea politicilor publice proprii.

Accesul la date sigure și complete este o provocare constantă, iar realizarea unei baze de date naționale privind educația este, încă, un deziderat. Ca urmare, chiar dacă nu are, în mod explicit, cercetarea între atribuțiile sale instituționale, ARACIP a început să colecteze date, printr-un sistem propriu, pilotat între 2009 și 2012 și implementat, cu ajutorul unei aplicații informatice și a finanțării europene, în 2013. De asemenea, ARACIP a participat la mai multe proiecte având componente de cercetare (toate cu finanțare europeană). Mai mult, datele obținute au fost puse în contextul cercetării internaționale de profil și au fost completate cu datele rezultate din participarea României la evaluările internaționale (PISA și TALIS, TIMSS și PIRLS).

Acest demers a permis, în ultimii cinci ani, colectarea unei cantități considerabile de date privind mediul școlar - de la cel fizic, la cel cultural, de la factorii interni școlii, la cei care țin de familie și comunitate. Dar, în același timp, pornind de la cunoașterea acumulată, a devenit necesară, așa cum vom încerca să demonstrăm în această lucrare, *redefinirea conceptului de „calitate a educației”* (ARACIP, 2013).

2. Colectarea de date: „Harta riscului educațional” din România

Literatura internațională (dar nu și cea autohtonă) oferă multe date privind factorii care influențează participarea și reușita școlară (Barber & Mourshed, 2007, Mourshed, Chijioke & Barber, 2010, OECD, 2012 și 2014a), fiind evidențiată influența dominantă a factorilor care țin de familie și comunitate asupra rezultatelor învățării. La prima vedere, rezultatele sunt dezamăgitoare pentru școală: *cel mai important predictor pentru rezultatele școlare ale unui elev îl reprezintă mediul său de proveniență*, în special caracteristicile economice, sociale și educaționale ale familiei. Pe cale de consecință, evaluarea și ierarhizarea școlilor doar în funcție de rezultatele brute ale elevilor, fără a lua în calcul mediul de proveniență a acestora și condițiile în care aceștia învață, este înșelătoare, nereflectând nici munca depusă, nici progresul elevilor respectivi.

Pe de altă parte, există o literatură la fel de abundentă, care demonstrează influența școlii, mai ales a *profesorului*, asupra rezultatelor școlare. De exemplu,

Sanders și Rivers (1996) sau Babu și Mendro (2003) (printre mulți alții) demonstrează că diferențele în rezultatele elevilor datorate profesorilor pot ajunge la peste 50% în doar câțiva ani. Deci, *școala poate contracara influența mediului de proveniență a elevului* – cum se întâmplă în sistemele școlare „de top” (de exemplu cele cu rezultate bune la PISA), unde corelația între mediul de proveniență și performanțele elevilor este mult mai mică decât în sistemele din coada clasamentelor.

Pe această bază, folosind conceptele de „valoare adăugată” și „valoare creată” (exemplu Cheng, 2001), ARACIP a căutat să evedențieze și chiar să măsoare progresul realizat la nivelul școlii, corelând rezultatele, „*outputs*” (măsurate în termeni de rate de abandon, absenteism, rate de promovabilitate, note obținute, rezultate la evaluări și examene naționale), cu factorii de „*context*” și de „*input*”. La nivel de „context” au fost reținute (ca date agregate la nivel de școală): nivelul educațional și economic al familiei, componența familiei (prezența ambilor părinți sau nu) procentul elevilor romi sau cu dizabilități, timpul de deplasare la / de la școală (și, implicit, dacă elevii domiciliază în aceeași localitate cu școala și dacă există mijloace de transport). Ca „*inputs*”, au fost reținute: raportul elevi/cadre didactice, calificarea cadrelor didactice, fluctuația cadrelor didactice, formarea lor profesională continuă, precum și indicatori de infrastructură (de exemplu, numărul de calculatoare la 100 de elevi - total și conectate la Internet).

Acești factori au fost reținuți după ce au fost colectate date din toate unitățile școlare, pe baza unui chestionar (aplicat în 2009 în toate unitățile școlare), date care au fost, apoi, validate și analizate. După analiză și validare, din datele colectate inițial (mult mai multe), au fost reținute doar cele enumerate mai sus – mai ușor de colectat și relevante pentru ceea ce ne-am propus. Datele „normalizate” au fost agregate în doi indicatori compuși, unul de „risc” și unul de „rezultat” (în esență, locul unității școlare respective pe o scală de la 0 la 100 pentru fiecare dintre cele două categorii de factori). Prin raportarea indicatorului de „rezultat” la cel de „risc” a fost obținut ceea ce am denumit „*indicele de eficiență*” (sau de „valoare adăugată”). Dacă acest indice este „1”, înseamnă că rezultatele obținute sunt cele așteptate, dacă este subunitar, rezultatele sunt mai slabe decât ne-am fi așteptat, iar un indice supraunitar arată că școala performează mai bine decât așteptările (având în vedere factorii de risc existenți). După cum se poate observa, „indicele de eficiență”, este relativ și dinamic, presupunând colectarea sistematică de date. Rezultatele obținute au schimbat, adesea, fundamental, locul unor unități școlare în ierarhii, uneori în defavoarea școlilor care, tradițional, se mândresc cu rezultatele obținute (de exemplu, cu rate foarte mari de succes la examenul de Bacalaureat) și, de multe ori, în favoarea școlilor care funcționează în comunități dezavantajate.

„Indicele de eficiență”, calculat pe baza datelor din 2009, a fost folosit în 2010, pentru evaluarea, la solicitarea Ministerului Educației, a liceelor care au obținut în acel an un procent de promovabilitate la Bacalaureat sub 30%. În 2011, pe baza unor date noi, „indicele de eficiență” a fost folosit la evaluarea periodică a circa 1000 de unități școlare, pentru ponderarea punctajul obținut la evaluarea

externă. Din 2014, pe baza datelor colectate de ARACIP de la fiecare unitate școlară (printr-o aplicație informatică), „indicele de eficiență” va fi calculat anual, la nivel național.

3. Cercetarea mediului școlar

Datele colectate de la unitățile școlare oferă o imagine generală, dar statică, privind unitatea școlară, și incompletă în privința *procesului* educațional – cel care, de fapt, „adaugă valoare”. De exemplu, din datele culese, putem vedea dacă o școală dispune de dotările necesare, dar nu știm (decât indirect și parțial) dacă și cum anume sunt folosite aceste dotări. De aceea, paralel cu colectarea de date la nivel de sistem, pe parcursul anilor 2010-2013, ca beneficiar sau partener în mai multe proiecte cu finanțare europeană, ARACIP a realizat mai multe cercetări, care au întregit și au „colorat” imaginea școlii, cu informații suplimentare privind organizarea procesului didactic, experiențele de învățare oferite elevilor și cultura organizațională dominantă.

Primele cercetări (CNEE, 2012, ISJ Călărași, 2011 și 2013) au avut ca scop analiza „mediului școlar” și au folosit o operaționalizare comună a acestui concept, fiind reținute mai multe aspecte legate de: mediul socioeconomic, cultural și educațional din care provin elevii, mediul fizic (spațiile școlare, mobilierul, echipamentele și auxiliarele curriculare, cu accent pe TIC), mediul informațional (principalele surse de informație pentru elevi și cadre didactice), mediul educațional propriu-zis (practicile educaționale și comportamentul didactic) și mediul cultural organizațional școlar (elemente de ethos școlar și dominantele culturale, inclusiv nivelul de satisfacție a elevilor și cadrelor didactice). Ca metodă de cercetare, a fost folosită ancheta cu chestionar, fiind elaborate, pe baza modelului operațional prezentat, trei chestionare: pentru directorul de unitate școlară (care oferă date generale despre școală), pentru profesori și pentru elevi. Aceste instrumente au oferit informații „în oglindă”, indicând opiniile și atitudinile actorilor respectivi în legătură cu aspectele mai sus menționate. Pentru prima cercetare (CNEE, 2012), a fost stabilit un eșantion, reprezentativ la nivel național, de 186 de unități școlare (cu chestionare aplicate unui număr de 1397 cadre didactice și 2627 elevi) iar pentru cea de-a doua (ISJ Călărași, 2011 și 2013), eșantionul a cuprins doar școli din județele participante la proiect (100 de unități școlare cu personalitate juridică, la chestionare răspunzând 3863 de elevi și 807 cadre didactice, la prima aplicare, și 1500 de elevi și 319 cadre didactice, la cea de-a doua aplicare).

Cea de-a treia cercetare a fost realizată în cadrul unui proiect propriu (ARACIP, 2012), și a vizat evaluarea nivelului calității educației oferite de școlile din România. Eșantionul a fost constituit din 1023 de școli (circa 15% din totalul unităților școlare cu personalitate juridică), care au fost evaluate periodic în cadrul proiectului.

Prezentăm, în acest material, doar câteva dintre concluziile acestor cercetări, referitoare la două aspecte, intens dezbătute public: *mediul fizic* (spațiile

școlare, mobilierul, dotările – mai ales din categoria TIC) și *procesul didactic* (utilizarea infrastructurii, metodologia și practicile educaționale).

În privința *mediului școlar „fizic”*, rezultatele arată că majoritatea școlilor consideră nivelul de dotare *acceptabil* (fapt confirmat și de rezultatele evaluării externe, numărul unităților de învățământ care nu îndeplinesc cerințele minime, obligatorii, de dotare și echipare fiind în scădere constantă) – cu un minus considerabil în privința *echipamentelor și a mijloacelor digitale de învățare* care, chiar și acolo unde există, sunt, adesea, uzate moral și depășite. Ca urmare, chiar dacă *baza materială continuă să fie considerată ca motiv principal al calității scăzute* a educației din România, de multe ori *această percepție este contrazisă de fapte*. De exemplu:

- *Spațiile școlare* cu destinația de „sală de clasă” sunt, în general, *suficiente*, existând chiar spații nefolosite (mai ales în mediul rural). Situația este alta în privința *spațiilor cu destinație specială* (laboratoare și cabinete), acestea nemaifiind excedentare ci, dimpotrivă: peste 6% dintre școlile din mediul rural afirmă un deficit în acest sens. În privința *atelierelor școlare*, situația este și mai dificilă: aproape trei sferturi dintre școlile din mediul rural și peste jumătate dintre cele din mediul urban reclamă lipsa acestora.

- Multe școli dispun de spații cu destinația „sală de mese” și *spații de cazare* – dar care, în multe situații, sunt neutilizate sau sunt utilizate parțial, chiar dacă *timpul petrecut de elevi* pentru a se deplasa la și de la școală este mare și *doar o cincime dintre unități școlarizează* numai elevi care domiciliază în aceeași localitate cu școala.

- Cele mai multe școli (aproape 80% în mediul rural și peste 70% în mediul urban) dispun de *mobilier mobil în majoritatea sălilor de clasă* – ceea ce face posibilă aplicarea metodelor de învățare în grup sau individuală.

- *Numărul mediu de calculatoare* la care au acces elevii este de circa 7/100 de elevi în mediul urban (din care 3-5/100 de elevi cu acces la Internet) și de 4/100 de elevi în mediul rural (din care 1-2/100 de elevi cu acces la Internet), dar cu diferențe foarte mari între școli (abatere standard mai mare de 4!). În 2013, numărul de calculatoare conectate la Internet a ajuns, în medie, la circa 5/100 de elevi. Reamintim faptul că o medie de 5 calculatoare la 100 de elevi permite fiecărui elev un timp de acces la calculator de cel puțin 1 oră pe săptămână.

- Circa jumătate dintre școli consideră că dispun de *materiale educaționale digitale* pentru majoritatea disciplinelor (mai ales filme și fotografii digitale, mai puțin *software* dedicat), iar 90% dintre ele, cel puțin pentru unele discipline.

- Marea majoritate a cadrelor didactice consideră că fondul de carte și materialul didactic existent în școală *acoperă necesarul* – cel puțin la nivel minim. Există *diferențe semnificative, în minus*, în privința dotării și echipării, în mediul *rural* (față de mediul urban), în *structurile arundate* (față de școlile „de centru”) și în *școlile mici* (sub 300 elevi).

La nivelul *practicilor educaționale*, am constatat, în primul rând, că *baza materială*, chiar atunci când există, *este sub-utilizată, mai ales în unitățile care*

școlarizează copii aparținând grupurilor vulnerabile (de exemplu, din mediul rural sau din comunitățile cu romi). Cu alte cuvinte, școala *nu este capabilă* să ajute, prin utilizarea corespunzătoare a bazei materiale și prin metodologia didactică folosită, *tocmai copiii din grupurile vulnerabile – cei care au mai mare nevoie și ar beneficia cel mai mult de pe urma acestui ajutor.*

Totodată, cercetările noastre confirmă deficiențele deja semnalate, la nivelul procesului de învățământ: *lipsa caracterului aplicativ al predării și al celui interdisciplinar, necorelarea situațiilor de învățare cu experiența concretă, din „lumea reală”, a elevilor.* În plus, chiar dacă a fost achiziționat mobilier mobil, *acesta nu este folosit corespunzător.*

De asemenea (fapt pe care îl considerăm îngrijorător), apare o *diferență semnificativă între ceea ce spun cadrele didactice și ceea ce fac efectiv*, așa cum rezultă din răspunsurile *diferite* ale cadrelor didactice și elevilor în privința unor aspecte importante. Această situație necesită investigare suplimentară și, în plus, o analiză a practicilor legate de inspecția școlară și de control, care pot încuraja formalismul și „dubla gândire”. Totodată, se impune o corelare mai strânsă și bazată pe dovezi a evaluării cadrelor didactice cu practicile educaționale și cu rezultatele obținute de aceștia, în termeni de „valoare adăugată”.

În sfârșit, cercetările noastre confirmă *caracterul inechitabil al furnizării serviciilor educaționale: toți indicatorii importanți* (de participare - inclusiv abandonul și absenteismul -, ratele de promovabilitate și de trecere în niveluri superioare, rata de părăsire timpurie a școlii, rezultatele la examene și evaluări naționale etc.) *au valori inferioare la școlile din mediul rural față de cele din mediul urban, la elevii romi față de cei ne-romi și la elevii care învață în structuri, față de cei care învață în școlile „de centru”.*

Pe de altă parte, ca element pozitiv, trebuie menționată *influența benefică pe care o pot avea niște proiecte bine ținute* asupra practicilor educaționale – cum ar fi cel deja menționat (ISJ Călărași, 2011 și 2013).

Prezentăm, mai jos, câteva constatări legate de *procesul didactic*, care susțin afirmațiile de mai sus:

- 70% dintre cadrele didactice și 80% dintre elevi declară că *majoritatea lecțiilor sunt desfășurate în sala de clasă, nu în spațiile cu destinație specială.* Aproape 40% dintre cadrele didactice declară că folosesc mai ales aranjamentul „clasic” al mobilierului, dar aproape 70% dintre elevi afirmă că profesorii lor folosesc acest aranjament.

- Majoritatea cadrelor didactice afirmă că *utilizează cel puțin săptămânal resursele școlii* (cu diferențe mari între niveluri de învățământ și între arii curriculare), cu folosirea mai intensă a auxiliarelor clasice (fondul de carte, materialul didactic), în mediul rural, și a TIC, în mediul urban. Procentul elevilor care afirmă că profesorii lor folosesc zilnic sau săptămânal auxiliare curriculare este mult mai mic.

- Peste 80% dintre cadrele didactice consideră că *dețin competențele digitale* cel puțin la nivel mediu, dar mult mai puține declară că *folosesc* aceste competențe: doar 25% folosesc mijloacele digitale pentru informare și pentru

pregătirea lecțiilor, 12% pentru comunicarea cu colegii, sub 10% în derularea lecțiilor sau pentru gestiunea datelor, 5,5% pentru evaluarea elevilor și 2% pentru comunicarea cu părinții.

- *Toți elevii chestionați au declarat că știu să folosească computerul*, dar marea majoritate au afirmat că îl folosesc mai ales pentru jocuri și pentru comunicarea cu colegii sau cu prietenii, doar o minoritate folosindu-l pentru pregătirea lecțiilor sau la ore.

- *Manualul rămâne principala sursă de informare*, în pregătirea lecțiilor, atât pentru profesori (circa 75%), cât și pentru elevi (peste 90%). La cadrele didactice, a doua sursă de informare o reprezintă ghidurile și culegerile (Internetul fiind pe locul al patrulea, folosit de circa jumătate dintre profesori). La elevi, ierarhia surselor de informare pentru pregătirea lecțiilor se schimbă: după manual, urmează *Internetul* (folosit de circa trei sferturi dintre ei).

- *Diferențe de opinii între cadre didactice și elevi* apar și în privința *structurii lecției*, a centrării acesteia pe profesor (caz în care predomină „predarea”) sau pe elev (caz în care predomină „învățarea”, individuală sau în grup). În timp ce doar 35% dintre cadrele didactice afirmă că folosesc pentru predare mai mult de 30% din timpul unei ore obișnuite, 90% dintre elevi declară că profesorii predau mai mult de jumătate din timpul unei ore normale.

- În privința *comportamentelor profesorului care stimulează învățarea*, cele mai mici scoruri au fost obținute (prelucrând răspunsurile elevilor) la *utilizarea experienței de viață* a elevilor și la *cooperarea cu alți profesori*.

- Profesorii oferă, în general, *feed-back* elevului, în privința performanței realizate, cu scoruri mai mari în gimnaziu (față de liceu) și în mediul rural (față de cel urban). Remarcăm, totuși, că aproape un sfert dintre elevi reclamă situații de discriminare în evaluare și notare.

- Circa 80% dintre cadrele didactice declară că abordează, în majoritatea orelor predate, *cunoștințe și aplicații din alte discipline* – deci că predau *interdisciplinar*, în timp ce doar 20% dintre elevi declară că majoritatea profesorilor procedează astfel.

- Peste 85% dintre profesori declară că, în orele predate, *aplicațiile practice* ocupă mai mult de jumătate din timpul orei. În schimb, peste 80% dintre elevi estimează că profesorul vorbește mai mult de jumătate din timpul unei ore obișnuite.

4. Cercetări și rapoarte internaționale

Performanțele elevilor români (dar și ale sistemului de învățământ) se situează pe ultimele locuri în Uniunea Europeană (Education and Training Monitor 2013), și, în general, România stabilește minimul european pentru mulți dintre indicatorii referitori la „creșterea inteligentă” (Country Fact Sheet Romania, 2013). Rezultatele slabe obținute la evaluările internaționale PISA (OECD, 2014a), PIRLS sau TIMSS (IEA, 2012a, b, c), au fost intens popularizate (chiar dacă analiza nu trece, de obicei, de paginile cu clasamentele) și, de aceea, nu le vom aborda.

Aproape toată lumea este de acord că trebuie îmbunătățită calitatea educației, dar încep să apară dezacorduri atunci când vorbim despre cum ar trebui să facem acest lucru. La noi, discuția publică este, în continuare, centrată mai ales pe „performanța academică”: procentul mic de promovabilitate la bacalaureat, calitatea studenților și a absolvenților de universitate, rezultatele obținute de elevii români la olimpiade și concursuri internaționale etc. Deci, în mentalul colectiv, „calitatea” este echivalată cu „performanță academică”, iar îmbunătățirea calității este echivalată cu creșterea (utopică, credem noi) a procentului populației școlare cu performanțe academice „de vârf” (și, implicit, a numărului de „olimpici”).

Organismele internaționale menționate, OECD și IEA, la care se adaugă UNESCO și UNICEF, corelează, însă, creșterea calității cu *îmbunătățirea accesului la educație și cu echitatea în furnizarea serviciilor educaționale*. Ca urmare, *calitatea educației este echivalată cu „educație de calitate pentru toți”, iar îmbunătățirea calității este echivalată cu îmbunătățirea accesului la școli și profesori buni, pentru întreaga populație școlară, cu precădere pentru grupurile dezavantajate*. ARACIP a adoptat acest concept, mai ales având în vedere faptul că educația este, în același timp, un drept fundamental și un serviciu universal.

Evaluările internaționale arată că sistemul românesc de învățământ *este profund inechitabil*. Doar câteva exemple, privind *rezultatele la PIRLS și TIMSS* (IEA, 2012a, b, c):

- Elevii care locuiesc în localități cu peste 15.000 locuitori obțin un punctaj peste mediile internaționale, în timp ce elevii care locuiesc în localități sub 15.000 locuitori (adică majoritatea) obțin un punctaj sub media internațională.
- Scorul mediu al elevilor care au acasă resurse educaționale este peste media internațională, iar al celor care au puține resurse educaționale acasă este sub media internațională.
- În școlile în care profesorii nu raportează elevi subnutriți, scorul mediu este peste media internațională, iar acolo unde profesorii raportează elevi subnutriți, scorul mediu este, la noi, sub media internațională.

Din cele de mai sus rezultă faptul că, la *categoriile favorizate de populație* (care trăiesc în localități mari, care dispun de resurse educaționale și care pot asigura copiilor lor cel puțin o nutriție adecvată), *rezultatele sunt mai bune decât mediile internaționale*, iar la *categoriile dezavantajate rezultatele sunt mult mai slabe*, aceasta în condițiile în care *procentul elevilor aparținând acestor categorii dezavantajate ajunge la sau depășește 50%* (mult mai mulți decât media internațională).

Acest lucru este accentuat și de faptul că *școlile românești sunt segregate în funcție de rezultatele elevilor*. Cu alte cuvinte, elevii care au (sau sunt capabili de) rezultate bune, se strâng în anumite școli, în timp ce în celelalte școli rămân, mai mult, elevi care nu obțin rezultate academice deosebite. Acest lucru este dovedit (OECD, 2014a) de faptul că *variația rezultatelor elevilor din aceeași școală este mai mică decât variația rezultatelor între școli*. În Finlanda (și în alte sisteme performante la evaluările internaționale) se întâmplă invers: diferențele de rezultate în interiorul școlii sunt mai mari decât cele între școli.

Deci, în învățământul românesc, influența mediului de proveniență este mai mare decât în majoritatea celorlalte țări, iar școala contează mai puțin ca șansă de promovare socială, nefiind capabilă să compenseze influența mediilor familial și comunitar.

Inechitatea este accentuată și prin distribuția resurselor în cadrul sistemului de învățământ (v. mai sus). La aceste concluzii ajung și alte studii realizate de OECD (2012), UNICEF (împreună cu Institutul de Științe ale Educației, 2012 și 2014) sau Banca Mondială (2013, 2014), care arată, în plus, și faptul că situația cea mai grea o au *elevii romi*. Acest lucru este valabil și în privința finanțării educației. De exemplu (UNICEF / ISE, 2014), s-a înregistrat o corelație *negativă* între procentul elevilor romi și suma efectiv cheltuită *per capita*. Aceasta cu toate că, în teorie, conform „filosofiei” Legii Educației Naționale („banii urmează elevul”), finanțarea de bază ar trebui să fie **aceeași** pentru elevii care învață în școli similare – ca dimensiuni, situare etc.

5. Elemente de ethos și de cultură organizațională

Pornind de la premisa că o reformă autentică și profundă a sistemului școlar nu se poate realiza decât prin „transformare culturală” (Maehr & Midgley, 1996), un domeniu aparte al cercetării promovate de ARACIP l-a reprezentat *investigarea culturii organizaționale*. Importanța acestor aspecte a devenit evidentă chiar de la începutul activității ARACIP: nu întotdeauna normele, valorile sau modurile de acțiune promovate s-au potrivit cu cele dominante în sistemul românesc de învățământ. Doar un exemplu, recent, în acest sens: în aplicația informatică de sprijin pentru evaluarea internă a calității educației, în concordanță cu prevederile legale, am introdus chestionare, care trebuie aplicate elevilor și părinților, în calitate de beneficiari de educație, cu scopul de a evalua comunicarea cu aceștia, gradul lor de implicare în procesul decizional și nivelul satisfacției față de educația oferită (rezultatele centralizate, pe clase, urmând a fi încărcate în aplicația respectivă). Urmarea a fost un șir de reclamații din partea unei confederații sindicale, care a acuzat ARACIP de birocratizarea excesivă a activității școlii (în condițiile în care am renunțat complet la documentația depusă pe hârtie), profesorii având, în opinia reclamanților, alte lucruri de făcut, mai importante decât evaluarea „îndeplinirii așteptărilor beneficiarilor” (am citat, aici, din definiția calității, așa cum apare în Lege). Ca urmare, barierele culturale au fost avute permanent în vedere, *toate* proiectele inițiate de ARACIP având componente legate de investigarea și dezvoltarea culturii calității.

Cercetările deja menționate, privind mediul școlar (CNEE, 2012; ISJ Călărași, 2011 și 2013), au evidențiat un aspect cultural esențial, deja menționat: *echivalarea educației cu „predarea”*, profesorul fiind considerat, deci, principalul actor educațional. În opinia profesorilor, calitatea predării influențează cel mai mult rezultatele învățării (urmând, în ordinea importanței, atmosfera destinsă, plăcută, din clasă și interesul părinților).

Un alt aspect interesant este și faptul că *mai mult de trei sferturi dintre cadrele didactice se declară atât motivați pentru profesiune, cât și satisfăcuți de rezultatele propriei activități profesionale*. Mai mult, peste 95% dintre cadrele didactice chestionate se declară *satisfăcute de locul de muncă deținut*. Aceste procente, similare celor rezultate din cercetarea OECD privind cadrele didactice (TALIS – v. OECD, 2014b), sunt în contradicție cu imaginea oferită de mass media – care creionează un profesor nemulțumit, descurajat și gata să-și părăsească locul de muncă. Această contradicție poate fi reală (mass media oferind o imagine deformată a școlii), sau poate fi vorba de „*dubla gândire*” deja menționată. Astfel de diferențe, între ceea ce declară cadrele didactice și ceea ce declară elevii, sunt mari și în privința *utilizării metodelor de grup*, a caracterului *interdisciplinar* și a celui *aplicativ* al predării – trei elemente susținute puternic prin toate inițiativele recente de reformă. Cauzele acestor diferențe pot fi multiple, de exemplu: nevoia de a oferi o imagine pozitivă, teama de evaluare (care, la profesori, dar și la elevi, are o conotație negativă), comoditatea sau chiar convingerea (aceste elemente nu sunt considerate ca importante). Așa cum am mai spus, aceste „*disonanțe culturale*” necesită o investigație suplimentară, de profunzime, și o abordare specifică.

În sfârșit, un alt element, care ni se pare important, este *atitudinea față de schimbare* a cadrelor didactice, măsurată prin atitudinea față de formarea profesională continuă și privind motivele introducerii schimbărilor în procesul de predare. Astfel, circa trei sferturi dintre cadrele didactice apreciază pozitiv oferta de formare, chiar în condițiile în care studiile de profil caracterizează această ofertă drept „*învechită*” și „*inadecvată*”. Putem considera, în acest sens, că atitudinea conservatoare a cadrelor didactice este confirmată și potențată de oferta de formare, înregistrându-se, aici, un cerc vicios: cadrele didactice, conservatoare în atitudine, consideră că oferta, la fel de conservatoare, este adecvată, iar participarea la programele respective nu face decât să confirme și să susțină caracterul conservator al practicii profesionale.

În 2011, cadrele didactice au indicat *nevoile elevilor* ca principalul motiv al introducerii noutăților în predare („*sprijin mai mare în învățare pentru elevi*”, „*atragerea elevilor către disciplina mea*”, „*înțelegerea mai bună a conținuturilor de către elevi*”). În 2013, situația se schimbă: în frunte se situează „*obligativitatea derivată dintr-un act normativ*”, iar pe locul al treilea, „*ușurința aplicării*” – crescând, deci, importanța *motivației externe* pentru introducerea inovațiilor. Aceasta confirmă fie conservatorismul cadrelor didactice, fie neîncrederea lor în schimbările propuse.

În privința *elevilor*, aproximativ două treimi dintre aceștia se declară *satisfăcuți* de școala urmată, în sensul că oferă pregătirea necesară pentru continuarea studiilor în profilul dorit (dintre motivele de insatisfacție, singurul care se apropie de 50% dintre opțiunile exprimate fiind suprasolicitarea). Pe de altă parte, între 25% și 45% dintre elevi fac meditații (mai mult în mediul urban), și tot atâtia, participă la pregătirea suplimentară, organizată în școală (mai mult în mediul rural). De asemenea, se confirmă *influența negativă a condițiilor nefavorabile de context* (nivelul economic al familiei, nivelul de educație al părinților etc.) *asupra*

motivației învățării la elevi. Mai remarcăm și faptul că, între 2011 și 2013, utilitatea școlii, așa cum este percepută de către elevi, s-a diminuat.

În afara cercetărilor mai sus menționate, ARACIP a realizat și un „*Studiu național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar*” (ARACIP, 2013a), realizat, în parte, pe baza modelului cultural dezvoltat de Geert Hofstede (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Această alegere a permis evidențierea schimbărilor culturale din ultimul deceniu, aceleași instrumente fiind folosite și la o cercetare a Institutului de Științe ale Educației din 2001. Investigarea s-a realizat pe un eșantion reprezentativ la nivel național de aproape 2000 de unități școlare, de la toate nivelurile de învățământ, din mediul urban și rural. Au fost aplicate chestionare unui număr de 11077 de cadre didactice, 2397 de elevi, 789 de părinți și 426 de reprezentanți ai administrației publice locale. Cercetarea a cuprins două categorii distincte și sensibil egale, ca număr, de școli: școli care au beneficiat de formare și au fost evaluate de ARACIP și școli care nu au fost evaluate și nu au beneficiat de formare. În acest fel, au fost evidențiate, pe lângă trăsături culturale generale, și diferențe rezultate din introducerea sistemelor de evaluare internă și externă a calității. De exemplu:

- A fost constatată o *distanță mare față de putere*, școala conservând reprezentările tradițional-ierarhice de tip *top-down* în relațiile dintre principalii actori. Nivelul acesteia este, însă, mai mic în 2012 față de 2001 și, la fel, în școlile care au fost evaluate în proiect.

- Se manifestă un *grad ridicat de evitare a incertitudinii*, mai mare la cadrele didactice față de celelalte categorii de subiecți (confirmându-se conservatorismul acestora). Totuși, acesta este mai mic față de 2001 (ceea ce ne face să sperăm că schimbările propuse vor fi mai ușor acceptate decât în urmă cu 11 ani) și mai mic la școlile care au participat la proiect.

6. Concluzii: spre un nou concept de calitate a educației

Prin cele prezentate până acum am încercat să demonstrăm participarea ARACIP la *producerea* cunoașterii necesare deciziei, prin colectarea de date obținute din cercetarea proprie sau realizată de terți. Rezultatele cercetării au fost, apoi, *diseminate* prin mijloace electronice dar și pe hârtie (30 de materiale de informare și documentare, tipărite într-un tiraj total de circa 300.000 de exemplare, multe dintre ele fiind distribuite în fiecare unitate școlară). De asemenea, au fost publicate 9 rapoarte de activitate, patru ediții ale „Barometrului Calității Educației”, rapoartele de cercetare deja menționate și alte publicații. În continuare, vom încerca să arătăm cum sunt *utilizate* rezultatele cercetării pentru *fundamentarea* politicilor publice proprii. Este vorba, în primul rând, de noul concept de „calitate a educației” (ARACIP, 2013b), care va orienta elaborarea noilor standarde și metodologii de evaluare a calității educației.

Concluziile cercetărilor enumerate mai sus impun *refocalizarea procesului educațional* (la nivelul mediului școlar și al practicilor educaționale, cu intervenții

asociate la nivelul culturii organizaționale) pe *elev* (nu pe profesor), pe *învățare* (nu pe predare), pe *relația* profesor-elev și pe *rezultate* (în termeni de „produse” și „efecte” – nu pe „inpuț”). Ca urmare, *noile standarde de calitate a educației și procedurile de evaluare* vor fi re-orientate spre:

- *Rezultatele obținute și valoarea adăugată / creată: rezultatele învățării și bunăstarea elevilor* (sub toate aspectele ei), *rezultatele activității și dezvoltării profesionale* la profesori și *rezultatele dezvoltării instituției școlare*.

- Evaluarea *capacității instituției școlare de a obține aceste rezultate și de a le îmbunătăți continuu*. De exemplu, toate programele de dotare cu echipamente și materiale vor fi judecate în funcție de contribuția lor la îmbunătățirea rezultatelor elevilor și a stării lor „de bine” – deci, mai ales în funcție de cum sunt utilizate aceste dotări.

- Evaluarea *activității la clasă a profesorului*, indiferent de disciplină și de arie curriculară, pornind de la criterii, aspecte și practici care și-au dovedit, deja, eficiența (ex. ITL, 2012): colaborarea între elevi; construirea cunoașterii (nu simpla reproducere a informației); auto-normarea și autoconducerea la nivelul elevilor; rezolvarea problemelor din lumea reală, inclusiv prin inovare; folosirea TIC pentru învățare; comunicarea proficientă. La fel, evaluarea *rezultatelor formării și dezvoltării profesionale* se va face tot în funcție de valoarea adăugată (contribuția la îmbunătățirea rezultatelor învățării și a bunăstării elevilor).

- Judecarea *managementului școlii și a managementului calității* în funcție de capacitatea de a susține îmbunătățirea continuă, atât a rezultatelor, cât și a capacității de a obține aceste rezultate – continuând, astfel, trecerea de la viziunea „procedurală” la cea „transformațională” asupra calității.

Noul concept de calitate a educației *este corelat intrinsec cu cel de echitate*: calitatea și, mai ales, „excelența” pot exista numai acolo unde vor fi asigurate, pentru toți elevii și pentru fiecare în parte, sănătatea și siguranța, respectarea drepturilor și libertăților prevăzute de lege, respectul și valorizarea din partea celorlalți (eliminându-se orice forme de discriminare și de segregare), îmbunătățirea relațiilor din familie (prin programe de educație parentală), a relațiilor cu colegii și cu profesorii, stima de sine, încrederea în sine și în instituția școlară, satisfacția privind rezultatele obținute etc. Școala trebuie, totodată, să încerce să compenseze, cât de mult se poate (împreună cu autoritățile locale, acolo unde este cazul), influența mediului defavorizat: noile standarde vor cuprinde prevederi explicite privind măsurile active pe care școala va trebui să le întreprindă pentru elevii și grupurile dezavantajate, pentru *dezvoltarea practicilor incluzive* și pentru *identificarea și sprijinirea elevilor și copiilor vulnerabili*.

Ca urmare, este imperios necesară *deschiderea școlii către comunitate* (considerând părinții ca parte esențială a acestei relații) și către *colaborarea cu celelalte servicii publice și inițiative private* implicate în protecția și bunăstarea copilului și a familiei. Ca urmare, noile standarde vor evalua modul în care școala catalizează acțiunea concertată (mai ales preventivă, dar și remedială) de diminuare a abandonului școlar, a absenteismului, a delincvenței și a comportamentelor dăunătoare sănătății, precum și pentru îmbunătățirea continuă a rezultatelor

învățării. În acest sens, școala va trebui să identifice și alte organizații (publice sau private) din comunitate, care oferă resurse, sprijin și servicii complementare.

În viitor, pe lângă completarea și rafinarea bazei de date proprii (inclusiv prin crearea unor mecanisme de schimb și preluare de informații din alte baze de date, de exemplu, din BDNE/SIIR), ARACIP va continua valorificarea rezultatelor cercetării pe *trei direcții strategice*:

- *Identificarea celor mai eficiente mecanisme, programe și acțiuni care să ducă la îmbunătățirea calității* (definită în sensul de mai sus), prin calcularea sau estimarea beneficiilor lor economice („*return on investment*”) și sociale („*social return on investment*”).

- *Promovarea „alianțelor pentru incluziune”* (Edwards & Downes, 2013), care să grupeze, în jurul școlii, toate instituțiile, organizațiile și actorii interesați de îmbunătățirea rezultatelor învățării și a bunăstării copilului – cu accent pe școlile care funcționează în mediile defavorizate.

- *Identificarea și promovarea bunelor practici educaționale* pe baza celor două criterii de mai sus (eficiența și incluziunea), indiferent de inițiator: școli publice sau private, instituții publice, firme sau ONG. Pe termen mediu, intenționăm crearea unei baze de date de „servicii educaționale complementare”, care să poată fi folosită de școli pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării și a „stării de bine” ale elevilor.

În concluzie, cu aproximativ 2% din bugetul pe ultimii 5 ani investit în cercetare, la care se adaugă încă circa 5% pentru crearea și dezvoltarea bazei proprii de date, putem afirma că ARACIP se află pe drumul cel bun în construirea, diseminarea și utilizarea rezultatelor cercetării educaționale, în vederea promovării politicilor publice bazate de evidențe.

Bibliografie

1. ARACIP (2012). *Raport privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România*. ARACIP. Disponibil online la adresa <http://www.edu.ro/index.php/articles/c949/>.
2. ARACIP (2013a). *Studiu național privind stadiul dezvoltării culturii calității La nivelul sistemului de învățământ preuniversitar*. ARACIP. Cluj-Napoca: Qual Media. Disponibil online la adresa <http://www.edu.ro/index.php/articles/c949/>.
3. ARACIP (2013b). *A doua declarație de principii*. Disponibil online la adresa <http://www.edu.ro/index.php/genericdocs/c5/>.
4. Babu, S. & Mendro, R. (2003). *Teacher Accountability: HLM-Based Teacher Effectiveness Indices in the Investigation of Teacher Effects on Student Achievement in a State Assessment Program*, AERA Annual Meeting, 2003, Chicago, IL., April 21-25. Disponibil online la adresa <http://www.dallasisd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Shared/evalacct/research/articles/Babu-Teacher-Accountability-HLM-Based-Teacher-Effectiveness-Indices-2003.pdf>.

5. Barber, M. & Mourshed M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey and Company. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>.
6. Cheng, Y. C. (2001). *Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education: Three Waves for the Future*. Invited Plenary Speech Presented at the International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century, Beijing, China, 12–15 June 2001. Disponibil online la adresa <http://www.ied.edu.hk/cird/doc/speeches/12-15jun01.doc>.
7. CNEE (2012). *Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. Country Fact Sheet Romania (2013). *Directorate-General Regional and Urban Policy Analysis Unit B1*, July 2013. http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/country2012/country_ro_en.pdf.
9. Currie, J. & Thomas, D. (2001). Early Test Scores, School Quality and SES: Longrun Effects on Wage and Employment Outcomes, in *Janet Currie and Duncan Thomas - Worker Wellbeing in a Changing Labor Market*, 20:103–132.
10. Education and Training Monitor (2013). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. Disponibil online la adresa http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf.
11. Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion. Cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools. An independent report authored for the European Commission*. Bruxelles: EC/NESET. Disponibil online la adresa <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/CROSS-SECTOR%20SYNERGIES-FINAL-WEB.pdf>.
12. German Institute for International Educational Research (2007). *Conference Volume. Knowledge for action – Research Strategies for an Evidence-Based Education Policy. Symposium during Germany's EU Presidency*. 28-30 March 2007 in Frankfurt/Main. Disponibil online la adresa <http://ice.dipf.de/de/pdf/tagungsdokumentation>.
13. Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition*. New York: McGraw-Hill.
14. ISJ Călărași (2011 și 2013). *Studiu longitudinal pentru monitorizarea și evaluarea accesului la competente MaST. Inspectoratul Școlar al Județului Călărași*. Disponibil online la adresa <http://www.mastnet.ro/index.php/aracip/activitataracip>.
15. ITL (2012). *21CLD Learning Activity Rubrics*. ITL Research, Microsoft Partners in Learning. Disponibil online la adresa <http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/21cld%20learning%20activity%20rubrics%202012.pdf>.
16. Maehr, M & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, Colorado: Westview Press.
17. Martin, O., Mullis, I., Foy., P., Stanco, G. (2012c). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Boston / Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center / IEA Secretariat.
18. Mourshed, M., Chijioko, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey and Company. Disponibil online la adresa <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>.
19. Mullis, I., Martin, O., Foy., P. & Alka A. (2012b). *Timss 2011 International Results in Mathematics*. Boston / Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center / IEA Secretariat.

20. Mullis, I., Martin, O., Foy., P. & Drucker, K. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston / Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center / IEA Secretariat.
21. OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD/CERI.
22. OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Disponibil online la adresa <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
23. OECD (2014a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I-IV)*. PISA, OECD Publishing.
24. OECD (2014b). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1.
25. Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. *Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center. Issue: R11-0435-02-001-97. Disponibil online la adresa www.mccsc.edu/~curriculum/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf.
26. UNICEF / ISE (2012). *Toți copiii la școală până în 2015. Inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație. Studiu național – România. Analiza situației copiilor aflați în afara sistemului de educație în România*. Buzău: Alpha MDN.
27. UNICEF / ISE (2014). *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității*. București: Vanemonde.
28. World Bank (2013). *Romania Europe 2020 Romania: Evidence-based Policies for Productivity, Employment, and Skills Enhancement*. Washington: World Bank.
29. World Bank (2014). *Diagnostics and Policy Advice for Supporting Roma Inclusion in Romania*. Prepared By The Human Development And Sustainable Development Teams. Europe And Central Asia. Washington: The World Bank.

Calitatea educației – între realitățile sistemului educațional și managementul proceselor

Remus CHINĂ¹¹

1. Concepte fundamentale

Având în vedere specificitatea termenilor abordați în această lucrare, am considerat necesar și util pentru cititor introducerea definițiilor consacrate a unor termeni fundamentali pentru lucrarea noastră. Această „necesitate” apare și din perspectiva utilizării confuze sau chiar *eronate*, în mod repetat, inclusiv instituționalizat, a acestor termeni. Și ceea ce este mai grav, *utilizarea eronată* a acestor termeni sau ignorarea, uneori chiar respingerea definițiilor consacrate ale acestora, s-a generalizat la nivel de sistem educațional (românesc), deși, acești termeni sunt clar definiți în literatura de specialitate. Din varii motive, pe care le-am explicat sau le vom explica în alte lucrări, din păcate, în *mediul educațional românesc*, termenii specifici managementului calității, au pătruns în mod confuz sau eronat, fiind intenționat „deformați” sau *reinventați într-o manieră pretins originală*, utilizarea lor conducând astfel la crearea unor „bariere conceptuale” redutabile, ce se dovedesc a fi din ce în ce mai greu de depășit.

a) *Prodot* – „un bun, o idee, metodă, informații, obiect sau *serviciu* creat sau rezultat al unui proces și care servește o nevoie sau satisface o dorință. Produsul este o combinație de atribute tangibile și intangibile (beneficii, caracteristici, funcții, utilizări) oferit de vânzător unui cumpărător spre a-l achiziționa! Spre exemplu, vânzătorul nu oferă doar perișta de dinți ca obiect fizic ci și ideea că aceasta va contribui la îmbunătățirea stării de sănătate a dinților acestuia!” (Businessdictionary.com).

b) *Serviciu* – „O acțiune, un proces de valoare, faptă, efort, efectuate pentru a satisface o nevoie sau pentru a îndeplini o dorință” (businessdictionary.com).

c) *Proces* – „Secvență de proceduri interdependente și legate care la fiecare etapă, consumă resurse (materiale, financiare, temporale) pentru a converti intrări (date, materiale, piese etc) în ieșiri. Ieșirile pot servi ca intrări în următorul proces, până la atingerea scopului final/obținerea produsului proiectat” (Businessdictionary.com). Un ansamblu de acțiuni interconectate care au ca drept scop esențial transformarea intrărilor în ieșiri (proiectate).

d) *Entitate educațională* – organizație școlară, denumită în mod curent „școală” care poate furniza educație pe unul sau mai multe niveluri de învățământ sau tipuri de învățământ. În această categorie intră, evident, și cele din învățământul superior. Este clar că ne referim, în primul rând la entitățile

¹¹ Dr., Inspector Ministerul Educației Naționale remus_china@yahoo.com

educaționale componente ale unui sistem educațional formalizat (ex. sistemul național de învățământ sau un microsistem din interiorul acestuia).

e) *Sistem de management al calității* (SMC) – Sistemul de management al calității este acea parte a sistemului de management al organizației, orientată către obținerea rezultatelor, în raport cu obiectivele calității, pentru satisfacerea necesităților, așteptărilor și cerințelor părților interesate, după caz (SR EN ISO 2000:2006).

f) *Asigurarea calității* (AC) – parte a managementului calității, concentrată pe furnizarea încrederii că cerințele referitoare la calitate vor fi îndeplinite (SR EN ISO 9000:2000). AC reprezintă ansamblul activităților planificate și sistematice, necesare furnizării încrederii că cerințele referitoare la calitate vor fi îndeplinite¹².

2. Educație – produs educațional plus serviciul educațional

În contextul abordărilor din această lucrare, vom considera că, *educația*, furnizată de orice entitate educațională, reprezintă *produsul* realizat de organizația respectivă, pe care îl vom numi, generic, „*produs educațional*” (PE).

Produsul realizat de școală, pe care l-am numit „produs educațional”, este alcătuit din părți componente esențiale care vor contribui decisiv la calitatea educației furnizată de organizație. Între acestea vom remarca două dintre ele, pe care le considerăm ca fiind cele mai importante:

- produsul educațional, rezultat al profesorilor din școală;
- serviciul educațional, prin care produsul respectiv este livrat clienților și părților interesate!

Din această perspectivă, vom contura trei secvențe distincte, deosebit de importante, în funcționarea și evoluția unei școli:

- a) Realizarea *produsului* „*educațional*” prin procese specifice;
- b) „Livrarea” produsului educațional către clienții/părțile interesate ale organizației prin *serviciul educațional* – procese specifice serviciului;

¹² AC poate însemna ansamblul *acțiunilor corective și preventive* dezvoltate în mod *sistemic și sistematic* de organizație pentru a menține organizația pe „traectoria” stabilită pentru atingerea țințelor strategice pe care și le - a propus. Abordarea „curentă” a acestui concept în mediul educațional românesc a creat exagerări și „derapări” de tot felul (*sistem de management și asigurare a calității* sau numai *sistem de asigurare a calității*, evident eronate), ignorând celelalte părți esențiale ale managementului calității: *planificare, control și îmbunătățire*. Aceste abordări sunt (tot) mai frecvente în „AC” românească dar și în alte medii educaționale europene! Se ignoră faptul că JM Juran, în celebra sa lucrare *Quality Control Handbook* consideră ca fiind esențiale în managementul calității trei procese (formând „trilogia calității”): *planificarea calității, controlul calității, îmbunătățirea calității*. Conform standardului terminologic ISO 9000 adoptat pe plan internațional (tradus și la noi), „asigurarea calității” este o parte a „managementului calității”, fiind precedată de „planificarea calității” și „controlul calității” dar și urmată de „îmbunătățirea calității”.

- c) *Marketing educațional* – procese specifice „orientării” organizației pe piață, vizibile mai ales în condiții de concurență;

Nu neapărat în această ordine, întrucât a treia secvență, procesul de *marketing educațional*, ar trebui, în opinia noastră, să fie prima etapă, așa încât celelalte două să poată fi adaptate după cerințele „pieții” – aspect aproape invizibil în condiții de centralizare excesivă. Considerăm că diferența dintre *produs* și *serviciu*, în educație constă în faptul că, în timp ce *produsul* (educațional) este *rezultatul* unui proces/a mai multor procese, *serviciul* (educațional) este *ansamblul de procese* prin care este livrat, spre consum, produsul!

1.1. Despre produsul educațional sau care sunt reperele actuale pe această temă

Referințele la conceptul „produs educațional” ne conduc la cel puțin 3 abordări relevante în literatura de specialitate:

- a. Ghidul ISO IWA 2: 2009, cap 3, paragraf 3.4:

„*Produs educațional* – produs care se referă la educație”. Această definiție ne conduce spre o gamă largă de *produse* (dintre care cele mai utilizate sau asimilate cu acest concept sunt cele software).

În această categorie intră produsele (materiale sau imateriale, tangibile sau intangibile) care au un scop educativ: *jocuri logice, obiecte, filme, ghiduri, manuale*, aparate utilizate în experimente etc, toate menționate, în practicile curente, ca fiind *produse* educaționale! Totuși, apreciem că acestea sunt, mai degrabă, *auxiliare curriculare*, utilizabile în procesul de „livrare” a adevăratului *produs educațional*.

Se pare că în literatura de specialitate această definiție s-a instituit cu o oarecare „stabilitate”, având o evidentă tendință de a acoperi „zona produselor educaționale”. Totuși, definiția din ghidul ISO IWA (2009), deși generală, ne conduce la ideea că „produsele care se referă la educație” vor alcătui ceea ce numim, în mod curent, „educație”. Sau, mai clar, educația furnizată de o organizație care activează în acest domeniu, va fi o rezultată a *produselor educaționale obținute în urma unor procese specifice din interiorul organizației*.

b. O altă abordare semnificativă a conceptului „produs educațional” o vom găsi în scrierile unui specialist american în managementul calității, Myron Tribus (1992): „1. Școala nu este o fabrică. 2. Studenții nu sunt produsul. 3. Educația lor este produsul. 4. Clienții pentru acest produs sunt: a) studenții; b) părinții lor; c) viitorii lor angajatori; d) societatea în general. 5. Elevii/studenții trebuie să fie „co-manageri” pentru propria educație. 6. Nu există oportunități pentru a rechema „produsul” și a-l corecta...”

La prima vedere cele două definiții asupra produsului educațional apar ca fiind disjuncte, totuși apreciem că formularea prin Ghidul ISO IWA 2 este „suficient” de generală să includă și definiția lui M. Tribus.

c. O atenție deosebită o acordă conceptului „produs educațional” (totuși, fără o clarificare *eficace*) E. Salis (2002): „*tentația ca elevii/studenții să fie*

*considerați produse (în mediul educațional) este foarte mare! Atunci când discutăm despre „calitate” apar, inerent două întrebări fundamentale: Care este produsul? și a doua Cine sunt clienții?” Problema este că, spune Salis: „ființele umane sunt în mod curent nestandardizate și va fi imposibil să „produci” elevi și studenți la un anumit standard!” Din aceste considerente autorul demonstrează, elegant, de ce *elevul/studentul nu poate fi considerat un produs*, contrar tentației menționate anterior. Salis remarcă, în cartea sa, o dificultate serioasă în a răspunde la întrebarea care este *produsul* în educație, având în vedere „complexitatea și unicitatea fiecărui elev în parte”. Din acest motiv, el consideră mult mai potrivită *abordarea educației ca „serviciu”*.*

Este important de remarcat că, de la momentul observațiilor lui E.Sallis, s-a produs o evoluție clară asupra percepției generale privind rolul elevilor/studenților în procesul educațional, în sensul că aceștia sunt identificați ca fiind cei mai importanți „actori educaționali”. O cercetare în acest domeniu relevă clar acest aspect, menționat secvențial în anexa la prezenta lucrare.

Da, dar ceva mai înainte am stabilit că *serviciul este un produs (ISO 9000: 2006)*. Se observă că ambele concepte (*produs* și *serviciu educațional*) apar în cele trei abordări menționate:

- Educația este un *produs* (ISO IWA 2 și M. Tribus);
- Educația este un *serviciu* (E. Salis).

Conform definiției „produsului” menționată la începutul acestei lucrări, conceptul „serviciu” este inclus în produs, iar educația furnizată de organizația școlară va fi, așa cum am propus, produsul organizației alcătuit, în principal, din *produsele* profesorilor și *serviciul* prin care sunt „livrate” aceste produse!

1.2. Produsul educațional al entității educaționale

În timpul cercetării personale efectuată pentru realizarea tezei de doctorat, una din temele analizate a fost propunerea unei definiții a „produsului educațional” de către un eșantion reprezentativ de persoane din sistemul educațional românesc (pentru care s-a presupus că au o pregătire suplimentară, față de colegii lor din sistem, în ceea ce privește managementul calității – este vorba de membrii echipei de conducere din școli). Au răspuns 602 persoane (directori, membrii ai consiliului de administrație, din 172 de licee, ceea ce înseamnă peste 11% din numărul liceelor existente în sistemul educațional). Răspunsurile obținute cu ajutorul chestionarului le apreciem ca fiind relevante pentru tema cercetată (Figura 3):

Se observă confuziile evidente: majoritatea respondenților consideră *posibilă* oricare din definițiile formulate în chestionar pentru acest concept. Se remarcă, totuși, o tendință ușoară pentru a pune în evidență ultima dintre cele trei definiții (cea mai apropiată de realitate).

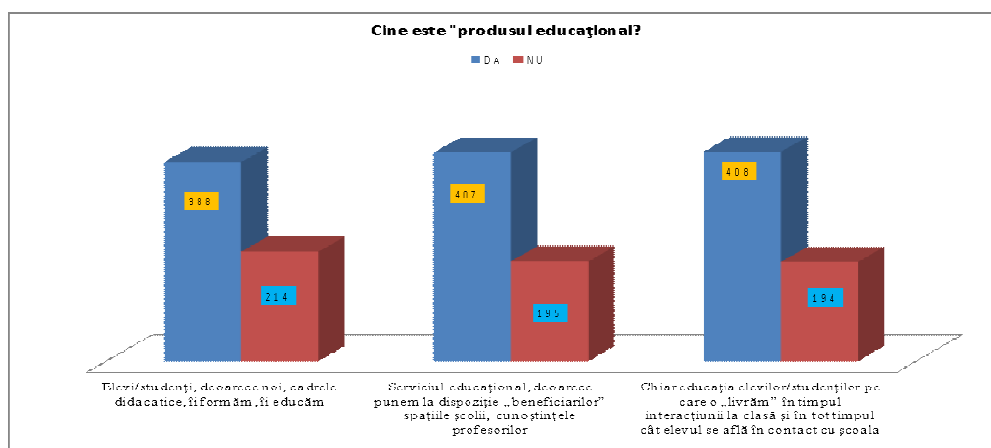


Figura 3. Cine este produsul educațional?

Pornind de la perspectivele descrise anterior dar și de la rezultatele cercetării noastre, vom deosebi două aspecte ale produsului educațional:

a. Produsul „educațional” al profesorului

Vom considera că orice profesor realizează un produs educațional pe care îl „prezintă” clienților-elevi spre consum. Apreciem că *produsul educațional* al profesorului va fi alcătuit, în cea mai mare parte, din:

- *cunoștințele și pregătirea profesională* (care îi permit realizarea unui anumit nivel de înțelegere a cursului pe care îl expune);
- *tehnici de comunicare stăpânite;*
- *mesajele nonverbale* pe care le transmite (voluntar sau involuntar) prin: *aspectul vestimentar, gesturi, atitudini, limbaj etc.*

Elevul și profesorul se află într-un proces complex de multiple interacțiuni, care se declanșează, practic, de la intrarea profesorului în clasă și durează tot timpul cât se desfășoară ora de curs. Sunt remarcabile două secvențe distincte: produsul educațional al profesorului și procesul de livrare al acestuia – serviciul educațional. Din momentul intrării în sala de curs și până la momentul ieșirii, profesorul „livrează” spre „consum” elevilor/studenților, propriul produs educațional.

Elevul-client „consumă” produsul direct și imediat, în tot timpul interacțiunii cu profesorul, de regulă fără să aibă posibilitatea „testării” lui. Rezultatele procesului de interacțiune dintre elev și profesor (ieșirile din proces) sunt regăsite/acumulate în produsul educațional al școlii. Eventualele corecții și acțiuni corective aplicate produsului educațional sunt benefice pentru următorii „clienți”, care vor consuma un produs îmbunătățit.

„Clienții” pot fi reprezentați, în ordine de: următorul proces de interacțiune¹³ – clasa/ disciplina următoare sau seriile (de studenți) din următorii ani școlari.

Se impun câteva observații privind *procesele* și *rolurile* din timpul interacțiunilor menționate: *ședința/ sesiunea de curs* devine un proces complex în care se derulează *serviciul de „livrare”* a produsului realizat de profesor. Profesorul devine *responsabil de proces*. Elevul este *client* intern dar și *coparticipant* (Tribus, 1992) la realizarea produsului educațional al școlii, ca urmare a interacțiunilor multiple cu profesorul.

Dacă vom pune în „centrul” abordării noastre *clientul* (primul principiu al managementului calității este „orientarea spre client”) atunci vom constata că, în timpul unei zile petrecute la școală, acesta va trece succesiv prin mai multe procese de (multiple) interacțiuni cu „responsabili de proces” (profesori) „consumând” produsele educaționale „oferite” de fiecare profesor. O imagine sugestivă a proceselor succesive prin care trece *clientul – elev/clasa/grupa* o avem în Figura 4.

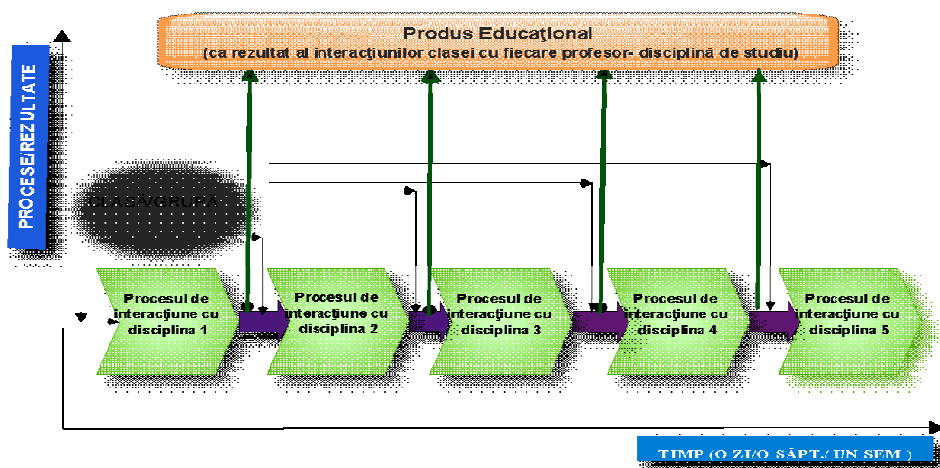


Figura 4. Reprezentare schematică a proceselor de interacțiune dintre clasa/grupa de elevi/studenți și profesor (disciplina). Ieșirile din proces se regăsesc în „produsul educațional” al organizației. (Sursa: autor)

Sucesiunea rapidă a proceselor derulate și complexitatea interacțiunilor implică, în mod categoric, un management al proceselor desfășurate în interiorul școlii. Abordarea procesuală implică tratarea corespunzătoare a *ieșirilor* dintr-un proces, care devin *intrări* în procesul următor. În „filozofia” TQM (Total Quality Management – Managementul Calității Totale)¹⁴ acest aspect presupune o

¹³ „procesul următor este clientul” (Masaaki Imai – Gemba Kaizen)

¹⁴ TQM – Total Quality Management (Managementul Calității Totale): Se impun câteva precizări asupra acestui concept! În primul rând, în literatura „tradusă” au fost acceptate

„internalizare” a conceptului de client și o extindere a acestui concept (Imai, 2004):
„Procesul următor este clientul!”

b. Produsul educațional al școlii (PE)

Având în vedere cele prezentate mai înainte despre produsul educațional al profesorului și complexitatea proceselor derulate în școală, în special cele fundamentale din timpul orei de curs, considerăm că „*produsul educațional*” realizat de organizația școlară va fi, în realitate, rezultanta tuturor *ieșirilor* proceselor de interacțiune dintre școală și elevi/studenti!

O posibilă structură a „produsului educațional” realizat de școală, o prezentăm mai jos:

- *Programele de studii* pe care școala le oferă (bazate pe curriculum –ul național, curriculum specific – local, la decizia școlii etc). În practica curentă, conform legislației românești, acestea sunt programele pentru care școala este *acreditată*, pentru diferite niveluri sau/și specializări/calificări profesionale.

- *Activitățile extracurriculare* – activități complementare programelor de studii (acreditate). Sunt activități desfășurate în afara cursurilor curente și au rolul de a completa, aprofunda sau extinde activitățile specifice desfășurate în cadrul *proceselor fundamentale* din organizație.

- *Programe de formare* pe care școala le poate oferi comunității, exercitându-și atribuțiile de „generator de lumină” în comunitate, punând în evidență responsabilitatea socială a școlii. Școala își poate extinde *produsul educațional* printr-o ofertă diversificată de formare (a adulților), îndreptată către comunitate. Aceste programe pot satisface solicitări de scurtă durată și rapide la ceea ce comunitatea are nevoie la un moment dat. Aceste programe (parte a produsului educațional) sunt complet diferite de programele de studiu desfășurate în cadrul proceselor curente din școală, deoarece se bazează pe o analiză de nevoi a comunității (părților interesate), pe un *marketing* al oportunităților pe care școala le poate oferi comunității, pe resursele de care dispune (materiale și umane) pentru a oferi programe de formare adulților (clienți „externi” din comunitate).

două variante: 1. *Managementul Calității Totale* și 2. *Managementul Total al Calității*. Din punctul nostru de vedere a doua variantă este cea corectă, deoarece conceptul „Calitate Totală” – similar cu „Zero Defecte” (P. Crosby) este exagerat și nerealist, așa cum s-a dovedit și cel lansat în anii '60-'70 de Crosby (fără să neglijăm, însă, importanța acestuia!). Conform definiției dată de ASQ (American Society for Quality) – „*TQM descrie o abordare a managementului pentru un succes pe termen lung prin satisfacerea clientului. Toți membrii organizației trebuie să participe la îmbunătățirea continuă a proceselor, produselor și serviciilor, într-o cultură organizațională integrată*”. Prin urmare TQM este o filozofie cu totul și cu totul specifică unui anumit tip de abordare a managementului, la toate nivelurile organizației, pe verticală și pe orizontală. TQM nu este un model! Anumite modele de management – *modelele de excelență (japonez, american, european)*, – spre exemplu, sunt considerate *modele subsumate* acestei filozofii! Sunt șase principii ale TQM (neintegrate într-un sistem definit) regăsite în „construcția” modelelor de excelență amintite.

- *Rezultanta produselor „educaționale” realizate de profesorii din școală* – reprezintă „rezultatul convergent” al tuturor produselor educaționale dezvoltate de fiecare profesor în timpul proceselor „clasice” de *predare – învățare – evaluare* din școală, dar și cu fiecare elev/student, în parte. Acest „aspect” al PE reprezintă, în opinia noastră, cea mai importantă parte a produsului educațional al școlii, având, în mod clar și cea mai mare influență asupra caracteristicilor produsului educațional al organizației respective, deoarece, cele trei „părți” componente ale produsului școlii nu pot fi realizate fără profesori. Acest aspect este confirmat de cercetări recente¹⁵ care au relevat pe deplin importanța decisivă a *calității corpului profesoral* în ceea ce privește *calitatea educației*.

- *Serviciul educațional*. "Rezultatul generat prin activități la interfața furnizor/client și prin activități interne la furnizor pentru a răspunde cerințelor clientului." (cf. ISO 9004-2) – *serviciul*. *Prestarea serviciului* reprezintă procesele gestionate de anumite persoane pregătite în acest domeniu, *profesorii*, în cazul nostru, orientate spre satisfacerea clienților/părților interesate. În urma unor serioase studii și cercetări, desfășurate în anii '80, în Statele Unite, privind serviciile, au fost puse în evidență 5 dimensiuni esențiale prin „care clienții judecă serviciile furnizate de o companie (Parasuraman, Berry & Zeithaml, 1990): *tangibilitate, fiabilitate, receptivitate, asigurare, empatie*”. Dacă vom „privi” educația ca pe un „serviciu public” atunci acesta va fi (apud Drăgulănescu, 2011): „*ansamblul de activități organizate și autorizate de administrația publică pentru a satisface nevoi de interes public*”. Un mesaj esențial îl transmite J.M. Juran la încheierea remarcabilei lucrări „*Arhitectul calității*” (Juran, 2006) prin faptul că managementul calității se va extinde în „trei dintre giganticele industrii de servicii: *sănătate, educație, administrație publică*, pentru care „vor exista oportunități incitante pentru crearea de noi inovații și pentru a servi societății”. Produsele educaționale realizate de orice școală vor ajunge la clienți prin componenta serviciul educațional. Ce intră în componența *serviciului educațional*? Toate procesele specifice, spunem noi, prin care clientul are acces la produsele realizate de școală: orele de curs, menținerea și îmbunătățirea spațiilor dedicate cursurilor la nivelul standardelor în domeniu, politici de personal, securitatea clienților, posibilități de comunicare și de afirmare a acestora în spațiul școlii și în afara acesteia. O posibilă reprezentare schematică a produsului educațional al organizației școlare am realizat-o în Figura 5.

În Figura 5 se observă că, în mod natural, elevii vor participa la construcția produsului prin procesele de interacțiune. Ieșirile din procesele de interacțiune „școală – elevi” se regăsesc în *competențele cheie* ale acestora, validate prin *examele de certificare*. Vom constata „distanța” foarte mare dintre *procesele de realizare* a componentelor produsului educațional și *examele finale – rezultate ale consumării* produsului educațional. Nu trebuie să uităm nicio clipă că produsul

¹⁵ Pearson Report 2012: www.pearson.com/uk. Acest raport a relevat următorul aspect vital în viața școlii: Corpul profesoral este esențial în influența asupra produsului educațional al școlii respective.

educațional al oricărei organizații școlare are un specific deosebit: la realizarea lui sunt coparticipanți, într-o măsură considerabilă, chiar „consumatorii” / clienții / beneficiarii / părțile interesate. Acest lucru se întâmplă în tot timpul proceselor de interacțiune *elev-profesor, profesor-clasă, școală-elev, școală-părinți* etc.

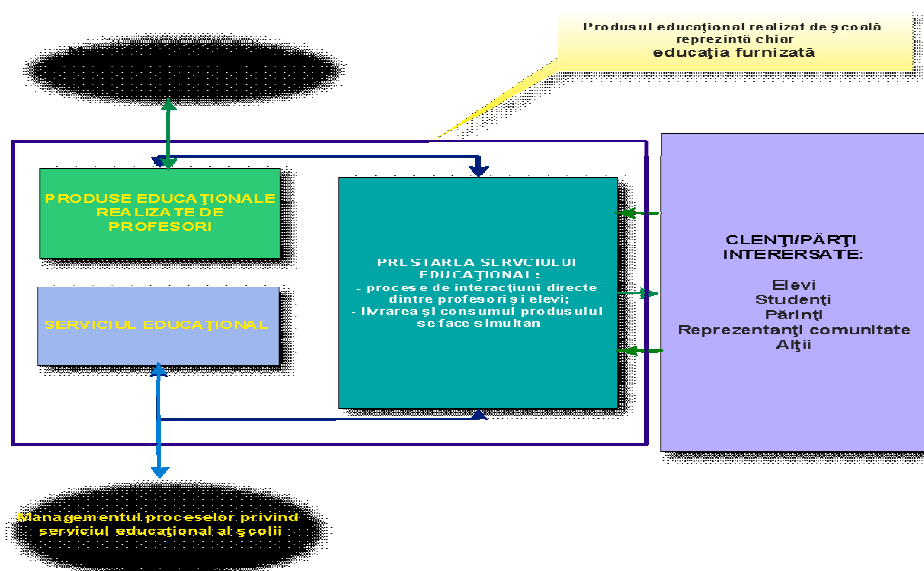


Figura 5. Alcătuirea produsului educațional, în viziunea autorului

3. Calitatea educației furnizată de școală prin managementul proceselor de realizare a produsului educațional

Având în vedere cele expuse mai sus, vom concludiona că educația furnizată de o școală este rezultatul convergent al două tipuri principale de procese:

- a. Procesele care conduc la realizarea *produselor educaționale* ale profesorilor și organizației școlare.
- b. Procesele care conduc la realizarea *serviciului educațional și prestarea acestuia*.

Pornind de la definiția calității dată de J.M. Juran (2006) privind calitatea, vom spune că prin *calitatea educației* vom înțelege, atât *calitatea produselor educaționale realizate de profesori*, cât și *calitatea serviciului educațional*. Din realitatea curentă vom constata că nu este suficient ca într-o organizație școlară să avem un singur profesor de „excepție”. Este necesară existența unui anumit număr de profesori care să formeze o *masă critică stabilă*, așa încât să poată construi, puțin câte puțin (pas cu pas) *produsul educațional definitiv* pentru organizația respectivă.

Masa critică – profesorii respectivi vor contribui cu propriul produs educațional – la „construcția” menționată. În această situație este absolut necesar un management al proceselor educaționale. Unde ar trebui să acționăm cu metodele specifice managementului calității? Simplu: la îmbunătățirea proceselor care duc la realizarea *componentelor* produsului educațional (PE) al școlii. Am spus mai înainte că cercetări recente realizate de specialiști ne arată că partea esențială în realizarea unor produse educaționale de „calitate” o reprezintă în primul rând calitatea profesorilor din organizație. Este vorba despre Raportul Pearson 2012¹⁶ în care este relevat, prin cercetări serioase, acest aspect important.

Raportul evidențiază legătura puternică dintre *statutul deosebit acordat profesorilor și calitatea educației în sistem*. Importanța deosebită a profesorului ca *responsabil de proces* am subliniat-o și noi prin detalierea *produsului propriu* al acestuia. Concluziile *Raportului Pearson* pe această problemă ne conduc la următoarea constatare: „calitatea” profesorilor poate determina calitatea celorlalte componente ale produsului educațional al școlii. La nivel de sistem, acest aspect devine, în concordanță cu *Raportul Pearson*, un factor determinant în ceea ce privește *calitatea în sistemul educațional*.

Cum poate fi îmbunătățită calitatea educației furnizată de orice organizație școlară? Prin îmbunătățire continuă a managementului proceselor care stau la baza realizării PE. Spre exemplu managementul proceselor fundamentale din organizație (*predare – învățare – evaluare*) poate fi îmbunătățit inclusiv cu tehnici specifice TQM: *Metoda JIT*¹⁷ (Kaizen). *Produsul (educațional) este livrat la locul și la timpul potrivit*. Ce înseamnă acest lucru în *procesul* amintit? Timpul acordat orei de curs este utilizat cu eficiență maximă, fără pierderi sau întârzieri.

Acest lucru implică inclusiv *începerea și finalizarea* orei la momentele alocate acesteia. Un alt aspect: Nu există „stocuri nelivrate” clientului – *părți din programa* de curs neparcursă sau *superficial* vizionate. De asemenea, aceluiași proces i se pot aplica tehnicile specifice filozofiei „6 sigma” (apărută ulterior filozofiei TQM și centrată pe proces)¹⁸. Totul depinde de *echipa de management a*

¹⁶ Raportul realizat de firma Pearson, în 2012, intitulat *Learning to grow: what employers need from education and skills/ Education and skills survey 2012 / Survey sponsored by PEARSON*, www.pearson.com/uk.

¹⁷ JIT – Just in time. Metodă introdusă de către specialiștii japonezi de la firma Toyota în anii '50 și introdusă în sistemul de producție al acesteia. JIT înseamnă cu mult mai mult decât o îmbunătățire a lanțului de producție, devenind, în timp, un element fundamental al culturii oricărei organizații.

¹⁸ *Six Sigma – sau „6 sigma”*. Spre deosebire de TQM (deși derivată din această filozofie), six sigma reprezintă o „esență” a managementului calității. În practică, Six Sigma reprezintă „un efort considerabil depus de o companie pentru obținerea îmbunătățirii calității produselor /serviciilor prin eliminarea defectelor și erorilor.” Six Sigma este o „esență” a managementului procesului, *performanțele măsurabile în cazul oricărui proces desfășurat în compania respectivă trebuie să atingă limite extreme: Cel mult 3,4 defecte la un milion de oportunități*. Motorola și GE (General Electric) au fost primii „pionieri” pe acest front al performanțelor extreme. În caz contrar, cele două corporații (în special

organizației, de capacitatea acesteia de a implementa un *sistem de management al calității* care să gestioneze *eficient și eficace* procesele din organizație, mai ales cele fundamentale, legate de realizarea *produsului educațional*.

Cum poate un profesor să-și îmbunătățească propriul produs educațional pe baza *filozofiei TQM*, spre exemplu? Prin aplicarea succesivă a cunoscutului cerc virtuos al calității *Ciclul PDCA/PDSA*¹⁹ combinat cu un alt *ciclu virtuos SDCA*²⁰. În felul acesta poate acționa asupra componentelor propriului „produs educațional”.

4. Concluzii

Orice organizație educațională responsabilă trebuie să-și propună rezolvarea unei probleme esențiale: *Produsele educaționale „oferite” clienților – studenți/elevi, părți interesate sunt adecvate utilizării?* Un sistem de management al calității implementat în funcționarea organizației poate da răspunsul la această întrebare. Am văzut că, prin *calitatea educației* înțelegem, de regulă, o *abordare referitoare la organizația școlară – entitate educațională de referință* în orice sistem educațional. Produsele educaționale realizate de entitatea educațională sunt *oferite spre consum* clienților acesteia: *elevi, studenți, părți interesate*, printr-un proces specific numit *serviciu educațional*²¹. Cele două concepte sunt puternic legate între ele, *serviciul educațional* fiind, în realitate, parte a *produsului educațional realizat de organizația școlară*. A trata educația doar ca *serviciu* ar fi o gravă eroare, în opinia noastră, deoarece s-ar pierde din vedere cealaltă componentă: *produsul educațional al profesorilor*. Esența proceselor educaționale o reprezintă *rezultanta interacțiunilor dintre fiecare profesor și clasa/grupa de elevi/studenți, respectiv*, cu fiecare elev în parte. Profesorul, *responsabil de proces*, are o dublă misiune, esențială în ceea ce privește calitatea educației furnizată de școală: realizarea unui produs *adecvat pentru utilizare* de către client și *furnizarea produsului spre consum* printr-un *serviciu educațional de calitate*. Implementarea conceptelor specifice managementului calității, în funcționarea unei organizații

Motorola) riscu au disparea definitivă din piață. Prin urmare, filozofia *six sigma*, a apărut ca o consecință a durității luptei pe frontul competitivității. Ce anume ne împiedică să abordăm procesele educaționale dintr-o perspectivă a performanței *six sigma*? În opinia noastră, mai devreme sau mai târziu, *avansul tehnologic* al societății și *viteza excesivă a schimbărilor* cotidiene vor genera o competitivitate extremă, inclusiv în mediul educațional, poate, chiar peste nivelul performanței *six sigma*!

¹⁹ PDCA/PDSA cycle (Deming): *Plan-Do-Check-Act*

²⁰ SDCA cycle (Imai): *Standardize-Do-Check-Act*

²¹ Esența lucrării constă exact în lămurirea unor confuzii legate de ceea ce înseamnă produs educațional „livrat” de profesor în timpul interacțiunii cu elevul prin „serviciul” educațional. Trebuie făcută, clar, distincția dintre produs educațional și procesul de livrare a acestuia (prin serviciul educațional: ambient, exprimare, dotări etc). În filozofia *Six Sigma* această distincție este realizată prin delimitarea dintre cerințele privind ieșirile (produsul) și cele privind livrarea (serviciul) (vezi. P. Pande –*Six Sigma*(Traducere), 2009, Editura ALL, București). Procesele respective („livrarea” și „consumul”) se succed cu viteză extremă în timpul lecției/ora de curs, așa încât ele tind să se suprapună, devenind aproape simultane!

școlare creează posibilități reale de a gestiona *științific* procesele care conduc la realizarea produselor educaționale furnizate de organizație. Există școli din Europa (în special din spațiul educațional britanic) care au reușit performanțe remarcabile prin cucerirea prestigiosului Premiu de Excelență al EFQM. ***Deci se poate!*** Sunt numeroase astfel de exemple și în alte părți ale lumii – câștigători ai Premiului Malcolm Baldrige (Modelul de Excelență American). Un astfel de exemplu este Pearl River High School²² (Pearl River District School, New York, USA) care, după aplicarea unor metode de îmbunătățire continuă pe baza filozofiei TQM (în esență o combinație inspirată dintre cele două cicluri menționate și în lucrarea noastră: PDSA și SDCA) a obținut în 2001 Premiul Național Malcolm Baldrige, secțiunea Educație. Alte exemple: Brazosport Independent School District (USA)²³ sau Mt. Edgecumbe High School (Alaska, USA)²⁴.

În consecință, *definirea cu exactitate a produselor educaționale* realizate de organizația școlară ne conduce la managementul proceselor care stau la baza realizării acestora. Prin implementarea unui real *sistem de management al calității* în organizație, vom reuși să îmbunătățim procesele identificate și să obținem produse „adecvate spre utilizare” - adică, ceea ce numim ***calitatea educației!***

Bibliografie

1. ISO 2000:2006, <http://www.iso.org>
2. ISO IWA 2:2009, <http://www.iso.org>
3. BusinessDictionary.com, <http://www.businessdictionary.com/>.
4. Chină, R. (2011). *Quality Assurance In Education – The Romanian Way. Total Quality Management – Advanced And Intelligent Approaches, proceedings*, Belgrad.
5. Drăgulănescu, N. & Chină, R. (2011). The Misleading Approach Of <Quality Assurance> Concept In Education. Proc. of *Total Quality Management – Advanced And Intelligent Approaches*, Belgrad.
6. Drăgulănescu, N. (2013). *Calitatea serviciilor în administrația publică. Calitatea Acces la Succes*.
7. EFQM – European Foundation for Quality Management, www.efqm.org.
8. Imai, M. (1997). *Gemba Kaizen* Kaizen Institute, Ltd, USA.
9. Juran, J. M. (2006). *Arhitectul calității – Memoriile dr. Joseph M. Juran*. București: SRAC și FRPC.
10. Pande, S. P., Neuman, R. P., & Cavanagh, R.R. (2000). *Six Sigma*. Mc Graw –Hills Companies, Inc.
11. PDCA/PDSA cycle (Deming): *Plan – Do- Check- Act*, Disponibil online la adresa <http://asq.org/learn-about-quality>.
12. Pearson Report. (2012). *Learning to grow: what employers need from education and skills/Education and skills survey 2012*. Survey sponsored by PEARSON, www.pearson.com/uk

²² <http://www.pearlriver.org/education/district>

²³ <http://www.brazosportisd.net/>

²⁴ <https://sites.google.com/a/mehs.us/home/>

13. Salis, E. (2002). *TQM in education – 3rd edition*. London, UK: Kogan Page Ltd.
14. SDCA cycle (Imai): *Standardize – Do – Check – Act*, <http://qualitymanagement.hrvinet.com/what-is-sdca-cycle>
15. Stoica, M. (2011). European Standards – A Necessity For Romanian Education. *Total Quality Management – Advanced And Intelligent Approaches, proceedings*, Belgrad.
16. Tague, N. R. (2011). *Instrumentele calității (ediția a doua)*. USA: ASQ Quality Press.
17. Tribus, M. (1992). *Quality management in Education*. CA: Exergy, Inc. Hayward.
18. Tribus, M. (1993). *The Transformation of American Education to a System for Continuously Improved Learning*. CA: Exergy, Inc. Hayward.
19. Tribus, M. (1993). *TQM in education. The Theory and How To Put It to Work*. CA: Exergy, Inc. Hayward.

Beneficiile învățării de-a lungul întregii vieți; implicații pentru politica educațională din România

Simona SAVA²⁵

1. Preambul

Învățarea de-a lungul întregii vieți este principiu de bază al organizării sistemului național de învățământ, statuat ca atare în toate legile educației de după 1989. Din punct de vedere politic, al discursului public, al explicitărilor teoretice este acceptat ca fiind obligatoriu de asumat și de urmat. Dar din punct de vedere practic, al implementării nu este urmat cu o angajare fermă (v. și Bengtsson 2013). Este grăitor faptul că la nivel național nu avem încă adoptată o strategie de învățare de-a lungul întregii vieți, deși la nivel european se ceruse tuturor statelor membre să adopte o strategie națională până în 2006, iar România s-a angajat să facă acest lucru! Lipsa unei strategii și a unui plan național de acțiune, cu asumarea unor pași de urmat, face ca, deși ne fixăm ținte gen creșterea ratei de participare la învățare de-a lungul întregii vieți să fie de 9-10%, în fapt să ne fi demonstrat incapacitatea sau lipsa de voință politică de a crește această rată de participare la mai mult de 1,8%, după mai mult de 10 ani de monitorizare a acestui indicator educațional. Considerații reflexive asupra manierei în care diferitele conceptualizări și opțiuni pot fi coagulate în strategia națională de învățare de-a lungul întregii vieți ofeream încă de la data în care Comisia Europeană cerea statelor membre să elaboreze aceste strategii (Sava, 2006), însă demersurile repetate în acest scop nu au reușit încă să fie duse la bun sfârșit.

Vom încerca, de aceea, să aducem argumente în plus pentru importanța acestui demers, din perspectiva beneficiarilor, a cursanților adulți. Studiul evocă rezultatele unei cercetări realizate în România între 2012-2014 (ca parte a unei cercetări internaționale) pe un eșantion de 1043 de subiecți, cursanți adulți, care au participat în anul anterior realizării cercetării la cursuri de educație liberală a adulților (educație non-formală, neobligatorie, non-vocațională), evidențiind beneficiile pe care adulții afirmă că le-au avut în urma participării la aceste experiențe de învățare. Beneficiile multiple raportate de cursanți sunt, credem, grăitoare pentru necesitatea unor demersuri mai consistente, sistematice și ferme la nivel național, pentru a oferi indivizilor oportunitatea de a beneficia cu o mai largă extensie de astfel de experiențe de învățare, întru dezvoltarea lor personală, dar și societală deopotrivă.

²⁵ Prof. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, lidia.sava@e-uvv.ro

2. Învățarea de-a lungul întregii vieți – perspectivă conceptuală

Prin termenul „Învățare de-a lungul întregii vieți” (în cele ce urmează „LLL – Lifelong Learning”, engl.) sunt reunite deopotrivă diferite aspecte, elaborări teoretice, activități și perspective în domeniul educațional: „LLL este o filosofie, un cadru conceptual și un principiu organizator al tuturor formelor de educație” (Chisholm, 2013). Când a fost lansată această sintagmă, în anii '70 („Lifelong Education – Education permanente”), aspectul instituțional și educațional al predării și învățării a fost evidențiat, accentul fiind pus pe diferitele oferte și alternative educaționale care să fie concepute / puse la dispoziție cursanților, pentru a învăța continuu. Ulterior, accentul s-a deplasat asupra individului care învață, în cele mai complexe și variate medii educaționale, fiind incluse toate modalitățile și oportunitățile de a învăța, în contexte non/in-formale (EU Memorandum asupra învățării de-a lungul întregii vieți, 2000, urmat de „Realizarea spațiului european ca o realitate a învățării de-a lungul întregii vieți”, 2001). Adresantul acestei abordări și reconceptualizării a LLL este cursantul(/a) însuși/însăși, cu varietatea sa de motive și interese, stiluri și nevoi de învățare, în diferitele sale situații de viață. Pozitive în această abordare sunt accentul, dar și responsabilitatea activității educaționale de a fi orientate asupra indivizilor care învață; aspectul provocator al acestei orientări este crearea unei strategii coerente de a implica indivizii.

Nu este numai ideea de „lifelong” / învățare *de-a lungul vieții* inclusă în filosofia LLL, ci este considerată deopotrivă extensia și profunzimea acestei învățări, fiind avute în vedere toate contextele în care se învață, mai ales cele informale (Sava 2007). Învățarea se întâmplă pretutindeni, în copilărie, ca și la vârsta senectuții, atingând toate aspectele vieții. Realizată intenționat sau nu, învățarea este legată de și determină dezvoltarea personală. LLL este de aceea nu numai o filosofie educațională, ci este filosofia facilitării dezvoltării ființelor umane ca atare, dar și a comunităților umane, având potențialul de a ”remodela șansele în viață” (Evans, Schoon & Weale, 2013). Indivizi deschiși la nou, activi, dinamici înseamnă totodată comunități/ societăți puternice, coezive, cu un capital uman solid, sănătos, competent, dinamice și prin aceasta competitive (Nicoll, 2009).

Acest larg și oarecum global mod de a gândi educația și învățarea în toate perioadele vieții, în toate mediile posibile de învățare, incluzând toate aspectele dezvoltării ființei umane (Chapman, 2013) reclamă necesitatea a reflecta realist asupra strategiilor care să motiveze indivizii să învețe, punându-le totodată la dispoziție șanse și oferte adecvate de învățare (Istance, 2011). Nu este suficient să afirmăm doctrine moralizatoare de genul „omul cât trăiește învață”/ trebuie să învețe, chiar în combinație cu amenințarea consecințelor dacă nu o face, rămânând în urmă. Este necesară o strategie realistă și coerentă de învățare de-a lungul întregii vieți, care să punteze beneficiile individuale și societale ale LLL (Schuller & Watson, 2009; Nicoll, 2009). Este important ca ambele beneficii să fie incluse

deopotrivă în conceptualizarea unei astfel de strategii, atât timp cât este necesar a fi implicați toți actorii, nu numai indivizii care învață, ci și autoritățile publice care beneficiază de pe urma unor astfel de cetățeni (Lee, 2014).

Beneficiile publice sunt clar vizibile: mai multă democrație, cultură și o coexistență mai bună, mai multă sănătate și creativitate, o forță de muncă inovativă și creativă, competentă, înțelegere interculturală și sprijin mutual, calitate a vieții. Asemănător pentru beneficiile individuale: șanse mai bune în viață, sănătate (/mentală) și fericire, îndeplinirea sarcinilor la locul de muncă, încredere în sine, perspective pentru viitorul personal și profesional. Toate aceste beneficii au fost demonstrate prin cercetări (v. Feinstein et al. 2003, 2004, 2008, Schuller et al. 2004, 2009, OECD 2007; Mannienem et al. 2010, 2014, Motschilnig, 2012). O strategie coerentă de LLL trebuie să combine în diferite modalități beneficiile învățării, incluzând și implicând toți actorii și factorii interesați: instituții publice și private, organizații ale societății civile, întreprinderi și companii, cursanții. Problema este complexitatea și globalitatea LLL, nevoia de a găsi măsuri operaționale, eficiente și eficace de aplicare a acestei strategii. LLL nu este doar educație școlară sau doar învățarea din instituțiile educaționale, este un cumul de activități instituționale și personale, incluzând toate tipurile de educație, din interiorul și dinafara școlii. În cel mai bun mod posibil partenerii relaționează pentru a îmbunătăți armonios mediile de învățare și rezultatele învățării, cât mai mult se poate. Ca în toate rețelele, este necesar un centru-nucleu, organizațional și conceptual, care coordonează, comunică și sprijină activitățile partenerilor implicați, un acord comun asupra obiectivelor și priorităților, o dedicare comună asupra problematicii LLL (Nuissl, 2010). O primă problemă este găsirea sau crearea „fundamentelor pentru un parteneriat între guvern, administrație și mediul privat, pentru a planifica acțiuni în favoarea LLL” (Bengtsson, 2013).

În ciuda tuturor propunerilor și conceptelor transnaționale de implementare a strategiilor de LLL, (v. EC 2000, 2001, 2011), depinde de fiecare țară să își dezvolte un sistem adecvat de LLL. LLL este strâns legat de toate domeniile societății; am putea spune că nu este domeniu în societate în care LLL nu are loc. Caracterul integrat al LLL în societate reclamă o strategie integrată deopotrivă, care să includă toate domeniile sociale, dar și parteneri, factori interesați și indivizii care învață. Bengtsson are dreptate să ceară un sistem „coerent de finanțare a LLL și pe care să și-l poată permite fiecare țară”, pentru ca apoi să invoce și examinarea „legăturilor dintre calificări și LLL”, ca cerință pentru strategia națională de LLL. LLL trebuie să fie finanțată, nu total, dar într-un fel care reflectă interesul public comun, într-un cadru național, și care trebuie să fie ancorat în structura existentă de educație și de calificare, pentru a evita contradicții și conflicte.

Problema în dezvoltarea unei strategii naționale și a implementării LLL este că între analiza beneficiilor, pe de o parte, și realizarea LLL, pe de altă parte, trebuie să fie operaționalizată o strategie care să ia în considerare situația dată și posibilitățile fiecărei țări. În operaționalizarea strategiei trebuie să fie o definiție clară a:

- actorilor și factorilor interesați, îndatoririle, sarcinile și rolurile acestora;

- manierele de comunicare;
- responsabilitățile;
- cadrul temporal și țintele intermediare, indicatorii de atins și instrumentele de aplicat:
 - rezultatele așteptate per perioade de viață, distribuind resursele adecvat;
 - beneficiile intenționate pentru cine (Schuller & Watson 2009; Tuckett 2013).

Aceasta poate fi doar soluționată printr-o structură-rețea, către trebuie să fie construită, incluzând un management de rețea, ca nucleu coordonator pentru necesarele activități și decizii. Cursanții în această rețea nu sunt doar obiecte pentru oricine, ei trebuie să fie implicați în toate aspectele de construcție și gestionare a acestei rețele în viitor, deopotrivă cu autoritățile locale care să configureze aceste oportunități (Van Vliet 2011, Williams 2012).

3. Metodologie – perspectiva proiectului BeLL

Cercetarea realizată în proiectul BeLL – Beneficiile învățării permanente (nr. 519319-LLP-1-2011-1-DE-KA1_KA1SCR, derulat între 2011-2014 sub coordonarea Institutului German de Educație a Adulților din Bonn) a urmărit să evidențieze beneficiile mai largi ale învățării non-formale, generale a adulților, beneficii surprinse atât pentru dezvoltarea personală, profesională, cât și socială. Au fost colectate date din 10 țări europene, pe baza răspunsurilor la chestionare a 8646 de respondenți (1043 din România) și a realizării a peste 80 de interviuri (8 din România).

Cercetarea realizată a căutat să reliefeze beneficiile pe care cursanții percep că le au după participarea la cursuri de educație liberală a adulților (non-formală, neobligatorie, fără scop vocațional; participarea cursanților la cursuri este voluntară, în timpul liber, pentru dezvoltare personală). S-a dorit prin aceasta să se atragă atenția asupra importanței acestui tip de educație, de obicei neglijată și cel mai puțin susținută de autoritățile publice. O altă contribuție inedită a cercetării este reliefaarea ”vocii cursanților”, fiind surprins punctul lor de vedere, beneficiile învățării așa cum le-au perceput ei, nu punctul de vedere al specialiștilor sau al ofertanților.

Cercetări anterioare au conceptualizat „beneficiile învățării” și le-au evidențiat mai ales în perspectivă vocațională, cu valoare economică adăugată (Feinstein et al., 2004; Schuller et al., 2004; Desjardins, 2003/2008), atât pentru indivizi (de exemplu, salariu mai mare, perspectivă de a-și păstra serviciul, a evolua profesional), cât și societale (de exemplu nivel mai scăzut al cheltuielilor pentru sănătate și asistență socială, contribuții la buget mai ridicate etc. – v. OECD 2007). În studiul BeLL se operaționalizează și extinde abordarea ”beneficiilor mai largi ale învățării” (Hammond, 2005; Manninen, 2010), acoperind toate tipurile de activități de educație continuă, cu prioritate pe cele de educație generală, liberală a adulților. Chiar dacă individul participă voluntar, potrivit intereselor proprii, pentru a-și lărgi orizontul de cultură generală, pentru a-și satisface o pasiune, pentru a

socializa, pentru a se dezvolta personal, nu în relație directă cu profesia și perfecționarea profesională, cercetarea demonstrează că beneficiile percepute de cursanți în urma participării la aceste cursuri au deopotrivă impact asupra comportamentului la locul de muncă, asupra dezvoltării competențelor (mai ales a celor transversale) și nu numai (Manninen et al., 2014).

Din această perspectivă, respectiv pe baza reconfigurării categoriale, în urma datelor obținute din prelucrarea răspunsurilor cursanților, beneficiile învățării au fost diferențiate în 14 categorii: îmbunătățirea eficienței personale (încredere în sine, încredere în propriile abilități, auto-descoperire, automotivare, autocontrol), control mai bun asupra evenimentelor și asupra propriului parcurs, toleranță, încredere, socializare (contacte sociale, interacțiune socială, noi prieteni), o definiție mai clară a scopului în viață (noi inspirații, o mai bună structurare a vieții de zi cu zi, sentimentul apartenenței la o comunitate, împlinire și bucuria de a face ceva, extinderea cercurilor sociale, noi pasiuni, respect, interes general de a învăța/ de cunoaștere, noi perspective etc.), participare și angajament civic/ competență civică (participare în comunitate, schimbarea atitudinilor, interes și cunoștințe politice, împărtășirea experienței, simț al responsabilității, apărare a convingerilor politice și civice – implicare în campanii și acțiuni pentru promovarea lor etc.), stare de bine (sănătate mentală, fizică, capacitatea de a face față situațiilor critice, bună dispoziție, calitatea vieții, a fi activ din punct de vedere mental, etc.), beneficii legate de profesie/ locul de muncă (angajament în noi activități de perfecționare, îmbunătățirea abilităților și deprinderilor, opțiuni de carieră, căutarea unui nou loc de muncă, eficiență și creșterea performanței la locul de muncă, aprecierea și recunoașterea competențelor dobândite, activități colaterale), comportament sănătos (deprinderi de viață sănătoasă, menținerea sănătății/ prevenție, remediere), familie (o mai bună îndeplinire a rolului parental, noi informații pentru familie etc.), schimbări în experiențele educaționale/ de învățare (bucuria de a învăța, motivația de a învăța / de a-i învăța pe alții, sentimentul împlinirii, sentimentul că a învățat ceva etc.), competențe (digitale, lingvistice, noi cunoștințe generale, deprinderi mai bune de lectură, de scriere creativă, de auto-exprimare și creativitate, sociale, de comunicare, ecologice, sportive, muzicale, de căutare de noi informații, de a se menține în actualitate, științifice și tehnologice).

Datele obținute au fost prelucrate statistic, diferitele corelații realizate permițând diferențierea acestor beneficii per grupe de participanți (în funcție de vârstă, sex, angajabilitate, tip de curs parcurs etc.), respectiv evidențierea acestor beneficii asupra schimbărilor atitudinale, biografiilor de învățare, concepției de sine, vieții cotidiene, stării de bine, vieții familiale și participării sociale în comunitatea locală etc., 70-87% dintre cursanți de exemplu, raportând la cercetarea cantitativă schimbări pozitive în ce privește motivația de a învăța, interacțiunea socială, starea de bine în general și satisfacția în viață (Manninen et al., 2014).

Rezultatele studiului au urmărit să crească gradul de conștientizare în rândul practicienilor, ofertanților de astfel de cursuri, diferiților factori interesați și politicianilor asupra beneficiilor educației liberale a adulților și a factorilor care

influențează aceste beneficii. Vom evidenția succint datele obținute pe eșantionul românesc, ca și recomandările ce se pot desprinde pe baza acestor date.

4. Principalele date obținute în România

Profilul respondenților din România poate fi descris după cum urmează: respondenții sunt mai ales femei (62.9 %), dar procentul bărbaților care au răspuns este cel mai ridicat dintre țările partenere. 50.3% dintre ei lucrează cu normă întreagă, iar studenții (23.6 % – una dintre cele mai ridicate rate ale participării dintre țările partenere) reprezintă al doilea grup ca mărime. Numărul relativ ridicat de studenți respondenți corelează cu media relativ tânără a respondenților și cu nivelul educațional relativ ridicat. Acest profil al participanților explică și una dintre cele mai ridicate rate de participare la cursuri cu legătură directă sau indirectă cu profesia, ca și motive dominant pragmatice în opțiunea pentru participare și alegerea cursurilor.

A fost dificil de realizat un eșantion reprezentativ, devreme ce date naționale sistematice despre structura participării la educație de-a lungul vieții nu sunt disponibile.

Cu toate acestea, câteva date despre profilul respondenților și a cursurilor la care au participat sunt menite a oferi mai multe indicii explicative pentru rezultatele obținute. Astfel, din perspectiva ofertanților educaționali de cursuri la care au participat respondenții români, așa cum se poate vedea din tabelul de mai jos, cel mai des sunt menționați ofertanții privați (fie că sunt centre de limbi străine, sau de cursuri IT, pentru competențe transversale etc.). O trăsătură distinctivă o reprezintă procentul mare de participanți la cursuri europene, știut fiind că cursurile oferite prin fondurile structurale sau cursurile de mobilități europene sunt fără costuri din partea cursanților.

Tabelul 6. Ofertanți de educație liberală a adulților în România

România	1,043	Menționat de %
Universitate populară	65	6.2
Școală de vară	36	3.5
Institut intercultural	29	2.8
Centru de voluntariat	75	7.2
Casă de cultură/ cămin cultural	99	9.5
Inițiativă privată	323	31
Centru educațional comunitar pentru adulți	117	11.2
Cluburi sportive	25	2.4
Biserică	122	11.7
Instituție de învățământ superior	20	1.9
Instituții în afara României, programe europene	25	2.4
Altele	99	9.5

Sursa: Proiectul BeLL (www.bell-project.eu)

Cumulând cursurile oferite de universitățile populare și cele de la casele de cultură / căminele culturale, se poate vedea că ofertanții tradiționali de educație non-formală pentru adulți sunt încă în top, chiar dacă în descreștere. În plus, dată fiind specificitatea sistemului românesc de educație non-formală pentru adulți care nu are centre comunitare de educație a adulților, am inclus aici centre ale pensionarilor și alte instituții finanțate (parțial) din fonduri publice, frecventate doar de adulți (exemplu agenții județene de ocupare a forței de muncă ori case ale corpului didactic etc.). Un procent ridicat de mențiuni este pentru cursuri organizate pe lângă biserici, explicația fiind participarea gratuită, dar și orientarea spre religie a românilor.

Din perspectiva cursurilor la care au participat, așa cum se poate vedea în figura de mai jos, principala atracție o au cursurile legate direct sau indirect de profesie (exemplu scriere de proiecte, muncă în echipă etc.).

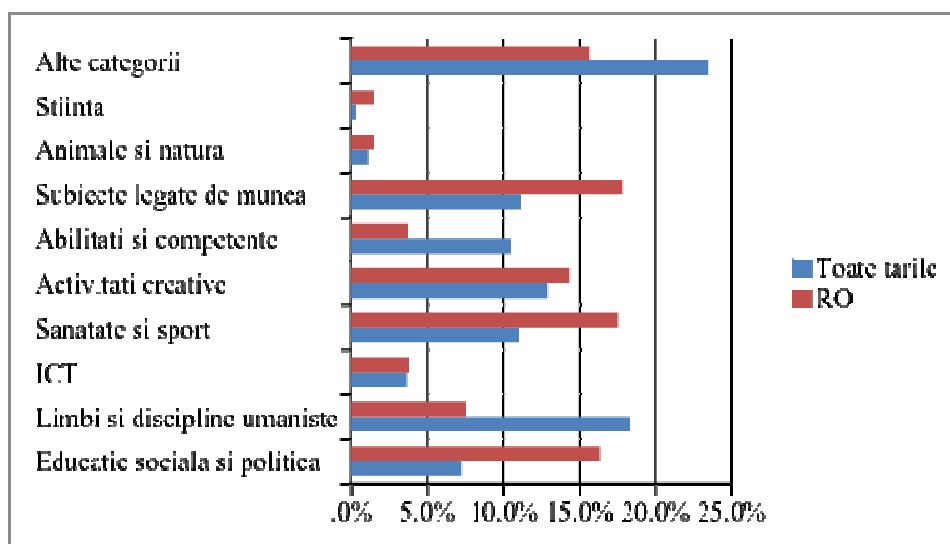


Figura 6. Tipuri de cursuri la care au participat respondenții români
Sursa: Proiectul BeLL

Corelează acest aspect cu vârsta relativ scăzută a respondenților, factor cu care corelează și participarea destul de ridicată la cursuri de sport și întreținere. O posibilă explicație pentru participarea ridicată la cursuri de educație socială și politică este legată de participarea tinerilor la cursurile non-formale oferite prin programele „Tineret în acțiune”, unde au fost familiarizați cu valorile voluntariatului etc.

