

REVISTA de PEDAGOGIE



1-12/2004



COLEGIUL DIRECTOR:

prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU
dr. Eugen NOVEANU
prof. univ. dr. Emil PĂUN
prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU

**REVISTA
DE
PEDAGOGIE**

COLEGIUL DE REDACȚIE:

dr. Gh. BUNESCU, prof. univ. dr. Miron IONESCU,
prof. univ. dr. Ioan NICOLA, prof. univ. dr. Adrian NECULAU,
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU, lect. univ. dr. Rodica NICULESCU,
dr. Eugen NOVEANU, prof. univ. dr. Emil PĂUN,
prof. univ. dr. Dan POTOLEA, prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU,
prof. univ. dr. Lazăr VLĂSCEANU, prof. univ. dr. Mielu ZLATE

RESPONSABIL DE NUMĂR:

dr. Mihaela JIGĂU, Mihaela IONESCU

REDAȚIE:

prof. Andrei CUJBĂ

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:

Elena PARASCOVICI, Vlad PASCU

EDITARE ȘI PRODUCȚIE:

VANEMONDE • tel: 021.331.02.00

ISSN 0034-8678

ADRESA REDACȚIEI:

Str. Știrbei Vodă Nr. 37,
sector 1, București 010102,
Tel. 315.50.57; 314.27.83/134

Lucrare tipărită în 2005

**Anul LII
1-12/2004**

S U M A R

Despre perspective asupra dimensiunii de gen în educație	3
Program pilot de intervenție prin sistemul zonelor de educație prioritară	5
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Lucian Voinea - Outlook on the Gender Dimension in Education	7
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Lucian Voinea - Outlook on the Gender Dimension in Education	45
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Ligia Sarivan - Program pilot de intervenție prin sistemul ZEP (Zone Prioritare de Educație)	49
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Ligia Sarivan - Education Priority Areas Project	75
Mihaela Ionescu - Centrele de resurse pentru părinți din învățământul preșcolar	79
Mihaela Ionescu - The Resource Centers for Parents from the Preschool Education System - A Study Analysis	Coperta 3

C O N T E N T S

Regarding the Outlook on the Gender Dimension in Education	3
Intervention Pilot Programme through Education Priority Areas	5
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Lucian Voinea - Outlook on the Gender Dimension in Education	7
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Lucian Voinea - Outlook on the Gender Dimension in Education	45
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Ligia Sarivan - Intervention Pilot Programme through EPA System (Education Priority Areas)	49
Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău, Ligia Sarivan - Education Priority Areas Project	75
Mihaela Ionescu - The Resource Centers for Parents from the Preschool Education System	79
Mihaela Ionescu - The Resource Centers for Parents from the Preschool Education System - A Study Analysis	Cover 3

DESPRE PERSPECTIVE ASUPRA DIMENSIUNII DE GEN ÎN EDUCAȚIE

Elementele legate de gen au constituit aspecte importante în domeniul educației, de la primele forme de instrucție în familie și în comunitate până la sistemele de învățământ din societatea contemporană. În perioade istorice și în contexte social-economice și culturale diferite, în planul educației s-au înregistrat modalități variate de raportare la problematica de gen. Aceste modalități au oscilat între principiile separării de gen (educația fetelor / educația băieților), cel al uniformizării (promovarea unei educații pentru un elev „neutr” din perspectiva genului) și cel al echității și egalității de șanse (co-educație – educație comună pentru ambele genuri, cu valorificarea caracteristicilor de gen).

În contextul analizelor din domeniul educației în România, genul și educația este o problematică nou abordată; puține lucrări teoretice, cercetări sau măsuri cu caracter practic au abordat aceste aspecte. În acest context, studiul *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*, realizat de Institutul de Științe ale Educației în parteneriat cu Reprezentanța UNICEF în România, și-a propus să realizeze o diagnoză a curriculum-ului școlar din perspectiva educației de gen, care să aprofundeze cercetările anterioare în domeniu. În mod concret, studiul și-a propus o abordare complexă a dimensiunii de gen în curriculum-ul școlar, prin completarea perspectivei de analiză a curriculum-ului scris cu analiza curriculum-ului implementat: de la elementele de intrare în sistem la cele de proces, de la ceea ce trebuie să se predea, să se învețe și să se evalueze în clasă la cum se predă, cum se învață și cum se evaluează. De asemenea, studiul a vizat elaborarea unui set de recomandări privind stimularea conștientizării și valorificării dimensiunii de gen în educație, care poate să constituie un punct de plecare pentru elaborarea, implementarea și evaluarea unor politici educaționale de susținere a egalității de gen la nivelul învățământului pre-universitar românesc.

Elaborarea studiului a avut la bază utilizarea unei metodologii complexe de cercetare, adaptată perspectivei pedagogice de analiză a dimensiunii de gen în educație, cuprinzând atât metode cantitative, cât și calitative de investigație. *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație* se adresează unor categorii variate de actori: factori de decizie din domeniul educației, formatori, elaboratori de curriculum (autori de programe școlare, de manuale și auxiliare școlare), cadre didactice.

Problematicile abordate în cadrul studiului au vizat principalele aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare.

- **Participare la educație; niveluri și domenii de formare.** Analiza indicatorilor statistici privind participarea la educație reflectă faptul că în România nu se manifestă disparități majore în funcție de criteriul gen la nici unul dintre nivelurile de educație. Există însă o polarizare pe domenii profesionale, în funcție de criteriul gen, atât la nivelul învățământului liceal și al celui superior. De altfel, analiza opțiunilor profesionale ale elevilor, identificate în contextul prezentei cercetări, a evidențiat manifestarea unor „stereotipuri profesionale” diferențiate

pe genuri, fapt care implică consecințe specifice asupra activității de consiliere și orientare.

- **Conștientizarea dimensiunii de gen în educație.** Importanța problematicii de gen în educație este încă insuficient conștientizată de către cadrele didactice. Fără a opera o distincție între *sex* și *construirea culturală a genului*, între *înnăscut* și *dobândit*, între *diferențiere* și *discriminare* (legală, culturală, economică etc.), profesorii sunt puțin pregătiți pentru a înțelege factorii de influență a procesului de interiorizare a genului de către elevi. Teme de gen sunt rar abordate în procesul didactic, iar situațiile cu potențial educațional din această perspectivă sunt insuficient exploatate. Deseori, stereotipurile de gen nu sunt înțelese și nu sunt chestionate critic de profesori, ci acționează ca idei preconcepute, ca prejudecăți. În felul acesta, atributele de gen asociate fetelor sau băieților pot deveni *etichetări*, cu consecințe negative asupra dezvoltării identității de gen și a imaginii de sine a elevilor, în general.
- **Trăsături de gen promovate și asumate în spațiul școlii.** Pe de o parte, trăsăturile de gen promovate de cadrele didactice și de curriculumul școlar sunt, de cele mai multe ori, diferențiate pe genuri, deseori în conformitate cu modelele tradiționale referitoare la feminitate sau masculinitate. Pe de altă parte, recomandările profesorilor sunt fie în conformitate cu aceste modele, fie fac referire la trăsături ale unui elev ideal, „neutru” din perspectiva genului. În același timp, elevii se distanțează deseori de caracteristicile de gen de tip tradițional promovate de cadrele didactice în spațiul școlar.
- **Dimensiunea de gen în produsele curriculare.** Analiza produselor curriculare din perspectiva promovării mesajelor de gen a condus la evidențierea unor dezechilibre. Astfel, manualele școlare promovează, prin imagini și texte, mai ales personaje masculine. De asemenea, caracteristicile și activitățile asociate genurilor corespund, în multe situații, unor modele tradiționale de gen. Lumea manualelor este săracă în situații de comunicare și parteneriat de gen. De asemenea, sarcinile de învățare sunt preponderent de tip individual, cognitive și cu caracter abstract, fapt care evidențiază potențialul relativ scăzut al manualelor pentru valorificarea experienței de viață a elevilor și a dimensiunii de gen în învățare, înțeleasă ca proces social.
- **Dimensiunea de gen în curriculum-ul implementat.** Analiza diferitelor aspecte care țin de curriculum-ul implementat (organizarea spațiului de învățare, strategiile de predare-învățare, aspecte ale evaluării rezultatelor școlare etc.) a condus la concluzia că genul este un aspect insuficient valorificat la nivelul activității didactice. Toate aceste aspecte nu introduc neapărat discriminări pe criteriul gen. Cu toate acestea, un mediu școlar relativ sărac, strategiile didactice preponderent tradiționale, distanța încă mare dintre situațiile de învățare din școală și cele din viața reală a elevilor, modelele de succes profesional promovate, diverși factori de influență care intervin asupra obiectivității evaluării școlare etc. sunt aspecte care nu promovează valori ce pot contribui la conștientizarea și valorizarea dimensiunii de gen și care nu oferă suficiente contexte pentru exersarea rolurilor sociale, implicit a rolurilor de gen.
- **Relația profesor-elevi, elevi-elevi, grupul de prieteni.** Relația profesor-elevi

implică o serie de influențe de gen, care se manifestă în general neintenționat și neconștientizat și sunt de cele mai multe ori consecința stereotipurilor de gen ale profesorilor. La nivelul relațiilor dintre elevi în spațiul școlar și în grupul de prieteni, pe lângă un anumit specific al acestora conferit de fiecare perioadă de evoluție psihoindividuală, se observă uneori prezența prejudecăților de gen induse de școală, de familie, de mediul social larg, prejudecăți conform cărora fetelor și băieților le sunt asociate caracteristici și roluri diferite.