Unul dintre cele mai surprinzătoare rezultate a fost acela că respondenții români participanți la cursuri de educație general a adulților în ultimul an au raportat unul dintre cele mai ridicate procente de beneficii ale învățării ca urmare a acestei participări. Am putea explica această situație prin faptul că a fost o populație relativ tânără, mai puțin experimentată, care a resimțit mai puternic decât

ceilalți participanți beneficiile și impactul schimbărilor generate de această participare și oportunitate de a învăța. Așa cum se poate vedea din figura de mai jos, prin comparație cu media beneficiilor raportate obținute din cele 10 țări implicate, respondenții din România raportează o pondere mai ridicată a beneficiilor învățării în urma participării la cursuri la majoritatea tipurilor de beneficii:

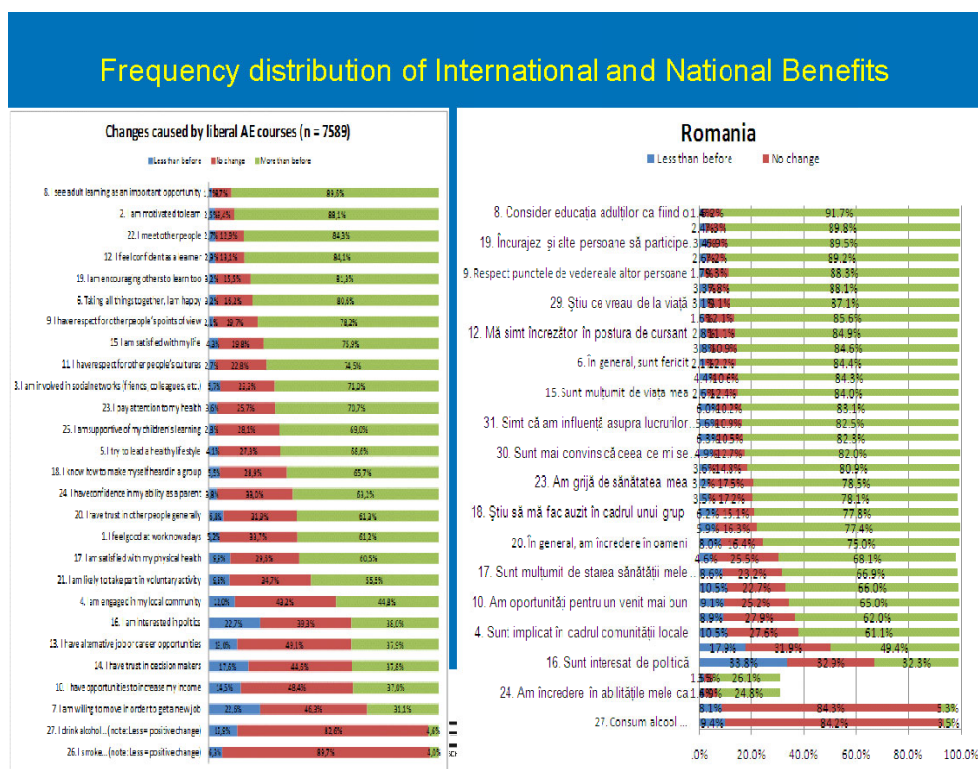


Figura 7. Frecvența distribuției beneficiilor învățării la nivel internațional și național (proiect BeLL)

Dintre beneficiile învățării raportate pe primul loc s-a aflat „bucuria de a învăța”, urmat de beneficiile în sfera sănătății mentale și a celor sociale, dar și cel al creșterii încrederii în sine. Ierarhia beneficiilor din figura de mai sus este un argument puternic pentru beneficiile învățării nonformale și necesitatea de a sprijini apariția lor. Același impact pozitiv, mai ridicat decât media europeană a fost obținut la toate categoriile de vârstă. Dincolo de aspectul pozitiv în sine, posibile explicații asupra acestor diferențe față de media europeană sunt legate și de participarea mai redusă, sporadică a adulților din România la cursuri de acest gen, comparativ cu adulții din alte țări, pentru care participarea constantă determină ca beneficiile să fie mai puțin evidente, fiind un firesc. Participarea mai frecventă la educație liberală a adulților în alte țări (procentul celor care au participat acolo la 2-3 cursuri sau mai multe fiind mult mai mare decât în România, unde 76,7% au

participat doar la un curs) este determinată și de fondurile guvernamentale alocate pentru a sprijini această participare, dar și ofertanții educaționali, întru realizarea unei oferte mai diversificate. Ca atare, și pentru spațiul românesc sprijinul este necesar să fie unul mai consistent, pentru ca participarea la învățare de-a lungul vieții să fie o constantă, un firesc, ci nu ceva ocazional, fragil.

Nu este însă vorba doar despre volumul schimbărilor, dar și despre amplitudinea acestora, de impactul pozitiv resimțit ca urmare a activității de învățare realizate, fapt confirmat și de răspunsurile mai detaliate și nuanțate obținute în urma aplicării interviurilor. În partea calitativă a studiului, beneficiile cel mai des menționate de respondenții români au fost cele legate de muncă, urmate de îmbunătățirea eficienței personale. Beneficiile legate de muncă însă trebuie private nuanțat. De exemplu, chiar și un pensionar de 70 de ani a menționat astfel de beneficii: *„Faptul de a fi participat la cursul de validare a competențelor obținute în contexte non-formale de învățare m-a făcut să reflectez la experiența mea de viață și la cum o pot valorifica. Noi bătrânii facem frecvent acțiuni de voluntariat ajutându-ne co-vârșnicii care nu se pot deplasa etc. Am înțeles că această experiență o putem valida, devenind asistenți sociali care să fie plătiți pentru o astfel de muncă, iar cu banii obținuți putem ajuta alți covârșnici”*. Asemănător, o pensionară, bolnavă de cancer, de 63 de ani menționa: *„Aștept cu nerăbdare cursul, pentru că atunci pot ieși și eu din apartament și socializa. Boala m-a dărâmat, iar descoperirea acestui curs a însemnat enorm pentru mine. Simt că aparțin din nou unui grup care mă înțelege,... facem activități plăcute... Am descoperit că sunt chiar pricepută la activități manuale și mă bucură că pot vinde ceea ce fac, rotunjind simbolic veniturile familiei”*.

Scorul relativ ridicat obținut la „Îmbunătățirea eficienței personale”, urmat în ierarhie de cele obținute la „bucuria de a învăța” și „motivația de a învăța” sunt legate de satisfacția și creșterea încrederii în sine prin absolvirea cu succes unor astfel de cursuri. Se poate spune că succesul în învățare duce la creșterea încrederii în sine: *„La vârsta noastră învățăm mai greu și uităm mai repede, dar luăm învățarea foarte în serios... Bucuria este enormă când apăsăm pe buton și se întâmplă ceva pe ecran ce putem înțelege... cursurile de engleză și de calculatoare ne ajută să comunicăm cu nepoții din alte țări, să ne căutăm informații pe mai multe site-uri... Important e că ne menținem mintea activă, că socializăm, ... nu ne obligă nimeni să învățăm... Dar dacă nu facem asta, ... putem merge direct la spital”* (pensionari, 70/73 de ani).

Scorurile ridicate obținute la beneficiile care țin de dezvoltarea personală, aspectele formative punctuate (chiar și la cursuri de dans), dar mai ales extensia ponderii pozitive a acestor beneficii, obținute atât la cercetarea cantitativă, cât și mai nuanțat detaliate la cercetarea calitativă sunt argumente grăitoare pentru necesitatea învățării de-a lungul întregii vieți. Am evocat mai mult beneficiile menționate de către pensionari, tocmai pentru a ilustra dimensiunea temporală a continuumului învățării, dar și pentru a evidenția ceea ce înseamnă îmbătrânire activă. Rezultatele obținute confirmă particularitățile învățării la această vârstă

demonstrate internațional (Boulton-Lewis, 2010; Bowling, 2008; Field, 2013; Sánchez & Hatton-Yeo, 2012; Weinstein, 2004).

Dacă în datele cantitative nivelul ridicat de beneficii raportat a putut fi explicat mai diferențiat prin corelații și covariații legate de vârstă, status social, tip de curs parcurs etc., faptul că date similare au reieșit și din analiza calitativă, vine nu numai să confirme validitatea datelor obținute, dar și să ofere explicații mai nuanțate asupra acestei stări de fapt. Rezultatele surprinzătoare pentru România referitoare la extensia și amplitudinea beneficiilor învățării de-a lungul întregii vieți sunt un motiv puternic pentru a argumenta științific în fața politicienilor educaționali cu privire la necesitatea unui mai mare suport de oferit educației non-formale a adulților din România, devreme ce beneficiile sociale, personale și profesionale resimțite de cursanții înșiși sunt semnificative.

5. Discuții – Implicații pentru politica educațională

Rezultatele obținute în studiul evocat oferă bază empirică pentru formularea politicii educaționale și articularea strategiei învățării de-a lungul întregii vieți în România, cel puțin pentru componenta educației nonformale, liberale a adulților. Evidențele oferite asupra multiplelor beneficii ale învățării pe care adulții înșiși le menționează, cel mai adesea spontan după participarea la cursuri, fiecare cursant raportând multiple beneficii, sunt grăitoare pentru conturarea/formularea problemei de politică educațională. Datele obținute pentru România, chiar dacă deasupra mediei europene, sunt în consonanță cu datele raportate la nivel internațional (OECD, 2007; Evans et al., 2013 etc.).

Volumul impresionant de beneficii ale învățării raportate de cursanții români după participarea la cursuri de educație non-formală liberală este un argument pentru a considera că sprijinirea acestui tip de educație prin strategia națională de învățare de-a lungul întregii vieți trebuie să fie una dintre priorități. Așa cum afirmam anterior, volumul și amplitudinea acestor beneficii nu este doar un fapt pozitiv în sine, dar este și expresia unui nivel mai redus de participare la astfel de oferte de formare. În țări unde educația adulților este mai dezvoltată, participarea la un curs nu este ceva special, ci mai degrabă ceva comun. Românii, participând mai rar, au așteptări mai ridicate legate de curs, dar se și bucură mai mult de postura de adult care învață.

Chiar dacă nu este explicit menționat, faptul că nu este o finanțare sustenabilă, structurală a educației adulților în România este vizibil clar. Adulții români nu numai că au oportunități destul de rare și limitate de a participa (mai ales în mediul rural – vezi Sava, 2010), dar se orientează în mare măsură, atunci când o fac, către cursuri la care nu plătesc (de exemplu, ofertate de biserici, sau din fonduri europene). Ofertele private, pentru care se plătește, sunt fie finanțate de angajator, fie, la capătul opus al scalei, de cei care își permit și caută aceste oferte private, mai costisitoare, dar mai bune calitativ. Cursuri parțial subvenționate (cum sunt cele oferite de centrele comunitare de educație a adulților, subvenționate în alte țări din fondurile comunității locale sau fonduri guvernamentale) cu prețuri

modice, sunt o raritate pentru cursanții adulți români. Fără o finanțare sistematică și sustenabilă, această situație nu se va schimba în viitor.

Este de asemenea necesară o infrastructură mai largă și diversificată, care să cuprindă toate categoriile de adulți, inclusiv pe bătrânii rămași singuri acasă, datorită migrării la muncă a tinerilor. Exemplul de bună practică de învățare socială în grup a bătrânilor de la Asociația seniorilor din Timișoara, reieșit din cercetarea calitativă, este unul de multiplicat și de sprijinit prin măsuri și instrumente dedicate de politică educațională. Deopotrivă trebuie vizați și tinerii care au nevoie de mai multe servicii de suport, mai multe oportunități de învățare care să îi ajute să își dezvolte eficiența personală și planuri de viață și de carieră. Asemănătoare este situația pentru toate categoriile de adulți, un sistem de sprijin flexibil, adaptat și de finanțare a participării orientate de interesele cursanților de a învăța (de exemplu, printr-un sistem de vouchere/ de granturi pentru învățare), fiind relativ ușor de introdus. Un astfel de sistem este necesar a fi dublat de subvenționările din bugetele administrațiilor locale pentru ofertele de cursuri și pentru participare. Datele empirice sunt argumente pertinente asupra valorii adăugate a unor astfel de investiții (Chapman, 2013; Flecher, 2007; Tuckett, 2013).

Creșterea participării la educație a adulților poate fi stimulată și prin *campanii educaționale de informare*, atât pentru a motiva adulții să participe, inspirați de beneficiile semnalate de semenii lor, ci și pentru a crește gradul de conștientizare asupra oportunităților și facilităților de participare. Citări ale ”vocii cursanților” sunt de folosit și de către ofertanții de formare, atât pentru a atrage cursanții, cât și pentru a solicita argumentat mai multe fonduri pentru ofertele lor educaționale, așa cum ofertanții înșiși au opinat, în feedback-ul oferit asupra datelor obținute (vezi și Tuckett, 2013; Schuller & Watson, 2009).

Urmând ciclul de politici educaționale, procesul de implementare și efectele acțiunii măsurilor de politică educațională oferite ar trebui să fie atent monitorizate și evaluate, mai multe cercetări fiind necesare în acest sens.

Cercetarea, ca principal ofertant de date care să monitorizeze, evalueze și fundamenteze măsuri de politică educațională, este necesar a fi sprijinită mai consistent. Datele obținute în acest studiu pilot este necesar a fi extinse și relevante la nivel național, însă, așa cum subliniam și în raportul național de cercetare pentru proiectul BeLL (raport nepublicat, din care au fost extrase majoritatea datelor și considerațiilor conclusive prezentate în acest articol), lipsa unor baze de date și a unor date consistente la nivel național cu privire la ofertanții de formare și tipurilor de cursuri oferite, structura participării la educație de-a lungul întregii vieți, etc. fac extrem de dificilă construcția unui eșantion reprezentativ. Lipsa unor astfel de date este și expresia unui sistem fragmentat și asimetric dezvoltat de educație pentru adulți (Sava, 2010), mai ales pentru oferta de educație non-formală liberală a adulților.

La nivelul *ofertanților de formare* este necesar ca aceștia să acționeze de o manieră mai integrativă, dezvoltând oferte educaționale în parteneriat cu alte instituții, dar și o paletă mai largă de cursuri. Creșterea participării este determinată și de calitatea ofertei de formare, calitatea prestației cadrului didactic fiind un

factor dominant în răspunsurile celor chestionați, pentru obținerea beneficiilor învățării, factor reliefat cu o mai mare extensie decât media transnațională. Sunt doar câteva date care se „autoexplică” prin extensia beneficiilor evocate și a diversității lor, fapt îmbucurător și încurajator ca precondiție pentru demersuri mai determinate.

Din perspectiva standardelor de asigurare și evaluare a calității formării, considerăm necesari și indicatori care să măsoare beneficiile învățării, atât cele obținute la finalul cursurilor, cât și pentru includerea de date explicite în rapoartele de autoevaluare instituțională, în vederea (re)acreditării. Incluzând astfel de itemi în chestionarele de evaluare la sfârșitul cursurilor, îi stimulăm și pe adulți să reflecteze asupra beneficiilor învățării, motivându-i în acest fel pentru participări la oferte ulterioare de învățare.

Revenind asupra unor cercetări ulterioare necesare de realizat, investigații precum cea realizată în BeLL, extinse și realizate mai detaliat pe diferite grupe de cursanți și categorii de adulți, permit formularea și implementarea unor politici mai adaptate pentru extinderea și diversificarea ofertelor educaționale pentru adulți, cu specificarea priorităților de intervenție și sprijin educațional pentru diferite categorii de adulți. În această manieră, considerațiile teoretice din prima parte a materialului pot fi concretizate și adaptate pentru sporirea participării la învățare de-a lungul întregii vieți, dar și pentru îmbunătățirea calitativă a acestei învățări, pentru beneficii individuale și societale deopotrivă.

Bibliografie

1. Bengtsson, J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education*, 59:343–352 DOI 10.1007/s11159-013-9362-4. Dordrecht: Springer.
2. Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and Learning for the Elderly: Why, How, What. *Educational Gerontology*, 36:3, 213-228, DOI: 10.1080/03601270903182877.
3. Bowling, A. (2008). Enhancing later life: How older people perceive active ageing?, *Aging & Mental Health*, 12:3, 293-301, DOI: 10.1080/13607860802120979.
4. Chapman, J.D. & David, N.A. (2013). A Problem-Solving Approach to Addressing Current Global Challenges in Education, *British Journal of Educational Studies*, 61:1, 49-62, DOI: 10.1080/00071005.2012.756166.
5. Chisholm, L. (2013). Exploring the future of lifelong learning: advocacy, research and footprinting. *International Review of Education* 59:373–382 DOI 10.1007/s11159-013-9363-3. Dordrecht: Springer.
6. Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: SEC(2000) 1832. Disponibil online la adresa http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_en.pdf.
7. Commission of the European Communities. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels, COM(2001) 678. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.
8. Commission of the European Communities. (2011). *Action Plan on Adult Learning: Achievements and results 2008-2010*. Disponibil online la adresa http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1288_en.htm.

9. Desjardins, R. (2003). Determinants of Economic and Social Outcomes from a Life-Wide Learning Perspective in Canada. *Education Economics*. Vol. 11, No. 1, 2003.
10. Desjardins, R. (2008). Researching the links between education and well-being. *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 1, 2008.
11. Evans, K., Schoon, I. & Weale, M. (2013). Can Lifelong Learning Reshape Life Chances?, *British Journal of Educational Studies*, 61:1, 25-47, DOI: 10.1080/00071005.2012.756163.
12. Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. & Bynner, J. (2003). *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*, London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
13. Feinstein, L., Galindo-Rueda, F. & Vignoles, A. (2004). *The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis*. London: School of Economics and Political Science.
14. Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J. & Duckworth, K. (2008). *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. London: Centre for Research on the Wider benefits of Learning.
15. Field, J. (2013). Learning Through the Ages? Generational Inequalities and Inter-Generational Dynamics of Lifelong Learning, *British Journal of Educational Studies*, 61:1, 109-119, DOI: 10.1080/00071005.2012.756172.
16. Fletcher, J. D., Tobias, S. & Wisner, R.A. (2007). Learning Anytime, Anywhere: Advanced Distributed Learning and the Changing Face of Education. *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 2, pp. 96–102 DOI: 10.3102/0013189X07300034.
17. Hammond, C. (2005). The wider benefits of adult learning: an illustration of the advantages of multi-method research. *International Journal for Social Research Methodology*. Vol.8, no.3, pp.239-255.
18. Istance, D. (2011). Education at OECD: recent themes and recommendations. *European Journal of Education*, Vol. 46, No.1.
19. Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In Horsdal, M. (Ed.). *Communication, Collaboration and Creativity. Researching Adult Learning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
20. Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Možina, E., Danihelková, H., Mallows, D., Duncan, S., Meriläinen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrečer, N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebner, G. & Operti, F. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe – Final report*. Bonn: DIE. <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Final-Report1.pdf>.
21. McMahon, W. & Oketch, M. (2013). Education's Effects on Individual Life Chances and On Development: An Overview, *British Journal of Educational Studies*, 61:1, 79-107, DOI: 10.1080/00071005.2012.756170.
22. Motschilnig, R. (2012). Wider Benefits of Adult Education - An Inventory of Existing Studies and Research. In *Adult Education and Development. DVV International*, European Association for the Education of Adults, 79-89.
23. Nicoll, K. (2009). *Flexibility and Lifelong Learning – Policy, discourse, politics*. London: Routledge.
24. Nuissl, E. (2010). *Netzwerke und Regionalentwicklung*, Münster: Waxmann.
25. OECD. (2007). *CERI – Understanding the Social Outcomes of Learning*, Paris: OECD.

26. On Lee Wing (2014), Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*. 60:463–479 DOI 10.1007/s11159-014-9443-z. Dordrecht: Springer.
27. Pirrie, A. & Thoutenhoofd, E.D. (2013). Learning to learn in the European Reference Framework for lifelong learning, *Oxford Review of Education*, 39:5, 609-626, DOI: 10.1080/03054985.2013.840280.
28. Sánchez, M. & Hatton-Yeo, A. (2012). Active Ageing and Intergenerational Solidarity in Europe: A Conceptual Reappraisal from a Critical Perspective, *Journal of Intergenerational Relationships*, 10:3, 276-293, DOI: 10.1080/15350770.2012.699819.
29. Sava, S. (2006). Elemente ale strategiei românești privind educația și învățarea de-a lungul întregii vieți. In L. Soitu (coord., 2006). *Legislation and Context in Adult Education – the Volume of the The 2nd International Conference on Adult Education*. Iasi: Ed. Institutul European. <http://iec.psih.uaic.ro/ciea/contents2006.php>, p.185-190.
30. Sava, S. (2007). Repere teoretice (cap.1.1). În Paloș R, Sava S, Ungureanu D. (2007, coord.). *Educația adulților – Baze teoretice și practice*. Iași: Ed. Polirom.
31. Sava, S. (2010). Educația adulților în România în ultimii 10 ani In S.Sava (coord, 2010), *10 ani de dezvoltare europeană a educației adulților. Realizări și provocări în atingerea obiectivelor Lisabona 2010*, Volumul celei de-a treia conferințe naționale de educație a adulților, desfășurată la Timișoara, între 19-21 martie, 2010, Timișoara: Ed. Eurostampa, p.44-50.
32. Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasset-Grundy, A. & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London and New York: Routledge.
33. Schuller, T. & Watson, D. (2009). *Learning Through Life – Inquiry into the Future of Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.
34. Tuckett, A. (2013). Towards a lifelong learning target for 2015. *International Review of Education*. 59:383–397 DOI 10.1007/s11159-013-9359-z. Dordrecht: Springer.
35. Van Vliet, W. (2011). Intergenerational Cities: A Framework for Policies and Programs, *Journal of Intergenerational Relationships*, 9:4, 348-365, DOI: 10.1080/15350770.2011.619920.
36. Weinstein, L.B. (2004). *Lifelong Learning Benefits Older Adults, Activities, Adaptation & Aging*, 28:4, 1-12, DOI: 10.1300/J016v28n04_01.
37. Williams, J. (2012). Where's the learning in lifelong participation? *Journal of Further and Higher Education*, 36:1, 95-107, DOI: 10.1080/0309877X.2011.596197.

CAPITOLUL 2

PRACTICI, DEZVOLTĂRI ȘI INOVĂRI CURRICULARE

Orientări educaționale actuale asupra curriculumului centrat pe competențe

Mușata BOCOȘ²⁶
Daniel ANDRONACHE²⁷
Lorena PECULEA²⁸

1. Competența – un concept provocator al pedagogiei postmoderne

În literatura internațională de specialitate, precum și în cea românească, există o mare varietate a perspectivelor de definire a competenței și, implicit, diferite definiții și operaționalizări ale acestui termen. Fiecare abordare și fiecare definiție în parte încearcă să surprindă relevanța competențelor în formarea profesională a individului și în dezvoltarea sa personală. În acest sens, inventariem în cele ce urmează câteva definiții operaționale ale termenului de competență, însoțite de analize interpretative.

Preocupările referitoare la conceptul de competență, ca sistem de referință și finalități, sunt mai vechi. Termenul își are originea în psihologie și psiholingvistică (Chomsky, 1965), fiind aplicat apoi calificărilor profesionale, îndeosebi în Regatul Unit. Construirea diferitelor competențe este abordată în pedagogie de J. Piaget (1998) și L. D'Hainaut (1985). Pentru J. Piaget (1998) formarea unei competențe este în raport cu o schemă de acțiune. Cu toate acestea, utilizarea predilectă a termenului de competență în sistemul educațional se datorează pedagogilor francezi B. Rey (1996) și Ph. Perrenoud (1998). Cel din urmă consideră competența ca o potențialitate genetică a spiritului uman, acoperind domeniul cunoștințelor procedurale (sensul de savoir-faire), prin complementaritate cu domeniul cunoștințelor propriu-zise, faptice. Autorul dezvoltă o apreciere care subliniază paradigma implementării competențelor: utilizarea competențelor (ca scopuri ale instruirii) este foarte generoasă, dar implică transformări radicale în programe, didactică, evaluare și chiar în profesia de educator, provocând rezistența tuturor celor interesați în păstrarea unei practici tradiționale, minimaliste. B. Rey (1996) dezvoltă problematica abordării

²⁶ Prof. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, musata.bocos@ubbcluj.com

²⁷ Dr., Universitatea Babeș-Bolyai, daniel.andronache@ubbcluj.ro

²⁸ Dr., Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, lorena.peculea@dppd.utcluj.ro

competențelor prin sublinierea caracterului predominant transdisciplinar al acestora, a raportului strâns între competențe și conținuturi.

L. M. Jr. Spencer și S. M. Spencer (1993) consideră competența ca fiind o caracteristică specifică și de durată unui individ, care face posibilă obținerea unor performanțe superioare în abordarea și realizarea sarcinilor profesionale. Așadar, în viziunea autorilor, caracteristica de bază a competenței este aceea de anticipare a comportamentului unei persoane într-o varietate de contexte, situații și sarcini, pe baza unor criterii sau standarde specifice.

E. Herling și P. Robinson (2000), definesc competența ca fiind un comportament manifestat în cadrul unui domeniu de specialitate, sub forma unor acțiuni demonstrate în mod consecvent ca fiind realizate eficient și cu rezultate concrete, observabile.

O parte dintre autori definesc competența ca un ansamblu structurat de cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini și comportamente dobândite prin învățare de cel ce se formează (De Landsheere, 1995; Călin, 2001; Cucuș, 2002; Copilu și colab., 2002), demonstrate într-o situație dată (Șoitu, 2001).

Sub aspect social, competența este definită ca o concordanță optimă dintre capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale (Salade, 1997). După unii autori, competența este specifică unui anumit domeniu, iar Ph. Meirieu (1995), F. Raynal (2003), B. Rey (1995), J. Cardinet (1988), X. Roegiers (2000) susțin că aceasta se manifestă într-o situație semnificativă, dinamica ei constând în mobilizarea unui ansamblu de resurse (Perrenoud, 1998; Meirieu, 1995; Roegiers, 2000; Minder, 2011). Mobilizarea resurselor și situația semnificativă reprezintă doi indicatori ai competenței recomandați de către Ph. Perrenoud și X. Roegiers. Unele concepții se apropie de cele dezvoltate de Rychen în proiectul DeSeCo (2005) care subliniază importanța contextului și a resurselor psihosociale, altele de Weinert (2001) sau Klieme și al. (2003), care consideră competența ca o dispoziție sau potențial manifestat în rezolvarea problemelor sau de Jonnaert (2002), Allal (2000) și Roegiers (2000) care introduc aspecte de realizare sau de performanță în plus la aspectele dispoziționale.

Prin urmare, există și abordări consensuale, dar și abordări specifice, nuanțate astfel încât literatura de specialitate nu consacră definiții unanime ale conceptului de competență. Un element de convergență a opiniilor este reprezentat de faptul că dobândirea, modelarea și dezvoltarea competențelor reprezintă un proces continuu și gradat, întrucât, pe de o parte, cunoștințele și capacitățile pe care le deține un individ evoluează, se consolidează și se îmbogățesc continuu și pe de altă parte, ele se reorganizează, se restructurează și se transformă în permanență în ansambluri integrate, dobândind un grad de complexitate tot mai mare.

Așa cum am precizat, competențele pot fi văzute ca fiind mai mult decât o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini. Având în vedere această abordare, școlile trebuie să faciliteze elevilor aplicarea practică a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor prin plasarea lor în situații care le vor permite să opereze și să interacționeze, producând rezultate observabile. În esență, două cerințe pot fi utile

cadrelor didactice de la toate nivelurile și autorităților responsabile pentru pregătirea de noi programe educaționale:

- toate cele trei dimensiuni (cunoștințe, abilități și atitudini) trebuie să fie luate în considerare în pregătirea programelor educaționale sau în proiectarea activităților didactice;
- nu este suficient pentru a asigura achiziționarea de cunoștințe și abilități sau dezvoltarea de puncte de vedere specifice, ci este necesar să se promoveze aplicarea lor în situații controlate pentru a culege rezultate observabile.

2. Caracteristicile competențelor și manifestarea lor – semnificații constructiviste

În vederea surprinderii principalelor atribute ale competenței, facem referire la autori precum M. Kaufhold (2006) și C. Schiersmann (2007), care consideră că o competență presupune:

- *Orientarea spre subiect* – formarea competențelor este strict dependentă și influențată de individ deoarece, competența, cu toate componentele sale structurale (cunoștințe, abilități, atitudini), se dezvoltă/ rafinează în raport cu interesele, nevoile și caracteristicile de vârstă și particulare ale individului (cognitive, afectiv-emoționale, psihomotrice).

- *Orientarea spre acțiune* – existența unei competențe facilitează exersarea unui comportament, a unei acțiuni competente. Nu este relevantă doar transmiterea de cunoștințe, formarea de abilități și atitudini, ci mai ales asigurarea interacțiunii acestora și „exploatarea” lor de către individ în situații concrete.

- *Integralitatea* – formarea și dezvoltarea unei competențe sunt posibile doar grație formării și dezvoltării progresive a componentelor sale structurale; fiecare dintre aceste componente este indispensabilă în construirea unei competențe, lipsa chiar și a uneia dintre ele sau formarea inefficientă a uneia, determinând diminuarea sau chiar anularea funcționalității celorlalte.

- *Capacitatea autoorganizatorică* – subliniază necesitatea implicării individului în propria învățare și în organizarea formării competențelor sale.

- *Normativitatea deschisă* – se referă la faptul că sistemul de norme, reguli socio-profesionale și culturale care orientează formarea competențelor, se află într-o dinamică generată de evoluțiile și nevoile societății. Astfel, orice competență și, implicit, componentele sale structurale au un caracter deschis și flexibil, ele modificându-se funcție de cerințele actuale și de perspectivă ale societății.

Din considerațiile de mai sus, deși nu se conchide că o perspectivă sau alta este greșită sau incompletă, A. Stoof et. al (2002), consideră că aceste definiții aparțin unui paradigme obiectiviste, care statuează faptul că în toate domeniile există un adevăr de necontestat, absolut. Autorii menționați susțin că existența unui consens și a unei definiții unice a competenței este imposibilă. De aceea, abordarea optimă a definirii conceptului de competență este cea constructivistă, abordare

pentru care este importantă nu definiția în sine, ci dacă acea definiție s-a dovedit adecvată și viabilă în contextul în care a fost utilizată.

Semnificările de natură constructivistă (Stoof et al., 2002) consideră că manifestarea calitativă a competenței este direct influențată și dependentă de context. De asemenea, se consideră că importante devin experiențele contextualizate pe care indivizii le trăiesc, în sensul că nu doar contextul în sine, ca întreg, poate influența calitatea manifestării/ exersării unei competențe, ci și experiențele subiective ale indivizilor, determinate de contextul respectiv. Altfel spus, definirea competenței trebuie realizată în funcție de caracteristicile domeniului și ale contextului în care ea se manifestă. Spre exemplu, competențele de interrelaționare în domeniul educațional nu pot fi definite identic cu cele din domeniul relațiilor publice, al comunicării media sau din domeniul organizațional.

Pe lângă context, semnificările constructiviste iau în calcul alte două variabile, și anume expertii care definesc competența și scopul cu care este realizată definirea competenței (Stoof et al., 2002). Referindu-se la expertii care definesc competența, A. Stoof et al. (2002), consideră că, de cele mai multe ori, în definirea competenței nu este implicat doar un autor ci, o echipă de specialiști, care pot avea reprezentări și opinii diferite asupra conceptului, personalizate funcție de expertiza și experiența lor anterioară.

Referitor la cea de a treia variabilă, aceiași autori consideră că perspectiva din care este definită competența este direct dependentă de scopul cu care este formulată acea definiție, de ceea ce urmărește să surprindă acea definiție. Spre exemplu, definiția competenței poate fi realizată urmărindu-se scopuri, cum ar fi: de a dezvolta un curriculum sau un program de formare centrat pe competențe, de a defini rolurile profesionale, de a selecta indivizii, de a evalua competențele lor (Fletcher, 1997).

3. Repere pragmatice în educația bazată pe competențe

Înțelegerea din punct de vedere conceptual a competenței și a educației pe bază de competențe diferă semnificativ la nivelul factorilor interesați și implicați: cercetători, factori de decizie în domeniul politicilor educaționale, cadre didactice din domeniu etc. În etapa actuală, se consideră că educația pe bază de competențe duce la dezvoltarea inovării la diferite niveluri ale organizației școlare. Există câteva motive pentru această popularitate a educației pe bază de competențe. Primul ar fi accentul pe care conceptul îl pune pe latura pozitivă a educației și învățării. Ținta principală este să-i ajutăm pe elevi să devină competenți, în loc să ne axăm pe deficitul lor de cunoștințe. Un alt motiv al popularității educației pe bază de competențe este că se așteaptă ca această abordare să reducă distanța dintre cerințele pieței muncii și oferta sistemului școlar.

Introducerea termenului de competență în sistemele educaționale demonstrează receptivitatea acestora față de ideile socio-economice dominante. Pe de altă parte, folosirea frecventă a cuvântului competență în lumea educației se acordă cu cerința creșterii autonomiei individului, care este supus permanent

evaluării. Educația bazată pe competențe este un proces de învățare centrat în jurul responsabilității fiecărui elev și a dezvoltării autonomiei lui și încrederii în sine.

Educația bazată pe competențe urmărește în esență trei mari obiective (Roegiers, 2004 apud Manolescu, 2010):

1. Să pună accentul pe competențele pe care elevul trebuie să le stăpânească la sfârșitul fiecărui an școlar și la sfârșitul școlarității obligatorii. Din această perspectivă, accentul nu trebuie pus pe ceea ce trebuie să predea profesorul, ci pe ceea ce trebuie să știe, dar mai ales să facă elevul cu ceea ce știe. Rolul profesorului trebuie să fie acela de a organiza învățarea într-o manieră cât mai adecvată pentru a duce elevii la nivelul așteptat.

2. Să dea sens învățării, să arate elevului la ce-i servește ceea ce învață el la școală. Pentru aceasta trebuie să se depășească listele de conținuturi-materii ce trebuie reținute/ învățate pe dinafară. Din contră, abordarea prin competențe îl învață pe elev să raporteze permanent învățarea la situații care au sens pentru el și să utilizeze achizițiile sale în aceste situații.

3. Să certifice achizițiile elevului în termeni de rezolvare de situații concrete și nu în termenii unei sume de cunoștințe și de deprinderi pe care elevul le va uita, pe care nu știe cum să le utilizeze în viața activă. Abordarea prin competențe de bază este un răspuns la problematica analfabetismului funcțional.

În aceeași ordine de idei, a devenit deja evident faptul că sistemele educaționale contemporane plasează competențele dezvoltate în școală în rolul de organizatori ai cunoașterii. Ceea ce le diferențiază sunt deja practicile rezultate în urma operaționalizării și contextualizării unor abordări teoretice. Specialiștii consideră că un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii, prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete și integrate ale elevului, posibil de urmărit pe tot parcursul școlarității.

Orientarea actuală a învățământului românesc către conceptul de competență reprezintă efectul unei reflecții mai profunde asupra complexității psihologice a actului de cunoaștere, în general, și a învățării în special, cu scopul de a găsi noi resurse de ameliorare a actului educativ. Aceste noi resurse corespund principiilor și exigențelor strategiilor la nivel național și european, care încurajează crearea, în sistemul de educație și formare, a unei culturi care să promoveze dezvoltarea competențelor, să racordeze oferta educațională la cerințele mediului socio-economic (Strategia de postaderare 2007-2013, MEC, 2007). Spre exemplu, modalitatea de proiectare și aplicare a curriculumului vine în întâmpinarea dezideratului menționat în Strategia „Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii” care susține centrarea curriculumului pe competențe, nu pe informații, adică pe blocuri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care optimizează rezolvarea de probleme (OCDE, 1999).

Școala românească trebuie să devină o școală a învățării inovatoare și a învățării în profunzime (Chiș, 2005), o școală a formării și dezvoltării de competențe. Pedagogia contemporană provoacă toți agenții educaționali la o dezbateră asupra viitorului, dar și la aplicații sustenabile, în care cunoștințele

capătă valoare deplină dacă sunt integrate împreună cu anumite capacități și abilități în structuri de aplicație, în rezolvări de probleme sau situații create de existența cotidiană. Învățarea de informații se integrează în dobândirea / formarea de competențe, corelate cu lumea diferitelor profesii și cuprinse în proiecte ale educației pentru secolul XXI. Pedagogia, prin urmare, care are drept scop dezvoltarea competențelor, sporește, de asemenea, eforturile elevului pentru experiențe semnificative prin orientarea spre scop, sarcini active, autentice și de colaborare (Jonassen et al., 2008). Metodele de predare, așadar, necesare pentru dezvoltarea competențelor ar trebui să fie orientate către predare interdisciplinară, cross-curriculară și învățare orientată spre munca în echipă combinată cu abordări individualizate și lucru pe bază de proiecte (Gordon, Halasz, Krawczyk et. al., 2009). În modalități tot mai bine articulate și nuanțate, programele de formare ar trebui să cuprindă componente destinate exersării practicilor reflexive, în speranța că acestea vor fi introduse în stilurile individuale de predare: gândirea reflexivă, activitățile și tehnicile specifice ei, instruirea activă și interactivă, abordările de tip „rezolvare de probleme” și cercetările-acțiune.

4. Proiectarea curriculară centrată pe competențe – o exigență contemporană a sistemelor educaționale

Proiectarea curriculară este un segment cuprinzător și extrem de important de cercetare și acțiune, întrucât își propune să asigure premisele manifestării reale a interacțiunilor și interdependențelor dintre obiectivele educaționale, conținuturile instructiv-educative, principiile și strategiile de predare-învățare, principiile și strategiile de evaluare, în contexte formale.

J. Goodlad (1994) identifică trei principale direcții în proiectarea curriculară: *conținuturile și organizarea disciplinelor școlare ca sursă pentru proiectarea curriculară; elevii și caracteristicile acestora ca sursă pentru proiectarea curriculară și societatea ca sursă pentru proiectarea curriculară.*

Conținuturile și organizarea disciplinelor școlare a fost și continuă să reprezinte una dintre cele mai comune și utilizate surse în realizarea proiectării curriculare. Se consideră în această viziune că organizarea conținuturilor pe discipline de studiu, pe materii școlare, este o organizare logică și rațională care determină astfel învățarea și înțelegerea eficientă a conținuturilor de către elevi și formarea unei vaste culturi generale a acestora (Hunkins, 1980). Considerăm totuși că valorificarea numai a acestei perspective de proiectare curriculară poate determina mai degrabă o învățare mecanică la elevi deoarece, în această perspectivă, profesorul urmărește doar acoperirea, parcurgerea conținuturilor planificate pierzând astfel din vedere elevul. Așadar, parcurgerea conținuturilor devine obiectivul numărul unu al profesorului, iar elevul, formarea competențelor acestuia, dezvoltarea motivației lui pentru învățare, formarea deprinderilor, devin obiectivul secundar.

Încercările de flexibilizare a acestei viziuni de proiectare curriculară, s-au obiectivat în organizările pluridisciplinare și interdisciplinare. În această manieră

conținuturile nu mai sunt separate artificial, ci sunt studiate în mod integrat cu scopul facilitării înțelegerii lor sistemice de către elevi.

Centrarea pe elev și valorificarea caracteristicilor acestuia reprezintă o altă importantă sursă în proiectarea curriculară, fiind o viziune de forță în pedagogia contemporană însă exprimată pentru prima oară de J. Dewey, încă de la începutul anilor 1900. Din această perspectivă, nevoile, interesele, caracteristicile individuale și de vârstă, experiențele de învățare anterioare ale elevilor reprezintă fundamentul proiectării curriculumului, practică întâlnită cu precădere în sistemele de învățământ americane. Astfel, elevii au posibilitatea de a-și selecta și organiza traseul învățării, putându-și alege singuri, sau îndrumați, disciplinele și activitățile educative care corespund abilităților și intereselor lor, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea abilității de învățare pe tot parcursul vieții (Saylor & Alexander, 1974). Un astfel de design curricular promovează învățarea organizată de către elev pentru el însuși și nu învățarea organizată de ceilalți pentru elev, astfel actul învățării devine personalizat și deci relevant și intrinsec motivant pentru cel care învață.

Societatea este o a treia importantă sursă dominantă în fundamentarea proiectării curriculare. Din această perspectivă, curriculumul este proiectat având la bază prospectarea evoluției societății cu scopul pregătirii elevilor pentru a face față și a se adapta la societatea în care trăiesc. Astfel, obiectivele curriculare sunt proiectate în sensul dezvoltării capacității elevilor de a pune în practică cunoștințele pe care le dețin, conținutul învățării este derivat din viața socială, relevant și în acord cu evoluțiile actuale și de perspectivă ale societății, iar activitățile didactice de asemenea, au un important accent social, elevii fiind implicați în activități care presupun cooperare, comunicare și rezolvare de probleme. Practicile contemporane care valorifică societatea ca primă sursă în proiectarea curriculumului se centrează din ce în ce mai mult pe facilitarea integrării elevilor nu numai în mediul social și cultural al țării în care trăiesc, ci și într-un mediu socio-cultural la nivel european sau chiar mondial promovând astfel globalizarea.

Studiul literaturii contemporane de specialitate ne-a condus la identificarea mai multor abordări asupra curriculumului centrat pe competențe. Astfel, curriculumul centrat pe competențe este abordat din diverse puncte de vedere prin prisma unor teorii aparent diferite dar care, în urma unei atente analize putem concluziona că sunt în fapt convergente, deoarece împreună contribuie substanțial la fundamentarea științifică și la argumentarea importanței și necesității curriculumului centrat pe competențe. Abordările la care facem referire și pe care le vom analiza mai jos sunt:

- A. abordările curriculare centrate pe rezultatele învățării;
- B. abordările curriculare centrate pe standarde;
- C. abordările curriculare centrate pe procesul de învățare sau centrate pe elev.

A. Abordările centrate pe rezultatele învățării în proiectarea curriculară (Burns & Squires, 1987; Seels, 1990; Ramsden, 1992; Brown, 1998; Killen, 1998) promovează în primul rând mutarea accentului de pe conținuturi și centrarea

curriculumului și a întregului proces de învățământ pe finalitățile educației, văzute ca rezultate anticipate ale învățării elevilor, acestea având rol de ghidare a procesului de învățământ. Astfel, curriculumul descrie în primul rând „întele de atins” de către cadrele didactice împreună cu elevii, în cadrul procesului instructiv-educativ. Așadar, atât la nivel macropedagogic, la nivelul dezvoltării politicilor educaționale, a realizării planurilor de învățământ și a programelor școlare, cât și la nivel micropedagogic, în cazul realizării proiectelor de activitate didactică, rezultatele anticipate ale învățării reprezintă punctul de plecare, ele determinând toate celelalte componente fundamentale ale curriculumului; deci, conținuturile curriculare, strategiile instructiv-educative și strategiile de evaluare sunt stabilite prin raportare strictă și permanentă la finalitățile văzute ca rezultate așteptate ale învățării.

R. Killen (2000), consideră că această abordare curriculară, centrată pe rezultatele învățării, se raportează, așa cum trebuie de altfel să o facă orice sistem de educație, la două tipuri de rezultate. Primul tip de rezultate include *indicatorii de performanță*: cum sunt rezultatele testelor standardizate (evaluări naționale, locale sau regionale), procentul elevilor care finalizează o formă de învățământ, gradul de inserție a acestora pe piața muncii etc. Al doilea tip de rezultate se referă la *rezultate mai puțin tangibile*, exprimate în termeni de ceea ce elevii știu, sunt capabili să facă, drept urmare a educației lor. Autorul menționat consideră totuși că acest al doilea tip de rezultate ale învățării trebuie urmărite cu precădere prin curriculum, deoarece urmărirea constantă a celui de al doilea tip de rezultate conduce implicit și la atingerea primului tip de rezultate.

R. Killen (2000), propune, de asemenea, patru principii, cu rol de ghidare a curriculumului centrat pe rezultatele învățării, în formularea cărora pornește de la trei premise de bază:

- a) Toți elevii pot învăța, dar nu toți în același timp și în același fel.
- b) Obținerea unui succes în învățare determină, motivează și susține obținerea mai multor succese ulterioare.
- c) Școala și profesorul determină și sunt principalii responsabili pentru obținerea succesului în învățare de către elevi.

Astfel, având în vedere aceste premise, primul principiu propus de Killen (2000), este *principiul finalităților comprehensibile*. Acesta se referă la faptul că în abordarea curriculară centrată pe rezultatele învățării, rezultatele așteptate de la elevi trebuie să fie formulate în termeni foarte preciși cu privire la ceea ce ei vor fi capabili să facă în urma parcurgerii unui program educațional, a unei discipline, a unei lecții. Astfel, acest principiu, determină responsabilii de proiectare curriculară să stabilească în mod operațional rezultatele așteptate atât pe termen lung cât și pe termen scurt pentru fiecare nivel de generalizare a proiectării curriculare, pentru fiecare etapă a școlarizării, pentru fiecare ciclu curricular, arie curriculară, disciplină, dar și pentru fiecare etapă a procesului instructiv-educativ.

Al doilea principiu propus de autor este *principiul design-back* (preferăm utilizarea sintagmei în limba engleză deoarece aceasta nu poate fi tradusă printr-un corespondent perfect în limba română). Acest principiu sugerează faptul că

proiectarea curriculară din perspectiva centrării pe rezultatele învățării nu este una liniară, ci este una dinamică, în care rezultatele obținute de către elevi constituie surse în re-proiectarea curriculară și în optimizarea rezultatelor așteptate ale învățării. De asemenea, acest principiu impune analiza continuă a procesului curricular, urmărindu-se fezabilitatea obținerii rezultatelor așteptate, reacțiile elevilor și ale comunității și valorificarea rezultatelor acestei analize în demersurile ulterioare de proiectare curriculară. Astfel, deciziile de proiectare curriculară sunt luate prin compararea rezultatelor obținute cu cele așteptate.

Principiul expectanțelor superioare față de toți elevii, este al treilea principiu propus de T. Killen care pornește de la ipoteza conform căreia așteptările înalte față de elevi determină rezultate superioare ale acestora, așteptările față de elevi și rezultatele acestora fiind, deci, direct proporționale (Spady, 1994). În mod concret, în abordarea curriculară centrată pe rezultatele învățării, acest principiu recomandă cadrelor didactice să conceapă activități instructiv-educative de nivel superior, care să îi solicite și antreneze cognitiv, afectiv-emoțional și psihomotor pe elevi, valorificând astfel teoria zonei proxime dezvoltării, a lui Vîgotsky.

Al patrulea principiu în susținerea abordării curriculare centrată pe rezultatele învățării, este *principiul extinderii oportunităților de învățare pentru toți elevii*. Acest principiu pornește de la premisa că nu toți elevii pot învăța în același mod și în același timp (Spady, 1994). Astfel, conform acestui principiu, toți elevii pot obține rezultatele așteptate doar dacă acestora li se oferă prin curriculum oportunitățile necesare, prin crearea unor trasee educaționale flexibile și a unor situații de învățare individualizate.

Abordările curriculare centrate pe rezultatele învățării au influențat foarte multe reforme educaționale în anii 1990, în multe țări din Europa și America, deoarece oferă elevilor, părinților, profesorilor și societății în ansamblu, o imagine clară a ceea ce se așteaptă de la elevi și în general de la școală, facilitând astfel realizarea unor evaluări externe obiective, relevante, prin compararea rezultatelor obținute cu cele anticipate prin curriculum. Din aceste considerente, Consiliul Național pentru Reforma Curriculară din Anglia și Țara Galilor, precum și organisme similare din Noua Zeelandă, Statele Unite și mare parte din Australia, au construit curriculumul național pe baza acestei filosofii a centrării pe rezultatele învățării (P. Sahlberg, 2010).

B. Centrarea pe standarde (Sahlberg, 2010) reprezintă o altă abordare în proiectarea curriculară, fiind în strânsă relație și având, practic, aceeași fundamentare ca și abordarea curriculară centrată pe rezultatele învățării, această abordare contribuind de asemenea în mod substanțial la dezvoltarea și fundamentarea curriculumului centrat pe competențe.

Centrarea pe standarde în proiectarea curriculară, după cum sugerează și numele, promovează proiectarea pe standarde pe care elevii trebuie să le atingă în cadrul diverselor discipline școlare și în diferite trepte ale școlarizării. Astfel, de la nivel general, de la nivelul ministerului educației sunt stabilite diverse standarde pe care toți elevii, la nivel național, trebuie să le atingă după un anumit interval de timp.

Standardele sunt stabilite în mod specific pentru fiecare nivel de școlarizare, pentru fiecare an școlar și pentru fiecare disciplină de învățământ, la aceste standarde raportându-se și evaluările realizate în mod periodic la nivel național, standardizate, deci, și acestea, la rândul lor.

Viziunea centrării pe standarde, este o practică curriculară contemporană, întâlnită în foarte multe sisteme educaționale din lume, în special în țările anglo-saxone, dar și în România. Aceasta este determinată de politicile de globalizare promovate de Uniunea Europeană, expresia cea mai înaltă și relevantă a acesteia fiind reprezentată de competențele cheie pe care toți elevii trebuie să și le dezvolte în societatea contemporană.

C. Completând cele două perspective curriculare mai sus descrise, și contribuind în același timp la susținerea fundamentării curriculumului centrat pe competențe, *abordarea curriculară centrată pe proces*, promovează cu necesitate importanța procesului de învățare al elevilor (Knight, 2001; Hussey & Smith, 2003; Maher, 2004). Astfel, din această perspectivă, elementul central de la care se pornește în realizarea proiectării curriculare îl reprezintă *elevul*, cu caracteristicile sale individuale (cognitive, afectiv-emoționale și psihomotorii) și *specificul procesului său de învățare*, marcând astfel, asemenea perspectivelor curriculare centrate pe rezultatele învățării și centrate pe standarde, opoziția fermă față de centrarea pe conținuturi. În baza acestei considerații, finalitățile curriculumului, conținuturile curriculare, strategiile instructiv-educative și strategiile de evaluare se stabilesc prin raportare directă la elev și la procesul acestuia de învățare, pe baza unei complexe analize a cercetărilor și teoriilor din psihologia învățării și a copilului (Hawes, apud. Brady, 1995).

Abordarea curriculară centrată pe proces promovează, așadar, *paradigma învățământului centrat pe elev*, în care, în centrul procesului de învățământ se află elevul cu propriile lui caracteristici, așteptări și nevoi, iar întreg curriculumul, toate deciziile curriculare, indiferent de nivelul lor de generalizare, trebuie să se raporteze la acesta. În acest sens, abordarea curriculară centrată pe proces susține că proiectarea curriculară trebuie să se realizeze suficient de flexibil și dinamic încât să permită elevilor să participe activ la propria formare, să le ofere acestora posibilitatea de a-și construi traseul educațional, în funcție de propriile interese, nevoi și abilități. Proiectat pe baza acestei abordări, curriculumul poate facilita în mod semnificativ o învățare eficientă a elevilor și poate contribui la dezvoltarea motivației pentru actul învățării (Hussey & Smith, 2003).

Având în vedere aceste considerații, se poate concluziona că, din perspectiva abordării centrate pe proces, elementul primordial de la care proiectarea curriculară pornește este elevul și procesul acestuia de învățare și doar în urma analizei atente a caracteristicilor acestuia se pot stabili celelalte elemente curriculare, care se vor raporta, deci în mod continuu, la elev.

Așadar, urmărind interdeterminările, susținerile reciproce și convergențele stabilite între abordările centrate pe rezultatele învățării, abordările centrate pe standarde și cele centrate pe proces, și rolul acestora în fundamentarea curriculumului centrat pe competențe, putem constata faptul că rezultatele învățării

așteptate de la elevi se pot exprima practic în standardele curriculare care, la rândul lor, sunt formulate în termeni de competențe ce integrează coerent cunoștințele, abilitățile și atitudinile, stabilite în curriculum prin raportare directă și permanentă la elev. Convergența evidentă a tuturor acestor abordări curriculare constă în opoziția lor fermă față de curriculumul centrat pe conținuturi și deci opoziția față de modelele curriculare în care elevul este pasiv care este nevoit doar să acumuleze, să memoreze informații.

De asemenea, dorind să evidențiem complementaritatea tuturor acestor abordări curriculare precum și contribuția acestora la fundamentarea curriculumului centrat pe competențe, propunem Figura 8:

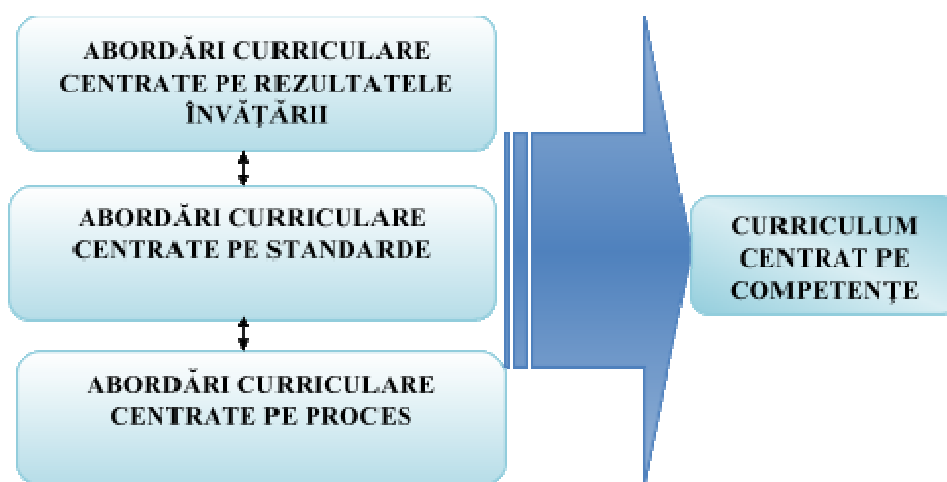


Figura 8. Fundamentarea teoretică a curriculumului centrat pe competențe

Având în vedere analizele mai sus realizate, văzut în ansamblul său, curriculumul centrat pe competențe urmărește formarea elevilor prin integrarea coerentă și funcțională a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, scopul său principal fiind așadar, ca elevii să nu acumuleze informații în mod pasiv, așa cum se întâmplă în curricula marcate de perspectivele centrate pe conținut, în care elevul trebuie doar să memoreze conținuturile predate de către profesor și să le reproducă în situații de evaluare. Deci, curriculumul centrat pe competențe urmărește formarea elevilor în mod activ pentru ca aceștia să își dezvolte motivația pentru învățare și să facă față exigențelor sociale, prin dezvoltarea nu numai de competențe specifice, profesionale, ci și de competențe transversale precum comunicarea, rezolvarea de probleme, gândirea critică și creativă etc. (Teichler, 1998; Bennet, Dunne & Caree, 1999; Korthagen, 2004).

Realizând o complexă analiză și sinteză a literaturii de specialitate, W. Kouwenhoven (2010), identifică de asemenea o serie caracteristici principale ale curriculumului centrat pe competențe:

□ Curriculumul centrat pe competențe *este orientat spre practica profesională*. În această viziune, curriculumul își propune printre principalele

scopuri formarea competențelor profesionale și a celor transversale în sensul integrării eficiente a absolvenților în societatea contemporană și pe piața forței de muncă (Boyatzis et al., 1996, apud. Kouwenhoven, 2003).

□ Curriculumul centrat pe competențe *este centrat și pe elev și pe procesul de învățare* al acestuia. În acest caz, filosofia curriculumului centrat pe competențe este aceea că promovarea învățării individuale și a învățării prin cooperare, active și interactive, este absolut necesară, deoarece o astfel de învățare, și nu simpla transmitere de informații de către profesor, poate conduce la formarea competențelor. De asemenea, alt aspect relevant al centrării pe elev în cadrul curriculumului centrat pe competențe este diferențierea procesului instructiv-educativ, utilizarea individualizată a materialelor didactice, flexibilitatea timpului învățării (deoarece elevii învață în ritm diferit), feedback-ul continuu și evaluarea formativă (Field & Drysdale, 1991, apud. Kouwenhoven 2003).

□ Curriculumul centrat pe competențe are o *abordare constructivistă*. În susținerea acestei considerații, R. Mutschig-Pitrik și A. Holzinger (2002) afirmă faptul că principalul obiectiv al constructivismului este acela de a dezvolta competențe profesionale și transversale. De asemenea, constructivismul este relevant în proiectarea curriculumului centrat pe competențe deoarece, așa cum susțin toate cercetările și teoriile constructiviste, noile achiziții în învățare se produc în mod activ pe baza celor anterioare, evident, acest proces având loc și în cazul formării și dezvoltării competențelor. De asemenea, cu scopul susținerii importanței constructivismului în curriculumul centrat pe competențe, A. Griffioen (2002) apud. W. Kouwenhoven (2003) folosește metafora „rețea de oțel” pentru a sublinia faptul că principalele concepte ale constructivismului și ale paradigmei competenței formează „coloana vertebrală” a curriculumului centrat pe competențe.

□ În curriculumul centrat pe competențe, *rolul profesorului este acela de ghid al învățării*. Astfel, într-un curriculum autentic centrat pe competențe, profesorul încurajează elevii să se angajeze activ în propria activitate de învățare, ajutându-i pe aceștia să descopere noile concepte și nu transmițându-le pur și simplu informații „de-a gata”.

□ Curriculumul centrat pe competențe promovează *crearea unor situații de învățare axate pe formarea competențelor*. În acest sens, este foarte important de înțeles, atât de către experții în proiectarea de curriculum, cât și de către practicieni, faptul că formarea competențelor nu este realizată doar de corpul de discipline școlare în sine, ci și de interacțiunile stabilite între acestea și, mai ales, de maniera în care, în cadrul fiecărei discipline sunt prefigurate, proiectate situațiile de învățare. Astfel, disciplinele de învățământ în sine și conținuturile acestora nu trebuie să reprezinte primul pas și principalul criteriu pentru proiectarea curriculară, ci accentul trebuie să cadă în primul rând pe competențe și pe maniera în care acestea vor fi dezvoltate în cadrul unei discipline de învățământ (Kirschener et al., 1997).

□ Curriculumul centrat pe competențe profesionale este *implicit centrat și pe dezvoltarea competențelor transversale, generice*. Astfel, curriculumul centrat

pe competențe devine nefuncțional, incoerent și incomplet dacă nu integrează competențelor profesionale și competențe transversale de ordinul: capacității de transfer, gândire critică, reflexivă și autoreflexivă, autoevaluare, rezolvarea de probleme; acestea reprezentând competențe transversale necesare indiferent de profilul sau specializarea elevilor.

□ În curriculumul centrat pe competențe și *evaluarea este centrată pe competențe*. Având în vedere această premisă a curriculumului centrat pe competențe, evaluarea vizează, astfel, nu doar gradul de însușire a cunoștințelor, ci și eficiența formării abilităților și a atitudinilor. De asemenea, este promovată nu doar evaluarea sumativă, ci și cea continuu-formativă, vizând integrarea rezultatelor ei în procesul de învățământ, bineînțeles cu scopul de a contribui în continuare la ameliorarea acestuia și la dezvoltarea competențelor.

5. Concluzii

Având în vedere analizele și meta-analizele literaturii de specialitate privind curriculumul centrat pe competențe, se poate concluziona că fundamentarea acestuia se bazează pe teorii și cercetări pedagogice complexe, punctul de maximă convergență al acestora reprezentând-ul necesitatea integrării coerente, funcționale și flexibile a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, precum și faptul că dobândirea, modelarea și dezvoltarea competențelor reprezintă un proces continuu și gradat. Totodată, proiectarea curriculară centrată pe competențe este considerată ca fiind una procesual-dinamică implicând diverse etape și niveluri, valorificate în manieră sistemică.

Mulțumiri

Această lucrare a fost posibilă prin sprijinul financiar oferit de Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, cofinanțat prin Fondul Social European, în cadrul proiectului POSDRU/159/1.5/S/132400, cu titlul „Tineri cercetători de succes – dezvoltare profesională în context interdisciplinar și internațional”.

Bibliografie

1. Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of - or in - the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10(2), 137–152. Disponibil online la adresa [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00025-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0).
2. Andronache, D. (2014). *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe. Perspective analitice și investigative*. București: Editura Universității din București.
3. Bocoș, M. (2008). *Teoria curriculumului. Elemente conceptuale și metodologice*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință.
4. Brady, L. (1992). *Curriculum development* (4th ed.). Sydney: Prentice Hall.
5. Brown, A. S. (1988). Outcome-based education: A success story. *Educational Leadership*, 46(2).
6. Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. In *Assessment in Education: Policy, Principle sand Practice* 11(3).

7. Burns, R. & Squires, D. (1987). Curriculum organization in outcome-based education. *The OBE Bulletin*, 3, 1-9. (ERIC Document Reproduction Service).
8. Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles: De Boeck Wesmael.
9. Călin, M. (2001). *Filozofia educației*, București: Editura Aramis.
10. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
11. Copilu, D., Copilu V. & Dărăbăneanu, I. (2002). *Predare pe bază de obiective curriculare de formare*, București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
12. Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Ediția a II revăzută și adăugată. Iași: Collegium, Editura Polirom.
13. D'Hainaut, L. (1985). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris: Nathan.
14. De Landsheere, G. (1995). *Istoria universitară a pedagogiei experimentale*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
15. Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press.
16. Dewey, J. (1972). *Democrație și Educație*, București: Ed. Didactică și Pedagogică.
17. Dochy, P. & Nickmans, G. (2005), *Competentieverricht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*, Utrecht: Lemma.
18. Doyle, W. (1996). Curriculum and pedagogy. *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
19. Fletcher, S. (1997). *Analysing competence*. London: Kogan Page.
20. Goodlad, J. (1994). „Curriculum as a Field of Study”, in T. Husén, & T. Poslethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
21. Gordon J., Halasz G., Krawczyk M., Leney T., Michel A., Pepper D., Putkiewicz E. & Wiśniewski J. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for life-long learners across the school curriculum and teacher education*, CASE-Center for Social and Economic Research.
22. Herring, E. & Robinson, P. (2003). Too polemical or too critical? Chomsky on the study of the news media and US foreign policy. *Review of International Studies*, 29, 553–568.
23. Hussey, T. & Smith, P. (2003). The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8 (3).
24. Jeris, L. & Johnson, K. (2004). Speaking of competence: toward a cross-translation for human resource development (HRD) and continuing professional education (CPE). *Academy of Human Resource Development Annual Conference: proceedings*, 2, 1103-1110.
25. Jonassen, D., Howland, J., Marra, R.& Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning with Technology*, (3rd edn). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
26. Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
27. Kaufhold, M. (2006), *Kompetenz und Kompetenzerfassung – Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*, Wiesbaden: VS Verlag.
28. Killen, R. (1998). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*, Wentworth Falls: Social Science Press.
29. Killen, R. (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*, Unpublished manuscript, University of Newcastle, Faculty of Education.

30. Kirschner, P., VanVilsteren, P., Hummel, H. & Wigman, M. (1997). *The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence*. Studies in Higher Education 22 (2).
31. Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *The development of national educational standards. An expertise*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research.
32. Knight, P.T. (2001). *Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making*. Teaching in Higher Education, 6 (3).
33. Korthagen, F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards more holistic approach in teacher education*. Teaching and teacher education 20 (1).
34. Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
35. M.E.C. (2007). *Strategia de postaderare 2007-2013*, București.
36. Maher, A. (2004). Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3(2).
37. Manolescu, M. (2010). Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației în *Revista de Pedagogie* nr. 58 (3).
38. Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris: E.S.F editeur.
39. Minder, M. (2011). *Didactica funcțională- obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
40. Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002). „Student-Centred Teaching Meets New Media: Concept and Case Study”, *Educational Technology & Society* 5 (4).
41. Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002). *Student-centred teaching meets new media: Concept and case study*. Educational Technology & Society 5 (4).
42. O.C.D.E. (1999). *Strategia „Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii”* Disponibil online la adresa http://www.presidency.ro/static/ordine/Educatie_si_Cercetare_pentru_Societatea_Cunoasterii.pdf.
43. Parry, S. B. (1996). The quest for competences: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
44. Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences des l'école*, Paris, ESF, 2 éd.
45. Piaget, J. & Chomsky, N. (1988). *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării*, București: Editura Politehnica.
46. Piaget, J. (1998). *Psihologia inteligenței*, București: Editura Științifică
47. Potolea, D. & Toma, S. (2010). *Competența: concept și implicații pentru programele de formare a adulților*, a III-a Conferință națională de educație a adulților, Timișoara.
48. Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*, London: Routledge.
49. Raynal, F. & Rieunier, A. (2003). *Pedagogie: dictionnaire des concepts cles*, Paris: ESF.
50. Rey, B. (1996). *Les compétences transversale en question*, ESF éditeur, Paris.
51. Ripamonti, S. & Scaratti, G. (2011). Weak knowledge for strengthening competences: A practice-based approach in assessment management. *Management Learning*, 43, 23-31.
52. Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
53. Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2005). *Defining and Selecting Key Competencies*. Germany. Hogrefe and Huber.
54. Sahlberg, P. (2010). Models of curriculum development – international trends and the way forward, in Sahlberg, P (ed.), *Curriculum reform and implementation in the 21st*

- century: policies, perspectives and impelentaton*. Proceedings of the Internation Conference on Curriculum Reform and Implementation. Ankara, Turkey.
55. Salade, D. (1997). Receptarea noului în practica școlară, În: *Dezbateri de didactică aplicativă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
 56. Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 57. Seels, B. & Glasgow, Z. (1990), *Exercises in instructional design*, Columbus, OH: Merrill.
 58. Spady, W. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*, Arlington, VA: American Association of School Administrators.
 59. Spencer, L.M. Jr. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
 60. Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J. G. & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345–36.
 61. Șoitu, L. (2001). *Pedagogia comunicării*, Iași: Institutul European.
 62. Teichler, U. (1998). *Thematic debate: the requirments of the world of work*. Paper predated at the UNESCO World Conference on Higher Education in the 21st century: Vision and Action.

Rezultate la ultima ediție a studiului internațional PIRLS – Oportunități pentru dezvoltarea de curriculum și pentru regândirea practicilor de lectură

Ligia SARIVAN²⁹

1. Studiul PIRLS – caracteristici, procese și scopuri de lectură

Studiul *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) a fost lansat de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) în 2001 și are ca scop evaluarea achiziției de lectură a elevilor la sfârșitul învățământului primar. PIRLS se derulează la fiecare cinci ani pe un eșantion național reprezentativ realizat de experți în statistică educațională. Pentru a putea permite generalizările și comparațiile, eșantionul pe două straturi (școală și clasă) este configurat de o aceeași echipă de specialiști pentru toate statele participante, pornind de la rețeaua școlară existentă în anul respectiv.

Totodată, de la un ciclu de testare la altul, se păstrează cea mai mare parte a itemilor astfel încât, la nivelul unei aceleiași țări, se pot observa evoluțiile în diacronie, și se pot realiza comparații cu alte țări, în sincronie.

Corectitudinea administrării și egalitatea de șanse în rezolvarea sarcinilor sunt asigurate prin aplicarea unui set de măsuri stricte:

- Fiecare elev primește un caiet individual cu eticheta inscripționată cu: numele, codul clasei și al școlii, indicativul țării. Caietele sunt distribuite în sală după un algoritm specific. Similar, textele și itemii sunt dispuși în caiete după un algoritm care face imposibilă existența unui test identic la nivelul unei săli. În plus, în fiecare școală participantă există monitori externi care veghează asupra respectării procedurilor conform manualului de administrare de test.

- Testele sunt elaborate de un comitet internațional compus din experți în didactica lecturii, pe baza unui cadru de referință promovat de IEA, fiind vizate subiecte care să nu pună probleme din perspectiva diferențelor culturale ale participanților.

- După constituirea caietelor de test, acestea sunt traduse în limbile de studiu ale elevilor participanți. Fiecare item este verificat din punctul de vedere al preciziei traducerii la nivel internațional, inclusiv la nivelul numărului de cuvinte între versiunile din diferite limbi, pentru a ajunge la o sumă similară.

Din punctul de vedere al conținutului testării, PIRLS vizează lectura de comprehensiune. În acest sens, IEA a dezvoltat un concept larg referitor la *competența de lectură* – respectiv, „înțelegerea și folosirea acelor forme ale limbajului scris cerute de societate și /sau valorizate de individ. Tinerii cititori pot

²⁹ Institutul de Științe ale Educației, ligia@ise.ro

construi înțelesuri dintr-o varietate de texte. Ei citesc pentru a învăța, pentru a fi participanți într-o comunitate de cititori sau pentru propria plăcere” (Mullis et al, 2009). În acest context, testele PIRLS vizează *lectura literară* și *lectura pentru informare*.

Conform Mullis et al (2009), prima formă de lectură îl introduce pe cititor în spațiul literaturii, acolo unde se întâlnește cu evenimente și cu acțiuni imaginare, unde se poate identifica cu personajele și se poate transpune în atmosferă, unde receptează sentimente și idei, bucurându-se de limbajul în sine. În acest spațiu, cititorul aduce cu sine experiențe, sentimente, aprecierea limbajului și cunoștințe despre formele literare.

Prin cea de-a doua formă de lectură, cititorul se implică în aspecte ale vieții reale. Dacă pentru lectura literară, PIRLS propune ficțiunea narativă, pentru lectura de informare sunt selectate atât texte cronologice (ex. cu secvențe ordonate temporal, precum faptele istorice sau segmente ale textului funcțional de tip scrisoare) cât și logice (idei organizate după un anumit criteriu, argument, contraargumente, puncte de vedere ce sunt prezentate într-o varietate de forme: liste, diagrame, grafice, hărți).

Din perspectiva proceselor lecturii, PIRLS vizează următoarele (cf. Mullis et al, 2009):

- *Extragerea informațiilor explicit formulate* (EIEF) – Elevii caută informații specifice, prin localizare la „suprafața” textului).

- *Formularea unor concluzii directe* (FCD) – Pe baza informațiilor citite, elevii conectează semnificații și depășesc suprafața explicită de lectură, umplând interstițiile pe care adesea textul le conține.

- *Interpretarea și integrarea ideilor și a informațiilor* (III) – Elevii trebuie să proceseze textul dincolo de nivelul frazei sau al propoziției pentru a construi noi înțelesuri.

- *Examinarea și evaluarea conținutului, a limbajului și a elementelor textuale* (EECLET) – Elevii trec dincolo de focalizarea pe structurarea semnificațiilor, elaborează și se concentrează pe aprecierea textului în sine, demonstrând înțelegerea convențiilor de limbaj și a mijloacelor utilizate.

Alte caracteristici tehnice relevante ale PIRLS se referă la:

- formatul itemilor și distribuția acestora: Există itemi cu răspuns la alegere (o variantă corectă și trei distractori) și cu răspuns construit (pentru aceștia existând grile de atribuire de scoruri foarte precise care asigură aprecierea pe aceleași baze la nivel internațional; itemii sunt grupați în câte două blocuri pe caiet, la nivelul a 13 caiete de test (aproximativ 25-30 de itemi/ caiet);

- timpul de lucru: 80 de minute segmentate de o pauză care separă cele două blocuri aferente celor două texte de la nivelul fiecărui caiet.

Scurta prezentare făcută mai sus relevă rigoarea studiului PIRLS pentru evidențierea achizițiilor de lectură ale elevilor la finalul școlii primare. PIRLS oferă un indicator clar al comprehensiunii textului scris necesar atât în continuarea procesului de învățare în școală cât și pentru dezvoltarea personală a fiecărui copil.

2. Rezultatele României la PIRLS

În cele ce urmează sunt prezentate poziții ocupate de România la PIRLS. Ceea ce este important aici nu este ierarhia propriu-zisă, ci modul de raportare la rezultatele obținute din perspectiva finalităților educației la nivel național, european, mondial. De asemenea, este de urmărit dacă un anumit context social și istoric ar putea influența scorurile obținute. Sunt, de exemplu, rezultatele României similare cu acelea ale țărilor foste comuniste? La urma urmei, fostul lagăr comunist ar putea împărtăși similitudini în privința ideologizării lecturii școlare, atât din perspectiva selecției unui canon potrivit ”omului nou” cât și a unei metodologii ce vizează reproducerea discursului magistral (acceptat de autoritate) și care descurajează interpretarea personală.

Rapoartele internaționale ne arată că România a ocupat locul 22 din 36 în 2001, 36 din 45 în 2006 și 36 din 45 în 2011 (Noveanu, 2013).

La nivelul ediției 2011, România este depășită de Hong-Kong, Rusia, Finlanda, Singapore, Irlanda de Nord, SUA, Danemarca, Croația, Taiwan, Irlanda, Anglia, Canada, Olanda, Cehia, Suedia, Italia, Germania, Israel, Portugalia, Ungaria, Slovacia, Bulgaria, Noua Zeelandă, Slovenia, Austria, Lituania, Australia, Polonia, Franța și Spania. La această ultimă ediție, România depășește: Georgia, Malta, Trinidad Tobago, Azerbaidjan, Iran, Columbia, Emiratele Arabe Unite, Arabia Saudită, Indonezia, Qatar, Oman și Maroc (Noveanu, 2013). Se poate observa ca România este pe penultimul loc din EU în ceea ce privește achiziția de lectură. Se constată de asemenea că țări vecine, cu care împărtășește istoria societății totalitare, se află deasupra României.

Un alt aspect important de relevat este dat de procentul elevilor cu scoruri înalte, respectiv acei copii situați în topul cititorilor. Doar 7% dintre elevii români se află la nivelul avansat de performanță pe baza bandei descriptoare PIRLS. În Singapore însă, 24% dintre elevi sunt situați la nivelul avansat. De asemenea, 19% dintre elevii din Rusia, 18% dintre elevii din Anglia, dar și din cei din Finlanda sau din Hong-Kong, 17% dintre elevii din SUA, 15% dintre elevii din Israel sunt situați la nivelul avansat (Noveanu, 2013). Această diferență între proporțiile cititorilor avansați spulberă mitul după care România nu are în medie rezultate bune, dar are elevi de top. În realitate, acest ”top” este foarte restrâns comparativ cu acela din alte țări participante la PIRLS.

3. Dificultăți de lectură identificate pe eșantion reprezentativ

Rezultatele evidențiate mai sus ne indică achizițiile slab structurate ale elevilor români în privința lecturii de comprehensiune. În vederea căutării unor soluții de optimizare a demersului didactic, au fost analizați **toți** itemii făcuți publici la finalul unui ciclu PIRLS, o serie de itemi nepublici, precum și rezultatele obținute. Astfel, au putut fi identificate erorile recurente pe care le fac elevii români în cadrul diverselor procese de lectură atunci când citesc texte literare sau de informare și s-au putut face comparații cu alte țări participante (Noveanu, 2013)

– pentru aplicarea pe rezultatele PIRLS 2006). Această metodologie permite evidențierea greșelilor tipice pe eșantion reprezentativ și, ca urmare, indică nevoile specifice privind antrenamentele de lectură care trebuie aplicate la clasă până la sfârșitul învățământului primar.

În cele ce urmează, vom utiliza această metodologie pe un număr mai mic de itemi, realizând o selecție pe baza procentului *semnificativ sub media internațională* obținut de România la itemii făcuți publici la ediția 2011. Această selecție permite identificarea *dificultăților majore* de lectură ale elevilor români, relevate pe eșantion reprezentativ și deci generalizabile la întreaga populație. Evidențiem totodată că vizarea itemilor făcuți publici permite o prezentare a itemului (rămas secret pentru mai multe cicluri de testare, până la ieșirea din studiu și până la publicare). Itemii publici pot fi consultați pe site-ul administrat de Boston College, www.timssandpirls.bc.edu.

Tabelul 7 cuprinde rezultate la trei dintre cele patru texte făcute publice, itemii selectați fiind aceia unde România a obținut rezultate semnificativ sub media internațională. Sursa datelor este Raportul Internațional PIRLS 2011 (Mullis et al., 2012). O discuție separată va fi dedicată celui de-al patrulea text care, comparativ cu celelalte trei texte, a pus cele mai mari probleme de comprehensiune elevilor noștri.

Tabelul 7. Rezultatele României, ale primelor clasate, ale țărilor din regiune (sursa Raportul Internațional PIRLS 2011)

Text	Item cu răspuns construit (C) / cu răspuns la alegere (A)	Proces de lectură vizat	Rezultate		
			România	Primele clasate	Țări din regiune
Zboară, vulturule, zboară (text literar)	5 (C) – 2p (oferirea a 2 exemple ref. la cum se purta vulturul)	III	49/68%	Hong Kong 78/89%, Belgia (Wal) 77/88%	Croația 74/90% Ungaria 72/86% Cehia 67/88% Rusia 67/83%
	8 (A) (explicație – de ce a răs un personaj)	FCD	34%	Hong Kong 72% Rusia 68%	Croația 59% Cehia 58% Slovenia 53% Polonia 50% Lituania 48%
	9 (C) – 2p (oferirea a 2 motive pentru o acțiune)	III	15/43%	Singapore 31/65%, Ungaria 30/72%	Rusia 20/50% Croația 19/64% Cehia 19/61%
	12 (C) - 2p	III	25/54%	Hong Kong	Rusia 50/82%

	(relevarea a 2 calități ale unui personaj)			59/82% Taipei 55/79%	Croația 45/77% Cehia 42/73% Slovacia 41/74%
Plăcintă pentru dușman (text literar)	2 (C) – (explicație – de ce crede un personaj ceva)	FCD	63%	Singapore 87% Irlanda 86%	Cehia 79% Croația 78% Rusia 77% Polonia 76%
	7 (C) -2p (2 lucruri pe care le solicită un personaj)	EIEF	42/60%	Hong Kong 73/87% Singapore 71/81%	Croația 63/79% Cehia 62/80% Rusia 61/80% Ungaria 61/78%
Misterul dintelui uriaș (text de informare ref. la descoperirea și înțelegerea fosilelor)	2 (C) (de ce credeau oamenii în uriași)	FCD	41%	Singapore 81% Taipei 77%	Rusia 64% Slovenia 61% Bulgaria Slovacia, Cehia 60%
	12 (C) – 2p (2 lucruri pe care le înțelegi datorită unor imagini)	EECLET	6/21%	Anglia 21/30%, Rusia 19/31%,	Slovenia 14/28%, Polonia 13/24%, Croația 12/40%
	13 (C) – 3p (cum arăta <i>iguanodo-nul</i> – completare de tabel)	III	27/38/54 %	Hong Kong 62/77/86% Singapore 57/72/81%	Rusia 47/64/77% Croația 42/61/76% Ungaria 41/58/72%

Analiza ne arată că erorile majore de comprehensiune, atât în cazul textului literar cât și a celui nonliterar, apar cel mai adesea la formularea unor concluzii directe și la interpretare. De asemenea, se observă că, în urma lecturii, elevii români au dificultăți în a răspunde la întrebarea *De ce...?* ceea ce ne indică lipsa unui antrenament sistematic a gândirii critice. Oferirea de explicații pe baza celor citite, căutarea unor motivații ale personajelor sau a unor motive ale unei acțiuni, precum și găsirea unor exemple în text pentru a ilustra o anumită idee sunt tot atâtea pietre de încercare pentru elevii români. Totodată, se constată că, atunci când itemul solicită *două* motive / exemple / dovezi / calități etc., mai mult de jumătate dintre respondenții care identifică și consemnează un aspect cerut nu îl mai relevă și pe al doilea. Din Tabelul 7 constatăm că această disparitate nu apare la elevii din țările care depășesc România la PIRLS. Putem concluziona că elevii noștri nu au antrenamentul de a reveni sistematic asupra textului citit pentru a descoperi informații noi, pentru a aprofunda înțelesuri, pentru a extinde comprehensiunea dincolo de un prim răspuns la o întrebare.

În textul de informare, elevii au probleme în privința corelării verbalului și a iconicului, precum și a informațiilor de pe diversele coloane ale unui tabel. Figura 9 și Figura 10 relevă cele două imagini pe care elevii nu au reușit să le asocieze cu informațiile verbale oferite, în vederea evaluării conținuturilor vehiculate de textul *Misterul dintelui uriaș* (v. itemii 12, 13). Textul (sub forma unui articol de popularizare, accesibil copiilor) prezintă modul în care au fost identificate animale dispărute pe baza fosilelor dezgropate și efortul cercetătorilor – de la primul explorator până la oamenii de știință din prezent – pentru a reconstitui înfățișarea acestora. Articolul include descrierile unui animal preistoric, *iguanodonul*, descrieri realizate în trecut și în prezent, oferind și imaginile aferente. Elevii nu reușesc să integreze informațiile din text și datele vizuale pentru a înțelege schimbarea care are loc de-a lungul timpului în înțelegerea fosilelor de către oamenii de știință.

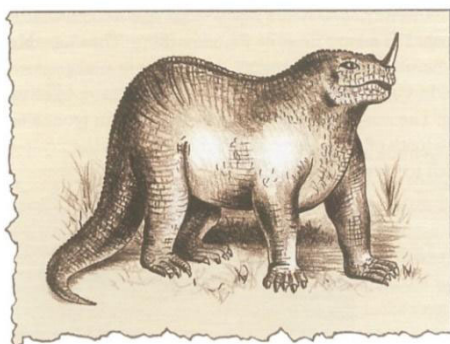


Figura 9. Iguanodonul văzut de primul explorator



Figura 10. Iguanodonul văzut de cercetătorii de azi

Corelarea verbal – iconic este foarte importantă pentru comprehensiunea textului de informare și reprezintă un element de bază în învățare la toate materiile școlare cu o componentă cognitivă importantă. În această perspectivă, absența unor achiziții structurate de lectură pune în risc dezvoltarea competențelor elevilor pentru majoritatea obiectelor de studiu.

O altă carență, la fel de serioasă pentru învățarea școlară, este consemnarea informațiilor din text într-un organizator grafic. Itemul 13 propune elevilor o comparație a celor două reprezentări ale iguanodonului prin intermediul unui tabel lacunar (Figura 11). Elevii ar trebui să înțeleagă rolul tabelului, gruparea informațiilor pe cele două coloane și să extragă din articol informațiile necesare, consemnându-le pe acelea care lipsesc din textul lacunar. Puțin mai mult de un sfert dintre elevii români reușesc să completeze tabelul integral și aproximativ jumătate dintre ei completează numai o celulă.

Cum credea Gideon Mantell că arăta <i>Iguanodon-ul</i>	Cum cred cercetătorii de astăzi că arată <i>Iguanodon-ul</i>
<i>Iguanodon-ul</i> mergea în patru picioare.	
	<i>Iguanodon-ul</i> avea un pinten ascuțit pe degetul mare.
<i>Iguanodon-ul</i> avea 30 de metri lungime.	

Figura 11. Transferarea informațiilor din text în tabel

Textul funcțional pune probleme chiar mai mari. Confrunțați cu lectura unei broșuri turistice, *Drumeție de o zi*, elevii români au obținut *scoruri semnificativ sub media internațională* la aproape toți itemii (respectiv la 9 din totalul de 12). Prezentăm aceste exemple în lista de mai jos (textul în bold reprezintă varianta corectă la itemii cu răspuns la alegere):

- Item 1 – procesul solicitat: FCD (recunoașterea principalului mesaj dintr-o broșură). Item cu alegere multiplă: **Care este principalul mesaj al broșurii cu privire la drumeție?** A. Este costisitor și periculos. B. Este cea mai bună cale de a vedea animale. C. Este sănătos și amuzant. D. Este numai pentru specialiști. Elevii din România obțin 69% răspuns corect față de: Taipei 92%, Rusia 91% (primele două clasate), Lituania 83%, Bulgaria 81%, Slovacia și Polonia 76%.

- Item 2 – procesul solicitat: EIEF (două lucruri interesante menționate în broșură pentru o drumeție de o zi), item cu răspuns construit. România a obținut doar 52% față de: Hong Kong 92%, Singapore 86% (primele două clasate), Rusia 84%, Slovacia 81%, Polonia 77%, Croația, Ungaria și Cehia 73%.

- Item 4 – procesul solicitat: EECLLET, item la alegere. **În care secțiune a broșurii și se spune să porți haine potrivite în funcție de vreme?** A. Descoperă distracția unei drumeții de o zi. B. Planificarea unei drumeții de o zi. C. Lista de obiecte de împachetat. D. Păstrarea siguranței în drumeția de o zi. România a obținut 46% față de : Hong Kong 85%, Taipei 73% (primele clasate), Rusia 69%, Croația 67%, Ungaria 62%, Slovenia și Cehia 60%.

- Item 5 – procesul solicitat: FCD, item la alegere: **De ce ar trebui să îți iei șosete de rezervă în drumeție?** A. Îți poți uda picioarele. B. Vremea se poate răci. C. In caz de bășici. D. Pentru un prieten. Elevii din România au obținut 79% față de colegii lor din: Hong Kong 98%, Finlanda 96% (primele clasate), Croația și Rusia 94%, Slovacia și Cehia 91%, Bulgaria și Lituania 90%.

- Item 6 – procesul solicitat FCD, item la alegere: **Ce ar trebui să faci dacă ai necazuri în timpul drumeției?** A. să iei o gustare energizantă. B. să suflă în fluier de trei ori. C. să îți aplici mai multă substanță împotriva insectelor. D. să îți cîmpești picioarele după ajutor. România nu a obținut decât 67%, față de: primele clasate Hong Kong și Taipei cu 90%, respectiv 89% sau față de: Croația 83%, Rusia 82%, Lituania 80%, Ungaria 78%.

- Item 8 – procesul solicitat IIII, item cu răspuns construit (de ce trebuie să comunici când te întorci din drumeție). România obține doar 51% față de:

primele clasate, Singapore 74%, Finlanda 72% sau față de: Rusia 70%, Croația și Bulgaria 69%, Slovacia și Ungaria 61%.

- Item 9 – procesul solicitat III, răspuns la alegere: *Ce traseu ai alege dacă ai vrea să mergi în cea mai scurtă drumeție (elevii trebuie să interpreteze informațiile oferite de hartă) A. Calea păsărilor, B. Drumeție la Turnu Negru. C. Traseul Pârâul broscuței. D. Circuitul Dealul negru.* România a obținut 59% față de: Hong Kong 91%, Singapore 89%, Cehia 82%, Rusia 81%, Slovenia 75%, Bulgaria și Croația 74%.

- Item 11 – procesul solicitat: EECLLET (legenda unei hărți și informațiile aferente). Item cu răspuns construit: *Care sunt două lucruri pe care le afli studiind legenda hărții?* România a obținut 47% răspuns corect față de: Danemarca 86%, SUA 83%, Rusia și Cehia 71%, Slovacia 66%, Lituania și Polonia 64%, Slovenia și Ungaria 62%.

- Item 12 – procesul solicitat III, răspuns construit cu 2p. (două motive pentru alegerea unui traseu). România a obținut 28% față de: Hong Kong 60%, Singapore 54%, Slovenia și Cehia 43%, Rusia 42%, Croația 40%.

Broșura turistică are o formă adecvată din punct de vedere funcțional, fiind prezentată pe o foaie A4 față-verso, orientată tip peisaj, pliată în trei părți egale, cu text și imagini plasate pe coloane și pe secțiuni. Pentru a extrage și interpreta informații, elevii trebuie să *mânuiască*, literalmente, textul, să se orienteze în spațiul grafic oferit. Rezultatul semnificativ sub media internațională la un item vizând extragerea informațiilor explicit formulate (v. Item 2 în lista de mai sus) ne arată că aproximativ jumătate dintre elevii români nu reușesc să descopere informații evidente, plasate la „suprafață” în cadrul unui text funcțional care are această formă. Dificultățile de orientare în text sunt evidențiate și de itemul 4 care necesită descoperirea unei secțiuni ce furnizează o anumită categorie de informație. Or, din perspectiva unei lecturi de comprehensiune, cititorul ar trebui să exploreze secțiunile unui text funcțional, să le citească și să revină asupra lor, tocmai pentru a accede la diversele informații relevante și relevante!

Regăsim printre dificultățile de decodare a textului funcțional, categorii deja menționate anterior, la alte tipuri de texte: găsirea de răspunsuri corecte în raport cu textul la întrebarea *De ce...?*, găsirea de motive și de explicații în text. Apar totodată și provocări specifice: descoperirea de soluții coerente la întrebări ipotetice: *Ce ai face dacă...?* (v. Itemii 6 și 9 prezentați sintetic mai sus) precum și lectura hărții, a legendei acesteia (v. Itemii 11, 12 și Figura 12).

La prima vedere, lectura unei hărți și a legendei acesteia nu ar trebui să pună probleme – elevii având asemenea abilități în urma studiului geografiei. Se pare însă că antrenamentele în cadrul acestui obiect de studiu nu sunt eficiente pentru operarea cu o hartă la prima vedere, unde elevii trebuie să se orienteze singuri. Iată care sunt problemele pe care le întâlnesc elevii:

- descifrarea simbolurilor legendei și identificarea lor pe hartă;
- explorarea tabelului oferit de legendă și asocierea elementelor sistematizate pe coloane;

- descoperirea simbolurilor specifice hărții și asocierea acestora cu etichetele verbale.

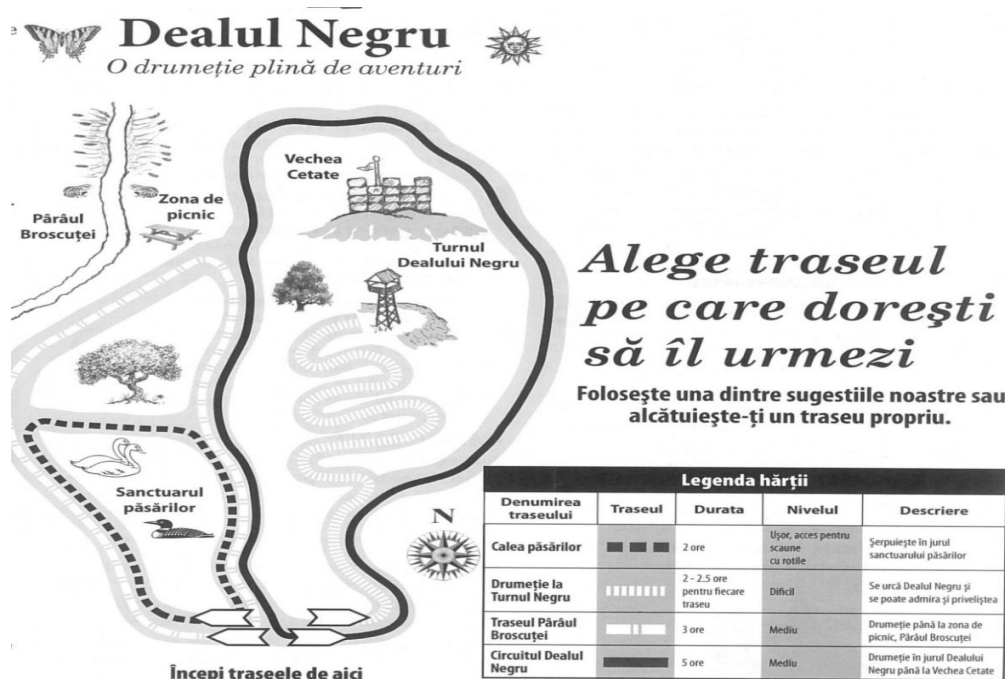


Figura 12. Harta din broșura turistică

În mod obișnuit, cititorul realizează aceste acțiuni atunci când se orientează pe un plan / o hartă în vederea decodării semnificațiilor pentru luarea unor decizii practice adecvate. Dacă studiul geografiei nu are acest caracter aplicat, iar la orele de limba și literatura maternă nu se exersează comprehensiunea pe un asemenea tip de text funcțional, atunci nu ar trebui să fie o surpriză faptul că elevii nu pot rezolva solicitări ca acelea din itemii care se referă la hartă. Mai concret, la itemul 11 (*Care sunt două lucruri pe care le afli studiind legenda hărții?*) elevii ar trebui să reperateze categoriile de informații oferite în capul de tabel; la itemul 12 (*alege un traseu și indică două motive din broșură pentru alegerea ta*), elevii ar trebui să transfere informațiile din legendă într-un scurt text pentru a explica selecția operată.

Testul *Drumeție de o zi* propune piste de lectură pentru a măsura performanța de comprehensiune la intersecția cu abilitățile de supraviețuire (*survival skills*). Elevii români dovedesc o serie de curențe în privința acestor achiziții.

4. Câteva concluzii ale analizei erorilor de comprehensiune

Comparativ cu analizele realizate pe baza rezultatelor la PIRLS 2006 (Noveanu, 2013), greșelile elevilor români la studiul 2011 nu se modifică fundamental, deși România cunoaște o ușoară creștere de scor. Elevii întâmpină dificultăți atât la comprehensiunea textului literar cât și a celui nonliterar, atât la rezolvarea itemilor cu răspuns la alegere cât și a celor cu răspuns construit. Se păstrează tendința de a avea mai multe dificultăți la procesele vizând formularea unor concluzii directe, interpretarea și evaluarea elementelor textuale. Atât în 2006 cât și în 2011 se observă: eșecul elevilor de a se orienta în text, de a reveni asupra lecturii pentru a căuta sau a verifica informații; carențe în descoperirea de motive, exemple, explicații în text pentru a susține o idee; erori în a răspunde la enunțuri ipotetice pe baza lecturii; dificultăți în operarea cu informația oferită pe suport iconic (hartă, ilustrații, organizator grafic). Faptul că atât în 2006 cât și în 2011, rezultatele țărilor foste comuniste au fost semnificativ peste acelea ale României ne întărește convingerea că dificultățile elevilor români nu sunt determinate de efectele tranziției.

După ce am relevat toate aceste probleme de comprehensiune, merită să trecem în revistă, pentru comparație, și itemii la care România are rezultate *semnificativ peste media internațională*, adesea surclasând țări foste comuniste din regiune (menționăm că la itemii care nu apar în tabel sau în listele ulterioare, România a obținut rezultate *la nivelul mediei* internaționale):

- Item 1, cu răspuns la alegere (Misterul dintelui uriaș): *Ce reprezintă fosilele?* (EIEF): A. Suprafața rocilor și a stâncilor. B. Oasele unui uriaș. C. Rămășițele unei creaturi foarte vechi. D. Dinții elefanților. Răspunsul la întrebare se regăsește ca atare în prima propoziție a textului. România a obținut 80% față de prima clasată, Olanda, 95%. România a surclasat la acest item: Cehia, 75%, Slovacia, 73%, Polonia, 68%.

- Item 11, cu răspuns la alegere (Misterul dintelui uriaș): *Ce a folosit Gideon Mantel când a încercat să își dea seama cum arăta un iguanodon?* (EIEF): A. Oasele pe care le adunase. B. Ideile altor cercetători. C. Imagini din cărți. D. Dinți de la alte reptile. Răspunsul se găsește în text ca atare. România a obținut 62% față de prima clasată, Hong Kong, 83% și a surclasat Slovacia, 61%, Lituania, 58%, Croația, 57%, Slovenia, 55%, Polonia, 54%.

- Item 2, cu răspuns la alegere (Zboară, vulturule, zboară!): *Unde a găsit fermierul puilul de vultur?* (EIEF) A. În cuibul lui. B. Pe malul râului. C. Pe o margine de stâncă. D. Printre trestii. Răspunsul la întrebare se regăsește ca atare la începutul poveștii. România a obținut 78% față de prima clasată, Rusia, 90% și a surclasat Lituania, 76%, Slovacia și Polonia 74%, Cehia, 72%.

- Item 10, cu răspuns construit (Zboară, vulturule, zboară!): *Găsește și copiază cuvinte care indică cât de frumos era cerul la răsărit* (FCD). România a obținut 64%, față de prima clasată, Hong Kong, 89% și a surclasat Slovacia și Slovenia, 61%, Polonia, 55%, Cehia, 47%.

Se observă că elevii români au succes la acele puține întrebări care solicită răspunsuri reproductive: definiții, cuvinte „frumoase”, detalii la suprafața textului.

Care sunt cauzele acestor rezultate? Pe de o parte curriculumul oficial include în mod explicit puține elemente care vizează procesele comprehensiunii (Mancaș, 2013). Doar 3 obiective de referință (OR) și un standard de performanță (S) din programa de limba română de clasa a IV-a (aprobată în 2004 și care va ieși din uz în 2016) au putut fi asociate itemilor PIRLS, respectiv:

- OR 3.1 – să sesizeze rolul ilustrațiilor ce însoțesc un text
- OR 3.2 – să desprindă idei principale și informații de detaliu dintr-un text citit (literar-nonliterar)
- OR 3.7 – să manifeste interes și inițiativă pentru lectura unor texte variate literare sau nonliterare
- S9 – Desprinderea unor trăsături fizice și morale ale personajelor dintr-un text citit.

Se observă, din exemplele de mai sus, că programele nu vizează în mod precis procesele de comprehensiune, dar permit antrenamente în acest sens.

Pe de altă parte, practicile de lectură la clasă rămân tradiționale, departe de modelul comunicativ-funcțional îmbrățișat de programele școlare și declarat, în genere, de majoritatea cadrelor didactice (Sarivan, 2010, Constantin, 2014). Profesorii continuă pe parcursul întregului învățământ primar lectura cu voce tare (care, în cel mai bun caz, antrenează pronunția și intonația corecte), vizează sarcini centrate pe vocabular și gramatică (*Care este sinonimul / antonimul cuvântului ..., notează cuvintele frumoase, construiește propoziții cu ..., subliniați verbele ...*). Atunci când se referă la înțelegerea textului, întrebările adresate se raportează la detalii de suprafață care nu le provoacă elevilor gândirea critică. Alte practici de lectură preiau metodologia modernă, dar o utilizează nediscriminatoriu, fără a stimula competențele de comprehensiune: metoda predicțiilor aplicată frontal, la tablă; cubul, cadranele, explozia stelară folosite pentru a rezuma conținutul textului, metoda pălăriilor gânditoare introdusă la începutul lecturii.

Constatăm așadar că deopotrivă curriculumul și practicile nu sunt armonizate cu modelul comunicativ-funcțional, care departe de a fi o modă, traduce didactic tranzațiile de semnificații care definesc societatea actuală și configurează căi prin care școala poate răspunde adecvat la nevoile de comunicare și de învățare ale lumii în care trăim. Regândirea curriculumului și a practicilor dintr-o perspectivă funcțională nu este o noutate a momentului și nici una strict națională. Putem cita autori români (Crișan et al., 1998, Pamfil, 2003, Sâmișăian, 2014) și inițiative europene (*Proiectul LiFT, Recomandarea privind cadrul de referință pentru competențe cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, Portofoliul european*) care au vizat această abordare și care au fost preluate în politicile educaționale. Problema care rămâne este că această perspectivă nu a ajuns în cele din urmă în clasă, ci a rămas un artificiu retoric, reiterat în referințele unor lucrări de grad sau pus în act, demonstrativ, la întâlnirile metodice.

5. Soluții posibile

Dacă problemele întâmpinate de elevii români la PIRLS își au originea în curriculumul oficial și în practicile didactice, soluțiile ar trebui să se raporteze la aceste două aspecte. Pentru renovarea practicilor, în vederea implementării unui demers didactic vizând comprehensiunea, au fost dezvoltate un curs de formare continuă și un ghid metodologic. Sub titlul „Provocarea lecturii” (Noveanu, 2013; Sarivan, 2013), cele două inițiative au folosit analizele pe baza erorilor tipice pentru a construi ocazii de reflecție pentru profesori. Obiectivele avute în vedere au vizat: identificarea clișeelelor didactice la ora de maternă și a efectelor acestora asupra performanțelor elevilor, structurarea unor ocazii de învățare semnificativă care să sprijine lectura de comprehensiune, dezvoltarea unor probe de evaluare autentică a competențelor de lectură. Atât cursul cât și ghidul s-au structurat pe baza unui parcurs inspirat de modelul comunităților de practici (Wenger, 2005). Participanții au fost expuși într-o întâlnire față în față (22 de ore) la itemii PIRLS publici, la rezultatele obținute de elevii români și de elevii din alte țări, la grilele de atribuire de scoruri. Profesorii au fost puși în situația de a explora cauzele eșecului elevilor la diverse întrebări, de a analiza textele propuse pentru lectură la PIRLS, de a compara solicitările de la test cu exercițiile din manuale sau cu întrebările pe care le folosesc de obicei la clasă. Profesorii au fost invitați la un schimb de experiențe didactice și la reflexivitate pentru a valorifica materialele PIRLS ca oportunități de învățare a facilitării lecturii de comprehensiune în școală. În cadrul componentei online, participanții au împărtășit – pe parcursul a opt săptămâni de lucru - următoarele teme pe platforma <http://training.ise.ro>: activități de învățare care vizează cele patru procese PIRLS pentru un text literar, respectiv non-literar și itemi de evaluare care vizează comprehensiunea unui text literar/ respectiv non-literar (v. Figura 13 pentru pagina PIRLS și Figura 14 pentru un exemplu de pe forum).

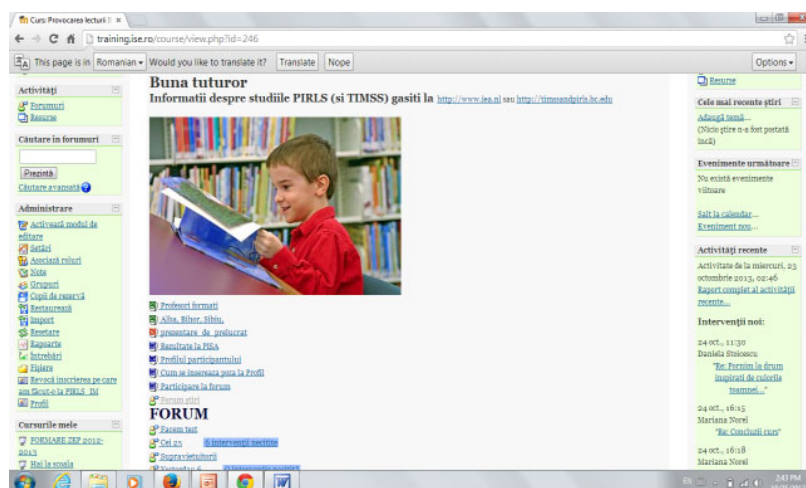
The image is a screenshot of a web browser displaying a forum page on the training.ise.ro platform. The browser's address bar shows the URL 'training.ise.ro/course/view.php?id=246'. The page title is 'Buna tuturor' and the main heading is 'Informatii despre studiile PIRLS (si TIMSS) gasiti la'. Below the heading is a photograph of a young boy in a red shirt reading a book in a library. The page is divided into several sections: a left sidebar with navigation options like 'Activități', 'Forumuri', and 'Baza'; a central content area with a list of links and a 'FORUM' section; and a right sidebar with 'Baza', 'Căuta mai recente știri', and 'Evenimente următoare'. The bottom of the page shows a Windows taskbar with the system clock at 2:43 PM on 10/14/2014.

Figura 13. Pagina PIRLS

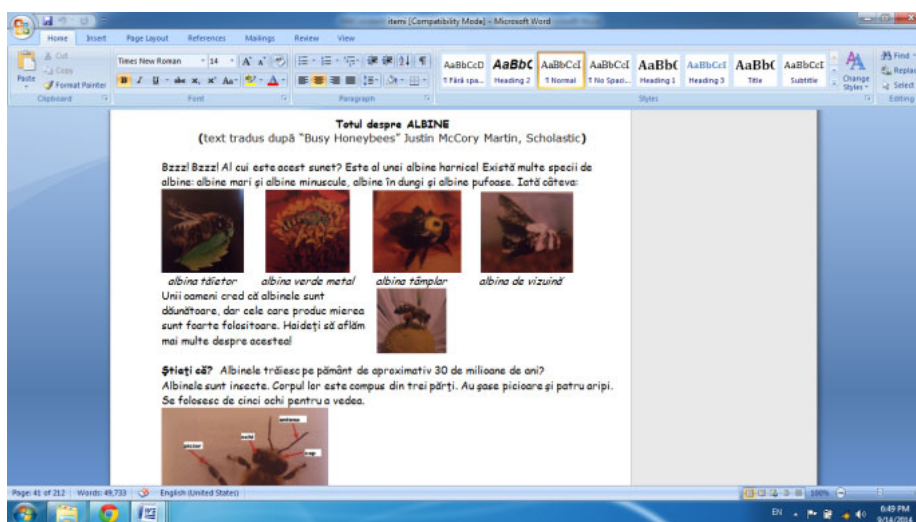


Figura 14. Exemplu dintr-o temă postată

Vizibilitatea temelor pe platformă a permis accesul la o suită de texte motivante, diferite de acelea din manual sau din culegeri, care au fost identificate și propuse de către participanți. *Provocarea lecturii* a pus în primul rând sub semnul întrebării textele oferite elevilor pentru lectura de comprehensiune, profesorii recunoscând că oferta obișnuită nu este suficient de stimulativă pentru elevi: textele literare din PIRLS sunt deschise, captează atenția și imaginația copiilor; textele non-literare propun informații interesante și se constituie în texte care promovează gândirea critică și învățarea. În al doilea rând, profesorii au putut construi și reconstrui sarcini de lucru și de itemi de evaluare pe baza exemplelor oferite de colegi și a feedback-ului facilitatorilor. Progresiv, pe platformă a fost dezvoltată o „bibliotecă” de texte, de activități de învățare și itemi de evaluare, cu adnotări și comentarii referitoare la: adecvarea demersului; posibilitățile de utilizare la alte clase; adaptarea la ritmuri diferite de lectură. Cele mai interesante exemple au fost transferate în ghidul metodologic (Noveanu, 2013) și, ulterior, ca exemple de bune practici în curriculumul pentru clasele a III-a – a IV-a (aprobat cu nr. 5003/ 02.12.2014) la secțiunea Sugestii metodologice.

Noul curriculum pentru limba și literatură română pentru clasele a III-a – a IV-a a utilizat rezultatele analizelor derivate din studiul PIRLS și a orientat competențele specifice care vizează lectura pentru a se armoniza cu procesele și scopurile PIRLS (v. Tabelul 8, OMEN 5003/2.12.2014).

Totodată, componenta „Text” din cadrul *Conținuturilor* recomandă pentru lectură atât texte literare adecvate vârstei cât și un registru de texte de informare și funcționale, dintre categoriile folosite în testele PIRLS și menționate în cadrul de referință al studiului (tabel, organizator grafic, diagramă Venn, carte poștală, fluturaș, hartă/ plan). Se prevede de asemenea un număr minim de cuvinte pe care ar trebui să-l includă textul propus lecturii care se apropie de dimensiunea textelor folosite la

PIRLS. La secțiunea *Activități de învățare* au fost propuse o serie de exerciții și exemple care favorizează comprehensiunea sprijinind dezvoltarea competențelor de lectură.

Tabelul 8. Competențele specifice vizând lectura din noul curriculum

Clasa a III-a	Clasa a IV-a
3.1. Extragerea unor informații de detaliu din texte informative sau literar	3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
3.2. Formularea unui răspuns emoțional față de textul literar citit	3.2. Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii
3.3. Formularea unei păreri despre o povestire/personajele acesteia	3.3. Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul citit
3.4. Evaluarea conținutului unui text pentru a evidenția cuvinte-cheie și alte aspecte importante ale acestuia	3.4. Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii
3.5. Sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit	3.5. Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora
3.6. Aprecierea valorii cărților	3.6. Manifestarea interesului pentru lectura literară și de informare

6. Perspective

Analizele efectuate pe rezultatele PIRLS oferă o perspectivă consistentă și validă asupra achizițiilor de lectură pe eșantion reprezentativ. Avantajele unor astfel de analize sunt majore: este oferit un feedback coerent asupra învățării la limba maternă și a șanselor de procesare a informațiilor obținute prin lectură la orice obiect de studiu. În mod efectiv, achiziția de lectură la finalul învățământului primar reprezintă un predictor al învățării până la sfârșitul învățământului obligatoriu (unde studiul PISA oferă noi indicații asupra performanțelor elevilor). Cercetările pe baza PIRLS sprijină dezvoltarea și revizuirea curriculumului la nivelul învățământului primar, oferă parametri pentru renovarea practicilor de lectură și pentru formarea adecvată a cadrelor didactice. Totodată oferă o perspectivă diacronică prin comparațiile care se pot face de la un ciclu la altul în privința achizițiilor învățării.

În acest context, faptul că printr-un proiect POSDRU (ID 35279), Ministerul Educației a asumat importanța PIRLS arată o evoluție pozitivă a politicilor în domeniul educației. Remarcăm însă și că în România nu există încă o cultură a evaluării și că adesea oamenii politici, dar și practicienii bagatelizează rezultatele studiilor internaționale, considerându-le o investiție fără rost, ba chiar răuvoitoare la adresa școlii noastre. Este de aceea important ca specialiștii în educație să folosească bazele de date naționale rezultate din administrarea studiilor internaționale pentru a dovedi eficiența acestora și a conferi substanță cercetărilor didactice. În studiul de față nu au fost folosite datele de context (rezultate din chestionarele administrate profesorilor, părinților, elevilor, directorului de școală), care pot conduce la corelații foarte interesante referitoare la rezultatele învățării. Apar astfel noi posibilități pentru

analize statistice și pentru structurarea unor modele care să permită revizuirea practicilor și politicilor lingvistice. Alte cercetări viitoare se pot grea pe noul format PIRLS care începând cu 2016 va avea și o variantă digitală de test, punând elevii în situația familiară de a-și căuta informații pe suport electronic și de a folosi pentru lectură dispozitivele tehnologiei moderne.

Bibliografie

1. Crișan, A. et al. (1998). *Curriculum Național. Cadru de referință pentru învățământul obligatoriu*, București: Editura Corint.
2. Constantin, I. (2014). Issues in Reading Practice. A Study on How Teachers Adapt to the Processes and Topics of PIRLS in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 128/ 2014, pp. 453-457.
3. Mancaș, A. (2013). Through the PIRLS Looking Glass. Perspectives into Reading Literacy in Romania in *ICT for Language Learning, Conference Proceedings*, *libreriauniversitaria.it Edizioni*, pp. 434-438.
4. Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*, IEA TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
5. Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*, IEA TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
6. Noveanu, G. coord. (2013). *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competențelor de receptare a mesajului scris*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. Pamfil, A. (2003). *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești: Editura Paralela 45.
8. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning in *Official Journal of the European Union*, 30.12. 2006, I. 394/10-18.
9. Sarivan, L. (2010). Deconstructing the Canon: MI as a Powerful Tool to Build Language Teachers' Competence in *Mehmet Akif Ersoy Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 2/ 2010, pp. 131-138.
10. Sarivan, L. (2013). The Reading Challenge. A teacher training program to improve Reading competences in *ICT for Language Learning, Conference Proceedings*, *libreriauniversitaria.it Edizioni*, pp. 350-355.
11. Sâmișăian, F. (2014). *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, București: Editura Art.
12. Wenger, E. (2005). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York: Cambridge University Press.
13. <http://programe.ise.ro/>.
14. <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.
15. www.literaryframework.eu.
16. www.timssandpirls.bc.edu.

Conceptualizări curriculare la matematică în învățământul primar – ciclul achizițiilor fundamentale

Ionel MOȘ³⁰
Mariana CRAȘOVAN³¹

Introducere

Formularea mai mult sau mai puțin explicită a unor finalități educaționale asumate de societate la un moment dat a fost unul dintre factorii esențiali ce au influențat didactica. Până la jumătatea secolului trecut, învățământul românesc a fost centrat pe *conținuturi*, pe transmiterea cât mai exactă și mai completă a acestora, fără a se pune un accent deosebit pe utilitatea lor formativă. A urmat o perioadă de aproximativ două decenii, a finalităților de tip *scopuri*, iar după 1970 s-a trecut la finalitățile de tip *obiective*:

- obiective instructiv-educative, între 1970-1992;
- obiective generale și obiective specifice, între 1992-1998;
- obiective cadru și obiective de referință, după 1998.

Introducerea *competențelor* ca finalități educaționale în învățământul preuniversitar românesc a început în anii 2001-2002. Cumva atipic, comparativ cu alte *elemente de reformă* a căror implementare s-a făcut începând cu învățământul preșcolar, curriculumul centrat pe competențe s-a realizat inițial pentru ciclul liceal superior pentru ca abia în 2007 să fie generalizată învățarea pe competențe pentru clasele IX-XII. Din anul 2009 există un curriculum centrat pe competențe pentru învățământul gimnazial și cel liceal.

Legea Educației Naționale nr. 1 din 2011, precizează la articolul 4, că finalitatea principală a educației o reprezintă competențele, ceea ce întărește rolul normativ al acestora, iar articolul 68 extinde aplicarea curriculumului centrat pe competențe și pentru învățământul primar. Mai exact, curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare al elevului:

- a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- b) competențe de comunicare în limbi străine;
- c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
- d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;
- e) competențe sociale și civice;
- f) competențe antreprenoriale;

³⁰ Lect. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, ionel.mos@e-uvv.ro

³¹ Lect. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, mariana.crasovan@e-uvv.ro

g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală;

h) competența de a învăța să înveți.

În acest cadru legislativ, prin OMEN nr. 3371 din 12.03.2013 a fost aprobat *Planul-cadru de învățământ pentru învățământul primar*, iar prin OMEN nr. 3418 din 19.03.2013 au fost aprobate *Programele școlare pentru învățământul primar–ciclul achizițiilor fundamentale*, respectiv clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a.

Noul Plan cadru pentru învățământul primar aduce un element de noutate pentru primele trei clase–disciplina Matematică și explorarea mediului. Elementul de noutate nu constă doar în denumirea disciplinei, ci și în realizarea unei abordări integrate a conceptelor specifice ariei curriculare Matematică și științe ale naturii.

În conformitate cu *Nota de prezentare a programei școlare pentru disciplina Matematică și explorarea mediului*, principalele motive care au determinat abordarea integrată a matematicii și a unor elemente de științe ale naturii sunt următoarele:

- O învățare holistică la această vârstă are mai multe șanse să fie interesantă pentru elevi, fiind mai apropiată de universul lor de cunoaștere.
- Contextualizarea învățării prin referirea la realitatea înconjurătoare sporește profunzimea înțelegerii conceptelor și a procedurilor utilizate.
- Armonizarea celor două domenii: matematică și științe permite folosirea mai eficientă a timpului didactic și mărește flexibilitatea interacțiunilor.

Curriculum centrat pe competențe

Ideea învățământului centrat pe competențe nu este nouă. A apărut în lumea industriei și a cuprins sistemul școlar american spre sfârșitul anilor 1960 de unde a *migrat* în Australia și apoi în Marea Britanie. Aici *reformatorii* treceau de la învățământul centrat pe obiective la învățământul centrat pe competențe, fără a reuși să facă o distincție clară între unele și altele. De altfel, dezbateră este departe de a se fi încheiat, nici azi ne-existând un punct de vedere unitar în definirea conceptului de competență sau în stabilirea raportului/corespondenței dintre obiective și competențe.

Unele țări au introdus reforme curriculare ce remodelează curriculumul din perspectiva competențelor cheie și a rezultatelor învățării. În cadrul curriculumului centrat pe competențe, elementele centrale sunt elevul și nevoile sale de învățare, iar rezultatele învățării, exprimate în termeni de competență trebuie corelate cu cel care învață. În cadrul acestei abordări, conținuturile, văzute până acum în cadrul strict al anumitor discipline de învățământ trebuie abordate într-o manieră integrată, prin teme interdisciplinare, care să permită transferul în diferite situații. Tocmai de aceea, considerăm oportună reorganizarea sistemelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, pentru a putea pune în aplicare cu adevărat un curriculum centrat pe competențe.

Curriculum centrat pe competențe este un curriculum flexibil, care se construiește și reconstruiește, un rol determinant revenind cadrului didactic.

Competențele accentuează aspectul formativ al procesului de învățământ deoarece presupune proiectarea unor situații de învățare variate, legate de „lumea reală”, sporind și motivația pentru învățare a educabilului.

Curriculum bazat pe competențe presupune o abordare constructivistă. În sprijinul acestei idei, Motschnig-Pitrik și Holzinger (2002) precizau: „Pe scurt, scopul principal al constructivismului este competența, nu cunoștințele ca în cognitivism sau performanța/rezultatul ca în behaviorism”. Întărind cele menționate anterior, putem afirma următoarele: calitatea cunoștințelor dobândite printr-o construcție și implicare activă este mai bună decât simpla receptare pasivă a cunoștințelor. În esență, demersul centrat pe competențe presupune implicarea elevului în procesul de descoperire a cunoștințelor, pe când obiectivele se focalizează strict pe punctul final, pe rezultatul obținut.

Elevul este în centrul demersului de formare, dar rolul esențial din perspectiva noastră, revine cadrului didactic, care trebuie să facă apel la un inventar variat de resurse și instrumente, pentru a proiecta situații de învățare utile, practice, sistematice și relevante pentru educabili, astfel încât să vorbim cu adevărat de un învățământ centrat pe competențe, nu doar la nivelul documentelor curriculare, acolo unde ele se regăsesc formulate explicit.

Termenul „competență” este un concept holistic, ce denotă „un sistem de acțiuni complexe, ce include abilități cognitive, atitudini și alte componente non-cognitive.

Fiind un concept provocator și complex, întâlnim în literatura de specialitate o destul de mare variabilitate la nivelul definițiilor. Astfel, redăm în continuare, pentru o analiză comparativă, următoarele:

Competențele sunt structuri complexe, cu valoare operațională, instrumentală, așezate între cunoștințe, atitudini și abilități, având următoarele caracteristici:

- asigură egalizarea rolurilor și a responsabilităților asumate;
- corelează rolurile și responsabilitățile cu performanța în activitate;
- pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță;
- pot fi dezvoltate prin învățare (Parry apud Chiș, 2007).

Competența este capacitatea, respectiv potențialul de depășire a unor cerințe complexe date de situații specifice. Acțiunea competentă presupune atât un aport corespunzător de cunoștințe și abilități, cât și unul de valori, motivații și trăsături de personalitate ale individului, aceasta fiind influențată de conjuncturile externe și de condițiile cadru ale unei situații. (Strauch, 2011).

Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini dezvoltate prin învățare, care permit rezolvarea unor probleme specifice unui domeniu sau a unor probleme generale, în contexte particulare diverse. (Nota de prezentare a disciplinei *Matematică și explorarea mediului*).

În concluzie, competența este o sinteză de cunoștințe, abilități și atitudini, presupune rezolvare de situații-problemă, se manifestă în situații concrete și se formează și se dezvoltă prin învățare.

În literatura de specialitate și în documentele curriculare se vorbește despre *competențe generale și competențe specifice*.

Competențele generale vizate la nivelul disciplinei Matematică și explorarea mediului jalonează achizițiile de cunoaștere și de comportament ale elevului pentru întregul ciclu primar. Acestea sunt:

1. Utilizarea numerelor în calcule elementare.
2. Evidențierea caracteristicilor geometrice ale unor obiecte localizate în spațiul înconjurător.
3. Identificarea unor fenomene/relații/ regularități/structuri din mediul apropiat.
4. Generarea unor explicații simple prin folosirea unor elemente de logică.
5. Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea și reprezentarea unor date.
6. Utilizarea unor etaloane convenționale pentru măsurări și estimări.

Competențele specifice sunt derivate din competențele generale, reprezintă etape în dobândirea acestora și se formează pe durata unui an școlar. Pentru realizarea competențelor specifice, în programă sunt propuse exemple de activități de învățare care valorifică experiența concretă a elevului și care integrează strategii didactice adecvate unor contexte de învățare variate.

Lectura unui curriculum (aici în sens de programe școlare) ne oferă informații despre filosofia educațională urmărită prin respectivele programe de învățământ. „O filosofie-clarificarea credințelor despre țelurile, scopurile și obiectivele instruirii-este fundamentul tuturor eforturilor de dezvoltare curriculară. Programele școlilor, fără aceste baze esențiale sunt discordante, făcându-le ținte ale presiunii sociale, sau funcționează în cadrul unei stări de contradicție programatică. Dezvoltarea unei filosofii educaționale aplicate este punctul de plecare pentru toate eforturile educaționale de îmbunătățire a școlii.” (Wiles & Bondi, 2011). Pe baza acestei filosofii, se vor stabili finalitățile, fie ele competențe, scopuri sau obiective. Ceea ce credem că lipsește sistemului românesc de învățământ este lipsa unei filosofii, respectiv care sunt credințele presupuzițiile noastre referitoare la elevi, învățare, predare, moduri de interacțiune cu elevii, modalitățile de evaluare, educație ca întreg. Reformele educaționale întreprinse până acum nu au avut un caracter sistemic, ci doar putem să le considerăm modificări contextuale, fără a ține cont de impactul asupra celorlalte elemente ale sistemului.

Analiză comparativă a programelor de matematică

Pornind de la definiția competențelor, constatăm că unul dintre elementele de maximă relevanță pentru formarea competențelor dorite este selecția conținuturilor. O analiză comparativă a programelor școlare de *Matematică și Cunoașterea mediului*, pe de o parte și *Matematică și explorarea mediului*, pe de altă parte, aprobate prin OME 4686 din 05.06.2003, respectiv OMEN 3418 din 19.03.2013, corespunzătoare curriculumului centrat pe obiective, respectiv curriculumului centrat pe competențe, ne arată conținuturi aproape identice.

Evident, abstracție făcând unele formulări echivalente și de “rearanjare” a unor conținuturi între clase, ținând cont de faptul că acum învățământul primar–ciclul achizițiilor fundamentale are trei clase față de două (clasa I și a II-a, respectiv grupa pregătitoare) în precedentul mod de organizare al învățământului. În esență, conținuturile învățării, în ambele variante, se referă la numere și operații cu numere, figuri și corpuri geometrice, măsurări și unități de măsură–pentru matematică și elemente intuitive privind corpul omenesc, plante și animale, fenomene ale naturii. Apare în noua programă, la matematică un domeniu nou intitulat *Date* și la explorarea/cunoașterea mediului două: *Științele Pământului*, *Științele fizicii*.

Un alt element relevant este selecția activităților de învățare care să ducă la realizarea competențelor specifice dorite. Analizând activitățile de învățare propuse în cele două programe constatăm că o anumită activitate de învățare/grup de activități duce la realizarea unui *obiectiv de referință* (conform unei programe) și duce la formarea unei *competențe specifice* cu denumire asemănătoare sau chiar identică cu cea a obiectivului de referință. Spre exemplu, la clasa I, avem:

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
1.1 să înțeleagă sistemul zecimal de formare a numerelor;	jocuri de numărare cu obiecte în care grupele de câte zece obiecte se înlocuiesc cu un alt obiect;
1.2 să scrie, să citească, să compare și să ordoneze numerele naturale de la 0 la 100;	exerciții de scriere și citire a numerelor de la 0 la 100; exerciții de comparare și ordonare a grupurilor de obiecte folosind procedee diferite.

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
1.1 Scrierea, citirea și formarea numerelor până la 100;	reprezentarea zecilor prin mănunchiuri de câte 10 bețișoare; citirea și scrierea numerelor de la 0 la 100;
1.2 Compararea numerelor în centrul 0 – 100;	compararea unor grupuri de obiecte prin punerea unele sub altele, încercuirea părților comune, punerea în corespondență;
1.3 Ordonarea numerelor numerelor în centrul 0 – 100;	ordonarea crescătoare/descrescătoare a unor numere naturale prin compararea acestora două câte două;

O problemă importantă (la care nu abundă soluțiile – ba chiar lipsesc cu desăvârșire) o reprezintă „transferul” competențelor din documentele reglatoare în curriculumul școlar aplicat și în procesul de învățământ, adică „operaționalizarea” lor.

Dacă cel puțin din punctul de vedere al logicii bunului simț, dar nu numai, era ușor de acceptat

Obiective operaționale → *Obiective* de referință → *Obiective* cadru, nu același lucru se poate spune despre *Obiective* operaționale → *Competențe* specifice

→ *Competențe* generale, în condițiile neclarificării raportului dintre cele două concepte: obiective și competențe.

Apare în mod natural întrebarea: dacă realizarea unor obiective operaționale conduce la formarea unor competențe specifice, atunci realizarea unor obiective de referință conduce la formarea unor competențe generale? În extremis, de ce curriculum centrat pe competențe dacă realizarea obiectivelor de referință și cadru conduc în subsidiar la formarea competențelor?

Mai adăugăm un un citat din programa de matematică pentru clasele a I-a și a II-a, din curriculumul centrat pe obiective: *Studiul matematicii în școala primară își propune să asigure pentru toți elevii formarea competențelor de bază vizând: calculul aritmetic, noțiuni intuitive de geometrie, măsurare și măsuri.*

Abordarea integrată a conceptelor specifice domeniilor *Matematică* și *Științe ale naturii* reprezintă un element de noutate pentru învățământul primar dar nu poate fi un argument în favoarea curriculumului centrat pe competențe. Această abordare se practică, se pare cu succes, de câțiva ani în învățământul preșcolar pe un curriculum centrat pe obiective.

În loc de concluzii

Sistemul educațional este un sistem dinamic, un sistem care evoluează odată cu societatea, deci necesită actualizare permanentă. Ultima actualizare, în curs, o reprezintă trecerea de la curriculumul centrat pe obiective la curriculumul centrat pe competențe. Fără a fi împotriva învățământului centrat pe competențe așa cum poate părea din secțiunea precedentă, nu putem însă adera fără rezerve la această “modă”. Nu fără să căutăm răspunsuri la câteva întrebări, cum ar fi:

- este o schimbare de fond sau doar de formă?
- poate fi consistentă în condițiile existenței unor neclarificări conceptuale?
- trebuie făcută sub presiunea globalizării educației fără a ține cont de particularitățile, tradițiile școlii românești? Altfel spus, parafrazând pe I. H. Rădulescu: traduceți băieți, numai traduceți românește!
- trebuie făcută această actualizare de un grup restrâns de specialiști fără consultarea practicienilor?
- trebuie începută implementarea pe o parte a sistemului fără a avea cel puțin teoretic viziunea de ansamblu? Va urma un curriculum centrat pe competențe și la învățământul preșcolar? Care este vârsta la care putem vorbi de formarea competențelor, chiar de o fază incipientă?
- extinderea curriculumului centrat pe competențe la ciclul gimnazial și primar s-a făcut ca urmare a unui studiu, a unei analize ce recomanda acest lucru ca urmare a rezultatelor foarte bune obținute în învățământul liceal în urma aplicării acestui tip de curriculum? Rezultatele testelor naționale nu par a confirma o astfel de situație!

Fără a lua în calcul și răspunsurile la aceste întrebări vom face tot ceea ce am făcut și până acum, pretinzând doar că facem un învățământ centrat pe competențe.

Bibliografie

1. Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași.
3. Cucuș, C. (2008). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
4. Dobridor, I.N. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași.
5. Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană.
6. Motschnig-Pitrik, R. & Holzinger, A. (2002). Student-centred teaching meets new media: Concept and case study. *Educational Technology & Society* 5. (4), 160-172.
7. Ungureanu, D. (1999). *Educație și curriculum*, Editura Eurostampa, Timișoara.
8. Wiles, J. & Bondi, C.J. (2011). *Curriculum development. A guide to practice*, Pearson Education Inc.
9. *** Legea Educației Naționale, nr. 1/2011.
10. *** OMEN nr. 3371 din 12.03.2013.
11. *** OMEN nr. 3418 din 19.03.2013.
12. ***OME 4686 din 05.06.2003.

Atitudinile profesorilor din învățământul primar față de modelul curricular constructivist. Noi provocări pentru conceperea politicilor de dezvoltare profesională

Nicoleta ROGOZ³²

1. Introducere

Analiza eficacității și eficienței sistemului de învățământ românesc presupune o raportare la demersurile aplicative, dar mai ales la inserția unei noi perspective teoretice asupra procesului de predare-învățare-evaluare. Acest aspect determină primatul reactualizării rolului dimensiunilor modelului constructivist ca teorie a învățării și ca model de instruire. Dimensiunile analizate sunt corelate cu dimensiunile de noutate care au stat la baza elaborării *Curriculum-ului Național*, în 1998 (plasarea învățării în centrul demersului didactic, orientarea spre formarea de capacități și atitudini, flexibilizarea ofertei venite dinspre școală, adaptarea conținuturilor la realitatea cotidiană, introducerea unor noi criterii de selecție și organizare a conținuturilor, respectarea unor parcursuri școlare individualizate, responsabilizarea agenților educației în ceea ce privește proiectarea, monitorizarea, evaluarea curriculum-ului) (Crețu, 2000).

Ceea ce ne-a determinat să abordăm această problematică sunt multiplele întrebări care de-a lungul timpului nu au generat răspunsuri complete sau coerente. Deși discursul în jurul problematicii legate de rolul profesorului în școala contemporană își definește caracterul din ce în ce mai acut, practica ne arată că multe întrebări rămân în sfera inconștientului colectiv. Trecerea la identificarea unor soluții de ordin praxiologic este adeseori frânată de purul intelectualism care domină mentalitățile.

Ne supunem unor stereotipuri acționale în câmp educațional, deși susținem constant nevoia de schimbare. În acest context, apar interogații care determină clarificări: Ce definește acțiunea educațională – o reflectare a realității sau o realitate reflectată? Cât de semnificative sunt rolurile cu care profesorii au fost investiți de către societate? Care sunt nevoile imediate pe care actorii câmpului educațional le resimt? Cât de flexibili sunt actorii câmpului educațional (în special profesorii) în raport cu problemele acute pe care învățământul actual le lansează? Sunt ei pregătiți pentru schimbare? Cum își realizează rolul de conceptori de curriculum? Care ar trebui să fie standardele profesionale la care să se raporteze formarea profesorilor și dezvoltarea profesională în acord cu modelul constructivist?

Raportarea la aceste întrebări determină o reactualizare a valențelor modelului constructivist. Privit din perspectiva caracterului său integrativ, acest model propune multiple deschideri semantice care pot lua forma unui continuum descris de axa:

³² Lect. univ. dr., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, nicoleta.rogoz@uaic.ro

cognitiv (Piaget, 1972; Barrouillet, Poirier, 1997; Bickhard, 1997; Kamii, 2000) - *social* (Dewey, 1933, 1972; Vîgotsky, 1971, 1972; Garrison, 1998) - *radical* (Dearden, 1998; Mayer, 2004). Astfel, se creează un liant care demonstrează complexitatea procesului educațional și necesitatea unei reflecții filosofice de tip colaborativ.

Modelul constructivist și teoriile pe care le integrează determină o cultură școlară autogenerativă care îmbină într-o manieră originală așteptările comune ale profesorului și elevului. Se anticipează o manieră colaborativă a procesului de învățare care are la bază un tip de relaționare flexibil. Activarea unor atitudini pozitive din partea profesorilor în raport cu dimensiunile modelului constructivist facilitează schimbările curriculare la nivelul politicilor de formare și dezvoltare a personalului didactic. Modelul constructivist își revendică caracterul deschiderii către diversitate, dar și posibilitatea dezvoltării din perspectiva demersului didactic a unei abordări de tip integrativ.

2. Premise ale abordării proiectării curriculare. Raportul obiective-conținuturi-metodologie de predare-învățare-evaluare

Analiza raportului obiective-conținuturi-metodologie de predare-învățare-evaluare permite reactualizarea responsabilității profesorului în stabilirea unor raporturi optime între componentele curriculum-ului. Profesorul devine un facilitator al acestui liant curricular, dezvoltând un parteneriat activ cu elevul. În acest sens, autorii Dancsuly și Salade (1972) afirmă: „Devine tot mai clar faptul că modul tradițional al muncii didactice este depășit. Noile obiective ce stau în fața școlii fac necesară promovarea unor forme variate de muncă cu elevii, unde ei se manifestă în mod activ, caută soluții la anumite probleme, efectuează experiențe, observații, adună material faptic pe care pe care-l supun unor analize științifice”.

Perspectiva constructivistă diminuează caracterul normativ al procesului de predare, amplificând deschiderea spre axiologia și deontologia acțiunii didactice. Proiectarea curriculară presupune principii legate de interferență și transfer între domeniile cunoașterii. Derivarea uneia dintre componente din cealaltă nu este o noutate în sine, însă modul în care ele funcționează unitar, oferă originalitate demersului didactic.

Spre deosebire de modelele tehnocentriste, teoriile constructiviste propun o manieră interacționistă, care „depășește schema simplistă a condiționării pur externe” (Păun & Potolea, 2002). Astfel, în locul unei acțiuni dezvoltate asupra elevului dinafara lui, constructivismul propune o internalizare a procesului determinat de învățare. De aceea, mai mult ca în orice paradigmă, se supralicitează rolul învățământului ca situație de învățare pentru elevi. Acest lucru presupune un demers colaborativ de stabilire a obiectivelor-conținuturilor-metodologiei de predare-învățare-evaluare care activează mecanismele mediului social și determină rezultate viabile numai în condițiile unei interacțiuni între componentele de bază ale procesului învățării. Se facilitează reactualizarea sociogenezei cunoașterii individuale prin raportarea polimodală la realitatea școlii românești.

Chiar dacă putem avea sentimentul unei reactualizări a unui trecut legat de modelele noi de instruire care s-au automultiplicat începând cu secolul al XX-lea, nu putem ignora faptul că modelul constructivist propune un context generator de învățare, chiar dacă unii autori îl integrează în categoria așa numitelor „sisteme alternative/complementare de instruire” (Cerghit, 2002).

Curriculum-ul generat în perspectiva modelului constructivist demonstrează caracterul multidimensional al procesului învățării, dat fiind faptul că agenții educaționali sunt implicați în proiectarea, implementarea și evaluarea dimensiunilor sale. Putem aprecia că acest model propune deschideri semantice care nu ignoră echilibrul intercomponential.

Orice proces de proiectare curriculară presupune raportarea la modul în care se realizează pașii de abordare a cunoașterii, indiferent de disciplina sau aria care este accesată. De aceea, este necesar să amintim în acest context, caracteristicile de bază ale cunoașterii/învățării constructiviste: este construită practic de către cei implicați în procesul activ al învățare; este construită simbolic de către educați care pornesc de la reprezentări asupra acțiunilor lor; este construită social de către educați care transmit celorlalți înțelesurile/semnificațiile la care au ajuns; este construită teoretic de către educați care încearcă să explice lucruri pe care nici ei nu le-au înțeles pe deplin, dar pe care le pot înțelege implicându-se într-un proces de descoperire.

Design-ul învățării din perspectiva modelului constructivist cuprinde șase elemente-cheie, la care se raportează proiectarea: *Situation-Grouping-Bridge-Questions-Exhibit-Reflections* (*Situație-Grupare-Legătură-Întrebări-Expunere-Reflecții*) (Gagnon & Collay, 2006). Cele șase elemente pun în evidență interacțiunea între componente importante care stau la baza demersului de proiectare: situația de învățare, modul de organizare a clasei pe grupe în funcție de specificul activității de învățare, elementele care fac trecerea de la cunoștințele vechi la inserarea celor noi, întrebările ce apar pe parcursul unei unități de învățare care permit elevilor să evidențieze nivelul de înțelegere atins, reflecțiile generate de către conținut (care permit construirea de imagini mentale, dialoguri interne, sentimente intelectuale sau de altă natură).

În acord cu modul în care se realizează învățarea apar noi modele de proiectare constructivistă:

a) Design-ul în trei pași include fazele descoperire – introducere a conceptelor – aplicare a conceptelor. Acest model implică strategii intuitive care invită elevul la reflecții asupra realităților observate, dar în același timp îl implică în construirea conceptelor cu care va opera în etapele ulterioare ale învățării. Implicându-se în realizarea unor observații directe asupra unor conținuturi de însușit, elevul trebuie să activeze resurse variate, care îi permit să realizeze o documentare eficientă și o sintetizare a informațiilor obținute. Acest proces de sintetizare reprezintă de altfel, o etapă importantă în formarea conceptelor și în redarea lor în plan aplicativ.

b) Modelul aparținând autorilor americani Gagnon Jr. & Collay (2006) – include etapele: dezvoltarea unei situații de explicat pentru elevi – selectarea unei modalități de grupare a materialelor de lucru necesare – stabilirea unei legături între ceea ce elevii cunosc deja și ceea ce profesorul propune spre învățare – anticiparea

unor întrebări evaluative – împărtășirea în cadrul clasei a semnificațiilor materialelor de învățat – stimularea reflecțiilor din partea elevilor asupra procesului de învățare. Acest model propune acordarea unei atenții deosebite în cadrul proiectării procesului de sistematizare a etapelor implicate de actul învățării. În cadrul acestui model, rolul reflecțiilor generate de procesul predării este foarte important. Tocmai de aceea, alegerea unei metodologii de predare – învățare care să permită activarea unui proces metacognitiv din partea elevului reprezintă o etapă importantă în proiectare.

c) Modelul ICON (Interpretation Construction Design Model) aparținând autorilor americani Robert O. McClintock și John B. Black (1995) este un model adaptat pentru medii de învățare asistate de tehnologii computerizate. El se raportează la următorii pași: observarea (realizată de către elevi, în contextul natural) – construirea interpretării (oferirea unor explicații pentru fenomenele observate-mod de declanșare, cauze de producere) – contextualizarea (construirea unui context în care vor fi prezentate explicațiile) – ucenicia cognitivă (oferirea suportului intelectual din partea cadrului didactic, acordarea unei asistențe în învățare) – colaborarea (realizată în cadrul grupelor de elevi, în scopul stabilirii unor interpretări pertinente a realităților observate) – întrebările multiple (generate în cadrul grupului, datorită punerii în evidență a unei flexibilități cognitive) – manifestările/răspunsurile multiple (se creează premisele realizării unor transferuri a conținuturilor însușite în contexte variate). Acest model are implicații asupra modului de realizare a unei învățări asistate, dar în același timp colaborative. În același timp, este importantă accesarea în timpul învățării a unor contexte variate care să permită identificarea unor sensuri multiple pentru aceleași conținuturi ale învățării. Deși rolul profesorului este considerat ca fiind important în realizarea așa numitei „ucenicii cognitive”, semnificativ devine, în acest context, elevul care va trebui să identifice modalități de adaptare.

Fiecare dintre cele trei modele presupune raportarea la un demers curricular care nu exclude luarea în considerare a elementelor lor specifice și a impactului pe care acestea le au asupra eficienței învățării.

3. Analiza relației dintre atitudinile profesorilor privind modelul constructivist și gradul de satisfacție în raport cu programele de formare

Studiul a vizat analiza atitudinilor profesorilor privind implicațiile modelului curricular constructivist în proiectare. Acestea determină atitudinea evaluativă legată de gradul de satisfacție perceput prin parcurgerea programelor de formare inițială și continuă. Identificarea tipurilor de atitudini ale profesorilor vizavi de o realitate aparent cvasi-cunoscută reprezintă o variabilă crucială în studierea eficienței predării și a programelor de formare. De aceea, deși s-a adoptat un design nonexperimental, s-a avut în vedere modul în care se vor realiza interpretările statistice, prin raportare la analize de tip descriptiv, corelațional și comparativ.

3.1. Obiective

Obiectivele care au direcționat și determinat design-ul cercetării au fost: generale (reliefarea unei cunoașteri relativ restrânse a specificului modelelor curriculare contemporane, în condițiile acceptării principiilor ce stau la baza acestora; evidențierea existenței unor atitudini diferite față de modelul constructivist, în funcție de apartenența la o anumită categorie de vechime și grad didactic); specifice (identificarea tipului de atitudine față de modelul constructivist; analiza relației dintre tipul de atitudine față de modelul constructivist și gradul de satisfacție în raport cu programele de formare inițială și continuă).

3.2. Ipoteze

Structura demersului investigativ inserează evidențierea ipotezelor care au stat la baza cercetării: *Ipoteză generală 1 (IG1)* – modelul curricular constructivist are un impact important în generarea unor atitudini față de modelul constructivist; *Ipoteze specifice*-tipul de atitudine (favorabilă/pozitivă, nefavorabilă/negativă sau de neutralitate/neutră) față de dimensiunile modelului constructivist se modifică în funcție de vechime și grad didactic; vechimea influențează atitudinea față de modelul constructivist, în sensul că cei care au o vechime cuprinsă între 2-14 ani manifestă o atitudine mai favorabilă față de cei care au o vechime cuprinsă între 0-2 ani, și respectiv 15-40 ani; gradul didactic influențează atitudinea față de modelul constructivist, în sensul că personalul didactic cu gradele I și II manifestă o atitudine mai favorabilă față de personalul didactic debutant sau cu definitivat.

Variabilele implicate au fost: *independente*-vechimea (0-2 ani, 2-6 ani, 6-10 ani, 10-14 ani, 14-18 ani, 18-22 ani, 22-25 ani, 25-30 ani, 30-35 ani, 35-40 ani) și gradul didactic (debutant, definitivat, grad II, grad I); *dependente*-tipul de atitudine față de modelul constructivist (favorabilă/pozitivă; nefavorabilă/negativă; de neutralitate/neutră).

Ipoteză generală 2 (IG2) - gradul de satisfacție autoperceput în raport cu programele de formare inițială și continuă parcurse este determinat de atitudini diferite față de modelele curriculare care stau la baza lor (constructivismul); *Ipoteze specifice* – gradul de satisfacție perceput în raport cu programele de formare inițială și continuă corelează pozitiv cu tipul de atitudine privind modelul constructivist (favorabilă/pozitivă, nefavorabilă/negativă și de neutralitate/neutră). Astfel:

- subiecții care manifestă o atitudine favorabilă/pozitivă au un grad ridicat de satisfacție în raport cu programele de formare parcurse;
- subiecții care manifestă o atitudine nefavorabilă/negativă au un grad scăzut de satisfacție față de programele de formare parcurse;
- subiecții care manifestă o atitudine de neutralitate/neutră au un grad mediu de satisfacție.

Variabile implicate: *independentă*-tipul de atitudine față de modelul constructivist-pozitivă/favorabilă, negativă/nefavorabilă, neutră/de neutralitate; *dependentă* - gradul de satisfacție al profesorilor în raport cu programele de formare inițială și continuă parcurse-nivel ridicat de satisfacție, nivel scăzut de satisfacție, nivel mediu de satisfacție.

3.3. Lotul investigat

A fost format din 307 profesori din învățământul primar, distribuiți pe categorii diferite privind zona de apartenență (Iași, Suceava, Vaslui-Bârlad, Focșani, Brăila, Galați, Tulcea, Buzău, Brașov, Sibiu, Arad, București, Roșiori de Vede), poziția în învățământ, vechimea, gradul didactic și genul.

3.4. Metodele și instrumentele cercetării

Au constat în utilizarea metodei anchetei pe bază de chestionar, constituit din două părți:

Partea A – Atitudinea personalului didactic față de modelul constructivist (30 itemi). Dimensiunile vizate-specificul curriculum-ului constructivist, proiectarea curriculară de tip constructivist, roluri/competențe ale profesorului constructivist, caracteristici ale conținuturilor, evaluarea școlară, metodologie de predare-învățare.

Partea B – Gradul de satisfacție a personalului didactic în raport cu programele de formare parcurse-inițială și continuă (11 itemi). Menționăm că un item a vizat recunoașterea, pe baza itemilor parcurși în chestionar, a modelului curricular cu care asociază reflecțiile pe care le-au realizat (constructivismul). Dimensiunile vizate-specificul formării personalului didactic; specificul formării inițiale; specificul formării continue; componente valorificate în cadrul programelor de formare; identificarea modelului curricular.

3.5. Rezultate. Interpretare

Rezultatele au evidențiat existența unor atitudini pozitive față de modelul constructivist, ceea ce evidențiază nevoia exersării unei flexibilități comportamentale care să se reflecte în practicile curriculare aplicate la nivelul clasei școlare. Modelul constructivist oferă modalități concrete de analiză reflectivă a efectelor pragmatice ale proiectării curriculare, dar și a rolurilor/competențelor profesorului (reflexate în calitatea procesului de formare inițială sau/și continuă).

Subiecții din categoriile de vechime 10-14 ani manifestă o atitudine favorabilă într-o măsură semnificativ mai mare decât subiecții din categoriile 35-40 ani (Tukey $t=4,04$, $p<0,05$, $r=0,73$), respectiv 30-35 ani (Tukey $t=3,64$, $p<0,05$, $r=0,66$). Subiecții din categoria de vechime 35-40 ani manifestă o atitudine favorabilă într-o măsură mai mare decât subiecții din categoria de vechime 2-6 ani (Tukey $t=3,76$, $p<0,05$, $r=0,68$). Diferențele semnificative au fost analizate pentru dimensiunile: atitudine față de specificul curriculum-ului constructivist, atitudine față de proiectarea curriculară de tip constructivist, atitudinea față de metodologia de predare-învățare. Personalul didactic cu o vechime de 10-14 ani se caracterizează printr-o deschidere față de noile modele curriculare, modele ce conferă actului educațional dinamicitate și consistență. Pentru personalul didactic cu o vechime de 35-40 ani, această atitudine rezultă dintr-un complex de experiențe ce permit acestei categorii o diferențiere din perspectiva eficienței.

Rezultatele au evidențiat că nu există diferențe semnificative în funcție de variabila grad didactic în ceea ce privește atitudinea față de modelul curricular constructivist. Există o constanță a atitudinilor personalului didactic față de rolurile cu

care este investit, dar în același timp față de importanța proiectării curriculare, indiferent de tipul de formare parcurs.

Există o corelație pozitivă între cele două variabile (tip de atitudine, grad de satisfacție) $r(307)=0,603$, $p<0,001$. Subiecții care au manifestat o atitudine pozitivă față de modelul curricular constructivist au evidențiat un grad ridicat de satisfacție în raport cu programele de formare parcurse, și reciproc. 36% din varianța variabilei tipul de atitudine față de modelul constructivist este explicată de variabila grad de satisfacție. Adeziunea la principiile modelului constructivist creează la personalul didactic un comportament vizionar, strategic în legătură cu dezvoltarea profesională, fapt ce permite o valorizare a contextului formării (motivația crește în orice context de formare, orice context de formare reactualizează primatul eficienței).

4. Implicații pentru cercetarea și practica educațională. Direcții de dezvoltare profesională

Dimensiunile relevante ale modelului constructivist se reflectă în conceperea politicilor de dezvoltare profesională a profesorilor. *Direcțiile de politici* pe această tematică vizează următoarele aspecte: luarea în considerare a reprezentărilor, atitudinilor, valorilor, cunoștințelor și practicilor curriculare considerate eficiente la un moment dat, într-un anumit context socio-cultural; reconfigurarea proiectării curriculare în acord cu fundamentele psihologice ale constructivismului; analiza implicațiilor pe care acest model le are asupra finalităților educaționale și a profilului de formare al elevului; determinarea unei atitudini reflectiv-autogenerative asupra procesului educațional; realizarea unui demers integrativ cu privire la rolurile profesorului în școala contemporană, dat fiind că înțelegerea multidimensionalității rolurilor poate determina coerență curriculară; prioritizarea rolului educațional al profesorului și plasarea pe un loc secundar a sistemului de norme cu care acesta se confruntă într-o instituție școlară; implementarea unor modalități de cercetare care să nu constituie doar atributul experților în domeniul curricular, ci chiar o caracteristică a comportamentului profesorului într-un context nou de profesionalizare; implementarea unui demers care să reconfigureze legătura între epistemologic-pragmatic/metodologic; reactualizarea profesionalizării din perspectiva dezvoltării de competențe (rolul constituirii și luării în considerare a utilizării *portofoliului de competențe profesionale* – Michaud & Alin, 2010); mondializarea și standardizarea formării, prin utilizarea sistemului de tipul ePortofoliu (Alin, 2008; Connan & Vincent, 2008, în Baillat, Niclot & Ulma, 2010); abordarea în cadrul formării a unui curriculum care valorifică dimensiuni diferite: instituționale, etice, relaționale/socio-afective, pedagogice, didactice/metodologice; valorizarea și susținerea unei identități profesionale la nivelul comunității sociale, instituționale, dar și la nivel personal; realizarea procesului de profesionalizare în acord cu dimensiunea etică a formării, dar și a actului educațional; dezvoltarea competențelor de comunicare care permit o reducere a distanțelor culturale care pot să apară în mediile de dezvoltare profesională; învățarea colaborativă dezvoltată în cadrul formării profesorilor; utilizarea practicilor reflexive care permit o evaluare permanentă a demersului formării și o intervenție specifică și

imediată; resemnificarea cadrelor de profesionalizare a formatorului de formatori care are rolul de a determina facilitarea învățării, susținerea reflecțiilor și identificarea unor strategii didactice eficiente și adaptate disciplinei școlare, dar și specificului cultural al mediului școlar; valorificarea valențelor *conflictelor socio-cognitive* dezvoltate la nivelul procesului de formare, dar și la nivelul clasei; parcurgerea unor pași care să permită evidențierea continuum-ului identitar: *identitate personală-identitate socială-identitate profesională (gesturi, competențe profesionale) - identitatea legată de profesia practică (raportată la o comunitate a practicilor educaționale)* – Alin & Michaud, 2008, în Baillat, Niclot & Ulma, 2010; schimbarea cadrului instituțional de formare continuă a profesorilor, dincolo de cel oferit de universități (de exemplu: în Irlanda s-au constituit RCSS-Regional Curriculum Support Service și PCSP-Primary Curriculum Support Programme, cu rol în crearea unui sistem mobil de formare, formatorii fiind recrutați și detașați de la posturile lor din învățământ pentru a asista cadrele didactice pe parcursul unei perioade de câteva săptămâni) (Rogoz, 2013).

Aceste direcții tematice în conceperea politicilor de dezvoltare profesională constituie o sursă pentru regândirea curriculum-ului de formare a profesorilor. Viziunea care descrie acest tip de curriculum se caracterizează prin coerență teoretică și metodologică, reflectată în practicile curriculare dezvoltate. Accentul pus pe structura și conținutul curriculum-ului de formare se diminuează în favoarea selectării unor strategii pertinente de evaluare a impactului unui program de formare asupra competențelor profesionale ale profesorilor. Aceste competențe profesionale se probează în contextul instituțiilor școlare. De aceea, orientarea politicilor de dezvoltare profesională spre valorificarea unor cadre paradigmatică contemporane facilitează o reactualizare a practicilor de formare în acord cu modele curriculare actuale (de exemplu, constructivismul).

5. Concluzii

Existența unor atitudini pozitive față de modelul constructivist justifică oportunitatea integrării în formarea inițială și continuă a profesorilor a unor module tematice ce dezvoltă problematica proiectării curriculare în acord cu paradigmele și modelele curriculare contemporane. Investiția în calitatea formării personalului didactic este o investiție pe termen lung, cu efecte considerabile asupra creării unui continuum în dezvoltarea profesională. Apartenența la o comunitate profesională valorizată la nivelul cercetării determină calitatea alegerilor legate de tematica modulelor de formare.

Modelele curriculare contemporane nu constituie o tematică prioritară în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic, deși generează schimbări fundamentale la nivelul reformelor din învățământ. Abordarea proiectării curriculare din perspectiva modelului constructivist are la bază nu doar considerente descriptive, ci mai ales factuale. Este necesară o reevaluare a conținuturilor abordate frecvent în programele de formare (metodologia de predare-învățare, competențele elevilor, competențele profesorului, noutățile legislative) și o concretizare în practici

curriculare a conținuturilor insuficient abordate (noi modele de proiectare curriculară sau modele curriculare contemporane).

Personalul didactic din învățământul primar consideră oportună inserția în curriculum-ul de formare inițială și continuă a unor module centrate pe tematica constructivismului în scopul dezvoltării unor competențe profesionale. Este necesară o resemnificare a conceptului de profesionalizare a carierei didactice. Orice curriculum de formare dezvoltat prin raportare la standardele europene include cu necesitate referințe la modelele curriculare contemporane. Conținutul acestor modele determină la nivelul practicilor de formare necesitatea includerii unui context de profesionalizare care să valorifice constant practicile reflectivă caracteristice consilierii curriculare.

Bibliografie

1. *** (1998). Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum. *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință.*
2. Baillat, G., Niclot, D. & Ulma, D. (2010). *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative.* Bruxelles: Editions De Boeck Universite.
3. Barrouillet, P. & Poirier, L. (1997). Comparing and transforming: An application of Piaget's morphisms theory to the development of class inclusion and arithmetic problem solving. *Human Development*, 40, 216-234.
4. Black, J. & McClintock, R. (1995). An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design. Disponibil online la adresa: http://www.academicpsychiatry.org/htdocs/Fidlerdocs/Education/Faculty_Development/educational-theory/constructivist-design.htm. Accesat la 2 Octombrie, 2014.
5. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii.* București: Editura Aramis.
6. Crețu, C. (2000). *Teoria curriculum-ului și conținuturile educației.* Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
7. Dancsuly, A. & Salade, D. (coord.) (1972). *Educație și contemporaneitate.* Cluj Napoca: Editura Dacia.
8. Dewey, J. (1977). *Trei scrieri despre educație.* București: Editura Didactică și Pedagogică.
9. Gagnon, Jr. G.W. & Collay, M. (2006). *Constructivist learning design.* Disponibil online la adresa: <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>. La 2 octombrie 2014.
10. Kamii, C. (2000). *Young children reinvent arithmetic: implication of theory's Piaget.* Second Edition. Early Childhood Education Series.
11. Păun, E. & Potolea, D. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative,* Iași: Editura Polirom.
12. Piaget, J. (1972). *Psihologie și pedagogie.* București: Editura Didactică și Pedagogică.
13. Rogoz, N. (2013). *Proiectarea curriculum-ului din perspectiva constructivismului. Noi tendințe și sugestii metodologice.* Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
14. Vîgotski, L.S. (1972). *Opere psihologice,* vol. 1-2. București: Editura Didactică și Pedagogică.

O evaluare a efectelor practicării dezbaterilor educaționale în rândul elevilor de liceu

George-Alexandru MATU³³

1. Introducere

Istoria recentă a dezbaterilor educaționale competiționale este asociată mediului universitar american, echipele de dezbateri desfășurându-și inițial activitatea în cadrul unor organizații studentești aparținând în general universităților de prestigiu (Bauer, Young & Fritch, 2010).

Odată cu recunoașterea din ce în ce mai mare a valorii educaționale a dezbaterii, începând cu 1990 apare o tendință a dezbaterilor competiționale de a fi din ce în ce mai incluzive (Snider, 2003), ca răspuns la criticile care vizau faptul că bărbații albi cu venituri ridicate erau principalii participanți și câștigători ai competițiilor de dezbateri (Bauer, Young & Fritch, 2010). Astfel, se observă atât o problematizare din ce în ce mai frecventă a accesului inegal în activitățile de dezbateri (manifestată de exemplu prin realizarea unor proiecte de cercetare privind participarea femeilor și minorităților etnice în cadrul competițiilor și activităților de dezbateri) (Ibid.), cât și apariția unor programe, precum *Urban Debate Leagues*, ce au ca scop creșterea nivelului de implicare în activitățile de dezbateri a elevilor din grupurile dezavantajate ale societății americane (elevi cu venituri scăzute, aparținând minorităților rasiale, din liceele publice urbane) (National Association for Urban Debate Leagues, 2014)

Programe similare de dezbateri educaționale au fost lansate în 1994 și în țări din Europa de Est, Asia, Africa și America Centrală și de Sud, fiind finanțate de *Open Society Institute* (acum purtând numele de *Open Society Foundations*). De această dată, programele nu au avut ca scop reducerea unor disparități socio-demografice interne privind accesul la participarea în activitățile de dezbateri, ci susținerea deprinderii unor valori și abilități nepromovate în perioada regimurilor totalitare: „gândire critică, toleranță față de opiniile celorlalți și libertatea de expresie personală” (Trapp, Zompetti, Motiejunaite & William, 2005). Dezvoltarea acestor programe a dus la înființarea în 1999 a *International Debate Education Association* – IDEA, organizație ce a facilitat implicarea în activitățile de dezbateri a elevilor și studenților din peste 50 de țări cu regimuri democratice în curs de dezvoltare (IDEA, 2014).

Un astfel de program educațional a fost dezvoltat și în România, ducând ulterior la înființarea în 1998 a *Asociației Române de Dezbateri, Oratorie și Retică* – ARDOR. Activitățile ARDOR sunt adresate în principal elevilor de liceu și sunt organizate sub forma unor activități extra-școlare. Instructorii cluburilor de dezbateri

³³ Drd., Școala Națională de Studii Politice și Administrative București, matu.george@yahoo.com

proveneau la început în principal din rândul profesorilor de liceu, în prezent acestora alăturându-li-se un număr din ce în ce mai mare de foști participanți la dezbateri ce îndeplinesc rolul de instructori. Activitățile competiționale joacă un rol destul de important în dezvoltarea mișcării de dezbateri, fiind organizate în mod frecvent competiții la nivel local, regional și național. Dezbaterile sunt purtate în limba română, sau în limba maghiară în cazul asociației regionale „Disputa”, existând însă și o serie de competiții organizate în limba engleză.

Pe lângă dezbaterile competiționale, activitățile de dezbateri sunt practicate recent în liceele din România și în cadrul disciplinei opționale (curriculum la decizia școlii) „Dezbateri, Oratorie și Retorică”. Apariția acestui opțional a fost favorizată în primul rând de urmarea unui trend de extindere a dezbaterilor educaționale către zona curriculară, regăsit și la nivelul altor state (de exemplu, în cazul Statelor Unite ale Americii, încrederea în potențialul educațional al dezbaterilor face ca în prezent să existe nu doar susținători ai includerii unui curs de dezbateri în programa școlară/universitară, ci chiar ai restructurării întregului curriculum în logica activităților de dezbateri (Bellon, 2000). De asemenea, dezvoltarea opționalului a fost favorizată de o serie de factori contextuali interni: vizibilitatea din ce în ce mai mare a activităților desfășurate de Asociația Română de Dezbateri, Oratorie și Retorică – ARDOR, inclusiv prin proiecte realizate în colaborare cu Ministerul Educației (Concursului Național „Tinerii Dezbateri”); recunoașterea de către unii reprezentanți ai Ministerului a beneficiilor pentru elevi ce decurg din practicarea dezbaterilor; schimbările aduse de *Legea educației naționale Nr. 1/2011*, vizând atât creșterea ponderii disciplinelor opționale în programa școlară pentru liceu cât și promovarea „transdisciplinarității” (Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, 2011), această ultimă caracteristică fiind inclusă în obiectivele promovate de programele de dezbateri.

Astfel, începând cu anul școlar 2011-2012, această disciplină poate fi predată la toate filierele, profilurile și specializările, la orice nivel al învățământului liceal, timp de un an școlar, în regim de o oră pe săptămână (Ibid.). Modalitatea recomandată de organizare a activităților este similară cu cea folosită în cadrul cluburilor de dezbateri, fiind sugerat ca o treime din timp să fie acordată prezentării unor conținuturi teoretice cu privire la elementele necesare susținerii unei dezbateri și două treimi activităților practice (Ibid.). În funcție de specificul de vârstă al elevilor, programa școlară recomandă formatele Karl Popper și World Schools (Ibid.), acestea fiind în momentul respectiv principalele formate folosite și la nivelul dezbaterilor competiționale pentru cluburile de liceu. O altă asemănare dintre activitățile de dezbateri practicate în cadrul opționalului și cele practicate în cadrul cluburilor de dezbateri este reprezentată de oportunitatea elevilor care au studiat opționalul de a participa la Concursul Național „Tinerii Dezbateri”, organizat începând cu anul 2010, având o fază regională și una națională. Chiar dacă activitatea competițională este mult mai redusă comparativ cu cea a unui club de dezbateri, participarea unui liceu la acest concurs poate reprezenta o bună oportunitate pentru o parte dintre elevii săi de a se familiariza cu ceea ce presupune o competiție de dezbateri și de a pune în practică ce au învățat.

Principala diferență dintre activitățile de dezbateri organizate la nivelul unui club de liceu și cele desfășurate în cadrul opționalului este dată de restricțiile temporale întâlnite în cazul opționalului. Astfel, în cazul clubului de dezbateri, întâlnirile săptămânale durează în mod frecvent peste trei ore, în timp ce activitatea săptămânală în cadrul opționalului este limitată la cele 50 de minute ale unei ore de curs. Tocmai de aceea, în design-ul de cercetare propus mă aștept ca efectele practicării dezbaterilor asupra elevilor care au practicat doar opționalul să fie mai reduse decât cele ale participării în dezbaterile competiționale sub forma unei activități extra-scolare.

Literatura de specialitate privind măsurarea relației dintre practicarea dezbaterilor educaționale și efectele produse în rândul elevilor include o lungă listă de efecte precum dezvoltarea abilităților de gândire critică (Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999), succesul academic (Akerman & Neale, 2011), responsabilitatea civică (Rogers, 2002), toleranța (Rogers, 2002), stima de sine (Collier, 2004, Shuster 2008 apud. (Akerman & Neale, 2011); (Rogers, 2002), agresivitate verbală (Colbert, 1994, Infante et.al. 1984 apud. (Rogers, 2002), aspirațiile educaționale (Collier, 2004 apud. Akerman & Neale, 2011) etc.

De departe cea mai frecvent cercetată este relația dintre practicarea dezbaterilor și dezvoltarea abilităților de gândire critică ale participanților, existând studii care au măsurat efectele programelor de dezbateri asupra gândirii critice încă din prima jumătate a secolului trecut (Korock, 1997) pentru o inventariere detaliată a acestora). Acest lucru se datorează în primul rând asumției făcute de majoritatea instructorilor și directorilor de programe de dezbateri, potrivit căreia, dezvoltarea gândirii critice este principalul beneficiu al participării în dezbaterile competiționale (Greenstreet, 1992). În al doilea rând, concentrarea pe efectele dezbaterilor asupra gândirii critice poate fi explicată printr-o presiune tot mai mare exercitată la nivelul societății americane asupra programelor de intervenție socială (inclusiv cele din domeniul educațional) de a-și demonstra eficacitatea și folosirea justificată a resurselor (Hill, 1993). În acest context, dezvoltarea abilităților de gândire critică este probabil finalitatea educațională a programelor de dezbateri cu cea mai largă recunoaștere la nivelul sistemului educațional. Astfel, la începutul anilor '90 apare în interiorul comunității de dezbateri nevoia de a testa prin cercetări riguroase relația dintre practicarea dezbaterilor și abilitățile de gândire critică. Perioada inițială este marcată în special de problematizări cu privire la metodologia de cercetare necesară testării relației dintre dezbateri și gândire critică, fiind puse în discuție aspecte precum raportul dintre folosirea metodelor cantitative și cele calitative, instrumentele folosite pentru măsurarea abilităților de gândire critică (Hill, 1993) și (Colbert, 1995), durata necesară de practicare a dezbaterilor pentru ca modificarea abilităților de gândire critică să poată fi măsurată, dificultatea comparării unor programe de dezbateri având procese diferite de implementare (Hill, 1993).

Într-un studiu de meta-analiză, (Allen, Berkowitz, Hunt, & Loudon, 1999) concluzionează că participarea în programele de dezbateri este asociată cu creșteri semnificative ale abilității de gândire critică. Chiar dacă studiul a vizat impactul asupra gândirii critice a unei game mai largi de programe educaționale de comunicare,

participarea în dezbaterile competiționale a înregistrat cel mai mare efect ($r \approx .20$) (Ibid.).

Dincolo de demonstrarea unei relații empirice solide între participarea în programele de dezbateri și gândirea critică, studiul menționat aduce și o contribuție metodologică semnificativă. În primul rând, este evidențiat faptul că există deja în domeniu un design de cercetare standard, ce presupune realizarea de comparații între grupuri de subiecți care au participat în activitățile de dezbateri și grupuri de subiecți care nu au participat (Ibid.). Aici sunt incluse atât design-urile longitudinale (cu măsurarea efectelor înainte și după perioada de implementare a programului) cât și design-urile transversale (măsurarea efectelor fiind realizată o singură dată, la finalizarea programului) (Ibid.). În al doilea rând, autorii indică faptul că majoritatea studiilor au folosit o variantă a testului Watson-Glaser ca instrument pentru măsurarea abilităților de gândire critică. Mai mult decât atât, ei demonstrează că folosirea altor teste nu conduce la slăbirea relației dintre practicarea dezbaterilor și gândire critică, fiind obținute chiar rezultate cu efecte mai mari (Ibid.). Importanța folosirii aceluiași instrument pentru măsurarea abilităților de gândire critică în studiile de specialitate este dată de posibilitatea viitoare a replicării studiilor în contexte similare.

O altă dimensiune analizată destul de extensiv în literatura de specialitate (în special în contextul american) este cea a succesului academic. Aici este vizat impactul participării în dezbaterile educaționale atât asupra rezultatelor la testele standardizate, cât și asupra ratei de absolvire a liceului (Akerman & Neale, 2011). Ambele efecte așteptate pleacă de la caracterul transdisciplinar asumat pentru activitățile de dezbateri. Astfel, întrucât participarea în dezbateri implică și antrenarea unor abilități folosite în sistemul educațional formal (citire, scriere și învățare) (Reppert 1991 apud. (Akerman & Neale, 2011) este normal să ne așteptăm ca îmbunătățirea acestor abilități să fie resimțită și în cazul altor discipline studiate. Unul dintre cele mai ample studii ($N > 9000$) privind impactul practicării dezbaterilor asupra succesului academic al elevilor a fost realizat de Mezuk, Bondarenko, Smith, & Tucker (2011), ilustrând faptul că participanții la dezbateri au avut atât creșteri mai mari ale notelor pe perioada liceului, cât și o mai mare probabilitate de a promova testele standardizate susținute la finalizarea liceului. Este important de remarcat faptul că acest studiu a fost realizat la nivelul participanților în programele dezvoltate în cadrul *Urban Debate Leagues*, aceste programe fiind adresate categoriilor socio-demografice de elevi ce întâmpină deja probleme considerabile în finalizarea studiilor.

În ceea ce privește dimensiunea responsabilității civice, Rogers (2002) identifică diferențe semnificative între participanții la dezbateri și cei care nu participa la dezbateri, participarea în programele de dezbateri fiind asociată unor nivele mai ridicate de responsabilitate civică. Un alt efect pozitiv al practicării dezbaterilor pentru care există o susținere empirică este reprezentat de dimensiunea aspirațiilor educaționale, participații la dezbateri dorind într-o mai mare măsură să continue studiile comparativ cu proprii colegi (Collier 2004, apud. Akerman & Neale, 2011).

Studiile privind relația dintre practicarea dezbaterilor și stima de sine sunt neconcludente, fiind obținute rezultate contradictorii. Astfel, Collier 2004 și Shuster 2008 apud. (Akerman & Neale, 2011) au identificat efecte nesemnificative statistic ale

participării în dezbateri asupra stimei de sine, în timp ce Rogers (2002) sugerează existența unor nivele de încredere în sine mai ridicate pentru cei care participă la dezbateri. Această contradicție se datorează cel mai probabil unor operaționalizări diferite ale conceptului pentru cele trei studii menționate.

În literatura de specialitate au fost analizate și potențialele efecte negative ale practicării dezbaterilor, acestea vizând, de exemplu, dimensiunea agresivității verbale. Două dintre studiile care au analizat această componentă (Infante et.al. 1984, Colbert, 1994, apud. (Rogers, 2002) sugerează existența unor nivele mai ridicate de agresivitate verbală în rândul participanților la dezbateri comparativ cu elevii din aceeași clasă.

2. Metodologie

Cadrul metodologic general se subscie cercetării evaluative (pentru o prezentare detaliată a domeniului vezi (Rossi, Freeman, & Lipsey, 1998). Deși este una dintre direcțiile de cercetare din științele sociale relativ recente, există până în momentul de față numeroase cercetări ce vizează evaluarea diferitelor programe de intervenție socială, din domenii precum educație, sănătate, asistență socială etc. (Rossi, Freeman & Lipsey, 1998).

Pentru evaluarea efectelor unui program, recomandările din domeniul cercetării evaluative susțin folosirea unui design de cercetare ce permite realizarea de proceduri de statistică inferențială (Ibid., 244-247). Prin urmare, având în vedere specificul celor două tipuri de programe de dezbateri pentru elevii de liceu din România, design-ul cercetării este unul cvasi-experimental, fiind vizată realizarea de comparații între următoarele trei grupuri de elevi:

- elevi care nu au participat în activități de dezbateri (grupul 1: *non-debate*);
- elevi care au participat la activitățile de dezbateri doar în cadrul disciplinei *Dezbateri, Oratorie și Retorică* (grupul 2: *debate curricular*);
- elevi care au participat la activitățile de dezbateri prin intermediul cluburilor de dezbateri ale liceelor (grupul 3: *debate competițional*).

În construirea eșantionului am luat în calcul factori precum numărul relativ mic de elevi din cadrul fiecărui liceu care practică dezbaterile competiționale, necesitatea de a asigura un grad cât mai ridicat de echivalență teoretică între grupuri și lipsa resurselor financiare și de timp pentru elaborarea unei strategii probabilistice de eșantionare. Prin urmare, construirea eșantionului a pornit de la logica realizării unor comparații punctuale între cele trei grupuri de elevi, asigurând totodată o echivalență cât mai mare între grupuri (structura finală a eșantionului este prezentată în Tabelul 9). În ciuda unor limite metodologice evidente, o astfel de abordare este justificată în cercetarea evaluativă, fiind recomandată adaptarea demersului de cercetare la specificul de desfășurare al programului (Gordon & Morse, 1975).

În vederea selectării liceelor ce au fost incluse în eșantion am beneficiat de sprijinul ARDOR atât în ceea ce privește identificarea liceelor în care a fost studiată disciplina opțională *Dezbateri, Oratorie și Retorică*, cât și prin facilitarea contactului cu instructorii cluburilor de dezbateri.

Tabelul 9. Distribuția eșantionului în funcție de grupul experimental

Grup	Număr respondenți
Grupul 1 (non-debate)	140
Grupul 2 (debate curricular)	50
Grupul 3(debate competițional)	50
TOTAL	240

Datele au fost culese prin metoda anchetei pe bază de chestionar, fiind aplicate în regim auto-administrat. Perioada de culegere a datelor a acoperit prima jumătate a lunii iunie 2014. Am încercat astfel să respect una dintre recomandările din domeniul cercetării evaluative privind măsurarea impactului la un interval de timp cât mai apropiat de finalizarea perioadei de implementare (Rossi, Freeman & Lipsey, 1998), în cazul de față cât mai aproape de finalizarea anului școlar.

În stabilirea efectelor supuse evaluării (și implicit a construirii chestionarului) am plecat de la lista de obiective/valori promovate de ambele programe de dezbateri educaționale (dezbaterile extra-școlare/competiționale și cele curriculare). Întrucât evaluarea efectelor pentru toate aceste obiective ar presupune un consum uriaș de resurse financiare, în demersul de față am fost nevoit să restrâng considerabil obiectivele/dimensiunile urmărite. Acest proces de restrângere a pornit de la identificarea obiectivelor comune ale celor două programe și a acelor obiective care ar putea prezenta un interes special pentru factorii decizionali implicați. Astfel, am decis să includ în demersul de cercetare următoarele patru obiective ale programelor de dezbateri educaționale:

- dezvoltarea abilităților de gândire critică;
- toleranța față de valorile și opiniile celorlalți;
- participarea la viața socială;
- interesul manifestat pentru problemele de interes general ale lumii contemporane.

Literatura de specialitate din domeniul cercetării evaluative sugerează că, dincolo de a testa în ce măsură un anumit program și-a îndeplinit obiectivele, evaluarea impactului ar trebui să ia în considerare atât o serie de alte efecte pozitive pe care ar putea să le producă programul respectiv, cât și efecte adverse neașteptate ale acestuia (Rossi, Freeman & Lipsey, 1998). Astfel, plecând de la rezultatele studiilor din literatura de specialitate menționate anterior, am decis să includ în demersul de cercetare dimensiunea *stimei de sine*, ca efect pozitiv alternativ și dimensiunea *agresivității verbale*, ca efect negativ pe care ar putea să-l producă participarea în activitățile de dezbateri.

Trebuie menționat faptul că în delimitarea numărului de efecte evaluate am ținut cont și de contextul practic în care s-a desfășurat procesul de culegere a datelor, precum și de specificul de vârstă al elevilor. Astfel, având în vedere faptul că aplicarea chestionarelor s-a realizat în timpul unor ore de curs, durata de auto-aplicare a chestionarului folosit nu putea să depășească 45-50 de minute. În plus, orice

instrument de cercetare aplicat unor elevi de liceu cu o durată de completare mai mare ridică probleme importante cu privire la relevanța întregului demers de cercetare.

Pe lângă aceste șase dimensiuni principale urmărite, am inclus în cercetare o serie de variabile ce măsoară *nivelul de implicare în activitățile de dezbatere*, scopul acestor variabile fiind acela de a testa existența unei relații lineare între nivelul de implicare în activitățile de dezbatere și diferitele efecte măsurate. De asemenea, am inclus și o serie de *variabile de control* care ar putea explica anumite diferențe semnificative identificate la nivelul celor trei grupuri pentru efectele testate.

În vederea derulării procedurilor de statistică inferențială implicate de evaluarea impactului unui program, în procesul de operaționalizare am încercat pe cât posibil să folosesc variabile măsurate cel puțin la nivel de interval. De asemenea, multe dintre operaționalizările făcute reprezintă adaptări ale unor instrumente deja consacrate la nivelul cercetării sociale. Tabelul 10 prezintă o detaliere a procesului de operaționalizare.

Tabelul 10. Operaționalizarea efectelor măsurate

Efect	Dimensiuni	Descrierea operaționalizării	Nr. itemi
Gândire critică	Variabilă analizată unidimensional	Variantă scurtă a testului de gândire critică Watson-Glaser, ce include o serie de exerciții structurate în următoarele teme: Inferențe; Recunoașterea asumpțiilor; Deducție; Interpretare; Evaluarea argumentelor	17
Toleranța față de valorile și opiniile celorlalți	Lipsa prejudecăților față de minorități	Măsurarea nivelului acceptare a următoarelor categorii de persoane: etnici maghiari, etnici romi, persoane de orientare homosexuală, persoane infectate cu HIV, persoane cu dizabilități, persoane de altă religie, persoane fără adăpost	7
	Toleranța față de teme sociale cu implicații valorice	Acordul față de următoarele teme sociale: homosexualitate, prostituție, avort, divorț, întreținerea de raporturi sexuale în afara unei relații	5
Participarea la viața socială	Participarea în organizații din afara școlii	Menționarea tipurilor de organizații în care au participat (selectarea dintr-o listă semi-închisă)	9
	Participarea în activități organizate la nivelul școlii	Menționarea tipurilor de activități în care au participat (selectarea dintr-o listă semi-închisă)	10
	Angajament civic	Scală atitudinală propusă de Doolittle & Faul (2013)	8
	Participarea politică proiectată	Probabilitatea acordată următoarelor comportamente de participare politică: prezență frecventă la vot,	3

		afilieră la un partid politic, implicarea în viața politică	
Interesul pentru problemele contemporane	Variabilă analizată unidimensional	Întrebări de tipul Adevărat / Fals privind cunoștințele generale în domeniul politic și economic	4
Stima de sine	Variabilă analizată unidimensional	Scală atitudinală elaborată de Rosenberg (1965)	10
Agresivitatea verbală	Variabilă analizată unidimensional	Scală atitudinală elaborată de Buss & Perry (1992)	5

Având în vedere design-ul de cercetare realizat și specificul procedurilor de analiză statistică pentru testarea diferențelor între grupuri, toate ipotezele au o structură similară. Astfel, în cadrul fiecărei ipoteze am testat existența unor diferențe semnificative între cele 3 grupuri (grupul 1: non-debate, grupul 2: debate curricular, grupul 3: debate competițional) pentru diferitele efecte (variabile dependente) măsurate. Pentru majoritatea variabilelor dependente măsurate mă aștept ca elevii din grupul debate-ului competițional să înregistreze valori ale mediilor semnificativ mai ridicate decât celelalte două grupuri, iar elevii din grupul debate-ului curricular să înregistreze valori semnificativ mai ridicate decât elevii din grupul *non-debate*. Singurele excepții sunt reprezentate de *stima de sine* și *agresivitatea verbală*, variabile pentru care mă aștept să nu existe diferențe semnificative între mediile celor trei grupuri. Reprezentarea schematică a ipotezelor este cuprinsă în Tabelul 11:

Tabelul 11. Reprezentarea sintetică a ipotezelor de cercetare

Nr. crt.	Efect	Ipoteză
1.	Abilitățile de gândire critică	grup3 > grup2 > grup1
2.	Lipsa prejudecăților față de minorități	grup3 > grup2 > grup1
3.	Toleranța față de teme sociale cu implicații valorice	grup3 > grup2 > grup1
4.	Participarea în organizații din afara școlii	grup3 > grup2 > grup1
5.	Participarea în activități organizate la nivelul școlii	grup3 > grup2 > grup1
6.	Angajamentul civic	grup3 > grup2 > grup1
7.	Participarea politică proiectată	grup3 > grup2 > grup1
8.	Cunoștințele generale privind probleme ale lumii contemporane	grup3 > grup2 > grup1
9.	Stima de sine	grup3 = grup2 = grup1
10.	Agresivitatea verbală	grup3 = grup2 = grup1

3. Rezultate

O etapă premergătoare procesului de analiză a datelor a fost construirea indecșilor, în acest sens fiind realizată analiza de consistență internă pentru itemii incluși în operaționalizarea fiecăruia dintre cele șase efecte măsurate. Consistența

internă a fost testată prin intermediul indicelui Cronbach'α, folosind pragul general acceptat de 0.70 (Popa, 2008).

Pentru a testa ipotezele formulate anterior am realizat analize de varianță unifactorială (One-way ANOVA). Variabila independentă a fost reprezentată de tipul de participare în activitățile de dezbateri (grupul 1: *non-debate*, grupul 2: *debate curricular*, grupul 3: *debate competițional*), iar variabilele dependente au fost diferitele efecte așteptate ale participării în cadrul dezbaterilor. Dincolo de simpla verificare a existenței unor diferențe semnificative la nivelul celor trei grupuri luate în ansamblu, scopul analizei a fost acela de a realiza comparații între grupuri, luate două câte două, folosind în acest sens o serie de teste post-hoc. Având în vedere volumul inegal al eșantioanelor la nivelul celor trei grupuri, am urmat recomandările din domeniu privind folosirea testelor post-hoc Hockenberg's GT 2 și Games-Howell (Field, 2009).

În ceea ce privește asumțiile asociate testelor ANOVA, am verificat atât asumția de omogenitate a varianței la nivelul grupurilor (folosind testul Levene) cât și asumția de distribuție normală la nivelul grupurilor a variabilelor dependente folosite (chiar dacă nu am realizat în acest sens teste speciale de testare a normalității distribuției precum Kolmogorov-Smirnov și Shapiro-Wilk, am verificat ca valorile pentru skewness și kurtosis să fie cuprinse în intervalul (-1; 1) pentru toate variabilele folosite).

Rezultatele testelor ANOVA (vezi Tabelul 12 pentru valorile exacte ale indicatorilor obținuți) indică faptul că practicarea dezbaterilor este asociată cu o serie de efecte pozitive doar la nivelul grupului de elevi ce practică debate-ul competițional. Așadar, nu au fost identificate diferențe semnificative statistic între grupul elevilor care au practicat dezbaterile doar în cadrul disciplinei opționale și grupul elevilor care nu au participat în activitățile de dezbateri.

Cele mai vizibile efecte sunt ilustrate de variabilele *toleranța față de valorile și opiniile celorlalți* (prin ambele dimensiuni folosite) și *gândire critică*. Pentru ambele variabile, grupul participanților la dezbateri competiționale (grupul 3) a obținut scoruri semnificativ mai ridicate față de celelalte două grupuri incluse în analiză.

Pentru celelalte efecte așteptate ale practicării dezbaterilor, rezultatele sunt mai puțin concludente. În cazul *participării la viața socială*, doar pentru una dintre cele patru dimensiuni au fost identificate diferențe semnificative, elevii care practică debate-ul competițional având nivele mai ridicate de *implicare în activități organizate la nivelul școlii* comparativ cu restul eșantionului. În cazul *cunoștințelor generale privind probleme contemporane*, se observă diferențe semnificative doar între grupul 3 și grupul elevilor care nu au participat în activitățile de dezbateri.

Cele două dimensiuni suplimentare incluse în analiză (*stima de sine* și *agresivitatea verbală*) nu prezintă diferențe semnificative statistic între cele trei grupuri de elevi.

Tabelul 12. Rezultatele cercetării – indicatori obținuți pentru analiza de varianță

Ipoteză	Efect	Omogenitatea varianței		One-way ANOVA		Rezultate semnificative ale testelor post-hoc
		df	Levene Statistic	F	p	
1	Gândire critică	2, 237	0.119 p>.05	3.94	p<.05 <input type="checkbox"/>	grup3 > grup1 grup3 > grup2
2	Prejudecăți față de minorități	2, 233	0.244 p>.05	8.53	p<.001 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	grup3 > grup1 grup3 > grup2
3	Toleranță față de teme sociale cu implicații valorice	2, 231	0.886 p>.05	18.37	p<.001 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	grup3 > grup1 grup3 > grup2
4	Participare organizații în afara școlii	2, 237	0.274 p>.05	1.807	p>.05	
5	Participare activități la nivelul școlii	2, 237	1.15 p>.05	5.11	p<.01 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	grup3 > grup1 grup3 > grup2
6	Angajament civic	2, 225	3.79 p<0.05 (!)	F(Welch) (2,108)= 5.44	p<.05	grup3 > grup2 grup1 > grup2
7	Proiecție participare politică	2,232	0.169 p>.05	1.42	p>.05	
8	Cunoștințe generale privind probleme contemporane	2, 237	0.012 p>.05	3.24	p<.05 <input type="checkbox"/>	grup3 > grup1
9	Stimă de sine	2, 209	0.344 p>.05	2.34	p>.05	
10	Agresivitate verbală	2, 233	2.03 p>.05	1.91	p>0.05	

4. Concluzii

Pentru a putea aduce dovezi conclusive privind relația dintre participarea în programele de dezbateri din România și diferitele beneficii educaționale obținute, viitoarele studii ar trebui să depășească o serie de limite ale prezentului demers de cercetare. Astfel, un design ideal de cercetare ar trebui să vizeze realizarea unui studiu longitudinal, cu selecția probabilistă a respondenților și cu un volum al eșantionului mult mai mare, permițând astfel obținerea unor rezultate reprezentative la nivelul întregii populații studiate. De asemenea, lista efectelor așteptate ca urmare a practicării dezbaterilor ar putea fi extinsă, plecând de la alte obiective asumate ale activităților de dezbateri (de exemplu, dezvoltarea abilităților de comunicare). Pentru o imagine completă a efectelor educaționale obținute ca urmare a practicării dezbaterilor, cercetarea cantitativă ar putea fi completată de o serie de studii calitative, centrate mai

ales pe activitățile educaționale desfășurate în cadrul disciplinei opționale și întâlnirilor de la cluburile de dezbateri.

În ciuda tuturor acestor limite identificate anterior, faptul că spre deosebire de dezbaterile competiționale, dezbaterile practicate în cadrul opționalului „Dezbateri Oratorie și Retorică” nu au fost asociate cu creșteri semnificative pentru niciunul dintre efectele analizate indică o serie de probleme structurale ce pot fi atribuite modului de organizare al acestui opțional. Din punctul de vedere al cercetării evaluative, principala problemă semnalată este cea a unei perioade de implementare prea scurte. Astfel, în comparație cu debate-ul competițional, timpul total de instrucție este mult mai redus, fiind limitat la cincizeci de minute pe săptămână. O altă diferență importantă este cea a participării limitate la competițiile de dezbateri, de obicei doar câțiva elevi dintr-o clasă ce studiază opționalul având oportunitatea de a dezbate într-un cadru competițional.

Dincolo de soluțiile individuale ce ar putea fi adoptate într-un context extrașcolar de către profesorii care predau disciplina „Dezbateri Oratorie și Retorică”, creșterea impactului debate-ului curricular ar putea fi realizată mai ales prin decizii structurale cu privire la modul de organizare al disciplinei. Astfel, în vederea asigurării unei perioade de implementare mai mare, soluțiile ar putea fi reprezentate fie de dublarea numărului de ore pe săptămână pentru disciplina opțională, fie de posibilitatea predării opționalului pentru o perioadă de doi sau mai mulți ani. În privința activităților competiționale, soluțiile ar trebui să vizeze organizarea unor competiții locale, permițând astfel participarea în activitățile competiționale a unui număr cât mai mare de elevi, în condiții de costuri cât mai reduse. Desigur, probabil cel mai mare efect ar fi produs prin restructurarea întregului curriculum în logica activităților de dezbateri. Până când o decizie cu privire la oportunitatea unei astfel de măsuri radicale să fie luată, se poate doar încuraja folosirea adecvată a dezbaterilor în cât mai multe contexte educaționale.

Bibliografie

1. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011). Programă școlară pentru disciplina opțională „Dezbateri, Oratorie și Retorică” (Curriculum la decizia școlii pentru liceu). Preluat pe Septembrie 8, 2014, de pe Concursul Național „Tinerii Dezbate”: <http://tinereidezbat.ro/>.
2. IDEA. (2014). Preluat pe Septembrie 8, 2014, de pe International Debate Education Association: <http://idebate.org/about/idea/history>.
3. National Association for Urban Debate Leagues. (2014). Preluat pe Septembrie 8, 2014, de pe <http://urbandebate.org/Portals/0/Misc%20PDFs/Fact%20Sheet%20-%20REV%2011.25.13.pdf>.
4. Akerman, R. & Neale, I. (2011). *Debating the evidence: an international review of current situation and perceptions: Research report*. Preluat de pe http://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf.
5. Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S. & Loudon, A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48, 18-30.

6. Bauer, M., Young, K. & Fritch, J. (2010). The state of argumentation and debate: Diversity, diffusion and development. În J. Chesebro, *A Century of Transformation Studies in Honor of the 100th Anniversary of the Eastern Communication Association*. New York: Oxford University Press.
7. Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation & Advocacy*, 36(3), 161-175.
8. Buss, A. H. & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
9. Colbert, K. (1995). Enhancing critical thinking ability through academic debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 52-72.
10. Doolittle, A. & Faul, A. (2013). Civic engagement scale: a validation study. *SAGE Open*, 3, 1-7.
11. Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (ed. 3). London: Sage.
12. Gordon, G. & Morse, E. (1975). Evaluation research. *Annual Review of Sociology*, 1, 339-361.
13. Greenstreet, R. (1992). Academic debate and critical thinking: a look at the evidence. *International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Rhonert Park.
14. Hill, B. (1993). The value of competitive debate as a vehicle for promoting development of critical thinking ability, vol. 14: 1-22. *CEDA Yearbook*, 14, pg. 1-22.
15. Korock, M. (1997). *The effect of intercollegiate debating on critical thinking ability*. Preluat pe Septembrie 8, 2014, de pe <http://mailer.fsu.edu/~ewotring/com5312/critical.html>.
16. Mezuk, B., Bondarenko, I., Smith, S. & Tucker, E. (2011). Impact of participating in a policy debate program on academic achievement: Evidence from the Chicago Urban Debate League. *Educational Research and Reviews*, 6(9), 622-635.
17. Popa, M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS*. Iași: Polirom.
18. Rogers, J. (2002). Longitudinal outcome assessment for forensics: Does participation in intercollegiate, competitive forensics contribute to measurable differences in positive student outcomes? *Contemporary Argumentation and Debate*, 23, 1-27.
19. Rosenberg. (1965). *Rosenberg Self-Esteem Scale*. Preluat pe Septembrie 8, 2014, de pe <http://www.yorku.ca/rokada/psycstest/rosenbrg.pdf>.
20. Rossi, P., Freeman, H. & Lipsey, M. (1998). *Evaluation: A systematic approach* (6 ed.). London: Sage Publications.
21. Snider, A. (2003). Gamemaster: is it you? *Contemporary Argumentation and Debate*, 24, 17-30.
22. Trapp, R., Zompetti, J., Motiejunaite, J. & William, D. (2005). *Discovering the world through debate: A practical guide to educational debate for debaters, coaches and judges* (ed. 3rd). International Debate Education Association.
23. Watson, G. & Glaser, E. (2002). *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal – UK Edition: Practice Test*. Preluat pe Septembrie 8, 2014, de pe http://www.pearsonvue.com/nphstr/wg_practice.pdf.

CAPITOLUL 3

FORMAREA INIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE. PROBLEME. SOLUȚII. OPTIMIZARE

Masteratul didactic – statut profesional

Steliana TOMA³⁴
Dan POTOLEA³⁵

1. Introducere

Profesionalizarea pentru cariera didactică este elementul comun al căutărilor concretizate în legislația învățământului, în teoria pedagogică și în practica școlară.

Anul universitar 2014-2015 adaugă o altă dimensiune acestui proces, prin introducerea studiilor universitare de masterat didactic. În cel mai recent document, Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 (Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative) se precizează că formarea inițială prevăzută de art. 238, al. 1, din Legea educației naționale (2011) se realizează fie prin programul de dezvoltarea competențelor pentru cariera didactică fie prin masterul didactic: „*Studentii și absolvenții de învățământ superior care optează pentru profesiunea didactică au obligația să aprobe cursurile unui master didactic cu durata de 2 ani ori programele de formare psihopedagogică de nivel I, respectiv II, acreditate conform legii*” (Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative art. 58, al. 1). Totuși, acest document nu clarifică și nu pune în discuție două probleme critice nodale: competențele și curricula specifică celor două programe de formare inițială recomandate.

Putem admite pentru aceeași calificare – abilitarea pentru cariera didactică – două rute de formare profesională? Probabil că nu! Atunci, în ce ar consta valoarea adăugată a masteratului didactic? Care ar fi statutul profesional, beneficiile suplimentare – profesionale, financiare etc. – pe care le-ar aduce masteratul didactic față de programul de pregătire psihopedagogică realizat pe parcursul studiilor de licență?

Sunt câteva întrebări care se adaugă celor care ne-au provocat să reflectăm mai mult asupra modalităților de profesionalizare pentru cariera didactică și să

³⁴ Prof. univ. dr., Universitatea Tehnică de Construcții București, steliana@tif.ro

³⁵ Prof. univ. dr., Universitatea din București, dpotolea@yahoo.com

supunem cercetării relația dintre pregătirea psihopedagogică pe parcursul programului de licență și pregătirea prin studii masterale dedicate.

2. Metodologie

Cercetarea vizată de prezentul studiu s-a realizat în perioada 2010-2014.

Necesitatea unui asemenea demers a apărut în urma publicării Proiectului Legii Educației Naționale (Legea educației naționale - Proiect, 18.03.2010) care, între altele, prevedea formarea inițială a profesorilor din învățământul secundar prin masterat didactic. Prevederea respectivă ni s-a părut a fi în contradicție cu accepțiunea europeană și națională a conceptului de master, considerat nivel al studiilor universitare care aprofundează pregătirea profesională obținută prin studii de licență (Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare, art. 9, al. 2).

Două au fost, în principal, obiectivele vizate de cercetare:

1. identificarea schimbărilor semnificative care s-au produs, începând cu anul 1995, în sistemul de profesionalizare psihopedagogică a studenților care doresc să devină profesori;

2. stabilirea legitimității și identității studiilor universitare de masterat didactic în profesionalizarea pentru cariera didactică.

În acest sens, s-au desfășurat activități coerente și complementare de documentare, analiză de conținut, consultare cu specialiștii din domeniu, elaborare de materiale de sinteză, de proiectare, implementare și evaluare a unui program de master didactic precum și elaborarea unui proiect al standardelor de evaluare academică a masterului didactic. În timp, aceste activități s-au repartizat după cum urmează:

a) 2010: studierea Proiectului Legii Educației Naționale (LEN) și a mai multor documente de politică școlară, naționale și europene, analiza unor experiențe și unor lucrări de referință referitoare la pregătirea personalului didactic; concluziile au fost incluse într-un document de lucru trimis, spre consultare, colegilor de la departamentele pentru pregătirea personalului didactic din țară și, cu acordul acestora, transmis către conducerea ministerului și a celor două camere ale Parlamentului României;

b) 2010-2011: participarea autorilor la elaborarea standardelor profesionale pentru dezvoltarea profesională a profesorilor din învățământul secundar (Potolea & Toma, 2011);

c) 2010-2014: proiectarea și implementarea unui program de master didactic „Tehnologii didactice asistate de calculator”, acreditat de ARACIS în 2010 ca „master interdisciplinar”, legea nefiind în vigoare. Acest program se realizează de Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității Tehnice de Construcții din București începând cu anul univ. 2010-2011 și a fost finalizat de trei promoții de absolvenți;

d) 2011-2012: analiza prevederilor Legii nr. 1/2011 și a ordinelor și metodologiilor MECTS de implementare a acestora. S-a elaborat un punct de vedere care, discutat și îmbogățit, prin consultare online cu colegii din țară, a fost asumat de Comisia de specialitate și de Consiliul ARACIS și înaintat MECTS. Ca urmare,

Ordinul Ministrului (OM) nr. 3841//26.04.2012 a fost prorogat și s-a adoptat OM nr. 5745/13.09.2012;

e) 2012-2014: analiza concepției și a construcției curriculare a programelor de ”master didactic” care au fost proiectate și implementate de diferite universități din țară, prin cercetarea site-urilor universitare;

f) 2012-2014 proiectarea standardelor și a construcției curriculare pentru studiile universitare de master didactic.

3. Rezultate și discuții

Obiectivul 1: Identificarea schimbărilor semnificative care s-au produs, începând cu anul 1995, în sistemul de profesionalizare psihopedagogică a studenților care *doresc să devină profesori.*

Analiza de conținut a legislației și a documentelor de politici educaționale din ultimii 20 de ani, 1995-2014, privind formarea inițială și dezvoltarea profesională a profesorilor în România, ne-a condus la următoarele constatări:

- Înființate prin Legea învățământului, nr. 84/1995, departamentele pentru pregătirea personalului didactic (DPPD) s-au consolidat treptat, au obținut acreditarea în urma evaluării academice externe și, pe parcursul a aproape 20 de ani, au devenit structuri universitare specializate pentru pregătirea psihopedagogică și didactică inițială a profesorilor din învățământul secundar și cel superior.

- În ultimii 20 de ani (Tabelul 13) s-au produs 6 schimbări majore în concepția și soluțiile de profesionalizare psihopedagogică a personalului didactic stipulate de legislație și ordinele de ministru, fapt care dovedește o anumită fragilitate și lipsă de coerență în elaborarea politicilor educaționale privind pregătirea cadrelor didactice. În medie, o modificare la 2-4 ani denotă, totuși, un ritm prea alert.

Tabelul 13. Profesionalizarea pentru cariera didactică în România (1995-2014)

Documente de referință	NIVELUL STUDIILOR			
	Studii universitare			Studii postuniversitare
	Formare psihopedagogică inițială		Pregătire psihopedagogică avansată	
	LICENȚĂ	„Master”	MASTER	
Legea 84/1995	Înființare DPPD ca structură universitară specializată pentru formarea inițială a personalului didactic Un modul – 290 ore cursuri și activități aplicative	-	-	-
Legea	Diferențierea	-	-	Profesor liceu

288/2004 art.9, al.5 și 6	pregătirii pentru profesori gimnaziu – profesori liceu: profesor gimnaziu: Modul I – 30 credite de studiu transferabile (cst)			Modul II – 30 cst
OM nr. 4316/2008 completat cu OM 3158/2010	Program de studii psihopedagogice: 2 niveluri: Profesor gimnaziu Nivel I = 35 cst	-	-	Profesor liceu Nivel II - 35 cst
Legea nr.1/2011 OM nr. 3841/2012	-	Master didactic –120 cst	-	-
OM nr. 5745/2012	Program de studii psihopedagogice, oferit de departamente de specialitate cu profil psihopedagogic: 2 niveluri: Profesor gimnaziu Nivel I = 35 cst	-	-	Profesor liceu Nivel II- 35 cst
OU nr. 49/2014	Program de studii psihopedagogice: 2 niveluri: Profesor gimnaziu Nivel I = 35 cst	Master didactic –120 cst	-	Profesor liceu Nivel II - 35 cst
Propunerea autorilor	Program de formare psihopedagogică inițială pe parcursul studiilor de licență 35 cst (364 ore cursuri și activități aplicative)	-	Pregătire psihopedagogică și de specialitate avansată prin Masterat didactic –120 cst	-

- Legile și documentele în domeniu se referă numai la formarea inițială și la formarea continuă a personalului didactic; nu sunt prevăzute articole care să vizeze problema pregătirii psihopedagogice și didactice universitare aprofundate, cum este cazul profesionalizării specialiștilor din alte domenii (Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare);

- Introducerea ideii de masterat didactic în 2010 a fost raportată numai la formarea inițială, deși, prin definiție, masteratul are rolul de a asigura pregătirea universitară avansată, aprofundarea pregătirii obținută prin licență;

- După 4 ani, în 2014 (Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative) masterul didactic este corelat tot numai cu formarea inițială. Realizând, însă, o paralelă între cele două rute de profesionalizare inițială pentru activitatea didactică, se poate demonstra că soluțiile oferite nu pot fi, totuși, socotite echivalente (Tabelul 14). Astfel:

- Cele două alternative de formare inițială țin de diferite cicluri de studii universitare și niveluri de calificare profesională.

- Masteratul didactic este pus în relație cu formarea psihopedagogică inițială, ceea ce este în contradicție cu ideea promovată de „procesul Bologna” și de Legea privind organizarea studiilor universitare potrivit căreia „Studiile universitare de masterat asigură aprofundarea în domeniul studiilor de licență sau într-un domeniu apropiat, dezvoltarea capacităților de cercetare științifică și constituie o bază pregătitoare obligatorie pentru studiile doctorale” (Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare, art.9, al.2).

Tabelul 14. Masterat didactic versus Program psihopedagogic oferit de DPPD

Indicatori	Programul DPPD	Masteratul didactic
Finalități	Formare inițială	Formare inițială
Ciclul studiilor universitare	Ciclul I – Licență	Ciclul II – master
Nivelul de calificare CNC/EQF	Nivel 6	Nivel 7
Credite	30 / 60 cst	120 cst
Durată	1-2 semestre	4 semestre
Certificare	Certificat	Diploma de master și Suplimentul la diploma de master
Finalizare	Sustinere portofoliu	Susținere disertație
Acreditare	Standarde specifice program	Standarde specifice master

- Relevanța și complexitatea evaluărilor finale este diferită.
- Absolvenții primesc documente de finalizare a studiilor diferite, într-un caz, certificat, în celălalt, diplomă, prin urmare drepturile conferite de acestea nu sunt sau nu pot fi aceleași.
- Evaluarea externă a calității în vederea acreditării programelor respective se realizează prin standarde și proceduri diferite.

Rezultă că soluția oferită de documentele în vigoare este una de compromis și este de așteptat să fie reconsiderată.

Obiectivul 2: Legitimitatea și identitatea studiilor universitare de master didactic în *profesionalizarea pentru cariera didactică*.

Legitimitatea și identitatea studiilor universitare de masterat didactic în procesul de profesionalizare pentru cariera didactică se concretizează în: misiune și obiective, structuri instituționale, construcție curriculară, resurse și managementul calității.

Misiune și obiective. Misiunea de învățământ și de cercetare asumată de un program de master didactic vizează creșterea performanței individuale a personalului didactic și a organizațiilor școlare/universitare în care acesta va intra sau în care funcționează, în vederea ocupării funcțiilor didactice din învățământ și a evoluției în cariera didactică prin pregătire avansată psihopedagogică, didactică și în specialitate.

Programul de studii al masterului didactic se elaborează pe baza standardelor profesionale pentru funcțiile didactice, conținutul său asigurând competențele profesionale psihopedagogice, didactice, de specialitate, digitale, manageriale și de cercetare necesare exercitării funcțiilor didactice în învățământ.

Structuri instituționale. Asemenea altor categorii de master, masterul didactic se poate realiza numai în instituții de învățământ superior acreditate. Organizarea lui va fi în responsabilitatea unui departament de specialitate cu profil psihopedagogic, acreditat pentru furnizarea și gestionarea programelor de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și superior.

Construcție curriculară. Programul de studii universitare de masterat didactic are durata de 2 ani, este prevăzut cu 120 de credite transferabile și se organizează exclusiv la forma învățământ cu frecvență. Volumul de activități didactice directe trebuie să fie de minimum 14 ore pe săptămână, un semestru având 14 săptămâni. Restul de timp până la nivelul de 40 ore / săptămână reprezintă volumul de timp necesar pregătirii individuale, dezvoltării capacităților de cercetare științifică și activității de cercetare propriu-zisă a cursanților. Raportul cursuri-activități aplicative este de recomandat să fie de 1-1, cu o marjă de +20% sau -20%.