Pornind de la problemele și punctele critice sintetizate anterior, studiul se finalizează cu un set de recomandări, care vin în sprijinul promovării și valorificării dimensiunii de gen în educație. Intenția autorilor nu a fost aceea de a elabora o strategie comprehensivă, ci doar de a oferi repere pentru un astfel de exercițiu, pe care autorii l-au considerat necesar în contextul sistemului de învățământ românesc.

PROGRAM PILOT DE INTERVENȚIE PRIN SISTEMUL ZONELOR DE EDUCAȚIE PRIORITARĂ

Argumentele care au stat la baza inițierii proiectului sunt reprezentate de o serie de constatări desprinse din cercetări anterioare, printre care: participarea redusă la educație a copiilor proveniți din medii defavorizate socio-economic și educațional, în special a copiilor romi; situația defavorizată a unor unități școlare, în special din mediul rural, sub aspectul calității resurselor umane (deficit de personal didactic calificat), a infrastructurii și a resurselor materiale (mobilier, materiale didactice și echipamente, fond de carte ș.a.); slaba dezvoltare a parteneriatului școală – comunitate etc.

Principale valori promovate de proiect sunt: egalitatea șanselor de acces la educație; parteneriatul între actorii cheie de la nivelul comunității; transparența serviciilor educaționale.

Obiectivele specifice ale proiectului vizează:

- Creșterea gradului de participare la educație și reducerea riscului de abandon școlar pentru copiii cu dificultăți de învățare sau pentru cei provenind din medii defavorizate socio-economic, cu accent asupra copiilor de etnie roma.
- Asigurarea competențelor de bază pentru copiii romi și pentru cei care aparțin populației majoritare, proveniți din medii defavorizate socio-economic, care au părăsit sistemul de educație înainte de absolvirea învățământului obligatoriu.
- Producerea de schimbări pozitive la copii, atât în plan cognitiv, cât și atitudinal, comportamental și motivațional.
- Creșterea șanselor de acces la educația de nivel secundar și de inserție profesională a tinerilor proveniți din medii defavorizate socio-economic, în special a celor de etnie roma, participanți la program.
- Schimbarea mentalităților și ameliorarea relațiilor dintre populația majoritară și cea de etnie roma.

- Dezvoltarea capacității instituționale a școlii în vederea creșterii calității educației copiilor.
- Diversificarea funcțiilor școlii în scopul dezvoltării acesteia ca centru de resurse pentru copii, părinți și ceilalți membri ai comunității, sporirea rolului acesteia în comunitate.
Aria în care se desfășoară proiectul este reprezentată de un cartier periferic al orașului Giurgiu, ale cărui principale caracteristici sunt: defavorizare socio-economică severă; importantă concentrare a populației de etnie roma. Implementat în cadrul Școlii generale nr. 3, Giurgiu, proiectul se adresează:
 - tuturor elevilor cuprinși în unitatea școlară selectată;
 - unor categorii speciale de copii proveniți din mediile familiale cele mai defavorizate socio-economic din comunitate.

Principalele dimensiuni de intervenție presupuse de proiect sunt: dezvoltare de curriculum; formare a cadrelor didactice și a managerilor școlari; infrastructură școlară (reabilitarea spațiilor școlare, dotarea cu mobilier, materiale didactice și echipamente, fond de carte etc.); dezvoltare și parteneriat comunitar (părinți, autorități publice locale, companii private, ONG-uri); protecție socială.

Principalele rezultate așteptate ale proiectului:

- Dezvoltarea unei oferte educaționale (curriculum ZEP) menite să sporească/faciliteze participarea la educație a copiilor proveniți din medii defavorizate socio-economic și educațional și să favorizeze integrarea socială și profesională.
- Sporirea competențelor cadrelor didactice și abilitarea cu strategii didactice inovative pentru aplicarea noului curriculum.
- Dezvoltarea parteneriatului școală – comunitate, diversificarea funcțiilor școlii, sporirea rolului acesteia în comunitate.
- Transformarea școlii într-un mediu prietenos prin implicarea tuturor actorilor: cadre didactice, elevi, părinți, autorități locale.
- Dezvoltarea sistemului ZEP în România, atât prin multiplicarea experienței proiectului pilot, cât și prin inițierea unor politici educaționale specifice.

PERSPECTIVE ASUPRA DIMENSIUNII DE GEN ÎN EDUCAȚIE

Introducere

Articolul de față reprezintă un rezumat al studiului

**Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic,
Irina Horga, Mihaela Jigău,
Lucian Voinea**

școlare și al clasei (opiniile elevilor, opiniile cadrelor didactice, observarea activității didac-

Perspective asupra dimensiunii de gen în educație, realizat în cadrul Proiectului *Analiza curriculum-ului național din perspectiva dimensiunii gen în educație*, dezvoltat de Institutul de Științe ale Educației în parteneriat cu Reprezentanța UNICEF în România. Realizarea investigației de teren, prelucrarea datelor cercetării și analiza intermediară a studiului au implicat cercetători din cadrul Institutului de Științe ale Educației, operatori de teren, cadre didactice, elevi, inspectori școlari, specialiști în analize de gen din cadrul diverselor instituții și organizații din țară.