Ponderea diferitelor categorii de discipline în planul de învățământ este sugerată în următorul tabel (Tabelul 15):

Tabelul 15. Ponderea diferitelor categorii de discipline în planul de învățământ al masterului didactic

Nr. crt.	Categoria disciplinelor	Pondere (%)	Credite
1.	Discipline obligatorii	70-90%	90-110
	Discipline optionale	30-10%	10-30
	Discipline facultative	-	10 (neincluse în cele 120)
2.	Pregătire de specialitate:	40-50%	50-60 ECTs
	A. Discipline de sinteză și cunoaștere avansată în specialitate	15-20 %	
	B. Didactica specialității, ariei curriculare și TIC	15-20 %	
3.	C. Practica pedagogică I: specialitate	5-10 %	60-70 ECTs
	Pregătire psihopedagogică, managerială și cercetare educațională:	50-60%	
	A. Discipline psihopedagogice de sinteză și cunoaștere avansată	15-20%	
	B. Discipline aplicative: proiectare și evaluare	15-20%	

	programe educaționale, management educațional, cercetare - acțiuni, softuri educaționale etc. C. Practica pedagogică II: • managerială și de consiliere educațională • de elaborare de documente curriculare • de cercetare educațională în relație cu lucrareade disertație	20 %	
4.	Practica pedagogică I + II:	25-30% (din care 5% practica în relație cu disertația)	25-30 ECTS
Susținerea disertației			10 ECTS

Se poate constata că:

- Se propune un program de studii masterale structurat pe două arii de pregătire academică avansată, cu o pondere relativ egală: pregătire de specialitate (I) și pregătire psihopedagogică, managerială și de cercetare educațională (II), fiecare arie de pregătire fiind, la rândul său, alcătuită din trei categorii de discipline:

I. *Pregătire de specialitate:*

1. discipline de sinteză și cunoaștere avansată; 2. discipline aplicative: didactica specialității, ariei curriculare și TIC; 3. practică pedagogică I – specialitate;

II. *Pregătire psihopedagogică, managerială și de cercetare educațională:*

1. discipline de sinteză și cunoaștere avansată; 2. discipline aplicative: proiectare și evaluare programe educaționale, management educațional, cercetare - acțiuni, softuri educaționale etc.; 3. practică pedagogică II.

- Cea mai mare pondere revine activităților aplicative reprezentate de disciplinele aplicative și de practica pedagogică. Acestea pot deține o pondere de circa 60-70% din programul de studii, în timp ce disciplinele de sinteză și cunoaștere avansată pot avea ponderea de maximum 40%, ceea ce este în concordanță cu specificul dezvoltării competențelor profesionale ale personalului didactic.

- Conceptul de practică pedagogică în programul de master didactic este reconsiderat și îmbogățit; el nu mai are doar accepțiunea de practică pedagogică de specialitate ci și de practică pedagogică managerială, de consiliere, de elaborare de documente curriculare și de cercetare educațională. De asemenea, pe lângă diversificare, ponderea practicii pedagogice este semnificativ crescută (25%) față de programul de formare inițială realizat pe parcursul studiilor de licență. Instituția de învățământ care asigură programul de master didactic poate realiza, potrivit legii, parteneriate cu instituții ofertante de servicii în domeniu: centre de consiliere, cluburi și palate ale copiilor, centre logopedice și organizații nonguvernamentale. Pregătirea practică din cadrul masterului didactic se poate derula sub forma unei perioade de stagiul în străinătate în cadrul unui program al Uniunii Europene – componenta

dedicată formării profesorilor – perioadă certificată prin documentul Europass Mobilitate.

4. Concluzii

Masteratul didactic trebuie să asigure aprofundarea pregătirii universitare pentru cariera didactică, având finalități, număr de credite, curriculum și tip de certificare distincte și diferite de formarea inițială. Analizele întreprinse conduc la ideea că formarea inițială pentru cariera didactică trebuie să se realizeze pe parcursul studiilor de licență printr-un program de studii psihopedagogice care să asigure absolventului minimum 35 de credite de studiu transferabile; acestea acoperă un volum de muncă de 875 de ore, dintre care 364 ore constau în cursuri și activități aplicative directe și 511 ore studiu individual. Absolvirea programului de formare psihopedagogică inițială oferit de departamentele de specialitate cu profil psihopedagogic / DPPD se justifică, în continuare, ca o condiție pentru titularizarea sau pentru obținerea definitivatului în învățământul preuniversitar și pentru înscrierea la un program de master didactic.

Obținerea masteratului didactic trebuie să semnifice dobândirea de către profesorul care accede la gradul didactic I sau în învățământul superior a unui plus de profesionalizare universitară pentru cariera didactică, concretizat și într-un nivel de calificare profesională superior celui obținut prin studii de licență.

Masteratul didactic pe care îl propunem ar putea fi socotit, din perspectiva domeniului Științe ale Educației, un masterat dominant profesional, cu elemente ale masteratului științific, incluzând metodologii și proiecte de cercetare educațională. În aceste condiții, masterul didactic ar putea fi atât o precondiție pentru înscrierea la examenul pentru obținerea gradului didactic I, cât și o modalitate de pregătire științifică pentru elaborarea lucrării metodico-științifice de obținere a acestuia.

Sub titlul generic de master didactic am putea avea o diversitate de masterate. Această idee ridică întrebarea: masterul didactic să fie același la nivel național sau să aibă un trunchi comun și unele variații? Întrucât masteratul înseamnă întotdeauna specializare și aprofundare, atunci se adaugă și întrebarea: în ce arie a pregătirii masterale s-ar realiza această specializare? Dacă acceptăm că aceasta trebuie să se producă în ambele arii de pregătire academică avansată ale masterului didactic, pregătirea psihopedagogică și pregătirea de specialitate, atunci masteratul didactic, prin intermediul disciplinelor opționale, ar putea conduce la cristalizarea unei zone de specializare la care să participe, în mod unitar sub titlul generic de master didactic am putea avea o diversitate de masterate. Această idee ridică întrebarea: masterul didactic să fie același la nivel național sau să aibă un trunchi comun și didactice asistate de calculator, management educațional etc. Prin aceste discipline opționale, masteratul didactic se poate diversifica atât la nivel național cât și instituțional, o universitate putând organiza mai multe masterate didactice a căror diferențiere poate fi dată atât de aria pregătirii de specialitate cât și prin disciplinele opționale oferite. Pe de altă parte, structura propusă poate permite ca într-o universitate să fie un singur program de

masterat didactic, dar cu module care se pot activa în funcție de solicitările beneficiarilor.

Mulțumiri

Tuturor colegilor de al căror gând bun am beneficiat și împreună cu care am lucrat în diferite echipe sau proiecte privind profesionalizarea pentru cariera didactică.

Bibliografie

1. *** *Legea educației naționale*, publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 18 din 10.01.2011.
2. *** *Legea educației naționale*, Proiect, 18.03.2010, publicat pe site-ul www.edu.ro în 18.03.2010.
3. *** *Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare*, publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr.614 din 7.07.2004.
4. *** *Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative*, publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 486 din 30.06.2014.
5. Potolea, D. & Toma, S. (2013, iunie). *Standarde pentru profesia didactică*. Lucrare prezentată la Congresul Educației, 14-15 iunie 2013, București. (Standardele au fost elaborate în cadrul proiectului POSDRU/3/1.3/S/2, ID 3777, co-fințat FSE: „Restructurarea sistemului de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar prin generalizarea sistemului de credite profesionale transferabile”, Activitatea 1: Revizuirea standardelor ocupationale (pe niveluri și trepte de evoluție în cariera didactică), beneficiar MECTS, Disponibil online la adresa: <http://www.formare3777.eu>. Accesat la 1 iulie 2014.

Deconstrucție, curriculum și formarea profesorilor

Victorița TRIF³⁶

1. Cadrul teoretic

De foarte multă vreme problema formării cadrelor didactice din România a pendulat între tradițiile autohtone și importurile, mai mult sau mai puțin fortuite, ale unor sisteme de formare sau componente ale acestora preluate din străinătate (Trif, 2014). Lucrarea de față propune o incursiune teoretică în spațiul formării cadrelor didactice din perspectiva concilierii celor două elemente mult disputate – evaluarea și curriculumul.

Obiectivele investigației noastre de natură calitativă sunt următoarele: a) identificarea principalelor tendințe internaționale în domeniu și b) delimitarea principalelor vulnerabilități indigene pornind de la un „pretext” de cercetare de natură empirică. Datele colectate demonstrează că deopotrivă domeniul evaluării, ca și cel al curriculumului, beneficiază în momentul de față de vizibilitate maximă dată fiind magnitudinea impactului lor asupra politicilor de orice tip. Așa explicăm numărul mare de publicații existente la nivel internațional ca și granturile și suportul financiar alocat cercetărilor de profil.

Din punct de vedere istoric, preocuparea pentru evaluare a existat dintotdeauna dar, luând în considerare discursivitatea domeniului, anumite note definitorii ale evaluării se înscriu într-o etapizare care, în linii mari, ar putea delimita: a) o perioadă incipientă în care se trece de la evaluarea nesistematică la docimologie (știința evaluării), b) o etapă care promovează, sub auspiciile preocupărilor americane, cultura testării, c) o etapă centrată pe cultura examinării, d) manifestarea interesului acut pentru cultura evaluării (evaluarea înțeleasă ca unitate între măsurare, apreciere și decizie) și e) tendința contemporană care încearcă o regândire a evaluării într-o manieră mai flexibilă potrivit căreia inovația și creativitatea să dețină un ascendent în comparație cu mecanicismul și standardizarea exacerbate în perioada anterioară (Trif, 2011).

Interesul excesiv pentru problematica evaluării a generat apariția unor reprezentări cognitive diferite asupra domeniului, imaginea mentală care a sancționat conotația negativă fiind aceea de sperietoare. Numărul mare de cercetări care semnalează agenția negativă în clasa de elevi sau învățarea pe baza observației în clasa de elevi transformă ipoteza noastră de lucru într-un adevăr de cunoaștere (Trif, 2013). Dealtminteri cultura evaluării a dobândit în anii din urmă o perspectivă multifățetată. Astfel, pentru profesori, de multe ori, evaluarea a devenit un instrument de argumentare a propriilor decizii, în vreme ce elevii și studenții, ca întreaga categorie a celor care învață, sesizează și suportă defectele și efectele

³⁶ Conf. univ. dr., Universitatea din București, victoriatriif@yahoo.com

evaluării (Trif, 2012). Pe de altă parte, deopotrivă profesorii și elevii sau studenții sunt interesați de „cadru conceptual al evaluării” ceea ce sugerează că, în momentul de față, exercițiul analizei critice asupra definițiilor și asupra celor mai bune practici evaluative este mai mult decât profitabil din punct de vedere teoretic și empiric. Existența unui număr incomensurabil de reguli de evaluare; liniile conservatoare ale tradițiilor academice corespunzătoare domeniului replicate aproape ca la începuturile preocupărilor privind evaluarea; relația biunivocă evaluare – calitate ca și multitudinea înțelesurilor acordate conceptelor nodale; numărul impresionant de metode de evaluare; expectațiile celor evaluați – adeseori limitate și abordate rutinar; deplasările de sens determinate de metaevaluare, de noile preocupări legate de corectitudine, standarde și benchmarking; efectele cheatingului și plagiarismul; reflecțiile personale ale profesorilor cu privire la înțelesul evaluării argumentează o tendință apărută de curând în literatura de profil, centrată pe inovarea evaluării (Trif, 2011).

Spre deosebire de aceste caracteristici ale evaluării, meta-analiza discursivității curriculumului indigen relevă o serie de dominante, după cum urmează: repetiția și reproducerea conceptelor nodale ale curriculumului, reprioritizarea produselor curriculare, exemplificarea celor mai bune practici, categorizarea și recategorizarea structurilor curriculare etc (Trif, 2012). Subliniem o diferență majoră existentă între aceste linii delimitate de noi și noile teme de cercetare promovate la nivel internațional: hermeneutici, teorii ecologice, post-modernism, estetici și arte bazate pe cercetare, probleme referitoare la rasă, gen, clasă, sexualitate și practici în clasa de elevi (Slattery, 2013). Chiar dacă exercițiul meta-teoretic al discursivităților curriculare ar compara categoriile locale (în sensul de naționale) și cele globale, diferențele ar prevala. Analiza lingvistică și semiotică a preocupărilor contemporane bazată pe termenii cheie (Kelly, 2009) relevă, la nivel global, ierarhii noționale diferite de cele autohtone.

Data fiind complexitatea unui asemenea cadru conceptual (Pinar et al., 1995) menționăm că, de foarte multe ori, specialiștii în educație de pretutindeni ne atrag atenția asupra impactului pe care fărâmițarea excesivă a științelor educației îl are asupra practicii educative. O asemenea problemă mult disputată este specificată de discursivitatea celor două domenii care beneficiază în prezent de maximă vizibilitate (Marsh, 2009), evaluarea și curriculumul. Dacă pedagogia clasică promova o viziune unitară potrivit căreia evaluarea și curriculumul constituiau capitole de sine stătătoare ale unui întreg, începând cu anii optzeci, când curriculumul a cunoscut o perioadă de ascensiune în ceea ce privește cercetarea, facultățile specializate în problematica educației ca și departamentele de cercetare și-au asumat disjuncția dintre curriculum și evaluare. Astfel, au apărut specializări înguste, reviste de profil destinate doar unuia sau altuia dintre domenii, au fost finanțate granturi de cercetare preorientate și a apărut o mecanică teilorizată care nu a anticipat efectele adverse ale unor asemenea tendințe. Începând cu anii nouăzeci discursivitățile celor două domenii rețin noi imagini mentale ale epistemologiei curriculumului și ale epistemologiei evaluării (Trif, 2013). Așa explicăm numărul mare de explicații asumate, multitudinea experiențelor din

diverse spații geopolitice care au fost valorizate diferit (Trif, 2014), ca și distanțele culturale exprimate prin linii paradigmatic divergente.

2. Deconstrucție curriculară (un demers empiric)

Dat fiind faptul că această meta-analiză ar putea fi sancționată din punctul de vedere al diadei global – local, am introdus în lucrarea de față un fragment selectat dintr-o cercetare mai amplă desfășurată în perioada 2010-2014. Menționăm că părți din această cercetare au fost deja publicate și că fundamentele teoretice ale demersului investigativ sunt convergente cu cele mai noi tendințe existente în domeniul cercetării educative. Întrucât în etapa de pretestare a investigației a fost înregistrat un număr mare de prejudecăți și stereotipii culturale colectate de la populația țintă, în etapa de cercetare propriu-zisă am renunțat la ancheta pe bază de chestionar și am introdus o relatare literară – poate fi considerată o mărturie - a unui prestigios scriitor român, Gala Galaction, pe care am transformat-o într-un caz. Am considerat că valoarea literară și științifică a textului selectat întrunește toate condițiile unui bun pretext pentru o cercetare calitativă: desubiectivizare, relevanță, claritate. Celor 180 de studenți din anii I și al II-lea de studiu de la diversele facultăți ale Universității din București le-a fost lecturat textul următor:

„Mi-aduc aminte, aproximativ, cam ce învățam la limba franceză sau la limba latină, prin clasele întâia, a doua, a treia de liceu ... Dar nu-mi aduc aminte aproape deloc materia propusă sub frumoasa denumire de „limba română”! ... Etimologia, sintaxa, fonetica? ... Mi-e rușine să vă mărturisesc că în amintirea mea găsesc, aici, o știrbitură neagră și completă... Am reținut numele autorilor acelor cărți didactice, acelor manuale căzute în întuneric: erau Manliu și Strajan.

Am căutat să-mi explic uneori pentru ce, din această materie, atât de apropiată și de ... domestică, nu mi-a rămas aproape nimic ... N-am găsit și nu găsesc nici un răspuns ... Cum este cu puțință ca tocmai la studiul limbii naționale să fi trecut peste mine atâtea lecții și eu să fi rămas nepătruns și neatins ca ... lebăda pe lac!... Ciudăția lucrului se apropie de enigmă, pentru că dascălul meu de limba română era o fericită personalitate didactică, un suflet cald, de-a pururi tânăr, cel mai familiar și mai iubit dintre toți profesorii noștri. Am și astăzi mulțumirea să-l întâlnesc și să-l îmbrățișez – este domnul Ioan Suchianu.

Îi fac destăinuiri care îl vor mira mult. Mă bucuram de toată încrederea și de toată iubirea lui. (Timp de treizeci și cinci de ani, de când nu-i mai sunt elev a spus-o adeseori și multora.) Dar iată adevărul: notele cele bune pe care mi le dădea, în primele trei clase, n-au fixat nimic, n-au garantat nimic în capul meu. De abia în clasa a patra s-a rupt gheața dintre mine și limba română și am început să învăț cu drag și mai cu seamă să țin minte. De ce? ... Poate că manualul didactic dispăruse și profesorul nostru ne propunea acum materia cerută de program, într-o formă personală și atrăgătoare.

Așadar, trei ani de liceu, manualul obligatoriu a stat între dascăl și elevul său, ca un gard de măcăcini! ... Dar printre ghimpii și înțepăturile lui, procesul apropierei sufletești era în tainică desfășurare. În acest profesor, care trebuia să se

supună unui program uscat și abstract, noi simțeam un frate mai mare, un temperament de primăvară și o subtilă inteligență.” (Galaction, 1996).

Pornind de la această mărturie studenții au fost invitați să precizeze următoarele aspecte:

- despre ce este vorba în text,
- ce era deficitar,
- să formuleze o întrebare adresată autorilor acestui manual școlar,
- să relateze o experiență personală similară,
- să avanseze soluții posibile,
- să formuleze comentarii personale.

3. Date colectate

Întrucât elementele lingvistice și retorice care asigură fundamentul investigației empirice ar putea estompa preocupările teoretice existente în teoria educativă din România, am decis ca în lucrarea de față să interpretăm datele colectate deopotrivă reflexiv și empiric (Trif, 2014). Pe de altă parte, am considerat util să prelucrăm răspunsurile colectate potrivit unui singur item, cel referitor la interogațiile pe care populația țintă le-a formulat pentru autorii manualului evocați de către Gala Galaction.

În urma prelucrării informațiilor colectate au fost delimitate următoarele tipuri categoriale de întrebări:

- *perspective ironice* corelate cu accente productiv cognitive („de ce?”) – În ce limbă? (era scris manualul); „De ce domnilor? De ce?” (1)

- *întrebări de înțelegere* – „Sunteți de părere că acest manual ajută elevul să înțeleagă mai bine limba română?” (102); „Prin acest manual considerați că veți contribui în mod pozitiv la formarea elevilor sau le veți limita modul de abordare a lucrurilor în învățare?” (105); „Ce experiențe de muncă în domeniu aveți?”; „Dacă v-ați pune în pielea elevilor ați înțelege informația cuprinsă în manual?” (112); „De ce elevii receptează manualul ca un gard de ghimpi?” (72); „Credeti că manualul scris de dumneavoastră îi poate ajuta pe elevi să înțeleagă limba română?” (66)

- *întrebări de tip role playing* – „Dacă dumneavoastră ați fi profesor ați preda după un asemenea manual?” (102); „Ați încercat să vă puneți în locul elevului?” (98); „Dacă ați oferi acest manual copiilor dumneavoastră considerați că ar învăța ușor limba română?” (86)

- *întrebări didactice / catehetice* – „În momentul în care realizați un manual școlar vă propuneți să atingeți unele obiective?” (104); „Manualul reprezintă punctul de plecare al unei lecții sau principalul suport al acesteia?” (105); „Credeti că manualul ar fi mai bun dacă ar conține mai multe aplicații practice?” (116); „Cât și ce anume trebuie să învățăm din manual?” (121); „Credeti că un bun profesor ar trebui să folosească manualul?” (122); „În acest manual ați găsit vreodată o informație care să vă ajute în viață?” (123); „Unde s-a greșit?” (126); „În ce măsură poate o asemenea structură să îi dezvolte elevului abilitățile cognitive?” (129); „Cum ar trebui redactate manualele în viziunea dumneavoastră

pentru a veni în sprijinul elevilor?” (137); „Manualul este adecvat celor care învață?” (100); „De ce manualul nu conține aplicații practice?” (74); „De ce manualul nu are legătură cu viața de zi cu zi?” (74); „Credeti că toți elevii vor putea utiliza acest manual?” (68)

- *întrebări de diagnozare a identității* – „Dumneavoastră ați activat ca profesor?” (111); „Dumneavoastră aveți copii?” (111); „Ce facultate ați absolvit?” (111); „V-ați lăsa copilul să învețe după un asemenea manual?” (115); „Pentru ce fel de elevi este construit manualul: pentru elevi cu nivel superior sau pentru mediocrități?” (133)

- *întrebări de conectare* - „Corespondați cu colegii de breaslă din alte țări?” (111)

- *întrebare de tipul „de ce?”* – „De ce s-a ales o astfel de structură pentru manual?” (113); „De ce ați construit acest manual în așa fel încât elevul să nu aibă posibilitatea de a-și dezvolta capacitățile intelectuale?” (119); „De ce folosiți cuvinte grele pe care nu le înțeleg toate persoanele?” (127); „De ce nu ați inclus în manualul dumneavoastră aplicații?” (128); „De ce nu ați redactat manualul într-o formă care să permită antrenarea elevilor?” (130); „De ce ați optat pentru un manual strict, riguros și arid?” (131); „De ce nu ați realizat un manual mai puțin complicat pentru elevi?” (134); „De ce ați structurat manualul cu un asemenea grad de dificultate?” (89)

- *întrebări cu alegere duală (da/nu)* – „Considerați că ați redactat un manual bun?” (nuanța întrebării este autoevaluativă) (115); „Considerați că manualul oferit de dumneavoastră este conceput pentru a putea fi înțeles și folosit de către toți profesorii și elevii acestora?” (77)

- *întrebări tendențioase* – „Ce mesaj ați dorit să le transmiteți cititorilor? Faptul că nu este nevoie de manual pentru a asimila niște informații?” (125); „Faptul că elevul nu deține cunoștințe din primii ani de liceu îl împiedică pe acesta să devină cineva în viață?” (135); „V-ar plăcea să studiați după acest manual?” (136); „Considerați că ați găsit formula optimă privind redactarea acestui manual?” (86); „Credeti că un manual atât de sec poate corespunde așteptărilor unui tânăr care își dorește să aplice ceea ce învață?” (84); „De ce ați conceput un manual atât de greoi?” (74); „V-ați gândit vreodată dacă elevii de liceu vor fi mulțumiți cu manualul pe care l-ați redactat? Sau dacă vor înțelege stilul pe care l-ați abordat în acest manual?” (64)

- *întrebări evaluative și autoevaluative* – „Care au fost criteriile care au stat la baza redactării acestui manual?” (92); „Ce obiectiv ați avut în vedere când ați redactat acest manual?” (90); „Credeti că acest manual este folositor și ușor abordabil pentru elevi?” (82); „Care sunt principiile care stau la baza elaborării unui asemenea manual școlar?” (81); „În viziunea dumneavoastră, ca autor al manualului, cum s-ar desfășura o oră de curs?” (79); „Ce reguli de optimizare și adaptare a informațiilor ați folosit?” (70).

Așa cum se poate observa, unele dintre interogațiile formulate exersează traiecte diferite ale gândirii; în ceea ce privește categorizarea întrebărilor menționăm că exercițiul analitic care a stat la baza delimitării tipologiilor a fost

deosebit de complex. Dat fiind volumul impresionant de date calitative pe care le-am colectat, în final, inferențele au fost formulate în acord cu nuanța dominantă a fiecărei interogații. Desigur că aceste exemple selectate mai sus sugerează, în primul rând, calitatea de epistemolog a fiecărui student implicat în cercetare dar și utilizarea acțiunii – cercetare (action research). Aceste aspecte nu le comentăm în lucrarea de față deoarece le-am considerat interframe. Pe de altă parte, nu putem ignora sondarea, pe viitor, nevoilor celor care învață din perspectiva unei gramatici a produselor curriculare asociată metaînvațării.

4. Concluzii

Principalele concluzii care se decurg din această exegeză critică impun:

- Reunificarea cadrului conceptual alocat evaluării și curriculumului impune regândirea distanțelor cognitive și culturale dintre cele două domenii.

- Asumarea deconstrucției poate reprezenta o modalitate de îmbunătățire a curriculumului. Cercetarea empirică exemplificată mai sus reprezintă singurul exemplu românesc de deconstrucție curriculară fundamentat teoretic în acord cu teoria lui P. Slattery (2013) atâta vreme cât: „Deconstrucția reprezintă un răspuns complex la o varietate de mișcări teoretice și filozofice ale secolului XX, dintre cele mai notabile fiind: fenomenologia lui Husserl, structuralismul saussurian și cel francez, psihanaliza freudiană ... Câteva dintre modalitățile în care deconstrucția poate fi aplicată sunt: problematizarea, chestionarea sau formularea întrebărilor, întreruperea, contextualizarea, schimbarea, istoricizarea, expunerea, angajarea, evocarea.” Itemul comentat în excursul de față a implicat populația țintă într-o cercetare calitativă de tip cercetare – acțiune în care cadrul de cercetare central l-a constituit conduita interogativă.

- Lucrarea de față reprezintă un efort unic de regândire al diadei curriculum-evaluare în sud-estul Europei. Concluzia care se impune este formulată în manieră interogativă: curriculumul este racordat la noile tendințe din domeniul evaluării?

Bibliografie

1. Galaction, G. (1969). *Chipuri și popasuri*, București: Editura pentru literatură.
2. Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice*. 6 th edition, London: Sage.
3. Marsh, C. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. 4th edition, London: Routledge.
4. Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*, New York: Peter Lang.
5. Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in the Postmodern Era*, London: Routledge.
6. Trif, V. (2011). *De la evaluare la curriculum*, Bucharest: The University of Bucharest House Publishment.

7. Trif, V. (2012). *Psychological basics of the homework in Romania today*, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 33, pp. 1013-1016.
8. Trif, V. (2013). *Cognitive Representation of Academic Assessment in Romania. A Qualitative Analysis*, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 78, 13 mai 2013, pp. 81-85.
9. Trif, V. (2013). *Human Agency in the Classroom from the Vantage Point of Worst Pedagogical Practices: Social and Moral Considerations*, in *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 78, 13 mai 2013, pp. 86-89.
10. Trif, V. (2013). *Role Playing from the Vantage Point of Gender. An Unconventional Approach to Rethinking Theory and practice in Romania*, in „Gender Studies in the Age of Globalization”, Editors Ramona Mihăilă, Efstratia Oktapoda și Nancy Honicker, volume V, 50-57, New York: Addleton Academic Publishers New York.
11. Trif, V. (2013). *The academic profession or about the business knowledge*, The University of Bucharest House Publishement.
12. Trif, V. (2014). *Key epistemological metaphors: the computer as a metaphor*, unpublished paper.
13. Trif, V. (2014). *Difficult classroom as effect of multi-literacy in the field*, SBSPRO 16376, S1877-0428 (14) 02 202-2.
14. Trif, V. (2014). *Epistemological limitations of study case. An empirical investigation*, *Procedia SBS / SBS PRO* 16547, S1877-0428 (14).
15. Trif, V. (2014). *A Qualitative Perspective on Integrity*, in *Journal of Education Psychology and Social Sciences (SCI – Journal)*.
16. Trif, V (2014). *Lesson Planning. Good Practices. 3rd edition*, Editura Universității din București.

Rolul mentoratului în profesionalizarea pentru cariera didactică. Studiu constatativ cu implicații practice

Horățiu CATALANO³⁷

1. Introducere

Oricare dintre temele ce vizează sistemul de formare inițială a cadrelor didactice poate constitui o provocare, atât pentru teoreticieni, cât și pentru practicieni. În consecință, susținem faptul că tematica acestui studiu este de actualitate și de interes pentru toți factorii implicați în profesionalizarea carierei didactice, din următoarele considerente:

- există foarte multe cercetări care s-au focalizat pe reorganizarea, ameliorarea și implementarea unor politici educaționale legate de formarea inițială și continuă a personalului didactic;

- legislația specifică susține mentoratul prin Legea Educației Naționale (Legea 1/2011), prin Ordonanța de Urgență nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației și prin Ordinul M.E.C.T.S. nr.5485/2011, care reglementează constituirea corpului de profesori mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice și prevede introducerea profilului ocupațional de *Profesor mentor* pentru inserția profesională a cadrelor didactice și a mentoratului de stagiatură din anul școlar 2014- 2015;

- în procesul de formare profesională a viitorilor profesori un rol decisiv îl au mentorii, prin modelul oferit de aceștia studenților practicanți, dacă ne referim la formarea inițială sau a debutanților, dacă ne referim la formarea continuă;

- au fost experimentate și pilotate modalități de mentorat pentru cadrele didactice debutante, dar încă există vulnerabilități ale implementării celor două tipuri de mentorat amintite mai sus;

- există diferite opinii față de renunțarea la autonomia universitară pe dimensiunea pregătirii cadrelor didactice cu scopul atingerii *standardelor naționale și internaționale* specifice profesionalizării;

- se impune cu necesitate identificarea direcțiilor de convergență între profesorul metodician din învățământul superior și profesorul mentor din învățământul preuniversitar, în vederea eliminării unor neconcordanțe metodice și științifice.

2. Delimitări terminologice

Termenul *mentorat*, invocat în acest studiu, implică analize de tip diacronic, cu scopul identificării originilor, dezvoltărilor și transferului spre

³⁷ Lect. dr., Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, catalano_horatiu@yahoo.com

domeniul educației și instrucției. Totodată, opinăm că trebuie delimitate și constructele teoretice ce gravitează în jurul acestui termen, unele dintre ele regăsite în cadrul legislativ ce configurează politica educațională a mentoratului la nivelul sistemului de învățământ românesc. Acestea sunt utilizate foarte diferit, uneori în același context instrucțional sau în contexte diferite, deși, din demersul nostru investigativ am constatat că sunt situații în care se folosesc sintagme diferite, care de fapt presupun aceleași atribute.

2.1. Mentor/tutore. Repere sincronice și diacronice

Din punct de vedere etimologic, cuvântul *mentor* provine din greaca veche de la numele lui Mentor, fiul lui Hercule, un personaj celebru din *Odiseea* lui Homer. Mentor era prietenul lui Ulise, căruia eroul grec îi lăsase în grijă pe fiul Telemac, dar și averea de la Ithaca, pe perioada în care el era plecat în război. De aici, deducem istoria instructivă a termenului: *mentorul trebuie să fie înțelept, să fie prieten, să fie catalizator și bun partener*.

În istoria universală mai identificăm o multitudine de relații de mentorat, devenite celebre pentru eficiența lor, Socrate și Platon, Hyden și Beethoven, Freud și Jung.

Cuvântul mentor induce, adesea, imaginea mentală a unui individ înțelept, care dă sfaturi unui novice. Un mentor „este pur și simplu o persoană care ajută altă persoană să învețe ceva ce în alte condiții nu ar fi învățat mai prost, mai lent sau nu ar fi învățat deloc, mentorii nu sunt figuri autoritare” (Bell, 2010).

O definiție a mentoratului care valorizează latura formării inițiale și continue a personalului didactic este dată de Ezechil (2013): „activitate ce pune în evidență stabilirea unei relații între un expert și un novice/începător/debutant. Cel dintâi, mentorul, se oferă în primul pe sine ca resursă de formare. El devine un model de profesionist, demn de urmat, care creează condiții de învățare profesională integrată în contextul adecvat”.

Conform *Nomenclatorului de coduri (COR)* compatibile ISCO 08 „*mentorul* este profesorul de specialitate dintr-o școală sau liceu care are responsabilitatea de a conduce și coordona practica pedagogică a studenților, prin intermediul căreia aceștia aplică noțiunile și cunoștințele de metodică dobândite în facultate și învață să predea. Mentorul organizează lecții demonstrative și ore de predare pentru studenții practicanți, încadrând practica pedagogică a acestora în sistemul concret de desfășurare a procesului de învățământ și totodată le oferă acestora posibilitatea de a-și însuși tehnici, metode și procedee didactice cât mai variate. El are rolul de a-i ajuta pe studenții practicanți să analizeze obiectiv procesul predării proprii sau a altor persoane și trebuie să stabilească scopuri realiste ale activității didactice a studenților, care să conducă la îmbunătățirea calitativă a acesteia. Mentorul oferă studenților practicanți un feed-back rapid și eficient pentru dezvoltarea lor profesională. Mentorul are responsabilitatea întocmirii fișelor de evaluare și a acordării unei note pentru activitatea didactică a studenților practicanți. Mentorul atrage studenții practicanți și în activitățile din

afara clasei (serbări sau spectacole școlare, cercuri pedagogice, ședințe și consultații cu părinții). Mentorul are responsabilitatea de a colabora cu metodistul din facultate, acesta din urmă oferindu-i sprijin complementar. Totodată, mentorul ajută și colaborează cu ceilalți profesori mentori din catedră, în activitatea pe care aceștia o desfășoară cu studenții practicanți”.

Prin urmare considerăm faptul că mentorul este persoana care deține un set de competențe profesionale, relaționale și aptitudinale, pe baza cărora construiește o relație care să asigure atingerea obiectivelor de dezvoltare profesională și personală a unei persoane care se află în faza inițială de formare sau de debut a carierei profesionale. Relația stabilită între mentor și studentul practicant sau profesorul stagiar trebuie să se bazeze pe asistență practică și pe îndrumare, pe consiliere și sprijin, pe ghidare spre dezvoltare și focalizare pe soluții.

Etimologic cuvântul *tutore* derivă din latinescul *tutor*-apărător, ocrotitor, protector. În dreptul roman tutela era organizată, pentru incapabilii nevârstnici (până la 14 ani). Termenul de tutore are înțelesuri și explicații diferite în diverse zone geografice ale lumii și în diverse sisteme educaționale. În majoritatea țărilor din Europa, tutorele are și conotații didactice, în S.U.A. tutorul are alte denumiri, precum profesor (online teacher) și în Australia, lector (online lecturer).

În „Lexiconul pedagogic” (2006) *tutorele este persoana care, în unele țări, în cadrul instituțiilor de învățământ școlar sau universitar, are sarcina de a asigura elevului sau studentului un ajutor și o îndrumare direct, personal. Este de obicei un cadru didactic sau un specialist de la întreprinderea/instituția la care se face practica profesională (Ștefan, 2006).*

Conform Hotărârii de guvern nr. 1011, din 8 Oct 2001, în România, tutorele este: *cadru didactic desemnat de consiliul departamentului de învățământ la distanță, pentru a desfășura activități de consiliere, îndrumare și verificare a cunoștințelor unui grup de studenți înscriși într-un program de învățământ la distanță.*

În ordinul Nr. 3955 din 9 mai 2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat, se precizează că *tutorele este persoana desemnată de partenerul de practică, care va asigura respectarea condițiilor de pregătire și dobândire de către practicant a competențelor profesionale planificate pentru perioada stagiului de practică.* La finalul stagiului de practică, tutorele elaborează un raport, pe baza evaluării nivelului de dobândire a competențelor de către practicant. Rezultatul acestei evaluări va sta la baza notării practicantului de către cadrul didactic supervisor.

În Legea Educației Naționale se face referire la termenul de tutore într-un context foarte larg și fără a delimita rolul și atribuțiile acestei categorii de personal, astfel: art. 357, *Personalul care lucrează în domeniul educației permanente poate ocupa următoarele funcții: cadru didactic, cadru didactic auxiliar, formator, instructor de practică, evaluator de competențe, mediator, facilitator al învățării*

permanente, consilier, mentor, facilitator/tutore on-line, profesor de sprijin și alte funcții asociate activităților desfășurate în scopul educației permanente.

Din cele prezentate mai sus, ne dăm seama că delimitarea sensului și extensiunii acestui termen, dar și comparativ cu alți termeni implicați în profesionalizarea pentru cariera didactică, suportă precizări teoretice și practice.

2.2. Mentoring vs. coaching

Mentoratul își are rădăcinile în Statele Unite ale Americii, fenomenul caracterizând inițial sfera economică și industrială din prima jumătate a secolului XX-lea. Odată cu succesele dobândite, metoda a fost preluată și în domeniul afacerilor, managementului și al educației.

„Mentoratul reprezintă o relație de susținere a învățării între un individ interesat care își împărtășește cunoștințele, experiența și înțelepciunea cu un alt individ care este pregătit, dispus și capabil să beneficieze de pe urma acestui schimb pentru a-și îmbogăți periplul profesional” (Faure, 2000).

Mentoratul este „contribuția semnificativă de la o persoană către alta pentru a ajuta tranziția uneia dintre ele în termeni de cunoștințe, experiență profesională și mod de gândire” (Megginson & Clutterbuck, 2004).

Identificăm și o definiție mai exhaustivă, prin care mentoratul este văzut ca o „îndrumare personală (deci nu exclusiv profesională), supravegheată de cei care au o experiență semnificativă în domeniu” (Smith & Ingersoll, 2004).

Activitatea de mentorat (mentoringul) depășește transmiterea experienței profesionale a mentorului acumulată de-a lungul timpului, presupunând identificarea punctelor comune, a dimensiunilor care să asigure succesul novicei în cariera profesională. Într-o astfel de relație este foarte important ca persoanele implicate să conștientizeze punctele tari, dar și vulnerabilitățile celor două entități implicate în acest proces.

Dacă perspectiva etimologică a cuvântului mentor este elucidată, cea a termenului *coach* este pusă sub semnul întrebării. Astfel, Renton (apud. Florea, 2014) afirmă că termenul coach este derivat dintr-o trăsătură de mari dimensiuni al cărui punct inițial îl regăsim la mijlocul secolului al XV-lea în localitatea Kocs din Ungaria, și datorită pronunției (Kocs în limba maghiară se pronunță aproape identic cu coach în limba engleză) acest termen s-ar fi răspândit în Europa.

Din secolul XIX, termenul de coach este folosit în cadrul Universității Oxford pentru tutori, cei care ajutau studenții în dezvoltarea lor. În anii '30 revistele de specialitate din domeniul resurselor umane fac referiri la coaching și primul articol despre coaching, deși perceput ca fiind sinonim cu termenul supervizare, apare în *Harvard Business Review* în anul 1955. Coaching-ul își delimitează statutul de disciplină de sine stătătoare în anii '90 (Florea, 2014).

Pe site-ul ICF-ului (International Coaching Federation), coaching-ul este prezentat ca „un serviciu distinct care se concentrează pe individ și este legat de stabilirea obiectivelor, crearea rezultatelor dorite și managementul schimbării

personale ... un parteneriat care accelerează ritmul de învățare al clientului, performanța și progresul acestuia, pe plan personal”.

În dicționarul de coaching comentat identificăm o definiție care vede coach-ul ca „profesionist al acompanierii persoanelor, echipelor sau organizațiilor, preocupat de dezvoltarea performanțelor măsurabile ale acestora ..., un declanșator de succes, un accelerator de reușită, un stimulator de performanțe” (Cardon, 2011).

Activitățile de coaching și mentoring au scopuri comune, care se focalizează pe dezvoltarea personală și profesională prin realizarea unor obiective pe termene scurte, medii și lungi.

Cu toate acestea mentoratul nu trebuie confundat cu coaching-ul, relația dintre un mentor și discipol este diferită față de relația de coaching. În consecință, putem afirma că:

- relația de mentorat poate dura o lungă perioadă de timp, coaching-ul are în general o durată scurtă;
- mentoringul este foarte focalizat pe dezvoltare personală, coaching-ul pe dezvoltarea aptitudinilor și capacităților;
- coaching-ul este orientat spre sarcină, mentoratul este orientat spre dezvoltarea relației de parteneriat;
- mentoratul vizează viitorul, coaching-ul prezentul;
- mentorii pot fi mai directivi și oferă recomandări specifice, antrenorii nu oferă propriul lor sfat sau opinie, dar ajută individul să găsească propria soluție;
- coach-ii folosesc mentoratul atunci când îi pregătesc pe cei care doresc să devină la rândul lor coach-i.

Buell (2004) afirmă că există *patru modele de mentoring*:

- modelul clonării, în care mentorul deține controlul și încearcă să creeze o copie fidelă a sa;
- modelul hrănitor, în care mentorul se poziționează ca un părinte, asigurând un mediu protejat și deschis, unde discipolul învață, dar unde poate și să ia inițiativa și să descopere singur;
- modelul de prietenie, în care relația se stabilește de la egal la egal, fără să existe o ierarhie, se accentuează crearea unei legături interpersonale care să promoveze încurajarea;
- modelul profesional, în care se exclude pe cât posibil componenta personală sau socială și focalizarea relației este pe componenta profesională.

După cum se poate vedea mai sus, există asemănări și diferențieri între coaching și mentoring. Mentoring, în sensul său tradițional, presupune ca un individ să urmeze, să adere, la modelul oferit de un coleg mai în vârstă și mai înțelept. Coaching-ul pe de altă parte, are în vedere strategiile complexe de dezvoltare profesională care vin în sprijinul predării centrate pe înțelegere (Păun/Ezechil 2013).

2.3. Mentoratul de practică pedagogică/pentru formarea inițială (MPP) vs. Mentoratul de stagiatură/insertie profesională (MS)

Mentorul de practică pedagogică (MPP) – categorie profesională desemnată, de obicei, în actele normative utilizate în sistemul de învățământ sub denumirea „îndrumători de practică pedagogică”. În concretul cotidian, acesta este cadrul didactic de la școala de aplicație, sub îndrumarea căruia studenții sau elevii care se pregătesc pentru profesia didactică, fac practica pedagogică, susțin lecții model, îndrumă practicanții în pregătirea lecțiilor de probă, analizează cu ei aceste lecții, îi inițiază în folosirea practică a mijloacelor de învățământ, îi îndrumă în organizarea unor acțiuni educative extradidactice, îi ajută în caracterizarea psihopedagogică a elevilor și în elaborarea proiectului pedagogic, îi introduc efectiv în munca de profesor (Ștefan, 2006).

Mentor de stagiu (MS) – categorie profesională care își asumă misiunea de a facilita procesul insertiei sociale și profesionale a debutanților (cadre didactice– în cazul nostru) în unitățile școlare de învățământ în care își desfășoară activitatea. MS îndeplinește anumite roluri și funcții de care depinde reușita activității de mentorat.

În conformitate cu *Ordinul 5485 din 29 septembrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice*, Corpul profesorilor mentori se constituie la nivelul inspectoratelor școlare județene/Inspectoratului Școlar al Municipiului București și cuprinde cadrele didactice care dețin funcția didactică de profesor mentor și coordonează efectuarea stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice, conform prevederilor art. 248 alin. (2) din Legea nr. 1/2011.

O analiză a competențelor, aptitudinilor, deprinderilor și atribuțiilor celor două ne permite să afirmăm că există diferențieri sensibile între MS și MPP, în sensul creionării unui profil ocupațional, și mai mult, din investigațiile noastre, majoritatea cadrelor didactice fac parte atât din corpul profesorilor mentori pentru insertia profesională și sunt în același timp profesori mentori pentru formarea inițială.

În textul LEN (1/2011), se poate observa că perioada de stagiatură este inclusă în formarea inițială. *Ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar cuprinde:*

- a) *formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii;*
- b) *master didactic cu durata de 2 ani;*
- c) *stagiul practic cu durata de un an școlar, realizat într-o unitate de învățământ, sub coordonarea unui profesor mentor.*

Deși, MS a fost statuat prin LEN și metodologia aferentă a permis formarea unui corp național de profesori mentori, care teoretic trebuia să activeze deja în sistem, cu toate drepturile și obligațiile stipulate în Ordinul 5485 din 29

septembrie 2011, la începutul unui nou an școlar și universitar MS există doar în diferitele ordine și hotărâri emise de ISJ-uri sau MEN.

2.4. Profesionalizarea carierei didactice

Dincolo de definiții, analize, determinări, contexte favorabile și nefavorabile, trebuie să conștientizăm faptul că profesionalizarea pentru cariera didactică constituie, încă, una dintre provocările sistemului de formare inițială și continuă din România, în contextul în care multă vreme sistemul educațional, în general și cel de învățământ, în mod special, au fost expuse empirismului, amatorismului și improvizăției.

Profesionalizarea implică legitimarea profesiei didactice în rândul activităților și profesiilor socio-umane prin recunoașterea rolului cadrelor didactice în promovarea valorilor individuale, sociale și europene și prin conturarea unui model unitar al profesiei didactice, pe baza unor standarde profesionale, concepute diferențiat, în funcție de vechimea la catedră și de specializare.

E. Păun (2002) consideră că profesionalizarea carierei este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”.

Mirela Constandache (2001) definește profesionalizarea ca *un proces de raționalizare a cunoștințelor științifice și psihopedagogice, precum și de activare a unor practici eficiente în situații educaționale*.

Profesionalizarea carierei didactice este un proces complex, multidimensional, ce presupune implicare activă și responsabilă, prin conștientizarea rolului și statutului corespunzător profesiei didactice, dar și a atributelor sociale ce derivă din aceasta.

Profesionalizarea poate fi abordată pe următoarele dimensiuni:

- *pedagogică* – formarea cadrului didactic trebuie să se raporteze la un model profesional unanim acceptat, grefat pe standarde profesionale, ce pot fi asimilate pe baze metodico-științifice, în mod sistematic;

- *psihologică* – formarea unei personalități care să corespundă comportamental, etic și caracterial statutului de cadru didactic;

- *socială* – paradigmele pedagogiei contemporane asimilează statutul cadrului didactic aceluia de membru al unei comunități sociale, profesionale și/sau locale, ceea ce duce la o acceptare diferită a rolurilor și a identității profesionale în sfera socială;

- *normativă* – procesul didactic trebuie perceput și analizat și din perspectiva unor norme și constrângeri specifice, precise, care includ totalitatea variabilelor referitoare la actele normative (legi, metodologii, regulamente, ordine, dispoziții, instrucțiuni, scrisori metodice);

- *creativă* – procesul profesionalizării nu se limitează la înzestrarea cu competențele specifice standardelor profesionale, ci presupune utilizarea euristică a

acestora în situații care anticipate sau inedite, în contexte educaționale formale, nonformale sau, uneori informale.

Problematika profesionalizării pentru cariera didactică este circumscrisă nivelului legislativ, metodologic și politicilor educaționale, iar realizarea finalităților specifice acestui proces are în vedere activități care se focalizează pe proiectarea standardelor naționale pentru profesia didactică, bine precizate la nivel teoretic, dar cu o slabă corelație, chiar o lipsă de unitate, coerență și continuitate la nivel practic.

3. Metodologia și rezultatele studiului

3.1. Scopul și ipoteza studiului

Studiul inițiat are drept scop: *identificarea opiniilor profesorilor mentori pentru formarea inițială asupra rolului pe care îl are mentoratul de practică pedagogică (MPP) în profesionalizarea pentru cariera didactică.*

Am plecat de la premisa conform căreia *MPP contribuie semnificativ la realizarea standardelor specifice profesionalizării pentru cariera didactică, în perioada formării inițiale.*

Ne-am propus ca informațiile culese, analizate și interpretate, să ofere o imagine a concepțiilor și practicilor didactice legate de MPP.

3.2. Demersul metodologic și rezultatele obținute

Metoda principală utilizată în acest studiu a fost ancheta pe bază de chestionar, aplicat unui număr de 30 profesori mentori de practică pedagogică ai studenților specializării pedagogia învățământului primar și preșcolar, din grădinițe și școli primare de aplicație. Totodată, am exploatat și discuțiile colegiale, experiențele împărtășite de profesorii mentori în contextul practicii pedagogice organizate în școlile de aplicație sau în contexte nonformale sau chiar informale.

Chestionarul a cuprins un număr de 15 itemi precodificați, un item cu răspunsuri la alegere și un item deschis. Prin intermediul acestor itemi am urmărit:

- Frecvența cu care mentorul de practică pedagogică (MPP) își proiectează obiective clare și precise pentru activitățile de mentorat, oferind-se pe sine ca model profesional pentru studenții practicanți, astfel încât să contribuie decisiv la profesionalizarea pentru cariera didactică a practicantului. *Majoritatea respondenților, 95% sunt de părere că își proiectează obiective clare și precise pentru activitățile specifice și 80% sunt de părere că trebuie să fie exemplul pentru studenții practicanți;*

- În ce măsură MPP corelează cunoștințele teoretice, ale studenților cu setul de competențe vizate de practica pedagogică, identificând experiențele anterioare și nevoile reale ale studenților. *Răspunsurile a 93% dintre chestionați aderă la îmbinarea eficientă între teorie și practică în sensul profesionalizării eficiente.*

- Dacă MPP utilizează corect limbajul de specialitate și limbajul pedagogic utilizând în comunicarea cu studenții componentele verbale, nonverbale și paraverbale, cu scopul formării deprinderilor de comunicare eficientă și asertivă. *Dintre aceștia 80% consideră că MPP utilizează corect limbajul de specialitate și limbajul pedagogic și 60% consideră că MPP folosește în comunicarea cu studenții componentele verbale, nonverbale și paraverbale.*

- Dacă MPP oferă studenților exemple/modele de proiectare didactică potrivite fiecărui tip de lecție/activitate, materiale didactice diverse, potrivite cu activitățile curente de practică pedagogică și exemple de corelare a conținuturilor instruirii cu obiectivele generale și operaționale. *În foarte mare măsură, respectiv 90% sunt de părere că MPP oferă studenților exemple de proiecte care corelează conținuturile cu obiectivele instruirii.*

- În ce măsură MPP solicită studenții să participe la activitățile extrașcolare și extracurriculare, oferind studenților exemple de aplicații și activități care să stimuleze creativitatea și interactivitatea. *Răspunsurile ne sugerează că MPP, implică studenții practicanți în activități nonformale centrate pe stimularea creativității în mică măsură.*

- Dacă MPP evaluează critic-constructiv produsele curriculare ale studenților, raportându-se la exigențele impuse de profesia didactică și oferă feedback imediat studenților pentru a-i ajuta să-și îmbunătățească performanțele didactice. *Analiza răspunsurilor oferite, ne permite să afirmăm că 70 % dintre MPP evaluează într-o oarecare măsură critic, prin raportare la standarde, produsele studenților.*

- Opinia MPP chestionați cu privire la recunoașterea statutului legislativ al profesorului mentor în România. *Aproximativ 95 % dintre MPP chestionați sunt de părere că statutul legislativ al mentorului este recunoscut în foarte mică măsură.*

Am solicitat respondenților să adere la o serie de activități care să eficientizeze mentoring-ul, dintre care: întâlniri de tip team-building între mentorii dintr-o anumită zonă/instituție, un ghid de bune practici în MPP, stagii de formare specifice MPP și profesionalizării didactice, master cu specializarea mentorat educațional sau cursuri postuniversitare. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Tabelul 16. Activități de eficientizare a mentoring-ului

Întâlniri de tip team-building	Ghid de bune practici în MPP	Stagii de formare specifice MPP	Master cu specializarea mentorat educațional	Cursuri postuniversitare	Alte variante
80%	98%	50%	9 %	4%	-

La itemul deschis, profesorii mentori chestionați au avut posibilitatea să exprime propuneri, opinii, nemulțumiri, care să îmbunătățească activitatea mentorului

de practică pedagogică în direcția profesionalizării pentru cariera didactică. O selecție a acestora ne-a reliefat următoarele aspecte pozitive cu caracter practic:

- MPP este o provocare spre dezvoltarea propriilor abilități personale și spre interpretarea unui rol, care poate provoca un sentiment de fericire, de satisfacție atunci când studentul practicant reușește, dar, de asemenea, poate îmbogăți viața, atât la nivel personal, cât și profesional.

- sunt de preferat practici didactice centrate pe: discuțiile profesionale, pe toleranța ideilor și pe exemplificări.

- MPP se bazează pe obiectivele stabilite în acord cu competențele profesionalizării. În acest sens, trebuie depășită prejudecata conform căreia procesului de mentorat este un simplu transfer de informații de la o persoană cu experiență la o persoană mai puțin experimentată.

- MPP și studentul practicant trebuie să aibă un feed-back permanent în ceea ce privește activitatea lor.

- Experiența MPP trebuie să scoată în evidență importanța interesului cu care mentorii tratează întreaga activitate, seriozitatea, atitudinea deschisă, stimulativă, colaborarea și cooperarea între mentori și studenți.

- Interasistențele reprezintă o mare șansă de îmbogățire a experienței didactice.

- Posibilitatea MPP de a lucra în parteneriat cu studentul practicant este văzută ca o provocare în sensul dezvoltării profesionale, deoarece, a fi mentor este o experiență valoroasă.

- Este necesară depășirea barierelor formale și inițierea unor dialoguri profesionale, ce ar putea constitui un bun prilej de lămurire a întrebărilor și situațiilor dificile apărute pe parcurs, deoarece studenții practicanți percep profesia didactică ca fiind foarte solicitantă și foarte diferită de perspectiva teoretică.

Din selecția răspunsurilor primite la itemul deschis, am identificat și o serie de limite:

- timp insuficient pentru asistențe;

- frecvență scăzută la interasistențe;

- slaba comunicare și colaborare între profesorii mentori și profesorii didacticieni din învățământul universitar, în sensul identificării unor linii de convergență în ceea ce privește proiectarea didactică și abordarea unor conținuturi specifice;

- retribuiția financiară nu este în concordanță cu efortul depus de MPP, de aici lipsa de motivație a cadrelor didactice să devină mentori;

- personalitățile nu sunt compatibile: diferență prea mare sau mică de vârstă pentru a se simți confortabil în rolurile respective.

4. Concluzii și recomandări

Pentru a putea delimita statutul MPP și MS în România, fiecare instituție responsabilă trebuie să asume o serie de roluri explicite, oferind coerență, continuitate și consistență sistemului de mentoring din învățământul românesc.

Astfel, se impune cu necesitate, formarea unui corp de MPP și MS pe baza unor standarde naționale, prin parcurgerea unor programe academice, în condițiile existenței unor sisteme de evaluare naționale standardizate și generalizate, în pofida clamării descentralizării învățământului.

Răspunsurile date la chestionare, dialogurile profesionale și discuțiile în focus grupuri confirmă faptul că MPP reprezintă un factor foarte important în atingerea unui grad înalt de profesionalizare în cariera didactică. Pornind de la aceste rezultate putem afirma că politicile de formare inițială necesită identificarea unor direcții unitare la nivelul tuturor instituțiilor și factorilor implicați în formarea inițială, prin:

- întărirea colaborării mentorilor cu didacticienii din universități, prin stabilirea unor parteneriate oficiale, viabile între universități, inspectorate și unitățile de aplicație;
- validarea unor proceduri care să armonizeze aspectele teoretice cu cele practic-aplicative și să delimiteze concret rolurile și responsabilitățile fiecărui partener implicat în profesionalizarea pentru cariera didactică;
- creșterea gradului de implicare și de responsabilizare, în raport cu instituționalizarea mentoratului, cu formarea și recunoașterea oficială a MPP și a MS.

Bibliografie

1. Bell, R. C. (2010). *Manegeri și mentori*, București: Editura Curtea veche.
2. Buell, C. (2004). *Models of Mentoring in Communication*. Communication Education, 1479-5795, Volume 53, Issue 1, Page 1.
3. Cardon, A. (2011). *Dicționar de coaching comentat*. București: Editura Codecs.
4. Constandache, M. (2001). *Formarea inițială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori*. Constanța: Editura Muntenia & Leda.
5. Clutterbuck, D. & Megginson, D. (2004), *Techniques for Coaching and Mentoring*. Oxford: Editura Butterworth-Heinemann.
6. Faure, S. (2000). *Introduction to mentoring: IM/IT community*. Retrieved November 11, 2007 disponibil online la adresa: http://www.cio-dpi.gc.ca/orobgc/devprog/mentor/2000-09/mentoring/mentoring_e.pdf.
7. Florea, N.V. (2014). *Training, coaching, mentoring*. București: Editura C.H. Beck.
8. Păun, E., Ezechil, L. (2013). *Metode și tehnici de coaching folosite pe perioada practicii pedagogice*. București: Matrix Rom.
9. Păun, E. & Potolea, D. (coord.), (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom.
10. Renton, J. (2009). *Coaching and Mentoring*. London: Profile Books Ltd.
11. Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?* American Educational Research Journal, 41(3), 681-714.
12. Ștefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis.

Cât este de pregătită școala pentru implementarea noii metodologii de evaluare standardizată a elevilor ?

Toader PĂLĂȘAN³⁸
Mihaela VOINEA³⁹

1. Introducere

În contextul învățământului formativ centrat pe competențe, relația dintre predare-învățare-evaluare capătă nuanțe noi, ce presupun, mai ales, reconsiderarea rolului și poziției evaluării în relație cu celelalte componente ale sistemului educațional și trecerea „de la cultura testării la cultura evaluării.” (Potolea, 2003). Această nouă cultură a evaluării presupune re poziționarea strategiilor de evaluare, a funcțiilor evaluării și a relației acesteia cu predarea, dar mai ales cu învățarea din perspectiva noilor teorii din psihologia învățării, teoria inteligențelor multiple, inteligența emoțională, constructivismul pedagogic.

Implementarea prevederilor din Legea Educației Naționale nr. 1/2011 conduce la necesitatea restructurării întregului sistem de evaluare din învățământul preuniversitar prin asumarea și implementarea unui ansamblu de direcții de acțiune prin care se urmărește „promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate” (art. 2 din LEN, nr. 1/2011).

Specialiștii din domeniul științelor educației aduc argumente pentru construirea unei noi culturi a evaluării care „trebuie învățată atât de profesori cât și de elevi” (Potolea & Manolescu, 2006; Stoica, 2003). De exemplu, trebuie înțeleasă și mai ales pusă în practică “evaluarea pentru învățare” care ar trebui să domine și să elimine „evaluarea învățării”. Numai în acest fel învățământul centrat pe competențe va deveni cu adevărat eficient. Acest lucru implică compatibilizarea integrală a strategiei de instruire cu cea de evaluare, schimbări structurale în proiectarea și implementarea predării și învățării, recalibrări în tabela de valori a tuturor actorilor implicați în educație.

În cercetarea de față acordăm o atenție specială evaluării la ciclul primar, deoarece la acest nivel evaluarea școlară a căpătat noi valențe, mai ales odată cu reforma învățământului în general, și reforma sistemului de evaluare, în special: introducerea calificativelor, a standardelor de performanță, accentul pus pe evaluarea formativă, utilizarea metodelor complementare de evaluare, nu în ultimul rând introducerea evaluării naționale și a portofoliului educațional etc.

³⁸ Prof. univ. dr., Universitatea Transilvania din Brașov, toader.palasan@unitbv.ro

³⁹ Conf. univ. dr., Universitatea Transilvania din Brașov, mihaela.voinea@unitbv.ro

Toate aceste schimbări de accent în evaluarea școlară la ciclul primar vin să sublinieze faptul că evaluarea, mai ales la acest nivel, devine, sau ar trebui să devină!, din ce în ce mai mult, un instrument de „evaluare pentru învățare” (Stoica, 2003).

P. Broadfort prezintă patru moduri în care evaluarea influențează învățarea:

1. „evaluarea furnizează motivația pentru învățare (prin aspectele pozitive ale succesului școlar sau dimpotrivă demotivante ale insuccesului și prin întărirea încrederii elevului în propriile forțe);

2. evaluarea ajută elevii să decidă ceea ce trebuie să învețe (prin scoaterea în evidență a ceea ce este important din ceea ce se predă și prin furnizarea feedback-ului asupra performanțelor obținute);

3. evaluarea ajută elevii să știe cum să învețe (prin încurajarea unui stil de învățare activ; influențarea alegerii strategiilor de predare-învățare; dezvoltarea activităților de a înțelege și aplica în diferite contexte cunoștințe și capacități);

4. evaluarea ajută elevii să aprecieze eficacitatea învățării (prin evaluarea a ceea ce au învățat; consolidarea și transferul a ceea ce au învățat; considerarea unor noi situații de învățare)” (apud. Stoica, 2003).

Dintre direcțiile prezentate mai sus, considerăm deosebit de importantă, mai ales pentru ciclul primar, prima direcție, și anume, faptul că evaluarea furnizează motivația pentru învățare. La acest nivel evaluarea, credem noi, trebuie să îndeplinească mai ales această funcție de motivație a învățării, pentru că elevii sunt la începutul unui traseu școlar și impactul evaluării pentru învățare și chiar pentru întreg parcursul școlar este puternic.

De cele mai multe ori, opțiunile elevilor consiliați chiar de profesori și părinți, pentru anumite parcursuri școlare sunt condiționate sau determinate de evaluările la care elevii participă (Voinea, 2011).

2. Evaluarea standardizată – primul pas spre individualizarea învățării

Ca parte integrată a procesului de optimizare și de reglare a învățării în vederea realizării formării-dezvoltării competențelor fundamentale, evaluarea de la finalul clasei a II-a, a IV-a, a VI-a, a IX-a și a XII-a este parte componentă importantă a elaborării și implementării noii metodologii pe care ministerul de resort o propune și care intenționează să asigure cadrul general pentru operaționalizarea prevederilor din L.E.N. 1/2011, referitoare la relațiile multiple, complexe și diverse dintre evaluare și învățare.

Așa cum se poate observa, evaluarea cu scop de orientare și optimizare a învățării este prezentă pe întregul parcurs școlar al elevului, de la clasa pregătitoare până la clasa a XII-a. Chiar dacă evaluarea standardizată are limitele ei (Stoica & Mihail, 2007) ea reprezintă totuși pasul necesar pentru individualizarea învățării. Ceea ce rezează o noutate în tot acest demers evaluativ este faptul că rezultatele evaluării sunt consemnate în documente oficiale care devin bază pentru orice

intervenție de tip educațional și, totodată, piese în portofoliul educațional al elevului, care la rândul lui va fi piesa principală a dosarului educațional sau de inserție profesională a absolvenților ciclurilor școlare din preuniversitar. Această construcție face din evaluarea de la fiecare nivel un reper credibil pentru selecția și orientarea carierei școlare și profesionale a absolvenților din preuniversitar.

Evaluarea de la nivelul clasei pregătitoare are ca scop principal adaptarea școlară, respectiv „evaluarea dezvoltării fizice, socioemoționale, cognitive, a limbajului și a comunicării, precum și a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare”, la clasa a II-a vizează prioritar evaluarea competențelor fundamentale de scris-citit și matematică, la clasa a IV-a, evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar ..., pentru diagnoza sistemului de învățământ la nivel primar, la clasa a VI-a, evaluarea prin două probe transdisciplinare; la clasa a IX-a, evaluarea se realizează prin probe la limba și literatura română, la limba maternă; o probă scrisă transdisciplinară la matematică și științe; o probă scrisă la o limbă de circulație internațională; o probă practică de utilizare a calculatorului; o probă orală transdisciplinară de evaluare a competențelor civice și sociale, la clasa a XII-a, examenul național de bacalaureat constă în susținerea unor probe de evaluare a competențelor lingvistice de comunicare orală în limba română/ limba maternă/ la două limbi de circulație internațională, a competențelor digitale; probe scrise la limba și literatura română; două probe scrise diferențiate - pentru profilul real din filiera teoretică, pentru profilul umanist din filiera teoretică, pentru filiera tehnologică și pentru filiera vocațională (art. 74, LEN 1/2011).

Pe baza acestor evaluări se elaborează planurile individualizate de învățare. Observăm că rolul evaluării devine din ce în ce mai specific și impactul său mai puternic în conturarea și apoi alegerea unui anumit traseu școlar sau profesional. Evaluarea la finalul claselor menționate are în vedere și facilitarea dezvoltării unei relații de parteneriat între școală și familie, în sensul în care, alături de cadrul didactic, părinții își vor asuma, în mod responsabil, un rol important în orientarea activității educaționale a propriilor copii. Noua abordare a evaluării are în centrul său pe cel care învață – *elevul*, întrucât:

- oferă un cadru obiectiv de stabilire, cu mare finețe, a nivelului dezvoltării atins de elev;
- favorizează principiul *egalității de șanse*;
- diminuează și, în perspectivă, anihilează discriminarea, prin faptul că nu intenționează să ierarhizeze și să eticheteze elevii în funcție de rezultatele obținute;
- stimulează motivația și interesul pentru activitățile de învățare, deoarece elevul este implicat în reglarea propriei învățări;
- reduce starea de anxietate a elevului în momentul evaluării, dat fiind că se are în vedere ameliorarea învățării, iar evaluarea este percepută ca etapă firească a procesului instructiv educativ.

Pentru ca efectul evaluării să fie cel scontat, este necesar ca întregul demers ce precede evaluarea să fie coerent articulat: de la proiectarea didactică la implementarea efectivă a demersului didactic centrat pe competențe, într-un context socio-pedagogic care să permită „exersarea” competențelor prin sarcini

autentice, conectate la viața reală, așa cum cere unul dintre principiile constructivismului astfel încât elevul să ajungă la autoreglarea propriei învățări (Sierbert 2001a, 2001b).

Individualizarea învățării este o altă caracteristică a noilor orientări în psihologia învățării în acord cu principiile constructivismului pedagogic. Învățarea bazată pe rezolvarea de probleme din lumea reală, conform stilului și ritmului personal, pe un fond afectiv pozitiv, stimulat pentru copil îl va conduce spre obținerea performanțelor pe măsura potențialului de care dispune. Iată un argument puternic pentru utilizarea planului individualizat de învățare (PIN), ca principal instrument de învățare. Unul dintre rolurile esențiale ale evaluării este cel de diagnoză, deoarece oferă date calitative cu privire la progresul în învățare al elevilor și la dificultățile întâmpinate în procesul de învățare. Rezultatele obținute în urma evaluării furnizează cadrului didactic informații relevante pentru a-și defini acțiunile pedagogice adaptate particularităților de învățare ale fiecărui elev (ritm, stil de învățare, potențial de învățare, dificultăți de învățare). Acest aspect are în vedere rolul predictiv/ prognostic al evaluării. În acest context, un element de noutate al evaluării rezidă în crearea *Planului individualizat de învățare*, un instrument care va permite asigurarea unui traseu particularizat și personalizat de învățare. Cu alte cuvinte, „*Planul individualizat de învățare* ” (PIN) este documentul care conturează efortul și direcțiile de învățare conform *ritmului propriu și caracteristicilor individuale*, pentru ca un elev să obțină performanțe școlare și să-și dezvolte potențialul de învățare.

Utilizarea PIN devine o necesitate în condițiile în care exigențe precum a învăța să înveți și a utiliza strategii eficiente de învățare activă pe tot parcursul vieții asigură adaptarea în societatea cunoașterii. PIN este un instrument fundamental de remediere/dezvoltare care cuprinde informații diagnostiche și prognostice în vederea orientării și optimizării învățării (art. 3 din LEN 1/2011). PIN îndeplinește funcții pedagogice (de optimizare și reglare a învățării elevului) și funcții sociale (de comunicare între părinți-elevi-școală) din perspectiva elevului, cadrelor didactice, părinților.

Eficiența PIN-ului este condiționată de calitatea demersului de evaluare pe care se bazează.

Evaluarea națională desfășurată în acest an a ridicat o serie de semnale și de întrebări:

- Este pregătită școală românească pentru o astfel de evaluare?
- Modificarea unor prevederi din metodologiile de evaluare – de exemplu evaluatorii nu au mai fost externi școlii, așa cum se prevedea în metodologie – a condus la rezultate mai bune/mai slabe ale elevilor clasei/școlii?
- În ce măsură disfuncționalitățile care au împiedicat receptarea corectă a itemilor din testele /probele administrate de Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE; de exemplu imaginile color care în proba tipărită au fost alb – negru, din motive tehnice) au influențat rezultatul final al elevilor clasei/școlii?
- După evaluarea națională din acest an, cum sunt apreciate rezultatele elevilor, comparativ cu cele realizate pe parcursul celor două semestre?

- Cum sunt apreciate cele două variante ale probelor din cadrul evaluării din punctul de vedere al gradului de dificultate?
- Ce schimbări de concepție a strategiei de evaluare presupune noua metodologie?
- Ce schimbări în strategia de instruire ar trebui operate?
- Cum ar trebui pregătiți elevii pentru evaluare? Dar părinții? Dar cadrele didactice? Dar managerii școlari?
- Care schimbări sunt prioritare?
- Cât sunt de pregătite cadrele didactice pentru elaborarea raportului clasei/școlii referitor la evaluarea națională?

Pornind de la aceste semnale și întrebări venite de la aplicanți am inițiat demersul investigativ de față, cu scopul de a semnala aspectele pozitive și neajunsurile atât din procesul de implementare, cât și din cel de proiectare a instrumentelor de evaluare sau din ignorarea unor componente care sunt de natură să producă efecte negative colaterale legate de noua metodologie de evaluare.

3. Obiectivele cercetării

Investigația noastră a avut ca obiective:

- a. identificarea punctelor tari și a punctelor slabe a evaluării naționale din ciclul primar, din perspectiva actorilor implicați (profesori, elevi, părinți);
- b. analiza relației de continuitate/discontinuitate între ciclul primar și ciclul secundar în ceea ce privește evaluarea indicatorilor și competențelor elevilor
- c. propunerea unor soluții de calibrare a strategiilor de instruire în raport cu indicatorii din noua metodologie de evaluare.

4. Metodologia cercetării

Metodele utilizate: analiza documentelor școlare (caietul cadrului didactic, teste de evaluare limba română și matematică, clasa a-II-a și clasa a-IV-a), focus-grup cu profesorii acestor clase, interviu cu elevi din clasa aII-a și aIV-a, focus grup cu părinți ai elevilor din aceste clase.

4.1. Eșantionul cercetării

Eșantionul a cuprins 30 cadre didactice de la clasele a II-a și a IV-a (cu experiență la clasă între 6- 24 ani și toate gradele didactice din preuniversitar – 6 cu definitivat, 17 cu gradul II și 7 cu gradul I), 10 manageri ai unităților școlare, 100 elevi și părinții lor, din județul Brașov (72 din mediul urban și 28 din mediul rural). Perioada în care s-a făcut investigația a fost iunie-iulie 2014.

4.2. Prezentarea și analiza principalelor rezultate

Datele culese cu ajutorul metodelor de cercetare menționate au fost supuse unei analize cantitative și calitative. Analiza cantitativă a interviurilor evidențiat următoarele percepții negative a cadrelor didactice, părinților și elevilor asupra evaluării naționale. Această percepție negativă se exprimă în considerarea evaluării

ca fiind nerelevantă, energofagă de către cadrele didactice (67%); obositoare și inutilă de către părinți (80%); „nu i-a ajutat cu nimic” 20% dintre elevi, după cum se vede în graficul de mai jos:

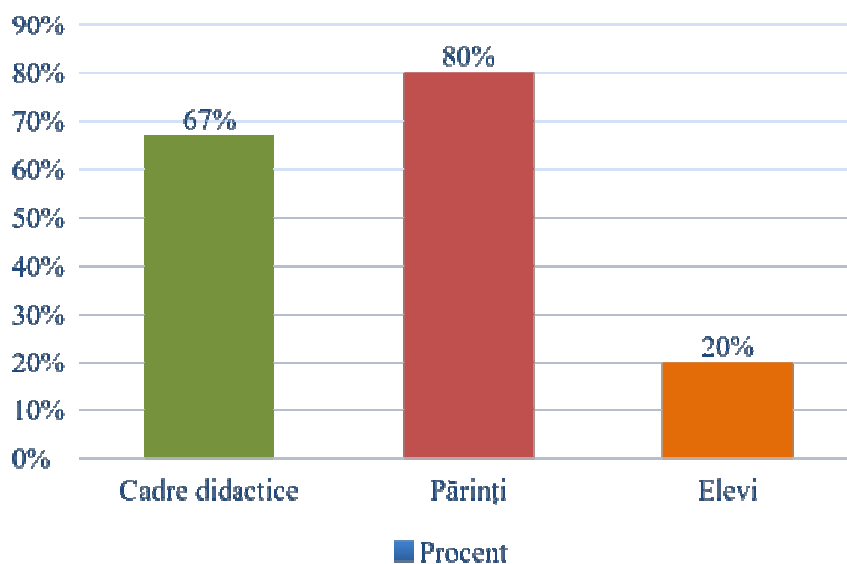


Figura 15. Percepția negativă asupra evaluării naționale

Așa cum se poate observa din grafic, elevii, principalii beneficiari ai evaluării sunt cei mai puțin rezistenți față de evaluarea națională, cei care s-au adaptat cel mai ușor schimbărilor. O posibilă explicație ar fi și faptul că de cele mai multe ori au fost încurajați atât de părinți, cât și de învățători că evaluarea este importantă, fără consecințe negative asupra lor. Percepția negativă a cadrelor didactice evidențiază pe de o parte, rezistența la schimbare a acestora (rezistență firească până la un punct), pe de altă parte percepția negativă este îngulțată și de slăbiciunile care au rezultat în demersul procesului de evaluare, de la organizare până la conținutul probelor.

Aceste slăbiciuni au fost semnalate în următoarele proporții, conform Figura 16:

- 73% dintre cadrele didactice răspund că organizarea și desfășurarea evaluării au avut sincope care au influențat performanțele elevilor.
- 92% semnalează că unii itemi au solicitat cunoștințe neincluse explicit în programele școlare;
- 61% consideră că testele de lb. română de la clasa a II-a și a IV-a au fost inegale ca grad de dificultate;
- 47% susțin că au fost ambiguități în formularea cerințelor.

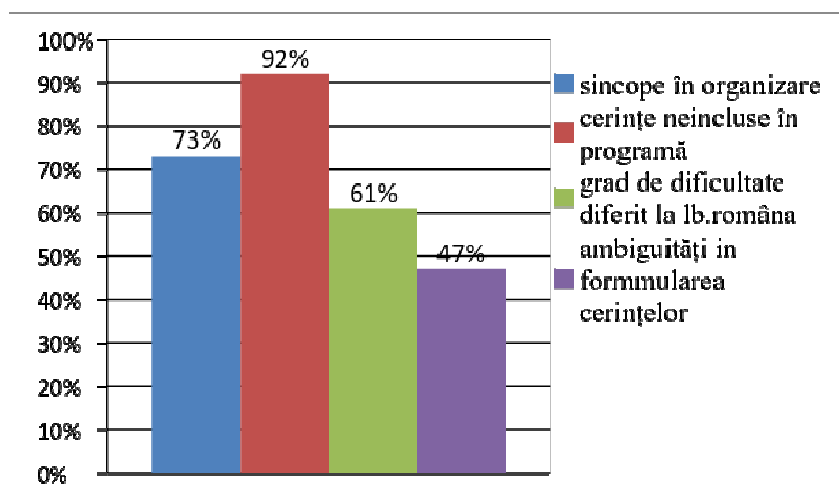


Figura 16. Slăbiciuni ale demersului de evaluare

O altă slăbiciune semnalată în mare proporție atât de profesori (80%) cât și de managerii școlari (91%) a fost birocrăția ce a însoțit întregul proces al evaluării naționale.

Alte slăbiciuni care au mai fost semnalate sunt următoarele:

- toate cadrele didactice și directorii au apreciat că textele au fost excesiv de lungi față de normele pedagogice, precum și durata inadecvată la clasele a II-a și a IV-a;
- 83% susțin că cerințele de natură creativă la clasa a II-a au fost inadecvate;
- 44% dintre profesori consideră că antrenarea elevilor pe parcursul anului într-un format apropiat de cel din testele de evaluare a facilitat realizarea unor performanțe superioare, comparativ cu cele în care s-a lucrat ocazional în sistemul nou și care au realizat performanțe slabe (mai ales la extragerea informațiilor explicit formulate din text și la interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor);
- 77% dintre profesori consideră că au fost întâmpinate dificultăți în manevrarea testului la limba română pentru culegerea informațiilor relevante în vederea elaborării răspunsurilor la diferiți itemi;
- toate cadrele didactice și toți directorii au apreciat că modificarea unor prevederi din metodologiile de evaluare – de exemplu evaluatorii nu au mai fost externi școlii, așa cum se prevedea în metodologie – a condus la rezultate mai bune ale elevilor clasei/școlii;
- toate cadrele didactice și toți directorii au apreciat ca nepotrivită perioada din an și din săptămână pentru administrarea probelor de evaluare;
- majoritatea profesorilor consideră că din punct de vedere al calității tipăririi, testele multiplicat a lăsat de dorit, comparativ cu testele tipărite și legate din anul de pilotare sau din diferite concursuri;

- 76% dintre cadre consideră că nu se simt complet pregătiți pentru alegerea și implementarea unor strategii de instruire care să vizeze competențe ce sunt vizate de noua metodologie de evaluare;

- 2/3 dintre profesori consideră că principala măsură de remediere a neajunsurilor pedagogice referitoare la noua metodologie de evaluare ar fi implicarea comisiilor metodice în promovarea activităților bazate pe exemple de bune practici în predarea și evaluarea conform prevederilor din noua metodologie;

- toate cadrele didactice și părinții semnaleză necesitatea reconsiderării elementelor culturii evaluării educaționale prin accentuarea dimensiunii aplicativ-formative a competențelor evaluate și diminuarea funcției de ierarhizare a elevilor, cadrelor didactice și unităților școlare;

- 78% dintre părinți sunt tentați să considere evaluarea națională ca principal criteriu de ierarhizare a elevilor;

- 75% dintre părinți consideră că nu au dat suficientă atenție noilor semnificații ale Evaluării Naționale și nu sunt pregătiți pentru a înțelege evaluarea ca proces.

În legătură cu introducerea portofoliului ca piesă fundamentală în dosarul elevului, atitudinea profesorilor (80%), directorilor (90%) și părinților (75%) este tot una negativă, considerată de majoritatea copleșitoare a respondenților o „măsură pripită”.

O explicație a acestei situații este faptul că marea majoritate a celor intervievați nu sunt informați, respectiv abilitați în proiectarea, implementarea și interpretarea informațiilor și datelor din acest document.

Analiza calitativă a datelor rezultate din interviuri, dar mai ales datele de la focus-grup au evidențiat următoarele aspecte din perspectiva cadrelor didactice, a părinților și a elevilor. Există o diferență semnificativă între cadrele didactice din mediul urban și cele din mediul rural în privința strategiilor de instruire utilizate, a pregătirii elevilor pentru evaluarea națională. Astfel, dacă unele cadre didactice din mediul urban au beneficiat de instruire privind evaluarea competențelor fundamentale, au participat la discuții formale (comisii metodice, simpozioane etc.) sau chiar informale (discuții cu colegile învățătoare, cu profesorii de limba română și matematică), cadrele didactice din mediul rural au primit „strictul necesar” pe căi formale, oficiale (inspectoratul școlar, comisii metodice).

De asemenea, această diferență între cadrele didactice din mediul urban și mediul rural se menține și în ceea ce privește strategia de instruire adoptată: cadrele didactice din mediul urban au lucrat suplimentar atât la limba română cât și la matematică în mod sistematic, după anumite auxiliare care propuneau teste de evaluare după modelul celor de la evaluarea națională. Cadrele didactice din mediul rural, au lucrat ocazional, mai mult „în preajma evaluării” după modelele propuse de inspectorat. Remarcăm atitudinea unor cadre didactice care au schimbat strategia de instruire pentru a veni în sprijinul copiilor: „Prezentarea noilor modele m-au determinat să modific strategia de instruire, adoptând acest stil de activitate (conform cu modelele propuse), pentru a-i familiariza pe elevi” (H.R.).

Subliniem faptul că, deși au existat multe voci critice față de evaluarea națională, au existat și cadre didactice care au evidențiat și aspecte pozitive ale evaluării naționale atât pentru elevi, dar și pentru profesori. Semnificativă în acest sens este opinia unei doamne învățătoare de la clasa a II-a, care concluziona: „Trebuie să ne modernizăm stilul de lucru!” (G. P), afirmând necesitatea de a centra întreaga strategie de instruire pe formarea de competențe (pe gândirea logică, critică și creativă, pe capacitatea de interpretare și extragere a informațiilor dintr-un text etc.), pe rezolvarea de probleme concrete, logice, pe care elevii le întâlnesc în viața de zi cu zi.

O altă învățătoare afirmă că această evaluare care a constrâns într-o măsură mai mică sau mai mare să schimbe fiecare profesor ceva în modul de instruire al elevilor, a deschis orizontul cadrelor didactice care „trebuie să fie creative” (C. V.). Această opinie este cu atât mai valoroasă cu cât sesizăm că un procent semnificativ dintre cadrele didactice (83%) au considerat că cerințele ce au solicitat creativitatea la clasa a II-a au fost inadecvate. Faptul că profesorii sesizează necesitatea dezvoltării acestei dimensiuni a personalității este un prim pas spre schimbările de atitudine și de practică la clasă.

Diferențele în percepția asupra importanței evaluării naționale țin nu numai de atitudinea și pregătirea cadrelor didactice, dar și de potențialul copiilor și atitudinea părinților. De exemplu, un cadru didactic din mediul rural se plângea de lipsa de colaborare/interes a părinților față de evaluarea națională.

În general, părinții au perceput importanța evaluării naționale prin intermediul copiilor (asupra cărora unii au pus presiune pentru a obține calificative foarte bune – mai ales în mediul urban) și prin prisma informațiilor primite de la sedințele cu părinții la care au participat.

În perspectiva părinților domină încă viziunea tradițională asupra rolului evaluării – acela de a selecta, ierarhiza. Părinții, în special cei de la clasa a II-a, au considerat evaluarea națională ”prea stresantă” pentru copii, cu atât mai mult cu cât nu s-a concretizat în calificative.

În ceea ce privește planul individualizat de învățare, portofoliul elevului ca oglindă a traseului educațional, atât cadrele didactice cât și părinții acceptă doar declarativ importanța unui demers educațional individualizat, practic aparând încă multe rezistențe și neînțelegeri asupra planului individualizat de învățare și rolul său în parcursul profesional al elevului. O învățătoare de la clasa a II-a declara: „acele fișe individuale ale elevilor nu-și au rostul deoarece, cred că fiecare învățător cunoaște nivelul de pregătire al elevilor, le cunoaște punctele slabe și punctele forte și știe cum să-și proiecteze lecțiile” (L. M.)

Elevii, ca principali beneficiari ai evaluării naționale, au declarat în general că „evaluarea a fost ușoară, pentru că am mai făcut cu doamna învățătoare astfel de exerciții”, dar că au avut emoții. În general, atitudinea elevilor față de evaluare este modelată în primul rând de atitudinea cadrelor didactice: „Doamna învățătoare ne-a spus că nu este greu, ca noi am făcut mai multe probleme de acest gen” (R.B, clasa a II-a) sau „Doamna învățătoare ne-a spus că este ca o testare obișnuită să vedem ce știm” (A.M, clasa aII-a). De asemenea, și atitudinea părinților influențează

atitudinea copiilor față de evaluare: „Tata mi-a spus că trebuie să iau FB, ca să trec în clasa a V-a” (M. B, clasa a IV-a).

Așadar, așa cum demonstrează datele și opiniile de mai sus, evaluarea rămâne o problemă spinoasă pentru toți cei care proiectează, implementează sau beneficiază de implementarea ei, chiar și a noii metodologii de evaluare.

5. Concluzii și recomandări

Din investigația realizată pot fi desprinse o serie de concluzii de natură teoretică și practică.

Una dintre principalele concluzii este aceea că strategia de evaluare trebuie armonizată cu strategia de instruire, centrată pe procesul de învățare în care se angajează elevul, pe procesele cognitive ale acestuia, precum și pe reglarea și autoreglarea cunoașterii. Altfel spus, evaluarea școlară trebuie să devină cu adevărat un instrument de reglare, optimizare a învățării, și să tindă spre o dinamică axată în special pe procesele mentale ale elevului, așa încât acesta să conștientizeze ce învață, cum învață și mai ales pentru ce învață.

Problemele pe care le considerăm fundamentale pentru reușita/nereușita actualei metodologii de *evaluare sunt*:

- neglijarea părinților ca variabilă a noii metodologii de evaluare;
- lipsa unor îndrumătoare și a unor proiecte/programe de familiarizare a părinților cu noua metodologie;
- reconceptualizarea de către profesori a strategiilor de instruire în raport cu competențele din programele școlare;
- compatibilizarea între primar și secundar în ceea ce privește grilele de lectură ale programelor școlare, strategiilor de instruire, strategiilor de evaluare.

O altă concluzie de natură practică o reprezintă propunerea unor programe de formare a cadrelor didactice pentru a înțelege, accepta și promova noile orientări în evaluare, în utilizarea eficientă a planului individualizat de învățare pentru a veni cu adevărat în sprijinul elevilor și al părinților.

Bibliografie

1. Legea Educației Naționale nr.1/2011.
2. Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*, București: Editura Universitară.
3. Potolea, D. (2003). Reshaping the Teaching Profession In An ICT-Enriched Society, in *Learning and teaching in the communication society*, Council of Europe Publishing.
4. Potolea, D. & Manolescu, M. (2006). *Teoria și practica evaluării*, MEC.
5. Siebert, H. (2001a). *Pedagogie constructivistă*, Iași :Editura Institutul European.
6. Siebert, H. (2001b). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*, Iași :Editura Institutul European.
7. Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, București: Editura Humanitas Educațional.

8. Stoica, A. & Mihail, R. (2007). *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*. București: Editura Humanitas Educațional.
9. Voinea, M. (2011). Evaluarea școlară la ciclul primar ca modalitate de dezvoltare psihologică În Pălășan, T. & Norel, M. (coord., 2011) *Școala brașoveană - factor de dezvoltare durabilă* (pp. 36-42), Brașov: Editura Universității Transilvania.

Utilizarea instrumentelor IT în formarea inițială a profesorilor

Dorin HERLO⁴⁰

1. Argument

În societatea cunoașterii în care trăim suntem provocați să utilizăm noile tehnologii și spațiul virtual în toate domeniile. Cu atât mai mult se accentuează această provocare în educație.

În formarea inițială a profesorilor apelul la instrumentele IT, la spațiul virtual pentru învățare, nu este conjunctural și „adecvat vremii” ci constituie un exemplu de introducere a noilor tehnologii în complexitatea științelor educației, în conținutul tradițional al pedagogiei. Suporturile teoretico-aplicative ale pedagogiei nu sunt puse însă de-o parte ci sunt conjugate cu suporturile IT, care oferă posibilitatea aglutinării informației în cunoaștere, având rolul atât de instrument procedural, cât și de metodă (precum Instruirea Asistată de Calculator, IAC pe scurt). Evident că metodologia de predare-învățare-evaluare suferă modificări atunci când sunt integrate mijloace IT care vor asigura unitatea dintre aspectele tehnologice și cele didactic-informaționale ale relației educaționale.

Pentru pregătirea noilor generații de profesori am utilizat noile tehnologii în cursurile și seminariile unor discipline din planul de învățământ, altele decât IAC sau TIC unde sunt o condiție sine qua non, precum: Teoria și Metodologia Curriculumului, Educație interculturală (nivel licență), Docimologie – perspective comparative, E-learning în formarea profesorilor, Studiul avansat al educației în comunitate, Managementul calității în organizațiile educaționale (nivel master).

De ce? Fiindcă, constatând o tot mai scăzută apetență a educabililor pentru învățare, pentru formarea personalității bazată pe valori autentice și nu conjuncturale, de moment, m-am aplecat asupra a ceea ce le „umple ziua”, le reține atenția, îi captivează și îi motivează, tehnologia.

Așa că, în activitățile didactice amintite, am integrat un instrument IT novator, tabla inteligentă „*eBeam Engage*”, cel mai complet instrument multimedia care transformă orice suprafață plată (perete sau altceva) într-un spațiu de învățare interactiv, tocmai spre a-i atrage pe studenți în procesul propriei lor formări, utilizând un mijloc didactic oferit de noile tehnologii.

Prin această întreprindere am urmărit mai multe aspecte ale relației educaționale profesor – student, student – student, student – profesor precum se va observa din cele prezentate în continuare.

⁴⁰Prof. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad, dorinherlo@gmail.com

2. Tabla inteligentă „eBeam Engage” și instrumentele IT conexe

2.1. Caracteristici generale ale tablei inteligente „eBeam Engage”

Smart Board-ul „*eBeam Engage*” are integrate pe aceeași consolă mai multe dispozitive (un „stilou” interactiv, o tastatură fără fir – wireless, un difuzor), butoane (un buton de înregistrare, un buton pentru controlul volumului, un buton pentru derularea documentelor direct de la tablă) și o intrare-ieșire la un sistem audio, permițând prezentări fără cusur, pe orice suprafață plană cu dimensiunile de 213x152 cm.

Tabla interactivă este un singur instrument necesar prezentărilor multimedia, adaptându-se foarte ușor oricărei suprafețe plane, plate și care este constituită constructiv din:

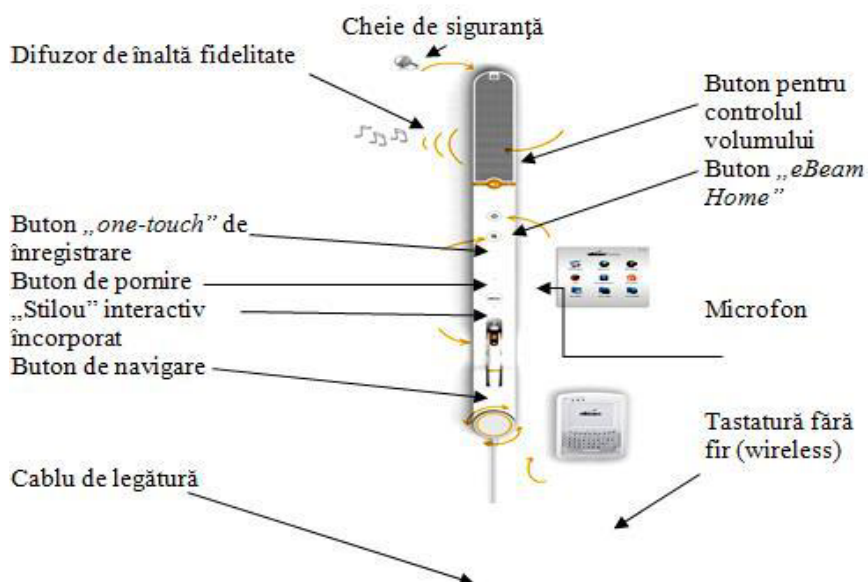


Figura 17. Componentele tablei inteligente „eBeam Engage”
sursa: <http://www.e-beam.com/support/ebeam-engage/overview.html>

Cheia de siguranță are rolul de a menține în deplină securitate tabla inteligentă și setările sale.

Difuzorul de înaltă fidelitate *JBL* produce și reproduce intensitatea sunetului în concordanță cu poziția butonului central de volum și cu cele două clape laterale, situate de o parte și alta a acestuia, (+) sau (-).

Butonul „*eBeam Home*” facilitează accesul rapid la fișiere și personalizează interacția cu *eBeam Engage*. Când este acționat (apăsă) se observă pe suprafața proiecției tablei o fereastră cu diferite imagini (icoane) precum: *Scrapbook*, *Web resources*, *eBeam education suite*, *Web Browser*, *Encyclopedia*

Britannica, *Power Point*, *My Scrapbook*, *My Recording* și *Lesson Exchange* (precum este ilustrat în Figura 17).

Prin apăsarea butonului de înregistrare și cu ajutorul microfonului încorporat se pot face foarte ușor înregistrări audio și video, în timp real, a imaginii de pe ecranul tablei și a sunetului. Microfonul încorporat are capacitatea de a capta destul de clar sunetele din mediu apropiat tablei.

„Stiloul” interactiv (aparent ca o sabie, vezi Figura 18) permite să se scrie și să se deseneze pe suprafața interactivă a tablei, funcționând ca un *mouse* cu trei butoane (inclusiv cu posibilitatea de a face click stânga sau dreapta). Pentru a avea acces ușor și rapid la instrumentele *software* ale tablei inteligente se acționează cu ajutorul „stiloului” inteligent, apăsând spre suprafața activă a tablei butonul său rotund și apărând astfel „paleta de instrumente”.



Figura 18. „Stiloul” interactiv

Sursa: <http://www.e-beam.com/education/products-overview.html>

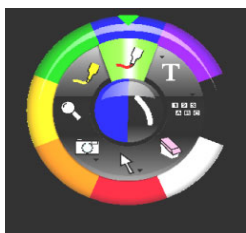


Figura 19. Paleta de instrumente a „stiloului” interactiv

Sursa: <http://www.e-beam.com/education/products-overview.html>

Paleta de instrumente, care apare pe suprafața tablei inteligente când se apasă butonul rotund al „stiloului” interactiv, permite selectarea diferitelor tipuri de itemi din acea fereastră: instrumentul de subliniere (evidențiere), instrumentul „creion”, instrumentul de text, instrumentul tastatura de pe ecran, instrumentul radieră, instrumentul *mouse*, instrumentul de captare instantanee a imaginii de pe tablă și instrumentul pentru *zoom* (mărire, micșorare). Paleta de instrumente oferă posibilitatea alegerii culorii preferate pentru subliniere sau notare prin atingerea/apăsarea cu vârful „stiloului” interactiv (unul din cele trei butoane) a culorii preferate din cercul de culori expus. Paleta de instrumente se poate utiliza în patru situații de funcționare ale tablei inteligente: în *PowerPoint*, în *Scrapbook* (albumul de consemnări al utilizatorilor), pe fața oricărei aplicații (în modul de adnotare al ecranului) sau înafara oricărei aplicații.

Prin apăsarea butonului oval al „stiloului” inteligent apare pe suprafața tablei o fereastră cu un meniu diversificat (este ca și un click dreapta de la mouse-ul calculatorului).

Vârful „stiloului” este evident cel mai utilizat buton, în fapt cel care face click stânga, fiind proactiv în scriere, subliniere, alegerea culorilor etc., toate din paleta de instrumente descrisă mai sus. Totodată, la pornirea tablei interactive și apariția ferestrei cu cele nouă icoane: *Scrapbook*, *Web resources*, *eBeam education suite*, *Web Browser*, *Encyclopedia Britannica*, *Power Point*, *My Scrapbook*, *My Recording and Lesson Exchange*, se poate selecta una dintre ele prin apăsarea cu vârful stiloului a respectivei imagini.

Tastatura fără fir (wireless) permite controlul conținutului afișat pe suprafața interactivă a tablei din orice punct al încăperii unde este montată. Ea este alcătuită dintr-un mic panou care conține diferite zone sensibile la atingere (*touchpad*) și o tastatură asemănătoare celei de la laptop sau computer. De la tastatură se poate scrie și corecta textul de pe tabla interactivă de la distanță. Tastatura fără fir are și un spot roșu de lumină care poate juca rolul de localizator, marcator al unui cuvânt sau imagini de pe tablă.

Butonul de navigare în documentele sau fișierele încărcate pe computer și *display*-ate pe suprafața tablei ajută la derularea lor direct de la tablă, fără a fi necesară o acțiune de la tastatura laptop-ului sau computerului. Butonul de navigare mai permite și trecerea de la PowerPoint la conexiuni la site-urile favorite prin cuvinte cheie, fără a bloca suprafața *display*-ată a tablei.

Se poate spune așadar că „*eBeam Engage*” transformă rapid Aula, sala de curs sau de seminar ori o sală de conferințe, într-o experiență multimedia interactivă. Nu mai este necesară deplasarea utilizatorului între diferitele instrumente: de la masa computerului la sistemul de sunet ori alte dispozitive. „*eBeam Engage*” pune tot ce avem nevoie la o lungime de braț, păstrând prezentările de la cursuri/seminarii gata spre a fi preluate de educabilii prezenți sau livrate celor absenți, fără omisiuni și într-un mod atractiv.

2.2.Capabilitățile tablei inteligente „eBeam Engage”

„*eBeam Engage*” fiind în acest moment „cel mai complet instrument multimedia din lume, atașat unei table interactive care dispune de un difuzor, un mecanism de înregistrare *one-touch*, o tastatură cu fixare magnetică fără fir și un stilou inteligent, integrate într-o singură consolă pentru prezentări fără cusur”, cum afirmă producătorii americani (Siemens, 2005), am decis să o achiziționăm cu scopul de a o include/integra în programele de formare inițială a cadrelor didactice, atât la nivel licență cât și masterat, în ideea de a produce plus valoare învățării centrată pe student și mai ales de a induce învățarea transformativă.

Conectată la un laptop sau un calculator (încărcat cu un software specific și adecvat pentru *eBeam Engage*), și, în același timp, la un video-proiector, tabla oferă mai multă speranță și ajutor în procesul de învățare decât opusul acestora. De ce? Fiindcă:

- poate oferi un management ușor și plăcut al fișierelor (doc, docx, ppt, pptx, xls, pdf, jpg, gif, avi, wmv, etc), cu scop de învățare, proiectate de profesor și încărcate de el în „albumul meu” (*My Scrapbook*) ori produse și încărcate de studenți;

- în „album” (*Scrapbook*) se pot dezvolta diverse teme educaționale având la dispoziție diferite tipuri de instrumente, cum ar fi: instrument pentru scriere de text, instrument pentru captarea unui instantaneu (de înregistrare), instrument pentru marcare, instrument de evidențiere, radieră, instrument de modelare, instrument pentru selectare etc.

- facilitează accesul la o gamă largă de resurse *Web* (calculatorul sau laptopul fiind conectat la net) și astfel poate coagula, pentru același subiect, interesul studenților și profesorilor;

- se poate realiza / proiecta o nouă prezentare *PowerPoint* în timpul cursului sau al seminarului pe baza celei existente;

- se poate înregistra o parte sau întregul curs sau seminar, cu toate informațiile scrise și / sau pronunțate, care ulterior ar putea fi livrate, în format digital, studenților absenți;

- ușurează crearea tutorialelor;

- este ușor a „șterge tabla” fără a pierde niciun conținut;

- permite invitarea participanților să se conecteze la o sesiune de lucru de partajare a „albumului” (*Scrapbook*);

- sistemul de votare permite participanților să răspundă la testarea electronică, la evaluările formative, la studii, anchete, sondaje de opinie, jocuri și întrebări puse de prezentator. Datele colectate de la terminalele studenților (tastaturi, *keypads*) sunt transmise imediat și prezentate, oferindu-i profesorului o mai bună interpretare a capacității de înțelegere a studenților;

- permite realizarea predării-învățării-evaluării într-un mod în care suntem familiarizați dar îl amplifică.

Luând în considerare aceste capabilități ale tablei inteligente am montat-o pe un perete și am probat astfel că într-adevăr „eBeam Engage” transformă orice suprafață plană într-un mediu multimedia interactiv.

3. Integrarea instrumentelor IT în activitățile de formare inițială a profesorilor. Modalități. Rezultate

Așa cum arătam în argument, constatând o tot mai scăzută apetență a studenților pentru învățare, pentru participarea la activitățile didactice universitare, mi-am pus întrebarea cum i-aș putea motiva, cum i-aș putea atrage într-un proces care să le dea satisfacție, „uitând” de „obligație”.

Observându-le apetitul pentru noile tehnologii, pentru utilizarea frecventă a *device*-urilor oferite de acestea, pe de o parte, conectat fiind la rețele academice de informare și experiența în domeniul IAC și e-learning-ului, pe de altă parte, a fost destul de ușor să-mi răspund la întrebarea de mai sus, prin formularea de fapt a unei ipoteze: introducerea pe scară mai largă a instrumentelor IT în activitățile didactice universitare, utilizând metode interactive deja cunoscute dar modelate după noile tehnologii, va conduce la motivarea studenților spre o abordare responsabilă a învățării și-i va „transforma” în devenirea lor ca profesioniști în educație.

Luând cunoștință de posibilitățile tehnice și flexibilitatea operațională a tablei inteligente „*eBeam Engage*”, am integrat acest instrument IT, conex unui videoproiector, unui laptop și conectat la un sistem audio „*surrounding*” în cursurile și seminariile unor discipline din planul de învățământ pentru formarea inițială a profesorilor, altele decât IAC sau TIC, precum: Teoria și Metodologia Curriculumului, Educație interculturală (nivel licență), Docimologie – perspective comparative, E-learning în formarea profesorilor, Studiul avansat al educației în comunitate, Managementul calității în organizațiile educaționale (nivel master).