Studiul *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație* și-a propus să realizeze o diagnoză a curriculum-ului școlar din perspectiva educației de gen, care să aprofundeze cercetările anterioare în domeniu și să ofere noi date pentru elaborarea, implementarea și evaluarea unor politici educaționale de susținere a egalității de gen la nivelul învățământului pre-universitar. În mod concret, studiul a urmărit:

- elaborarea unei analize statistice riguroase privind participarea la educație, relevantă din perspectiva de gen;
- evaluarea dimensiunii de gen în educație prin analiza unor elemente macrosistemice (curriculum, materiale didactice, ofertă de formare etc.), precum și prin analiza microsistemică, la nivelul unității

tice etc.);

- utilizarea unei metodologii inedite și complexe de cercetare, adaptată perspectivei pedagogice de analiză a dimensiunii de gen în educație, cuprinzând atât metode cantitative, cât și calitative de investigație;
- analiza procesului didactic din perspectiva de gen, dar și a unor aspecte colaterale, referitoare la conștientizarea problematicii de gen, stereotipii și prejudecăți de gen induse prin sistemul de educație etc. (opinii ale cadrelor didactice, opinii ale elevilor, recomandări ale acestora);
- completarea perspectivei de analiză a curriculum-ului scris cu analiza curriculum-ului implementat: de la elementele *de intrare* în sistem la cele *de proces*, de la ceea *trebuie să se predea*, *să se învețe* și *să se evalueze* în clasă la *cum se predă*, *cum se învață* și *cum se evaluează* (mediul fizic școlar, metode didactice utilizate, activități de evaluare, activitățile de orientare școlară și profesională, climatul școlar);
- analiza produselor curriculare (manuale școlare) din dublă perspectivă: analiza de conținut (imagini, text și sarcini de învățare) și analiza modalităților de utilizare efectivă a acestora în procesul didactic;
- elaborarea unui set de recomandări privind stimularea conștientizării și valorificării dimensiunii de gen în

educație, prin propuneri de intervenții specifice la nivelul diferitelor componente ale sistemului de învățământ românesc.

Studiul se adresează, deopotrivă, factorilor de decizie din domeniul educației, formatorilor, autorilor de manuale și, nu în ultimul rând, cadrelor didactice.

1. Dimensiunea de gen în educație. Scurt istoric și abordări actuale

1.1. Scurt istoric

Genul a constituit un aspect important în abordările privind educația, de la primele forme de instrucție în familie și în comunitate până la sistemele de învățământ din societatea contemporană. În perioade istorice și în contexte social-economice și culturale diferite, în planul educației s-au înregistrat **modalități diferite de raportare la problematica de gen**. Aceste modalități au oscilat între principiul separării pe sexe (educația fetelor/educația băieților) și cel al integrării (co-educație – educație comună pentru ambele sexe). Principalele elemente de diferențiere în educație, în raport cu genul, au făcut referire la aspecte precum: accesul la diferite forme de educație (în funcție de apartenența la un sex sau altul), conținutul învățării (diferențiere pe sexe, promovarea diferitelor modele de gen, stereotipii de gen etc.), forme de organizare și parcursuri școlare de formare (cu elemente comune și/sau specifice pe sexe), caracteristici ale corpului profesoral destinat educării fetelor sau educării băieților.

Sistemul actual de învățământ românesc își propune ca principiu de organizare echitatea și egalitatea de șanse. La nivelul măsurilor de politică educațională, *Legea învățământului și*

alte reglementări legislative nu fac referiri explicite la egalitatea de gen. Singura prevedere se referă la accesul egal la educație. Accentul pus pe formarea personalității, pe respectarea particularităților individuale și pe tratarea diferențiată constituie însă prioritate a sistemului actual de învățământ, care promovează implicit respectarea particularităților de gen.

1.2. Abordări actuale ale dimensiunii de gen în educație

Dincolo de analiza abordărilor teoretice asupra problematicii de gen, autorii studiului au considerat importantă ilustrarea evoluției interesului față de problematica de gen în România, în perioada de după 1990: pe de o parte, la nivelul analizelor teoretice în domeniu; pe de altă parte, la nivelul implicării instituțiilor publice și organizațiilor non-guvernamentale în promovarea echității de gen.

Feminismul academic a avut un rol deosebit de important în promovarea problematicii de gen în România. Acest proces a început după 1992-1993 și s-a dezvoltat treptat în diferite centre universitare. Extinderea vizibilității publice a tematicii de gen a înregistrat pași importanți prin apariția unor publicații de profil și a unor studii de analiză pe indicatori de gen. De asemenea, au fost dezvoltate o multitudine de **proiecte și analize** referitoare la dimensiunea de gen în educație, care au pus accent pe următoarele aspecte: conștientizarea dimensiunii de gen de către actorii implicați, parteneriatul de gen, informarea și formarea privind consecințele practicilor de discriminare de gen, implicarea tinerilor și a profesorilor în acțiuni de promovare și susținere a egalității de gen.