3.1. Modalități de integrare a instrumentelor IT în activitățile de formare inițială a profesorilor

Instrumentele IT ușurează interactivitatea și comunicarea dintre utilizatori, indiferent care sunt ei, studenți sau profesori, provoacă și solicită utilizatorii la o atitudine proactivă, creativă, imaginativă chiar, permițând dezvoltarea lor intelectuală într-o formă „multimodală, adaptată diferitelor profiluri psihologice ale celor care învață, o multimodalitate perceptivă, articulând coerent imaginea, cuvântul, culoarea și sunetul în reprezentări composite” (Ionescu & Bocoș, 2009). Evident că la aceste caracteristici ale unui produs multimedia se mai adaugă microinformatica, cea care „animă” în final totul, care face posibilă mixarea celor amintite într-un produs livrabil, calitativ validat și acceptat de utilizatorii dornici să învețe.

Desigur că prin integrarea instrumentelor IT în activitățile didactice de formare a profesorilor, armonizate cu metodele interactive, se poate trece de la o învățare transmisivă sau tranzacțională spre una transformativă. Știind că Mezirow, părintele teoriei învățării transformative (Mezirow, 2000), prevede existența a trei faze în acest tip de învățare – reflecție critică, dezvoltarea unui discurs reflectiv și acțiune – prima mea grijă a fost să asigur cadrul unei asemenea întreprinderi, respectiv, să ofer studenților puncte de sprijin în învățare transformativă prin:

- a beneficia de întreaga informație necesară, fie direct de la resursa caldă (profesorul), fie indirect de la resursa rece (tehnologia informațională și de comunicare) prin căutare;

- a avea acces la instrumentele IT;
- a nu fi supuși coercițiilor;
- a avea oportunități egale de a-și asuma diferite roluri;
- a-i încuraja să emită reflecții critice asupra ipotezelor de lucru și soluțiilor;

- a avea dorința de a sintetiza diferitele puncte de vedere;
- a le asigura cadrul/mediul spre a deveni buni ascultători și a fi empatici.

Acestea s-au putut realiza la cursurile sau seminariile disciplinelor amintite de la nivel licență, respectiv de la nivel master, prin mai multe modalități, punându-le la dispoziție studenților:

- suport de curs în format electronic;

- prezentări PowerPoint a situațiilor de învățare, cu cerințe (sarcini de lucru) exprimate spre a fi rezolvate în timpul activității zilei ori spre soluționare individuală ori în grupe, pentru o activitate viitoare;

- posibilitatea de a căuta informații pe net, în plus față de cele livrate de profesor dar relaționate temelor în discuție ori sarcinilor de lucru, cu ajutorul calculatoarelor legate la internet;

- tabla interactivă „eBeam Engage” legată la laptop, videoproiector și la sistemul audio „surrounding” spre a-și „depozita” și apoi prezenta informațiile prelucrate în echipă, informații care să răspundă sarcinilor de lucru date sau asumate și astfel să se transforme în cunoștințe;

- ocazii de a emite reflecții critice, argumentate, în dezbaterile asupra unor concepte și/sau teorii ori pur și simplu termeni, prezentate la tabla interactivă în format *doc.*, *docx.*, *pdf.*, *ppt.* ori *pptx.*, cu posibilitatea de a le sublinia, de a le modifica dar a le și capta ca imagine și sunet pentru a le prelucra imediat, acasă sau în activitatea viitoare;

- posibilitatea de a se înregistra audio și video cu ajutorul tablei inteligente și a camerei web a laptop-ului, în performarea unor secvențe de învățare, spre a le relua și rafina ulterior, salvate în *My Scrapbook*, în folderul aferent fiecărui an de studiu, respectiv disciplină din acel an de studiu;

- platforma Moodle a UAV sau a proiectului „Performer” (pentru masteranzii de la programul de studiu „Psihopedagogia educației timpurii și școlarității mici”) spre stocarea prin LMS (Learning Management System) a tuturor fișierelor de interes, cerute de titularul de curs și/sau seminar și asumate ca responsabilitate de formare a competențelor pentru cariera didactică, de către studenți.

Prin integrarea instrumentelor IT în activitatea academică am pus așadar studentul în situații de învățare interactive, de comunicare intensă cu sine și cu ceilalți, de reflecție, decizie și acțiune externă aplicată.

3.2. Rezultate/efecte ale integrării instrumentelor IT în activitățile de formare inițială a profesorilor

Utilizând instrumente precum „fișe de observație”, „chestionare”, portofolii electronice și probe sumative scrise la examene, am colectat și apoi prelucrat datele acestei cercetări, pentru a constata efectul și rezultatul integrării instrumentelor IT în procesul didactic al formării competențelor studenților pentru cariera didactică.

Aș porni de la un prim efect dedus din fișele de observare. Anume, motivația mărită a studenților de a fi prezenți la formările față-în-față în care s-a integrat tehnologia informațională și de comunicare, reflectată prin media prezenței studenților (în procente), față de numărul studenților înscriși (Tabelul 17).

Comparând media mediilor procentajelor de prezență a studenților la activitățile de curs și seminar în care s-au integrat instrumente IT – 66,83 %, cu media prezențelor acestora la alte discipline unde nu s-a procedat în acest mod – 48,27% (reieșită din chestionarul aplicat colegilor profesori), se observă o creștere

semnificativă pe care o pun pe seama motivației extrinseci dar și intrinseci a studenților. Motivarea extrinsecă a studenților nu înseamnă doar inițierea unor întrebări, exerciții sau probleme, ci mai ales utilizarea unei metodologii interactive, în care tehnologia computerizată (în cazul studiului de față, în primul rând tabla „*eBeam Engage*”) își găsește rolul util și activ și care poate capta studentul în procesul devenirii sale ca profesionist în educație, transformându-l.

Tabelul 17. Procentul de studenți prezenți la activitățile față-în-față comparat cu numărul studenților înscriși

Nr.	Disciplina	Procent de studenți prezenți (%)	Număr de studenți înscriși
1.	Teoria și Metodologia Curriculumului	76	155
2.	Educație interculturală	54	128
3.	Studiul avansat al educației în comunitate	67	50
4.	Docimologie – perspective comparative,	72	50
5.	Managementul calității în organizațiile educaționale	48	50
6.	E-learning în formarea profesorilor	84	25
		66,83%	458

Un alt efect constatat al integrării instrumentelor IT în activitățile academice a fost surmontarea barierelor de comunicare profesor-student, student-student, student-profesor. Asigurându-le acea „agoră” necesară liberei dar responsabilei exprimare a gândurilor, a reflecțiilor discursive, studenților le-a dispărut inhibarea de a pune întrebări, de a asculta activ răspunsul, de a combate argumentat ipotezele sau ideile altora, de a gândi și acționa constructiv ca rezultat al unei decizii interne după o adâncă reflecție, ceea ce indică prezența clară a elementelor de învățare transformativă.

Intervențiile studenților la șarjele didactice ale profesorului în activitățile față-în-față (f2f), contorizate în fișele de observație, au dat o medie de 21 de intervenții / activitate de 2 ore curs – adică în medie tot la 5,23 minute se dezbătea ceva, respectiv de 32 intervenții / activitate de seminar de 2 ore – adică tot la 3,43 minute se dialoga, ceea ce înseamnă un real progres în comunicarea profesor-student. La polul opus s-a situat comunicarea student-profesor. Intervențiile studenților cu întrebări spre profesor, în medie 6 întrebări per curs și 11 per seminar, dovedesc că mai este mult de lucrat la comunicarea didactică student-profesor. Comunicarea student-student a fost firească, incitantă și constructivă mai ales atunci când au fost solicitați să lucreze în grupe sau pe echipe.

În comunicarea virtuală student-profesor situația este însă net schimbată, pozitivă, studenților dispărându-le inhibiția, tracul și poate frustrările, răspunzând

profesorului sau interpellându-l lucrativ cu dezinvoltură, în cadrele de comunicare convenite de ambele părți în prealabil. Astfel că prin e-mail-uri cu fișiere atașate (Word, PowerPoint etc.) sau fără fișiere atașate, prin mesaje pe platforma Moodle sau prin chat, comunicarea student-profesor s-a realizat facil. Celelalte tipuri de comunicare pe care le-am vizat, profesor-student și student-student, evident că au funcționat foarte bine dar, din nou amintesc, în cadrele și regulile convenite de părți. Așadar comunicarea față în față și cea virtuală, pe nivelele profesor-student, student-student și student-profesor a fost mult îmbunătățită prin integrarea instrumentelor IT în actul educațional și congruent lui.

În comunicarea didactică propusă am observat totodată că studenții învață mai bine dacă activitățile de învățare sunt „îmbogățite” cu imagini vizuale, cu organizatori grafici, față de receptarea informațiilor în „format prelegere”. Imaginile vizuale, animate sau nu, însoțite de sunet sau nu, display-ate cu ajutorul instrumentelor IT (calculator, laptop, tablă interactivă, videoproiector, sistem audio) și organizatorii grafici (de tip comparativ, de tip descriere, de tip secvențial, de tip cauză-efect sau de tip problemă-soluție) proiectați cu ajutorul software-ului MindMaster au avut un impact major în angajarea studenților în formarea abilităților avansate de gândire. Încorporând „*eBeam Engage*” în situațiile de învățare, studenții au fost capabili să împărtășească, să modeleze, să demonstreze ceea ce au învățat, transformând astfel situațiile de învățare propuse de profesor în experiențe de învățare prezentate de ei.

Prezentările produse de studenți, în urma împlinirii sarcinilor de lucru, au fost un alt câștig pentru ei fiindcă, dovedind o mare dorință de a se angaja în utilizarea noului instrument interactiv *eBeam Engage*, au susținut secvențele de învățare pregătite în fața colegilor, analizându-le și dezbătându-le, consiliați de profesor, ceea ce a produs o învățare reală. Mai mult, unele secvențe prezentate de studenți au fost înregistrate audio și video (ori au fost captate imaginile secvenței de învățare proiectată pe tabla interactivă) spre a fi un exemplu (pozitiv sau negativ) pentru o activitate didactică ulterioară, prin implicarea profundă a studentului și producerea învățării transformative.

Pe de altă parte, aceste prezentări ale studenților, fie că era vorba de secvențe de învățare pentru teme din curriculum (PIPP, an I), educație interculturală (PIPP, an II), docimologie (master an I), educație și comunitate (master, an I) etc. sau un instrument Web 2.0 utilizat în educație, la alegerea lor (pentru e-learning în formarea profesorilor, master, an II), au contribuit la dezvoltarea conținuturilor cursurilor și seminariilor. Deci un nou beneficiu al integrării instrumentelor IT în formare.

Un alt rezultat al impactului integrării instrumentelor IT, în special a tablei interactive „*eBeam Engage*”, asupra creșterii calității produselor muncii intelectuale a studenților s-a reflectat în portofoliile electronice (e-portofolii) elaborate de ei. Acestea au avut în medie între 7-9 „produse” care au fost evaluate pe parcurs, printr-o continuă comunicare profesor-student și în finalul semestrului, înaintea examenului scris. Prin evaluarea e-portofoliilor, la disciplinele amintite, s-a constatat că studenții au fost preocupați de a satisface cererile exprimate de

titularul de curs și seminar în elaborarea și prezentarea gândurilor lor într-un mod corect și responsabil.

Tabelul 18. Notele obținute de studenți la evaluarea finală a e-portofoliilor

Nr.	Disciplina	Note de 8	Note de 9	Note de 10	Total
1.	Teoria și Metodologia Curriculumului	32	71	52	155
2.	Educație interculturală	41	47	40	128
3.	Studiul avansat al educației în comunitate	13	14	23	50
4.	Docimologie – perspective comparative,	12	18	20	50
5.	Managementul calității în organizațiile educaționale	16	20	14	50
6.	E-learning în formarea profesorilor	4	7	14	25
		118	177	163	458

Cum e-portofoliile au avut o pondere de 35% din nota finală, notele pentru conținutul lor au fost mobilizatoare pentru studenți, ei obținând valori între 8 și 10 după cum urmează (Tabelul 18).

Așa cum s-a arătat, ponderea în nota finală a e-portofoliilor a fost de 35% iar diferența până la întreg s-a constituit, cu acordul studenților, din 15% prezență și activitatea la cursuri și seminarii (care includea și utilizarea *eBeam Engage*) și 50% nota la examenul final. Acest acord între părți (profesor – studenți) a condus la dezvoltarea respectului de sine și motivarea necesară parcurgerii disciplinelor amintite într-un mod responsabil, necoercitiv și dătător de certitudini pentru profesionalizarea în cariera didactică. Criteriile asumate de studenți în formatul din Tabelul 19 au condus la o notă finală, ca sumă a punctajelor obținute pe fiecare criteriu, pentru disciplina respectivă.

Tabelul 19. Criteriile de evaluare finală, ponderea lor și detalieri

Prezența – 15%		E-portofolii – 35%		Examen – 50%	
Prezențe	Punctaj	Nota	Punctajul	Nota	Punctajul
10	1,5	10	3,5	10	5
9	1,35	9	3,15	9	4,5
8	1,2	8	2,8	8	4
7	1,05	7	2,45	7	3,5
6	0,9	6	2,1	6	3
5	0,75	5	1,75	5	2,5
4	0,6	4	1,4	4	2
3	0,45	3		3	
2	0,3	2		2	
1	0,15	1		1	

Cert este că la finalul semestrului, procedându-se pentru evaluarea

studenților în modul descris mai sus, rezultatele pe discipline de învățământ, note și procentaje și per toate disciplinele de învățământ, total tip de notă și total procentaj al aceluși tip de notă, au fost cele care sunt ilustrate în Tabelul 20.

Tabelul 20. Notele finale obținute de studenți pe baza celor 3 criterii

N r.	Disciplina	Note de 7	Note de 8	Note de 9	Note de 10	Total
1.	Teoria și Metodologia Curriculumului	24 15%	32 21%	51 33%	48 31%	155 100%
2.	Educație interculturală	-	47 37%	54 42%	27 21%	128 100%
3.	Studiul avansat al educației în comunitate	2 4%	14 28%	26 52%	8 16%	50 100%
4.	Docimologie – perspective comparative,	-	13 26%	20 40%	17 34%	50 100%
5.	Managementul calității în organizațiile educaționale	4 8%	12 24%	19 38%	15 30%	50 100%
6.	E-learning în formarea profesorilor	-	-	11 44%	14 56%	25 100%
		30 6,55%	118 25,76%	181 39,52%	129 28,17%	458 100%

Desigur că este o satisfacție pentru studenți și profesori să existe o asemenea situație, comparativ cu rezultatele studenților la alte discipline, unde nu s-au utilizat metode interactive și nu s-au integrat instrumentele IT în activitățile de curs și seminar. Se poate afirma deci că utilizând calculatoarele cu software-ul adecvat, tabla inteligentă „eBeam Engage”, laptop-ul conex ei, videoproiectorul, sistemul audio și platforma LMS Moodle, s-a reușit mărirea performanțelor în învățare ale studenților iar acest lucru s-a datorat muncii asidue a celor implicați în proces.

4. Concluzii

Tinerii cresc acum într-o lume a informației și a instrumentelor ei tehnologice și de aceea suntem obligați de a face schimbări importante în abordarea metodelor de predare-învățare-evaluare utilizate cu studenții, incluzând învățarea bazată pe tehnologie, o învățare care induce învățarea transformativă, provocare de la care s-a pornit în studiul prezent. Așadar este o cerință reală ca profesorii să joace un rol activ în alegerea și utilizarea acelor căi prin care din ce în ce mai puternicele instrumente IT să fie valorificate în educație și pentru educație.

De aceea am decis nu numai să înțeleg utilizarea instrumentelor IT în formarea inițială a profesorilor ci să studiez modalitățile câștigătoare ce fac învățarea vie, atractivă, pentru majoritatea studenților și căile prin care se mărește interactivitatea cursurilor și seminariilor încât să se ajungă la învățarea transformativă.

Cum „*eBeam Engage*” s-a dovedit a fi un instrument colaborativ/interactiv de stocare a datelor/informațiilor, de creare a conținuturilor, de prezentare a lor precum și de comunicare iar noi l-am utilizat în acești parametri, gândesc că ne-am apropiat nu numai de învățarea transformativă ci destul de mult și de ceea ce propune o altă teorie a învățării, „conectivismul” (Siemens, 2005).

Conectivismul, redus pentru studiul de față la etapele: întreabă-te (iscodește, cercetează), caută resurse, organizează-te, critică argumentat și reconstruiește, s-a produs prin toate activitățile care au implicat într-un grad major tehnologia informațională și de comunicare.

Comparând pașii parcurși cu studenții în învățare, prin integrarea în activitățile didactice a tablei interactive „*eBeam Engage*”, însoțită de celelalte instrumente conexe, cu etapele conectivismului, menționate mai sus, mă îndeamnă să cred că am ajuns să mă apropii și să-i apropii pe studenți și de această nouă teorie a învățării, deși mi-am propus doar producerea învățării transformativă.

Bazându-mă pe modalitățile prezentate și rezultatele obținute de studenți nu pot decât să recomand utilizarea instrumentelor IT – concret, în acest caz, tabla inteligentă „*eBeam Engage*” și instrumentele conexe ei – în formarea inițială a profesorilor și, în general, în didactica universitară.

Bibliografie

1. Herlo., D. (2014). Integration in academic activities of “eBeam Engage”, *the 10th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, Bucharest, April 24-25, 2014, in Volume II, “Let’s build the future through learning innovation”, pp. 232-237, Ed. Universitară, Bucharest.
2. Ionescu M. & Bocoș M. (coord.), (2009). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Ed. Paralela 45.
3. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
4. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2(1).
5. <http://www.e-beam.com/support/ebeam-engage/overview.html>.
6. <http://www.e-beam.com/education/products-overview.html>.

O diagnoză a mediului educațional românesc în registrul credințelor sociale, dimensiunilor culturale și autonomiei personale

Dana GAVRELIUC⁴¹

1. Miza și specificul cercetării

Studiul de față examinează două registre majore care pot lămuri simptomatologia identitară a mediului educațional autohton: dimensiunile culturale și autonomia personală. Astfel, în primă instanță vom analiza setul de ”dimensiuni culturale” *specific organizaționale, de prim-plan*, operaționalizate în cadrul modelului propus de Geert Hofstede și echipa sa (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2012), alături de grupul de dimensiuni culturale *general societale, de plan secund*, din modelul axiomelor sociale, elaborat de către Michael Harris Bond și Kwok Leung (2010). Apoi, în a doua instanță, vom explora registrul ”autonomiei personale” prin intermediul a trei concepte operaționalizate în cercetarea de față: în primul rând, autodeterminarea, cu fațetele cognitive și afective care o însoțesc, precum și locul controlului și stima de sine.

Am fost preocupați să furnizăm o *diagnoză* asupra mediului educațional dintr-o unitate teritorială relevantă a României de astăzi (municipiul Timișoara), evaluare care e centrată precumpănitor pe dezvăluirea subiectivității sociale care caracterizează acest mediu. Analiza s-a efectuat în raport cu o serie de criterii de structurare proprii: nivelul învățământului (pre-universitar, universitar), apartenența la un strat generațional (de la cel foarte tânăr, la cel aflat în pragul pensionării) și a realizat o serie de portrete organizaționale specifice. Totodată, lucrarea de față vizează și oferirea unui *suport informațional pentru intervenția în sistem*, subliniind ponderea și dozajul factorilor subiectivi care contribuie la simptomatologia cu conotații patologice pe care ”starea de fapt” o semnalează, reunind trăsături precum dezangajarea, fatalismul și asistențialismul. Pe această cale, politici publice din mediul educațional ar putea valorifica diagnoza noastră, operînd nu numai cu resursele materiale și birocratice ce îi sunt familiare, ci și cu resursele subiective care, cunoscute și modelate adecvat, ar putea spori eficacitatea intervenției sistemice.

2. Metodologie. Eșantion. Instrumente de cercetare

Studiul s-a derulat pe un eșantion alcătuit din 522 de subiecți: 253 cadre didactice din învățământul preuniversitar și din 269 cadre didactice din învățământul universitar, din Timișoara, județul Timiș. Probele aplicate în cadrul

⁴¹ Lect. univ. dr, Universitatea de Vest din Timișoara, dana_gavreliuc@yahoo.com

unui chestionar unitar sunt: pentru *dimensiuni culturale* - Social Axioms Survey (SAS) – care aparține lui Michael Harris Bond și Kwok Leung (2010); Values Survey Module 94 (VSM94) – realizată de către Geert Hofstede (2012); iar pentru *autonomia personală* – Self-determination scale (SDS) – a lui K. M. Sheldon, R. M. Ryan și H. Rice (1996), Locus of control scale (LCS) – realizată de către J. Rotter (1966), Self-esteem (RSE) – a lui Morris Rosenberg (1965).

3. Diagnoza dimensiunilor culturale, autonomiei personale și axiomelor sociale în școala românească

Rezultatele înregistrate furnizează o serie de date lămuritoare despre *cum sunt* profesorii români în registrul *deschiderilor implicite față de lume* (axiome sociale) și *față de organizație* (modelul Hofstede). Rezumând, cele mai importante tendințe înregistrate conturează un portret caracterizat de următoarele trăsături: în cadrul modelului axiomelor sociale se observă un cinism social ridicat ($M=3.29$, $SD=0.43$), o răsplătă pentru angajare mare ($M=3.80$, $SD=0.44$), o complexitate socială moderată ($M=3.43$, $SD=0.29$), un control al destinului redus ($M=2.69$, $SD=0.57$) și o religiozitate relativ ridicată ($M=3.27$, $SD=0.64$); în cadrul modelului Hofstede se constată o distanță față de putere foarte ridicată ($M=78.06$, $SD=24.01$), un colectivism pronunțat ($M=36.31$, $SD=20.11$), o feminitate mare ($M=33.72$, $SD=19.73$), o evitare a incertitudinii foarte ridicată ($M=85.07$, $SD=19.22$) și o perspectivă preponderent pe termen scurt ($M=23.89$, $SD=15.78$). Totodată, în registrul autonomiei personale, pe dimensiunile investigate s-au obținut următoarele rezultate: autodeterminarea globală scăzută ($M=23.65$, $SD=6.71$), subscalele autodeterminării – conștiința de sine redusă ($M=11.59$, $SD=4.96$), alegerea percepută modestă ($M=12.06$, $SD=4.32$), dar și stima de sine moderată ($M=21.08$, $SD=4.30$), locul controlului preponderent extern ($M=11.95$, $SD=3.27$).

Comentând aceste tendințe, merită subliniat scorul sensibil mai ridicat al cinismului social decât covârșitoarea majoritate a eșantioanelor naționale, care înregistrează rezultate pe cea mai problematică dimensiune a modelului axiomelor sociale sub jumătatea scalei (3). Astfel, cu un scor pe dimensiunea cinism social de 3.30, eșantionul românesc alcătuit din cadre didactice se plasează în vecinătatea unor țări ca cele din extremul Orient (China – 3.03, Hong-Kong – 3.13, India – 3.04) sau din aria islamică (Pakistan – 3.29) (Bond & Leung, 2010). Un asemenea rezultat indică pregnanța strategiilor identitare duplicitare, care dincolo de retorica onorabilă a unei deschideri interpersonale oneste, acționează oportunist și instrumental (folosindu-l pe „celălalt” ca mijloc pentru atingerea propriilor scopuri). Cinismul unor logici interpersonale de acest gen în mediul educațional mărturisește despre asimilarea unui tipar atitudinal cu rădăcini adânci în societatea românească, care se bizuie pe un deficit de capital social (caracterizat îndeosebi printr-o încredere particularizată și generalizată foarte scăzută) (Sandu, 2003; Gavreliuc, 2008).

Similar, în privința modelului Hofstede iese în evidență scorul foarte ridicat pentru distanța față de putere, care în termeni de descriptori comporta-

mentali exprimă o puternică neîncredere reciprocă între actorii organizaționali care se situează pe poziții ierarhic diferite. Scorul specific înregistrat pe această dimensiune se apropie mai mult de evaluările globale ale lui G. Hofstede (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2012), decât de rezultatele obținute pe eșantioane românești (Spector *et al*, 2001a, Luca, 2005, Gavreliuc, 2009), în care distanța față de putere era sensibil mai scăzută. Dacă în ultimele cercetări citate se evoca o *modernizare relațională*, în sensul preluării unui model organizațional interpersonal ierarhic pe tipar occidental, tendința din studiul nostru ilustrează o importantă *reîntoarcere* atitudinală înspre un *pattern non-partenerial*, caracterizat de agresivitate, neîncredere reciprocă, frustrare și dezangajare. Desigur, particularitatea stratului social analizat – care are în vedere mediul școlar – joacă un rol important în semnalarea acestei diferențe, sugerând o dată în plus că „școala” constituie unul din sectoarele sociale cele mai conservatoare în toate societățile, manifestând o remarcabilă inerție valorică (Druddy & Kinsella, 2009). Merită semnalat, totodată, plasarea scorului de pe eșantionul românesc alcătuit din cadre didactice în preajma scorurilor obținute pe eșantioane naționale din țări care au experimentat o experiență totalitară (dictaturi, ocupație colonială etc), precum Filipine (scor specific DFP=94), țările arabe (80), Venezuela (81), Indonezia (78), Africa de Vest (77), sugerându-se prezența unei moșteniri valorice și atitudinale care provine din intervalul comunist.

În privința autonomiei personale, și în alte studii prealabile, scorurile specifice erau asemănătoare, chiar dacă eșantioanele erau alcătuite din toate categoriile de populație (nu doar din cadre didactice). Astfel, într-un studiu recent s-au obținut următoarele rezultate: locul controlului (media=13.46), conștiința de sine (media=10.55), alegerea percepută (media=9.98), numai stima de sine era sensibil mai ridicată (media=28.19) (Gavreliuc, 2011). În cercetarea de față se constată scoruri foarte reduse la sub-scalele autodeterminării (media subscalelor era 15 și a scalei globale era 30). Astfel, cu medii de 11.59 (conștiința de sine) și 12.06 (alegerea percepută), dimensiunile afective și cognitive ale autodeterminării se arată a fi puternic deficiente, subiecții internalizând o experiență biografică pusă sub semnul incapacității de a fi ”stăpâni” propriei vieți. Și scorurile globale la autodeterminare (23.65) ilustrează însușirea unui tipar existențial centrat pe subzistență, aflat sub povara numeroaselor privațiuni, care în studiile de specialitate sunt expresia unor strategii de viață caracteristice unor perioade de schimbări sociale majore și de lipsuri generalizate, care produc un deficit de autodeterminare ca ”soluție adaptativă”. Tendință este susținută de către teoria evaluării cognitive (CET) – descrisă pe larg în partea teoretică a lucrării –, în care contextul social catalizează specific, în funcție de dominantele sale, afirmarea unui sine puternic sau slab autodeterminării (Ryan & Deci, 2000).

Întreaga perioadă a ultimilor ani, îndeosebi după 2008 și urmând acutizării crizei economice, a fost însoțită de o continuă degradare a condițiilor de muncă, a nivelului de retribuție și a stabilității profesionale a cadrelor didactice, fapt care s-a răsfrânt și asupra inferențelor despre ”controlul propriei vieți”, precum și asupra setului de afecte care le însoțesc (anxietate, neliniște, nesiguranță, dezamăgire etc),

tendință confirmată și de studiile interculturale (Putwain, 2008; Verschuur, Maric & Spinhoven, 2010).

În același sens, stima de sine a coborât mult sub media scalei (25) până la nivelul de 21.08, probând o dată în plus asumarea unor evaluări defavorabile a raportării la standardele relevante, care generează o stare generală de frustrare și calificări subiective descurajate ale reușitei sinelui în sarcini. Portretul este întregit de scoruri preponderent externaliste (11.95), care ilustrează însușirea unui tipar atribuțional care „dă vina pe alții” pentru ratările proprii, demobilizat, care este neîncrezător în forțele proprii.

Toate aceste rezultate ne îndreptățesc să calificăm portretul psiho-social conturat profesorilor drept unul precar autodeterminat, cu o stimă de sine diminuată și preponderent externalist, sau, global, cu un deficit consistent de autonomie.

De asemenea, atunci când se realizează analize comparative între mediul universitar cu cel preuniversitar se observă prezența unor diferențe statistice semnificative în termeni de cogniții dezangajante, duplicitare și manipulative, în defavoarea mediului care revendică un capital simbolic mai ridicat (cel universitar) (Gavreliuc, Gavreliuc, 2012). De asemenea, analizele intergeneraționale semnaleză un profil mai problematic la cohorțele tinere: cinism social mai ridicat ($F=23.473$, $p<0.001$), externalism mai pronunțat ($F=2.308$, $p=0.05$), distanță față de putere mai mare ($F=8.142$, $p<0.001$), în raport cu cele mai vârstnice (Gavreliuc & Gavreliuc, 2012). Toate aceste tendințe evidențiază rolul funcțional al strategiilor duplicitare din sistem (cinism social ridicat, stimă de sine scăzută, nivel precar al autodeterminării), care nu se manifestă izolat, ci exprimă prezența unui simptom cu rol adaptativ și generalizat, achiziționat de cohorțele socializate în comunism și consolidat în perioada post-comunistă.

4. Modele predictive în explicarea simptomatologiei identitare a mediului educațional românesc

Vom încheia analiza noastră prin aprofundarea relațiilor reciproce dintre variabile, testând eficiența unor modele explicative care examinează variabilele dependente ”problematică” (autodeterminarea scăzută, distanța mare față de putere, evitarea incertitudinii ridicate) pe baza celorlalte variabile asociate autonomiei personale (locus of control, stimă de sine) și a variabilelor proprii modelului axiomei sociale.

De exemplu, atunci când se analizează scorul distanței față de putere, stabilizat la un prag atât de ridicat – fiind printre cele mai mari din cele aproape 100 de culturi naționale studiate (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2012), am încercat să îl explicăm printr-o succesiune de modele de regresie ierarhică, asamblând deopotrivă variabile care țin de autonomia personală, dar și cele care țin de modelul axiomei sociale. Se observă cum modelele 3 și 4 explică statistic semnificativ varianța variabilei dependente distanța față de putere, spre deosebire de cea potențial datorată unor factori neprevăzuți sau necontrolați, conservând o tendință remarcată în studiile de factură interculturală din organizații (Dash,

Bruning & Acharya, 2009). Pe ansamblu, aproape 20% din variația variabilei dependente distanță față de putere se explică prin agregarea modelului 4 (la care participă conjugat autodeterminarea globală, stima de sine, locul controlului, cinismul social, religiozitatea și controlul destinului) (Tabelul 21).

Tabelul 21. Modele de regresie ierarhică – componentele varianței / variabila dependentă: distanța față de putere

Model	R	R ²	Valoarea ajustată lui R ²	Eroarea standard a estimării	Semnificația modelului F	Pragul de semnificație p
1	.099 ^a	.010	.008	23.923	5.152	.024 ^a
2	.108 ^b	.012	.006	23.948	2.021	.110 ^b
3	.403 ^c	.162	.156	22.067	25.056	.000 ^c
4	.445 ^d	.198	.189	21.636	21.175	.000 ^d
a. Predictorii: (Constant), E3. Autodeterminare globala_R						
b. Predictorii: (Constant), E3. Autodeterminare globala_R, B. Stima de sine R, D. Locus of control R						
c. Predictorii: (Constant), E3. Autodeterminare globala_R, B. Stima de sine R, D. Locus of control R, C.I. Cinism social						
d. Predictorii: (Constant), E3. Autodeterminare globala_R, B. Stima de sine R, D. Locus of control R, C.I. Cinism social, C.V. Religiozitate, C.IV. Controlul destinului						
e. Variabila dependentă: F1. Distanța față de putere						

De asemenea, se constată în urma parcurgerii output-ului din Tabelul 22 cum o variabilă arondată axiomei sociale (cinismul social) deține ponderea cea mai importantă în explicarea dinamicii variabilei dependente distanță față de putere (Beta=0.339), ceea ce lămurește conceptual motivul pentru care subiecții care sunt autoritari și non-parteneriali în relațiile ierarhice din mediul educațional (cu distanță mare față de putere) sunt și cei mai duplicitari și lipsiți de onestitate interpersonală, tratându-i pe semenii lor într-un mod precumpănitor instrumental.

Tabelul 22. Modele de regresie ierarhică – coeficienții nestandardizați de regresie / variabila dependentă: distanța față de putere

a.Variabila dependentă: F1. Distanța față de putere Model	Coeficienți nestandardizați		Coeficienți standardizați	t	Pragul de semnificație p
	B	Abatere standard	Beta		
(Constant)	69.676	3.837		18.157	.000
E3. Autodeterminare globala_R	.354	.156	.099	2.270	.024

(Constant)	73.842	7.305		10.108	.000
E3. Autodeterminare globala_R	.331	.162	.093	2.051	.041
B. Stima de sine R	-.225	.244	-.040	-.920	.358
D. Locus of control R	.093	.330	.013	.283	.777
(Constant)	15.635	9.039		1.730	.084
E3. Autodeterminare globala_R	.110	.151	.031	.728	.467
B. Stima de sine R	-.427	.226	-.077	-1.887	.060
D. Locus of control R	-.388	.308	-.053	-1.259	.209
C.I. Cinism social	22.281	2.309	.402	9.648	.000
(Constant)	-.136	9.542		-.014	.989
E3. Autodeterminare globala_R	.019	.149	.005	.126	.900
B. Stima de sine R	-.430	.222	-.077	-1.936	.053
D. Locus of control R	-.410	.305	-.056	-1.344	.179
C.I. Cinism social	18.765	2.382	.339	7.879	.000
C.IV. Controlul destinului	5.696	1.791	.137	3.180	.002
C.V. Religiozitate	4.432	1.555	.118	2.850	.005

În Tabelul 23 tratăm relația reciprocă dintre individualism-colectivism (care se situează pronunțat înspre polul colectivist) și variabilele asociate axiomelor sociale, constatându-se cum atât modelul 1, cât și modelul 2 explică statistic semnificativ varianța variabilei dependente vizate. Astfel, în cadrul modelului mai elaborat, alcătuit din toate dimensiunile axiomelor sociale, aproape 14% din varianța dimensiunii modelului Hofstede individualism-colectivism este explicată.

Tabelul 23. Modele de regresie ierarhică – componentele varianței / variabila dependentă: individualism-colectivism

Model	R	R ²	Valoarea ajustată lui R ²	Eroarea standard a estimării	Semnificația modelului F	Pragul de semnificație p
1	.255 ^a	.065	.063	19.524	36.071	.000 ^a
2	.372 ^b	.138	.130	18.816	16.550	.000 ^b
a. Predictorii: (Constant), C.I. Cinism social						
b. Predictorii: (Constant), C.I. Cinism social, C.II. Rasplata pt. angajare, C.V. Religiozitate, C.III. Complexitate sociala, C.IV. Controlul destinului						
c. Variabilă dependentă: F2. Individualism-colectivism						

De altfel și în Tabelul 24, care prezintă influența individuală a fiecărui factor în parte din diferitele modele asamblate, se constată cum cinismul social deține o pondere importantă, cu un factor Beta=0.255 (modelul 1) și Beta=0.244 (modelul 2).

Tabelul 24. Modele de regresie ierarhică – coeficienții nestandardizați de regresie / variabila dependentă: individualism-colectivism

a.Variabila dependentă: F2. Individualism-colectivism		Coeficienți nestandardizați		Coeficienți standardizați	t	Pragul de semnificație p
		B	Abatere standard	Beta		
Model						
1.	(Constant)	-2.748	6.560		-.419	.675
	C.I. Cinism social	11.847	1.973	.255	6.006	.000
2.	(Constant)	-32.619	11.553		-2.823	.005
	C.I. Cinism social	6.767	2.111	.145	3.205	.001
	C.II. Rasplata pt. angajare	4.271	2.088	.094	2.045	.041
	C.III. Complexitate sociala	-.477	2.984	-.007	-.160	.873
	C.IV. Controlul destinului	8.497	1.585	.244	5.360	.000
	C.V. Religiozitate	2.792	1.423	.089	1.962	.050

Așadar, toate aceste determinări ilustrează rolul de prim-plan jucat de factorii culturali în explicarea simptomatologiilor problematice din școală. Așa cum evocam și în partea teoretică a lucrării, dimensiunile culturale (precum axiomele sociale) sporesc puterea de predicție a modelelor explicative (Bond, Leung, Tong & Chemonges-Nielson, 2004).

5. Concluzii

Toate tendințele înregistrate, consolidate de către modelele explicative realizate prin intermediul unor regresii ierarhice adâncesc înțelegerea mecanismelor psihologice angajate în dinamica acestor relații care compun registrul subiectivității sociale, evidențiind cum introducerea variabilelor culturale (și îndeosebi a factorilor asociați modelului axiomelor sociale) sporesc puterea de predicție asupra dinamicii variabilelor problematice analizate. Astfel, putem considera legitim că simptomatologia cu note deviate pe care studiul nostru a explorat-o își are precumpănitor originea în variabile de natură subiectivă, cu rădăcini culturale, iar urgența oricărei intervenții sistemice se cuvine să înceapă cu refacerea acestui strat social deficient, prin reconstruirea sa pe tipare angajante și responsabile, hrănind autentic încrederea interpersonală și instituțională.

Portretul psiho-social rezultat în această cercetare asupra sănătății mediului educațional prin intermediul axiomei sociale evidențiază și setul de expectații nerealiste, bovarice ale corpului profesoral, ilustrate prin scorurile ridicate la dimensiunea răsplată pentru angajare și conturează imaginea aceluiași profil asistențial majoritar, în care o instanță supraordonată („Inspectoratul”, „Ministerul”) trebuie „*să ne dea*” ceea ce ni se „cuvine”, fără ca în această ecuație relațională subiectul să poată singură să mobilizeze cu succes resurse care să atragă propria sa reușită în sistem. Descrisă de specialiști drept o strategie de *coping* în împlinirea organizațională în situații de incertitudine (Bond, Leung & Au et al., 2004), atitudinea nerealist-optimistă, deși pe moment ”salvatoare”, poate produce mari daune individuale și sociale pe măsura confruntării progresive cu exigențele unei realități care solicită flexibilitate, efort și perseverență, nu doar așteptare pozitivă inerțială. La fel cum expectațiile românilor pentru beneficiile „obligatorii” ale integrării în Uniunea Europeană – care ne indicau drept cei mai optimiști europeni în 2008 și 2009 – s-au mai ponderat, la fel și atitudinile individuale privitoare la „răsplata pentru efort” se cuvin moderate de raportarea responsabilă și echilibrată la datele realității.

În pofida limitelor asumate ale studiului, legate îndeosebi de caracterul omogen al eșantionului (profesori de specializări umaniste și social-politice) și contrângerile dimensionării regionale (investigația s-a derulat în Timișoara), rezultatele descrise mai sus sugerează o *tendință a școlii românești în general, și a celei universitare în special, de a modela pe cei din „sistem” într-o manieră mai degrabă centrată pe dependență și duplicitate relațională și instituțională.*

Bibliografie

1. Bond, H. M. & Leung, K. (2010). *Social Axioms Project*. Disponibil la adresa: <http://personal.cityu.edu.hk/~mgkleung/sa.htm>.
2. Bond, M. H., Leung, A., Tong, K.K. & Chemonges-Nielson, Z. (2004). Combining social axioms in predicting social behaviours. *European Journal of Personality*, 18, 177-191.
3. Bond, M. H., Leung, K., Au, A., Tong, K. K., de Carrasquel, S. R., Murakami, F., et al. (2004). Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 548-570.
4. Dash, S., Bruning, E. & Acharya, M. (2009). The effect of power distance and individualism on service quality expectations in banking: A two-country individual- and national-cultural comparison. *International Journal of Bank Marketing*, 27(5), 336-358.
5. Drudy, S. & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), pp. 647-663.
6. Gavreliuc, A. (2008). Temeiurile subiective ale democrației. In L. Betea, A. Dorna (eds.), *Psihologie politică: o disciplină societală*. București: Curtea Veche, 329-357.
7. Gavreliuc, A. (2011). *Româniile din România. Individualism autarhic, tipare valorice transgeneraționale și autism social*. Timișoara: Editura Universității de Vest.

8. Gavreliuc, D. & Gavreliuc, A. (2012). *Școală și schimbare socială. Axiome sociale, autonomie personală și integrarea schimbării în mediul educațional românesc*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
9. Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (3), 301-320.
10. Hofstede, G., Hofstede, J. G. & Minkov, M. (2012). *Culturi și organizații. Softul mental. Cooperarea interculturală și importanța ei pentru supraviețuire*. București: Humanitas.
11. Luca, A. (2005, I, II). *Where do we stand? A study on the position of Romania on Hofstede's cultural dimensions*. Disponibil online la adresa: www.mentality.ro.
12. Putwain, D. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155.
13. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
14. Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
15. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
16. Sandu, D. (2003). *Sociabilitatea în spațiul dezvoltării*. Iași: Polirom.
17. Sheldon, K. M., Ryan, R. M. & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
18. Spector, P. E, Cooper, C. L., Sanchez, J. I. et al. (2001). Do national levels of individualism and internal locus of control related to well-being: an ecological level international study. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 815-832.
19. Verschuur, M. J., Maric, M. & Spinhoven, P. (2010). Differences in changes in health-related anxiety between Western and non-Western participants in a trauma-focused study. *Journal of Traumatic Stress*, 23(2), 300-303.

Capacitarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar

Monica PUȘCAS⁴²

1. Introducere

Având în vedere faptul că educația face parte din acele arii ale sectorului public care depind în cea mai mare parte de activitatea prestată de resursa umană, calitatea serviciilor educaționale este interdependentă de calitatea prestației cadrelor didactice. Deși, în ultimii ani procesele de asigurare a calității educației și creșterea competitivității interinstituționale locale ocupă un loc din ce în ce mai important în activitatea cadrelor didactice, interesul autorităților pentru formarea și motivarea acestora nu urmează aceeași pantă ascendentă (Iosifescu, 2012). De asemenea, rapoartele privind calitatea învățământului preuniversitar arată că problemele din acest segment constituie o amenințare pentru întregul sistem: „Calitatea personalului didactic (principalul factor intern al școlii, care influențează rezultatele elevilor) continuă să fie o problemă la nivelul întregului sistem de învățământ. Astfel, lipsa cadrelor didactice calificate, a celor titulare, precum și lipsa abilităților privind activitatea de cercetare științifică constituie motivele cele mai importante de neîndeplinire a nivelului minim de calitate” (Iosifescu, 2012). Aceste amenințări s-au accentuat în contextul în care, în România, progresul tehnologic și managementul performanței au determinat apariția unei discrepante între finanțarea unor activități similare în sectorul privat față de cel public, efect cunoscut sub denumirea de „efectul Baumol” (Baumol, 1993) la care se adaugă măsurile guvernamentale luate pe fondul crizei economice începută în 2008. În domeniul educațional efectele s-au resimțit puternic în special în privința salarizării cadrelor didactice, astfel încât, profesia didactică a devenit neatractivă pentru tinerii capabili de performanțe, aceștia preferând să ocupe poziții mai puțin solicitante dar mai bine plătite în domeniul privat (date fiind datele cu privire la examenele de titularizare din ultimii ani – Pantazi, 2013, 2014). Totuși, fiind vorba de o profesie vocațională, am încercat să fac abstracție de subfinanțarea învățământului și să surprind și alte posibile cauze ale stării de fapt pornind de la analiza sistemului de formare și evaluare a cadrelor didactice, în măsura în care se poate vorbi de un sistem.

Acest subiect este deosebit de relevant pentru U.E. dar mai ales pentru România, cu atât mai mult cu cât în SUA există de câțiva ani un interes crescut față de valorificarea măsurării performanțelor și a feedback-ului în ceea ce privește activitatea cadrelor didactice din sistemul public de învățământ (Croft, Glazerman, Goldhaber, Loeb, 2011), interes care în Uniunea Europeană abia acum prinde contur pe agenda publică. Conform declarațiilor lui Marius Nistor, președinte FSLI, (8 iunie, Realitatea TV), în perioada 2010-2012, în ciuda solicitărilor

⁴²Drd., Școala Națională de Studii Politice și Administrative, monicaipuscas@gmail.com

sindicatelor, pe agenda Comisiei Parlamentare pentru Învățământ, Știință, Tineret și Sport nu au existat discuții privind restructurarea politicii de evaluare și perfecționare a cadrelor didactice, fapt confirmat de un membru al comisiei (interviu cu deputatul Radu Zlati, 13 iunie, 2013).

Având în vedere acest aspect, am considerat ca cea mai adecvată perspectivă teoretică este cea oferită de modelul evaluării de capacitate teoretizat de David Fetterman, model care evidențiază rolul constructiv al evaluărilor. Așadar, utilizând instrumentele evaluării de capacitate am realizat o metaevaluare a actualului sistem de evaluare a cadrelor didactice, sistem din care am luat în considerare următoarele procese:

- a. Evaluarea din cadrul formării inițiale a cadrelor didactice (din cadrul Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic, DPPD, chiar dacă Legea Educației Naționale – LEN, 2011 prevede înființarea unor masterate didactice)
- b. Evaluarea în vederea obținerii definitivatului în învățământ
- c. Evaluarea privind obținerea posturilor (titularizarea) și avansarea (obținerea gradelor didactice: gradul II și gradul I)
- d. Evaluarea continuă (anuală)
- e. Evaluarea cadrelor didactice în cadrul evaluării instituționale în vederea asigurării calității (evaluarea externă ARACIP).

În realizarea acestei cercetări am utilizat o serie de instrumente și tehnici specifice metodelor calitative (analiza de date secundare, metoda investigației sociologice, focus grup), încercând să le adaptez pe cât posibil specificului unei analize de politici publice dar și a unei evaluări ex-ante a modelului rezultat în urma analizei.

Așadar, în primul rând, am analizat sistemul legislativ precum și informațiile furnizate de rapoarte realizate de diverse structuri afiliate MEN sau organizații independente, în măsura în care astfel de date sunt disponibile. Lista documentelor analizate poate fi consultată la rubrica destinată resurselor bibliografice. În ceea ce privește efectele acestor norme, am considerat ca principală sursă de obținere a datelor, expertiza (experiența, cunoștințele și opiniile reliefate în cadrul interviurilor semistructurate) principalilor actori implicați și afectați de problematica evaluării cadrelor didactice: MEN (Direcția Resurse Umane, Evoluție și Performanță în Cariera Didactică, Direcția Rețeaua Școlară Națională, ARACIP); Sindicate (FSLI, Alma Matter, BNS, CNRLS Frăția etc.); Parlamentul României (Comisia pentru Învățământ, Cercetare, Tineret și Sport); Institute de cercetare (Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare Științifică în Domeniul Muncii și Protecției Sociale); ISJ (Direcția Perfecționare și Formare Continuă) și organisme conexe, CCD, CMBRAE; ONG-uri active în domeniul educațional (ANOSR, LEAP, SOROS etc.) și nu în ultimul rând directorii de unități școlare, profesorii și elevii (CNE). Interviurile s-au realizat conform unor grile de evaluare adaptate la profilul și interesele fiecărui respondent însă am preferat să nu dezvălui în detaliu acestora ipotezele de analiză. De asemenea, am preferat stocarea informațiilor prin metoda notițelor schematice în favoarea înregistrărilor și păstrarea anonimatului declarațiilor pentru a crește acuratețea informațiilor și a obține date neoficiale a căror relevanță este foarte

importantă în conturarea unui modelului alternativ realizabil (documentele pot fi puse la dispoziție la cerere).

Metoda focus-grup-ului am utilizat-o pentru a obține date privind fundamentarea normativă a modelului de evaluare a cadrelor didactice propus, îndeosebi pentru a afla ce competențe sunt dezirabile unui cadru didactic ideal din punctul de vedere al elevilor, astfel încât să fie asigurată relevanța competențelor evaluate, dar și pentru a ști în ce direcție trebuie orientate recomandările privind „capacitatea” acestora. Această metodă a fost utilă și în dublarea surselor de obținere a datelor, elevii confirmând sau infirmând cele declarate de profesorul intervievat.

2. Analiza critică a sistemului de formare și evaluare

Întrucât rezultatele cercetării reprezentând analiza critică a sistemului de formare și evaluare a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar fac obiectul unei lucrări publicate într-un alt volum, voi prezenta succint punctele slabe ale sistemului, insistând asupra oportunităților de îmbunătățire compatibile cu perspectiva capacitării cu privire la care respondenții și-au exprimat opiniile.

Tabelul 25. Aspecte problematice legate de sistemul de evaluare a cadrelor didactice

	Aspecte problematice
Evaluarea din cadrul formării inițiale a cadrelor didactice	<p>Nu există criterii sau competențe care să fie formate/evaluate la nivel național, evaluarea depinzând de standardele fiecărui DPPD; competențele nu sunt corelate cu nevoie elevilor, aceștia lipsind din procesul planificării obiectivelor educaționale; metodologia determină totuși planurile de învățământ, care sunt preluate ad litteram;</p> <p>Există un centralizator care determină o corespondență strictă și irelevantă între specializarea de studiu și disciplinele care pot fi predate;</p> <p>Nu există o selecție a celor care se pot înscrie la aceste module însă rata de abandon este una ridicată;</p> <p>Disciplinele referitoare la managementul școlar sunt doar la modulul II deși sunt necesare și celor care predau în învățământul obligatoriu;</p> <p>Profesorii(directorii) sunt de părere că majoritatea cadrelor didactice tinere nu sunt suficient de bine pregătite în cadrul DPPD-urilor;</p> <p>Alternative de formare pentru cei care au absolvit deja o facultate sunt puține, contra cost și doar în marile centre universitare.</p>
Evaluarea în vederea obținerii definitivatului în învățământ	<p>Definitivatul se poate obține doar pentru predarea unor discipline reglementate prin centralizator, indiferent de nivelul de pregătire al candidatului pentru o altă disciplină (de exemplu un absolvent de Științe politice nu își poate da definitivatul pentru a preda istorie);</p> <p>Sunt evaluate preponderent cunoștințe teoretice a căror</p>

	<p>utilitate în practica ulterioară este scăzută;</p> <p>Competențele practice sunt evaluate doar prin două vizite cu statut de inspecție dar a căror rigurozitate este considerată foarte scăzută și subiectivă;</p> <p>Examenul poate fi susținut doar de două ori deși nu există alte mijloace de îmbunătățire a performanțelor în afara interesului individual;</p> <p>Odată obținut, candidatul nu mai beneficiază de mentorat din partea instituției.</p>
<p>Evaluarea privind obținerea posturilor (titularizarea) și avansarea (obținerea gradelor didactice: gradul II și gradul I)</p>	<p>Titularizarea se obține pe durată nelimitată cu condiția obținerii unui punctaj satisfăcător la unul din examenele susținute în ultimii 6 ani, fapt care, în cazul în care rezultatele candidatului sunt mai slabe ca în anii anteriori, ridică probleme privind posibilitatea de a își crește performanțele în viitor;</p> <p>Există o durată minimă în care se pot susține examenele pentru grade, indiferent de pregătirea candidatului (care poate fi excelentă de la început);</p> <p>Sunt evaluate participările candidaților la formări dar nu și măsura în care acestea au le-au fost de folos.</p>
<p>Evaluarea continuă (anuală)</p>	<p>Criteriile sunt stabilite la nivel național iar indicatorii de performanță de către consiliul de administrație. Unitățile școlare nu pot stabili ponderile de notare a criteriilor iar profesorii nu pot propune indicatori proprii;</p> <p>Cuantificarea unor aspecte calitative este subiectivă și în absența unor explicații sau dovezi, neconcludentă; Grila este stufoasă;</p> <p>Nici unul dintre criterii nu țin cont de motivația sau obiectivele profesionale ale cadrelor didactice;</p> <p>Evaluările nu sunt raportate la rezultatele anterioare și nu surprind progresul;</p> <p>Nu este încurajată evaluarea colegială, deși există exemple de bune practici;</p> <p>Directorii de unități școlare nu includ în bugetele anuale cheltuieli pentru perfecționarea cadrelor didactice și multe din aceste perfecționări oferite de operatori privați nu sunt recunoscute de instituții.</p>
<p>Evaluarea cadrelor didactice în cadrul evaluării instituționale în vederea asigurării calității (evaluarea externă ARACIP)</p>	<p>Evaluarea ARACIP se suprapune cu activitatea didactică, în unitățile școlare neexistând personal specializat a cărei unică responsabilitate să fie evaluarea;</p> <p>Nu există criterii de evaluare a activității didactice referitoare la rezultatele învățării sau corelarea acestora cu obiectivele particulare ale instituției de învățământ sau cu necesitățile elevilor.</p>

sursa (Pușcaș, 2013)

Pe scurt, elementele problematice identificate în sistemul actual de evaluare a cadrelor didactice indică faptul că acesta nu îndeplinește funcția formativă a evaluării, nefiind corelat cu sistemul de formare continuă a cadrelor

didactice (Pușcaș, 2013). Conform declarațiilor persoanelor cu experiență didactică intervievate, acest sistem este unul rigid și nu produce valoare adăugată la nivelul managementului școlar ci, în cele mai multe cazuri, doar o intensificare a activităților cu caracter birocratic. Aceștia au apreciat că modificările dese de legislație îi confuzează și recunosc că există prevederi pe care nu le înțeleg sau de care colegii de-ai lor nici nu au auzit, motiv pentru care se concentrează asupra a ceea ce știu mai bine. De asemenea, a fost semnalat fenomenul recompenselor percepute ca o pedeapsă de către acei profesori competenți care manifestă constant interes pentru dezvoltarea organizațională, aceștia primind noi poziții (șef de catedră, responsabil de dezvoltarea cadrelor didactice, responsabil cu asigurarea calității ș.a.) care presupun responsabilități suplimentare, fără ca beneficiile să fie pe măsură.

3. Modelul de evaluare care capacitează

Modelul de evaluare propus vizează integrarea principiilor evaluării de capacitate în actualul sistem, încercând pe cât posibil să valorifice structura normativă actuală. Acest model își propune, pe lângă conturarea unor reglementări noi, simplificarea cadrului existent, ținând cont de costurile pe care aceste schimbări le-ar presupune.

În primul rând, acest model nu propune „revoluționarea” sistemului educațional ci doar a rolului pe care îl îndeplinesc cadrele didactice, rol care să re poziționeze profesia didactică la un loc de stimă: „Profesionalismul în predare nu se reduce la un ansamblu de competențe individuale legate de o unică specializare îngustă, căci include atât abilitatea profesorului de a funcționa ca parte a unei „organizații care învață”, cât și capacitatea și voința lui de a se deplasa către sau dinspre alte domenii, diferite de cel în care este specializat la un moment dat, pentru a dobândi noi experiențe care îi pot îmbogăți competența de predare” (Gliga, 2012). În încercarea de a stabili în ce măsură sunt relevanți indicatorii de evaluare pentru cadrele didactice, am organizat un focus grup pentru a afla cum văd elevii un profesor ideal iar rezultatele arată o discrepanță destul de mare față de ceea ce se evaluează, astfel încât, criteriile de evaluare a simțului pedagogic lipsesc. Astfel, pe baza opiniilor elevilor, am formulat următoarele repere care ar putea fi introduse în grilele de evaluare: capacitatea de a evidenția utilitatea cunoștințelor teoretice prin aplicații practice- realizarea unui echilibru între cele două componente; cunoașterea foarte bună a domeniului de studiu și actualizarea permanentă a acestor cunoștințe; capacitatea de a crea conexiuni între noțiuni din domenii diferite, facilitând învățarea transdisciplinară; capacitatea de a explica cunoștințele de specialitate la nivelul tuturor elevilor dintr-o clasă și de a verifica dacă acestea au fost înțelese înainte de probele de evaluare; competența de a comunica într-un limbaj adecvat și prietenos cu elevii; atitudinea onestă față de posibilitatea realizării unei erori și acordarea prezumției de nevinovăție elevilor; atitudine respectuasă și tolerantă față de valorile individuale ale elevului sau ale mediului din care acesta provine.

Conform teoriei evaluării care capacitează, la nivelul indivizilor implicați în procesul de evaluare este necesară în primul rând dezvoltarea unui set de valori și atitudini care vizează propria responsabilizare față de proces și o atitudine deschisă spre comunicare, cooperare, creativitate, dorința de învățare, critica constructivă ș. a. (Fetterman, 2001). Acesta reprezintă fundamentul necesar acumulării competențelor didactice, de specializate și transversale și este punctul esențial al acestui demers, întrucât competențele și standardele specifice pot să difere de la un context la altul, fiind mai puțin relevant să ne concentrăm asupra acestora. Important este ca fiecare cadru didactic să își fixeze obiective de dezvoltare a competențelor în conformitate cu nevoile și dorințele personale și să aibă capacitatea de a le duce la bun sfârșit. Din acest punct de vedere, nu putem vorbi despre un ideal universal ci despre un ideal în raport cu necesitățile locale și potențialul fiecărui cadrului didactic în parte, ținând cont întotdeauna de interesul elevului.

Mijloacele prin care acest model alternativ intenționează să își atingă obiectivele sunt axate pe trei piloane: identificarea și creșterea **motivației** intrinseci față de activitățile didactice (1), implementarea unui sistem de **mentorat** prin care fiecare profesor să aibă un sprijin care să îl îndrume atât în momentele dificile cât și în îndeplinirea propriului plan de dezvoltare (2) și **monitorizarea** permanentă a progreselor făcute în scopul valorificării acestora, nu în scop punitiv. Voi numi în continuare acest model de evaluare – Modelul 3M: Motivație, Mentorat, Monitorizare (Pușcaș, 2013).

3.1. Motivație

Rolul evaluării, în viziunea lui Fetterman, constă în capacitatea indivizilor în vederea creșterii propriilor performanțe, iar primul pas în acest demers este cultivarea dorinței de a performa, respectiv a motivației. Aceasta nu este doar o condiție pentru a crește randamentul ci o necesitate în ceea ce privește menținerea resursei umane și a îndeplinirii unor obiective. Atât evaluarea inițială cât și cea anuală se pot constitui într-un sistem de evaluare a personalului al cărui obiectiv este identificarea motivației și a posibilității de a o menține și crește.

Acolo unde există o motivație intrinsecă, de cele mai multe ori independentă de mijloacele financiare, este mai ușor de implementat un sistem de management al calității pentru că fiecare ar trebui să aibă ceva de câștigat lucrând într-un mediu „de calitate” (Pușcaș, 2013). Considerând că problema subfinanțării învățământului, reflectată în nivelul scăzut al salarizării cadrelor didactice ca fiind o condiție asupra căreia nu se poate interveni, identificarea acelor aspecte care îi motivează pe profesori să rămână în învățământ ar putea fi relevante pentru creșterea performanțelor acestora. Conform unei analize raportate la contextul Republicii Moldova, pe axa surselor satisfacției cadrelor didactice intră munca în sine, rezultatele obținute, recunoașterea meritată a rezultatelor, deținerea de responsabilități și dezvoltarea personală, iar pe cea a insatisfacției salariul, politica generală a organizației, relațiile personale la locul de muncă, condițiile de muncă și siguranța muncii și modalitățile de supervizare și control (Olaru, n.d.). De aceea,

atât timp cât evaluările nu se raportează la așteptările pe care profesorii le au de la ei înșiși sau de la colectiv, nu vor fi privite niciodată ca un instrument util ci ca o povară (Murafa & Ivan, 2013). Acest aspect este valabil atât în ceea ce privește posibilitatea ca prioritățile și cerințele să fie stabilite într-o anumită proporție la nivel local cât și la posibilitatea cadrelor didactice de a corela evaluarea anuală de propriile așteptări, obiective sau planuri.

Pornind evaluarea de la identificarea motivației profesorului, managementul școlar se poate asigura să direcționeze resurse spre acele aspecte care chiar contează pentru angajați. În rândul profesorilor, consider că identificarea a ceea ce îi motivează va avea un impact pozitiv asupra creșterii gradului de responsabilizare față de actul educativ și propria dezvoltare în spiritul a ceea ce numim „reflective teaching” (Pollard, 2005).

Pentru a crește motivația cadrelor didactice, în primul rând, trebuie create condițiile care permit celor care întradevăr au o înclinație spre profesia didactică să pătrundă în sistem. În acest sens, consider că mijloacele de a intra în sistemul educațional ar trebui să depindă mai puțin de cerințele formale. În condițiile în care formarea inițială nu este eficientă, oricine poate avea dreptul de a preda o disciplină, indiferent dacă a parcurs sau nu o formare inițială, dacă are o specializare conformă cu vreun centralizator sau nu etc. Consider că aceasta ar fi o formă de motivare și de atragere a unor persoane cu potențial, în special în zonele periferice unde este mare nevoie de personal și unde posibilitățile de acces la formare sunt reduse. Această posibilitate există și în prezent însă impune niște bariere spre avansare, în loc să ofere oportunități de validare a competențelor dobândite în alte contexte decât cele formale și de recupera eventualele lipsuri și a valorifica ceea ce contează în activitatea didactică. Totuși, în acord cu problemele ridicate de persoanele intervievate, pentru a asigura calitatea acestora este necesară o formă de examinare inițială riguroasă.

Astfel, examenul actual de definitivare ar trebui împărțit în două probe - una la intrarea în sistemul educațional și una după câțiva ani, când se simte pregătit candidatul și acumulează experiență practică. Așadar, examenul inițial trebuie să verifice cunoștințele de specialitate, competențe psihopedagogice precum și aspecte de management școlar și trebuie promovat cu un punctaj onorabil. În funcție de acesta, candidații pot fi încadrați ca și debutanți pe poziții de suplینitori pe posturile/disciplinele pentru care aplică. Între cele două probe, debutantul trebuie să asiste la un număr de ore ținute de alți profesori din instituția respectivă dar și din alte instituții de învățământ.

Cea de-a doua probă, este cea a cărei promovare oferă titlul de cadru didactic calificat și care se poate susține în maxim 5 ani de la data primei probe. Dacă după 5 ani, profesorul debutant nu promovează și a doua probă sau obține un punctaj cumulat la ambele probe sub limita admisă, va trebui să susțină din nou examenul inițial. Dacă prima probă este axată pe aspecte teoretice, cea de-a doua este axată pe competențele didactice practice demonstrate de cadrul didactic debutant. Evaluarea din cadrul celei de-a doua probe se realizează pe parcursul unui semestru, fiind alcătuită din autoevaluarea cadrului didactic raportată la

obiectivele propuse (fișele de evaluare anuală), raportul de evaluare al profesorului mentor, evaluarea elevilor și cel puțin o vizită la o oră de curs (pentru care aș evita termenul de inspecție). În urma vizitei, la clasă, vor fi făcute recomandări acolo unde este cazul, comisia (alcătuită dintr-un profesor din unitatea școlară și un evaluator din afară) putând să revină de câte ori consideră necesar pentru a-și forma o opinie cât mai relevantă.

În felul acesta, formarea inițială sau mai bine zis, calitatea acesteia le va folosi doritorilor de a intra în învățământ, și nu aspectul formal de a fi parcurs formarea respectivă. De asemenea, consider că această măsură va reduce numărul celor care urmează modulul ca variantă de rezervă, apreciind costurile de organizare a unui examen pentru cei care nu îl promovează mai mici decât cele de organizare a cursurilor de formare inițială pentru cei care nu intenționează să practice profesia didactică. De asemenea, această soluție ar putea amâna necesitatea unei metodologii pentru un masterat psihopedagogic, care se pare că ridică multe impedimente (număr insuficient de locuri, taxă pentru cei care mai au un masterat, necesitatea apropierii de marile centre universitare s.a.). În plus, ar permite și mai multă libertate în organizarea modulelor psihopedagogice, în acord cu autonomia universitară. În schimb, experții intervievați au apreciat că Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CRJAE) și Casa Corpurilor Didactice (CCD) trebuie să aibă un rol activ în pregătirea viitorilor profesori, acționând efectiv ca centre resursă, oferind materiale, sprijin didactic, oportunități de dezvoltare, schimburi de experiență, burse, consultanță și promovarea unei imagini pozitive a statutului de cadru didactic.

În ceea ce privește obținerea gradelor didactice și a titlului de profesor emerit, consider că ar mai fi loc de o treaptă de ierarhizare, astfel încât să mai existe o treaptă de motivare (atât în ceea ce privește statutul cât și în aspecte materiale). Identificând faptul că aspectele psihopedagogice ocupă un plan secund la examenul de gradul I, aș împărți această titulatură în gradul I didactic și gradul I științific, astfel încât să fie recunoscute și meritele pedagogice. Profesori emeriti pot fi doar cei care au ambele grade I. În schimb, persoanele intervievate au acceptat cu greu ideea irelevanței limitării de timp între posibilitatea de a susține un examen de grad după altul, chiar dacă obținerea titlului de doctor poate înlocui momentan aceste etape.

3.2. Mentorat

După ce a fost atins primul pas, respectiv identificarea motivației, este necesară și o identificare a nevoilor de dezvoltare în ceea ce privește standardele privind cunoștințele de specialitate, competențele psihopedagogice, didactice, metodice sau transversale, pornind de la o evaluare periodică în acest sens. Rolul unor evaluări a competențelor specifice profesiei este acela de a ne asigura că profesorii sunt calificați, rămân calificați și fac față noilor cerințe. În acest sens, consider că forma adecvată de a asigura aceste obiective este prin implementarea unui sistem de mentorat (în sensul de „coaching”) permanent pentru cadrele didactice (Pușcaș, 2013). Învățarea pe tot parcursul vieții presupune că pe tot

parcursul vieții, nu doar în primii ani de debut în profesia didactică se învață și este necesar ca profesorii să beneficieze de sprijin metodic, consultanță în domeniul de specialitate, dar mai ales consiliere profesională și, nu în ultimul rând, psihologică. La fel cum elevii sunt învățați să aibă curiozități și să folosească toate sursele de informare, la fel și profesorii trebuie să fie mai deschiși să învețe de la colegii lor (chiar și de la elevii lor), să facă schimburi de experiență și să aibă modele pe care să le urmeze. De asemenea, acolo unde această atitudine nu există, consider că trebuie stimulată spre a preveni eventualele curențe, care, ulterior vor fi remediate mai greu (Pușcaș, 2013). În cadrul interviurilor mi s-a semnalat o mică reticență în ceea ce privește învățarea colegială, astfel încât profesorii evită să ofere critici, chiar și constructive, de teama de a nu fi interpretați greșit sau de a fi criticați la rândul lor. În schimb, mi-au fost semnalate numeroase cazuri de bune practici în situații diverse (unități școlare de prestigiu, unități cunoscute pentru rezultatele mediocre, mediu rural, comunități de profesori tineri dar și experimentați).

3.3. Monitorizare

Deși această viziune urmărește în mod special responsabilizarea personală, monitorizarea se realizează pe mai multe niveluri: individual, instituțional, local și național, în acord cu principiul subsidiarității. Consider că progresele înregistrate trebuie contabilizate și raportate făcând apel la niște criterii comune, acest fapt fiind necesar pentru a obține date despre sistem și a putea măsura progresul efectiv în scopul unor analize comparative. Monitorizarea modului în care sunt îndeplinite obiectivele stabilite la începutul fiecărei zile, a fiecărei luni, fiecărui an, sau pe termen mediu și lung reprezintă și un factor de automotivare dar și o ocazie de a interacționa cu cei responsabili de implementarea acestui sistem de evaluare – mentorii, evaluatorii externi, etc. într-un ambient deschis dialogului. Dacă fiecare profesor își contabilizează într-un fel sau altul propriile reușite, la fel, managementul unității, responsabilii locali și ulterior cei naționali au tot interesul să știe despre aceste progrese ca să le poată valorifica în mod adecvat. Autoevaluarea, utilizarea unor metode și instrumente de feedback, participarea la ședințe de consiliere sau grupuri de dezvoltare personală sunt mijloace de management al carierei și acestea ar trebui să facă parte din fișa postului, având alocat timp din norma de muncă. De asemenea, consider că termenul de monitorizare este mai adecvat decât cel de evaluare pentru a schimba percepția existentă în acest moment, aceasta fiind percepută negativ ca o formă de verificare, inspecție și nu ca pe o ocazie de a învăța ceva, de autocunoaștere, de dezvoltare (Pușcaș, 2013).

Având în vedere că majoritatea profesorilor își conturează și ajustează stilul de predare în primii 3 ani, directorii unităților școlare se află de multe ori în fața a două alternative decizionale: să îl îndepărteze sau să renunțe la profesorul debutant care nu și-a demonstrat eficiența („effectiveness”) sau să aștepte alți aproximativ 3 ani pentru a evalua performanța unui nou profesor debutant. Thomas Kane argumentează în favoarea alternativei de a păstra un profesor chiar dacă nu se ridică la standardele de performanță dorite dar prezintă potențial de dezvoltare și

recomandă directorilor de unități școlare să investească în planuri de dezvoltare personală a căror implementare să o monitorizeze în permanență (Kane, 2013). De asemenea, consider că rolul unui mentor (cadru didactic cu experiență) este foarte important la începutul carierei, însă consider responsabilitatea managerilor de unități școlare de a construi un mediu în care feedback-ul să fie apreciat, profesorii să comunice, să se ajute reciproc și să acționeze ca o echipă în realizarea obiectivelor educaționale, ținând cont și de motivațiile personale ale acestora. Astfel, trecerea de la perioada de inducție, asistată de mentor, la activitatea profesională ulterioară să se mențină în același spirit colegial. Responsabilul de evaluarea și dezvoltarea resurselor umane, având și rolul de mentor deține, astfel, o responsabilitate destul de mare, care ar trebui normată și răsplătită din punct de vedere financiar.

O altă măsură, mai puțin populară în rândul celor intervievați de această dată, este legată de examenul de obținere a unui post titular, care consider că ar trebui să fie pe o perioadă de maxim 8 ani și nu pe perioadă nedeterminată. Susținerea unui examen la anumite intervale de timp combate plafonarea în domeniul specialității, determinând cadrele didactice să se preocupe în permanență de actualizarea cunoștințelor și a competențelor. Pe de altă parte, consider că în stabilirea criteriilor pentru titularizare, conducerea unităților de învățământ care scot postul la concurs trebuie să poată decide cel puțin în proporție de 40% criteriile de evaluare, având posibilitatea să le adapteze la necesitățile instituționale și să impună cerințe suplimentare (respectând principiul transparenței).

În ceea ce privește evaluarea continuă a cadrelor didactice, consider că rolul acesteia este unul foarte important în măsura în care ar putea fi valorificat prin acordarea de recompense sau stimulente celor care îndeplinesc obiective importante atât pentru instituție cât și în ceea ce privește dezvoltarea personală. Astfel, evaluarea continuă poate ține cont de toate cele 3 componente, aceasta putând fi un mijloc de motivare prin recunoașterea meritelor și atingerea propriilor obiective dar poate reprezenta partea formală a mentoratului, astfel încât scopul monitorizării este acela de a îmbunătăți constant ceea ce poate fi îmbunătățit. În evaluarea continuă pot intra planul de dezvoltare personală, fișa de autoevaluare, raportul responsabilului și evaluarea elevilor. Considerând că planul de dezvoltare personală este o investiție valoroasă dacă este făcut cu simț de răspundere. Acesta ar trebui întocmit la începutul fiecărui an cu aprobarea mentorului sau a responsabilului de evaluarea și dezvoltarea cadrelor didactice (plan care poate fi revizuit în privința obiectivelor pe termen mediu, sau pe măsură ce obiectivele sunt atinse). Planul de dezvoltare personală trebuie să facă referire la criteriile, standardele și indicatorii din fișa de autoevaluare, acestea din urmă fiind stabilite împreună cu directorul unității școlare și responsabilul de resursa umană. Considerând foarte importante criteriile din punct de vedere strategic din fișa de evaluare din actuala metodologie, consider că acestea nu trebuie schimbate cu totul, ci revizuite prin participarea întregii comunități profesionale, adaptându-le la obiectivele și necesitățile proprii. Având puterea de a decide în privința indicatorilor de performanță, profesorii vor deveni responsabili în stabilirea unor

indicatori realiști astfel încât, îndeplinirea lor să fie realizabilă pentru a obține punctajele dorite, cu condiția ca acestea să reflecte o creștere calitativă.

4. Concluzii

Așadar, în timp ce cu privire la evaluarea cadrelor didactice au fost semnalate numeroase aspecte problematice contradictorii, în privința propunerilor de îmbunătățire a situației acestora atitudinea a fost una pozitivă. În cadrul interviurilor realizate am întâlnit un acord față de ideile conform cărora actualul sistem de formare și evaluare a cadrelor didactice este unul rigid și nu produce valoare adăugată la nivelul managementului școlar ci, în cele mai multe cazuri, doar o intensificare a activităților cu caracter birocratic. Totuși, schimbarea atitudinii față de procesele de evaluare nu este doar o oportunitate ci și o condiție necesară pentru creșterea calității actului educațional, iar aceasta nu se poate realiza dacă cei de care depinde nu au de câștigat în urma procesului (Pușcaș, 2013). Aducând în discuție problema motivației pentru performanță, am sintetizat problemele legate de o descentralizare reală, chiar și la nivel local, și individualizarea proceselor educaționale în contextul filosofiei învățării pe tot parcursul vieții. Astfel, importanța raportării evaluărilor la context este dată de valoarea adăugată a activității didactice prestate de fiecare cadru didactic în parte („teacher value-added”- Croft, Glazerman, Goldhaber, Loeb, 2011), indiferent de acțiunea altor variabile care contribuie la performanța școlară a elevilor, precum mediul de proveniență, competențele dobândite în mod informal în activități extrașcolare, bagajul genetic, accesul la resurse, nivelul clasei, etc.

Bibliografie

1. Baumol, W. J. (1993). Healthcare, Education and the Cost Disease: A Looming Crisis for Public Choice. *Public Choice*. 77. pp. 17-28.
2. Croft, M., Glazerman, S., Goldhaber, D., Loeb, S., Raudenbush, S., Stagier, D. & Whitehurst, G. (6 iunie 2011). Passing Muster: Evaluating Teacher Evaluation Systems, *The Brookings Brown Center Task Group and Teacher Quality*. Găsit la adresa <http://www.brookings.edu/research/reports/2011/04/26-evaluating-teachers>, publicat la 06.04.2011, accesat la 12.06.2013.
3. Fetterman, D. (1996). Empowerment Evaluation. An introduction to Theory and Practice în Fetterman D., Kafrarian S.J., Wandersman A., *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*. Sage Publications. Thousand Oaks. pp 17-20.
4. Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Sage Publications. Inc. Thousand Oakes. pp 22-25.
5. Gliga, L. (2002). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educației și Cercetării (Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor), București: Ed. POLISIB SA.

6. Iosifescu, C.Ș. (coord.) (2012). *Raport privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România*, ARACIP. Găsit la adresa <http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/17878>.
7. Kane, T. (12 Iunie 2013). *Who is an effective teacher*, Brown Center Chalkboard. Găsit la adresa <http://www.brookings.edu/blogs/brown-center-chalkboard/posts/2013/06/12-effective-teacher-evaluation-k12-education-kane>, Accesat la 12.06.2013.
8. Murafa, C., Ivan, C. (2013). *Educație: Sistemul Românesc de Asigurare a Calității Educației Preuniversitare. Putem reforma formele fără fond?*, Societatea Academică Română. Găsit la adresa <http://sar.org.ro/asigurarea-calitatii-in-invatamantul-preuniversitar-este-blocata-in-proceduri/>, Accesat la 25.01.2013.
9. Olaru, V., n.d. *Repere psihopedagogice în motivarea cadrelor didactice pentru formarea continuă – reflecții teoretice și practice*. Găsit la adresa http://terec.usarb.md/files/4613/7940/2505/artico_Repere_psihop._a_motiv.pdf.
10. Pantazi, R. (2014). *Rezultate Titularizare 2014 Au fost afisate rezultatele examenului de titularizare. 48,66% dintre profesori au luat note peste 7, inainte de contestatii*. Găsit la adresa <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-17743806-rezultate-titularizare-2014-fost-afisate-rezultatele-examenului-titularizare-48-66-dintre-profesori-luat-note-peste-7-inainte-contestatii.htm>, accesat la 17.08.2014.
11. Pantazi, R. (2013). *Titularizare 2013. Peste 38.000 de profesori s-au înscris la examenul la titularizare*, Găsit la adresa la <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-15025531-titularizare-2013-peste-38-000-profesori-inscris-examenul-titularizare-cum-desfasoara-concursul-rezultatele-din-anii-trecuti.htm>, accesat la 20.06.2013.
12. Pollard, A. (coord.) (2005). *Reflective Teaching*. New York: Ed. Continuum.
13. Pușcaș, M. (2013). Formarea și evaluarea cadrelor didactice: necesitatea unui sistem coerent, adaptat la tendințele actuale internaționale în Șerban O.C., Banu I., Tarata G. (coord., 2013). *Impactul globalizării asupra politicilor educaționale*. București: Ars Docendi.
14. Pușcaș, M. (2013). *Evaluarea resurselor umane din învățământul preuniversitar: un model alternativ pentru cadrele didactice din România*. Lucrare de Dizertație nepublicată. Școala Națională de Studii Politice și Administrative.

CAPITOLUL 4

PARTICIPAREA LA EDUCAȚIE: REPERE DESCRIPTIVE ALE EDUCABILILOR

Participarea la educație a copiilor cu oportunități reduse. O analiză din perspectiva dezavantajului socio- economic

Ciprian FARTUȘNIC⁴³

1. Contextul cercetării

Raportul Eurydice și CEDEFOP (2014) evidențiază faptul că fenomenul de părăsire timpurie a sistemului de educație și formare profesională a înregistrat o scădere în majoritatea țărilor din UE în ultimii ani, jumătate dintre acestea având deja o valoare a indicatorului sub ținta de 10% stabilită la nivel european până în anul 2020. Țări precum Spania, Portugalia sau Malta au reușit într-un interval relativ scurt să reducă în mod semnificativ distanța față de media europeană, în timp ce țări precum Slovenia, Croația sau Cehia înregistrează valori mai mici de 5% în cazul acestui indicator.

Tendința la nivel european nu este înregistrată însă și în cazul României: după anul 2010 ponderea tinerilor din grupa de vârstă 18-24 de ani care și-au finalizat formarea inițială fără să termine învățământul obligatoriu și fără a urma ulterior un curs de calificare a avut o evoluție fluctuantă, scăzând, per ansamblu, foarte puțin, de la 18,4% în 2010 la 17,3% în 2013. Aproape unul din cinci tineri din această grupă de vârstă fac parte, în prezent, din această categorie, după cum se observă în Figura 20.

Astfel, observăm că în ciuda numeroaselor programe de intervenție derulate cu fonduri naționale sau europene, România nu a reușit decât să stopeze evoluția negativă a indicatorului, nu însă și să inverseze această tendință. O analiză recentă realizată de Institutul de științe ale educației (ISE) evidențiază că valoarea înregistrată în anul 2008 (15,9%) rămâne un minim istoric, în timp ce ținta stabilită pentru anul 2020 (11,7%) pare în contextul actual dificil de atins fără inițierea unor programe suplimentare de intervenție.

Dificultățile în a recupera efectele produse de criza economică și financiară din perioada 2008-2010 asupra părăsirii timpurii a școlii indicate de raportul ISE fac ca decalajul dintre România și media țărilor europene să crească de patru ori în ultimii ani, de la 1,2 p.p. în 2008 la 5,3 p.p în 2013 (ISE, 2015). Acest lucru

⁴³ Dr., Institutul de Științe ale Educației, cipf@ise.ro

înseamnă că, spre deosebire de alte țări din UE, măsurile luate de România în această arie nu au reușit să aibă la fel de mult succes. Rapoarte internaționale - OECD (2012), Eurydice și CEDEFOP (2014), dar și studii tematice, precum cele dedicate copiilor și tinerilor în afara sistemului de educație oferă numeroase exemple de factori care conduc la această stare de fapt (UNICEF, 2012; Fartușnic și Jigău, 2014).

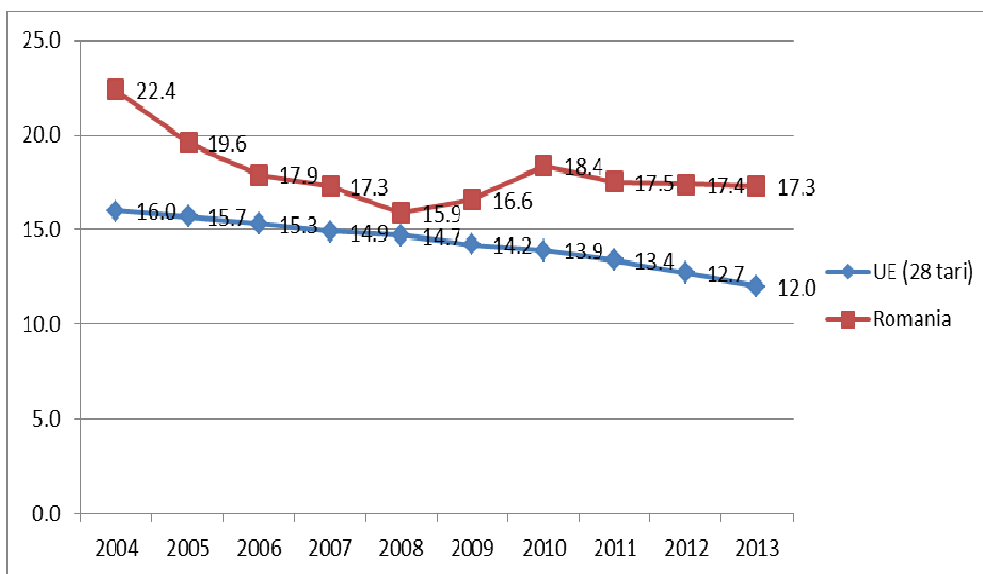


Figura 20. Evoluția ratei de părăsire timpurie a sistemului de educație și formare profesională a tinerilor cu vârste cuprinse între 18-24 de ani, 2004-2013
Sursa: ISE, 2015

Analiza rezultatelor la evaluarea internațională PISA evidențiază, în cazul României, dimensiunile influenței negative a condițiilor socio-economice precare: elevii din familiile cu veniturile cele mai ridicate (quintila 5) au un scor, în medie, cu 102 de puncte mai ridicat în comparație cu cel înregistrat de elevii care provin din familii cu veniturile cele mai scăzute (quintila 1). Această diferență echivalează cu peste 2,5 ani de școlarizare între cele două categorii de elevi (1 an este estimat ca fiind echivalent cu 40 de puncte) și este semnificativ mai ridicată în comparație cu diferența pe sexe sau medii de rezidență – 4, respectiv 30 de puncte.

De asemenea, analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici (ISE, 2015) evidențiază consecințele acestui fenomen nu doar asupra rezultatelor, ci și participării școlare: peste 40 000 de elevi din învățământul preuniversitar renunță la studii pe parcursul unui an, rata abandonului școlar fiind constant situată între 1,5-2% din totalul elevilor în ciclul primar și gimnazial și 3-4% din totalul elevilor din ciclul secundar superior (învățământ liceal sau profesional). Datele din studiile tematice UNICEF/ISE

focalizate pe copiii/tinerii în afara sistemului de educație (UNCEF, 2012; Fartușnic & Jigău, 2014) au evidențiat, de asemenea, faptul că incidența acestui fenomen în cazul celor din familiile cele mai sărace este de 4-5 ori mai ridicată în comparație cu situația copiilor din familiile cu veniturile cele mai mari. Ca și în cazul indicatorului privind părăsirea timpurie a educației, evoluția din ultimii a ratei abandonului școlar aproape se suprapune cu evoluția crizei economice.

Analiza sistemului de educație din perspectiva unor indicatori statistici (ISE, 2015) evidențiază și faptul că, în cazul unei cohorte de elevi (calcul realizat pe cohorta de elevi care a avut debutul școlar în anul 2005/2006 și a finalizat clasa a VIII-a în anul 2012/2013), se înregistrează 15,1% pierderi școlare până în clasa a VIII-a și 1,3% pierderi școlare pe parcursul clasei a VIII-a. De asemenea, 11,4% elevi nu s-au înscris la evaluarea națională; 54,8% elevi au reușit să obțină cel puțin nota 5 la evaluarea națională; 17,4% elevi au obținut o notă sub 5 la evaluarea națională. Observăm astfel că doar puțin peste jumătate dintre elevii din cohorta analizată au reușit să finalizeze învățământul gimnazial și să obțină peste 5 la evaluarea națională. Figura 21 evidențiază principalele provocări în învățământul primar și gimnazial, din perspectiva pierderilor școlare până în clasa a VIII-a.

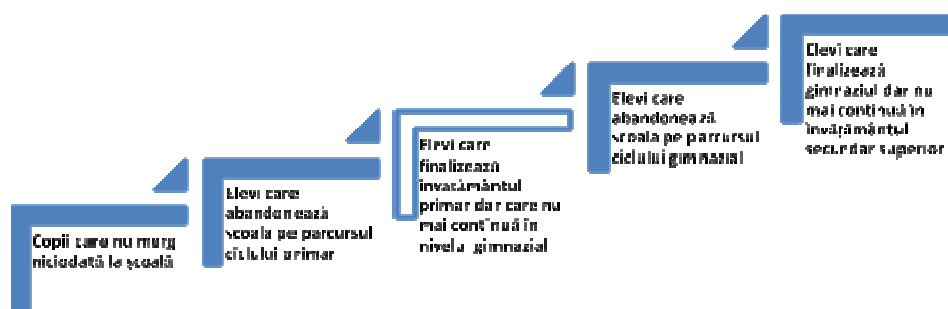


Figura 21. Pierderi în sistemul de educație până la învățământul liceal sau profesional (nivel secundar superior)

Adaptarea la ciclul învățământului secundar superior rămâne, de asemenea, dificilă pentru un număr important de elevi care finalizează învățământul gimnazial. Structura și dezvoltarea rețelei școlare, mult mai redusă în mediul rural, alături de costurile mai ridicate cu școlarizarea în cazul acestui nivel, determină ca elevii care provin din familiile cele mai sărace și vulnerabile sunt mult mai aproape de a renunța la studii în comparație cu colegii lor. Acest fapt este demonstrat, de exemplu, de creșterea abandonului școlar în învățământul liceal, imediat după anul 2009/2010, odată cu intrarea în lichidare a SAM-urilor și generalizarea, de facto, a liceului. Dezvoltarea învățământului profesional, alături de reducerea efectelor crizei economice a condus la o ameliorare a ratei abandonului la nivelul liceului în anul școlar 2012/2013. Cu toate acestea, clasele a IX-a și a X-a par să înregistreze în continuare cele mai importante rate de abandon școlar, atât în cazul liceului, cât și al învățământului profesional (ISE, 2015).

2. Conceptul de oportunitate redusă, risc și dezavantaj socio-economic

Perspectivile de dezvoltare personală, de integrare cu succes pe piața muncii sau în societate sunt semnificativ mai reduse în cazul unui copil care are dificultăți în a se adapta condițiilor/cerințelor școlii sau care deja a renunțat la studii, înainte de a finaliza cel puțin învățământul obligatoriu. Fără a dobândi un set de competențe cheie minime, un copil din această categorie va avea șanse reduse în comparație cu ceilalți colegi de a avea o viață profesională de succes și va fi într-o măsură mult mai mare expus riscului de a fi șomer sau de a avea un salariu mai mic. În același timp, în lipsa acestor competențe, va ajunge să fie mai puțin pregătit să participe la activități de învățare pe întreg parcursul vieții și va putea fi într-o măsură mult mai redusă un participant activ la viața socială și civică (OECD, 2012). Această înțelegere a ideii de oportunitate redusă din perspectivă educațională a stat la baza cercetării realizate de Institutul de Științe ale Educației în rândul elevilor care provin din familii foarte sărace în cadrul proiectului Zone Prioritare de Educație (ZEP), parte a Campaniei Naționale UNICEF Hai la școală!, în perioada noiembrie 2013-iunie 2014. Investigația a urmărit evidențierea provocărilor cu care se confruntă elevii care provin din familii dezavantajate socio-economic în parcursul lor școlar și identificarea unor arii ameliorative de intervenție pe baza rezultatelor de cercetare, în special prin intervenții focalizate pe unități școlare care au ponderi ridicate ale elevilor din această categorie.

Un alt concept important pentru acest demers a fost cel de risc educațional, înțeles ca probabilitate ridicată de a înregistra un eșec școlar (repetenție, abandon școlar) și, implicit, de a părăsi prematur sistemul de educație. Cercetarea ISE a avut ca reper și definiția riscului de excluziune prezentată în raportul de țară coordonat de UNICEF privind situația copiilor în afara sistemului de educație (UNICEF, 2012), cât și definiția EUROSTAT a indicatorului risc de sărăcie (Atkinson & Marlier, 2010).

Barierele culturale sau de limbă, accesul limitat la servicii de sprijin pentru activitățile de învățare sau lipsa resurselor pentru dezvoltarea unor activități extracurriculare sunt exemple de astfel de factori ce contribuie la menținerea sau accentuarea riscului de părăsire timpurie a sistemului de educație. Între aceste influențe, situația socio-economică a familiei pare să aibă cel mai important rol în creșterea probabilității de a părăsi timpuriu școala, înainte de finalizarea clasei a X-a și de obținere a unei minime calificări. Dezavantajul socio-economic al familiei este înțeles în cazul cercetării ISE ca fiind definit de un nivel redus al veniturilor (la limita sau sub pragul sărăciei), șomaj, nivel scăzut de educație al membrilor familiei, condiții precare de locuit.

Asumpția studiului este că acest dezavantaj influențează negativ parcursul școlar și profesional al unui copil (Jigău, 2002; Feinstein et al. 2004; Hatos, 2006; OECD, 2012) și că școala poate compensa sau, dimpotrivă, accentua această influență. Nivelul socio-economic al familiei creează un mediu în care atitudinile față de educație și față de reușită școlară se schimbă, ajungând să devieze de la un

context ce promovează în mod sistematic învățarea (*conducive to learning*), la unul în care sunt adoptate alte modele de reușită, în care participarea școlară nu mai este o condiție. Astfel, școala se poate angaja activ în a (re)construi împreună cu părinții o cultură școlară specifică unei orientări către dezvoltare (*growth mindset school culture*), sau poate abdica de la acest rol, considerând factorii socio-economici ca fiind un dat ce nu poate fi schimbat sau contra-balansat (Ricci, 2013).

Din perspectiva literaturii de specialitate, copiii care provin dintr-o familie dezavantajată socio-economic fac parte din categoria elevilor cu *cerințe educaționale speciale* (CES). Lipsa condițiilor de studiu acasă, implicarea redusă a părinților în parcursul școlar sau în asigurarea unor condiții minime pentru participare școlară (hrană, îmbrăcăminte) justifică această alegere, aceste cerințe fiind consecutive unor condiții socio-economice ce plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți, ce nu-i permite o existență sau valorificare a potențialului de care dispune (Gherguț, 2005). Din păcate, lipsește o definiție oficială a cerințelor educaționale speciale în cadrul de reglementare (educațional, medical sau de protecție socială), ceea ce limitează această încadrare. Cadrul actual legal tratează cerințele educative speciale ca fiind specifice elevilor cu diferite dizabilități și învățământului special. De exemplu, articolul 12 din Legea educației naționale nr 1/2011, cu referire la grupurile susținute de stat menționează atât pe elevii și studenții cu *probleme și nevoi sociale*, cât și pe cei cu *cerințe educaționale speciale*. Într-o astfel de înțelegere, politici educaționale esențiale (de exemplu, cele privind finanțarea învățământului preuniversitar) nu ajung să diferențieze între școli cu o pondere redusă și cele cu o pondere ridicată de elevi care provin din familii dezavantajate socio-economic. Politicile de sprijin pentru copiii cu CES sunt, în prezent, în cazul sistemului educațional românesc, reduse la intervenții care sprijină copii cu dizabilități și școlile acestora (din învățământul de masă sau din învățământul special).

Conform datelor EUROSTAT, în anul 2013 aproape jumătate dintre copiii din România (48,5%) sunt în risc de sărăcie sau excluziune socială, stare de fapt ce indică dimensiunea și urgența intervenției și nevoia de integrare a politicilor educaționale cu alte politici publice. Clarificarea rolului dezavantajul socio-economic în parcursul școlar și înțelegerea consecințelor unui mediu familial de acest tip asupra capacității școlilor de a oferi un serviciu educațional adaptat copiilor din familii cu un nivel redus al veniturilor sunt pași esențiali pentru dezvoltarea unor noi măsuri de sprijin la nivelul sistemului de educație și formare profesională, cât și a unor intervenții sistemice (Bîrzea, 1994).

3. Metodologia cercetării

În lotul de investigație au fost incluși 2175 de elevi din școli participante la Campania Unicef *Hai la școală!*, cercetarea incluzând nivelul primar și gimnazial de educație. Nu au fost îndeplinite criteriile pentru a avea un eșantion în sens statistic, concluziile nefiind generalizabile la nivelul sistemului de educație. Cu toate acestea, datele de cercetare colectate oferă o imagine nuanțată, relevantă

pentru elevii care studiază în școli ZEP, situate în comunități dezavantajate și care, la rândul lor, provin din familii dezavantajate socio-economic.

Sunt reprezentați în lotul de investigație elevi din toți anii de studiu, începând cu clasa pregătitoare și finalizând cu clasa a VIII. O evaluare generală indică proporții apropiate în ceea ce privește structura pe niveluri de învățământ (45,2% elevi din învățământul primar, respectiv 53,8% elevi de gimnaziu) și în funcție de gen (46% fete, 54% băieți). Diferențe mai importante apar din perspectiva mediului de rezidență: la nivelul eșantionului de unități 77,4% sunt unități din mediul rural, cuprinzând peste două treimi dintre elevi (69,3%), respectiv 22,6% unități din urban cu 30,7% dintre elevi.

Cinci din șase elevi (86,3%) provin din unități gimnaziale, ponderea acestora în rural fiind de 81,3%, iar în urban de 97,8%. Dacă ne referim la rețeaua completă și nu la rețeaua de unități cu personalitate juridică, distribuția pe medii de rezidență a școlilor din care provin elevii investigați este apropiată de cea a rețelei școlare, în condițiile în care școlile primare sunt organizate numai în mediul rural unde se regăsesc și o mare parte dintre gimnazii. Tabelul 26 sintetizează caracteristicile lotului investigat.

Tabelul 26. Descrierea lotului investigat

	Unități școlare		Elevi		Fete	
Rural	48	77,4%	150 7	69,3%	705	70,5%
Urban	14	22,6%	668	30,7%	295	29,5%
Total	62	100,0%	217 5	100,0 %	100 0	100,0 %

Cercetarea realizată a avut la bază datele obținute printr-o anchetă adresată cadrelor didactice care au la clasă elevi în situație de risc major de abandon și prin desfășurarea unei serii de interviuri cu actori școlari relevanți: reprezentanți ai echipelor de conducere a școlilor implicate în cercetare, consilieri sau mediatori școlari, coordonatori ai activităților cu părinții etc. Selecția profesorilor care au completat chestionarul a fost realizată pe baza criteriului ”persoana cel mai bine informată”: au fost implicați în cercetare învățători sau profesori diriginți ai claselor din care fac parte elevii identificați la nivel de școală ca fiind în situație majoră de risc de abandon datorită condițiilor socio-economice precare ale familiilor lor.

Administrarea chestionarelor s-a realizat la începutul și la finalul anului școlar (septembrie 2013 și iunie 2014), cu ajutorul platformei de învățare a ISE (training.ise.ro) și a fost supervizată echipa de cercetare a proiectului și de către o serie de experți la nivelul fiecărui județ participant.

Prima etapă de cercetare a urmărit colectarea de date despre anumite caracteristici ale elevilor în risc major de abandon prin intermediul unei anchete prin chestionar, aspectele vizate fiind concentrate pe factori de risc individuali,

familiali și școlari. A doua etapă a urmărit colectarea de date despre situația elevilor la final de an (privind înscrierea, frecvența, rezultate școlare, nivel de implicare în activități de sprijin dezvoltate pentru aceștia la nivelul clasei/școlii) și în acest caz fiind realizată o anchetă prin chestionar. Cele două secvențe ale cercetării acoperă astfel profilul elevilor din această categorie, experiența școlară a acestora și rezultatele înregistrate pe parcursul și la final de an. Următoarea secțiune oferă o prezentare sintetică a celor mai interesante rezultate ale acestei investigații, analizate din perspectiva măsurilor curente și viitoare din această arie.

4. Rezultate relevante din perspectiva intervențiilor privind participarea școlară

Cine sunt copiii în risc major de abandon școlar? La prima vedere, putem spune că toți copiii care învață într-o școală situată într-un mediu dezavantajat socio-economic sunt într-un astfel de risc. O analiză mai atentă ne indică faptul că deși toți elevii sunt în risc, putem vorbi despre un risc *major* în cazul acelor elevi care cumulează mai mulți factori de risc. Dezavantajul socio-economic, alături de mediul de rezidență (rural), apartenența etnică (romă) și existența unei dizabilități, cum am văzut deja, reprezintă factorii întâlniți cei mai des în situațiile în care un copil renunță la studii sau nu ajunge să meargă niciodată la școală.

Studiul nostru a selectat dintre acești factori pe cei care țin de contextul socio-economic al familiei. Astfel, în lotul de investigație majoritatea elevilor provin din familii cu un nivel redus de studii: peste 80% au părinți cu studii primare, gimnaziale sau fără studii (a fost luat în considerare părintele cu cel mai înalt nivel de studii atins), după cum se poate observa în Tabelul 27.

Tabelul 27. Distribuția elevilor în risc major de abandon după nivelul de studii al părinților, pe medii de rezidență

	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Fără școală	220	68	288	14,6%	10,2%	13,2%
Primar	435	175	610	28,9%	26,2%	28,0%
Gimnazial	633	187	820	42,0%	28,0%	37,7%
Șc. profesională	129	118	247	8,6%	17,7%	11,4%
Liceu	42	78	120	2,8%	11,7%	5,5%
Șc. postliceală	1	14	15	0,1%	2,1%	0,7%
Înv. superior	0	3	3	0,0%	0,4%	0,1%
Nu e cazul (decedat)	24	18	42	1,6%	2,7%	1,9%
Non R	23	7	30	1,5%	1,0%	1,4%
Total	1507	668	2175	100%	100%	100%

Există diferențe semnificative statistice ($p = 0,00 < 0,05$) între frecvența școlară a populației investigate de elevi și nivelul de studii al părinților. Astfel, cu cât nivelul de educație dintr-o familie scade, cu atât crește probabilitatea ca un copil care provine din acea familie să înregistreze mai multe absențe pe parcursul unui an școlar, având o frecvență mai scăzută.

Situația economică a familiilor acestor elevi este extrem de dificilă, situându-se la limita sau sub pragul sărăciei: peste 80% dintre părinți nu au un venit lunar stabil, fiind șomeri (33%), practicând agricultura de subzistență (26%) sau lucrând cu ziua (22%). Acest lucru este demonstrat și de ponderea ridicată a elevilor care prestează activități lucrative (44%) în gospodărie sau în afara acesteia, inclusiv activități remunerate. Doi din trei copii se confruntă astfel cu foarte mari probleme în a-și realiza temele pentru acasă, lipsindu-le condițiile minime de studiu (spațiu și mobilier adecvat).

Situația de dezavantaj este amplificată și de mediul familial al acestor copii. Astfel, aproape unul din patru elevi identificați ca fiind în risc major de abandon provine dintr-o familie dezorganizată prin divorț/deces: fie este crescut de bunici sau alte rude (10%), fie are o familie monoparentală (6,4%), fie este instituționalizat/ în plasament familial sau în altă situație (3,6%). Aproape 20% dintre acești elevi au cel puțin un părinte plecat în străinătate și jumătate dintre ei fac parte dintr-o familie cu patru sau mai mulți frați. Aproximativ unul din trei elevi implicați în cercetare au frați care au abandonat deja școala, riscul de abandon în cazul elevilor cu mai mult de trei frați fiind de aproximativ cinci ori mai mare în comparație cu cei care nu au frați. Această situație poate să reflecte influența modelului unui frate mai mare, dar și să semnaleze existența unui context negativ persistent.