Înființarea unor **instituții publice** cu

responsabilități în domeniul asigurării echității de gen în diferite aspecte ale vieții publice poate fi interpretată ca o creștere a interesului factorilor guvernamentali față de problematica de gen. Activitatea acestor instituții a căpătat coerență o dată cu conturarea unui context legislativ specific. Astfel, *Legea nr. 202/2002 privind egalitatea de șanse între bărbați și femei* funcționează în vederea eliminării discriminării directe și indirecte după criteriul sex, în toate sferile vieții publice. Pe lângă instituțiile guvernamentale cu responsabilități în domeniu, s-au dezvoltat o multitudine de **organizații non-guvernamentale** care promovează și susțin egalitatea de șanse între femei și bărbați la nivelul societății civile.

2. Metodologia de cercetare

2.1. Metode și tehnici de investigație

Demersul investigativ privind dimensiunea de gen în educație a utilizat o strategie complexă de cercetare, care a îmbinat atât metode cantitative, cât și metode calitative de cercetare, după cum urmează:

- **Analiza documentară.** S-au studiat documente care fac referiri explicite sau implicite la dimensiunea de gen în educație: documente-cadru de politică educațională, lucrări și studii pe tema dimensiunii de gen în educație, proiecte derulate sau în curs de desfășurare pe această temă.
- **Analiza de conținut a manualelor școlare.** Au fost selectate manuale de la diverse discipline, pe care le-am considerat ca având un potențial ridicat în promovarea egalității și parteneriatului de gen (Limba și literatura română, Biologie, Istorie, Educație tehnologică, Cultură civică). Criteriul principal de selecție a manualelor a fost

frecvența utilizării lor la nivelul întregului sistem de învățământ (pe baza informațiilor puse la dispoziție de MEC, privind distribuția manualelor în anii școlari 2002-2003 și 2003-2004). Analiza manualelor s-a centrat pe trei dimensiuni: imagini, texte, sarcini de lucru.

- **Ancheta prin chestionar.** Chestionarul s-a adresat elevilor din clasele terminale ale învățământului obligatoriu și liceal (clasa a VIII-a și clasa a XII-a) și a vizat următoarele aspecte: perceperea identității de gen de către elevi, modele și stereotipii de gen vehiculate în școală; opinii privind evaluarea elevilor și relația profesor-elev, elevi-elevi, din perspectiva criteriului gen; informare, consiliere și orientare școlară și profesională a elevilor și influențele de gen.

- **Interviul structurat.** A fost administrat următoarelor categorii de cadre didactice: educatoare/educatori, învățătoare/învățători, profesoare/profesorii care predau discipline cu potențial ridicat de gen (Limba și literatura română, limbi străine, discipline socio-umane, Istorie, Religie, Muzică, Desen, Educație tehnologică, Consiliere și orientare școlară, Educație fizică și sport). Dimensiunile urmărite în grila de interviu au fost: nivelul de conștientizare a importanței dimensiunii de gen în educație; conținuturi educaționale și dimensiunea de gen; gen și metode didactice; influențe de gen în evaluarea elevilor; relația profesor-elevi și influența de gen; consilierea și orientarea școlară și profesională și dimensiunea de gen.

- **Observația la clasă.** Această metodă a fost folosită în scopul completării și aprofundării informațiilor colectate prin utilizarea celorlalte instrumente, descrise anterior. De asemenea, utilizarea ei a permis confruntarea opiniilor furnizate de

cadrele didactice cu informațiile concrete obținute prin observarea activității desfășurate în clasă, precum și o cunoaștere mai bună a spațiului școlar. Grila de observare a analizat următoarele dimensiuni: spațiul fizic al sălii de clasă; conținuturi transmise elevilor; metode didactice utilizate de profesor; mijloace didactice utilizate la lecție; rezultate școlare și modalități de evaluare; relații pedagogice la lecție și în recreație.

2.2. Populația investigată

Cercetarea s-a realizat pe baza unor eșantioane multiple, în funcție de metodele de investigație aplicate.

- Lotul asupra căruia s-a aplicat **chestionarul** a cuprins 547 de elevi, care provin din patru județe (Bacău, Brăila, Constanța, Neamț) și din municipiul București. Distribuția pe sexe a elevilor anchemtați a fost de 59% feminin și 41% masculin, iar pe medii de rezidență – 30,3% rural și 69,7% urban. Din totalul elevilor, 47,2% erau cuprinși la data investigației în ciclul gimnazial (clasa a VIII-a), iar 52,8% în cel liceal (clasa a XII-a).