Respondenții apreciază, de asemenea, că aproape jumătate din numărul total de părinți (45%) manifestă o atitudine negativă față de educația copiilor și față de școală, în general. Este un rezultat așteptat, în absența unor strategii de atragere a acestora în viața școlii și a unor competențe în aria implicării părinților - aproape jumătate dintre școlile investigate nu au un consilier școlar. Fără sprijinul familiei, școlile au mult mai puține șanse de a dezvolta activități de succes în aria prevenirii fenomenelor de abandon și de absentism școlar, iar în situații de eșec, familia este cel mai des indicată ca având principala responsabilitate. Această stare de fapt este ușor de observat și în discursul public despre abandonul școlar, măsurile punitive impuse familiei fiind mult mai des invocate ca intervenții dezirabile față de măsuri care să conducă la educarea părinților.

Un alt factor important de risc identificat de participanții la cercetare este reprezentat de o barieră culturală: unul din patru elevi participanți la cercetare aparține unei familii sau comunități care are altă limbă maternă decât cea de predare în școală. Cele mai multe cazuri se referă la copii de etnie romă, care vorbesc limba rromani.

Actorii de la nivelul școlii au identificat ca fiind cu cerințe educaționale speciale 21% dintre elevii participanți la studiu, toți subiecții asociind această categorie cu cea a copiilor cu dizabilități (cu sau fără dosar medical de încadrare

într-un anumit grad de dizabilitate sau dosar de orientare școlară). În cazul a peste două treimi dintre elevi actorii au semnalat existența și a unor dificultăți de învățare, situație demonstrată de ponderea ridicată a copiilor care depășesc cu cel puțin doi ani vârsta teoretică a clasei și care au repetat cel puțin o dată un an școlar. La aceasta contribuie și faptul că numai unul din doi elevi din această categorie reușește să aibă o frecvență zilnică la școală, în timp ce aproximativ 15% fie au abandonat școala, fie nu au fost nicio zi la școală, chiar dacă erau înscriși.

În mod firesc, toate aceste dificultăți se reflectă și în parcursul școlar al acestor copii: fără un sprijin suficient din partea familiei și, din păcate, nici a tuturor cadrelor didactice, ei nu reușesc decât în proporție de două treimi să promoveze clasa, numărul celor care obțin o medie de peste 8 fiind redus (sub 9%). Din păcate, după cum se vede în Tabelul 28, pierderile școlare în lotul investigat sunt de aproape 25%, fie prin repetenție, fie prin abandon. Această situație este influențată de momentul investigației, 9% dintre elevi fiind cu situația neîncheiată, cadrele didactice participante la cercetare încadrându-i, pe majoritatea, în categoria elevilor care au abandonat școala.

Tabelul 28. Distribuția elevilor în risc major de abandon după rezultatele la finalul anului școlar, pe medii de rezidență

	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Promovat	947	479	1426	62,8%	71,7%	65,6%
Corigent	140	86	226	9,3%	12,9%	10,4%
Repetent	231	34	265	15,3%	5,1%	12,2%
Cu situația neîncheiată	140	51	191	9,3%	7,6%	8,8%
Transfer / plecat /alte	15	13	28	1,0%	1,9%	1,3%
Abandon	34	5	39	2,3%	0,7%	1,8%
Total	1507	668	2175	100,0%	100,0%	100,0%

De servicii de sprijin (de exemplu, activitate de educație remedială) beneficiază puțin peste o treime dintre elevi, o pondere similară înregistrându-se și în cazul implicării în diferite activități extra-școlare. Restul elevilor par a fi considerați de către școală ca fiind deja într-o situație de abandon, chiar dacă, cu o frecvență mai mică sau mai mare, încă vin la școală: întâmpină dificultăți în a face față cerințelor (61%), sau de comunicare cu colegii și profesorii (72%), nivelul de motivație și implicare în activitățile de învățare este scăzut (65%), rezultatele școlare sunt sub așteptări/potențial (59%), manifestă un comportament deviant (22%) etc.

Este interesant de remarcat faptul că răspunsul școlii cel mai întâlnit în cazul elevilor care provin din familii dezavantajate socio-economic și care au dificultăți de a face față cerințelor, având rezultate școlare slabe, este acela de a-i lăsa corigenți sau repetenți. Din păcate, în cazul acestor elevi orice an repetat crește în mod direct riscul de eșec școlar. Astfel, dacă în cazul celor care au vârsta corespunzătoare clasei pierderile școlare, prin abandon sau repetenție sunt sub 15%, în cazul celor care depășesc cu un an ponderea crește la 23%, în timp ce

elevii în risc care depășesc cu doi ani vârsta teoretică ajung în peste 40% din cazuri în această situație.

Acest profil este apropiat de cel surprins în analiza situației copiilor în risc major de abandon din școlile ZEP în anul școlar 2012/2013 (Fartușnic, 2013), cât și de rezultatele studiului privind situația copiilor în afara sistemului de educație (UNICEF, 2012). Astfel, se susține și observația că în ciclul primar și gimnazial există o distribuție relativ echilibrată a ratei abandonului școlar, cu excepția clasei a V-a, unde se concentrează aproape o pătrime din numărul total de cazuri de abandon.

Cercetarea a indicat și corelația puternică între absenteism și abandon școlar, cei mai mulți dintre elevii care au înregistrat un număr mare de absențe renunțând să mai vină la școală în a doua parte a anului școlar. Acest lucru demonstrează importanța măsurilor de prevenire, care pot ajunge la copil cât încă acesta este în învățământul formal, dar și promptitudinea cu care aceste măsuri trebuie luate în raport cu situația socio-economică precară a familiei, ce nu reușește să asigure copilului o frecvență regulată.

În opina actorilor investigați, principala cauză pentru care copiii din familii dezavantajate au înregistrat un eșec școlar ține de incapacitatea acestora de a se adapta la viața școlară și comunicării reduse cu colegii sau cadrele didactice. Acest lucru demonstrează atât impactul negativ al sărăciei asupra competențelor de comunicare sau sociale (de exemplu, expunerea mult mai redusă a unui copil dintr-o familie săracă la contexte variate de comunicare, care să-i permită dezvoltarea normală a limbajului), cât și situațiile frecvente în care școala ridică propriile bariere de comunicare, nereușind să înțeleagă și să compenseze acest handicap.

Alți factori considerați importanți țin de condițiile economice precare din familie, ce determină implicarea frecventă a copilului în activități lucrative în gospodărie sau în afara acesteia, lipsa unor condiții minimale de studiu acasă și de atitudine negativă a membrilor familiei față de educația copiilor sau de școală. Nu în ultimul rând, respondenții indică dezinteresul și motivația redusă pentru implicarea în activitățile școlare.

Este interesant de observat că factorii privind succesul sunt asociați în primul rând cu școala. Astfel, în opinia actorilor investigați, elevii în risc major care au promovat clasa au reușit acest lucru datorită cunoașterii mai bine de către școală a factorilor de risc specifici copiilor în risc major de abandon și participării cadrelor didactice din școală la programe de formare adecvate, care i-au ajutat să răspundă mai bine nevoilor copiilor și organizării unor activități de sprijin în școală, inclusiv extra-curriculare.

Alți factori importanți indicați de respondenți se referă la elevii înșiși: ameliorarea comunicării cu colegii și profesorii, creșterea motivației pentru activitățile școlare, participarea la activități extra-curriculare etc. Nu în ultimul rând, peste jumătate dintre actorii investigați subliniază rolul atitudinii pozitive a familiei în ceea ce privește educația propriului copil și școala.

5. Concluzii și recomandări

Deprivarea, ce apare în multe situații chiar înainte de naștere, continuată în copilărie și adolescență afectează în mod direct și sever dezvoltarea normală a creierului. Date recente de cercetare arată că diferențe chiar și reduse de venit afectează comportamentele și abilitățile noastre cognitive: cu cât nivelul socio-economic este mai redus, cu atât această influență este mai mare (Noble et al., 2015). O viață trăită în sărăcie poate fi analizată din perspective foarte diferite, însă științele educației au un loc privilegiat: educația și învățarea fac parte, în egală măsură, din complexul de cauze, dar și de rezultate ale acestei stări de fapt.

Pe de o parte, alături de factori ce țin de condițiile de mediu, de locuit sau de hrană, lipsa accesului la o educație de calitate poate juca un rol foarte important în această ecuație, contribuind la dezvoltarea redusă a abilităților neurocognitive ale unui copil. Pe de altă parte, în lipsa acestor abilități, parcursul școlar și profesional viitor al acestui copil devine problematic, în egală măsură ca și cel al societății din care face parte. Stocul general redus de educație se dovedește astăzi mai mult decât oricând o povară pentru că limitează dramatic atât bunăstarea individuală, cât și capacitatea unei economii de a fi productivă sau de a se dezvolta. Eșecul de a dobândi competențe de bază conduce la demotivare și dezangajare civică, ceea ce înseamnă costuri suplimentare asupra bugetului public. Un studiu recent UNICEF (Varly et al., 2014) oferă o imagine detaliată asupra relației complexe între investițiile în educație, nivelul de studii și veniturile la nivel micro și macro.

Datele noastre de cercetare arată că atât creșterea echității în educație, cât și reducerea riscului de excluziune cauzat de dezavantajul socio-economic trebuie să rămână o prioritate pe agenda de decizie. Este nevoie de resurse pentru a oferi acestor copii mai multe ocazii de a participa la activități de educație remedială, la alte activități de sprijin, inclusiv extra-curriculare sau de dezvoltare personală. Asigurarea accesului la educație, frecventarea școlii sunt condiții necesare, nu însă și suficiente pentru a își putea atinge potențialul de dezvoltare. Un sistem rigid de predare și evaluare, focalizat excesiv pe însușirea și demonstrarea unor cunoștințe și nu pe dezvoltarea și verificarea modului în care au fost dobândite o serie de competențe, conduce frecvent la situații de repetenție, amplificând proporțional riscul de abandon școlar. Insuficienta cunoaștere a caracteristicilor acestor copii, relațiile dificile cu familia, contribuie la creșterea incidenței acestor cazuri: la doi ani depășirea vârstei teoretice a clasei sunt peste 40% șanse de a renunța prematur la studii.

Cercetarea realizată în școlile ZEP demonstrează, în egală măsură, importanța asigurării calității dar și a nevoii de coordonare a diferitelor servicii (în special cele sociale, medicale și educaționale) care pot să ofere sprijin copiilor în risc major de abandon și familiilor acestora. De asemenea, la nivel european, cooperarea inter-guvernamentală este considerată la fel de importantă ca și cooperarea trans-sectorială (Eurydice, 2014). Astfel, creșterea echității în educație și reducerea riscului de excluziune cauzat de dezavantajul socio-economic trebuie să rămână o constantă pe agenda de decizie.

Rezultatele noastre demonstrează, alături de alți autori (Jigău și Surdu, 2002; Feinstein et al., 2004; Hatos, 2006; OECD, 2012; Eurydice, 2014), că o experiență educațională pozitivă și o abordare personalizată a învățării pot compensa o parte a dezavantajului socio-economic din familie.

Dimensiunea individuală a intervenției trebuie, de asemenea, mai puternic corelată cu cea la nivelul unităților școlare situate în zone dezavantajate socio-economic, politicile în aria echității și asigurării șanselor egale fiind o componentă esențială a oricărui sistem educațional performant. Rezultatele cercetării educaționale pot oferi, în continuare, sprijin în a identifica acele măsuri care pot funcționa, cât și în definirea modalităților prin care acestea pot fi cel mai eficiente și puse în practică.

Bibliografie

1. Apostu, O. et al. (2012). Copiii care nu merg la școală. O analiză a participării la educație în învățământul primar și gimnazial. UNICDF și Institutul de Științe ale Educației, Buzău: Editura Alpha MDN.
2. Atkinson, A. & Marlier, E. (Eds.) (2010). *Income and living conditions in Europe*. Eurostat. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. Balica, M., Fartușnic, C., Horga, I., Jigău, M. & Sarivan, L. (2004). Program pilot de intervenție prin sistemul ZEP. *Revista de pedagogie*, nr. 1-12, 2004 (p. 49-74).
4. Bîrzea, C. (1994). *Les politiques éducatives dans les pays en transition*. Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe.
5. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
6. Fartușnic, C. (2013). Copiii în risc major de abandon: cunoaștere, înțelegere și sprijin. în Stanciu, S. (Ed.). *Stilul de învățare și temperamentul școlărilor – instrumente pentru o educație creativă*, București: Editura Comunicare.ro.
7. Fartușnic, C. (Ed.) (2014). *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost. O evaluare curentă din perspectiva echității*. București: Editura Vanemonde.
8. Fartușnic, C. & Jigău, M. (Eds.) (2014) *School participation in upper secondary education. A challenge for current policies in Romania. National study*. Buzău: Editura Alpha MDN.
9. Feinstein, L., Duckworth, K. & Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
10. Gherguț, A. (2005). *Sinteze psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.
11. Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Iași: Editura Polirom.
12. Institutul de Științe ale Educației (2014). *Mini Ghid ZEP*. București: Editura Universitară.
13. Institutul de Științe ale Educației (2015). *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară.
14. Jigău, M. et al. (2002). *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*, Institutul de Științe ale Educației, București: Editura MarLink.

15. Jigău, M. et al. (2006). *Zone Prioritare de Educație*. Buzau: Editura Alpha MDN.
16. Jigău, M. & Surdu, M. (Eds.) (2002). *Participarea la educație a copiilor romi*. Institutul de Științe ale Educației, ICCV, UNICEF, București: Editura MarLink.
17. Noble, K. G. et al. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents în *Nature*, 18, 773-778.
18. OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
19. Ricci, M.C. (2013). *Mindsets in the classroom: building a culture of success and student achievement in schools*. Waco: Prufrock Press Inc.
20. UNICEF (2012). *Inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație. Studiu național: România. Analiza situației copiilor aflați în afara sistemului de educație în România*. Buzău: Editura Alpha MDN.
21. UNICEF & Institutul de Științe ale Educației (2013). *Mini Ghid ZEP. Viziune, activități, resurse*. București: Editura MarLink.
22. Varly, P., Iosifescu, Ș.C., Fartușnic, C., Andrei, T. & Herțeliu, C. (2014). *Cost of Non-Investment in Education in Romania. Final report for UNICEF*. București: Editura Vanemonde.
23. Vărășmaș, T. (2015). *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cum sunt studenții români în registrul perspectivei temporale și axiomelor sociale?

Alin GAVRELIUC⁴⁴

Elena MITU⁴⁵

Dana GAVRELIUC⁴⁶

1. Studiul perspectivei temporale și a credințelor generalizate

În studiul de față ne-a preocupat să examinăm modul în care se articulează pentru o populație studentescă din România două seturi de credințe implicite despre viața socială, reunite în jurul constructelor de „axiome sociale” (Bond & Leung, 2010) și „perspectivă temporală” (Zimbardo & Boyd, 1999). Ne-a interesat, totodată, să urmărim relațiile reciproce dintre aceste constructe și auto-determinare, locul controlului și stima de sine. Am operat cu modelul axiomelor sociale care exprimă un ansamblu de credințe generalizate despre oameni, grupuri, instituții sociale, mediul fizic sau lumea spirituală, cât și despre evenimentele și fenomenele lumii sociale (Bond et al., 2004a). Modelul este format din cinci factori, după cum urmează: cinismul social (item specific: „Persoanele cu „o inimă bună” suferă de obicei pierderi”), răsplata pentru angajare (ex. ”Persoanele care muncesc din greu vor realiza mai multe”), complexitatea socială (exemplu: „Oamenii se pot manifesta diferit în situații diferite”), religiozitate (exemplu: „Există o ființă supremă care controlează Universul”), controlul destinului (exemplu: „Soarta determină eșecul sau succesul unei persoane”) (Gavreliuc & Gavreliuc, 2012). Pe de altă parte, în maniera originală în care a fost conceput, modelul perspectivei temporale descrie acel set de atitudini personale neconștientizate conform cărora fiecare dintre noi se raportează la viață și la fluxul existenței în termeni de categorii temporale care conferă subiectului uman ordine, coerență și un sens al vieții (Zimbardo & Boyd, 1999). Factorii identificați de autorii probei sunt trecutul negativ (exemplu: „Mă gândesc la lucrurile rele care mi s-au întâmplat în trecut”), trecutul pozitiv (exemplu: „Îmi face plăcere să mă gândesc la trecutul meu”), prezentul fatalist (exemplu: „Destinul determină multe lucruri în viața mea”), prezentul hedonist (exemplu: „Mă simt luat/ă de val în intensitatea clipei”), viitorul (exemplu: „Mă supără când ajung cu întârziere la întâlniri”).

⁴⁴ Prof. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, alin.gavreliuc@e-uvt.ro

⁴⁵ Dr., Universitatea de Vest din Timișoara, elenamitu89@yahoo.com

⁴⁶ Lect. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, dana_gavreliuc@yahoo.com

2. Metodologie, probe, eșantion

Eșantionul a fost alcătuit din studenți de la universitățile de stat din Timișoara și a avut un volum de N=522 subiecți, din care 191 (36,6%) de gen masculin și 331 (64,3%) de gen feminin. Probele aplicate au fost: ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory – Zimbardo & Boyd, 1999), SAS (Social Axioms Survey – Bond et al., 2004b), SES (Self-Esteem Scale – Rosenberg, 1965), SDS (Self-Determination Scale – Sheldon, Ryan & Deci, 1996), Internalism-externalism Scale (Rotter, 1966).

3. Portretul studenților români în registrul axiomei sociale și perspectivei temporale

Miza metodologică principală a cercetării a constat în validarea pe populație românească a probei *Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI)*, în vederea evidențierii distribuției constructelor asociate acesteia. Astfel, se confirmă soluția factorială propusă de inițiatorii modelului ZTPI, așa cum reiese din Tabelul 29 și din comparațiile relative cu alte cercetări care operează cu acest model.

Tabelul 29. Valorile principalilor indicatori pentru modelul factorial propus ZTPI – RO

criterii	Versiunea română (Gavreliuc, Mitu & Gavreliuc, 2012)	Original Scale (USA) Zimbardo & Boyd, 1999)	Versiunea franceză (Apostolidis & Fieulaine, 2004)	Versiunea braziliană (Milfont et al., 2008)	Versiunea lituaniană (Liniauskaite & Kayris, 2009)
CMIN (df)	2219,4 (1334)	3398,73 (1480)	2795 (1367)	1630,08 (655)	3302,12 (1274)
CMIN/df	1,66	2,3	2,04	2,49	2,6
RAMSEA	.036		.055	0.78	.061

Totodată, consistența internă a factorilor rezultați este una rezonabilă, așa cum reiese din Tabelul 30.

Tabelul 30. Consistența internă a probei ZTPI – RO

ZTPI RO- factori	Coeficientul α Cronbach
Trecutul negativ	0,784
Prezentul hedonist	0,767
Viitorul	0,666
Trecutul pozitiv	0,518
Prezentul fatalist	0,602

Apoi, în cadrul analizei descriptive, portretul rezultat este caracterizat prin următoarele trăsături dominante: stimă de sine moderată ($m=21$, $SD=4.3$), externalism atribuțional ($m=12$, $SD=3.3$), trecut negativ pronunțat ($m=3.13$, $SD=0.54$), cinism social ridicat ($m=3.18$, $SD=0.37$), autodeterminare scăzută ($m=23.7$, $SD=6.70$). Acest profil generațional consolidează o serie de tendințe semnalate în alte cercetări românești care operau cu dimensiuni similare, pe alte straturi sociale sau eșantioane reprezentative (Gavreliuc, 2011).

În cadrul analizei corelaționale, se observă cum cinismul social este corelat negativ cu prezentul fatalist. De asemenea, s-au pus în evidență corelații pozitive între prezentul hedonist și complexitatea socială, sau între stima de sine și trecutul negativ, ceea ce accentuează caracterul problematic al profilului generațional al educabililor (vezi Tabelul 31).

Tabelul 31. Corelații între factorii ZTPI și celelalte dimensiuni investigate

Corelații	Trecut negativ	Trecut pozitiv	Viitor	Prezent fatalist	Prezent hedonist	Autodeterminare
Cinism social	0,329* *	0,238* *		0,392**	0,204**	0,214**
Răsplata pentru angajare	ns	0,247* *	0,220 **	ns	0,212**	ns
Controlul destinului	ns	0,238* *	0,231 **	ns	ns	ns
Locul controlului	0,207* *	ns	ns	0,403**	ns	ns
Conștiința sinelui	0,305* *	ns	ns	0,253**	ns	ns
Alegerea percepută	0,271* *	ns	ns	ns	ns	ns
Autodeterminare	0,400* *	ns	0,309 *	ns	ns	x

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

Corelația pozitivă între trecutul negativ și autodeterminare ($r=0.214$, $p<0.01$) este contrariantă, căci indică maniera în care cu cât subiectul este mai puternic ancorat atitudinal într-un trecut negativ, cu atât exprimă o mai bună stăpânire a sinelui și un control al propriei vieți și atestă specificitatea strategiilor românești de consolidare a autodeterminării, în bună măsură opuse celor afirmate în culturi individualiste (Gavreliuc, 2011). Acest rezultat confirmă tendința cohortelor tinere educate de a activa patternuri atitudinale fataliste, regresive și duplicitare în România contemporană, care se arată a fi influente după mai bine de

două decenii de post-comunism, întocmai ca și în corelația problematică dintre cinismul social și trecutul pozitiv ($r=0.238$, $p<0.01$) și dintre cinismul social și prezentul hedonist ($r=0.204$, $p<0.01$).

De asemenea, locul controlului și trecutul negativ întrețin o corelație negativă. Așadar, cu cât mai negative sunt atitudinile și sentimentele privitoare la trecut, cu atât subiectul înclină să activeze cogniții prin care atribuie propriile comportamente unor factori externi, refuzând judecățile responsabile și refuzând ideea că ar fi putut greși ($r = 0.207$, $p<0.01$). De asemenea, conștiința sinelui (ca subscală a autodeterminării) și trecutul negativ se află într-o corelație negativă ($r=0.305$, $p<0.01$), ceea ce semnaleză că pe măsură ce atitudinile sunt mai negative în raport cu propriul trecut, datorită unor experiențe împovărătoare, cu atât subiecții sunt mai puternic conștienți de precaritatea ”stăpânirii proprii lor vieți”. În aceeași direcție merge și corelația dintre alegerea percepută și trecutul negativ ($r= 0.271$, $p<0.01$), sau, cu alte cuvinte, cu cât mai dramatică și mai negativă este experiența trecutului și orientarea regresivă, cu atât mai intensă este auto-percepția sensului alegerilor personale în raport cu propriul comportament, ceea ce este contrar cu tendințele înregistrate în alte culturi (Miyamoto, 2013).

Pe de altă parte, autodeterminarea globală și viitorul corelează pozitiv ($r= 0.309$, $p<0.01$), ceea ce atestă cum subiecții care sunt orientați proiectiv (bine organizați, care își precizează limpede planurile de viitor, care caută noutatea) sunt mai consistent autodeterminați și sunt mai intens mobilizați să atingă scopurile propuse. Internalismul corelează pozitiv cu prezentul fatalist ($r=0.403$, $p<0.01$), ceea ce în termeni de tipare atribuționale indică maniera în care pe măsură ce devin mai externaliști, subiecții ajung și mai fataliști în raport cu propriile realizări prezente, autohandicapându-se și considerând că propria lor viață este în mică măsură controlată de propriul sine și este în mult mai mare măsură supusă unor predeterminări arbitrare.

În cele din urmă, s-au construit o serie de modele explicative, precum cele în care trecutul negativ sau locul controlului devin predictorii statistici semnificativi ai autodeterminării. Toate aceste rezultate subliniază o dată în plus prezența marcantă a unor atitudini fataliste și regresive, care sunt asumate consistent de cohortele tinere din mediul educațional românesc, la mai bine de două decenii de la căderea comunismului, ceea ce pune în discuție eficacitatea practicilor socializatoare proiective din școala autohtonă, centrate pe autonomie personală (vezi Tabelul 32).

Tabelul 32. Predictorii ai autodeterminării

Predictori	R	R square	Beta
Trecut negativ	0.400	0,160	0,365*
Locus of control	0.431	0.186	0.166*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

Se observă cum trecutul negativ și locul controlului explică aproape 19% din varianța autodeterminării. Astfel, trecutul negativ (ca și orientare temporal regresivă, în chip implicit) se probează a deține un rol important în generarea unor autoevaluări problematice ale articulării sinelui în termeni de autodeterminare. Prin toate aceste tendințe, studiul subliniază, totodată, impactul pe care un asemenea profil al educabililor îl poate genera în mediul social românesc, evidențiind cum modelul civic-participativ (Almond & Verba, 1996) este doar enunțiativ asumat.

4. Concluzii

În privința probei ZTPI, se observă că varianta românească este structurată consistent în raport cu cinci factori (Zimbardo & Boyd, 1999), întocmai ca în versiunea originală, dacă se elimină un item. Indicele CFA ilustrează, totodată, o bună potrivire în raport cu modelul standard, iar indicii de consistență internă Cronbach sunt stabilizați la nivele acceptabile.

Peste toate, se poate pune în evidență puterea unui background istoric, prin „moștenirea” unei relații specifice între evaluările implicite ale vieții sociale (axiomele sociale), orientările temporale și patternurile atribuționale, capabil să explice deficitul de autodeterminare pentru cohortele tinere în postcomunism. O dată în plus, aceste rezultate ilustrează puterea modalităților regresive și fataliste de a gândi și acționa asumate de generațiile tinere din România, ca maniere instrumentale, cu o remarcabilă funcționalitate socială (Gavreliuc & Gavreliuc, 2012).

Bibliografie

1. Almond, G. & Verba, S. (1996). *Cultura civică*. București: Du Style.
2. Apostolidis, T. & Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 207-217.
3. Bond, H. M. & Leung, K. (2010). *Social Axioms Project*. Găsit la adresa: <http://personal.cityu.edu.hk/~mgkleung/sa.htm>.
4. Bond, M. H., Leung, Au, A., Tong, K. K. & Chemonges-Nielson, Z. (2004a). Combinings social axioms in predicting social behaviours. *European Journal of Personality*, 18, 177-191.
5. Bond, M. H., Leung, K., Au, A., Tong, K. K., de Carrasquel, S. R., Murakami, F. *et al.* (2004b). Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 548-570.
6. Gavreliuc, A. (2011). *Româniile din România. Individualism autarhic, tipare valorice transgeneraționale și autism social*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
7. Gavreliuc, D. & Gavreliuc, A. (2012). *Școală și schimbare socială. Axiome sociale, autonomie personală și integrarea schimbării în mediul educațional românesc*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
8. Gavreliuc, A., Mitu, E. & Gavreliuc, D. (2012). Time Perspective in relation with Social Axioms for a Romanian young cohort. In *Proceedings of 15th European Conference of Developmental Psychology*. Milano: Editura Medimond, 131-137.

9. Liniauskaite, A. & Kayris, A. (2009). The Lithuanian Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *PSICHOLOGIJA*, 66-87.
10. Milfont, T. L., Andrade, P. R., Belo, R. P. & Pessoa, V. S. (2008). Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazilian sample. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42, 49–58.
11. Miyamoto, J. (2013). The effect of self-determination on the time perspective and child-care anxiety. *The Japanese Journal of Psychology*, 84(2), 176-182.
12. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
13. Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
14. Sheldon, K. M., Ryan, R. M. & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
15. Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271 – 1288.

Valorile elevilor din sistemul de învățământ românesc actual: O perspectivă a cadrelor didactice

Gabriela DOMILESCU⁴⁷

1. Introducere

Deseori, observând fapte și ascultând relatări ale diverșilor actori sociali ne-am surprins întrebându-ne: „Care sunt valorile elevilor din sistemul românesc de învățământ actual?”, „Oare pot elevii să deosebească valorile de non-valori?”, „Câți dintre dascăli știu care sunt valorile pe care le au elevii lor?” Și, poate mai important „Știu cadrele didactice ce valori doresc să promoveze?” „Valorile naționale se află printre ele?” Un prim pas pentru a răspunde acestor interogații, l-a reprezentat realizarea unei micro-cercetări în care am încercat să identificăm care sunt valorile elevilor, în opinia cadrelor didactice.

În societatea actuală sistemele de învățământ se focalizează cu preponderență pe transmiterea de informații și pe formarea competențelor elevilor. Educarea elevilor în spiritul valorilor a rămas pe un plan secundar, această situație fiind favorizată și de bulversarea valorilor pe plan social, global și de lipsa unui consens asupra setului de valori care ar trebui să călăuzească formarea elevilor. Împărtășim opinia lui Lucian Ciolan care consideră că „în ciuda opțiunii pentru o abordare globală a dezvoltării copilului și a formării unei personalități integrale și armonioase, curriculum-ul (mai ales cel predat/învățat) a rămas dominat de dimensiunea cognitivă, cu un mult mai mic accent pe aspectele spirituale, morale, culturale sau pe ceea ce a fost numit «dimensiunea axiologică a educației»” (Ciolan, 2012). Valorile sunt transmise prin mecanismele educației și socializării, fiind asimilate și interiorizate de indivizi, ele dobândesc astfel un caracter normativ și intră în structura mentalităților și convingerilor noastre, de unde acționează ca repere și criterii de orientare a comportamentelor și acțiunilor.

Valorile elevilor și valorile profesorilor, valorile din sistemul românesc de învățământ reprezintă o problemă actuală și delicată, atât pentru specialiștii din diverse domenii (științele educației, sociologie, etică, teologie, istorie etc.), cât mai ales pentru părinți, profesori și elevi. Școala (și implicit conținuturile vehiculate și activitățile desfășurate în cadrul ei) a fost mereu considerată un spațiu de transmitere a valorilor, în acord cu un ideal educațional, chiar dacă „modurile în care reperele valorice s-au obiectivat la nivelul educației sunt variate și, adesea, divergente, unilaterale și inconsistente” (Păun, 2012).

⁴⁷ Lect. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, gabi_codorean@yahoo.com

2. Cadrul teoretic

Teoria valorilor elaborată de cercetătorul israelian Shalom Schwartz – cunoscută și validată la nivel mondial – definește zece categorii de valori generale în funcție de motivația care stă la baza fiecăreia dintre ele. Autorul consideră că aceste valori sunt „susceptibile de a fi universale” deoarece sunt ancorate într-una sau mai multe din cele trei cerințe universale ale existenței umane: nevoile biologice ale indivizilor, necesitățile de interacțiune socială coordonată și supraviețuirea și bunăstarea grupurilor. În opinia autorului, valorile sunt concepte dezirabile din punct de vedere social, utilizate pentru a reprezenta mental obiectivele și interacțiunea socială. În cele ce urmează prezentăm, pe scurt, cele zece categorii de valori definite de către Schwartz în termeni de obiective exprimate, universalitate și semnificație (Schwartz, 2006):

1. *Auto-directivismul/auto-direcționarea* (inteligența, alegerea, crearea, explorarea independentă a gândurilor și acțiunilor) derivă din nevoile de control, autonomie și independență.

2. *Stimularea* (îndrăzneală, entuziasm, noutate și provocare în viață) derivă din necesitatea pentru varietate și stimulare în vederea menținerii unui nivel de activare optim, pozitiv.

3. *Hedonismul* (plăcere, bucurie, gratificare) derivă din nevoile de plăcere și bucurie de viață.

4. *Realizare* (ambiiție, respect de sine, recunoaștere socială, succes personal prin demonstrarea competențelor în conformitate cu standardele sociale) derivă din necesitatea de a supraviețui, pentru persoanele fizice și de atingere a obiectivelor pentru instituții și grupuri; valorile asociate realizării pun accentul pe demonstrarea competențelor în ceea ce privește standarde culturale, obținând astfel aprobarea socială.

5. *Puterea* (statut social, prestigiu, autoritate, bogăție, putere socială, control sau dominare a oamenilor și resurselor) apare în cele mai multe analize empirice ale relațiilor interpersonale, atât în cadrul aceleiași culturi cât și între culturi.

Ambele categorii de valori - putere și realizare – se concentrează pe stima socială. Cu toate acestea, valorile de realizare (de exemplu, ambiția) subliniază demonstrarea activă a performanțelor și a succesului în interacțiunea concretă, în timp ce valorile de putere (de exemplu, autoritate, bogăție) subliniază realizarea sau menținerea unei poziții dominante în cadrul sistemului social mai larg.

6. *Securitatea* (siguranță, armonia și stabilitate socială, relațională, personală) derivă din cerințele individuale de bază și din cele de grup. Există două subtipuri de valori de securitate: unele servesc în primul rând interesele individuale, iar celelalte interesele de grup; cele două subtipuri pot fi unificate printr-o valoare mai cuprinzătoare, cum ar fi: ordinea socială, securitatea familiei, securitatea națională, etc.

7. *Conformismul* (abținerea de la acțiuni, înclinații, și impulsuri de natură să îi deranjeze pe ceilalți, să le facă rău sau să încalce așteptările sau normele

sociale, ascultare, auto-disciplină, politețe, respectul față de părinți și bătrâni) derivă din nevoile de a nu perturba și submina bună interacțiune și funcționarea grupului.

8. *Tradiția* se materializează în respect și acceptarea obiceiurilor și ideilor culturii și religiei. Grupurile de preturindenți dezvoltă practici, simboluri, idei și credințe care reprezintă experiența și soarta lor comună, simbolizează solidaritatea grupului, exprimă valoarea sa unică și contribuie la supraviețuirea acestuia. Tradiția ia de multe ori forma unor ritualuri religioase, credințe și normele de comportament.

Cele două categorii de valori – tradiția și conformismul sunt deosebit de apropiate din punct de vedere motivațional, au obiectivul comun de a se subordona/neglijă pe sine în favoarea așteptărilor impuse social: conformismul implică subordonare față de persoanele cu care interacționăm frecvent -părinți, profesori, șefi; tradiția implică subordonare față de obiceiuri și idei religioase și culturale.

9. *Bunăvoința* are drept scop conservarea și sporirea bunăstării celor cu care ne aflăm frecvent în contacte cu caracter personal (*in-grup*). Valorile asociate/subsumate bunăvoinței derivă din cerința de bază pentru buna funcționare a grupului și din necesitatea de afiliere. Cele mai critice sunt relațiile din cadrul familiei și din cadrul altor grupuri primare. Bunăvoința accentuează preocuparea voluntară pentru bunăstarea altora și înseamnă a fi util, sincer, iertător, responsabil, loial, a manifesta prietenie adevărată, iubirea matură, sentimentul de apartenență, viață spirituală.

10. *Universalismul* include înțelegerea, aprecierea, toleranța și atitudini de protecție pentru bunăstarea tuturor oamenilor și pentru natură. Valorile universalismului derivă din nevoile de supraviețuire a indivizilor și grupurilor dar oamenii nu recunosc aceste nevoi până când nu întâlnesc alte persoane din afara grupului primar extins și până când nu devin conștienți de deficitul de resurse naturale. Universalismul combină două subtipuri de îngrijorare - pentru bunăstarea societății și a lumii și pentru natură. Bunăstarea se asociază cu deschiderea minții, justiția socială, egalitatea, pacea mondială, lumea frumuseții, unitatea cu natura, protecția mediului, armonia interioară, viața spirituală.

3. Metodologia și rezultatele studiului

Prezentul studiu are drept scop: *identificarea opiniilor cadrelor didactice din învățământul pre-universitar cu referire la valorile elevilor, fiind parte componentă a unei cercetări mai ample referitoare la promovarea valorilor naționale în educația formală.*

Metoda de investigație utilizată a fost ancheta pe bază de chestionar, aplicat unui număr de 100 de cadre didactice (educatoare, învățătoare, profesori). În cele ce urmează, vom face referire doar la unul dintre itemii chestionarului, cel referitor la valorile care, în opinia cadrelor didactice chestionate, îi caracterizează pe elevi. Dată fiind populația investigată în cadrul demersului nostru, nu se

postulează reprezentativitatea rezultatelor. Eșantionarea realizată a fost una teoretică, tehnica de selecție utilizată fiind procedura snow-ball.

Ca și zonă geografică, studiul nostru se limitează la regiunea de sud-vest a României: 43% dintre respondenți sunt din județul Caraș-Severin, 34% din județul Mehedinți și 23% din județul Timiș. În conformitate cu actuala componență a corpului profesoral din România, 69% dintre respondenți sunt de sex feminin și 31% de sex masculin.

Cea mai mare parte a celor care au răspuns la întrebările chestionarului nostru sunt cadre didactice care au peste 50 de ani (39%), deci persoane care s-au născut, educat și au exercitat profesia didactică în vechiul regim comunist, într-o societate dominată puternic de valorile colectivismului. 30% dintre respondenți au între 40 și 50 de ani, deci persoane născute între anii 1963 și 1973 care s-au născut și s-au format în perioada comunistă dar și-au început activitatea didactică după revoluția din 1989. 17% dintre respondenți au între 30 și 40 de ani, iar 14% între 20 și 30 de ani, deci persoane născute în perioada comunistă, dar educate în democrație.

În ceea ce privește nivelul de învățământ la care predau respondenții, 3% lucrează la grădiniță, 22% în ciclul primar, 18% în ciclul gimnazial, iar 48% predau la liceu. 9% dintre respondenți activează în cadrul a două sau mai multe cicluri de învățământ.

Cei mai mulți dintre aceștia (22%) exercită profesia didactică de 25-30 de ani urmați de 18% care lucrează în învățământ de 10-15 ani. 13% dintre cei chestionați sunt cadre didactice de 20-25 ani, respectiv de o perioadă mai mică de 5 ani. 12% dintre respondenți au o vechime de 5-10 ani, respectiv 15-20 de ani în sistemul de învățământ, iar 10% dintre respondenți lucrează în școală de mai bine de 30 de ani.

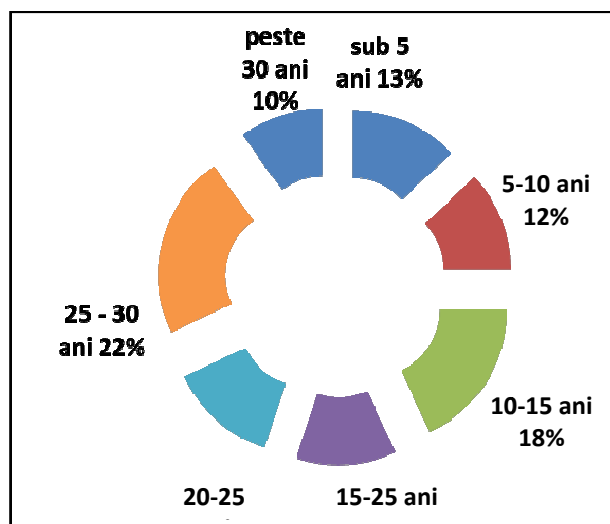


Figura 22. Vechimea respondenților în sistemul de învățământ

Cea mai mare parte a cadrelor didactice implicate în studiul nostru au specializarea profesor învățământ primar (22%). Astfel, 21% dintre respondenți au specializarea psihologie și activează în cadrul sistemului de învățământ fie ca profesori de psihologie, fie ca psihologi sau consilieri școlari, urmași de cei care predau științe economice (19%). Dintre cei care au răspuns la întrebările chestionarului nostru 3% sunt educatoare, 5% dintre respondenți predau limba engleză, respectiv, sport, 6% discipline tehnice, 7% matematică, iar 12% alte discipline (muzică, filosofie, biologie, chimie, limba română).

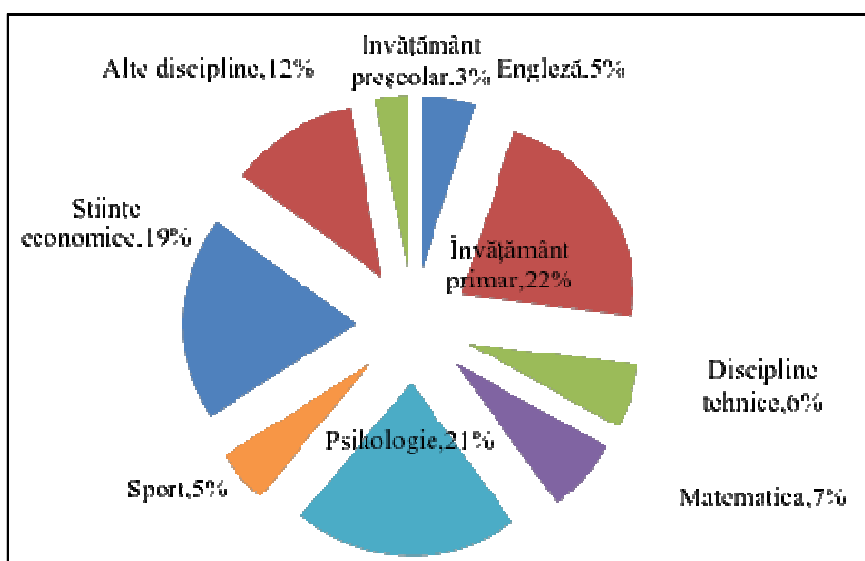


Figura 23. Specializarea respondenților

4. Rezultate

Pentru a identifica reprezentarea cadrelor didactice asupra valorilor elevilor, am solicitat acestora, în cadrul unui chestionar mai amplu, să enumere cinci valori care îi caracterizează pe educabilii cu care lucrează. După prelucrarea datelor colectate am obținut următoarele rezultate, prezentate în Tabelul 33 în termeni valori, categorii și frecvență:

Tabelul 33. Valorile elevilor: frecvențe

Valorile elevilor	Categoria	Frecvența
Prietenia	Bunăvoință	36
Îndrăzneala	Stimulare	34
Plăcerea/ comoditate/lenea/detașarea	Hedonism	27
Starea materială/bogăția/banii	Putere	27
Respectul	Conformism	26
Familia	Tradiție	26
Libertatea	Auto-directivism	20

Ambiția	Realizare	20
Succesul	Putere	19
Corectitudinea/cinstea/onestitatea/sinceritatea	Bunăvoință	19
Orgoliu/mândrie	Putere	18
Curiozitatea	Auto-directivism	18
Creativitatea/ inventivitatea	Auto-directivism	17
Credința	Universalism	13
Bucuria/distracția	Hedonism	11
Independența	Auto-directivism	11
Diversitatea vieții/ Deschidere spre nou	Stimulare	11
Punctualitatea	Conformism	10
Imaginea publică	Putere	9
Ascultare/supunere	Conformism	7
Exemplul personal	Conformism	7
Politețe	Conformism	7
Întra-ajutorarea	Bunăvoință	7
Inteligența	Realizare	7
Educația	Tradiție	6
Valori sociale	Universalism	6
Frumosul	Universalism	6
Carierea	Realizare	5
Responsabilitate	Bunăvoință	5
Moralitatea/deceța	Conformism	5
Conștiinciozitate/hârnicie	Conformism	5
Sănătatea	Securitate	5
Renumele școlii	Putere	5
Implicare/ interes personal	Realizare	5
Protecția mediului	Universalism	3
Sentimentul apartenenței	Tradiție	4
Loialitate/devotament/sacrificiu	Bunăvoință	4
Spontaneitate	Stimulare	4
Autoritate	Conformism	4
Egalitatea	Universalism	5
Colaborarea	Bunăvoință	3
Iubirea	Bunăvoință	3
Perseverență	Realizare	2
Cultura	Tradiție	2
Empatia	Bunăvoință	2
Modestia	Conformism	2
Curățenie	Securitate	1
Răbdarea	Conformism	1

Pe primele două locuri, cu frecvențe foarte apropiate se situează *Prietenia* (categoria *Bunăvoință*), urmată de *Îndrăzneală* (categoria *Stimulare*). Acest rezultat este explicabil prin faptul că elevii sunt la vârsta la care consideră că este deosebit de important să stabilească relații de prietenie cu co-vârșnicii lor, manifestând în același timp, îndrăzneala, curajul, specifice copiilor și adolescenților. Pe următoarele locuri, cu frecvențe apropiate, regăsim valori din categoria hedonismului (*Plăcere*), valori de putere (*Stare materială, Bogăție, Bani*), urmate de valori care țin de conformism (*Respectul*) și tradiție (*Familia*). Este interesant de observat faptul că primele opt valori din ierarhie, fac parte din opt categorii diferite, lipsind valorile universalismului și securității, ceea ce reflectă varietatea categoriilor de valori pe care le împărtășesc elevii. Această diversitate poate fi explicată prin faptul că orientările valorice se modifică odată cu formarea personalității, fiind puternic influențate de morală, deși „ontogeneza orientării valorice nu se suprapune în întregime cu ontogeneza moralei ... cadrul de formare a orientării valorice și implicit a sistemului de valori este procesul de socializare, în care copilul și mai apoi adultul achiziționează cunoștințe, deprinderi, atitudini și comportamente” (Gavreliuc, 2011).

În ceea ce privește categoriile de valori și ponderea acestora, observăm următoarea distribuție:

Categoriile care au obținut cel mai mare procent (egal – 16%) sunt *Conformismul și Puterea* ceea ce înseamnă că principalele valori care îi caracterizează pe elevii români din zona geografică la facem referire sunt: starea materială, corelată cu mândria, renumele și imaginea publică, alături de respect, politețe, punctualitatea, hărnicie, ascultare, răbdare. Pe locul al treilea se situează valorile aparținând categoriei *Bunăvoință* (prietenie, onestitate, într-ajutorare, responsabilitatea, devotament, colaborare, iubire, empatie), urmate de valorile referitoare la *Auto-directivism* (libertate, curiozitate, creativitate, independență). Valorile care fac parte din categoria *Stimulare* se situează pe locul cinci, cu 10 procente. Locurile șase, șapte și opt sunt ocupate (cu procente foarte apropiate) de valori din categoriile *Realizare* (8%), *Hedonism* (8%) și *Tradiție* (7%). Valorile *Universalismului* (credința, frumosul, protecția mediului) se situează pe penultimul loc, iar valorile de *Securitate* sunt foarte slab reprezentate, poate și pentru că la această vârstă elevii, încă nu au reușit să conștientizeze importanța ordinii sociale, a securității familiale și naționale.

European Social Survey este cel mai cuprinzător proiect de cercetare asupra valorilor umane din Europa: modul în care gândesc europenii despre familie, muncă, religie, politică și societate. Repetat la fiecare nouă ani într-un număr tot mai mare de țări, studiul oferă perspective asupra ideilor, credințelor, preferințelor, atitudinilor, valorilor și opiniile cetățenilor din întreaga Europă. În cadrul proiectului European Social Survey (prin intermediul căruia a fost testat și validat modelul lui Schwartz), în anul 2005 pentru eșantionul românesc s-a obținut următoarea ierarhie (Gavreliuc, 2011): *tradiționalismul, securitatea, conformismul, universalismul, bunăvoință, auto-directivismul, realizare, putere, hedonism,*

stimulare, românii fiind cei mai tradiționaliști și conformiști europeni alături de ruși, polonezi, bulgari și moldoveni.

Faptului că rezultatele noastre sunt diferite de cele obținute în cadrul European Social Survey, poate fi explicat luând în calcul următoarele aspecte:

- Noi nu am intenționat să realizăm o cercetare reprezentativă la nivel european sau internațional având ca obiect de studiu valorile elevilor, ci am dorit să identificăm opinia cadrelor didactice față de sistemul de valori al elevilor;

- Noi nu am aplicat elevilor grila lui Schwartz cu cei 45 sau 57 (în versiunea lărgită) itemi, ci am solicitat cadrelor didactice să enumere dintre valorile pe care consideră că le împărtășesc elevii cu care lucrează;

- Atunci când „discutăm despre valorile personale ale indivizilor ne referim la sistemul personal de valori. Când evaluăm percepția oamenilor asupra valorilor celorlalți – ceea ce am făcut în cadrul studiului de față – avem în vedere sistemul social de valori” (Meg Rohan în Gavreliuc, 2011).

- Începutul organizării unui sistem de valori debutează odată cu intrarea în preadolescență și dobândește coerență și stabilitate spre finalul adolescenței și începutul tinereții, perioada dinaintea preadolescenței fiind considerată perioadă preaxiologică (Iluț, 2001). În timpul socializării secundare, adolescentul „urmărește identificarea unor argumente raționale pentru unele credințe și comportamente, acestea contribuind la construirea unui sistem de valori care să-i ghideze personalitatea” (Gavreliuc, 2011).

5. Concluzii și deschideri

Analizând tabelul de frecvențe prezentat mai sus, constatăm că pe primele opt locuri se situează valori din opt categorii diferite. În literatura de specialitate se vorbește și despre educația pentru caracter – „procesul care pregătește tinerii pentru gestiunea și dezvoltarea moștenirii valorilor sociomorale, a capitalului social de experiență cognitivă” (Walsh, 1990, în Neacșu, 2010). Considerăm că în sistemul românesc de învățământ actual ar fi foarte bine venită o astfel de abordare, fiind, în opinia noastră, imperios necesară o re poziționare a școlii românești față de sistemul de valori promovat în instituțiile sistemului de învățământ.

În condițiile în care „educația pentru valori (sau educația axiologică) reprezintă un ansamblu de activități menite să formeze la elevi un set coerent de valori și atitudini care să poată fi puse în practică prin intermediul unui sistem etic” (Ciolan, 2012), dezvoltând competența axiologică a elevilor (formularea de judecăți de valoare, atitudini și acțiuni autonome și responsabile, valorizări și revalorizări permanente ale stimulilor socio-culturali), aceasta ar trebui integrată în programele de formare inițială și continuă a personalului didactic.

Analizând programele școlare aferente învățământului pre-universitar, identificăm pentru fiecare disciplină o componentă referitoare la atitudini și valori. În acest caz, chiar în lipsa unui modul sau a unei discipline dedicate educației pentru valori/educației axiologice/educației pentru caracter, fiecare cadru didactic poate crește eforturile menite să promoveze valori autentice în mentalul și spiritul

celor pe care îi învață zi de zi, nu doar romană, matematică, biologie etc., ci să fie și să devină OAMENI.

Bibliografie

1. Ciolan, L. (2012). *Valorile și educația. Un nou reper pentru profilul profesional al cadrelor didactice* în Sava, S., Ulrich, C. & Iucu, R. (ed.). (2012). Școala și educația în spațiul social, București: Editura Universității din București.
2. Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*, Iași: Editura Polirom.
3. Gavreliuc, A. (2011). *Psihologie interculturală. Repere teoretice și diagnoze românești*, Iași: Editura Polirom.
4. Gavreliuc, A. (2011). *Româniile din România. Individualism autarhic, tipare valorice transgeneraționale și autism social*. Timișoara: Editura Universității de Vest din Timișoara.
5. Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, Iași: Editura Polirom.
6. Păun, E. (2012). *Pledoarie pentru educație, pledoarie pentru valori* în Sava, S., Ulrich, C. & Iucu, R. (ed.) (2012). Școala și educația în spațiul social, București: Editura Universității din București.
7. Sava, S., Ulrich, C. & Iucu, R. (ed.). (2012). *Școala și educația în spațiul social: volum dedicat profesorului Emil Păun*, București: Editura Universității din București.
8. Schwartz, S., H. (2006). Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications în *Revue française de sociologie*, 47/4.

Identitatea culturală a preșcolarilor într-un spațiu multietnic

Maria Cristina DAN⁴⁸

1. Introducere

România, ca țară membră a Uniunii Europene, trebuie să facă față unor serii de provocări legate de influențele, acum mult mai deschise și venite cu o mai mare presiune, din partea societăților cu care intră în contact. Deviza Consiliului Europei „Toți diferiți, toți egali” (Council of Europe, 2005) este o ilustrare clară a conștientizării diversității culturale. Idealul egalității, din punct de vedere cultural, subliniază importanța plasării pe același nivel a tuturor culturilor din spațiul unit. Nu sunt puse în discuție posibilitățile de afirmare a valorilor culturale naționale de fiecare țară în parte sau compromisurile făcute în ceea ce privește aceste valori sub influența relațiilor economice, dar *unitatea în diversitate* este un ideal de la care se dorește pornirea în orice relaționare.

Tema cercetării propuse se înscrie în preocupările actuale, tratând concepte ca educația timpurie și identitatea culturală prin prisma postmodernismului. Paradigma existențial-umanistă, reprezentativă postmodernității în educație (Păun & Potolea, 2002), pune în altă lumină cunoașterea, care nu se mai dorește a fi doar achiziție, privită de cele mai multe ori ca avantaj competitiv. Cu toate că educația încă se face în mare măsură respectând logica de piață în care eficiența, eficacitatea, finanțarea în funcție de raportul cost-beneficiu, concurența, competiția sunt concepte directive, o proiecție a viitoarei societăți semnalează anumite deficiențe pentru care postmodernitatea propune soluții. Astfel, cunoașterea este văzută ca o expresie a sinelui și face trimitere directă la obiectivul educațional cel mai înalt: a învăța să fii/a ști să fii.

Întrebarea pe care o lansează studiul propus și care generează problema cercetării este: *Pentru cine să învățăm să fim? Pentru noi sau pentru ceilalți?* Când fenomene ca emigrarea, rușinea expunerii naționalității, compromisul familiei în fața salariului primit în altă țară devin stări de fapt ale unei națiuni, inevitabil cuprinsă deja în complexitatea globalizării, cum ar trebui să răspundă educația finalității de integrare a individului în societate? Iată cât de important devine mediul educațional psihosocial, cât de atacat este el în condițiile actuale.

2. Cadru teoretic general

Jenkins (1996) sugera că identitatea nu este undeva astfel încât să o putem arăta cu degetul, iar poziționarea cercetătorilor în încercarea de conceptualizare a

⁴⁸ Drd., Universitatea din București, maria_cristina_popa@yahoo.ca

subiectului pendulează între cuantificare și interpretare, realism și relativism, obiectivism și subiectivism.

Există o paletă largă de definiții în ceea ce privește identitatea, în funcție de contextul în care este regăsit termenul (Figura 24, după Chelcea, 1998). Definirea conceptului prin folosirea etimologiei latine clarifică și unifică perspectivele asupra identității. *Identitas*, *-atis*, din rădăcina *idem*, semnifică pe de o parte nucleu dur, formă stabilă, constantă, identificare cu ceva, similitudine, iar pe de altă parte distinctivitate, diferență, schimbare, alteritate și variație. Importantă de reținut este dualitatea internă a semnificației și versalitatea caracteristicilor *constantă-variație*, care nu pot exista una fără celălaltă.



Figura 24. Clasificarea conceptuală a identității (Sursa: autoarea)

Cadrul actual al problemelor de identitate, indiferent de tipul adus în discuție, nu poate fi accesat fără o incursiune în istoria tematicii. Roy F. Baumeister (1986), în lucrarea sa *Identity: cultural change and the struggle for self*, urmărește parcursul cunoașterii de sine din perioada medievală și până în cea modernă, tratând problematica identității în raport cu societatea și cultura. Autorul caută explicații pentru criza identitară modernă, pornind de la presupunerea că literatura reflectă problemele de bază ale societății într-o anumită perioadă semnificativă de timp, iar din diferitele scrieri se pot extrage indicatori ai schimbării condiției umane (Baumeister, 1986). Apărută cu aproape două decenii

în urmă, lucrarea surprinde o problemă esențială a societății moderne și anume aceea că deși lipsește o idee clară asupra ceea ce este identitatea, lumea resimte că ar fi o problemă în această zonă (Baumeister, 1986).

Lupta individului cu societatea a luat amploare treptat, generând diferitele perioade istorice. Individul trece de la lipsa constientizării de sine, la recunoașterea sinelui ascuns și ajunge, din inerția căutării împlinirii de sine, în conflict tocmai cu societatea pe care o creează în procesul căutării (Baumeister, 1986).

Cele două aspecte reținute din definiția conform etimologiei latine (*constanță-variație*), se întâlnesc și în abodarea lui Baumeister sunt forma unor criterii definitorii ale identității, respectiv: *continuitate (unitate)* și *diferențiere*. Componentele identității (religia, sexul, modelul parental, elementele culturale) construiesc identitatea *prin* aceste două criterii. Autorul sugerează că, de-a lungul istoriei, continuitatea a fost înlocuită treptat cu destabilizarea, iar diferențierea cu uniformizarea. Așadar, identitatea nu mai este aceeași pe tot parcursul vieții. Principalele componente care defineau identitatea în trecut sunt astăzi fie destabilizate (*locuința, serviciul* nu mai au repere fixe, datorită mobilității sociale; *căsătoria* nu mai este considerată o decizie pentru toată viața; iar inversarea rolurilor de *gen* modifică ordinea socială), fie uniformizate (conceptul ancestral de *familie* nu se mai poate baza pe respect sau responsabilitatea absolută a membrilor; *statutul social* are coordonate variabile, cu influențe economice; iar *religia și legile moralei* sunt analizate sub perspectiva individuală).

Conform lui Baumeister, umplerea golului componentelor tradiționale de autoefinire din trecut se face în prezent prin *personalitate, achiziții materiale* care descriu *statutul social, realizări personale și carieră*. Dar personalitatea, de exemplu, văzută ca un conglomerat de componente, este deficitară în definiția identității tocmai prin lipsa unității părților componente. Principala problemă sesizată în raport cu aceste noi componente definitorii ale identității omului modern este faptul că acestea ajung să definească individul doar de la vârsta adolescenței. De aici și criza modernă a identității din vârsta abolescentă, sesizată și de alți autori, precum Erikson (1969). Având în vedere aceste noi componente, se conchide asupra faptului că modalitatea modernă de autodefinire fragmentează construcția identității (Baumeister, 1986).

Declinului componentelor tradiționale de autodefinire i se alătură, în opinia autorului, și schimbarea modelului parental general de creșterea a copiilor. Dacă în trecut părinții nu se atașau de noii născuți pentru că, datorită condițiilor precare de igienă și de viață, exista o mare probabilitate de deces în rândul copiilor, cu timpul raportul s-a schimbat. Odată cu creșterea speranței de viață, a crescut și nivelul atașamentului și implicării emoționale a părinților. Viziunea parentală trece de la indiferentă, la creșterea copiilor sub semnul unicității și autenticității fiecărui copil. Ca rezultat a noii viziuni parentale, crește și nevoia de individualizare, ce se manifestă în viața adultă prin dorința de unicitate și diferențiere.

Așadar, trei aspecte modifică fundamental procesul de construcție al identității moderne: *declinul modelului tradițional de autodefinire* (cu fragmentarea și complementaritatea componentelor noi), *dorința pentru individualizare*, tot mai răspândită și mai greu de atins în condițiile tranziției către *un concept ambiguu de identitate* (Baumeister, 1986).

Referitor la crescendoul ambiguității conceptului, autorul articulează: „Dacă nu ai altă opțiune decât aceea de a fi X (precum în Evul Mediu), atunci identitatea ta este X. Dacă, totuși, poți alege să fii X, Y sau Z (precum în zilele noastre), atunci trebuie să alegi. Ca să alegi trebuie să găsești un criteriu de comparație și evaluare pentru X, Y sau Z. Trebuie să te găsești pe tine înainte să poți alege. Identitatea este o precondiție că să fii X; nu mai este doar să fi X” (Baumeister, 1986). În trecut, identitatea era primită ca un *dat* prin componentele definitorii ale părinților (naționalitate, etnie, statut social, ocupație, nume). Astăzi, identitatea este o matrice de alegeri și achiziții. Dar se reține ideea de comparare și evaluare cu o situație inițială, regăsită în literatura de specialitate care dezbate tematica interculturalității.

Arendt (1976) atrage atenția asupra unei modificări a tabloului general al identității în secolul XX. În Europa, evenimentele istorice din această perioadă deplasează prin elementul etnic accentul pe de dorința de individualizare pe validitatea colectivului. Afirmarea etnicității în totalitarism era legată de jocul de putere politică și economică, iar achizițiile personale (individuale) puteau fi compromise de apartenența etnică. Astfel, individualitatea nu mai este în primul plan, ci mai degrabă grupul corespunzător de afiliere. Se adaugă în ecuația discuției dezvoltarea sinelui interpersonal și posibilitatea alegerii unor componente ale personalității, în cazul în care acele componente date de societate prin familie (nume, apartenență etnică, statut social ș.a.) nu mai corespund validării în fața celorlalți. Reversul dorinței de validare în percepția celorlalți poate fragmenta puternic identitatea și notele contradictorii ale componetelor identității pot amplifica momentul crizei.

Tema identității este tratată larg în literatura de specialitate. Oamenii sunt interesați din cele mai vechi timpuri de căutarea răspunsului la întrebarea *cine ești?* Realitatea prezentă și modificările sociale, nuanțează căutarea răspunsului cu nevoia de afirmare a identității, mai cu seamă în contexte multiculturale și sub presiunea globalizării.

Identitatea este strâns legată de spațiu geografic și de cultura grupurilor sociale. În mod natural, vom regăsi interesul pentru discuția identității în regiuni cu un trecut controversat, în care se dispută dreptul asupra teritoriului și unde diferitele culturi s-au întrepătruns.

3. Descrierea contextului de studiu

Cercetarea pornește de la observarea unui fenomen care ia amploare cu fiecare început de an școlar în județul Sibiu. În zona Ardealului, influențele culturale ale naționalităților, ce de-a lungul istoriei au interacționat cu civilizația autohtonă, sunt încă resimțite. Indiferent de locul sau civilizația despre care se vorbește, trebuie să acceptăm că suntem produsul istoriei, iar în Ardeal românii au avut contact cu alte naționalități.

În orașul Sibiu funcționează 28 de grădinițe de stat. Dintre acestea 15 au grupe cu predare în limba germană. Studiul face referire doar la grădinițele de stat.

Numărul grădinițelor private în prezent este de 15. Dintre acestea, doar două sunt cu predare în limba română. Limba germană pare a fi o condiție pentru reușita pe piață a grădinițelor private înființate în Sibiu.

Datele prezentate în continuare au fost obținute pentru un studiu preliminar de la Inspectoratul Școlar al Județului Sibiu, Forumul Democrat al Germanilor din România și de la 15 grădinițe din orașul Sibiu.

Grupele cu predare în limba germană din învățământul de stat sunt suprapopulate, uneori ajungând și la 30 de copii/grupă. În ceea ce privește proveniența copiilor, Figura 25 ilustrează apartenența etnică a copiilor de la toate cele 15 grădinițe de stat din municipiul Sibiu în care există secția germană.

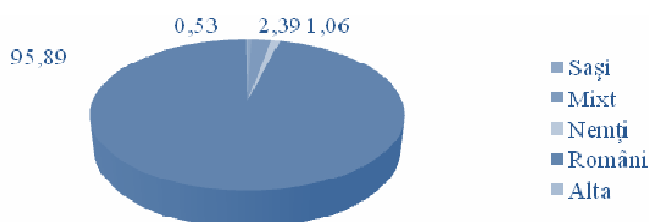


Figura 25. Etnia copiilor înscriși la grupa germană în municipiul Sibiu, 2012-2013

Așadar, 96% dintre copiii înscriși în cele 25 de grupe cu predare în limba germană, în municipiul Sibiu, provin din familii de români. În 10 din cele 25 de grupe, toți copiii înscriși sunt români și nu au colegi de altă etnie.

Interesant de remarcat este apariția unei categorii de părinți români vorbitori de limba germană. Ei sunt parte a generațiilor trecute, educate la rândul lor în școala germană. Chiar dacă din această categorie fac parte doar 5,1% dintre copii, interesant de comparat este procentul *vorbitorilor* cu celelalte categorii etnice. În prezent, *vorbitorii* de limbă germană, depășesc numeric *etnicii*. Educatoarele pot vorbi limba germană numai cu un procent de 9% dintre copiii de la grupă.

În județul Sibiu, pentru anul școlar 2013-2014, la secția germană, învățământ preșcolar, au fost repartizate 90 de educatoare. Dintre acestea 76 sunt calificate, iar 14 necalificate. În municipiul Sibiu, 45 de educatoare conduc o grupă cu predare în limba germană. Există două posturi neacoperite, iar dintre cele 45 educatoare, 3 sunt necalificate. Însă statutul de calificat este discutabil. Criteriul de bază pentru acceptarea cadrelor didactice în sistemul de învățământ, la nivel preșcolar, secția germană este cunoașterea limbii germane. Toate educatoarele din municipiul Sibiu, la care facem referire, cunosc limba germană din școală, din grădiniță sau din familie (11 sunt vorbitori nativi). Iar dintre cele 47 de educatoare, 23% sunt de etnie mixtă (preponderent săsească, dar și nemțească).

Datele prezentate descriu sumar imaginea sistemului de învățământ preșcolar sibian și surprind dorința părinților români de înscriere a copiilor la secția germană. Descrierea ridică încă o dată, în contextul discuției despre identitate, întrebarea *cine sunt?* Și mai specific, propunerea de studiu lansează întrebarea cine sunt acești copii de etnie română, care, sub decizia părinților, intră în școala

germană (construct folosit generic pentru parsursul educativ instituționalizat ce începe cu nivelul preșcolar)? Cine sunt ei la începutul acestei experiențe și acre este procesul de construcție a identității lor culturale, luând în calcul toți factorii educogeni care influențează dezvoltarea lor?

4. Repere privind cercetarea

Cercetarea propusă se înscrie în categoria studiilor antropologice socio-culturale. Metodele de cercetare utilizate vor fi: observația participativă, interviul, chestionarul și analiza documentelor oficiale.

4.1. Structura lucrării propuse

Structura planului de cercetare propus pentru realizarea tezei de doctorat este următoarea:

- *Capitolul I*: Fundamente teoretice. Identitatea, copilul preșcolar și mediul multiethnic.
- *Capitolul II*: Organizarea și metodologia cercetării empirice.
- *Capitolul III*: Rezultatele cercetării empirice. Interpretări.
- *Concluzii*: Rezultatele testării statistice a ipotezelor, Implicații. Interpretarea diferențelor. Perspective.
- *Recomandări*: Programe de formare a competențelor cadrelor didactice din învățământul preșcolar, vizând sinele în construcția identității timpurii.

4.2. Metode de culegere a datelor

Diferitele metode utilizate în cadrul unei cercetări au ca scop convergența sau confirmarea și complementaritatea datelor. În cadrul cercetării propuse, vom utiliza triangulația în primul rând în ideea complementarității, pentru a îmbogăți perspectivele asupra modului de construcție al identității copiilor într-un spațiu multiethnic. Se va apela atât la metode calitative (*interviul, observația, analiza documentelor oficiale* – Curriculumul preșcolar, Legea Educației), cât și la metode cantitative (*ancheta pe bază de chestionar*). Tabelul 34 centralizează aspectele metodologiei cercetării.

Tabelul 34. Spectrul metodelor de cercetare

Tipul metodei	Metoda	Instituția	Instrumentul
Calitativ	Observația	Preșcolari secția germană și secția română	Grila de observație
	Interviul	Educatoare și părinți	Ghid de interviu
Cantitativ și calitativ	Analiza documentelor oficiale	Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani); Legea Educației Naționale nr.1/2011	Grilă analiză de conținut
Cantitativ	Ancheta pe bază de chestionar	Educatoare și părinți	Chestionar

4.3. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul cercetării este de a propune o imagine a modului de construcție a identității copiilor preșcolari dintr-un spațiu multiethnic ales, respectiv orașul Sibiu. Pe baza acestei imagini, se urmărește crearea unui program de formare adresat educatoarelor. Programul vizează cunoștințele și abilitățile necesare copiilor preșcolari în procesul de construcție a identității.

Obiectivele generale, specifice și ipotezele de lucru sunt detaliate în Tabelul 35.

Tabelul 35. Obiective și ipoteze

Obiective generale	Obiective specifice	Ipoteze
1. Elaborarea structurii teoretice a construcției identității culturale a copiilor într-un spațiu multiethnic <i>Cercetare fundamentală</i>	1.1. Operaționalizarea constructului teoretic într-o schemă cauzală validă. 1.2. Explicarea modurilor posibile de construcție a identității într-un spațiu multiethnic.	1.Există o relație cauzal direcțională între mediul etnic și modul de construcție al identității culturale a copiilor preșcolari
2. Stabilirea legăturii factorilor educogeni cu procesul de construcție a identității culturale a copiilor preșcolari <i>Cercetare extensivă de teren și cercetare aplicativă diagnostică</i>	2.1. Stabilirea unei matrici a factorilor educogeni în procesul de construcție al identității culturale a copiilor preșcolari 2.2. Descoperirea modului de asociere a rolului factorilor educogeni cu procesul de construcție a identității culturale	2.Există un raport de complementaritate între factorii educogeni în procesul de construcție a identității culturale a copilului preșcolar
3. Determinarea gradului de identificare a părinților și educatoarelor cu propria cultură (de apartenență) și cu cea spre care aderă <i>Cercetare aplicativă prognostică</i>	3.1. Identificarea cunoștințelor, atitudinilor și comportamentelor părinților și educatoarelor în raport cu propria cultură și cu cea spre care aderă 3.2. Identificarea percepției asupra modului de formare, dezvoltare sau modificare a identității culturale	3.Contribuția la formarea identității depinde de atitudinea cu privire la modelul educativ și de mândria apartenenței la grupul etnic. 4.Întrevederea oportunităților de emigrare și aprecierea școlii germane determină semnificativ compromisul identitar.

<p>4. Surprinderea unor aspecte relevante (în acord cu sinele) din procesul de construcție a identității culturale în rândul copiilor preșcolari <i>Cercetare aplicativ prognostică</i></p>	<p>4.1. Identificarea nivelului de autocunoaștere, autocontrol și autoevaluare al copiilor preșcolari dintr-un spațiu multietnic 4.2. Compararea nivelurilor în funcție secția la care sunt înscriși (secția germană și secția română)</p>	<p>5. Nivelul de autocunoaștere și autocontrol este mai mare în rândul copiilor de la secția română. 6. Stima de sine a copiilor preșcolari de la secția germană este influențată de caracteristicile mediului educativ (mediu ambiant, poziționarea săli de grupă, percepția copiilor din grădiniță asupra lor etc.).</p>
<p>5. Construirea unui program de formare care să vizeze principalele cunoștințe și abilități necesare în procesul de construcție a identității culturale a copiilor dintr-un spațiu multi-etnic</p>	<p>5.1. Transpunerea principalele cunoștințe și abilități necesare în procesul de construcție a identității culturale într-un proiect tematic pentru nivelul I și II preșcolar</p>	<p>7. Increderea, îndrăzneala și inițiativa determină empatia și curajul preșcolariilor de a se exprima.</p>

4.4. Operaționalizarea conceptelor. Variabilele cercetării

Definiție nominală (Dicționarul Explicativ al Limbii Române, nd). Identitate, *identități*, s. f. 1. Faptul de a fi identic cu sine însuși.

Definiție operațională. *Identitate culturală* = rezultatul unui proces continuu de *identificare*, similară cu a celorlalți și actualizată prin cogniții, atitudini și comportamente în strânsă legătură cu sinele.

Obiectivul general în cazul anchetei pe bază de chestionar și aplicării interviului este de surprindere a nivelului perceptiv de identificare al părinților și al educatoarelor de la secția germană cu elementele de cultură ale celor două etnii (română și germană). Dimensiunile și variabilele luate în calcul pentru construcția chestionarului sunt expuse în Tabelul 36.

Tabelul 36. Dimensiuni și variabile pentru chestionar

Dimensiuni	Variabile	
Dimensiunea lingvistică	Dependente	Independente
Cognitivă		Limbi cunoscute
Atitudinală	Aprecierea importanței cunoașterii unei alte limbi decât cea maternă	Cuvinte împrumutate, neologisme
Comportamentală	Folosirea limbilor în diferite contexte	

Dimensiunea familială	Dependente	Independente
Atitudinală	Contribuția la formarea identității	Modelul cultural educativ
Comportamentală	Limba vorbită în familie	
	Participarea la manifestări culturale	
	Activități cu temă culturală	
Dimensiunea relațională	Dependente	Independente
Atitudinală	Socializarea cu persoane din etnia română/ germană	
Comportamentală	Activități cu grupul de prieteni din etnia română/ germană	
Dimensiunea socială	Dependente	Independente
Atitudinală	Toleranță față de grupul etnic român	Autopercepție
	Toleranță față de minoritatea germană	Emigrare
	Relațiile de vecinătate	Locurile natale
		Reputația școlii germane
Comportamentală		Relațiile cu străinii
		Servitudine
		Legăturile cu locul natal
		Oportunități în carieră
Dimensiunea politică	Dependente	Independente
Atitudinală	Naționalism	
	Integrare	
	Oameni politici	
Dimensiunea tradițională	Dependente	Independente
Cognitivă		Cunoașterea de tradiții, obiceiuri, simboluri românești și ale minorității germane
		Cunoașterea valorilor grupului de apartenență
Atitudinală		Tradiții, obiceiuri, simboluri naționale și ale minorității germane
Comportamentală	Participarea la evenimente tradiționale și ale minorității	

	germane	
	Transmiterea de tradiții, obiceiuri, simboluri naționale și ale minorității germane	
Dimensiunea religioasă	Dependente	Independente
Atitudinală		Sărbători religioase
		Semne și însemne ale religiei
		Postul, rugăciunea
Comportamentală		Comportamentul specific sărbătorilor religioase
		Obişnuința de a posti, de a se ruga
		Frecvența în a merge la biserică, mănăstiri
Dimensiunea afectiv-motivațională	Dependente	Independente
	Sentimentul de securitate	Aspirații
	Sentimentul de conformitate	Interese
	Benevolența	Pasiuni
		Oportunități
		Mândria față de apartenența etnică
Dimensiunea perceptivă	Dependente	Independente
	Formarea, dezvoltarea, modificarea identității culturale	
	Propriul parcurs de construcție al identității culturale	
	Compromis identitar	
	Modelul educativ în construcția identității culturale a propriilor copii	

Pentru o imagine cât mai completă asupra fenomenului studiat se vor utiliza grile de observare a spațiului educațional și grile de observare a copiilor. Se vor analiza, de asemenea, atât documentele oficiale care reglementează activitatea învățământului preșcolar, cât și legile cu privire la drepturile copiilor.

Grilă de observare a spațiului educațional

Obiectivele observării:

1. Poziționarea grădiniței, situația clădirii;
2. Numărul de grupe, de copii; dintre care grupe cu predare în limba germană; număr copii la grupa cu predare în limba germană;
3. Poziționarea sălii de grupă, secția germană;
4. Inventarul obiectelor din sala de grupă;

5. Prezentarea educatoarelor;
6. Detalii despre copiii înscriși la grupă (raport etnic, nivel de cunoaștere al limbii germane, aspecte legate de relaționarea educatoare-copii, educatoare-părinți, părinți-copii, copii-copii și în funcție de etnie);
7. Amenajarea sălii de grupă;
8. Diferențe între secția germană și secția română.

Grila de observare a copilului va avea în vedere aspecte legate de *starea de bine* a copiilor în mediul grupei în care sunt înscriși și aspecte referitoare la *sine*: autocunoaștere (jena, rușinea, empatia, vina), autocontrol (autonomie, inițiativă, încredere, anxietate), autoevaluare și stima de sine.

Grila analizei documentelor oficiale

Legea Educației, nr. 1/2011

Curriculumul preșcolar (secția germană, secția română)

Planificări

Aspectele avute în vedere sunt:

- Legi cu privire la limba maternă, etnicitate, dreptul de exprimare.
- Elemente de cultură inserate în curriculum și trimiteri spre activități specifice culturii tradiționale germane și românești.
- Conceptul planificării, modalitate de realizare, formă, conținut, elemente de cultură propuse sub forma activităților pe domenii experiențiale sau liber alese.

4.5. Eșantionul cercetării

Eșantionul utilizat în cercetare va include 400 de părinți (200 de la secția germană, 200 de la secția română), 60 de educatoare (30 de la secția germană, 30 de la secția română), 40 de copii (20 de la secția germană, 20 de la secția română). Observarea participativă se face în două grupe de grădiniță (una cu predare în limba română, alta cu predare în limba germană).

5. Cercetarea prealabilă

Pentru conturarea proiectului prezentat am realizat o cercetare în județul Brașov, comuna Cristian. Lucrarea realizată a fost publicată în *Journal of Education, Culture and Society 2014*. Locul ales pentru studiu nu este întâmplător. Localitatea respectă cadrul general urmărit și în acest proiect, respectiv prezența comunității germane, existența secției germane în instituțiile de învățământ și dorința părinților de a înscrie copiii la o grupă cu predare în limba germană. Întrebările studiului au fost: care este procesul de construcție al identității culturale la vârsta preșcolară; dacă starea de bine a copiilor este afectată de dorința părinților de a-i expune, prin sistemul de învățământ, altei culturi decât cea în care s-au născut; și cât de natural este, pentru acești copii, procesul de învățare a unei limbi străine într-un spațiu multietnic caracterizat de versalitatea „noi”-„ei”?

Studiul, cu preponderență calitativ, a urmărit în linii mari aceeași tematică, dar a fost realizat la o scală mai mică. În cadrul investigației am aplicat SDQ – Strengths & Difficulties Questionnaires – pentru verificarea stării de bine a copiilor și am utilizat interviul (pentru copii, părinți, educatoare, preot evanghelic) cu intenția înțelegerii în profunzime a fenomenului.

Studiul de caz ne arată că în localitatea Cristian copiii nu au parte de un proces brutal de afiliere la comunitatea germană. Se surprinde percepția admirativă și dorința părinților de acces la școala germană. Educatoarea și reprezentanții bisericii evanghelice care contribuie la educația copiilor fac diverse compromisuri: fie pentru că nu sunt îndeajuns afiliați etniei germane (exemplul educatoarei de etnie română, des întâlnit printre educatoarele de la secția germană), fie fac compromisul vorbirii limbii române (copiii vorbesc limba română în spațiul grădiniței; nu se pune accent pe învățarea limbii germane; preotul, pentru a se face înțeles, oferă explicații în limba română). Așadar, copiii se simt bine, învață lucruri diferite de cele învățate acasă și nu se simt constrânși să vorbească altă limbă decât cea maternă. Ei resimt însă diferența dintre grupa în care sunt înscriși și grupele cu predare în limba română. Se simt speciali, privilegiați, iar în cadrul activităților comune sunt mândri că fac parte din grupul celor de la secția germană. Întrebarea reflexivă este dacă un copil poate fi mandru de acest de tip de afiliere sau sentimentul de mândrie este doar o prelungire a percepției părintești?

Urmărind finalitatea fenomenului, avem două variante. Vor fi copii din această grupă care vor continua studiile la secția germană și copii care vor studia la secția română. Prima categorie se va lovi serios de bariera limbii. La școală, unde concurența pentru locurile de la secția germană va tria serios candidații, nivelul de cunoaștere al limbii va fi mai ridicat. Lăsând la o parte numărul redus de locuri și motivele financiare ale părinților, acest triaj este unul dintre motivele serioase pentru care copiii nu vor putea continua studiile la secția germană.

Ce-a de-a doua categorie de copii (cea mai mare parte a grupei), va trece la secția română. Aici vor începe readaptarea la codul etnic nativ. Poate părea ușor și natural. Dar poate însemna și un eșec. Mai cu seamă în contextul percepției admirative asupra valorilor germane. Ei voi fi cei care nu au reușit să continue drumul școlii germane. Trei ani, perioada petrecută în grădiniță, nu par a fi mulți. Dar atunci când vorbim de anii copilăriei și primii trei ani de educație în sistemul de învățământ, această perioadă este de luat în calcul. Iar ecoul anilor copilăriei în viața adultă este astăzi confirmat științific. În acest timp, copiii vor împrumuta acele atitudini, comportamente, convingeri care fac diferențele „noi”-„ei”. Și cu ele vor trebui să se reintegreze în grupuri școlare etnice noi, dar vechi, adică acele grupuri de apartenență nativă. Proiectarea stării de bine a acestor copii trebuie avută în vedere. Este elementul reflexiv final al acestui studiu de caz (Dan, 2014).

6. Concluzii

Proiectul de cercetare prezintă perspectiva conform căreia este importantă studierea prin metode de cercetare științifică a atitudinilor și comportamentelor

actorilor din mediul educogen care definesc identitatea în spațiul educației timpurii. Concluziile extrase pot contribui la conștientizarea cadrelor didactice și a părinților asupra necesității de cunoaștere, încă de la o vârstă fragedă, a identității culturale. Consolidarea fundamentului identitar timpuriu, în acord cu apartenența etnică, poate fi un răspuns pentru gestionarea interacțiunii viitoare, într-un spațiu multietnic. Încă din perioada preșcolară copiii au nevoie să fie ajutați să deprindă abilitatea de a descifra valorile culturale de apartenență, pentru ca mai apoi să dezvolte abilități necesare conviețuirii în emergența culturală prezentă.

Bibliografie

1. Arendt, H. (1976). *The Origins of Totalitarianism* [versiune online] (pp. 305-382). Preluat de pe http://books.google.ro/books?id=zLrKGGxBKjAC&pg=PT2&hl=ro&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=ethnic&f=false.
2. Baumeister, R.F. (1986). *Identity: cultural change and the struggle for self* [versiune online]. Preluat de pe <https://openlibrary.org/books/OL2544172M/Identity/borrow>.
3. Chelcea, S. (1998). *Memorie socială și identitate națională*. București: Editura I.N.I.
4. Council of Europe (26-30 Octombrie 2005). *The Struggle Goes On ... Proposals and suggestions for the organisation and programme of the "all different – all equal" European Youth Campaign on Diversity, Human Rights and Participation*. Găsit la adresa: http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/ADAE%20Campaign/ADAE_documents/2005_AD_AE_The_Struggle_goes_on.pdf la 23 septembrie 2014.
5. Dan, M.C. (2014). Early childhood identity: ethnicity and acculturation. *Journal of education, Culture and Society, 1*, 145-157.
6. Erikson, E. (1969). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.
7. Dictionar Explicativ al Limbii Române. Identitate. Găsit la adresa: <http://dexonline.ro/definitie/identitate> la 23 septembrie 2014.
8. Jenkins, R. (2008). *Social identity* [versiune online]. Preluat de pe <http://lib.freescienceengineering.org/view.php?id=122849>.
9. Păun, E. & Potolea, D. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom.

Variabile demografice legate de atitudinea față de platforma virtuală de studiu la studenții de la învățământul fără frecvență

Carmen Alina POPA⁴⁹
Laura BOCHIȘ⁵⁰

1. Introducere

De peste zece ani, la Universitatea din Oradea funcționează un program de studiu la forma frecvență redusă, program adresat celor care doresc să devină profesori pentru ciclul preșcolar și primar. La ce se referă *învățământul cu frecvență redusă*? Forma de învățământ *cu frecvență redusă* (IFR) este o formă flexibilă și integrată deoarece are caracteristici comune atât cu sistemul tradițional, de învățământ cu frecvență („la zi”), cât și cu sistemul de învățământ la distanță (ID). Ea se adresează în special persoanelor care nu se pot încadra în orarul de învățământ al cursurilor de zi (majoritatea studenților noștri de la IFR au deja un loc de muncă, locuiesc la o distanță destul de mare de universitate sau au obligații familiale care nu le permit frecventarea zilnică a cursurilor). Condițiile socio-economice actuale (lipsa resurselor materiale, nevoia de a ocupa un loc de muncă imediat după absolvire pentru a te putea întreține, nevoia de reprofesionalizare, etc) ne obligă și pe noi, cei din mediul universitar să ne adaptăm cerințelor de pe piață, adică să dezvoltăm programe de studiu care să vină în întâmpinarea nevoilor acestui potențial grup țintă de studenți. Cel mai important obiectiv pe care acest tip de program îl urmărește este acela de a oferi studenților șansa de a obține o nouă calificare fără a pierde din calitatea pregătirii lor datorită problemelor de transport, conflictelor de la locul de muncă sau a celor familiale. Noi considerăm că cea mai bună alternativă pentru nevoile studenților noștri este aceea a desfășurării unui program de învățământ hibrid, în care studenții să aibă posibilitatea să desfășoare la sfârșit de săptămână activități față în față, dar și să poată comunica pe parcursul săptămânii atât cu profesorii, cât și între ei prin intermediul unei platforme on-line.

Dacă ar fi să enumerăm câteva dintre caracteristicile învățământului cu frecvență redusă am spune că acesta presupune următoarele:

- înlocuirea orelor de predare (curs), specifice învățământului cu frecvență (de ZI), cu activitățile de studiu individual (SI) realizate de către studentul IFR, în baza unui *Suport pentru studiu individual* (SSI) care îi este pus la dispoziție de către Departamentul de Învățământ la Distanță și Frecvență Redusă (DIDIFR);

⁴⁹ Lect. univ. dr., Universitatea din Oradea, carmen_berce@yahoo.com

⁵⁰ Lect. univ. dr., Universitatea din Oradea, totlaura@yahoo.com

- comunicarea informațiilor educaționale prin medii suport multiple, specifice și învățământului la distanță, cum este platforma e-learning a DIDIFR – <http://distance.iduoradea.ro>, ce se poate accesa de către studentul IFR;

- întâlniri periodice, desfășurate de regulă săptămânal, cu studenții IFR, pentru desfășurarea activităților aplicative (AA) obligatorii prevăzute în planurile de învățământ (seminarii, laboratoare, lucrări practice, proiecte, practică de specialitate etc.).

Învățământul cu frecvență redusă (IFR) reprezintă o formă atractivă de studiu, care se bazează pe relativa *independență a studentului* în a alege locul în care să învețe, modalitatea de prezentare a temelor de studiu cuprinse în disciplinele studiate, momentul în care învață, metoda de învățare, forma de comunicare cu cadrele didactice coordonatoare de disciplină și cu colegii. Această independență este accentuată de tendința actuală de deplasare de la învățământul centrat pe profesor, la învățământul centrat pe student. Astfel, se pune accentul pe calitatea activității de orientare și îndrumare a studiului, prin oferirea/includerea de situații de învățare în materialele de studiu specifice IFR (de exemplu, în SSI).

Considerăm forma de învățământ IFR una dintre cele mai bune alternative oferite studenților deoarece îmbină atât comunicarea directă, față în față cu studentul, cât și comunicarea on-line care-i permite studentului o mult mai mare flexibilitate în ceea ce privește programul său în timpul săptămânii. În acest sens, pentru facilitarea comunicării dintre cadrele didactice, tutorii consilieri, secretariat – pe de o parte, și studenți – pe de altă parte, s-a creat Platforma e-learning, accesibilă la adresa <http://distance.iduoradea.ro>.

Această platformă oferă pentru studenți și cadrele didactice următoarele facilități:

- asigură modalitatea de comunicare, din partea studenților, către coordonatorul de disciplină și tutorele instrucțional a soluțiilor la temele de control/evaluare pe parcurs;

- permite accesul la suportul de curs în format electronic, suport postat de fiecare profesor pe pagina disciplinei sale;

- permite informarea cu privire la Calendarele disciplinelor și Programele analitice/Fișele disciplinei;

- asigură informarea promptă și permanentă referitoare la procesul de învățământ și activitățile care îl susțin;

- oferă posibilitatea comunicării directe între student – profesor;

- asigură posibilitatea evaluării calității actului educațional, prin intermediul unor chestionare on-line;

- permite accesul studenților la situațiile școlare, la situațiile privind achitarea taxelor de studii și a celor de refacere de disciplină etc.

Această dimensiune (on-line) a programului nostru ne oferă oportunitatea de a dezvolta resurse și activități pe care studenții noștri să le poată realiza prin studiu individual. Considerăm că, ținând cont de specializarea studenților noștri, aceștia sunt mai bine formați într-un program de acest gen decât în un program la

distanță (ID). Cu toate acestea, nu neglijăm deloc nici componenta on-line a acestui program.

Studiul de față oferă posibilități de creștere a calității în învățământul superior prin identificarea atât a motivelor pentru care este utilizată platforma în învățare, cât și a categoriilor de studenți care o utilizează cu precădere sau foarte puțin.

2. Obiectivul cercetării

Studiul a urmărit să evidențieze atitudinea studenților de la învățământul cu frecvență redusă, față de utilizarea platformei virtuale de învățare (eLearning <http://distance.iduoradea.ro/>).

Variabilele demografice implicate (vârstă, proveniență, stare civilă) au fost incluse în studiul descriptiv pentru a evidenția aspecte legate de frecvența și motivele utilizării platformei de studiu.

2.1. Subiecții

Eșantionul este format din 126 de studenți, din cei trei ani de studii, specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, de la Universitatea din Oradea, de la forma de învățământ cu frecvență redusă.

Repartiția subiecților în funcție de criteriul vârstă este redată în Figura 26.

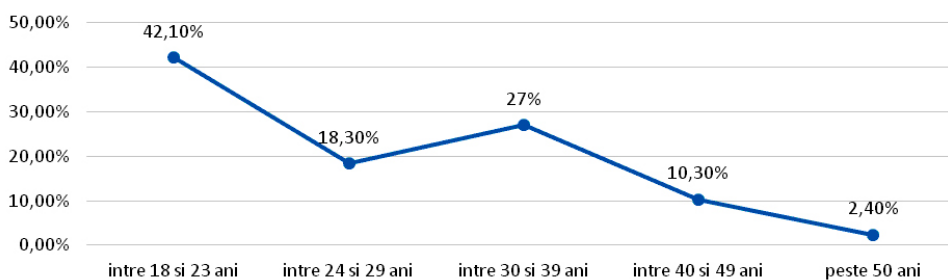


Figura 26. Repartiția subiecților în funcție de criteriul vârstă

Figura 27 surprinde repartiția subiecților în funcție de criteriul proveniență.

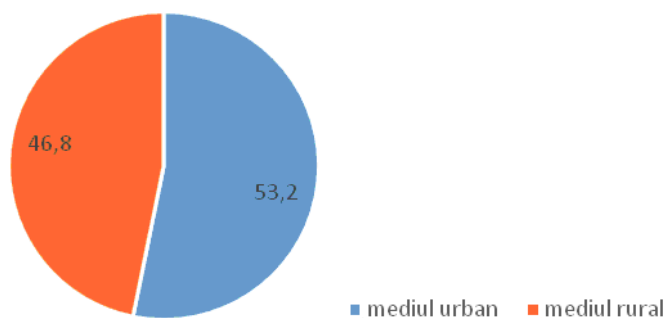


Figura 27. Repartiția subiecților în funcție de proveniență

În Figura 28 este redată repartiția subiecților în funcție de criteriul statusului marital.

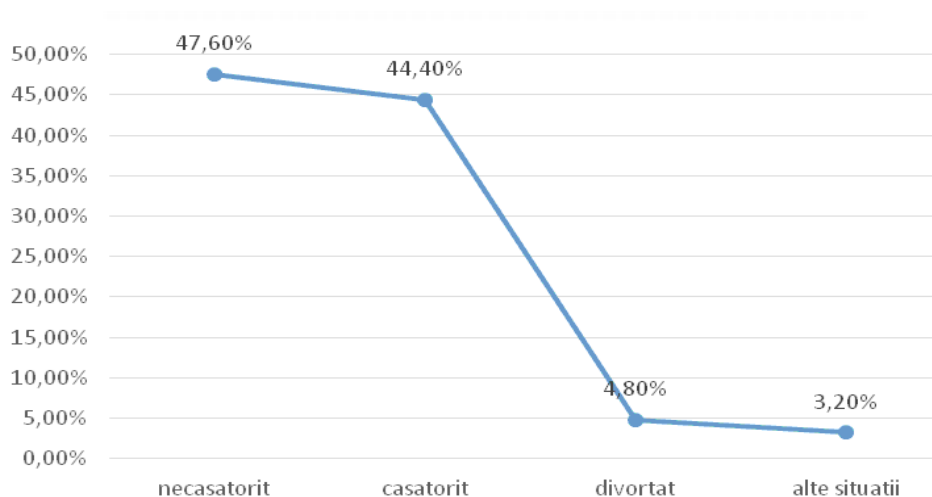


Figura 28. Repartiția subiecților în funcție statusul marital

3. Rezultatele cercetării

3.1.Utilizarea platformei în funcție de criteriul vârstă

În ceea ce privește frecvența cu care studenții accesează platforma, s-a constatat că, procentajul cel mai mare - de 56,5% - care utilizează platforma, zilnic pe tot parcursul semestrului și în sesiune este la categoria de studenți cu vârsta cuprinsă între 24 și 29 ani. Și la categoria 18-23 ani, exista un procentaj de 50,9% din studenți care declară că utilizează zilnic platforma. Procentajele cele mai scăzute s-au obținut la categoria peste 50 ani (33,3%) și între 30 și 39 ani (35,3%).

Cei care utilizează preponderent platforma în sesiune sunt în majoritate studenții cu vârsta între 40 și 49 ani (38,4%).

Studenții care accesează platforma de 2-3 ori pe săptămână, în procentaje relativ apropiate sunt cei ce aparțin categoriei de vârstă 24-29 ani (39,1%), 18-24 ani (34%), 30-39 ani (32,4%).

În ceea ce privește accesarea platformei o dată pe săptămână sau o dată pe lună, procentajele studenților sunt scăzute, la toate categoriile de vârstă.

3.2.Utilizarea platformei în funcție de criteriul mediul de proveniență

Studenții din mediul rural declară în procentaj ușor mai mare (50,8%), comparativ cu din studenți din mediul urban (43,3%) că utilizează platforma zilnic, pe tot parcursul semestrului și în sesiune. Pentru variantele zilnic în sesiune și de 2-3 ori pe săptămână, procentaje mai ridicate se obțin la studenții din mediul urban (13,4% respectiv 34,3%) față de cei din mediul rural (11,9% respectiv 30,5%). La

ambele categorii s-au înregistrat procentaje scăzute pentru categoriile o dată pe săptămână sau o dată pe lună (6% și respectiv 3% din mediul urban și 5,1% și respectiv 1,7% din mediul rural).

3.3.Utilizarea platformei în funcție de statutul marital

Studentii având statutul marital necăsătorit și divorțat declară în procent mai mare că utilizează platforma zilnic, pe tot parcursul semestrului și în sesiune (51,7% necăsătorit și 50% divorțat) comparativ cu studenții cu statut marital căsătorit (39,3%).

Cei care accesează cu precădere platforma de 2-3 ori pe săptămână sunt cei divorțați (50%) și necăsătoriți (35%) față de 28,6% cei căsătoriți. Cei căsătoriți, declară în procentaj de 8,9% că accesează platforma o dată pe săptămână, comparativ cu 3,3% la cei necăsătoriți.

3.4.Motivele utilizării platformei în funcție de criteriul vârstă

Motivele principale, la toate categoriile de vârstă, pentru care studenții accesează platforma sunt:

- pentru vizualizarea postărilor. Astfel la categoria:18-24 ani, m=5,45, a.s.=.75; 24-29 ani m=5,14, a.s.=1,31; 30-39 ani, m=5,4, a.s.=1,1; 40 -49 ani, m=5,2, a.s.=1,14; peste 50, m=3,55, a.s.=.70
- pentru încărcarea temelor de control. Astfel la categoria:18-24 ani, m=4,91, a.s.=1,11; 24-29 ani m=4,85, a.s.=1,23; 30-39 ani, m=5, a.s.=.9; 40 -49 ani, m=5,1, a.s.=.56; peste 50, m=5,5, a.s.=.70

Alte motive pentru care studenții utilizează platforma sunt:

- pentru comunicarea cu titularii disciplinei. Astfel la categoria:18-24 ani, m=3,60, a.s.=1,14; 24-29 ani, m=3,95, a.s.=1,02; 30-39 ani, m=3,76, a.s.=1,13; 40 -49 ani, m=3,44, a.s.=1,23; peste 50, m=3,5, a.s.=.70
- comunicarea cu tutorele instrucional. Astfel la categoria:18-24 ani, m=3,43, a.s.=1,46; 24-29 ani, m=2,85, a.s.=1,31; 30-39 ani, m=2,53, a.s.=.99; 40 -49 ani, m=2,33, a.s.=.70; peste 50, m=2
- pentru discuțiile de pe forum. Astfel la categoria:18-24 ani, m=3,34, a.s.=1,09; 24-29 ani, m=3,71, a.s.=1,27; 30-39 ani, m=3,41, a.s.=1,01; 40 -49 ani, m=2,33, a.s.=.70; peste 50, m=4

Motivul cu scorurile cele mai scăzute, la toate categoriile de vârstă este: pentru comunicarea cu secretariatul facultății. Astfel la categoria:18-24 ani, m=1,31, a.s.=1,04; 24-29 ani, m=1,55, a.s.=1,14; 30-39 ani, m=1,53, a.s.=1,29; 40 -49 ani, m=1,44, a.s.=1,33; peste 50, m=1,1.

Pentru o mai facilă observare a datelor descrise anterior, redăm Figura 29.

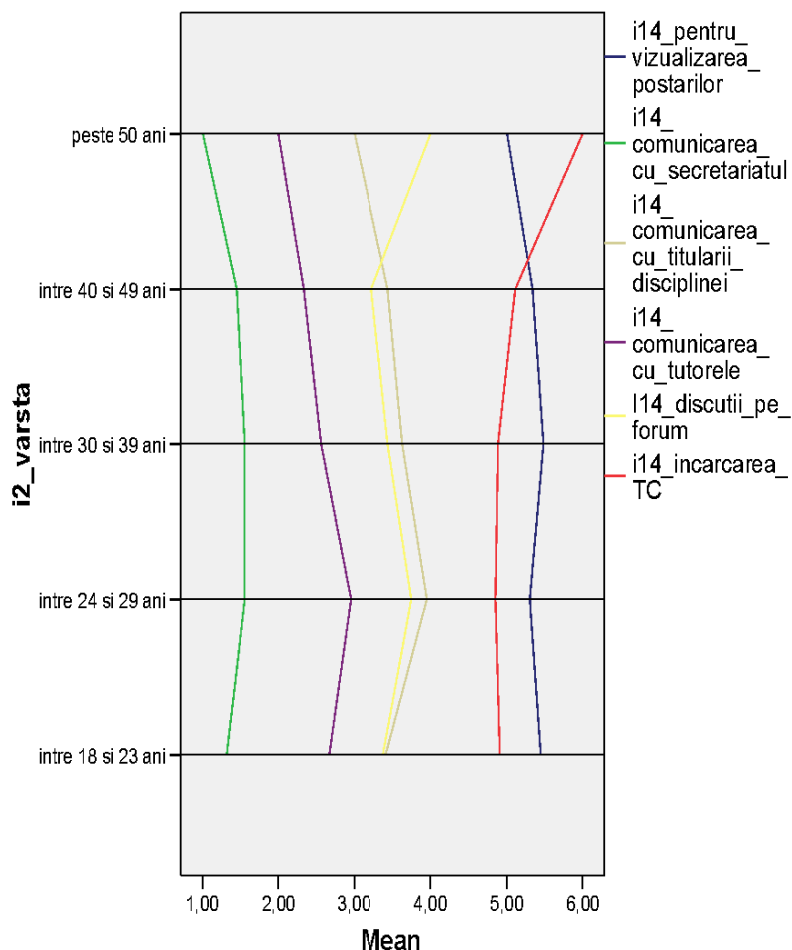


Figura 29. Motivele accesării platformei virtuale de studio în funcție de vârsta studenților

3.5.Motivele utilizării platformei în funcție de criteriul mediul de proveniență

Și în funcție de criteriul mediul de proveniență, motivele principale al accesării platformei sunt:

- pentru vizualizarea postărilor: $m_{urban}=5,33$, $m_{rural}=5,38$;
- pentru încărcarea temelor de control: $m_{urban}=4,98$, $m_{rural}=4,92$.

Alte motive sunt:

- pentru comunicarea cu titularii disciplinei: $m_{urban}=3,94$, $m_{rural}=3,26$;
- discuții pe forumul disciplinelor $m_{urban}=3,45$, $m_{rural}=3,46$
- comunicarea cu tutorele instrucțional: $m_{urban}=2,63$, $m_{rural}=3,5$

Motivul cu scorurile cele mai scăzute este pentru comunicarea cu secretariatul facultății: $m_{\text{urban}}=1,4$, $m_{\text{rural}}=1,44$.

Datele prezentate anterior pot fi urmărite mai facil în Figura 30.

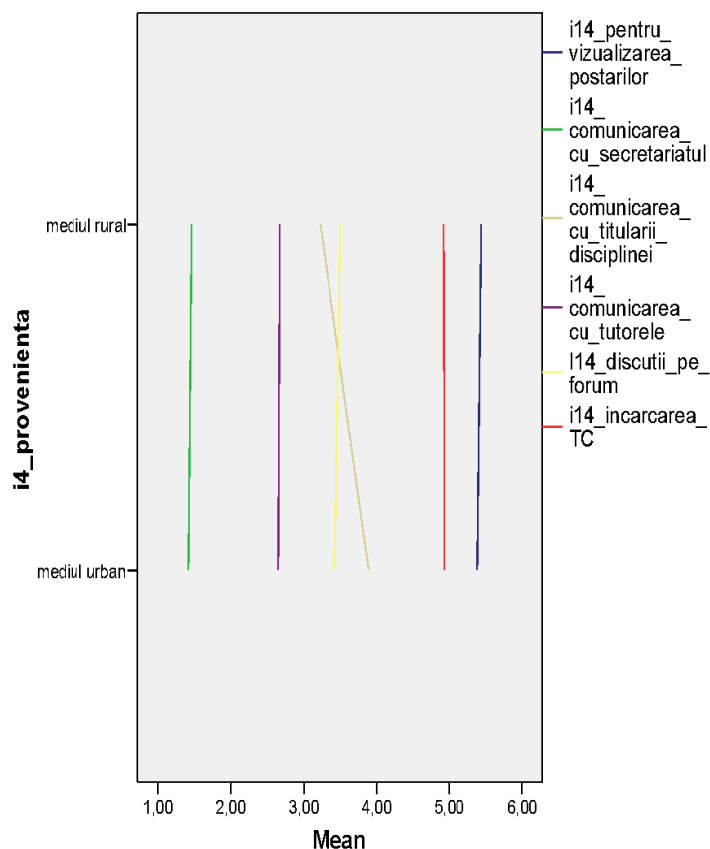


Figura 30. Motivele accesării platformei virtuale de studiu în funcție de proveniența studenților

3.6. Motivele utilizării platformei în funcție de criteriul statut marital

Similar cu rezultatele prezentate anterior, motivul principal al accesării platformei rămâne cel al vizualizării postărilor pe paginile disciplinelor, indiferent de statutul marital al studenților: $m_{\text{necăsătorit}}=5,35$, a.s.=.99; $m_{\text{căsătorit}}=5,3$, a.s.=1,05, $m_{\text{divorțat}}=6$.

Alte motive:

- pentru încărcarea temelor de control: $m_{\text{necăsătorit}}=4,86$, a.s.=1.07; $m_{\text{căsătorit}}=5,1$, a.s.=.99, $m_{\text{divorțat}}=4,2$; a.s.=.83

- pentru comunicarea cu titularii disciplinei: $m_{\text{necăsătorit}}=3,47$, a.s.=1,13; $m_{\text{căsătorit}}=3,74$, a.s.=1,13; $m_{\text{divorțat}}=4,2$; a.s.=.83

- pentru discuții pe forum: $m_{\text{necăsătorit}}=3,41$, a.s.=1,06; $m_{\text{căsătorit}}=3,38$, a.s.=1,13, $m_{\text{divorțat}}=3,75$; a.s.=.95
- pentru comunicarea cu tutorele instrucțional: $m_{\text{necăsătorit}}=3,5$, a.s.=6,1; $m_{\text{căsătorit}}=2,64$, a.s.=1,06, $m_{\text{divorțat}}=2,25$; a.s.=.50

Scorurile cele mai mici sunt înregistrate pentru comunicarea cu secretariatul: $m_{\text{necăsătorit}}=1,26$, a.s.=1,16; $m_{\text{căsătorit}}=2,64$, a.s.=1,06, $m_{\text{divorțat}}=2,25$; a.s.=.50.

3.7. Motivele utilizării platformei la cadrele didactice

Datele prezentate pe lotul de studenți dorim să le dublăm cu informații provenite de la lotul de 16 cadre didactice care își desfășoară activitatea cu studenții de la forma de învățământ cu frecvență redusă. Din rezultatele obținute conchidem că motivele pentru care acestea accesează platforma sunt pentru a posta informații pe pagina disciplinelor (4,62%), pentru crearea butoanelor de încărcare a temelor de control de către studenți ($m=3,64$) de a purta discuții pe forumul disciplinei (3,4%). Discuțiile pe forumul cadrelor didactice și comunicarea cu secretariatul sunt motive mai puțin importante ($m=1,92$ respectiv $m=1,85$).

3.8. Comunicarea pe platformă între cadrele didactice și studenți în funcție de anul de studiu și variabilele demografice luate în studiu.

Informații și mai detaliate, legate de relațiile bazate pe învățare care se stabilesc între cadrele didactice și studenți prin intermediul platformei virtuale, am obținut prin observarea mediilor obținute la comunicarea cu tutorele și comunicarea cu coordonatorul disciplinei, în funcție de anul de studiu și variabilele demografice incluse în studiu.

Astfel, în funcție de mediul de proveniență, studenții din mediul rural, anul I, obțin o medie mai crescută față de cei din mediul urban la comunicarea cu tutorele ($m_{\text{rural}}=4,8$ respectiv $m_{\text{urban}}=2,38$). În schimb, cei din mediul urban obțin o medie mai crescută la comunicarea cu titularii disciplinei $m_{\text{urban}}=4,22$ comparativ cu cei din mediul rural $m_{\text{rural}}=3,19$, în anul I. Pentru anii următori, anul II și III, aceste diferențe nu se mai mențin, ci au valori apropiate.

În funcție de vârstă, media cea mai ridicată, pentru comunicarea cu tutorele s-a obținut la studenții cu vârsta cuprinsă între 18-22 ani din anul I și cea mai scăzută la studenții din grupa de vârstă 40-49, din anul II ($m=2,66$). În ceea ce privește comunicarea cu coordonatorii de disciplină, mediile cele mai ridicate s-au înregistrat la studenții din anul I, la categoria de vârstă 30-39 ani ($m=4,1$), 24-29 ani ($m=3,85$). Cele mai scăzute medii s-au înregistrat la studenții de 18-23 ani, din anul III ($m=3,33$) și anul II ($m=3,30$).

În funcție de statutul marital, studenții necăsătoriți din anul I și II obțin mediile cele mai crescute la comunicarea cu tutorele instrucțional $m_{\text{necăsătoriți anul I}}=4,43$, $m_{\text{necăsătoriți anul II}}=3,00$, comparativ cu cei căsătoriți sau cu cei divorțați, indiferent de anul de studiu al acestora. În ceea ce privește comunicarea cu titularul

disciplinei, cei căsătoriți, indiferent de anul de studiu, obțin medii mai ridicate ($m_{\text{căsătorit anul I}} = 3,81$, $m_{\text{căsătorit anul II}} = 3,7$, $m_{\text{căsătorit anul III}} = 3,71$), comparativ cu ceilalți.

Se observă o tendință descrescătoare în a colabora cu tutorele instrucțional, în funcție de anul de studiu. Astfel dacă media în primul an este $m=3,59$, la anul II, $m=2,78$ iar la anul III $m=2,53$. În anul I s-a înregistrat o medie mai crescută la comunicarea cu titularii disciplinei ($m=3,72$), iar la anul II, $m=3,51$ și anul III $m=3,65$.

4. Concluzii

A. Legat de frecvența cu care studenții de la specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, forma de învățământ cu frecvență redusă accesează platforma, s-a constatat că studenții cu vârsta sub 29 ani utilizează mai des platforma comparativ cu celelalte grupe de vârstă, studenții din mediul rural au obținut un scor ușor mai crescut decât cei din mediul urban, în ceea ce privește accesarea platformei, studenții necăsătoriți sau divorțați declară că accesează mai mult platforma comparativ cu cei căsătoriți;

B. Indiferent de variabilele demografice luate în studiu, motivul principal pentru care studenții accesează platforma este cel al vizualizării postărilor de pe paginile disciplinelor, iar cel mai puțin important este cel al comunicării cu secretariatul;

C. Un alt motiv important este cel al încărcării pe platforma de studiu a temelor de control;

D. Cadrele didactice obțin rezultate relativ similare cu cele ale studenților, în ceea ce privesc motivele pentru care accesează platforma;

E. Rezultatele cu privire la utilizarea platformei virtuale de studiu în sprijinul comunicării cu cadrele didactice (tutori instrucționali și/sau coordonatori de disciplină), pe ani de studiu conchid că studenții din anul I din mediul rural, cei din anul I, din categoria de vârstă 18-22 ani, studenții necăsătoriți din anul I și II au o comunicare mai bună cu tutorele instrucțional. La comunicarea cu titularii disciplinei, medii mai ridicate se obțin la studenții din mediul urban din anul I, la studenții categoria de vârstă 30-39 ani și 24-29 ani din anul I și la studenții căsătoriți, indiferent de anul de studiu.

Potrivit rezultatelor prezentate și sumarizate mai sus, se impune o atenție sporită în ceea ce privește calitatea postărilor de pe paginile disciplinelor de către cadrele didactice, postarea periodică a materialelor și totodată crearea în timp util a butoanelor de încărcare a temelor de control. Cadrele didactice pot depista și categoriile de studenți care accesează mai mult vs. mai puțin platforma și, mai mult decât atât, grupele de studenți care își doresc stabilirea unei relații de comunicare prin intermediul platformei. Dezideratul este de a-i motiva pe studenți în a accesa platforma în scopul consolidării (și chiar îmbunătățirii!) relației cadre didactice-studenți la nivelul comunicării.

Principalul neajuns al lucrării este faptul că datele au fost prezentate doar prin statistici descriptive, însă loturile neomogene din punct de vedere al numărului

sau a numărului prea mic de subiecți ce aparțin unei anumite grupe, nu au permis statistici mai avansate. Pentru viitor ne propunem să corelăm datele obținute cu informații referitoare și la rezultatele obținute în urma evaluării studenților, mai exact a notelor obținute de aceștia.

Bibliografie

1. Clark, B. (2011). Moving the technology into the classroom project blended delivery: a literature review. College Sector Committee for Adult Upgrading.
2. Gladings, N. (2004). *Blended learning in k-12 social studies instruction*. Literature Review. Retrieved from http://nicholasglading.com/resources/blendedlearning_litreview.pdf.
3. Picciano, A., DDziuban, C. & Graham, C. (2013). *Blended learning: Research perspectives*, vol. 2. London: Routledge.
4. Popa, C., Laurian, S., Bochiș, L., Fitzgerald, G., Bârle, D. & Bonchiș, L. (2014). *Case Study of a Hybrid Undergraduate Elementary Certification Program*, in Higher Education and Contemporary Challenges, IGI Global.
5. ***. (2014). *Ghidul studentului IFR*, Universitatea din Oradea.
6. <http://distance.iduoradea.ro>.

Aplicații social media pentru stimularea participării la învățarea de-a lungul întregii vieți în „orașul care învață”. Studiu de caz: Timișoara

Laura MALIȚA⁵¹
Gabriela GROSSECK⁵²

Preambul

În condițiile în care societatea românească trece/a trecut prin perioade de criză economică (ce au condus la o continuă subfinanțare a sistemului de învățământ) sau de tranziție politică (ce au avut ca urmări schimbări legislative, curriculare etc.), cadrele didactice din mediul preuniversitar se află într-un moment de răscruce, când pentru a veni în întâmpinarea elevilor de astăzi (considerați etalon ai generației mobile și digitale) trebuie să găsească modalități prin care să adapteze activitățile școlare astfel încât acestea să fie realizate cu plăcere și interes de către elevi, dar să și conducă la realizarea obiectivelor educaționale avute în vedere la proiectarea acestora. Pentru a veni în sprijinul educatorilor, în materialul prezent am încercat să ilustrăm câteva exemple prin care activitățile didactice pot fi desfășurate în context informal, considerând orașul ca un spațiu de învățare, cu aceleași sau chiar mai multe beneficii educaționale.

Introducere

Multe dintre sălile de clasă în care elevii timișoreni din ziua de azi învață și petrec o bună parte a zilei/vieții lor arată la fel ca în urmă cu poate 10-20 ani sau chiar mai mult. Dincolo de polemicele referitoare la subfinanțarea sistemului de învățământ românesc, dorim să prezentăm, pe scurt, câteva exemple-soluții, aflate la îndemâna fiecăruia dintre noi, indiferent de disciplina pe care o predăm, de limbile străine pe care le cunoaștem, de timpul pe care îl avem la dispoziție pentru a ne pregăti materialele didactice, de cât de înclinați suntem spre a utiliza tehnologii informaționale și de comunicare (TIC) sau orice alte motive ... Literatura de specialitate abundă de studii care arată că elevii învață mai bine (au rezultate mai bune) când folosesc TIC în cadrul formal al școlii (Voogt et al., 2013; Koh, Chai & Tsai, 2013; Toki & Pange, 2013), când lucrează în echipe (Senge et al., 2012; Brown, Bull & Pendlebury, 2013; Mavrikis et al., 2012; Michaelsen & Sweet, 2011) sau când sunt interesați de subiectul/abordarea propus(ă) (Brophy, 2013; Bergman & Sams, 2012). Toate acestea ar trebui să fie luate în considerare de către cadrele didactice din mediul pre-universitar românesc atunci când își

⁵¹ Lect. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, laura.malita@e-uvv.ro

⁵² Conf. univ. dr., Universitatea de Vest din Timișoara, gabriela.grosseck@e-uvv.ro

pregătesc planurile de lecții sau „redesenează” curricula. Astfel, chiar dacă nu există posibilitatea ca la fiecare oră să se folosească de tehnologii și aplicații e-learning, cadrele didactice ar trebui să ia în considerare ca, cel puțin din când în când, „să evadeze” cu elevii din mediul școlar, să încerce să desfășoare și *altfel* de activități didactice, în context informal, ce pot conduce la mai multe beneficii pe termen lung.

Să explorăm, să descoperim și să învățăm despre orașul Timișoara – exemple de bună practică

Este bine știut faptul că învățarea la elevi se poate realiza în diferite contexte, dincolo de sala de clasă cu care aceștia sunt cel mai obișnuiți. Astfel, dacă, de exemplu, elevii ar participa la scurte excursii „urbane”, ei ar avea de învățat observând/descoperind în mod direct ceea ce li se explică în timp real, concretizându-se astfel o experiență de învățare ce ar avea efecte pe termen mai îndelungat. Dacă pentru elevi beneficiile sunt evidente, pentru cadrele didactice o „astfel de lecție” ce iese din tiparele obișnuite implică abilitatea acestora de a improviza și de a răspunde cu promptitudine la situațiile neprevăzute cu care se vor întâlni, ceea ce trebuie să recunoaștem, nu e deloc ușor. Copiii din ziua de astăzi sunt nu numai activi, dar și deosebit de imprezvizibili, ceea ce uneori poate conduce la situații haotice – de aceea o bună balanță între ordine și „libertate” ar fi de dorit să fie menținută.

Despre oraș, cu bune și cu rele

O participare la acțiuni/activități desfășurate în afara sălilor de clasă, poate pune elevii în situații de cele mai multe ori omise din manualele sau materialele școlare sau care nu le sunt prezentate nici de către părinți, deși sunt exemple reale din viața de zi cu zi. Concret, dacă în timp ce efectuează o plimbare în jurul școlii sau desfășoară alte activități în afara acesteia, elevii întâlnesc persoane fără adăpost sau care cerșesc mila publică, revenind în sala de clasă copiii pot pune întrebări a căror răspunsuri pot fi transformate apoi în scenarii pe diverse teme economico/sociale/politice. Ulterior, sub îndrumarea profesorului, elevii le pot transpune în format digital și include în depozitul de resurse digitale de învățare al școlii. Cu alte cuvinte, în loc să pornească de la elemente și personaje imaginare sau pe care le-au „întâlnit” în cadrul diverselor materiale școlare, cărți sau alte tipuri de (re)surse pe care le-au consultat, elevii pot folosi aceste „scenarii situaționale reale” pentru a dezvolta scurte narațiuni sub formă de povestiri digitale. Astfel, pornind de la aceste aspecte reale pe care le întâlnim în viața de zi cu zi, ei vor putea să-și consolideze cunoștințele teoretice, apelând la cercetări online pe marginea a ceea ce au văzut, dar le-a și fost apoi explicat chiar și în mod sumar (mai ales dacă era un subiect contextual). În mod individual sau grupați în echipe, ei pot căuta resurse (de tip text, imagini sau videoclipuri) pe care apoi să le organizeze și să le prezinte sub formă de narațiune digitală (rolul de povestitor poate fi preluat de oricare dintre ei).

În funcție de vârsta copiilor, dar și de elementele digitale ce vor fi integrate, exemple de aplicații pentru a crea povestiri digitale pot fi considerate următoarele: Animoto (<http://animoto.com/education/>), Pixton (<http://www.pixton.com/>), Bublrr (<http://www.pimpampum.net/en/content/bublrr>), Capzles (<http://www.capzles.com/>), GoAnimate (https://goanimate4schools.com/public_index), Blabberize (<http://blabberize.com/>), FotoBabble (<http://www.fotobabble.com/>), Slidestory (<http://www.slidestory.com/>), Smilebox (<http://www.smilebox.com/>), Smories (<http://www.smories.com/>), Storybird (<http://storybird.com/>), Zimmertwins (<http://zimmertwins.com/>) etc.

Să explorăm orașul la pas

Elevii din ziua de astăzi sunt printre cei mai avizi utilizatori ai dispozitivelor mobile (smartphone-uri / telefoane inteligente sau tablete), mai bine spus a aplicațiilor care pot rula pe acestea. Indiferent dacă este vorba de sistemul de operare Android de la Google, iOS de la Apple sau Windows Phone 8 de la Microsoft, există deja dezvoltate o serie de aplicații pentru dispozitivele mobile (în special pentru Android și iOS) care pot fi folosite cu succes în cadrul activităților derulate în afara zidurilor școlii.

De exemplu, pentru orașul Timișoara (dar și pentru alte orașe din România⁵³ precum București, Cluj-Napoca, Sinaia și Brașov) un foarte bun exemplu de aplicație mobilă care poate fi folosită în diferite contexte de învățare și pentru diferite discipline este aplicația GPSMyCity.com (<http://www.gpsmycity.com/>). Unul dintre avantajele acestei aplicații este faptul că poate fi folosită atât în mod online cât și offline. De asemenea, este posibilă utilizarea acestei aplicații în mod gratuit sau contra cost (4,99\$, versiunea completă).

Pentru orașul Timișoara cu impact direct sunt disponibile următoarele trasee de „educație urbană”:

- *Muzee și Galerii* cu 8 „puncte de atracție” incluse: Muzeul Memorial al Revoluției din 1989, Muzeul Banatului, Secțiunea de Etnografie, Muzeul de Artă, Colecția Bisericii Sârbe, Muzeul Militar, Galeria Helios, Galeria Calina;

- *Palate și Castele*, ce include 12 recomandări: Palatul Hilt, Palatul Szechenyi, Palatul Dauerbach, Palatul Merbl, Palatul Neuhausz, Palatul Loyd, Palatul Weiss, Palatul Löffler, Castelul Huniade, Palatul Dejan, Palatul Dicasterial, Palatul Baroc;

- *Arhitectura Timișorii (1)*, ce include 8 „puncte de atracție”: Casa Armatei, Casa de Comerț și Industrie, Liceul Piarist, Casa Peacock, Casa cu Atlanți, Casa Turcească, Sala Constantin Jude, Abatorul;

- *Arhitectura Timișorii (2)*, ce include 10 „puncte de atracție”: Banca de Scout, Casa „La Elefant”, Casa Brück, Casa Emmer, Bibliotecă Academiei, Palatul Episcopal Romano-Catolic, Casa Mercy, Bastionul Maria Terezia, Liceul Carmen Sylva, Băile Publice Neptun;

⁵³ Lista completă a orașelor/regiunilor ce pot folosi această aplicație poate fi consultată la adresa: <http://www.gpsmycity.com/gps-tour-guides/index.html>.

- *Cartierul Fabric*, ce conține 8 recomandări: Podul Decebal, Băile Publice Neptun, Parcul Regina Maria, Sinagoga Fabric, Biserica Millennium, Biserica Ortodoxă Sârbă, Piața Traian, Fabrica de Bere Timișoreana;

- *Puncte turistice ale orașului*: Casa Leilor, Statuia Sfânta Treime, Ceasul Floral, Casa cu axa de fier, Fântâna Punctele Cardinale, Piața Libertății, Opera Națională, Piața Victoriei, Copacul breslelor;

- *Monumente religioase*: Biserica Evanghelică Luterană, Catedrala Sf. Gherorghe, Biserica Ortodoxă Sârbă, Domul Romano-Catolic, Sinagoga din Cetate, Catedrala Ortodoxă, Biserica Sfintei Ecaterina, Biserica Piarista, Biserica călugărilor mizericordieni;

Dincolo de faptul că aplicația poate constitui un bun punct de plecare pentru orice vizitator al orașului, elevii pot folosi această aplicație pentru a se familiariza cu elemente marcante ale orașului în care trăiesc și învață, cu noțiuni de bază legate de planificare urbană, protecția patrimonială, aspecte legate de artă publică, dezvoltare urbană, activism civic, implicare, responsabilitate etc. Mai mult decât atât, folosind dispozitivele mobile pentru care este destinată aplicația elevii se regăsesc în „mediul lor”, cu care sunt atât de familiari, devenind parte activă a unui sistem de m-learning fără costuri și implicații tehnice din partea școlii.

Așa cum am mai menționat anterior, aplicația poate fi folosită interdisciplinar, sau doar pentru o disciplină la un moment dat cum se pot aminti: istorie, religie, matematică (calcularea ariilor), fizică, geografie, geolocalizare, topografie și topometrie, arhitectură, științe politice, comunicare, limbi moderne (așa cum se știe Timișoara este un exemplu de oraș multicultural, în care coexistă de secole mai multe populații și etnii, precum română, germană, maghiară, sârbă, arabă, rromă etc., fapt pentru care, de exemplu, multe dintre denumirile clădirilor celebre pot fi găsite în mai multe limbi), educație interculturală, economie etc.

În plus, așa cum se poate observa și din Figura 31, elevii devin participanți activi în procesul de învățare. De exemplu, pot crea propriile trasee, pot face adnotări pe hărți, pot asocia fotografiile cu imaginile elementelor vizualizate, pot învăța elemente de economie cu ajutorul punctelor câștigate (ce pot fi folosite și în cadrul vizitării altor orașe) etc.

App Screenshots (iOS and Android)

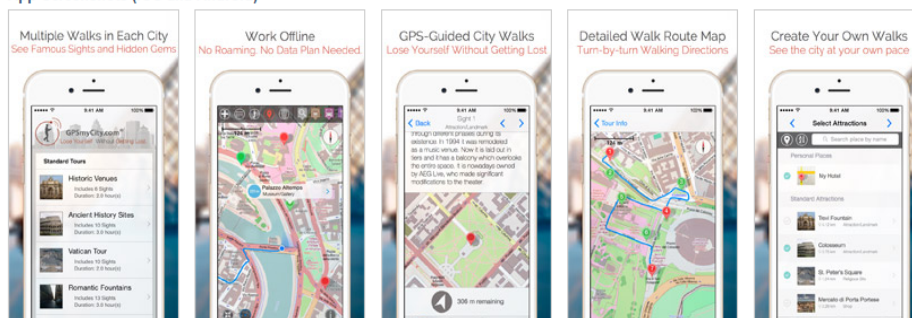


Figura 31. Diverse posibile configurări ale aplicației GPSMyCity.com pentru Timișoara sursa: <http://www.gpsmycity.com/apps/timisoara-walking-tours-256.html>

Pe lângă posibilele beneficii educaționale anterior amintite, elevii pot folosi cunoștințele obținute pentru a crea povestiri digitale interdisciplinare (de exemplu TIC+istorie), sau cum ar fi de exemplu: crearea unui tur virtual al unui monument istoric, crearea unei prezentări pornind de la imagini surprinse de ei (sau căutate online), crearea unei dezbateri pe baza unui ansamblu sau moment istoric important pentru oraș etc. În plus față de aplicațiile menționate, ei pot folosi și aplicații specifice pentru a crea benzi desenate (MakeBeliefsComix - <http://www.makebeliefscomix.com/>, Comic Life - <http://comiclif.com/>, Cartoonist - <http://www.creazaeducation.com/this-is-creaza/Cartoonist>, Toondoo - <http://toondoo.com/>, ComicMaster - <http://www.comicmaster.org.uk/> etc.), aplicații pentru a realiza adnotări pe hărți (MapSkip - <http://www.mapskip.com/>) ș.a.m.d.

Descoperind (învățând despre) sunetele orașului⁵⁴

În cadrul unei activități desfășurate în afara sălilor de clasă, elevii pot fi instruiți să exploreze sunetele orașului lor, pe care apoi să le înregistreze folosind, de exemplu, un dispozitiv mobil (telefon, tabletă etc.). Astfel, ei ar trebui să fie atenți să capteze toate tipurile de sunete și vibrații pe care le aud – din trafic (mașini, autobuze, biciclete, motocicletele, scootere, etc.), sunete auzite pe lângă șantierele de construcții, sunete produse de animale sau păsări, sunete produse de diverse dispozitive (soneria unui telefon mobil, o alarmă etc.) sunete produse de vehicule specifice (ambulanta, mașină de pompieri, mașină de colectare a gunoierului, mașină de poliție, tren, avion) ș.a.m.d. Pornind de la aceste tipuri de sunete (care pot fi parțial exemplificate și în sălile de clase), de exemplu, pe parcursul unei ore, copiii ar putea să înregistreze toate sunetele pe care le pot auzi într-o anumită zonă. Prin combinarea tuturor sunetelor pe care le-au captat, ei pot apoi dezbate (folosind de exemplu aplicații precum Padlet - <https://padlet.com/> sau Voicethread - <https://voicethread.com/>) care zone sunt mai „liniștite” la o anumită oră, care sunete înregistrate le pot eticheta ca fiind (ne)plăcute, care sunete se repetă cel mai adesea etc.

Un alt exemplu de „ascultare a vieții orașului” poate fi constituit de înregistrarea pe o perioadă mai scurtă (½-1 minut) a sunetelor pe care le pot sesiza pe parcursul unui traseu pe care ei îl frecventează cu precădere (drumul către bibliotecă, către sala de mese, către sala de sport, către stația de troleibuz etc.). Fișierele de tip sunet sau video pot fi apoi încărcate în cadrul aplicației Audioboom (<https://audioboom.com/>), care permite elevilor să creeze, să colaboreze, să publice și să interacționeze între ei, dar și cu alți experți sau alți utilizatori, dar și de asemenea să partajeze conținutul pe diverse rețele sociale precum Twitter, Facebook sau chiar site-ul/blogul clasei.

⁵⁴ Acest tip de activitate a fost descrisă pe larg în cadrul proiectului Tackle2, accesibil la adresa www.tackle2.eu. Proiectul de tip Comenius (înregistrat cu ID-ul 517726-LLP-1-2011-1-BE-COMENIUS-CMP) a avut o durată de viață de trei ani (2011-2014), adunând laolaltă parteneri din șapte țări europene, fiind parțial finanțat din fonduri europene.

Astfel, acest gen de activități aduc în atenția elevilor diferite aspecte ale spațiilor urbane, care pot fi ușor legate de subiecte precum ecologie, mediu înconjurător, relația dintre oameni, spații sau sănătate.

Mai mult decât atât, aceste activități pot fi folosite în contexte cross-curriculare, precum muzică, TIC, fizică, biologie, anatomie, geografie, arhitectură, istorie, științe politice, comunicare etc.

Felicitări „muzicale”⁵⁵

Folosind aplicația Chirbit (<http://www.chirbit.com/>) sau alta similară (Vocaroo - <http://vocaroo.com/>, AudioPal - <http://www.audiopal.com/>, Evoca - <http://www.evoca.com/how-it-works/> etc.), elevii pot crea clip-uri audio și carduri de felicitare audio, accesibile cu un qr-code. Un card audio al orașului este util în comunicarea cu cetățenii, clipul audio putând constitui o recomandare socială, sau un prim contact pe care potențialii vizitatori să-l aibă cu alte persoane sau cu orașul.

Pentru început se creează un post Chirbit, fie prin încărcarea unui clip audio în cadrul aplicației fie prin înregistrarea unuia nou (prin intermediul unei camere web și a unui microfon sau prin încărcarea sau expedierea unui mesaj de tip voce cu un telefon inteligent ce permite înregistrare de voce și funcțiuni specifice poștei electronice). Apoi se accesează post-ul Chirbit și pictograma „a se vedea qr-code-ul pentru acest chirbit”.

Cu alte cuvinte, doar folosind aplicații simple, care să permită înregistrări audio, se pot crea „felicitări auditive” care să țină loc de suveniruri digitale (la nevoie, acestea pot fi și imprimate).

Astfel, se poate ușor observa că și acest exemplu poate fi utilizat în cadrul mai multor discipline precum TIC, geografie, istorie, comunicare etc., elevii dobândind sau îmbunătățindu-și abilitățile de comunicare, de proiectare și analiză critică a unui conținut, de cetățenie digitală activă și participativă etc.

Cartografierea vizuală a bătăilor inimii⁵⁶

Pentru a verifica și înregistra bătăile propriilor inimi, elevii pot să folosească o aplicație mobilă specifică (precum InstantHeart Rate, accesibilă de pe sistemele mobile de tip Android), atunci când explorează orașul (fie cu o bicicletă, pe jos, folosind role etc.), alte împrejurimi, sau chiar când merg la concerte, meciuri de fotbal sau alte evenimente. După colectarea acestor date în cadrul unui fișier elevii pot să folosească diverse aplicații de creat povestiri digitale pentru a potrivi „vizual” bătăile inimii cu destinația finală (de asemenea este o bună oportunitate pentru a explora diferite rute spre a ajunge la respectiva destinație sau de a explora cât este de dificil să ajungi către un anumit punct de interes?). Astfel, în cursul „vizitei” prin diverse puncte de interes ale orașului, elevii pot pune laolaltă imagini, clipuri video, porțiuni de text, descrieri, practic pot trasa conturul

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

a ceea ce au văzut, simțit, trăit ca un jurnal de memorie, putând apoi partaja și eticheta conținutul conform propriilor impresii: „prea departe”, „ușor accesibil”, „merită de văzut”, „dificil de ajuns” etc.

Folosind aplicația Mural.ly (<https://mural.ly/>), pornind de la diverse formate de fișiere (precum documente Word, fișiere de calcul Excel, prezentări de tip Powerpoint, video-clipuri de pe Youtube, Vimeo, Facebook sau Twitter) elevii pot colabora spre a prezenta vizual informațiile, într-o manieră destul de simplă și atrăgătoare pentru ei. Mai mult decât atât, ei au posibilitatea de a adăuga conținut, de a comenta și edita, sau de a participa în sesiuni de chat.

Din cele prezentate anterior, se poate observa nivelul de interdisciplinaritate al acestei activități: biologie, anatomie, fizică, geografie, TIC, istorie, comunicare etc., fiind un foarte bun exemplu de muncă în echipe transdisciplinare.

Muzică pentru o cauză⁵⁷

Prin intermediul acestei activități elevii vor putea îmbina muzica cu educația și generozitatea. În acest sens, muzica poate fi folosită pentru a înțelege diferite caracteristici urbane sociale, pentru a conștientiza aceste aspecte, dar și pentru a învăța despre antreprenoriat social.

După selectarea și sortarea (folosind de exemplu aplicații precum Pinterest - <https://www.pinterest.com/> sau Scoop.it - <http://www.scoop.it/>) informațiilor despre persoane, evenimente și organizații care combină filantropia cu divertismentul, se vor căuta conținuturi „apropiate” cu afișe/postere stradale, cu website-uri accesibile prin qr-coduri, cu clipuri publicitare video pentru evenimentele muzicale etc. O aplicație foarte îndrăgită de nativii digitali este Instagram (<https://instagram.com/>) care poate fi folosită în monitorizarea evenimentelor caritabile din viața orașului. De exemplu li se poate cere elevilor să creeze un poster pentru un anumit eveniment urban filantropic emblematic sau un document care să conțină imagini ale evenimentului, iar apoi să scrie diverse citate / texte din mass-media locală utilizând aplicații sugerate de profesor sau alți colegi.

În loc de încheiere

Din exemplele prezentate se poate observa cum expunându-i la alți stimuli, dar și folosind combinații de elemente precum text, imagini sau videoclipuri, elevii pot să-și dezvolte abilități necesare în societatea de astăzi precum: gândire critică, abilități de cercetare, comunicare sau creativitate, competențe digitale și elemente de cetățenie digitală activă etc. De asemenea, putem presupune că elevilor li se dezvoltă curiozitatea și dorința de a explora spațiul urban, mediul înconjurător etc. Mai mult decât atât, în acest mod ei pot deveni cetățeni ai orașului, mai activi și probabil mult mai responsabili. În plus, prin activități educaționale care sunt incitante și amuzante, ieșite din tiparele cu care sunt obișnuiți, copiii pot da frâu creativității care-i caracterizează, iar un produs final de care sunt mulțumiți și

⁵⁷ Ibidem.

mândri poate contribui la creșterea stimei de sine și a dorinței de continua să descopere lucruri noi, alte aplicații și de ce nu, multiple utilizări ale acestora.

Pentru mai multe exemple de aplicații și activități care pot fi folosite la clase în contexte inter/trans/disciplinare, vă recomandăm cele 5 ghiduri de e-learning dezvoltate în cadrul proiectului Tackle2 (disponibile prin descărcare în format pdf direct de pe site-ul www.tackle2.eu), în cadrul cărora găsiți organizate pe domenii (preșcolar-primar, discipline umaniste, discipline din domeniul științelor exacte, muzică și arta spectacolului sau discipline complementare-cheie) și grade de dificultate idei, exemple, aplicații, descrieri de activități sau alte sfaturi și sugestii.

În plus, suntem încrezătoare că profesorii din învățământul preuniversitar pot găsi mult mai multe exemple pe care apoi să le experimenteze cu elevii, în contexte de viață de zi cu zi, care să aibă posibile aplicații și urmări pentru orașul în care trăim, învățăm, muncim și ne mândrim cu el – Timișoara.

Bibliografie

1. Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
2. Blaton, L. & Van Avermaet, P. (2014). Community schools: exploiting the city as a learning environment? *European Conference on Educational Research, Proceedings*. Presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2014).
3. Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
4. Brown, G. A., Bull, J. & Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
5. Grosseck, G. & Malița, L. (2015). Tackle2 – an educational alternative toward building a Learning City. In *Proceedings of SMART 2014 Social Media in Academia: Research and Teaching, 2014 International Conference*, September 18-21, Timișoara, Romania, Medimond, Bologna (sub tipar).
6. Kincheloe, J. & Hayes, K. (eds.) (2006). *Metropedagogy: Power, Justice and the Urban Classroom*. Sense Publishers. Rotterdam.
7. Kincheloe, J.L., Hayes, K., Karel, R. & Anderson, P.M. (eds.) (2007). *Urban Education: A Comprehensive Guide for Educators, Parents, and Teachers*. Rowman & Littlefield Education.
8. Koh, J.H.L., Chai, C.S. & Tsai, C.C. (2013). Examining practicing teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) pathways: a structural equation modeling approach. *Instructional Science*, 41(4), 793-809.
9. Mavrikis, M., Dragon, T., Abdu, R., Harrer, A., De Groot, R. & McLaren, B.M. (2012). Learning to learn together through planning, discussion and reflection on microworld-based challenges. *21st Century Learning for 21st Century Skills* (pp. 483-488). Springer Berlin Heidelberg.
10. Michaelsen, L.K. & Sweet, M. (2011). Team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 2011(128), 41-51.
11. Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.

12. Tîrcă, M., Lipan, A., Vahtramäe, E & Treufeld, S (2013). *Urban Pedagogy, A Toolkit For NGOs and Young People*, Bucharest.
13. Toki, E. I. & Pange, J. (2013). Social learning theories as tools for learning in an ICT educational system. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(1), 53-55.
14. Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D. & Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A Call to Action. *Journal of computer assisted learning*, 29(1), 4-14.

CAPITOLUL 5

CONSIDERAȚII ASUPRA DEZVOLTĂRILOR ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Comparație în științele educației

Ekkehard NUISSL⁵⁸

Termenul tradițional de „științe ale educației“ denumește preocuparea științifică pentru tot ceea ce înseamnă educația și formarea oamenilor. Pentru mult timp, termenul a fost folosit la singular, deoarece educația, începând cu secolul al XVIII-lea, în epoca iluminării, era înțeleasă ca activitate în raport cu copiii. Ulterior, prin prisma iluminării și al controverselor sociale dintre clasa burgheză și proletariat, termenul „Education“ se referea la adult, sensul fiind dat, însă de cuvântul german „Bildung“ (formare, instruire), aceasta datorită conotației semantice a termenului de educație care implică socializare și conducere. Adulții sunt considerați, poate până în prezent, ca fiind în prealabil educați și sociabili.

Folosirea termenului singular de „știință a educației“ s-a schimbat în ultimele decenii. Se vorbește tot mai mult de „științe ale educației“, iar facultățile și organizațiile de specialitate folosesc în mod frecvent termenul la plural. Ponderele activității de formare/instruire a crescut în toate domeniile socio-culturale, iar aceasta nu mai este înțeleasă doar prin raportul școală-familie, creșterea copiilor, ci într-un sens mai larg în activitatea zilnică, timp liber, serviciu, muncă și politică. Deoarece solicitările din aceste domenii au obiective și metode de cercetare diverse, știința educației a început să se diferențieze.

În acest sens, se folosește de cele mai multe ori termenul de pedagogie, combinat cu alți termeni, precum pedagogie specială, pedagogie socială, pedagogia locului de muncă, pedagogie economică, pedagogia adulților, etc. Ideea lor comună este dată de faptul că toate fac referire la formarea și învățarea oamenilor precum și la preocuparea științifică cu un domeniu practic de activitate. Dacă facem comparație între științele educației, atunci vom include toate subdisciplinele.

⁵⁸ Prof. dr. habil. Dr. h. c., Universitatea Tehnică din Kaiserslautern (Germania), nuissl@die-bonn.de.

Traducere realizată către *Andrada Sorca* (Masterandă UVT, cadru didactic la Lenau Schule Timișoara) și *Liana Bădescu* (studentă UVT).

Comparația

Comparația este o operație mintală de bază, care este esențială pentru ca oamenii să-și găsească semnificații și legături într-un mediu. Compararea este pasul mijlociu în procesul de găsire al corespondențelor în mediu, vine după „recunoaștere” și este urmat de „clasificare”. Fără comparație, nu ar fi posibil ca oamenii să fie capabili să supraviețuiască efectiv. Se poate presupune că oamenii nu ar supraviețui deloc fără comparare.

Compararea supraindividuală, în discuție aici, arată că cel mai important pas al comparării, la indivizi mai ales, se desfășoară inconștient: identificarea obiectului de comparat. Este adesea exprimat în zicala că nu prea are sens să compari merele și portocalele între ele. Pasul cel mai important epistemologic al comparației este în primul rând identificarea unui obiect similar.

În sistemul educațional, acest lucru pare a fi relativ simplu: se pot compara școlile din diferite țări între ele. Obiectele comparării sunt atunci școlile și caracterizarea acestor obiecte ale comparării are încă nevoie de un sistem dezvoltat sistematic de indicatori.

Totuși, acest exemplu arată deja dificultățile identificării obiectelor comparabile. În diferite sisteme de educație, școlile îndeplinesc diferite cerințe și sunt structurate și „croite” diferit. Acest lucru este reflectat în mod evident în exemplul următor: depinzând de cum este definită, o decizie este luată în legătură cu ceea ce se consideră sau nu a fi cuprins în educația continuă – descrierile și abordările din diferitele state membre ale Uniunii Europene arată că există o clară distincție între țări și indivizii considerați a fi cuprinși în educație continuă, în funcție de vârstă, diferitele structurări ale sistemului educațional etc.

În funcție de scopul pentru care se face comparația, definim obiectul de comparat. De exemplu, datele comparării rezultatelor elevilor în studiul PISA sunt, nici mai mult, nici mai puțin decât performanțe ale elevilor de aceeași vârstă raportate la îndeplinirea sarcinilor delimitate (înțelegere a celor citite și operații matematice). Ceea ce nu a fost comparat în studiul PISA este performanța sistemului școlar, în special în Germania. Totuși, indiferent cât de utilă ar fi de discutat performanța sistemelor școlare, acest aspect a fost puțin avut în vedere și intenționat în studiul PISA.

Acest lucru este de înțeles, pe de altă parte. Este de înțeles nu numai din prisma intereselor politice (educaționale) asociate acestui tip de referențial (benchmarking), dar și din prisma dublei calități a comparației în ceea ce privește obiectul comparării. Comparațiile implică de regulă două aspecte (și acestea sunt în practică adesea puțin diferențiate):

- compararea faptelor, precum mărime, finanțare și structură a școlilor sau a performanței elevilor, și
- compararea comparațiilor, cum ar fi conexiunile dintre situațiile din școală și performanța elevilor.

Diferența dintre „natura relațională a faptelor” și „natura relațională a relațiilor” se observă adesea doar când referențialul este definit precis și

implementat concret în comparație. Standardul de comparare, „tertium comparationis” este oricum în general imprecis definit în prealabil comparației, fiind concretizat și conturat în cursul muncii comparative. „Tertium comparationis” este strâns legat de dezvoltarea indicatorilor, din moment ce aceștia asigură date despre ceea ce poate fi folosit în comparație. „Tertium comparationis” este de obicei ideea abstractă definită de interesul cognitiv al obiectului de comparat. Dacă se compară casele între ele, „tertium comparationis” se dovedește astfel a fi universal, modelul ideal de casă, descriabil prin intermediul indicatorilor dezvoltăți, cu care casele comparate sunt concret analizate/ prezentate.

În procesul de cercetare comparativă devine de asemenea evidentă realizarea comparației în *patru pași*. Aceștia sunt:

A) *Descrierea*: Primul pas este să descriem obiectul comparației. În procesul de comparare fiecare obiect individual este ilustrat distinct, separat, este descris (trăsături, indicatori, etc.), prezentând corespunzător și realist obiectul. Asemănător sunt descrise distinct fiecare dintre obiectele de comparat.

B) *Interpretarea*: Descrierea obiectului(/elor) este interpretată, analizată în contextul ei de manifestare. Interpretarea este realizată din perspectiva interesului cognitiv al comparației de făcut, iar trăsăturile individuale care sunt incluse în descrierea obiectului sunt cântărite și evaluate.

C) *Juxtapunerea*: Aici obiectele descrise și interpretate sunt plasate unul lângă altul; se încearcă alinierea fiecărei caracteristici și a fiecărui indicator și ”potrivirea” lor. În juxtapunere există de obicei un sistem de descriptori comparabili care urmăresc o structură comună.

D) Actuala comparație este bazată pe juxtapozarea elementele juxtapuse. Aceasta se referă la diferitele caracteristici în variațiile lor, care sunt plasate într-o referință specifică una față de alta. Astfel, de exemplu, nu numai responsabilitățile pentru bugetul școlii sunt considerate, dar și funcționalitatea și utilitatea bugetului școlii într-o finanțare cuprinzătoare, raportate la organizarea finanțării sistemului și sectorului educațional.

Doar în al patrulea pas, al comparației ca atare, „tertium comparationis” devine necesar și un element instrumental indispensabil al comparației. Atunci este momentul în care acesta câștigă, de asemenea, acuitate și precizie.

Calitatea și profesionalismul comparațiilor internaționale sunt măsurate în funcție de cât de consistent au fost parcurși pașii întru realizarea efectivă a comparației (descriere, interpretare, juxtapunere și comparație reală), respectiv în funcție de cât de deschis sunt discutate problemele structurale ale comparației și cum sunt tratate. Aici, ca și în orice lucrare științifică, ceea ce se aplică sunt principiile siguranței, valabilității și obiectivității datelor identificate și manipularea lor comparativă.

Motivele comparației

Motivele realizării comparațiilor internaționale sunt foarte diferite. Doar foarte rar este vorba, în comparațiile internaționale, cu adevărat despre găsirea de

sugestii pentru problemele curente. De cele mai multe ori motivul se găsește într-un context de interes mai larg al actorilor care fac comparațiile internaționale. Astfel, în general grupul de actori și tipurile de cercetări comparative sunt legate de motive specifice bazate pe diverse interese, cum ar fi:

a) Actorii de genul grup de state și instituții de stat sunt interesate de clasarea propriului stadiu de dezvoltare și de obținerea de informațiilor exacte, referitoare la strategii potrivite pentru dezvoltarea pe mai departe. În acest sens, motivul lor este de obicei asociat cu accente conceptuale ale politicii (educaționale) de control și cercetarea comparativă poate fi importantă în diferite momente.

b) Cercetătorii care fac comparații internaționale fac comparații adesea din curiozitate, interes cognitiv și în vederea unei cariere științifice. Decizia de a face un studiu comparativ internațional, de obicei are ancore biografice: fie că ei sunt conectați cu propria biografie de imigrant, fie că este datorat unor anumite întrebări relevante de călătorie care sunt de asemenea luate din circumstanțele vieții. Conexiunea cu competențele lingvistice joacă de asemenea un rol aici.

c) Multe organizații se folosesc de comparații internaționale pentru a găsi inspirație pentru acțiunile politice și pentru a-și defini propriile obiective în consecință. Astfel, de exemplu, sindicatele operează comparații internaționale vizate a structurilor ocupaționale, poziții de angajare și pachete de compensare în așa fel încât să fie capabile să argumenteze și să acționeze în consecință.

d) Organizațiile transnaționale și instituții precum OECD, EUROSTAT și UNESCO operează comparații internaționale aproape ca preocupare cotidiană. Ei își legitimează și își bazează propria existență pe faptul că atunci când sunt comparate internațional, există similarități ale scopurilor și problemelor. Prin urmare, frecvent, în comparațiile internaționale mai mulți actori colaborează – fie mai mulți actori de diferite tipuri dintr-o țară sau mai mulți actori de tipuri comparabile din diferite țări. Atunci, în ambele cazuri, este vorba despre definirea parametrilor comuni pentru comparație și definirea indicatorilor comuni pentru a identifica, evalua și demara o evaluare comună a datelor colectate. Prin urmare comparațiile internaționale sunt deja acompaniate de un efort comunicativ foarte mare atât în procesul de comparație, cât și în timpul pregătirii procesului de comparare.

Rezultatele comparației internaționale sunt la trei niveluri:

- produs
- rezultat și
- impact.

Produsul

Produsul este rezultatul real al comparației internaționale, o statistică cu cifre comparative cuprinzătoare, de exemplu, sau un text interpretativ, adesea ambele, dacă este o muncă cantitativ-empirică (cum sunt astăzi majoritatea studiilor comparative internaționale). Această producție directă adesea suferă soarta dispariției într-un sertar și este dată uitării. Acest lucru ar putea cu adevărat

să fie diferit pentru partenerii implicați în comparație: într-o țară membră de exemplu o comparație internațională poate duce la dezbateri aprinse, pe când în cealaltă țară membră producția sfârșește fără alte discuții într-un sertar. În cele din urmă, măsura în care sunt utilizate rezultatele cercetării depinde de valorile și importanța lor pentru fiecare actor, de măsura în care recunoaște acuratețea și relevanța rezultatelor obținute pentru spațiul său de manifestare (de exemplu, proaste evaluări în sistemul de educație, ca motiv de discuție), contextul și interesele interne dominante, precum și în funcție de constelațiile de putere.

Rezultatul

Dacă produsul ia o cale recunoscută în lumea reală, va avea cu siguranță un rezultat. Rezultatul este concentrat mai ales pe clasificarea rezultatelor comparației și implementarea lor în strategii de acțiune prezente și viitoare. Astfel, adesea pe baza rezultatelor din studiile internaționale se dezvoltă ținte de atins la nivel național, rezultatele cercetărilor internaționale fiind luate ca referențiale. În sectorul educațional al Uniunii Europene acest sistem se aplică de mai mult de zece ani, fiind parte a ”metodei deschise de coordonare”. Dar chiar și pentru companii rezultatele cercetărilor comparative sunt foarte relevante: de exemplu, strategiile de afaceri care deschid noi piețe în străinătate sunt de obicei bazate pe rezultatele comparațiilor internaționale, datele descriptive care permit cunoașterea sistemelor/realităților educaționale, economice, sociale, culturale din țările vizate. Sistemul de referențiale (de tip ”benchmarks”) care a devenit tot mai important în ultimii ani pentru măsurarea calității în contexte sociale este esențial în implementarea comparațiilor internaționale în traiectoriile naționale de acțiune.

Impact

Totuși, multe studii comparative internaționale au un impact semnificativ. Este cazul când în discuție un factor care a fost comparat la nivel internațional crește semnificativ valoarea faptelor și evaluării sale. De exemplu, atenția dată dezvoltării competențelor în sistemul german de educație a crescut dramatic după studiul PISA, chiar dacă în dezbateri concluziile legate de competențele tinerilor intervievați au fost asociate în mod eronat cu organizarea școlii. Impactul, care se află în rezultate, dar de asemenea în pura implementare a comparațiilor internaționale, este parțial imprevizibil. Unul dintre motive este faptul că studiile comparative internaționale se desfășoară de-a lungul unei mari perioade de timp, iar obiectivele și interesele care contribuie la apariția lor se poate să se fi schimbat deja. În plus, totuși răspunsul la rezultatele comparării și intensitatea lor depind mai ales de următoarele:

- Discrepanța dintre evaluarea internă și cea externă
- Exploatarea datelor pentru scopuri politice și economice
- Respectiva actualitate în politica de zi cu zi.

În multe cazuri este de asemenea observabil că datele reieșite din compare nu sunt neapărat identice cu recomandările pentru acțiune; mai degrabă se întâmplă

invers: rezultatele unei comparații sunt informații care pot fi folosite în acțiuni bazate pe date, care totuși nu rezultă în recomandări în sine pentru perspective ale acțiunii concrete.

Domenii de comparare

Studiile comparative internaționale sunt realizate din ce în ce mai frecvent în diferite câmpuri sociale, respectiv educaționale. Ele afectează indivizii, subiecții ai sistemelor sociale și educaționale, dar și întregi sisteme economice, de politică și de control legal. De exemplu, problemele întemeierii familiei și ale statutului, respectiv a responsabilităților parentale, comportamentul sexual, practicile religioase și activitățile de călătorie sunt un spectru natural al comparațiilor internaționale la fel de mult ca și produsul social brut, balanța comerțului exterior, rezultatele alegerilor și structurile legale. Comparațiile internaționale au devenit astfel o chestiune de fapt, în așa fel încât sensul lor adesea nu mai este reflectat și problemele producerii și interpretării datelor comparative sunt rar discutate.

Motivul principal pentru creșterea comparațiilor internaționale este procesul de globalizare, „apropierea culturilor”, a economiilor și a sistemelor sociale și politice care există în cele mai diferite țări în jurul lumii.

Această „apropiere” are două părți care sunt îndeaproape legate:

În primul rând, mijloacele de comunicare globală au devenit mai rapide, mai ușoare și mai directe. Mijloacele de comunicare nu sunt numai tehnice și din mediul virtual (internetul, telefonul etc.) dar sunt și relații de comerț și legături de piață.

În al doilea rând, este tot mai clar că unele probleme și activități nu sunt sau nu mai pot fi manipulate de guvernele naționale. Acestea includ problemele de mediu, fluxurile de capital, diferențele globale dintre bogați și săraci, dezvoltarea populației sau cercetarea natural-științifică.

La scară largă fenomenele sociale caracterizează aceste cauze și procese. Astfel, de exemplu, în ultimele decenii, migrația, o situație normală în istoria omenirii, a crescut din nou semnificativ, o migrație de la sărac la bogat, de la asuprit la liber. Comportamentul consumatorului și gama de produse au devenit globalizate într-o perioadă scurtă de timp într-o manieră uimitoare; stiluri de viață, simboluri și ideologii au devenit universale. Putem studia de la distanță și primi diplome în ce țări alegem să studiem. În acest proces al globalizării, granițele naționale își pierd importanța și puterea, mai recent unități flexibile și controlabile ca și regiunile joacă roluri importante. Global și local sunt două fețe ale aceleiași monede, care depind una de cealaltă.

Nivelul global, anterior străin, neinteresant și fără importanță pentru viața de zi cu zi, acum întâlnește îndeaproape familiarul cu o intensitate fermă, îl provoacă și se amestecă cu acesta. În proces există lucruri rotative diferite și contrare în același timp și se dezvoltă conform aceleiași dinamici sau în direcții de mișcare. Țările nu au dispărut încă, ele încă au – chiar într-o entitate supranațională precum Uniunea Europeană – sarcina de a rezolva (și de preferat cooperativ) la

nivel național, problemele sociale, dintre care unele au fost identic generate de dezvoltările globale în diferite țări. Acestea sunt de obicei chestiuni și probleme care apar similar în alte țări, dar fiecare are diferențele ei. În special, în procesul globalizării o uniformitate de situații nu apare și nici diversitatea completă nu rămâne, mai degrabă problemele corespunzătoare pot fi plasate – în funcție de la ce se referă – într-un continuum dintre omogenitate și eterogenitate. Chestiunile și problemele în sectorul educațional (școală, universitate, training, etc.) sunt tradițional mai eterogene, acest lucru este foarte diferit însă în ceea ce privește conținutul.

Procesul globalizării, care a fost inițial cauza importanței în creștere a studiilor comparative internaționale, este în mod explicit de văzut și de înțeles ca un „proces”. În acest proces reversul este mereu posibil, dar părțile sunt de asemenea legate una de cealaltă. Există o anumită „constrângere să formezi o relație” care este inevitabilă, chiar dacă asta nu înseamnă automat faptul că o condiție se adaptează una la cealaltă. Ele devin similare sau sunt identice. În această constrângere de a forma o relație, accentul pe sine, extraordinarul și particularul cresc (și sunt în creștere). Acest „sine” nu este nici măcar justificat, în principal, de istoricul sau de identitatea anumitor unități culturale particulare (majoritatea scrise de statele naționale), ci mai degrabă de condițiile competitive de supraviețuire în context global. Doar identificarea sinelui și extraordinarului legitimizează conservarea structurilor naționale sau controlul logic specific. Prin urmare, comparațiile internaționale nu furnizează obiectivele de urmărit (chiar dacă acesta ocazional pare să fie cazul în situația referențialelor/ benchmarks-urilor), ci doar informația necesară și instrumentele pentru a supraviețui.

În ceea ce privește obiectivele de urmărit de către comparațiile internaționale, adesea lista formulată de Roby Kidd în 1960 în Montreal, unul dintre părinții cercetării comparative internaționale, se referă la (Reischmann, 2000:42):

- „a deveni mai bine informați asupra sistemelor educaționale din alte țări,
- a deveni mai bine informați despre felul în care oameni din alte culturi au îndeplinit anumite funcții sociale prin mijloace educaționale,
- a deveni mai bine informați despre rădăcinile istorice a anumitor activități, pentru a dezvolta astfel criterii pentru evaluarea dezvoltărilor contemporane și testarea posibilelor rezultate,
- a înțelege mai bine formele educaționale și sistemele de operare în propria țară,
- a satisface un interes în modul în care ființele umane trăiesc și învață,
- a se înțelege mai bine pe sine,
- a dezvălui cum prejudecățile propriei culturi și atributele personale afectează propria judecată asupra posibilelor moduri de desfășurare a operațiunilor de învățare.”

Pe scurt, comparațiile internaționale urmăresc patru obiective principale:

a) Controlul național sau regional al sistemelor sociale și economice. Aici comparațiile internaționale asigură cadrul în care problemele pot fi încadrate, la fel

ca și scopurile și procedurile care pot fi aplicate. În particular, dimensiunile problemelor sunt raționalizate de comparații internaționale, ca și referințierea pe scara PISA de exemplu, care a asigurat orientarea standard despre cum propriul sistem este clasat în competiția globală.

b) **Învățarea în străinătate.** Comparația internațională face posibilă o percepere mai bună, o dezvoltare și descriere a propriei identități. De la comparația internațională, nu numai calitatea (văzută ca o „condiție” în acest caz) propriei situații poate fi văzută, dar și evaluarea chestiunilor și problemelor poate fi înțeleasă în alte contexte. Aceste rezultate duc la gândire inovativă și strategii de acțiune.

c) **Transferul procedurilor.** În standardele internaționale nu numai faptele sunt detectate, dar și procedurile despre cum să confrunți aceste probleme sunt descrise. Acest lucru este mai evident în conceptul „Bunelor practici” care acum este o practică comună în mai multe proiecte europene (vezi mai jos subcapitolul „Teorie și practică”).

d) **Cooperarea între comparații.** În comparațiile internaționale, respectivii actori, dedicați gestionării și rezolvării de probleme și întrebări, joacă de asemenea un rol. Stabilirea cooperării între ele, cum ar fi între guverne, Organizații Non-Guvernamentale (ONG-uri), dar și între – în sistemul de educație – instituții individuale precum universitățile, este scopul comparării internaționale. Aceasta identifică actorii, scopurile lor și interesele, precum și comportamentul lor și face posibilă găsirea partenerilor pentru a rezolva probleme comune. În sistemul educațional, acesta este cazul dezvoltării curriculum-ului, adresarea diferitelor grupuri țintă, etc. și este semnificativ.

Aceste patru funcții ale cercetărilor comparative și comparației internaționale sunt valide fără deosebire între problemele sociale sau economice pentru care sunt folosite. Ele sunt de o importanță variabilă, totuși, dependente de ce obiect este dedicat comparației, și cu ce procedură. Este, așadar, recomandabil să câștigi claritate asupra rolului pe care comparația l-a avut înainte de execuția unui acord internațional sau în timpul implementării sale.

Teorie și practică

Dificultatea specială a comparației apare în momentul în care există o prăpastie imensă între teorie și practică. Un astfel de caz întâlnim în pedagogie. Cu toate acestea, referirea la domeniul practicii joacă în știința educațională un rol puternic, mai mult decât în sociologie sau psihologie. Pedagogia este o știință practică, care vizează îmbunătățirea activităților educaționale. Cea mai importantă acțiune este învățarea, dar deopotrivă și predarea, conferind cunoștințe și abilități. Rezultatele activității științifice sunt orientate în principal către educabili, dar și către cei care contribuie la formarea și crearea situațiilor de învățare pentru educabili. Acestea variază și în funcție de domeniul educațional. În cadrul școlilor amintim ca potențiali beneficiari, capabili să întreprindă acțiuni ameliorative, în baza datelor obținute din cercetări, ministerul educației, dar și consiliile de

administrație ale școlilor; în universități găsim departamente științifice, iar în cadrul calificării profesionale, ministerul muncii.

Teoria și practica în științele educației trebuie unite în aceeași direcție, redată ca produs al unor scopuri comune și interconectate. Ocazii ale unor astfel de intervenții necesare sunt, în principal:

- probleme în situații pedagogice, educaționale, care necesită soluții și diverse planuri de acțiune. Aici se dezvoltă întrebări din practica științelor educației, care necesită un răspuns constructiv și motivat. Funcția de intermediere constă în traducerea acestor întrebări și probleme în concepte de cercetare potrivite, care să conducă la rezultate relevante pentru practică.

- Întrebări legate de sistem, cum ar fi deficitul domeniului, nevoia de inovare și probleme de structură care sunt generate de perspective și obiective. Astfel de prilejuri sunt strâns legate de planuri de acțiune publice și guvernamentale care necesită obiective clare și care pot fi divizate științific și etic, de asemenea. Sarcina de mediere este de a analiza opțiunile de acțiune și efect și de a le integra în concepte de cercetare metodologice adecvate.

- Întrebări legate de dezvoltare, cum ar fi nevoia de o nouă curiculă, programe școlare și metode de predare, care apar în instituții de formare, în întreprinderi și organizații. Aici funcția de intermediere constă în analiza nevoilor relevante și în potrivirea lor cu planurile de acțiune.

- Întrebări legate de acceptare, cum ar fi participarea la educație, accesul și munca publică, care impun în avans analize științifice ale proceselor de învățare actuale. Aici rolul de mediere este nu numai de a localiza probleme de participare la educație, ci, de asemenea, de a găsi modalități de a le rezolva.

Îmbinarea pedagogiei cu practica necesită o comunicare în ambele sensuri, care ridică întrebări și probleme față de știință iar rezultatele și conceptele sunt direcționate spre practică. Această comunicare presupune forme adecvate, precum dialogurile și discursurile; materialele tipărite sau cărțile cu "rețete" exacte nu sunt suficiente aici.

Ceea ce este necesar este un limbaj, în special în ceea ce ține de știință, care pe de o parte să fie exact, iar pe de altă parte, ușor de înțeles. Este vorba de un limbaj care să livreze rezultate conexe pentru ambele părți. Acest lucru este valabil și pentru acceptarea lucrărilor științifice, care constau în acțiuni care au nevoie de „proba practică” – principiile de validitate și de evitare a distorsiunilor sunt valabile în pedagogie puțin decât în alte activități academice, mai precise și exacte, tocmai datorită nuanțării contextuale, din practică (Siebert, 2006). În cele din urmă, reflexivitatea este foarte importantă, revizuirea reflexivă comună a poziției perspectivelor de dezvoltare a domeniului consolidat științific.

Construcția – Teoria și practică – a științelor educației nu este un fenomen german. Nu este nici măcar un fenomen românesc, chinezesc sau brazilian. Aceasta face parte din științele educației, de când acestea există și în toate locurile unde acestea există. Educația a apărut într-adevăr ca știință independentă doar în contextul Iluminismului, cu toate acestea, întrebările pedagogice și problemele sunt o parte integrantă a întregii gândiri – pentru Platon și Aristotel parte a politicii și a

filosofiei, pentru Quintilian și Cicero parte a artelor liberale și retorice, iar pentru creștini parte din teologie și afirmarea acesteia. Cu toate acestea, dintotdeauna întrebările pedagogice au fost în primul rând întrebări legate de practică.

Acest lucru face ca evaluarea comparativă în pedagogie sau în ceea ce privește științele educației să fie de o manieră duală, complicată. Nu este vorba doar de obiective diferite, și nici de metode și paradigme ale științei în diferite contexte naționale și culturale, dar întotdeauna este vorba despre diferite practici și domenii de practică. În acest fel apar ușor pericolele etnologice, în special utilizarea unei metodologii „străine” precum și criteriul „străine” într-un alt domeniu de practică.

Abordări comparative în diferite domenii ale educației caută, de obicei, modele de tipul „celor mai bune practici”, care sunt, de asemenea, transferabile și adaptabile. Tocmai prin politicile de educație ale Uniunii Europene s-a stabilit această căutare pentru modelele „de bune practici”, această abordare fiind folosită odată cu Tratatul de la Maastricht din 1993. Experiențele cu transferul au arătat că nu există „cea mai bună practică” internațională și interculturală. Denumirea de „Best practice” este valabilă numai în anumite contexte, în care factorii care trebuie examinați să permită o astfel de practică. Prin urmare, s-a înlocuit termenul universal de „cele mai bune practici”, care rezolva cu succes problemele educaționale și pedagogice semnificative pentru contextul dat, cu termenul „bună practică”. Prospectarea și evaluarea acestei bune practici se desfășoară pe bază științifică și care se aplică și în contextul particular.

Totuși, bunele practici, chiar dacă sunt greu transferabile și dificil adaptabile, în sistemul de Științe ale educației comparativ au o importanță deosebită. Ele pot servi drept exemple pentru interacțiunea respectivă știință / teorie și practică, cu titlu de exemplu pentru a ilustra diferitele abordări și să facă un potențial de inovare orientat pentru dezvoltarea teoriei și a practicii în alte contexte luate în considerare.

Nu ne-am oprit însă doar la această inventariere și reflecție asupra bunelor practici în cercetarea comparativă educațională, deoarece, așa cum am văzut, abordările sunt diferite, inspirate de scopuri diferite și de focalizări diferite în obiectele de comparație. Fie că sunt comparate rezultate la testări internaționale, fie că sunt comparații de diferite problematice educaționale de diferite anverguri și grade de complexitate, dorim să atragem atenția cercetătorilor care realizează studii comparative nu atât asupra aspectelor metodologice de realizare a cercetării comparative pe care se presupune că le cunosc și le respectă riguros (de exemplu, respectarea celor patru pași anterior enumerați), ci asupra preocupării de a înțelege în profunzime realitățile de comparat, de a reflecta consistent la implicațiile pe care posibilele lor interpretări, determinate de corectitudinea juxtapozițiilor, le determină pentru dezvoltările ulterioare în conceptualizările și practicile educaționale avute ca obiect de analiză.

Este motivul pentru care avem preocuparea de a pregăti viitorii specialiști în științele educației în practica realizării cercetărilor comparative, fiind implicați de mulți ani în ofertarea de programe educaționale masterale și doctorale

internaționale. Șansa de a lucra cu colegi din alte țări pentru realizarea de cercetări comparative comune, provocarea concretă de a găsi referențialele comparabile, dată fiind diversitatea culturală, conceptuală, de praxis etc. de care se lovesc, este maniera în care specialiștii și cercetătorii în formare pot dezvolta deprinderile și competențele de analiză și înțelegere nuanțată a problematicilor educaționale de comparat. În proiectul ESRAL pe care îl coordonăm (European Studies and Research in Adult Learning in Europe, 2013-2016, nr. 540117-LLP-1-2013-1-DE-ERASMUS-EQMC) întreaga construcție curriculară, atât la nivelul programului de "Master European în educația adulților", cât și la nivelul școlii doctorale europene de educație a adulților se bazează pe pregătirea studenților în a realiza cercetări comparative, în a înțelege fiecare problematică educațională studiată în plenitudinea dezvoltării și abordării sale în diferite contexte naționale și internaționale. Toate materialele suport, bibliografia recomandată, cercetările pentru lucrările de absolvire de realizat sunt ghidate după principiul comparativității, studenții înșiși având posibilitatea de a fi îndrumați de echipe internaționale de profesori, pentru a avea obișnuința pluralității abordărilor. Considerăm că în condițiile globalizării sociale, economice, educaționale, când vorbim de comparabilitatea certificatelor de studii, de pregătirea absolvenților pentru piața europeană/ internațională a muncii, de migrația fără precedent, de comunitatea europeană/ internațională/ globală, abilitarea nu numai a specialiștilor în științele educației care realizează cercetări, dar și a tuturor practicienilor pentru înțelegerea nuanțată a realităților, problematicilor și practicilor educaționale din diferite contexte, pentru realizarea de comparații și studii comparative pertinente este o dimensiune obligatorie a competenței profesionale.

Bibliografie

1. CEDEFOP (Ed.) (2008). Terminology of European Education and Training Policy – a Selection of 100 key terms, Luxemburg.
2. Charters, A. N. (1999). Standards for Comparative Adult Education, in: Reischmann, J., Bron, M. jr. & Jelenc, Z. (Ed.), *Comparative Adult Education 1998*, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana.
3. Corbineau-Hoffmann, A. (2000). *Einführung in die Komparatistik*, Berlin: Waxmann.
4. Drechsel, B. & Prenzel, M. (2008). *Aus Vergleichsstudien lernen – Aufbau, Durchführung und Interpretation internationaler Vergleichsstudien*, München.
5. Federighi, P., Abreu, C. & Nuissl, E. (2007). *Learning among Regional Governments*, Bielefeld: Bertelsmann.
6. Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*, Wellington.
7. Hake, B. (1999). *Problems and Pitfalls in Comparative Andragogy*, in: Reischmann, J., Bron, M. jr. & Jelenc, Z. (Ed.), *Comparative Adult Education 1998*, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana.
8. Holmes, B. (1981). *Comparative Education: some Considerations of Methods*, London: Routledge.

9. Jarvis, P. (Ed.) (2001). *The Age of Learning. Education and the knowledge society*, London: Routledge.
10. Knoll, J. H. (1999). *Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research*, in: Reischmann, J., Bron, M. jr. & Jelenc, Z. (Ed.), *Comparative Adult Education 1998*, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana.
11. Künzel, K. (1981). *Zur Problematik vergleichender Weiterbildungsforschung*, in: Knoll, J. H. (Ed.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd 8, Köln.
12. OECD (2004). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions, and Classifications*, Paris.
13. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris.
14. OECD (2008). *Education at a Glance 2008 – OECD Indicators*, Paris.
15. OECD (2010). *TALIS 2008 Technical Report*, Paris.
16. Reischmann, J., Bron, M. jr. & Jelenc, Z. (Ed.) (1999). *Comparative Adult Education 1998*, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana.
17. Reischmann, J. (2000). *Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung*, in: Beiheft zum REPORT, Faulstich, P., Wiesner, G. & Wittpoth, J. (Ed.), *Internationalität der Erwachsenenbildung, Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Bielefeld: Bertelsmann.
18. Ricken, N. (Ed.) (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik*, Wiesbaden.
19. Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*, Bielefeld: Bertelsmann.
20. Schwippert, K. (2005). *Vergleichende Lernstandards - Untersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen*, http://www.bwpat.de/ausgabe8/fietz_koch_kringsbwpat8.pdf.
21. Siebert, H. (2006). *Theorien für die Praxis*, Bielefeld: Bertelsmann.
22. Titmus, C. (1999). *Comparative Adult Education: Some Reflections on the Process*, in: Reischmann, J., Bron, M. jr. & Jelenc, Z. (Ed.), *Comparative Adult Education 1998*, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana.

Pedagogi fără pedagogie

Anton ILICA⁵⁹

Explicarea titlului

Vom clarifica termenii din titlu, în condițiile în care spațiul public, dar și comunitatea științifică percep în mod eronat cele două realități lingvistice⁶⁰. Să ne referim, pentru început, la cuvântul „PEDAGOG”. El desemnează un expert educațional, un *om de știință*, care dispune de o cultură de specialitate, grație căreia este competent să emită idei teoretice, menite să servească o realitate educațională. În al doilea rând, în cultura publică (de masă), *pedagogul* este orice om care profesază în instituțiile de învățământ – indiferent de calitatea sa didactică și specializarea disciplinară. Noțiunea include un conglomerat de funcții profesionale prin care se asigură desfășurarea corespunzătoare a activităților didactice, școlare și universitare. Generic, *pedagog* e sinonim cu educator, adică profesor de limba română, matematică, istorie, geografie, educație fizică, învățător etc. În al treilea rând, *pedagogul* este cel care asigură supravegherea elevilor în internate și se ocupă de problemele administrative ale acestora în timpul lor nedidactic. Este sensul preluat din antichitatea greacă, așa cum este el prezentat de Platon în *Lysis*, pe baza dialogului dintre învățatul Socrate și tânărul *Lysis*. Din păcate, acest înțeles a ajuns până astăzi cu semnificație de „sclavul” care conduce copilul la școală, pe fondul unei discuții maieutice despre libertate:

- „Pe tine, ar fi zis Socrate, te lasă părinții să-ți vezi singur de tine sau nu-ți încredințează nici măcar atâta libertate”.
- Cum să mă lase?
- Te supraveghează atunci cineva?
- Uite acesta, pedagogul.
- Servitor (al părinților tăi bogați! - n.n.) să fie.
- Sigur că da, unul dintre ai noștri.
- Groaznic lucru, să fii om liber și să stai sub supravegherea unui servitor. Dar în ce fel te supraveghează pedagogul acesta?
- Ducându-mă la profesor ...
- Dar, pentru ce te împiedică ei așa strașnic să fii fericit și să faci ce vrei, ținându-te ziua întreagă sub robia cuiva!
- Asta fiindcă sunt încă tânăr, Socrate.
- Dacă ai nevoie de dascăl înseamnă că n-ai destulă judecată!”

⁵⁹ Prof. univ. dr., Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad, anton.ilica@yahoo.com

⁶⁰ Putem fi cărcotași vorbind chiar de o babilonie a limbajului de specialitate prin lipsa de identitate a conceptelor fundamentale.

Fără a cunoaște contextul în care antichitatea greacă a dezvoltat semnificația cuvântului „pedagog”, modernitatea derivă cuvântul *pedagog* de la *pais* (=copil) și *agein* (=a conduce), ignorându alt cuvânt grecesc, *paideia*, care înseamnă *formare, dezvoltare, educație și dobândire de „destulă judecată”*.

În același timp, profesorul de discipline didactice din planurile de învățământ este numit *pedagog*, după modelul, istoric, geograf, chimist, biolog etc.

Înțelesurile substantivale (deci conceptuale) întrețin numeroase derivări adjectivale și adverbiale (deci determinative), cum ar fi „*activitate pedagogică, liceu pedagogic, universitate pedagogică, cercuri pedagogice, atitudine pedagogică, discipline pedagogice*”, dar și „*a citi pedagogic*”. „*a preda pedagogic*”, „*a analiza pedagogic*”.

Făcând parte din aceeași familie de cuvinte, termenul *PEDAGOGIE* nu se bucură de încredere semantică din aceleași simple incoerențe conceptuale. Chiar comunitatea pedagogilor – care ar intra în categoria „*oamenilor de știință*”, deci înzestrați cu o cultură de specialitate, – are păreri oscilante despre faptul dacă *pedagogia* este știință, artă și tehnică pentru educație, deși toți experții din pedagogie definesc „*pedagogia*” ca știință a educației. E o confuzie – care nu și-ar avea locul în cultura de specialitate, ci eventual în cea generală – între „*pedagogie*” (teorie) și „*didactică*” (act), între teorie și aplicațiile sale practice, ignorând faptul că sintagma „*arta didactică*” e sinonimă cu „*tehnica (meșteșugul) didactic*”. Dacă nici experții nu evită confuzia dintre teoria educației și arta educației, atunci nimic nu poate evita mirarea profanilor. Da, *didactica* e artă, meșteșug, tehnică, dar aceasta aparține profesorilor nu teoreticienilor.

De altă parte, când „*pedagogia*” s-a desprins științific din rădăcina comună tuturor științelor – am numit filosofia –, în mod ciudat a luat actual haină după modelul părintelui (filosofia) – în timp ce alte domenii și-au preluat toga „*-logia*”: socio-logia, psiho-logia, bio-logia, astro-logia etc. în care sufixul substantival „*-logia*” degaja sensul de „*știință a ...*”. Ca alternativă, unii contemporani au propus înlocuirea termenului științific cu altul care intră în schema de derivare a cuvântului după modelul firesc, sub forma „*educo-logia*”.

Incoerența conceptuală

Nicio lectură îngăduitoare (și encomiastică) a textelor pedagogice nu asigură suficientă expertiză pentru teoretizări în domeniul educației. Absența dezbaterilor pe teme de specialitate, atașamentul pentru fermitate terminologică și promovarea unui limbaj coerent - consolidat în urma unor dezbateri argumentate - au dus la pierdere de prestigiu și responsabilitate științifică a pedagogiei. Pe ce mă bazez?

a) Invazia în teritoriul epistemic al pedagogiei a unor termeni – deveniți concept – n-a stârnit o reacție convingătoare, astfel că limbajul „pedagogic” a ajuns o babilonie noțională: curriculum, tehnologie, management, design, evaluare, instruire, strategie etc.

b) Îmbrățișarea aproape fără replică a includerii pedagogiei în retorta atât de analgamată a sintagmei „științele educației”, care nici măcar nu s-a impus printr-o formulă certă: *științele educației, științe ale educației, științe despre educație*; aceasta tinde să înlocuiască știința pedagogiei, dar nu și alte științe de vecinătate, cum ar fi psihologia ori sociologia.

c) Instabilitatea terminologică induce o dificultate în codificarea sistemului conceptelor (ca generalizări structurale, construcții mentale) pentru că o știință generează teorii, reflecții, comparații, generalizări, abstracții și construiește paradigme. Neavând o siguranță semantică, pedagogiei îi este dificil să alcătuiască teorii și să construiască modele.

Circulația valorilor teoretice e șansă necesară. Pedagogia românească interbelică a adoptat elemente științifice din pedagogia germană și franceză, în funcție de central universitar în care s-a format pedagogul. Când a apărut specificitate în gândirea pedagogilor, prin G. G. Antonescu, I. C. Petrescu, S. Stoian, C. Narly ș.a., aplicarea și validarea acestora în procesul de învățământ a fost stopată de război și de importul tipului de gândire pedagogic sovietică. Astăzi, din nou putem vorbi de o pedagogie second-hand, fiind o colonie/ o provincie a științelor educației anglo-americane. Să justificăm cu exemplul „*centrării activității didactice*” pe obiective, mai apoi a „*centrării pe competențe*”. S-au risipit eforturi „științifice” ale profesorilor români pentru a justifica valoarea (de unde deriva soluția) organizării învățării școlare în funcție de obiectivele educaționale: definiți, taxonomii, operaționalizări, filosofii, proiectări etc. Succesul unui control la nivelul operatorilor (profesori, educatoare, învățători) constă în tehnica determinării și corelării obiectivelor didactice. S-a crezut că „*învățământul centrat pe obiective*” reprezintă soluția care rezolvă toate problemele educaționale ale învățământului. Din filosofia educației americane s-a cuibărit în Europa sistemul „*învățământului centrat pe competențe*”, urmat de împărțirea acestuia fără adaptare semantică și fără o dezbatere – printr-un dialog generalizat – a modelului. Adepții filosofiei „obiectivelor” au fost primii care au împărțit modelul „competențele” în numele unei sincronizări servile cu pedagogia de succes americană. Abia după construcția documentelor curricular oficiale, scientologii educaționali europeni (și români) caută justificări și argumente. Bietul didactician poate observa doar o glisare pe ideile importate pentru o realitate care funcționează în alte condiții socio-umane.

Schimbarea unei viziuni – aparent științifice – duce la modificarea sensului politicilor educaționale. Rescrierea didacticii din perspectiva competențelor (practic nu s-au produs schimbări de curriculum, ci o înlocuire a „obiectivelor” cu „competențele”) e o translare a preocupărilor instituțiilor de educație de pe „paideia” pe „competiția profesională”, de pe „alma mater” pe „industria educației”. Formulele de mai sus au nevoie de o explicație argumentativă. Centrarea curriculumului pe competențe nu mai „lasă loc explicațiilor privind formarea tinerilor în spiritul valorilor umaniste, pentru că școlile și universitățile nu au prioritățile respective, cum ar fi educarea voinței și moralității, a gândirii reflexive și imaginative, a integrării sociale bazate pe principiile umanismului și

decentei”. Școlilor și universităților li se cer să formeze tinerilor competențe pentru „piața muncii” vânzând „servicii” unor „clienți” prin maximizarea funcției lor economice. Societatea are nevoie de „competenți” nu de un „ethos social”, de indivizi asimilabili de corporații și nu de paideuți (de la *paideia*), iar ca o consecință crește neglijarea unor discipline de învățământ în realizarea unor valori educaționale și calități umaniste. E, în limbaj cotidian, stimulat accentuarea interesului pentru „a avea” dinspre „a fi”. Contează ceea ce *știe să facă* individul nu ceea ce *este* ca om și cetățean. Atunci, de ce pedagogii și didacticienii se miră de degradarea relațiilor sociale și interumane?

De ce nu avem pedagogie?

Revenim la întrebarea „*De ce nu avem pedagogie?*”. Am inventariat în spațiul contemporan vreo sută de doctori în științele educației (de fapt în pedagogie) cu titlul universitar de conferențiar și profesor, la care mai pot fi incluși alți doctori în științele educației care activează în învățământul preuniversitar. Poate sunt peste 200 sau mult mai mulți. Toți sunt profesori de pedagogie, dar în activitatea lor de *pedagogi* (adică experți și cercetători ai fenomenului educațional) au reprezentarea în cărți care, de cele mai multe ori, au fost mai întâi cursuri (manuale) universitare⁶¹. Doctorii în științele educației îndeplinesc deopotrivă statutul de profesori de pedagogie și de pedagogi.

De ce nu avem o pedagogie și deci nici un sistem pedagogic legitim, care să reprezinte temeiul științific pentru *arta didacticii*? Pentru că în spațiul intelectual pedagogic românesc și european, nu există o procedură asumată de *dezbatere a ideilor*. Altfel spus, nu există opinie. Apar volume cu același titlu semnate de autori diferiți, se copiază idei (uneori texte) fără ca o *instanță* să identifice „plagiatul de idei” ori doar „copy-paste”, se publică articole, prin autofinanțare, în reviste internaționale de impact, fără idei (x a spus asta, iar y a spus alta), manualele universitare devin cărți de autor, iar așa numitele standarde profesionale de promovare sunt reprezentate în informații statistice, numerice, cantitative. În lipsa unei dezbateri reale în jurul culturii pedagogice de specialitate, se acceptă „traiul” într-o atmosferă conjuncturală, de nepăsare civică, fără participare la competitivitate științifică, în vederea rânduiri și ordonării problemelor pedagogice; totodată *lipsește spiritul critic* al unui număr suficient de pedagogi spre a putea identifica o participare afectivă la dezbaterea de idei pedagogice.

Generația noastră nu generează cunoaștere de specialitate, ci consumă; „importul” de gândire pedagogică este acceptat fără vămuire și fără verificarea calității „produselor” adoptate de mediul pedagogic românesc. Justificarea absenței

⁶¹ Un manual jonglează cu o cunoaștere deja produsă de alții, uneori chiar sistematizată, alteori clasicizată. Conținuturile sunt „analizate școlastic” (L. Vlăsceanu), sunt altfel organizate decât ale colegului de catedră sau din alte centre universitare; unde mai punem faptul că funcționează „oligarhia” pedagogică, în care unii – mai apropiați de centrul de decizie – se consideră grup de prestigiu și de influență, iar literatura pedagogică din afara sa e parohială și marginalizabilă.

spiritului critic, de dezbatere argumentată (nu emoțională și partizană) a ideilor ține deopotrivă de *biografia intelectuală* a contingentului de profesori de pedagogie/pedagogi. Au devenit „pedagogi” (sau, mă rog, profesori de pedagogie) cadre didactice din învățământul preuniversitar, profesori cu diferite licențe care au o precară cultură de specialitate pedagogică, lipsindu-le fundamentele. Unii au ajuns chiar conducători de doctorate, deși n-au scris un studiu despre Comenius, Rousseau, Antonescu etc. ori s-au stropit superficial din zestrea pedagogică națională, europeană ori mondială.

Un autentic arbitru pentru asemenea irosiri de autoritate ar fi schimbarea *mentalității encomiastice* și renunțarea la buna colegialitate în favoarea adevărului. Orice abatere intelectuală ori discurs pedagogic naiv are dreptul la sancțiune publică. Ar fi începutul schimbului de idei, al exercițiului ca argument, pe baza îndoielii și prin promovarea dialogului constructiv, prin dezbaterea reală a problemelor care vântură domeniul educației.

Profesorii de pedagogie se nutresc prin cultura generală asimilatoare de informații, cunoștințe, teorii, argumente, paradigme devenite canonice, în timp ce *pedagogii* emit teorii, dezbat idei, sugerează paradigme, acceptând riscul eșecului dar și al succesului prin confruntare și competiție științifică. Iar într-o asemenea dezbatere – polemic științifică – regulile și principiile argumentelor sunt criteriile de seriozitate și onestitate științifică. În rest, cârcotirile de pe „marginii”, chibițarea ori etichetarea individului țin de bârfa și de comportament intelectual rudimentar.

Cadrul de dezbatere

Care ar fi spațiul public pentru dezbaterea ideilor educaționale? Sesiuni științifice, publicații, colocvii, emisiuni televizate, congrese, veți spune. *Manifestările științifice* periodice sunt deja forme de birocratizare instituțională în care școlile, universitățile și indivizii bifează o activitate zisă de valorificare a cercetării științifice pentru acordarea unor credite profesionale în vederea îmbunătățirii CV-ului. În articole, se flutură demagogic slogane despre educația interactivă, interdisciplinaritate, învățare integrată, metode active-participative, tehnici ale gândirii critice în care se împărtășesc experiențe și se descriu exerciții, fără idei noi.

Publicațiile de specialitate universitare s-au adaptat cerințelor pretinse de bazele de date internaționale, solicitând studii în limba europeană modernă, având aceeași nevoie de a bifa un articol zornăitor din punct de vedere al cercetării unui aspect educațional. Cine sunt cititorii și ce influență au acestea în stimularea spiritului comunității pedagogice e o problemă neinteresantă. *Televiziunile* nici nu au preocupare pentru vreo dispută de idei, fiind interesate de spectacol agresiv, cu ton răstit, limbaj antimoral, calomnios și încurajator de adversități. Atunci? Încă o generație ratează pansarea „*rănilor deschise ale educației*” identificate de acad. S. Marcus în câteva vulnerabilități, dintre care menționăm „*absența educației pentru o frecvență adecvată a vizualelor antieducaționale*”, „*programe de învățământ*

nefundamentate pedagogic” și „persistența unui „tsunami antieducațional” al informalului care sabotează activitatea școlii”.

„Aspectele patologice”, pentru a căror identificare optimă, sunt întreținute de lipsa unei responsabilități a „experților în educație” (adică a celor ce se mai numesc *pedagogi*) de a oferi soluții științifice, validate pe eșantioane reprezentative și servite politicilor educaționale.

De congrese ale pedagogilor n-am mai auzit, așa cum Asociația pedagogilor și-a pierdut din vigoare și și-a diluat activitatea organizațională în „apă de ploaie”.

Concluzii

La întrebarea *De ce nu avem pedagogie* chiar dacă avem pedagogi (mă rog, profesori de pedagogie), în încercarea de a contura un răspuns am răscolit unele probleme ale educației naționale, călăuzit de ideea că lipsește spiritul critic, dezbateră de idei, competiția științifică și neîncrederea în cunoaștere. Vitalitatea care asigură sănătatea unui domeniu științific ține de buna funcționare a spațiului de dezbateră, a reflecției autentice. Nu poate un om de știință (fie pedagog, fie profesor universitar care are pasiunea cercetării științifice) să se angajeze într-o dispută de idei dacă nu stăpânește subtilitățile și structurile specialității sale, dobândite prin lectura critică a unor texte de cea mai bună calitate. Pedagogii nu se citesc ei între ei, decât pentru a se cita și a se lăuda unul pe celălalt. Literatura străină intră fragmentar în interesul reflexivității educaționale. Iar textele pedagogice autohtone mocnesc într-un raft bine rânduit, pierzându-și autoritatea.

Occidentul și Transatlanticul lansează pe piața ideilor o provocare educațională, care se mestecă prelung la noi; astfel cine critică asimilarea (tot un fel de copiere!) ideilor poate intra în aria ironiei, demodării și arhaicității (vezi *inteligențele multiple, învățarea centrată pe client, competențele educaționale* etc., provocări ce meritau o analiză exigentă). Pedagogia națională este una de imitație, în dorința de a se sincroniza și de adapta forme noi la un fond inert, adică tot o formă fără fond de tip maiorescian.

Concluzia de mai sus o înghesui într-un contlon întunecat cu speranțele irosite, cu identificarea încă a unei generații ratate, cu complicitatea vanitoasă a unei culturi pedagogice improvizate. *Pedagogia* transmite *didacticienilor* proceduri (formale) nu convingeri fundamentale, iar acest gripaj este livrat școlilor printr-o academică „*beție de cuvinte*” neintegrate într-un sistem cu valoare operațională.

Pentru un intelectual, un pedagog autentic, dialogul științific este măsura adevărului teoriei sale. O realitate adevărată se justifică rațional și speculativ, nu se descrie. O dezbateră a ideilor de mai sus mi-ar da curajul de a săpa la rădăcina unui gând, să-l valorific reflexiv și să simt că particip – împreună cu preopinienții mei – la construirea unei realități pedagogice vii, dinamice, științifice și adevărate.

Ai carte, ai parte!

Marin MANOLESCU⁶²

Carmen FLORESCU⁶³

Introducere

Viața în societatea contemporană este caracterizată de discuții și/sau dezbateri între specialiștii din diferite domenii prin care aceștia încearcă să explice cum trăim la început de secol XXI, cum funcționează economia într-o lume care devine din ce în ce mai globalizată, cum ne afectează comunicarea instantanee și competiția nemiloasă pe o piață mereu în expansiune. Acest nou tip de economie a impus apariția unei structuri educaționale adecvate, susțin Mircea Malița și Orio Giarini, autorii cărții *Dubla spirală a învățării și a muncii*:

„Rareori a deținut educația un rol atât de important în aprecierile reformiștilor și ale societății ca în momentul apariției economiei bazate pe cunoaștere. Învățământul a început să fie apreciat ca unul dintre factorii importanți de creare a avuției societății și de împlinire de sine” (Malița & Giarini 2006).

Educația stă atât la baza dezvoltării personale cât și la cea a dezvoltării comunității, ceea ce înseamnă că fiecare dintre noi dorește să-și dezvolte talentul și să-și valorifice potențialul creativ, parcurge un drum prin care devine responsabil pentru propria viață și pentru atingerea scopurilor personale. Pe parcursul acestui drum apar îndoieli în ceea ce privește șansele pe care le oferă educația, ezitări legate de calea aleasă și de șansele care se întrevăd la capătul ei. Descoperim, unii cu încântare, alții cu regret, că drumul nu se termină, că este nevoie de un efort constant de depășire a propriilor limite, de trecere a noi și noi bariere, că este vorba despre o călătorie interioară ale cărei puncte de reper sunt cunoașterea, reflecția și practica autocriticiei.

Educația continuă reprezintă motorul societății în care trăim, deoarece presupune adaptarea la schimbările de profunzime de pe piața muncii și se constituie într-un proces permanent de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și al aptitudinilor, al spiritului critic și al capacității de a acționa; se arată în Raportul UNESCO din 1996 al Comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI.

Specialiștii din domeniul educațional au dezbătut necesitatea înaintării spre o societate a educației, în condițiile în care rolul educațional al media moderne crește, oamenii dau dovadă de preocupări culturale sau legate de timpul liber, piața muncii se diversifică, fără a trece cu vederea un adevăr fundamental:

⁶² Prof. univ. dr., Universitatea din București, manole_manolescu@yahoo.com

⁶³ Dr., Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Brașov, carmenflorescubrasov@yahoo.com

„Chiar dacă oamenii trebuie să profite de orice ocazie pentru a învăța sau a se autoperfecționa, ei nu vor putea folosi cum se cuvine toate aceste resurse potențiale fără a fi primit în prealabil o educație fundamentală solidă” (Delors, 2000). Trăim într-un secol despre care se afirmă că este dominat de o nevoie din ce în ce mai mare a oamenilor de a cunoaște, la toate nivelurile și sub toate formele, ceea ce înseamnă că pentru a anticipa și a ne adapta schimbărilor impuse în noul tip de societate în care trăim, trebuie să acceptăm un nou mod de viață. Acesta este sprijinit de manifestarea individuală a dorinței de cunoaștere, de nevoia de afirmare a persoanei pe măsură ce se integrează în viața socială, de necesitatea instituirii unui climat de încredere reciprocă între oameni pe măsură ce ne educăm pentru a deveni tot mai responsabili de destinele noastre.

Relația dintre educație și muncă

Soluțiile tradiționale la nevoia de educație, bazate în cea mai mare parte pe un caracter cantitativ și fundamentate pe cunoaștere, nu mai sunt adecvate situației actuale. Nu mai este suficient ca fiecare individ să acumuleze, de la o vârstă fragedă, un volum de cunoștințe pe care să le folosească apoi de-a lungul întregii vieți. Fiecare individ trebuie să fie pregătit să profite de ocaziile de a învăța care i se oferă de-a lungul vieții, atât pentru a-și lărgi orizontul cunoașterii, cât și pentru a se adapta la o lume în schimbare, complexă, interdependentă, susțin autorii raportului UNESCO din 1996.

„Este necesar să regândim și să lărgim noțiunea de educație permanentă. Educația trebuie nu numai să fie adaptată la schimbările de profunzime de pe piața muncii, ci și să constituie un proces continuu de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și al aptitudinilor, al spiritului critic și al capacității de a acționa. Trebuie să permită dezvoltarea conștiinței de sine a individului, deschiderea lui spre problematica mediului înconjurător, trebuie să-i permită acestuia să joace un rol social atât la serviciu, cât și în comunitate.” (Delors, 2000).

Hamish McRae (2008), comentator economic pentru ziarul *The Independent* din Londra, remarcă în prezentarea cărții sale *The world in 2020. Power, culture and prosperity (Lumea în 2020. Puterea, cultura și prosperitatea)* că pământul, capitalul și resursele naturale nu vor mai fi atât de importante ca până acum în determinarea creșterii economice a unei națiuni. Eficiența, cultura și intelectul vor fi resursele importante ale viitorului. Vechile resurse vor fi disponibile tuturor națiunilor, iar diferența între națiuni va fi dată de lucrurile care nu pot fi importate. Informația va deveni produsul cel mai important. Populația îmbătrânește în mai toate statele, iar în unele poate să se restrângă. Această tendință va avea implicații pentru sistemul de sănătate, pe piața forței de muncă și în educație. McRae respinge criza energiei pe termen scurt și susține că resursele de apă se vor diminua, ceea ce va avea un impact major asupra vieții noastre.

Analizând relația dintre educație și muncă pe baza metaforei dublei spirale (modelul ADN), Mircea Malița și Orio Giarini arată că ambele jumătăți au progresat în mare măsură și au inițiat schimbări, rezolvarea situației în care ne

aflăm fiind posibilă în cadrul conceptului de educație continuă, chiar dacă învățarea continuă prin educație nu are încă un echivalent clar în sfera muncii.

Educația continuă în contextul economiei cunoașterii nu se știe dacă va rezolva problemele legate de egalitatea de șanse, dreptul la educație, responsabilitățile societății, ale statului și ale companiilor în organizarea unor structuri educaționale adecvate, susțin cei doi experți, dar tot ei propun o analiză a relației dintre învățământ și muncă ce relevă următoarele tendințe:

- accentul s-a deplasat de la pregătirea pentru muncă în școli, la conceptul privind instruirea pe parcursul întregii vieți, în strânsă legătură cu munca;
- abilitățile, atât cele tehnice și sociale, cât și cele interpersonale, sunt necesare la locul de muncă și de aceea ele trebuie să fie cât mai repede transferabile;
- vechile dihotomii dintre educația liberală și educația vocațională, ca și cele dintre educație și instruire, își pierd valabilitatea;
- pregătirea pentru o viață de muncă are implicații în ceea ce privește conținutul programelor de învățământ, pedagogia și organizarea sistemului;
- transformările rapide, organizatorice și tehnice din lumea muncii au implicații profunde asupra educației.

Debutul secolului XXI înseamnă și intrarea în adolescență și în viața activă (în jurul anilor 2020) a „generației C” (din engl. *connect, communicate, change*) formată din nativii digitali născuți după 1990. Exponenți naturali a tot ceea ce înseamnă conectare, comunicare și schimbare aceștia vor transforma lumea pe care o știm noi în ceea ce își doresc; pe baza propriilor interese vor determina schimbări în modul de socializare, în organizarea muncii și în exprimarea unei adevărate pasiuni ce poate fi trăită cu ajutorul tehnologiilor informatice și de comunicare.

Putem vorbi deja despre portretul unei generații în care tinerii sunt realiști, materialişti, au o cultură liberală și susțin o politică progresistă. Mobilitatea este viața lor, chiar dacă vor fi generația care va trăi cel mai mult alături de părinți. Majoritatea interacțiunilor sociale au loc pe internet, acolo unde ei simt că pot să își exprime opiniile și să ia atitudine. Au crescut într-o lume în care tehnologia se împletește cu viața, într-o lume a celor trei i (iPod, iTune, iPhone), computerizată, orientată spre comunicare, o lume în care trebuie să faci mereu un clic pe ceva.

Până în 2020 acești tineri vor reprezenta 40% din totalul populației în SUA, Europa și țările BRIC (Brazilia, Rusia, India și China) și 10% în restul lumii, vor fi cel mai mare grup de consumatori de pe piață. Deoarece au crescut cu dispozitivele digitale, acestea sunt parte din viața lor intimă și le folosesc cel puțin șase ore pe zi. Toți au telefoane mobile și trimit mereu mesaje scrise, mai mult de 95% au computere personale și mai mult de jumătate folosesc mesageria instantanee pentru a comunica, au cont pe Facebook și urmăresc știrile și filmele pe Youtube.

Nu numai cu pâine va trăi omul

Conferința ministerială a procesului Bologna din 26-27 aprilie 2012 (București, România) a analizat realizările privind implementarea și existența Spațiului european al învățământului superior și a dat publicității comunicatul: *Realizarea la maxim a potențialului nostru: Consolidarea spațiului european al învățământului superior*. În teza de doctorat (Florescu, 2012) am susținut importanța lucrărilor conferinței pentru înțelegerea situației actuale deoarece:

- criza economică și financiară afectează întreaga Europă, ceea ce face educația universitară mai importantă ca niciodată, în eforturile de a stopa și depăși problemele cu care ne confruntăm;
- structurile universitare europene sunt compatibile și comparabile și echivalarea diplomelor la nivel european este posibilă;
- sporirea șanselor de angajare pentru a servi nevoilor Europei are în vedere faptul că absolvenții de astăzi „trebuie să combine abilitățile și competențele transversale, multidisciplinare și inovative alături de cunoașterea specifică pe domenii, adusă la zi, astfel încât să fie capabili să contribuie la satisfacerea trebuințelor generale ale societății și ale pieței forței de muncă”.

După cum explicam și într-o lucrare anterioară (Florescu, 2013), ne alăturăm argumentelor prezentate de către Sjur Bergan, conducătorul departamentului pentru educație al Consiliului European, atunci când susține că dezvoltarea spațiului european al educației universitare pune accent pe rezultatele învățării, respectiv pe ceea ce știe, înțelege și poate să facă o persoană pe baza unei calificări obținute, mai mult decât pe procesul formal care duce la obținerea unei calificări (Bergan, 2007).

Calificarea, în opinia lui Sjur Bergan, se bazează pe achiziția de competențe profesionale, specifice unui domeniu, însemnând ceea ce trebuie să știe în domeniul său viitor de activitate un absolvent, cu accent pe cele trei niveluri: licență, masterat și doctorat. Pentru fiecare dintre aceste niveluri există și în România o grilă de competențe profesionale bine definite, care asigură inserția absolventului pe piața muncii.

În cartea sa din 2011 – *Not by bread alone*, Bergan explică că în lumea actuală doar competențele legate de practicarea viitoarei profesii nu sunt suficiente și că există un al doilea tip de competențe, numite transversale, pe care ne așteptăm să le posede toți absolvenții de studii superioare. Acestea acoperă un spectru larg, dar exemplele tipice includ: abilități analitice, abilități de comunicare și abilitatea de a raționa la un anumit nivel al abstractizării. Autorul precizează că viața în societățile democratice se bazează pe presupunerea că acest tip de competențe transversale există și se manifestă la un nivel destul de ridicat în rândul cetățenilor. Activitatea noastră de zi cu zi se bazează pe o combinație între competențele profesionale și cele transversale, astfel încât „deciziile majore ale societății noastre sunt luate prin folosirea competențelor transversale ale tuturor cetățenilor adulți, fiecare având o pondere egală” (Bergan, 2011).

Coeziunea socială este posibilă doar atunci când cetățenii au un statut în cadrul societății, atunci când sunt încrezători că există o șansă să fie ascultați, atunci când ei pot vedea dincolo de grijile imediate, de interesele personale mărunte și dincolo de profesia pe care o au. Societățile democratice au nevoie de cetățeni care nu numai că au beneficiat de o pregătire specializată înaltă, dar au și o educație solidă, în sensul cel mai adevărat al cuvintelor – acea educație care dezvoltă caractere și competențe transversale, nu doar abilități specifice unei profesii și care, de asemenea, dezvoltă atitudini.

Comisia Europeană: Proiectul Tuning

Proiectul de armonizare a structurilor educaționale din Europa, prin definirea contribuției aduse de către universitățile europene în derularea procesului Bologna, început în anul 2000 (engl. *Universities' Contribution to the Bologna Process. Tuning Educational Structures in Europe*, Gonzáles și Wagenaar, 2008), la care ne vom referi în continuare cu denumirea *Proiectul Tuning*, a pornit de la ideea că universitățile nu caută și nu trebuie să caute uniformizarea în derularea programelor, că nu există un cadru curricular european unic, prescriptiv sau definitiv, ci doar puncte comune de referință, convergență și înțelegere.