- Cele 35 de **interviuri** s-au desfășurat cu cadre didactice care predau la diferite niveluri de școlarizare (preșcolar, primar, gimnazial, liceal), cu o distribuție pe sexe corelată cu situația la nivel național: 82,4% cadrele didactice de gen feminin și 17,6% cadrele didactice de gen masculin.

- În cadrul cercetării s-au realizat 35 de **observații** asupra activității didactice desfășurate în diferite arii curriculare, la următoarele niveluri: grădiniță, clasa I, clasa a V-a, clasa a VIII-a, clasa a XII-a.

2.3. Limite și dificultăți ale investigației

- Studiul are mai degrabă un caracter explorativ, situație determinată de: lipsa unui aparat conceptual specializat

privind problematica genului în educație – din punct de vedere al pedagogiei de gen, al metodelor și al conținuturilor; numărul relativ redus de materiale sau proiecte pe această temă.

- Având în vedere faptul că studiul a dorit examinarea problematicii de gen exclusiv în mediul școlar, nu au fost analizați în mod direct alți potențiali factori extra-școlari, cu impact asupra diferitelor aspecte (construirea identității de gen, relaționarea între genuri, consilierea și orientarea profesională etc.).

- Deoarece o serie de studii anterioare au realizat o analiză detaliată a problematicii de gen la nivelul curriculum-ului școlar, investigația de față a abordat câteva aspecte referitoare la curriculum-ul scris (analiza unor documente de politică școlară și a unor manuale, fără analiza programelor școlare) și a pus accentul pe curriculum-ul implementat.

3. Rezultatele cercetării

3.1. Participarea la educație din perspectiva dimensiunii de gen

În România, educația reprezintă un drept garantat de Constituție pentru toți copiii și tinerii, indiferent de origine socială sau etnică, de sex sau de apartenență religioasă. *Legea învățământului* reiterează dreptul la educație al tuturor copiilor, fără nici un fel de discriminare, inclusiv pe criteriul sex. Pe lângă cadrul legal referitor la educație, există un sistem de prevederi legislative care au ca scop protecția socială a copiilor și care fac referire la eliminarea oricăror forme de discriminare, inclusiv a celor referitoare la gen.

Pornind de la aceste premise, primul capitol al studiului și-a propus evaluarea participării la educație a populației școlare – atât pe ansamblu, cât și pe

sexe – din perspectiva indicatorilor referitori la următoarele aspecte:

- **accesul și participarea la educație:** rata brută de cuprindere în învățământ, rata netă de înrolare în sistemul de educație, proporția copiilor de vârstă corespunzătoare educației de bază (7-14 ani) neșcolarizați, rata absolvenților (proporția absolvenților diferitelor niveluri de educație din totalul populației în vârstă de absolvire), rata de tranziție de la un nivel de educație la altul de învățământ;
- **eficiența internă a sistemului de educație:** rata repetenției și rata abandonului școlar;
- **rezultatele sistemului:** rezultatele elevilor (în speță, rezultatele TIMSS 1999, obținute de elevii clasei a VIII-a la matematică și științe¹), rata de alfabetizare a populației adulte, ponderea populației cu nivel de educație secundar (inclusiv gimnaziu) și superior în totalul populației de 10 ani și peste, ponderea populației de 15 ani și peste cu nivel post-obligatoriu de educație.

Din perspectiva **participării la educație**, se poate aprecia, pe baza valorilor indicatorilor analizați, faptul că în România nu se manifestă disparități majore în funcție de criteriul sex și cu atât mai puțin efectele unui fenomen de discriminare a populației școlare feminine. Așa cum se poate constata din analiza diferiților indicatori, în special a indicatorului sintetic privind rata brută de cuprindere în toate nivelurile de educație a populației de 7-23 ani, se observă, ca tendință, chiar o evoluție favorabilă a populației feminine în ceea ce privește participarea la educație.

Disparități importante se constată

între populația din mediul urban și cea din rural, atât în ceea ce privește participarea la învățământul obligatoriu (în special nivelul gimnazial), cât mai ales la educația secundară (pentru învățământul superior nu dispunem de date dezagregate pe medii de rezidență). Această situație se constituie într-un risc major privind dezvoltarea capitalului uman în mediul rural. Diferențele pe sexe la nivelul fiecărui mediu de rezidență sunt, în general, în favoarea populației feminine.

Pe ansamblul populației există **surse relevante de date dezagregate pe sexe** în vederea realizării unei analize complexe – pe baza indicatorilor de acces, de eficiență internă a sistemului de învățământ și de rezultate ale acestuia. O excepție o constituie informațiile privind numărul studenților pe medii de rezidență și pe sexe. Lipsesc, de asemenea, informații referitoare la rezultatele școlare înregistrate pe parcurs și la examenele finale, defalcate pe sexe². Deși la nivel general există suficiente informații dezagregate pe sexe privind populația cuprinsă în sistemul de educație, comparațiile pe genuri sunt relativ sporadice și insuficient aprofundate în cadrul diferitelor studii și rapoarte privind starea sistemului de educație, acest fapt inducând uneori ideea absenței datelor care permit astfel de analize (idee la care fac referire unele studii pe tema gen și educație).

Datele privind participarea la educație a populației de etnie roma sunt insuficiente și estimate cu un coeficient relativ ridicat de eroare. În acest caz se impun anchete periodice, care să completeze și să actualizeze informațiile necesare în vederea realizării de analize privind educația romilor, în general, și a fetelor de această etnie, în special.

Dacă din perspectiva nivelului de educației se poate vorbi de o ascensiune socială a femeilor superioară în comparație cu bărbații³, în privința altor **dimensiuni care reflectă rolul femeii în societate** se poate constata situația de defavorizare a acestora. Un indicator sintetic relevant în acest sens este „indicele participării femeilor la viața socială” (*Gender Empowerment Index*), a cărui valoare a fost de 0,460 (față de 0,540 în cazul bărbaților) la nivelul anului 2000, în creștere față de 1995, când a înregistrat 0,397. Indicatorii care se iau în considerare la calcularea indicelui sunt: reprezentarea parlamentară, ponderea femeilor conducători și funcționari superiori din administrația publică și din unitățile economico-sociale, specialiști cu ocupații intelectuale și științifice, proporția femeilor în populația totală, proporția femeilor în populația activă civilă, ponderea veniturilor medii ale femeilor față de veniturile medii salariale din sectorul neagrícola, PIB pe locuitor la paritatea puterii de cumpărare. În cazul majorității acestor indicatori, valorile corespunzătoare femeilor sunt inferioare. Având în vedere situația de defavorizare a femeilor sub multiple aspecte, care capătă noi accente în perioada de tranziție, gradul mai înalt de participare la educație a acestora se constituie într-un factor pozitiv, chiar dacă pe piața muncii competențele dobândite nu sunt suficient recunoscute și valorizate. Ca atare, aprecieri – conținute în cadrul unor studii în domeniu – conform cărora ascendentul, chiar dacă minor, pe care îl au femeile sub aspectul educației se transformă într-un „handicap pe piața muncii” sunt cel puțin descurajatoare⁴.

3.2. Conștientizarea dimensiunii de gen în educație

Care este atitudinea cadrelor didactice față de valorificarea perspectivelor de gen în procesul de educație? Cât de bine cunosc cadrele didactice problematica de gen și ce importanță acordă acesteia în disciplina pe care o predau? Care sunt principalele argumente pe care cadrele didactice le invocă pentru valorificarea/evitarea perspectivelor de gen în procesul de educație? Cât de deschise sunt acestea în a se familiariza cu problematica de gen și a valorifica aspectele referitoare la gen în disciplina pe care o predau? – În acest capitol am încercat să formulăm o serie de răspunsuri la aceste întrebări, pornind de la premisa că nu se poate vorbi despre promovarea perspectivelor de gen în procesul didactic fără ca profesorii să fie conștienți de natura, rolul și importanța dimensiunii de gen în dezvoltarea psihologică a elevilor.

Este prezentată o analiză a **nivelului de conștientizare a importanței valorificării dimensiunii de gen în educație**, pornind de la opiniile exprimate de cadrele didactice în cadrul interviurilor individuale și de la observațiile realizate asupra activităților didactice. După cum se va vedea, acest aspect este foarte important în analiza factorilor școlari care pot influența procesul de personalizare a genului⁵ de către elevi.

➤ **Aprecieri privind importanța perspectivei de gen în educație**

Atitudinile cadrelor didactice față de subiectul investigației noastre – gen și educație – au fost foarte diverse. În funcție de nivelul de familiarizare cu perspectivele de gen în educație, cadrele didactice au manifestat reacții

de surpriză, indiferență, curiozitate, neînțelegere sau susținere. Pentru o parte din subiecți, studiul de față a constituit prima ocazie de a se „iniția” în problematica de gen și de a reflecta asupra relevanței acestei dimensiuni pentru procesul de educație. Astfel, demersul nostru investigativ a fost dublat, în multe situații, și de unul informativ. Cu toate acestea, interviurile individuale au permis o înregistrare unor opinii argumentate exprimate de cadrele didactice.

În opinia a aproape jumătate dintre cadrele didactice investigate, **perspectivele de gen trebuie să fie o parte indispensabilă a procesului de educație**. Argumentele avansate în acest sens se referă, în principal, la beneficiile pe care abordarea perspectivelor de gen în educație le aduce pentru copii, care ajung să „înțeleagă mai bine identitatea de gen”, „să cunoască diferite roluri de gen promovate în societate”, „să identifice și să elimine anumite prejudecăți de gen”, „să coopereze mai bine cu colegii” etc. Alte argumente se referă la cadrele didactice („perspectiva de gen ajută cadrele didactice să cunoască mai bine particularitățile elevilor”) sau la finalitățile educației („un proces educativ care acordă atenție dimensiunii de gen ajută mai bine elevii să se adapteze la viața reală”, „promovează un set de valori specifice”).