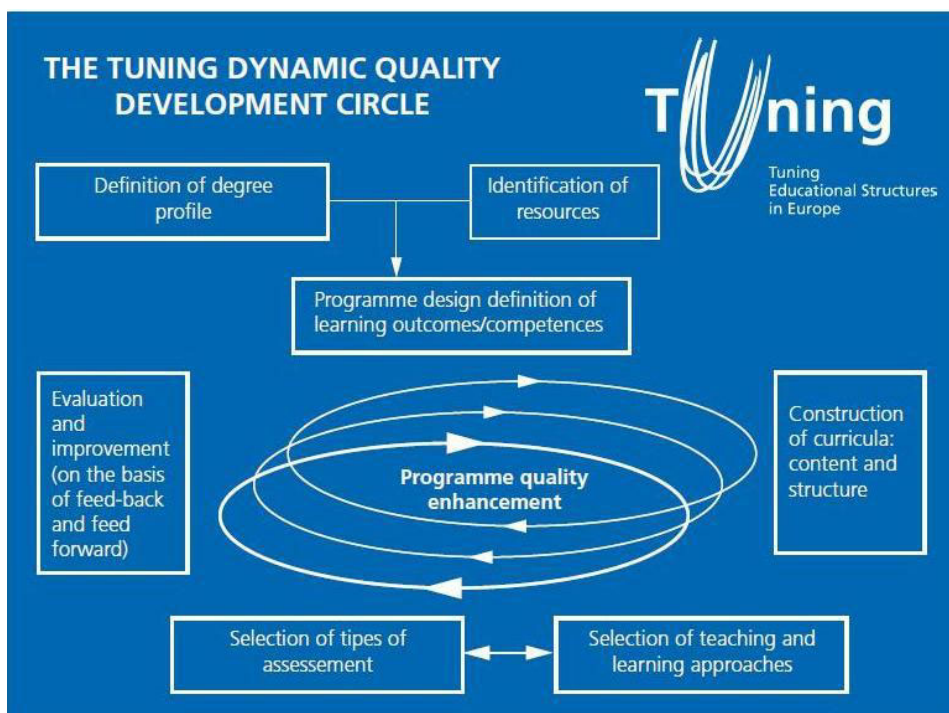


Figura 32. Modelul proiectului Tuning de dezvoltare calitativă
Sursa: Gonzales și Wagenaar (2008, p. 15)

Proiectul nu a dorit să restrângă independența universităților și a specialiștilor pe domenii sau să compromită autoritatea academică locală și națională, dar a precizat că speră să contribuie la „armonizarea structurilor educaționale și a programelor pe baza diversității și autonomiei” (motto-ul proiectului).

În derularea sa, proiectul a avut în vedere cercetarea:

- competențelor generice sau abilităților transferabile;
- competențelor specifice/profesionale;
- rolului ECTS ca sistem de acumulare;
- abordărilor din predare, învățare și evaluare;
- rolului creșterii calității în procesul educațional (cu accent pe cultura calității interne la nivel instituțional).

Universitățile vor putea să își „armonizeze” curricula fără să le fie afectată autonomia, dar prin stimularea capacității lor inovative; proiectul a dezvoltat modele ale procesului de elaborare a programelor pentru fiecare ciclu universitar (licență, masterat, doctorat) printr-o proiectare, dezvoltare, implementare și evaluare a acestora, cu accent pe calitate, de către o instituție sau mai multe instituții, în cooperare.

Competența, o combinație dinamică

Proiectul Tuning distinge două tipuri de competențe: generice și specifice. Deși proiectul recunoaște importanța existenței și dezvoltării competențelor specifice ca bază a programelor universitare de studiu, subliniază faptul că este timpul ca atenția să fie acordată dezvoltării competențelor generice sau abilităților transferabile, deoarece acest ultim tip de competențe devine din ce în ce mai relevant pentru buna pregătire a studenților pentru viața socială, ce presupune angajarea și activitatea civică.

Competența este definită, în acest proiect, drept „o combinație dinamică de cunoștințe, înțelegere, capacități și abilități”, cu următoarele precizări:

- termenii *capacitate*, *calitate*, *abilitate*, *calificare*, *competență* sunt folosiți de cele mai multe ori unul în locul celuilalt, iar câteodată se suprapun ca înțeles;
- toți termenii de mai sus sunt în relație cu activitatea persoanei și cu ceea ce poate ea să facă/să obțină;
- pentru a evita confuziile, s-a ales folosirea termenului „competență” în cadrul proiectului;
- termenii „abilități transferabile” și „competențe generice/transversale” au același înțeles, deoarece se referă la acele competențe care sunt comune și pot fi identificate în diferite programe de studii, la un anumite nivel.

Competențele ne arată *cum să cunoaștem și să înțelegem* (cunoașterea academică, capacitatea de a ști și înțelege), *cum să acționăm* (aplicarea cunoașterii în practică, în anumite situații), *cum să fim* (valorile ca element integrator în viața alături de ceilalți, în context social).

Rezultă capacitatea persoanei de a realiza o sarcină, situație în care va fi capabilă să demonstreze ceea ce poate face, astfel încât să fie evaluată la un anumit nivel. Desigur, nu vorbim despre lipsa totală a competenței în termeni absoluți, ci despre posibilitatea de a plasa competențele într-un context continuu, de unde deducem că ele pot fi învățate și dezvoltate prin exercițiu și educație, pot fi evaluate.

Armonizarea europeană a competențelor transversale

Proiectul Tuning distinge trei categorii de competențe transversale:

- *competențe instrumentale*: capacitatea de analiză și sinteză, capacitatea de a organiza și planifica, cunoștințele generale, cunoștințele de bază ale profesiei, exprimarea orală și scrisă în limba maternă, cunoașterea unei limbi străine, cunoștințe elementare de TIC, abilități de management al informațiilor, rezolvarea de probleme și luarea de decizii;

- *competențe interpersonale*: abilități critice și autocritice, munca în echipă, abilități de relaționare la nivel interpersonal, abilitatea de a lucra într-o echipă interdisciplinară, abilitatea de a comunica cu experți din alte domenii, prețuirea diversității și multiculturalității, abilitatea de a lucra într-un context internațional, angajament etic;

- *competențe sistemice*: capacitatea de a aplica cunoștințele în practică, abilități de cercetare, capacitatea de a învăța, capacitatea de a te adapta noilor situații, capacitatea de a genera noi idei (creativitate), leadership, înțelegerea culturii și obiceiurilor altor țări, abilitatea de a lucra autonom, management și design de proiect, spirit de inițiativă și antreprenorial, preocuparea pentru calitate, dorința de a reuși.

Proiectul a identificat, la nivel european, două modalități principale de învățare și consolidare a competențelor transversale:

- prin cursuri separate, pe module, care să asigure stăpânirea cel puțin a unei părți dintre competențele indicate;
- ca parte a unui program integrat al unei discipline sau modul.

Cercetarea competențelor transversale s-a făcut prin aplicarea câte unui chestionar separat pentru absolvenți, angajatori și cadre didactice universitare, tradus în 11 limbi de circulație europeană, care „prezenta o serie de întrebări cu referire la abilitățile și competențele care pot fi importante pentru succesul în cariera persoanei”. La cercetare au participat 101 universități din Europa.

Respondenții au trebuit să stabilească importanța abilității sau competenței, în opinia lor, pentru profesie și nivelul la care le-a fost dezvoltată abilitatea sau competența prin parcurgerea programelor universitare.

La început respondenții au ales pe baza unei liste prestabilite (din 30 de competențe), după care au indicat primele cinci competențe, cele mai importante.

Au fost analizate trei seturi de variabile:

- importanța itemilor: analiza celor 30 de competențe transversale pe baza importanței lor, indicată de către absolvenți și angajatori;

- realizarea itemilor: analiza celor 30 de competențe transversale pe baza dobândirii lor, indicată de către absolvenți și angajatori;
- ierarhizarea: pe baza analizei rangului primelor cinci competențe alese de către absolvenți și angajatori, a fost creată o nouă variabilă pentru fiecare competență.

Rezultatele clasamentului combinat în urma analizei chestionarelor absolvenților și angajatorilor, cu rangul pe care îl dobândește fiecare competență transversală, sunt următoarele:

Tabelul 37. Clasament privind rangul combinat al competenței, absolvenți și angajatori

Competența transversală	Rangul combinat
Capacitatea de analiză și sinteză	1
Capacitatea de a învăța	
Rezolvarea de probleme	
Capacitatea de a aplica cunoștințele în practică	2
Capacitatea de a se adapta la noi situații	3
Preocuparea pentru calitate	
Abilități de management al informațiilor	4
Abilitatea de a lucra autonom	
Munca în echipă	5
Capacitatea de organizare și planificare	6
Exprimarea orală și scrisă în limba maternă	
Abilități interpersonale	
Dorința de a reuși	7
Capacitatea de a genera noi idei (creativitate)	
Cunoștințe elementare de TIC	8
Luarea de decizii	9
Abilități critice și autocritice	10
Abilitatea de a lucra într-o echipă interdisciplinară	11
Spirit de inițiativă și antreprenorial	
Cunoștințe generale	12
Cunoștințele de bază ale profesiei	
Abilitatea de a comunica cu experți din alte domenii	
Angajamentul etic	13
Cunoașterea unei limbi străine	14
Management și design de proiect	
Abilități de cercetare	15
Leadership	
Abilitatea de a lucra într-un context internațional	16
Prețuirea diversității și multiculturalității	17
Înțelegerea culturii și obiceiurilor altor țări	18

Analiza primei variabile, importanța competențelor pentru absolvenți și angajatori, a evidențiat un grad înalt de corelare privind cele mai importante competențe care trebuie dezvoltate (pe primele poziții, de la rangul 1 la 5):

- *competențele sistemice* (capacitatea de a învăța, capacitatea de a aplica cunoștințele în practică, capacitatea de a te adapta noilor situații, preocuparea pentru calitate, abilitatea de a lucra autonom);
- *competențele instrumentale* (capacitatea de analiză și sinteză, rezolvarea de probleme, abilități de management al informațiilor);
- *competențele interpersonale* (munca în echipă).

Pentru ambele grupe, reușita la locul de muncă sau în profesie este dată de performanță, expresia supremă a competenței, situație pentru care competențele sistemice primează, după cum este interesantă poziționarea unei singure competențe de relaționare, munca în echipă, care poate fi rezultatul direct al faptului că învățăm să trăim împreună cu ceilalți.

Analiza celei de a doua variabile, privind realizarea acestor competențe, ne arată diferențele semnificative în clasificare și care sunt competențele pe care pun mai mare accent absolvenții și angajatorii.

Tabelul 38. Analiza comparativă a accentului pus asupra competențelor

Angajamentul etic	Accent mai mare angajatori vs. absolvenți
Abilitatea de a lucra într-o echipă interdisciplinară	
Spirit de inițiativă și antreprenorial	
Munca în echipă	
Preocuparea pentru calitate	Accent mai mare absolvenți vs. angajatori
Abilitatea de a lucra autonom	
Cunoștințe elementare de TIC	
Abilități de cercetare	
Capacitatea de organizare și planificare	
Cunoștințele de bază ale profesiei	
Abilități de management al informațiilor	
Rezolvarea de probleme	
Luarea de decizii	

Angajatorii pun accent pe *competențele interpersonale* (angajamentul etic, abilitatea de a lucra într-o echipă interdisciplinară, munca în echipă), urmate de cele *sistemice* (spirit de inițiativă și antreprenorial, preocuparea pentru calitate) iar absolvenții pe *competențele instrumentale* (cunoștințe elementare de TIC, capacitatea de organizare și planificare, cunoștințele de bază ale profesiei, abilități de management al informațiilor, rezolvarea de probleme, luarea de decizii), urmate de cele *sistemice* (abilitatea de a lucra autonom, abilități de cercetare).

Observăm că, în cazul angajatorilor nu apar competențele instrumentale, deoarece ei sunt interesați de competențele de relaționare și integrare ale viitorilor angajați, iar pentru absolvenți nu contează competențele interpersonale, deoarece ei sunt centrați pe ceea ce au de realizat; după cum bine știm, la locul de muncă din punctul de vedere al angajatorului, contează relațiile cu ceilalți pentru succesul activității, iar din punctul de vedere al angajatului, acesta este sau se simte mereu în competiție cu cei din jurul său.

González și Wagenaar au analizat și „efectul țării” (Tabelul 39), respectiv măsurarea răspunsurilor dintr-o țară ca un întreg de respondenți. Acest efect a fost clasificat în trei parametri: puternic (diferențe puternice între țări), mijlociu (diferențe mai slabe între țări) și slab (toate țările par a fi egale).

Efectul puternic se bazează pe *competențele sistemice* (abilitatea de a lucra autonom, dorința de a reuși, capacitatea de a aplica cunoștințele în practică, preocuparea pentru calitate, spirit de inițiativă și antreprenorial), rezultat ce se corelează cu analiza rangului combinat al competenței din punctul de vedere al absolvenților și angajatorilor, ceea ce înseamnă că diferențele apar când cerința generală este aceea de a avea calificări care pot fi folosite efectiv pentru a studia și munci în Europa.

Tabelul 39. „Efectul țării” în analiza competențelor transversale

Competența	Efect
Cunoașterea unei limbi străine	Puternic
Abilitatea de a lucra autonom	
Dorința de a reuși	
Capacitatea de a aplica cunoștințele în practică	
Preocuparea pentru calitate	
Spirit de inițiativă și antreprenorial	
Abilitatea de a lucra într-o echipă interdisciplinară	
Abilități de cercetare	
Cunoștințe generale	
Capacitatea de a genera noi idei (creativitate)	
Angajamentul etic	
Management și design de proiect	
Prețuirea diversității și multiculturalității	
Capacitatea de a se adapta la noi situații	
Abilități critice și autocritice	
Cunoștințele de bază ale profesiei	
Leadership	
Munca în echipă	Slab
Luarea de decizii	
Abilități interpersonale	
Abilitatea de a comunica cu experți din alte domenii	
Rezolvarea de probleme	
Capacitatea de a învăța	
Capacitatea de analiză și sinteză	
Exprimarea orală și scrisă în limba maternă	
Abilități de management al informațiilor	
Abilitatea de a lucra într-un context internațional	
Capacitatea de organizare și planificare	
Cunoștințe elementare de TIC	
Înțelegerea culturii și obiceiurilor altor țări	

Educația universitară reprezintă un factor-cheie în dezvoltarea societăților moderne, în condițiile în care acestea sunt construite pe valorile fundamentale ale Consiliului Europei (democrație, respectarea drepturilor omului și statul de drept).

Concluzii

Ai carte, ai parte! spune un vechi proverb românesc. La început de secol și de mileniu ne putem întreba dacă și cât o să îi mai auzim pe părinți și/sau educatori că îl rostesc. Schimbările din viața noastră personală și profesională impun citirea lui într-o nouă cheie: *Ai competențe, ai realizări!* Cu alte cuvinte, ceea ce faci, te face! Competența, un concept folosit de multe ori cu obstinație, are un rol definitoriu în schimbarea realității, iar actorii implicați nu se pot sustrage responsabilității pe care trebuie să și-o asume pentru a face față vieții de zi cu zi și pentru a parcurge cu îndrăzneală drumul spre ziua de mâine.

Fernando Savater prin cartea *Curajul de a educa (El valor de educar)* susține că educația este valoroasă și valabilă (sensul dublu al cuvântului spaniol valor), dar și un act de curaj, un pas înainte al curajului uman. Considerăm că de curaj trebuie să dăm dovadă zilnic, pentru a ne menține starea de spirit care poate să ne conducă pe calea aleasă; iar atunci când curajul nostru este susținut din interior, cu sprijinul celor care ne valorizează, cred că vom reuși să câștigăm, de cele mai multe ori, competiția noastră cea de toate zilele, fiindcă dincolo de toate omul nu trăiește numai cu pâine.

Bibliografie

1. Bergan, S. (2007). *Qualifications: Introduction to a Concept*. In Council of Europe Higher Education Series no.6. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
2. Bergan, S. (2011). *Not by bread alone*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
3. Comunicatul ministerial al Procesului Bologna de la București, 26-27 aprilie 2012, cu titlul: *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
4. Delors, J. (coord.). [1996] (2000). *Comoara lăuntrică – Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom.
5. Florescu, C. (2012). *Competențele transversale: demersuri teoretice și aplicative în formarea cadrelor didactice*. Teză de doctorat nepublicată, Universitatea din București.
6. Florescu, C. (2013). *Competența profesorului – un rezultat al educației și formării*. În Neacșu Ioan, Borzea Anca (coord., 2013). *Cercetarea doctorală – contribuții și valori adăugate* (p.74-83). București: Editura Trei.
7. Giarini, O. & Malița, M. (2005). *Dubla spirală a învățării și a muncii*. București: Editura comunicare.ro.
8. Gonzáles, J. & Wagenaar, R. [2005] (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction. Tuning Educational Structures in Europe. 2nd Edition*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Spain.
9. *Opportunities and Risks in the Global Economy*, presented by Hamish McRae (2008): www.guernseyfinance.com
10. Savater, F. (1997). *Curajul de a educa*. Chișinău: Editura ARC.

Stratificarea oportunităților de participare la educație în învățământul liceal din România

Sebastian ȚOC⁶⁴

Participarea la educație în sistemul de învățământ din România

Printre obiectivele oficiale ale sistemului de învățământ în România postcomunistă se regăsesc principiile asigurării egalității de șanse la educație și de asigurare a incluziunii sociale (articolele 2.4 și 3 din Legea Educației Naționale, Legea nr. 1/2011). Dincolo de egalizarea accesului la nivel formal este important de investigat modalitatea în care ce se întâmplă în școală sau în clasa de elevi încorporează astfel de principii. Există concepții privind egalitatea de șanse care consideră că trebuie asigurate condiții pentru participare egală în termeni de mișcare pe verticală până la un anumit nivel, sau în termeni de egalizare a rezultatelor (Lynch & O’Riordan, 2007). Ideea participării egale la educație favorizează incluziunea socială a grupurilor care provin dintr-un background socioeconomic ce nu le permite accesarea tuturor oportunităților oferite de sistemul de învățământ. Egalizarea accesului reprezintă numai o etapă în procesul asigurării de șanse egale. Pe de altă parte vorbim și despre un proces de diferențiere pe baza „realizărilor” școlare ale fiecărui elev, ale căror criterii sunt stabilite prin decizie politică, în sensul în care pot fi în același timp ușor de accesat pentru un grup social, dar greu de accesat pentru alt grup social. Așadar, sistemul de învățământ își propune asigurarea egalității de șanse pentru toți elevii, dar în același timp, unul dintre obiective este acela de a diferenția între elevi în funcție de competențe, cunoștințe sau abilități, evaluând individual fiecare elev. Acest principiu al individualizării și diferențierii în predare, precum și programe compensatorii reprezintă soluția teoretică propusă de sistemul de învățământ pentru a determina succesul școlar pentru toți elevii. De exemplu, profesorii sunt obligați să adapteze limbajul, conținutul și să diferențieze sarcinile, metodele și tehnicile în funcție de percepția acestora privind posibilitățile sau dificultățile de învățare, astfel încât fiecare elev să dobândească anumite abilități.

Mi-am propus să analizez în ce măsură diferențele dintre elevi (în modalitatea de participare la procesul educațional; performanță școlară; dobândire de calificări educaționale) sunt independente de mediul familial de origine. Implicit, iau în calcul și rolul școlilor în acest proces de diferențiere, urmărind procesul de diferențiere între școli, dar și între elevi ai aceleiași școli. Operațional, definesc mediul familial în sens larg, urmărind aspecte ce pot fi considerate resurse ale familiei, precum: mediul de rezidență, venitul, educația și ocupația părinților,

⁶⁴ Drd., Școala Națională de Studii Politice și Administrative, sebastian.toc@politice.ro

condiții de învățare (precum propria cameră, computer și conexiune la internet, acces la cărți etc.), implicarea părinților în activități de învățare și pregătire pentru școală, sau percepția acestora privind importanța educației instituționalizate pentru reușita în viață a propriilor copii, existența unui părinte care muncește în străinătate. În prezent, există un acord al cercetătorilor din societățile occidentale privind influența indicatorilor ce măsoară background-ul familial asupra reușitei școlare sau șanselor de reușită în viață. Acest acord este rezultatul a peste 50 de ani de studii cantitative. În România există studii care confirmă concluziile generale ale cercetătorilor din domeniu, în mod particular faptul că succesul școlar depinde și de caracteristicile sociale și culturale ale mediului familial de origine (Ivan, 2009; Țoc, 2013), cu mențiunea că succesul a fost măsurat destul de îndoielnic prin note sau prin medii generale, având în vedere că nivelul de pregătire este mai degrabă asociat cu rezultatele la examenul de bacalaureat și mai puțin cu notele obținute în timpul anilor de școală. Această lucrare propune o metodologie prin care să se studieze contextele și situațiile concrete în care indicatori ce țin de mediul familial pot produce inegalități sociale prin modalități specifice de manifestare în procesul de predare-învățare în liceele din România.

Întrebările de cercetare pot fi formulate în următorul mod: „Există o legătură între experiențele elevilor în procesul educațional și mediul familial de proveniență?”; „Cum acțiunile și activitățile din interiorul școlii sunt conectate cu producerea inegalităților sociale?”. Scopul central este pe de-o parte de a înțelege constrângerile structurale și pe de altă parte, de a analiza rolul proceselor desfășurate la nivel individual în interacțiunile dintre indivizi. Cu alte cuvinte, consider că egalitatea de șanse formală nu este suficientă pentru diminuarea inegalităților în educație, dată fiind complexitatea problemei: pe de-o parte însăși modalitatea ierarhică în care este structurat sistemul de învățământ duce la crearea inegalității de șanse, pe de altă parte și relațiile care se dezvoltă la nivelul interacțiunilor dintre elevi și profesori pot determina oportunități inegale pentru primii. Trebuie subliniat faptul că nu înțeleg factorii legați de mediul familial ca fiind categorii discrete care au un efect la nivel cantitativ, macrosocial. Consider că efectul lor se activează în momentul în care aceștia pot facilita situații particulare de învățare, evaluare sau dobândire a unor competențe. Subiectul este unul de actualitate întrucât analizez fenomenul într-un context în care sistemul de învățământ a suferit transformări structurale și ideologice față de perioada comunistă și în care procesul de globalizare a modificat structura societății, afectând în special tinerii, indiferent de nivelul de studii, ca urmare a unei cereri de forță de muncă scăzută în multe dintre domeniile de activitate existente. Rămâne de văzut care sunt strategiile pe care elevii le adoptă pentru a-și asigura poziții în structura socială, și cum sunt acestea influențate de background-ul familial.

Particularitatea cercetării e dată de contextul social al României, o țară care după căderea comunismului s-a aflat într-un proces de reformare instituțională și în special de reformare economică prin dezindustrializare. La nivelul învățământului a existat un număr mare de reforme ce au constat în schimbări instituționale și de conținut. În același context putem vorbi despre o nemulțumire socială privind

calitatea învățământului din România și al nivelului de pregătire al absolvenților în perioada postcomunistă. De asemenea, putem spune că procesul de polarizare rapidă a societății capitaliste și de stratificare socială, în special în funcție de criteriul economic, în perioada de după 1990 reprezintă una dintre problemele sociale și politice actuale. Așadar se pun câteva probleme: în ce măsură poate contribui sistemul de învățământ la reducerea inegalităților prin procesul de educație?; care sunt șansele de mobilitate socială ascendentă prin sistemul de învățământ ale indivizilor cu origine socială modestă?; cum e percepută alternativa muncii în străinătate și a studiilor în străinătate care crează inegalități economice sau de prestigiu?

În analiza oportunităților de participare și învățare ale elevilor este necesară diferențierea între factorii interni centrați pe școală și factorii externi centrați pe mediul familial de proveniență. Coleman et al. (1966) au pus la îndoială ideea funcționaliștilor conform căreia școlile reprezintă un spațiu neutru. Raportul Coleman este renumit pentru că a descoperit că efectele școlilor asupra performanței școlare a elevilor sunt relativ egale, indiferent de tipul școlii urmate, atunci când sunt controlate variabilele ce măsoară background-ul socioeconomic. Indiferent de resursele și facilitățile școlare, curriculum sau calitatea profesorilor, succesul școlar al elevilor caucazieni din clasa de mijloc nu era influențat, în schimb era influențat cel al grupurilor dezavantajate. Un alt lucru descoperit a fost faptul că punerea unui elev cu statut social ridicat într-o clasă de elevi care provin din clase sociale dezavantajate, îi scade primul performanțele, pe când punerea unui elev dintr-o clasă socială dezavantajată într-o clasă cu elevi cu statut ridicat, va crește performanțele școlare ale primului, idee reconfirmată de Hallinan mai târziu (2001) care a demonstrat că dacă pui un elev cu rezultate slabe la un test standardizat într-un grup cu rezultate bune, atunci performanțele acestuia vor crește, independent de variabilele care măsoară caracteristicile sociale sau ale școlii. Acest lucru era deosebit de important la acea perioadă în contextul ideilor privind gruparea elevilor în funcție de performanță, mai ales la nivelul învățământului secundar. Chiar dacă cei din grupurile dezavantajate aveau acces la educație, Coleman et al. (1966) au descoperit că oportunitățile individuale nu sunt atât de răspândite și că dezavantajele cu care elevii încep școala primară continuă și după ce aceștia finalizează școala. În urma analizei datelor longitudinale, una dintre concluziile importante ale studiului a fost legată de faptul că background-ul familial și diferențele între comunități contează mai mult decât oricare alt factor școlar în obținerea performanței școlare. Așadar, pentru a asigura egalitate de oportunitate, școlile trebuie să aibă un efect mult mai puternic asupra reușitei școlare comparativ cu mediul social sau background-ul familial al elevilor. Prin urmare, egalitatea de oportunitate în școlile americane din acea vreme nu era oferită, iar dovezile arată că acest lucru nu s-a schimbat nici astăzi (Weis, Jenkins, & Stich, 2009). Ladson-Billings (2006) considera nefericită interpretarea acestor rezultate de către cei care elaborau politici publice, considerând că Raportul Coleman era mult mai subtil, fiind importantă combinația de factori care e corelată puternic cu succesul academic, nu numai efectele individuale ale fiecărei variabile.

Rezultatele Raportului Coleman nu înseamnă că ce se întâmplă în școală nu contează pentru dobândirea performanței școlare (Gamoran & Long, 2006), având în vedere că cercetări ulterioare au arătat că și factorii ce țin de școală pot fi importanți independent de background-ul familial. Meta-analizele din ultimii 40 de ani concluzionează că e greu de stabilit ce elemente din școală ar putea avea efecte asupra succesului școlar; ceea ce e însă clar asumat este că felul în care sunt folosite resursele școlii au un efect mult mai puternic decât simpla prezență sau absență a acestora. Aceste meta-analize au însă relevanță numai pentru țările occidentale. Gamoran și Long (2006) au o observație interesantă în urma comparației rezultatelor studiilor din SUA și din țările occidentale: pe de-o parte, și cele din țările în curs de dezvoltare (precum cele din America Latină), pe de altă parte, susținând că în cazul ultimelor, variația în privința succesului școlar are loc între școli. Prin urmare efectele pe care școlile le pot avea ar putea fi mai mari și mai ușor de detectat. De asemenea, cei doi afirmă în urma unor analize ale unor cercetări internaționale, că resursele școlilor precum experiența profesorilor, numărul de cărți din bibliotecă, numărul de elevi dintr-o clasă sau din școală, accesul la texte și manuale, sunt importante în mod deosebit în țările sărace pentru dobândirea succesului școlar. Abordarea centrată pe factorii interni a fost populară chiar și în anii '90 când încă se considera că este suficient să se îmbunătățească practicile la nivelul școlilor și claselor de elevi, pentru a se reduce inegalitățile de clasă socială (Reay, 2010). Cea mai importantă critică a acestor studii este cea legată de eșecul privind specificarea mecanismelor care legau resursele organizaționale/familiale de rezultatele studenților, de altfel o critică specifică studiilor care folosesc o metodologie cantitativă.

În privința egalității de oportunitate, Coleman (1968) propunea un nou înțeles pentru acea vreme, considerând că trebuie înțeleasă în termeni de egalitate în rezultate, având în vedere *input*-uri individuale diferite (de exemplu copii care trăiesc în sărăcie și care cunosc mai puține expresii verbale, sau au un limbaj nu foarte elaborat ar trebui să aibă aceleași rezultate cu ceilalți). De altfel, Coleman discuta despre cinci accepțiuni ale egalității de oportunitate. Primele trei se referă la resurse ale școlii, compoziția rasială și socială a școlii, valorile profesorilor și studenților, implicarea comunității în educație (acestea reprezintă *input*-uri ce țin de școală); ultimele două se referă la egalitate în rezultate, având în vedere, pe de-o parte, consecințele pentru indivizi cu *background*-uri și abilități egale și pe de altă parte, pentru indivizi cu *background*-uri și abilități diferite. Atât rezultatele școlare, cât și atitudinile față de învățare ar trebui să fie aceleași indiferent de rasă, religie, etnie sau *background* socioeconomic. Coleman (1968) consideră a patra definiție cea mai relevantă pentru că se poate concretiza cel mai ușor în politici publice care vor îmbunătăți efectele educației. Totuși, militează pentru un pluralism în privința tuturor definițiilor, fiind necesare pentru înțelegerea modului în care se produce inegalitatea. Așadar, una dintre consecințele acestei noi definiții a fost legată de faptul că nu mai trebuie să controlăm variabilele care măsoară *background*-ul socioeconomic, iar la nivel de politici s-a introdus examinarea competențelor prin teste standardizate. Una dintre problemele asociate celei de cincea accepțiuni a fost

formulată de Gamoran și Long (2006) care discută despre povara pe care o pune pe școli această definiție, având în vedere că școlile vor fi obligate să obțină aceleași rezultate pentru toți elevii, indiferent de resursele și experiențele individuale. Într-o analiză a studiilor care s-au concentrat pe conceptul de egalitate de oportunitate Hallinan (1988) distinge în literatura de specialitate între studii care folosesc accepțiunea egalității de oportunitate în termeni de acces la resurse educaționale și cele care folosesc ideea de egalitate de oportunitate în termeni de rezultate. Prima este conectată cu idealul meritocrației, pe când ultima este bazată pe asumția conform căreia meritocrația nu este posibilă, prin urmare rezultatele trebuie egalizate și redistribuite. Prima accepțiune este problematică întrucât accesul egal nu implică și accesul egal la mecanismele care asigură succesul. A doua definiție a fost dată de cercetătorii care consideră că e improbabilă sau chiar imposibilă o competiție corectă, având în vedere caracteristicile ascriptive diferite ale indivizilor care dezavantajează anumiți elevi. Așadar, o întrebare relevantă pentru cercetătorii din sociologia educației ar fi: „cum poate educația să modifice sau să schimbe aceste inputuri care produc inegalitate astfel încât să se producă o distribuție mai egală în rezultate precum succesul școlar, aspirațiile educaționale sau calificările obținute și pe termen lung, statutul socioeconomic sau venitul?”.

Școlile au un efect asupra șanselor individuale de succes în măsura în care reușesc să ofere acces egal la învățare, însă acest lucru se întâmplă rar având în vedere efectele constante ale mediului familial de origine, dar și diferențele între școli în privința succesului școlar. Inegalitățile se amplifică prin fenomenul educației care are loc în afara școlii. Acesta trebuie înțeles prin urmărirea elementelor relevante educațional care au loc în afara sistemului de învățământ.

O manifestare a acestui tip de educație este fenomenul meditațiilor care în România a luat amploare în contextul importanței acordate evaluării standardizate de la finalul unor cicluri de studiu și pe fondul unei nemulțumiri în societatea românească privind: slaba pregătire a profesorilor sau incapacitatea acestora de a-i pregăti pentru examene, insuficiența resurselor pe care școlile le au pentru a asigura o educație de calitate pentru elevi corelată cu implicarea părinților „cu posibilități” la unele școli, sau cu numărul mare de elevi dintr-o clasă. Hatos (2006) caracterizează fenomenul meditațiilor ca fiind unul mixt în România ce apare atât din dorința părinților și elevilor de pregătire suplimentară, cât și din cauză că elevii sunt constrânși să facă meditații de către cadrele didactice, chiar și atunci când nu sunt interesați de materie. Nu oricine își permite însă să facă meditații, resursele și susținerea familială fiind foarte importante pentru accesul la meditații și/sau pentru accesul la meditații „de calitate”. Indiferent dacă decizia ultimă de a face meditații aparține elevului, familiei sau profesorului, această formă de educație are efecte negative asupra asigurării egalității de oportunitate promovată de sistemul de învățământ, având în vedere că reprezintă o rută paralelă destinată îmbunătățirii performanțelor anumitor elevi. În plus acest fenomen poate avea și efecte secundare care să ducă la degradarea învățământului oficial prin sabotarea sa intenționată de către profesori sau din cauza scăderii motivației elevilor (Kwok, 2003 în Hatos, 2006).

Această rută nemeritocratică nu este singura formă de educație acceptată tacit la nivelul învățământului oficial. Experiențele de învățare de acasă pot fi relevante pentru sarcinile pe care elevii trebuie să le realizeze la școală. Problema este că nu toți elevii trec prin experiențe relevante din perspectiva sistemului educațional. Acest fenomen se întâmplă cu precădere în cazul elevilor care fac parte din categorii sociale dezavantajate și care deseori găsesc mediul școlar foarte diferit de cel familial. Motivul principal pentru care are loc este în strânsă legătură cu cei care elaborează curriculumul oficial, care chiar dacă abordează probleme ce țin și de anumite categorii defavorizate, perspectiva este una de sus în jos, pentru că ei înșiși au rareori contact cu experiențele categoriilor sociale descrise. De asemenea, Olneck (1993) consideră că reprezentarea experiențelor tuturor categoriilor sociale, în special a grupurilor dezavantajate, în curriculum și implicit recunoașterea acestora ca fiind o formă de cunoaștere care are același statut cu oricare altă formă, este esențială. Problema care rămâne este că e foarte dificil să afirmăm care sunt experiențele care trebuie incluse și care nu. De asemenea, participarea la procesele de definire a experiențelor școlare și a criteriilor care definesc succesul școlar de către grupurile dezavantajate este esențială pentru ca rezultatele inegale să nu mai persiste.

Relația dintre educație și inegalități sociale

Domeniul sociologiei educației s-a dezvoltat plecând de la teoretizările privind relația de dublă-determinare, societate-educație, educație-societate. Una dintre întrebările fundamentale se referă la rolul instituțiilor educaționale în societate atât la nivel macrosocial cât și la nivel micro (Saha, 2008). Accentul este pus pe perspectiva sociologică asupra educației, urmărind structuri, procese și practici educaționale. Sociologia educației are origini în scrierile clasicilor, în special Marx, Weber și Durkheim (Saha, 2008). Acest lucru a însemnat dezvoltarea unor paradigme diferite și deseori concurente în sociologia educației, la fel ca în domeniul sociologiei. Weis și colaboratoarele (2009) consideră că problema cheie a sociologiei educației – producerea inegalităților sociale – a fost abordată din mai multe perspective, cele mai importante definiții dezvoltându-se din dialogul și dezbaterile dintre acestea.

Dezvoltarea tradiției funcționaliste apare în contextul nevoii de justificare a inegalităților sociale. Davis și Moore (1944) propun discursul necesității selecției și alocării de statute care fac ca o societate să fie stratificată. Așadar inegalitățile sociale sunt funcționale și necesare. Mai târziu, Parsons (1959) discută despre clasa de elevi ca fiind principalul mecanism de selecție în societățile stratificate. La fel ca și Davis și Moore (1944) care consideră necesar să ținem cont de talentele individuale în momentul alocării unor poziții în structura socială, Parsons (1959), consideră că rezultatele educaționale sunt influențate atât de factori dobândiți în școală cât și de factori ascriptivi (face mențiune în mod special la statutul socioeconomic al familiei). Școala reprezintă o instituție care conferă indivizilor un status social instituționalizat, diferențiind între elevi în funcție de criterii non-

biologice. El discută despre performanțele școlare în termeni de „merit individual”. De altfel, educația instituționalizată facilitează procesul de selecție al indivizilor, în special pe bază de merit. Așadar, în privința egalității de oportunitate, elevii sunt plasați inițial în poziții de egalitate, urmând să fie apoi diferențiați în funcție de performanța școlară, și de cantitatea de muncă pe care fiecare individ o depune. Faptul că se joacă cu regulile pe masă este suficient și face mai ușor de acceptat procesul de diferențiere socială. Rolul ultim al educației este de a conecta talentele individuale și randamentul elevilor cu ocupațiile adulte adecvate. O primă contestare a paradigmei funcționaliste apare odată cu Raportul Coleman (1966), care în privința ideii de egalitate de oportunitate producea o schimbare de paradigmă importantă, având în vedere că egalitatea în privința resurselor școlii nu mai era luată în considerare decât dacă se lega empiric de rezultatele educaționale, date fiind aceleași inputuri individuale (Weis, Jenkins & Stich, 2009). Având în vedere aceste noi puncte de pornire, cercetările din domeniul sociologiei educației încep să introducă din ce în ce mai multe probleme în ecuație. Conflictualistii, inspirați fie de Marx fie de Weber, considerau conceptul de putere unul esențial în analiza inegalităților sociale, prin faptul că grupurile care au putere exercită și mențin control asupra altor grupuri/indivizi. Ideile de meritocrație sau nevoile economiei care justificau inegalitățile sociale, erau așadar înlocuite cu termeni precum putere și interese conflictuale între grupuri (Weis, Jenkins & Stich, 2009). Așadar, apare ideea conform căreia școlile servesc scopurilor unor grupuri particulare și nu intereselor societății ca întreg.

Teoriile care aveau originile în tradițiile marxistă sau weberiană aveau să se dezvolte în diverse forme. Bowles și Gintis (1976) propuneau o teorie a reproducerii economice, considerând că școlile reproduc în mod direct inegalitățile de clasă socială și că tinerii sunt socializați astfel încât să devină capitaliști sau muncitori. Autorii folosesc termenul de principiu al corespondenței (există o corespondență între relațiile structurale de producție în capitalism și cele din sistemul de învățământ), argumentând că școala reproduce inegalitățile economice și sociale încorporate în economia capitalistă. Sadovnik (2007) distinge între tradiția marxistă care în aproape toate cazurile ia în calcul structura economică a societății, de teoriile reproducerii sociale și culturale care consideră că procesul educațional reflectă interesele unor elite sociale și culturale. Bourdieu și Passeron (1977) propun o explicație de tip neomarxist a reproducerii inegalităților sociale, încadrându-se în cea de-a doua perspectivă descrisă de Sadovnik. Bourdieu și Passeron consideră capitalul cultural o formă de cunoaștere care se transmite de la o generație la alta prin intermediul școlilor și familiilor. Plecând de la acest concept, autorii descriu procesul reproducerii culturale, urmărind formele distincte de capital cultural pe care fiecare grup social le dobândește. Capitalul pe care îl posedă elitele culturale îi ajută pe copiii acestora să beneficieze de cele mai prestigioase școli și ulterior ocupații. Michael Grenfell (2007) sintetizează cele trei elemente care fac parte din logica teoriei reproducerii a lui Bourdieu:

- Propria reproducere a sistemului de învățământ care implică păstrarea legitimității sistemului.

- Reproducerea culturală arbitrară care cuprinde transmiterea anumitor „adevăruri” de către școli.
- Reproducerea socială, care implică faptul că elevii din grupurile privilegiate din societate sunt grupurile avantajate în școală și vor deveni privilegiate și în societate.

Acțiunea pedagogică înțeleasă ca „violență simbolică” și „arbitrară” în conținut și formă, are ca rezultat procesul de reproducere al relațiilor de putere care stau la baza funcționării sistemului de învățământ, așadar educația instituționalizată nu trebuie înțeleasă în termeni de meritocrație funcțională (Grenfell, 2007). Acțiunea pedagogică corespunde cu interesele grupurilor care dețin putere, atât în privința modalității de impunere cât și în privința delimitării asupra a ce și cui are loc această impunere (Bourdieu & Passeron, 1977). Educația reprezintă o „impunere și o inculcare a unui arbitrar cultural de către un mod arbitrar de impunere și inculcare a unor înțelesuri”. Ele se fac prin folosirea principiului selecției și excluderii celor care fac, respectiv nu fac parte, din cultura dominantă. Concepte precum: capital lingvistic (care nu este numai un mijloc de comunicare ci și un „sistem de categorizare”) și gradul de selecție (măsurată prin supraviețuitorii din sistemul educațional) pot reliefa modalitatea în care se creează o relație între sistemul de educație și elevi. Propria reproducere a sistemului este de asemenea necesară pentru a asigura acceptarea legitimității instituției de învățământ. Sistemul de învățământ reprezintă un instrument prin care copiii care dau greș sunt cei care sunt prinși într-un habitus ce conține forme „inferioare” de capital cultural. De asemenea, este importantă definierea socială a acțiunii pedagogice. Atitudinea imparțială a copiilor din clasa muncitoare față de sancțiunile școlii are loc pentru că distanța față de cultura inculcată tinde să îi facă să simtă arbitrarul inculcării ca fiind inevitabil.

Munca pedagogică trebuie să creeze un habitus: „produsul internalizării principiilor arbitrarului cultural, capabil să se perpetueze după ce acțiunea pedagogică încetează” (Bourdieu 1977). Educația e considerată un proces prin care arbitrarul cultural este reprodus istoric prin crearea unui habitus care produce practici de conformare. Habitusul are înțelesul unei colecții de dispoziții care conferă abilitatea de a gândi în moduri specifice. Habitusul mai poate fi considerat și „lipsă de gândire” (*unthinking-ness*) în acțiuni, el operând dincolo de nivelul calculului rațional și conștient, condiționând și orientând practicile indivizilor prin oferirea unui mod de acțiune fără să se supună explicit regulilor (Bourdieu, 1990). Succesul în educație depinde de realizări anterioare, în principal de cele din primii ani din viață, mai ales în condițiile în care sistemul educațional acceptă diferențele între dispozițiile copiilor care de cele mai multe ori depind de grupul sau clasa socială a elevilor (Bourdieu și Passeron 1977). Capitalul lingvistic e considerat important în primii ani de școală pentru că înțelegerea și folosirea limbajului, precum și stilul sunt luate ca implicite de către profesori la toate nivelurile. În România, o formă extremă a acestui fenomen poate duce la o formă de perpetuare a analfabetismului funcțional (rezultatele testului PISA din 2012 au demonstrat că un număr semnificativ de elevi citesc cu greu în limba română) prin

faptul că profesorii consideră de la sine înțeles că de la un anumit nivel trebuie să știi să scrii, să citești, să ai un background de competențe, iar dacă „ai rămas în urmă” șansele să reușești în sistemul de învățământ sunt mici. Ideile lui Bourdieu și Passeron au fost confirmate și pentru cazul României. Folosind rezultatele la testele PIRLS (test internațional care măsoară competențele de citire ale elevilor de clasa a IV-a) se pot observa diferențe uriașe între elevii din România în privința abilităților de citire în funcție de resursele familiale pe care le au la dispoziție, de frecventarea unei grădinițe înainte de școala primară, de obiceiurile de citire ale părinților, sau de implicarea în activități legate de alfabetizare înainte de a merge la școală (Țoc & Gheba, 2014). Familia transmite complexitatea limbajului, structurile logice ale acestuia, înțelegerea sistemului de categorizare etc. Relația dintre capitalul cultural, măsurat prin ocupația tatălui și reușita școlară este cea mai evidentă la nivelele inferioare ale sistemului de învățământ, întrucât la nivelele superioare au ajuns studenți care s-au aculturat (în cazul în care aveau un habitus familial diferit de cel școlar) (Bourdieu și Passeron, 1977). Chiar dacă proveniența socială e diferită, indivizii care supraviețuiesc în sistem ajung să aibă caracteristici asemănătoare între ei și din ce în ce mai puține caracteristici cu cei din clasa socială din care provin. Sigur că în prezent diferența poate fi una mai nuanțată în condițiile în care, în contextul masificării educației, tipul de liceu reprezintă un factor important de selecție în funcție de categoria socială de proveniență. Accesul la licee de prestigiu este scăzut și poate fi caracterizat ca un sistem de selecție a elevilor din clase sociale. Școlile restricționează accesul la educație prin cerințe educaționale care dezavantajează pe cei care nu beneficiază de bunăstare, nu au capitalul cultural pe care să îl investească pentru a accede în poziții de elită în sistemul de învățământ. Criteriile de selecție sunt de cele mai multe ori niște referințe despre imaginea unei ierarhii care oferă mândrie pentru că realizează performanțe excepționale – așadar sistemul rezervă locurile pentru elite care atrag după sine și profesorii cei mai pregătiți.

Teorii ale rezistenței s-au dezvoltat având la bază critica neo-marxistă a teoriei reproducerii culturale. Willis (1977) demonstrează că reproducerea nu trebuie niciodată asumată. Contribuția lui Willis este în strânsă legătură cu conceptele de: clasă, care reprezintă o categorie explicativă și un sit de identificare; educație, care se află sub amenințarea practicilor corporațiilor globale și a privatizării, acceptate ca normă; etnografie, o practică care ne ajută să înțelegem lumile sociale și culturale (Dolby & Dimitriadis, 2004). Până la apariția studiului lui Willis, domina paradigma abordării structurale a analizei clasei în sistemul de învățământ. Aceasta a fost criticată ca fiind neo-funcționalistă pentru că asumă că sistemul de învățământ este parte dintr-un sistem social mai complex care îndeplinește anumite funcții și care se diferențiază de funcționalism numai prin ideea principiului corespondenței. Critica s-a îndreptat spre ideea conform căreia acțiunea individuală trebuie luată în considerare în aceeași măsură. Concluziile studiului lui Willis au demonstrat că elevii din clasa muncitoare au dezvoltat o cultură de rezistență și opoziție față de autoritate. Opoziția față de școală s-a manifestat prin neacceptarea și chiar respingerea normelor școlii, a culturii

dominante, devalorizând educația instituționalizată. Rezistența s-a manifestat și față de simbolurile care reprezentau profesorii și față de tinerii conformiști. În cazul liceelor din România, cel puțin la o primă impresie, putem vorbi cu greu despre astfel de fenomene, având în vedere că elevii de clasa a XII-a răspund în unanimitate la sondaje că educația reprezintă un aspect important pentru reușita în viață, două treimi consideră că multe dintre cunoștințele dobândite în liceu le vor fi de folos în viitor, și foarte mulți apreciază profesorii ca fiind bine pregătiți sau că sunt buni pedagogi (Barometrul liceelor, 2009). Willis propune termenul de „imaginație etnografică”, în care nu e suficient să documentezi/înregistrezi viața de zi cu zi a tinerilor, ci și punerea acestor date în relație cu anumite teorii și cu contextul istoric și social. E importantă de asemenea, reflecția privind experiențele pe care le au indivizii ce fac parte dintr-o categorie socială. Mills (2008), analizează criticile teoriilor rezistenței la teoriile reproducerii și argumentează că habitusul creează totuși dispoziții de a acționa, orientând acțiuni și înclinații, dar nu le determină într-o manieră foarte strictă. De altfel, Mills (2008) e de acord cu Harker și May (1993) care spun că habitusul e un set de granițe în interiorul cărora agenții sunt „liberi” să adopte practici strategice. Habitusul dă forma alegerilor, dar nu determină alegerile sau acțiunea.

Programul de cercetare al lui Michael W. Apple (2004) care continuă acest discurs inițiat de Young (1971) este esențial pentru dezvoltarea domeniului. El propune analiza cunoașterii transmise de sistemul de învățământ, sugerând cercetătorilor concentrarea atenției asupra întrebărilor care analizează cum sistemul de învățământ privilegiază anumite grupuri și cum cunoașterea legitimă are efecte diferite pentru grupuri diferite. Apple (2004) respinge ideea unui reduționism economic, discutând despre o relație mult mai complexă ce implică legăturile dintre curriculum, pedagogie, evaluare și structurile de inegalitate din societate. Întrebarea de cercetare rămâne aceeași, analizând rolul pe care școlile îl au în reproducerea culturală și economică. Argumentând din perspectiva teoriei critice, Apple analizează pe lângă relația dintre educație și structura economică a societății și legătura dintre cunoaștere și putere. De asemenea, analizează practicile zilnice din școală, considerând că teza reproducerii economice propusă de Bowles și Gintis nu e suficientă pentru că nu explică felul în care școlile produc absolvenți. Evident, Apple critică modalitatea de înțelegere a instituției școlii ca o „cutie neagră”. Această perspectivă este interesată de ce se întâmplă la intrarea și la ieșirea din școală, sau când absolvenții se angajează, și mai puțin de ce se întâmplă la nivelul clasei de elevi. Problema e că în acest mod nu se poate demonstra cum are loc procesul de reproducere. Această abordare este criticată și prin prisma faptului că a servit justificării prin știință a inegalităților sociale mai largi, având în vedere faptul că cercetătorii care asumă acest model acceptă ordinea economică și socială fără să se îndoiască de legitimitatea sa. În contextul României, un astfel de demers este important, în măsura în care reformarea sistemului de învățământ (care include și reformarea conținuturilor transmise) a fost realizată prin preluarea unor „directive” din partea unor instituții precum Uniunea Europeană sau Banca Mondială care au fost în general luate ca date și care au un mesaj și un conținut

ideologic destul de clar. Cel mai des întâlnit este cel al pregătirii absolvenților pentru piața muncii sau transmiterea cunoașterii pentru economia corporatistă. Există studii care argumentează necesitatea asigurării unui grad ridicat de angajabilitate pentru proprii absolvenți de către universități, folosind termeni precum „responsabilitatea pregătirii pentru piața muncii a absolvenților prin încheierea de parteneriate cu reprezentanții mediului de afaceri” (Hâncean & Tăriceanu, 2011). Apple (1986) respinge o asemenea abordare și argumentează că retorica este de tipul „oamenii rămân fără locuri de muncă din vina educației, absolvenții sunt insuficient pregătiți, nu au disciplina muncii, profesorii sunt nepregătiți”, duce într-un final la modificarea curriculumului și orientarea acestuia spre nevoile economiei; în schimb foarte rar se critică sistemul economic pentru faptul că oamenii au prea puține locuri de muncă.

Un aspect important al teoriei lui Apple (2004) este asumția conform căreia există un conținut ideologic latent al „cunoașterii legitime” în societățile capitalist-dezvoltate, transmis prin instituții care din punct de vedere formal sunt definite prin neutralitate și care se folosesc de instrumentele neutre ale educatorilor. Potrivit lui Apple valorile sociale și economice sunt încorporate în proiectările instituțiilor, atât în curriculum, cât și în modalitățile de predare, în standardele de evaluare, așadar neutralitatea este exclusă.

O primă soluție pentru rezolvarea acestei probleme este conștientizarea ei prin analiza așa-numitelor adevăruri nechestionate pe care sistemul de învățământ le promovează. Concret, propune analiza relației dintre ideologie și curriculum, urmărind atât predarea tacită a normelor, valorilor și dispozițiilor; a cui este cunoașterea, de unde vine și ce grupuri sociale o susțin; măsura în care profesorii sunt conștienți de propriile valori. Analizând date dintr-un studiu din Decembrie 2007, „Calitatea educației din învățământul preuniversitar”, putem observa că peste o treime dintre profesorii respondenți considerau că elevii buni ar trebui să fie grupați în clase speciale distribuiți după criterii de valoare; mai mult de o treime considerau că ceea ce se predă în școală în România nu le folosește elevilor în viață și aproape o jumătate afirmă că nu contează ce note obții la școală pentru a avea succes în viață. Aceste afirmații ale profesorilor au un substrat valoric destul de clar fiind important de descoperit care sunt efectele pe care le au asupra elevilor în urma interacțiunii din clasă.

Pentru a înțelege reproducerea, Apple adaugă la teoriile existente și ideea analizei cunoașterii oficiale formale, transmise prin instituția de învățământ care este în strânsă legătură cu inegalitatea economică. Ce e inclus și ce e exclus, ce e considerat important și ce e considerat neimportant sunt elemente esențiale care trebuie analizate. De asemenea, transmiterea diferențiată a mai multor tipuri de cunoaștere reprezintă modalitatea prin care școlile contribuie la crearea inegalităților. Din acest punct de vedere este sugestivă promovarea unui discurs al „celor mai bune licee din România”, politica oficială a Ministerului Educației Naționale care propune topuri ale liceelor, realizate pe criteriile mediilor de admitere, mediilor obținute la bacalaureat și pe rezultatele la olimpiade. Cele mai bune licee din România rămân aceleași în fiecare an, lucru care face ca părinții să-

și dorească să-și trimită copiii să studieze la ele, având în vedere „accesul la cunoașterea care garantează succesul”. Un alt element care trebuie inclus în analiză este interacțiunea din cadrul școlii pentru că acolo se comunică elemente normative și înțelesurile acestora. Apple se referă la aceste aspecte folosind termenul de curriculum ascuns și reprezintă normele și valorile care nu sunt transmise explicit de profesori și nici nu fac parte din programa școlară. Cu alte cuvinte, există posibilitatea ca nici măcar profesorul să nu știe că poate avea o astfel de influență. Nu în ultimul rând, toate discuțiile despre curriculum, pedagogie, control instituțional trebuie să fie înțelese ca condiții ale unui proces istoric. În cele mai multe cazuri, istoric vorbind, rolul școlii și al curriculumului a fost subsumat membrilor avantajați ai comunității. Apple este radical, afirmând că una dintre funcțiile tacite ale educației este transmiterea unor valori și norme diferite unor categorii sociale diferite. Dacă un grup de elevi face parte din clasa managerială/profesională, atunci școala și curriculumul vor fi organizate în jurul flexibilității, alegerii, discuțiilor/ sondării părerilor. Dacă elevii fac parte din clasa unor muncitori calificați/ semicalificați/ necalificați, atunci experiențele lor în școală vor tinde să pună accentul pe punctualitate, claritate, formarea obiceiurilor de a acționa. De altfel, consideră că școlile prezervă inegalitățile sociale, le generează și chiar le întăresc. Critica socială propusă de Apple a avut un impact major asupra dezvoltării domeniului sociologiei educației, prin faptul că a fost recunoscută importanța studierii interacțiunilor zilnice din cadrul școlii și prin ideile care au în centru contestarea asumțiilor care erau luate ca date de cercetători, în special cele referitoare la școli ca instituții neutre, meritocratice și imparțiale (Brown, 2011). Dată fiind complexitatea acestei relații de dublă determinare dintre educație și societate, consider importantă ideea construirii unui cadru teoretic care să pună în relație mai multe elemente din teorii diferite. Weis (2010) argumentează că reproducerea structurii sociale are loc prin modalitatea în care este construit curriculumul oficial, prin modalitatea în care capitalul părinților e conectat cu școlile și prin formarea identităților tinerilor care se construiesc în interiorul instituțiilor de învățământ. Procesul este unul complex, iar pentru a-l înțelege în contextul social și economic actual, în secolul XXI, e necesar ca cercetătorii să se concentreze deopotrivă pe modalitatea în care background-uri de clasă socială diferite interacționează cu instituțiile de învățământ și pe modalitățile de adaptare a acestor instituții la noile circumstanțe globale.

Propunere metodologie de cercetare

Unul dintre obiectivele acestei cercetări este de a înțelege ce idei sunt recunoscute ca formă de cunoaștere legitimă la nivelul curriculumului. Acest lucru este dificil pentru că există riscul de a cădea în capcana unor etichetări superficiale, dar este esențial pentru că în acest fel putem stabili în ce măsură putem vorbi despre o părținare față de anumite grupuri în materialele curriculare. Reprezentarea egală a cât mai multor perspective, aparținând unor categorii sociale diferite este esențială pentru a înțelege ce elevi au rezultate școlare bune sau slabe și de ce.

Oportunitățile de învățare și participare la procesul educațional sunt direct legate de ideile pe care ajungi să le ai despre educația instituționalizată și despre lumea socială. Definierea unidimensională din punct de vedere valoric a curriculumului oficial este în opoziție cu principiul egalității de oportunitate și de învățare întrucât vor fi avantajați sistematic cei care învață în familie valorile oficiale și semnificația acestora. Din punct de vedere metodologic analiza de conținut pe manualele școlare poate fi sugestivă în privința reprezentării perspectivelor tuturor membrilor societății. De exemplu, putem analiza cum sunt reprezentate personajele în cărțile de istorie și în relație cu clasa socială sau profesia acestora; de asemenea pot fi analizate tipurile de valori prezente în manuale: valori europene, tipuri de identități (națională, religioasă, etnică, profesională). În același timp, oportunitățile de participare și de învățare pot fi determinate și de contextul pedagogic, prin aspecte precum: procesele de etichetare care au loc la nivelul clasei de elevi, promovarea competiției între elevi, numărul prea mare de elevi dintr-o clasă, împărțirea pe grupe diferențiate în funcție de nivelul fiecăruia care poate duce la stabilirea unor statusuri diferite între elevi.

În general, alinierea cu o perspectivă teoretică implică în cele mai multe cazuri și alinierea la o anumită metodologie lucru care potrivit lui Weis et al. (2009) duce la limitarea posibilităților de analiză și chiar la un regres științific. Metodele cantitative sunt folosite cel mai des prin utilizarea bazelor de date naționale colectate de centre de cercetare. Un astfel de studiu are următoarea logică: se folosește teoria relevantă din domeniul anchetei sociologice, se dezvoltă întrebări de cercetare și ipoteze care să corespundă acestora care să fie în strânsă legătură cu teoria, se procedează la formarea unui design de cercetare explicit, testarea empirică a ipotezelor, evaluarea și analiza rezultatelor și generarea unor concluzii. Cercetătorii care folosesc o metodologie calitativă folosesc o serie de metode pentru a colecta date precum: studii de caz, interviuri, observații de teren, artefacte și texte culturale, documente istorice, focus grupuri (Denzin & Lincoln, 2005 în Weis et al., 2009). Cei mai mulți argumentează în favoarea înțelegerii cercetătorului ca parte integrală a procesului și designului cercetării care trebuie să-și înțeleagă propria biografie, putere, impactul etic și politic, relația proprie cu locul cercetării și cu ceilalți participanți. În acord cu Weis și colaboratoarele militez pentru încercarea de construire a unor studii care să fie din ce în ce mai complexe, prin folosirea unor metodologii mixte. Johnson și Onwuegbuzie (2004 în Weis et al., 2009) consideră că scopul abordărilor mixte este acela de a crea un spațiu în care să se răspundă la întrebări care să ducă la realizarea unor cercetări inovative, productive și pluraliste. Ei consideră că asemenea studii sunt singurele care pot da înțeles datelor numerice, oferind concluzii mult mai substanțiale. De obicei astfel de cercetări nu se fac pentru că necesită resurse financiare importante, timp îndelungat și pentru că, în general, e nevoie de o abordare în care există o echipă de cercetători care să fie capabili macar să citească analize care folosesc metodologii diferite de cele cu care sunt ei familiarizați. Discutând despre cele două tradiții de cercetare din sociologia educației, Hallinan (2001) consideră că pentru o înțelegere mai adecvată a procesului educațional este necesar să apară

studii mai contextuale care să ia în considerare caracteristicile unice ale școlii și ale populației din școală. Filosofia metodelor mixte este cea a pragmatismului. Asumă că există perspective, puncte de vedere și poziționări valorice multiple (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Cercetarea poate fi metodologic legitimată prin recunoașterea mai multor dimensiuni ale unei întrebări de cercetare. Desigur, modalitatea în care sunt formulate întrebările de cercetare va conduce mai degrabă către o metodologie mixtă, dar nu neapărat într-o formă pură ci mai curând una în care metodele calitative sunt cele dominante.

Având în vedere existența unui top al liceelor în funcție de media de admitere, media de la examenul de bacalaureat și de scorul obținut de olimpici, voi alege aleator unul din primele 10% licee, unul dintre ultimele 10% și unul aflat în jurul valorii mediene. Fără pretenții de reprezentativitate, cercetarea participativă își propune analiza procesului educațional din perspectiva profesorilor, elevilor și părinților. O astfel de cercetare se încadrează în tradiția idiografică (Babbie, 2010) prin care se urmărește analiza în profunzime a unor situații specifice. Printre recomandările generale pot fi amintite: concentrarea pe descrieri detaliate; utilizarea întrebării *cum?* în detrimentul întrebării *de ce?*; colectarea datelor nestandardizată; analiza informațiilor de context; cercetarea trebuie să fie ghidată de concepte orientative (*sensitizing concepts*), categorii care nu sunt explicit definite dar care ghidează colectarea și analiza datelor, sau ne sugerează direcții înspre care să „privim”. Cu greu poate fi realizată o listă a indicatorilor empirici care vor fi urmăriți. Pentru o înțelegere de ansamblu a elementelor care vor fi urmărite în procesul cercetării voi enumera câteva dintre acestea, ordinea nefiind importantă:

- *Descrierea elementelor ce țin de backgroundul familial al elevilor.*

Primele aspecte sunt esențiale pentru întreaga analiză și mă aștept să existe diferențe majore între elevi cu resurse familiale diferite. Operațional resursele familiale sunt definite prin: mediul de rezidență al elevului, venitul, educația și ocupația părinților, condițiile de acasă pentru învățare (precum propria cameră, computer și conexiune la internet, acces la cărți etc.), implicarea părinților în activități de învățare și pregătire pentru școală, părinți care muncesc în străinătate, susținerea implicării elevilor în activități sociale și culturale, de către părinți. Obiceiurile de consum și vestimentația pot fi de asemenea indicatori ce pot oferi o imagine despre statutul elevilor.

- *Analiza tipurilor de lecții selectate și a abordărilor pedagogice ale profesorilor.* Această dimensiune urmărește să analizeze cum sunt transmise conținuturile educaționale de către profesori. Astfel se pot observa care sunt grupurile sociale cel mai des reprezentate în procesul de predare-învățare. Sigur că rezultatele vor fi influențate și de raportul de reprezentare în manuale a grupurilor sociale, dar trebuie urmărite și care sunt aspectele asupra cărora profesorii insistă, ce este exclus la nivel practic din manuale sau programă și care este reacția elevilor față de selecția conținuturilor asupra cărora se insistă. Voi urmări de asemenea cum au loc procesele de etichetare la nivelul clasei de elevi, cum sunt legate de caracteristicile ce țin de mediul familial de origine și cum influențează acestea

internalizarea unor roluri de către elevi. Nu în ultimul rând trebuie urmărită modalitatea în care munca pedagogică creează habitusuri multiple ce conțin forme diferite de capital cultural. Din acest punct de vedere analiza formelor de manifestare a capitalului cultural în procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să aibă loc urmărindu-se tipurile de limbaj (și posibila transformare a acestora în capital lingvistic) ale profesorilor și elevilor, sau comportamentul non-verbal al acestora, rolul experiențelor ce țin de mediul familial în înțelegerea unor subiecte, precum și accesul la materiale care facilitează procesul de învățare. Pe scurt, este demonstrat că accesul la capital cultural poate determina succesul academic și ulterior economic, însă rămâne de văzut care sunt contextele specifice în care forme specifice de capital cultural se întrepătrund în procesul educațional creând diferențe sistematice între elevi. Asumând că există două tipuri de practici pedagogice, ca produs cultural, care se axează pe ideea de performanță (demonstrat de Bernstein în cazul Marii Britanii) și ca formă socială, care se axează pe achiziția de competențe (Bernstein, 2003), va fi analizat în ce măsură cele două se întrepătrund cu elementele relevante din punct de vedere educațional dobândite în timpul petrecut acasă de către elevi. Bernstein (2003) de exemplu, consideră că unele familii contruiesc un context pedagogic și în același timp își socializează copiii proprii în „comunicarea pedagogică oficială”. Un ultim aspect care merită menționat vizează maniera în care profesorii reușesc să „implementeze” principiul educației individualizate, centrate pe elev, desigur dacă reușesc.

- *Atitudinile elevilor față de ceea ce fac la școală, față de reguli sau față de autoritatea profesorilor.* Cu greu putem vorbi despre o cultură a clasei muncitoare care a dezvoltat o rezistență și opoziție față de autoritate. Putem analiza însă care sunt contextele care favorizează astfel de atitudini. Care sunt normele acceptate și care sunt cele respinse, ce niveluri ale educației instituționalizate sunt considerate importante sau chiar valorizate și care sunt diferențele de raportare la discipline care contează pentru examenele finale comparativ cu celelalte, sunt elemente substanțiale care pot crea o imagine despre cum funcționează sistemul de învățământ. Nu în ultimul rând, procesele în care apar fenomene de rezistență față de profesori sau față de conformiștii sistemului de învățământ (tocilarii) trebuie înțelese în strânsă legătură cu modalitatea în care este creată imaginea școlilor.

- *Acceptarea legitimității sistemului de învățământ și a profesorilor de către elevi* este în strânsă legătură cu ideile precedente, fiind o dimensiune majoră de analiză care urmărește percepția elevilor privind cât de necesară este școala în forma în care este ea construită. Aici, desigur, au însemnătate percepțiile elevilor, părinților și profesorilor privind rolul școlii, învățământul obligatoriu, despre cum ar trebui să se manifeste autoritatea profesorilor, despre ideea de disciplină. E ceea ce Bourdieu și Passeron (1977) numesc „definire socială a acțiunii pedagogice” care determină definirea anumitor acțiuni ca fiind normale, legitime și chiar inevitabile (de exemplu sancțiunile reglementate).

- *Reprezentarea ideilor despre meritocrație și egalitate de șanse, succes școlar, meditații, corupție, relația dintre școală și piața muncii.* În primul rând este importantă definirea pe care participanții la procesul educațional o dau acestor

concepte pentru a înțelege cum sau în ce termeni definesc relația dintre ei și sistemul de învățământ. Promovarea competiției între elevi, numărul mare de elevi dintr-o clasă, împărțirea pe grupe diferențiate în funcție de nivelul fiecăruia sunt fenomene care duc la dobândirea unor statusuri diferite între elevi. Înțelegerea atitudinilor cu privire la aceste idei ajută la clarificarea modalității în care se transmite educația, fiind inevitabil să nu se ghideze după unele dintre aceste principii.

- *Discursuri privind pregătirea absolvenților și despre pregătirea profesorilor din România.* E o dimensiune care își propune să stabilească în ce măsură nivelul de pregătire e asociat cu notele din timpul anilor de școală, având în vedere existența unor discursuri care argumentează că de fapt pregătirea absolvenților e cea care reiese din rezultatele obținute la bacalaureat. Având în vedere existența unei retorici aproape unanime privind slaba pregătire a absolvenților (inclusiv la nivelul învățământului superior) este important să analizăm care sunt posibilele soluții pentru ca acest discurs să dispară. De asemenea, discursurile despre incapacitatea profesorilor de a pregăti absolvenți competenți și despre nefuncționalitatea la nivel de sistem a pregătirii profesionale necesită o mai clară înțelegere din perspectiva actorilor direct implicați.

- *Aspirațiile educaționale și ocupaționale ale elevilor.* Voi urmări în primul rând care sunt, cum sunt influențate de mediul familial de origine, în ce măsură sunt cunoscute de profesori și în ce măsură sunt stabilite mai degrabă de părinți decât de elevi. Evident, acestea trebuie înțelese raportat la imaginea școlii, la elementele care definesc școlile bune sau slabe. Prestigiul școlii are de asemenea un rol în determinarea inegalităților educaționale. Voi cerceta rolul imaginii școlii pentru atragerea elevilor și profesorilor, accețiuni privind ce înseamnă o școală bună sau slabă și cât de mult contează implicarea părinților în procesul educațional.

- *Existența unor procese de aculturație în cadrul școlii.* Există modele care propun ideea aculturației și prezic că diferențele de clasă socială în integrarea socială vor deveni mai mici pe măsură ce studenții din clasa muncitoare vor petrece mai mult timp în instituțiile de învățământ (în special cele ale educației superioare) și vor învăța norme și valori ale celor din clasa de mijloc (Rubin, 2012).

Interpretarea acestor rezultate trebuie însă să țină cont de problemele structurale mai largi. Pentru acest lucru, analiza trebuie făcută utilizând datele statistice existente sau chiar colectând unele noi, înțelegând contextul istoric și cel politico-ideologic în care s-a dezvoltat sistemul de învățământ. Studiul va fi o încercare de a privi din interior sistemul de învățământ, la nivelul liceelor, realizând interviuri de profunzime cu actorii direct implicați în procesul educațional și în același timp analizând date cantitative care pot oferi o imagine de ansamblu a problemei inegalităților în învățământ.

Mulțumiri

Cercetarea a fost realizată în calitate de bursier în cadrul proiectului „Burse doctorale și postdoctorale pentru tineri cercetători în domeniile Științe Politice, Științe Administrative, Științele Comunicării și Sociologie” POSDRU/159/1.5/S/134650 finanțat

prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013, cofinanțat prin Fondul Social European.

Bibliografie

1. Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum (Third Edition)*. Taylor & Francis Books.
2. Babbie, E. (2010). *Practica cercetării sociale*. Iași: Polirom.
3. Barometrul liceelor. (2009). Cult Market Research. Preluat pe 09.05.2014, de pe <http://cult-research.ro/>.
4. Bernstein, B. (2003). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol IV: Class, Codes and Control*. London: Routledge.
5. Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford University Press.
6. Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction: In Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
7. Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
8. Brown, D. (2011). Apple Michael, Social Theory, Critical Transcendence, and the New Sociology: An Essay. *Education 17 (2)*, 1-11.
9. Calitatea educației din învățământul preuniversitar. (2007). *Studiu realizat în rândul populației de elevi și profesori din învățământul preuniversitar (clasele VII – XII)* desfășurat de Agenția pentru Strategii Guvernamentale – Direcția Strategii și Programe.
10. Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: USGPO.
11. Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7–22.
12. Davis, K., & Moore, W. (1944). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review 10 (2)*, 242-249.
13. Dolby, N. & Dimitriadis, G. (2004). Learning to Labor in New Times - An Introduction. În N. Dolby, G. Dimitriadis, & P. Willis, *Learning to Labor in New Times*. Taylor and Francis Book.
14. Gamoran, A. & Long, D. (2006). Equality of Educational Opportunity: a 40-Year Retrospective. *WCER Working Paper, No. 2006-9, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research*.
15. Grenfell, M. (2007). *Pierre Bourdieu: education and training*. London: Continuum.
16. Hallinan, M. (1988). Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology 14*, 249-268.
17. Hallinan, M. (2001). Two Research Traditions in the Sociology of Education. În J. Blau, *The Blackwell Companion to Sociology* (pg. 361-374). Blackwell Publishing.
18. Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Iași: Polirom.
19. Hâncean, M.G. & Tăriceanu, E.A. (2011). Universitatea, la intersecția dintre angajatori și absolvenți. În Păunescu, M, Vlăsceanu, L. & Miroiu, A., *Calitatea învățământului superior din România. O analiză instituțională a tendințelor actuale* (pg. 165-178). Iași: Polirom.
20. Ivan, C. (2009). Arhitectura instituțională din România, suport al egalității de șanse? Criterii și mecanisme sociologice explicative. În A. Bulai, *Reconstrucție instituțională și birocrație publică în România*. București: Fundația Societatea Reală.

21. Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112-133.
22. Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher* 35(7), 3-12.
23. Lynch, K. & O’Riordan, C. (2007). Inequality in higher education. A study of class barriers. În L. Barton, *Education and Society. 25 years of the British Journal of Sociology of Education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
24. Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), 79-89.
25. Olneck, M. (1993). Terms of Inclusion: Has Multiculturalism Redefined Equality in American Education? *American Journal of Education* 101 (3), 234-260.
26. Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29, 297-313.
27. Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. În M. Apple, S. Ball, & L. Gandin, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge (Taylor & Francis Group).
28. Rubin, M. (2012). Social Class Differences in Social Integration Among Students in Higher Education: A Meta-Analysis and Recommendations for Future Research. *Journal of Diversity in Higher Education* 5 (1), 22-38.
29. Sadovnik, A. (2007). Theory and research in the sociology of education. . În A. Sadovnik, *Sociology of education: A critical reader* (pg. 3-21). New York: Routledge.
30. Saha, L. (2008). Sociology of Education. În T. Good, *21st Century Education: A Reference Handbook*. Sage.
31. Țoc, S. (2013). Diferențe sociale în dobândirea performanței școlare la elevii din România. *Perspective politice* 6(2), 97-112.
32. Țoc, S. & Gheba, A. (2014). Family background, gender and reading achievement in Romania. Lucrare prezentată la Conferința Internațională Interdisciplinară „Challenges of Transition: The Post-Communist Experiences”, 30-31 mai, București, România.
33. Weis, L., Jenkins, H. & Stich, A. (2009). Diminishing the Divisions Among Us: Reading and Writing Across Difference in Theory and Method in the Sociology of Education. *Review of Educational Research* 79 (2), 912-945.
34. Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, UK: Saxon House.
35. Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală

Claudia BORCA⁶⁵

*„Nu pot să învăț pe oricine, orice.
Eu pot doar să îl fac să gândească”
Socrates (470-399 î.Cr.)*

Introducere

Cercetări privind dezvoltarea metacognitivă au fost inițiate la începutul anilor 1970 de Ann Brown, John H. Flavell și colegii lor (vezi Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Flavell, Miller & Miller, 1993; Schneider & Pressley, 1997).

Metacogniția a fost definită de John H. Flavell ca fiind „*cunoaștere despre fenomenele cognitive*“ („*cognition about cognitive phenomena*”) sau mai simplu „*gândire despre gândire*” („*thinking about thinking*”) (Flavell, 1970).

Schneider (2008) apreciază că „*acest concept se referă la cunoaștințele pe care oamenii le dețin despre propriile abilități de procesare a informațiilor, precum și cunoștințe despre natura sarcinilor cognitive și despre strategiile folosite pentru a face față unor astfel de sarcini. Mai mult decât atât, acesta include, de asemenea, competențe executive legate de monitorizarea și auto-reglarea propriei activități cognitive*”.

În literatura de specialitate, psihologii cognitiști au încercat și alte definiții ale metacogniției (Lai, 2011):

- „*Cunoștințele și controlul pe care copilul le are despre propria gândire și despre propriile activități de învățare*” (Cross & Paris, 1988).
- „*Un set multidimensional de abilități generale, mai degrabă, decât specifice unui anumit domeniu*” (Schraw, 1998).
- „*Conștientizarea propriei gândiri, conștientizarea conținutului propriilor concepte, o monitorizare activă a propriilor procese cognitive în relație cu învățarea continuă și aplicarea unui set de euristici asemenea unor mecanisme efective, care au scopul de a-l ajuta pe individ să își organizeze propriile metode de atac / abordare / soluționare a unor situații problematice, în general*” (Hennessey, 1999).
- *Formă de control executiv implicând monitorizarea și auto-reglarea („self-regulation”)* (McLeod, 1997; Schneider & Lockl, 2002).
- „*Conștientizarea și managementul propriei gândiri*” (Kuhn & Dean, 2004).
- *R. Sternberg (1986) asociază metacogniția cu succesul școlar și cu inteligența.*

⁶⁵ Asist. univ. drd., Universitatea de Vest din Timișoara, claudia.borca@e-uvv.ro

Dacă inițial, metacogniția, ca și concept, a apărut în contextul cercetărilor de dezvoltare, astăzi este utilizată pe scară largă în diferite domenii ale psihologiei, inclusiv în cercetarea motivației, în psihologia clinică și educațională.

Evoluțiile recente includ, de asemenea, modele cognitive ale neuroștiințelor în metacogniție (Shimamura, 2000).

Abordarea tradițională a metacogniției

Elementele constitutive ale metacogniției

Flavell (1979) a descris două aspecte majore ale metacogniției, și anume: *cunoștințele metacognitive și experiențele metacognitive sau reglatorii (strategii de control cognitiv)*.

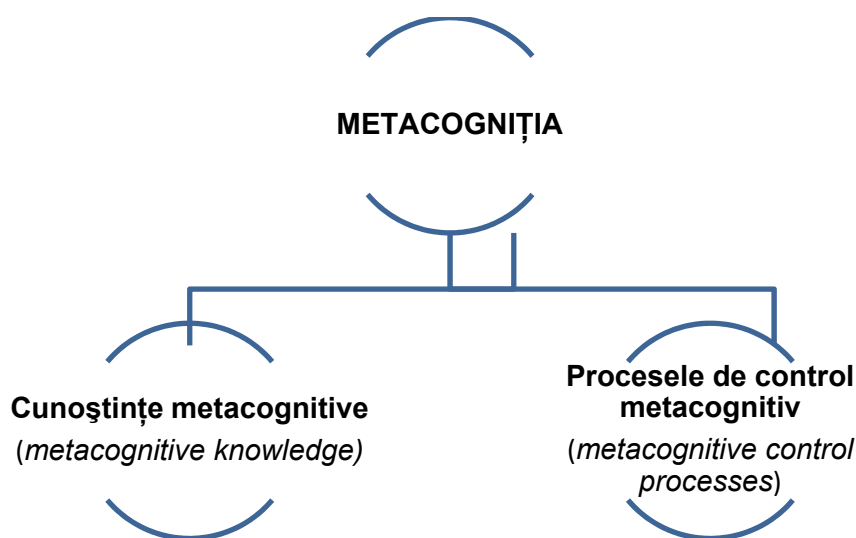


Figura 33. Elementele constitutive ale metacogniției (după Flavell, 1979)

Metacogniția implică, așadar, două componente: *cunoștințele metacognitive și controlul metacognitiv*.

1. *Cunoștințele metacognitive* se referă la ceea ce indivizii știu despre propria lor cogniție / cunoaștere sau despre cogniție / cunoaștere în general și cuprind cunoștințe sau credințe despre ce factori și variabile acționează și interacționează pentru a influența într-un anumit mod cursul și rezultatele demersului de cunoaștere. Cunoștințele metacognitive sunt cunoștințe despre variabilele „persoană”, „sarcină” și „strategie”.

Cunoștințele metacognitive includ, așadar, cunoștințe despre sine, din postura de persoană care învață (*learner*), și factorii care ar putea influența performanța, cunoștințe despre strategii și cunoștințe despre momentul (*când?*) și motivul (*de ce?*) utilizării unor anumite strategii.

Ne referim aici la trei tipuri de conștientizare metacognitivă: *cunoștințe declarative, procedurale și condiționale* (Brown, 1987; Jacobs și Paris, 1987).

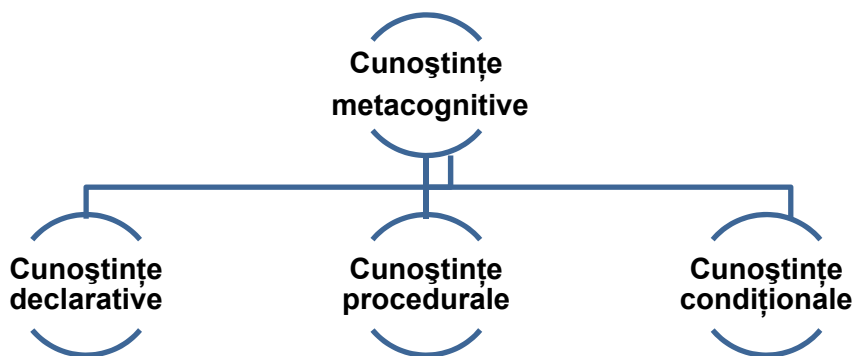


Figura 34. Tipuri de conștientizare metacognitivă

a) *Cunoștințele declarative* se referă la a ști „despre” lucruri.

Cunoștințele declarative cuprind cunoștințe despre sine, ca elev / educabil / persoană care învață, și despre factorii care influențează propria performanță.

b) *Cunoștințele procedurale* se referă la a ști „cum” să facă lucruri.

Cunoștințele procedurale includ cunoștințe despre realizarea unor capacități / abilități procedurale. Indivizii cu un grad ridicat al cunoștințelor procedurale folosesc aceste capacități la un nivel crescut de automatizare (Stanovich, 1990), realizează secvențierea unor strategii (Pressley, Borkowski, and Schneider, 1987) și utilizează strategii diferite pentru a rezolva problemele (Glaser and Chi, 1988; apud Schraw, 1995).

c) *Cunoștințele condiționale* se referă la a ști „de ce” și „când” se pot aplica diverse acțiuni cognitive (Lorch, Lorch & Klusewitz, 1993; apud Schraw, 1995). Pot fi considerate ca fiind cunoștințe declarative despre utilitatea relativă a procedurilor cognitive.

Flavell (1979, p. 907) consideră că monitorizarea proceselor cognitive presupune interacțiunea celor 4 clase de fenomene: cunoștințe metacognitive, experiențe metacognitive, scopuri (sau sarcini) și acțiuni (sau strategii).

2. *Controlul metacognitiv* se referă la capacitatea unui individ de a face ceva sau de a lua măsuri de remediere, atunci când apare o eroare. Acesta mai implică, de asemenea, capacitatea de a monitoriza progresul în sarcinile de învățare, de a sesiza și corecta erorile, de a analiza eficiența strategiilor de învățare folosite și de a schimba strategiile de învățare atunci când este necesar (Ridley, Schutz, Glanz & Weinstein, 1992).

Reglarea cunoașterii (cogniției) se referă la activitățile metacognitive care ajută pr

Abordarea contemporană a metacogniției

Viziunea lui Flavell despre metacogniție a fost completată de Pressley, Borkowski & Schneider (1989), care au propus un model elaborat de metacogniție, Modelul unei Bune Procesări a Informației (Good Information Processing Model), care, nu numai că a luat în considerare aspecte legate de cunoștințele metacognitive declarative și procedurale, dar, de asemenea, a legat aceste concepte de alte caracteristici ale prelucrării cu succes a informațiilor. Conform acestui model, metacogniția se află într-o strânsă relație de interdependență cu: strategiile de învățare și utilizarea automată a procedeele de învățare eficiente pe care elevul le folosește, orientarea motivațională, cunoștințele generale despre lume. De exemplu, cunoștințele strategice specifice influențează aplicarea adecvată a strategiilor metacognitive, care, la rândul lor, afectează cunoștințele (Schneider, 2008).



Figura 35. Modelul unei bune procesări a informației (Good Information Processing Model)

Conceptualizări mai recente ale metacogniției au adăugat componente noi, cum ar fi *abilitățile de auto-reglare* (de exemplu, Schunk & Zimmerman, 1998; Efklides, 2001).

Reglarea metacognitivă reprezintă monitorizarea cunoașterii și include activități de planificare, conștientizare a înțelegerii și performarea într-o sarcină, evaluarea eficacității proceselor de monitorizare și a strategiilor.

Tabelul 40. Tipologia metacognitivă (Lai, 2011)

Componente metacognitive	Tipul	Terminologie	Sursa
CUNOȘTINȚE DESPRE CUNOAȘTERE	Cunoștințe despre propriul proces de învățare și despre factorii care influențează cogniția	<i>Person and task knowledge</i> <i>Persoana și sarcina de cunoaștere</i>	Flavell, 1979
		<i>Auto-evaluare</i> <i>„Self-appraisal”</i>	Paris & Winograd, 1990
		<i>Înțelegere epistemologică</i>	Kuhn & Dean, 2004
		<i>Cunoștințe declarative</i>	Cross & Paris, 1988 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995
	Conștientizarea și managementul cunoașterii, incluzând și cunoștințe despre strategii	<i>Cunoștințe procedurale</i>	Cross & Paris, 1988 Kuhn & Dean, 2004 Schraw et al., 2006
		<i>Cunoștințe strategice</i>	Flavell, 1979
	Cunoștințe despre <i>cine și când</i> să utilizeze o strategie anume	<i>Cunoștințe condiționale</i>	Schraw et al., 2006
MONITORIZAREA / REGLAREA CUNOAȘTERII	Identificarea și selecția unor strategii adecvate și alocarea de resurse	<i>Planificare</i>	Cross & Paris, 1988 Paris & Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009
	Participarea și conștientizarea înțelegerii și a performanței într-o sarcină	<i>Monitorizare și reglare</i>	Cross & Paris, 1988 Paris & Winograd, 1990 Schraw et al., 2006

			Schraw & Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009
		<i>Experiențe cognitive</i>	Flavell, 1979
	Evaluarea proceselor și a produselor proprii învățării; reexaminarea și revizuirea scopurilor învățării	<i>Evaluare</i>	Cross & Paris, 1988 Paris & Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009

Au existat, de-a lungul timpului, numeroase studii care au tratat momentul de start al proceselor metacognitive și, dacă mult timp s-a postulat ideea potrivit căreia crezut că în jurul vârstei de 6 ani copiii sunt capabili de operare cu strategii metacognitive, cercetările recente din domeniu apreciază că vârsta de debut a manifestării unor forme rudimentare de metacogniție este mult mai fragedă – 3 ani

Metacogniția este unul dintre elementele cheie care asigură accesul la o învățare de calitate, facilitând abilitarea indivizilor în a deține și a utiliza eficient strategii eficiente de management a abilităților cognitive, în identificarea punctelor slabe și în construirea de noi abilități / capacități cognitive.

Promovarea metacogniției constă în a-i face conștienți pe elevi că aceasta există, este diferită de cunoaștere și conduce către obținerea de succes în activitățile academice, și nu numai. Urmează, apoi, momentul de însușire a unor strategii specifice și de construire a unor cunoștințe explicite despre cum și unde pot aplica aceste strategii pentru a planifica, monitoriza și evalua procesul de învățare. Elevii conștienți metacognitiv au abilități strategice dezvoltate și sunt mult mai performanți decât colegii lor non-conștienți metacognitiv.

Metacogniția este, așadar, un concept diferit față de alți factori predispozanți și condiționali ai învățării, cum ar fi, de exemplu, aptitudinile și condițiile învățării.

Evaluarea metacogniției – în ce scop? Când? Cum? Instrumente? Implicații educaționale

Printre motivele evaluării metacogniției se numără câteva considerente formulate de E. R. Lai, 2011:

1. Metacogniția este un construct complex.
2. Metacogniția nu este direct – observabilă.

3. Metacogniția poate fi confundată cu capacități precum: abilitatea verbală și memoria de lucru.

Annemie Desoete (2008) consideră că evaluarea competențelor metacognitive matematice implică următoarele componente metacognitive:

1. *Predicția* este abilitatea care le permite copiilor să se gândească la obiectivele învățării, la caracteristicile unei învățări eficiente și la timpul disponibil. Copiii pot estima sau anticipa dificultatea unei sarcini și pot utiliza metacognitiv predicția pentru a regla propria implicare în sarcină cu rezultatul scontat și eficacitatea acestuia. Elevii au astfel capacitatea de a anticipa dificultatea unei sarcini în sala de clasă și pot, astfel, să își dozeze efortul intelectual și timpul necesar rezolvării cu succes a acesteia.

2. *Planificarea* îi permite copilului să gândească anticipat: *cum, când și de ce* să acționeze pentru a atinge scopul propus. Capacitatea de planificare poate implica și atingerea unor subscopuri care să conducă, în final, la atingerea scopului principal. În contextul clasei, planificarea implică analizarea exercițiilor, extragerea / selectarea cunoștințelor și competențelor relevante unui domeniu – specific bine precizat și secvențierea pașilor de rezolvare a problemei.

3. *Monitorizarea* poate fi descrisă ca autoreglementarea controlului abilităților cognitive folosite în timpul executării efective a unei sarcini, pentru a identifica problemele și a modifica planurile. În contextul clasei, monitorizarea este transpusă în întrebări precum „*Îmi urmăresc planul?*”, „*Funcționează această abordare?*”, „*Care sunt instrumentele necesare pentru rezolvarea acestei sarcini?*”. Elevii competenți selectează capacitățile adecvate și își adaptează comportamentul la cerințele în schimbare ale activității, conștientizând cunoștințele anterioare și selectând comportamentul de studiu adecvat (Montague, 1998).

4. *Evaluarea* poate fi definită ca fiind o reflecție care are loc după ce un eveniment s-a consumat (Brown, 1987), prin care copiii se uită la ceea ce au făcut și dacă procedul ales a condus sau nu la rezultatul dorit. În mod special, copiii reflectează la rezultatul și înțelegerea problemei, adecvarea planului, soluția găsită, precum și asupra caracterului adecvat al răspunsului oferit în contextul problemei (Vermeer, 1997).

5. *Educarea funcțiilor metacognitive*. Există trei funcții principale ale metacogniției: funcția de cunoaștere, funcția procedurală și funcția executivă (Flavell, 1979, apud S.E. Israel, 2007).

- *Funcția de cunoaștere* se referă la înțelegerea funcțiilor și strategiilor metacognitive.

- *Funcția executivă a metacogniției* se referă la a ști când și cum să execuți (să efectuezi) strategiile metacognitive.

- *Funcțiile procedurale ale metacogniției* îi permit cititorului să înțeleagă cum să efectueze strategiile și apoi să execute efectiv strategiile fără a mai gândi.

De exemplu, atunci când un elev folosește cu succes strategia de monitorizare pentru înțelegerea unui text lecturat, următoarele funcții vor fi manifestate:

- Cititorul înțelege că monitorizarea este o strategie care necesită regândirea aspectelor legate de *ceea ce a fost înțeles (funcția de cunoaștere)*.

- Cititorul recunoaște care sunt motivele pentru care ar trebui să utilizeze strategia de monitorizare și care sunt momentele potrivite pentru a folosi această strategie în timpul citirii (*funcția executivă*).

- Cititorul este capabil să utilizeze conținutul textului în scopul folosirii unei anumite strategii de monitorizare (*funcția procedurală*) (S.E. Israel, 2007).

Raportându-ne la clasa de elevi, este esențial ca profesorii să fie în măsură să identifice aceste funcții metacognitive, în momentul în care elevii le manifestă, în acest fel, ei pot avea o mai bună înțelegere a modului în care pot interpreta și aplica evaluări metacognitive și strategii adecvate elevilor.

În plus, cunoașterea funcțiilor metacognitive va ajuta plasarea nivelelor de dezvoltare metacognitivă din perspectiva celor mai adecvate strategii de predare. (S.E. Israel, 2007).

Bibliografie

1. Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get *Metacognition Learning in Metacognition Learning In Metacognition and Learning*, 12 3(3): pp.189-206.
2. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In *American Psychologist*, 34, 906-911.
3. Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
4. Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic.
5. Flavell, J. H., Freidrichs, A. G. & Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
6. Israel, S. E. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction* International, Reading Association.
7. Lai, E.M. (2011). *Metacognition: A Literature Review*, Research Report.
8. Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Pressley, M., Borkowski, J. B. & Schneider, W. (1987). *Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge*. In R.Vasta&G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (Vol.5, pp. 89-129). New York: JAI.
10. Sternberg, R.J. (1984). *What should intelligence tests test? Implications for a triarchic theory of intelligence for intelligence testing*. *Educational Researcher*, 13(1), pp. 5-15.
11. Sternberg, R.J. (1986a). Inside intelligence. *American Scientist*, 74, 137-143.
12. Sternberg, R.J. (1986b). *Intelligence applied*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
13. Schneider, W. (1985). *Developmental trends in the metamemory-memory behavior relationship: An integrative review*. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance*, Vol. 1 (pp. 57-109). New York: Academic.

14. Schneider, W. (2008). *The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education in Mind, Brain, and Education*, Volume 2, Issue 3, pages 114–121, September 2008.
15. Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories in *Educational Psychology Review*, December 1995, Volume 7, Issue 4, pp 351-371.



Anexă: Comunicatul primei Conferințe naționale



privind cercetarea în domeniul științelor educației în România

Între 10-11 octombrie 2014, a avut loc la Timișoara prima *Conferință Națională de Cercetare în Educație*, „*CALITATE ÎN EDUCAȚIE*”, organizată de Universitatea de Vest din Timișoara, în colaborare cu Universitatea din București, Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, Institutul de Științe ale Educației, din București și Institutul Român de Educație a Adulților din Timișoara.

La conferință au participat aproximativ 100 de specialiști în științele educației de la facultățile de științele educației din țară și de la departamentele de pregătire a personalului didactic.

1. Participanții la conferință au făcut o *analiză a situației cercetării în domeniul educației*, constatând următoarele:

- dezvoltări constante în ultimii ani a producției de cercetare, atât cea realizată în institutele de cercetare, cât și în universități;
- nivelul îngrijorător de scăzut la majoritatea criteriilor de evaluare naționale și internaționale a performanței în cercetarea științifică în domeniul educației;
- valorificarea redusă a rezultatelor relevante de cercetare, atât la nivelul politicilor publice, cât și la nivelul practicilor profesionale;
- nevoia de argumente bazate pe date și profesionalizarea discursului public privind educația;
- în mod paradoxal, valorizare și recunoaștere mai largă la nivel European și internațional a capitalului consistent de competență și de înaltă expertiză în domeniul științelor educației, decât la nivel național;
- slaba corelare la nivel național a managementului cercetării centrelor și instituțiilor de cercetare, conducând la o cheltuie suboptimală a resurselor financiare și umane, deja limitate;
- insuficienta cunoaștere a programelor doctorale și a activității doctoranzilor în domeniul științelor educației, precum și nivelul scăzut de sprijin reciproc între școlile doctorale din țară.

2. România se confruntă cu *probleme socio-educative complexe și acute*, de maximă relevanță publică, dovedite de evaluările naționale și internaționale ale mediului școlar și universitar. Aceste probleme afectează în mod fundamental capacitatea de creștere economică și competitivitatea României la nivel european și internațional. Cercetarea educațională poate contribui substanțial la diagnosticarea și ameliorarea acestor realități, pentru a ajunge la standard european. Strategiile naționale de CDI trebuie să reflecte într-un mod specific și suficient aceste realități, ca primă instanță ce demonstrează că finanțarea în educație și cercetare este o investiție și nu o cheltuială.

Totuși, *alocările financiare* actuale destinate cercetării în educație sunt complet insuficiente și, mai mult, nu reflectă o prioritizare tematică corelată cu realitățile educaționale la care am făcut referire. În plus, aceste resurse nu sunt distribuite proporțional cu potențialul și capacitățile cercetătorilor/ entităților de cercetare educațională.

Participanții la conferință au discutat pe marginea proiectului *Strategiei de cercetare și inovare 2014-2020* (SNCDI2020). Au apreciat elaborarea Strategiei în corelație cu Strategia Europeană de Cercetare „Horizon 2020” (H2020). Totuși, participanții își exprimă îngrijorarea față de slaba reprezentare a cercetării destinate analizei provocărilor socio-educative cu care se confruntă societatea românească, problematica educațională fiind una dintre problemele societale fundamentale. Participanții consideră, în plus, că obiectivele generale ale SNCDI2020 și OS3 referitor la „centrarea unei părți importante a activităților de CDI pe probleme societale” nu pot fi atinse fără alocări consistente deopotrivă pentru cercetarea educațională.

În consens cu poziția exprimată de European Research Association (EERA) față de H2020, participanții apreciază că orientările strategice conturate și în SNCDI2020 de specializare inteligentă și de inovare, de răspuns la provocările societale, nu pot fi atinse fără cetățeni educați pentru a construi comunități inteligente, sustenabile, cetățeni abilitați să gândească critic, să analizeze, inoveze. Prioritățile de specializare inteligentă privind sănătatea și calitatea vieții, spațiul și securitatea cetățeanului, patrimoniul, tehnologiile noi și emergente sunt necesar a fi complementate și susținute de cercetări privind, de exemplu: atitudini față de astfel de priorități formate în sistemul educațional, reformă curriculară necesară, formarea cadrelor didactice pentru a pregăti cetățenii în acest sens, ca și viitorii cercetători.

3. Pentru ameliorarea situației descrise, propunem un set de *măsuri concrete*, care să angajeze atât decidenții și organismele naționale de cercetare, cât și specialiștii din științele educației.

Măsuri propuse la nivel de politici:

- completarea Strategiei de Cercetare și Inovare 2014-2020 cu priorități tematiche care să răspundă provocărilor sistemului educațional din România, dar și priorităților strategice formulate în SNCDI2020. Ca exemplificare pentru posibila contribuție a cercetării educaționale la obiectivele și prioritățile specifice formulate

în SNCDI2020, în acord cu tendințele formulate în spațiul educațional european (EERA's Agenda for Horizon 2020), participanții enumeră: Educație pentru inovație; Participare, evaluare și literație digitală; Comunități sustenabile; Curriculumul educațional și valorile naționale, europene, globale; Competențe și provocări pentru profesioniștii din educație; Educație pentru sănătate și calitatea vieții; Învățare în toate contextele de muncă și viață, de-a lungul întregii vieți etc.

O formulare mai detaliată a temelor și direcțiilor de cercetare poate fi regăsită în *Memorandum-ul privind cercetarea educațională în România*, discutat cu prilejul acestei conferințe.

- deschiderea unor apeluri de proiecte de cercetare focalizate pe prioritățile identificate în sistemul educațional;
- constituirea unei structuri consultative de tip task force, afiliate Consiliului Național al Cercetării Științifice, pentru generarea politicilor și a strategiilor de cercetare în domeniul științelor educației.

Măsuri propuse la nivel de comunitate de cercetători:

Pentru susținerea dezvoltării cercetării educaționale, specialiștii întruniți la conferință și-au propus următoarele:

- ConsorțIALIZAREA centrelor de cercetare cu potențial din România pentru realizarea în comun a unor proiecte de cercetare și formare a tinerilor cercetători, după modele europene consacrate (de exemplu, după modelul programului MS Curie – Initial Training Network)
- Constituirea asociației profesionale a cercetătorilor din educație - Asociația Română de Cercetare Educațională – ARCE (afiliată la European Educational Research Association)
- Creșterea vizibilității și a impactului rezultatelor cercetărilor educaționale prin dezvoltarea unor modalități continue de comunicare profesională (exemplu: promovarea unei reviste de specialitate a asociației, cu sprijinul centrelor și unităților de cercetare relevante; realizarea unei platforme integrate care să ofere acces direct la rezultate și date de cercetare din diverse centre, prin asigurarea interoperabilității; organizarea anuală a conferinței naționale de cercetare în educație sub egida ARCE etc.).
- Elaborarea *Memorandumului privind cercetarea educațională* în România, cu descrierea priorităților tematice de cercetare.
- Măsuri de sprijin pentru programele de cercetare ale tinerilor doctoranzi sau ale celor care urmează un program post-doctoral de studiu (facilitarea accesului reciproc la date și metodologii de cercetare, facilitarea accesului la rezultate relevante de cercetare, secțiune dedicată în cadrul Conferinței anuale de cercetare în științele educației, organizarea unei academii de vară/iarnă, burse de cercetare naționale și europene etc.)
- Dezvoltarea capacității instituționale pentru managementul și marketingul cercetării din științele educației (inclusiv promovarea sistematică a utilizării datelor/evidențelor la nivelul elaborării politicilor educaționale).

- Diversificarea și intensificarea serviciilor educaționale către comunitate și companii: instituții educaționale și de alte tipuri, grupuri profesionale și persoane interesate, în condițiile digitalizării vieții sociale, dar și a diversificării și flexibilizării mediilor de învățare, a necesității actualizării continue a capitalului de competențe, de formare de noi competențe, pentru noi joburi, învățarea în diferite contexte de muncă și viață fiind continuu de susținut, stimulat și afirmat.

- Accentuarea participării la forurile de dezbatere publică a problemelor educației inițiate în societatea civilă (organizații non-guvernamentale, asociații profesionale, mass-media etc.).

Cu speranța că opiniile exprimate de specialiștii în științele educației participanți la acest for de dezbatere academică și științifică pentru susținerea cercetării educaționale își vor regăsi ecoul dorit în reconfigurarea politicilor naționale de cercetare-dezvoltare-inovare,

În numele co-organizatorilor conferinței,

Prof.univ.dr. Carmen CREȚU
Prorector, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași

Prof.univ.dr. Mușata BOCOȘ
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-
Napoca

Prof.univ.dr. Romița IUCU
Prorector, Universitatea din București

Prof.univ.dr. Lucian CIOLAN
Decan, Universitatea din București

Dr. Ciprian FATURȘNIC, Director
Institutul de Științe ale educației,
București

Președinta comitetului de organizare
Prof.univ.dr. Simona SAVA
Universitatea de Vest din Timișoara