Alte cadre didactice au susținut ideea că **perspectiva de gen nu are un rol important în procesul de educație**. Argumentele invocate în acest caz, mai puțin dezvoltate în comparație cu argumentele pro, se bazează, în principal, fie pe negarea utilității acestei abordări pentru elevi, fie pe neîncrederea în capacitatea profesorilor de a

utiliza eficient această perspectivă în procesul didactic. S-au înregistrat și o serie de răspunsuri care au negat rolul școlii în influențarea procesului de personalizare a genului sau care au susținut că o abordare care ia în considerare diferențele de gen are chiar un impact negativ asupra principiului egalității de șanse în educație.

► **Aprecieri privind valorificarea dimensiunii de gen în sistemul românesc de educație**

Cadrele didactice au fost chestionate cu privire la valorificarea dimensiunii de gen în cadrul actualului sistem de educație. Am încercat astfel să aflăm care este „starea de fapt” în ceea ce privește utilizarea perspectivelor de gen la nivel de sistem și să identificăm acele aspecte concrete (conținuturi, metode, activități extrașcolare etc.) prin care este promovată educația în spiritul parteneriatului de gen.

Cea mai mare parte a cadrelor didactice consideră că sistemul de educație valorifică dimensiunea de gen, dar că **această valorificare este numai una punctuală**, fiind realizată mai ales în cazul unor anumite discipline obligatorii (de exemplu, Biologie, Educație civică, Consiliere și orientare școlară, Educație tehnologică, Religie, Limba și literatura română) sau opționale (Educație pentru sănătate), precum și în cadrul unor activități extrașcolare (întâlniri cu părinții, excursii). „Chiar dacă în cadrul unor activități punctuale sau la cercurile metodice sunt aduse din când în când în dezbatere și probleme care sunt direct relevante pentru educația de gen a elevilor, pe cât de importantă este această dimensiune, pe atât este ea de ignorată de sistem – începând cu ce am învățat în facultate și terminând cu activi-

tatea practică desfășurată în școli cu lucrările de grad. De multe ori mă întreb dacă în spatele acestei situații stă o lipsă de interes a celor care pot lua anumite decizii sau dacă ceea ce ne lipsește este un nucleu de oameni bine pregătiți în acest domeniu, care să promoveze principiile și valorile educației pentru echitatea de gen.” (A.V., învățătoare).

➤ **Modalități de valorificare a dimensiunilor de gen în activitatea didactică**

Aproximativ o treime dintre cadrele didactice investigate au declarat că **includ dimensiunea de gen în activitatea didactică curentă** și au oferit detalii privind contextul în care recurg la aceasta abordare: utilizarea unor metode didactice diverse care pun accent pe relațiile de gen; în cazul anumitor discipline, unde conținuturile impun o discuție din această perspectivă (ex. Cultură civică, Filosofie – când vorbim despre egalitate; Psihologie – când vorbim despre relațiile interpersonale; Literatură, Consiliere); în special la anumite lecții („Femeia în societate, literatură și artă”; „Rolul bărbatului în societate și familie”; „Dragoste sau sex?”) sau în cadrul unor activități extra-școlare („8 Martie”); prin repartizarea unor sarcini de lucru diferențiate în clasă sau în afara clasei, în funcție de particularitățile fiecărui gen (bareme diferențiate la educație fizică, teme diferențiate la educație plastică etc.) și prin analiza rezultatelor împreună cu toți elevii; prin discuții informale cu elevii (în afara orelor de curs, în recreație, în cercuri etc.).

Investigația noastră a arătat că, dincolo de ceea ce declară profesorii, utilizarea perspectivelor de gen nu este totuși o constantă a activității didactice.

Majoritatea cadrelor didactice investigate au afirmat că **recurg rar la această abordare în procesul didactic** și că, de multe ori, anumite teme de interes sunt abordate din această perspectivă **în special la inițiativa elevilor**.

În răspunsurile cadrelor didactice s-au conturat și o serie de **bariere în ceea ce privește utilizarea perspectivelor de gen în activitatea didactică**, precum: lipsa materialelor informative de specialitate (cele existente pe piață ajung mai greu în anumite zone sau au prețuri ridicate); lipsa unor lucrări de specialitate de sinteză, cu caracter aplicativ, care să se adreseze cadrelor didactice; lipsa unor materiale didactice care să faciliteze abordarea acestei perspective la ore; sprijinul insuficient pe care manualele îl asigură atât prin texte, cât și prin exercițiile propuse; abordarea dominant monodisciplinară, care nu stimulează pregătirea elevilor pentru a rezolva situații specifice din viață (inclusiv cele referitoare la roluri și relații de gen).

Informațiile colectate prin interviuri au fost completate cu alte instrumente de investigație. Observațiile la clasă au validat concluziile noastre: majoritatea cadrelor didactice observate au exploatat rar situațiile cu potențial educațional ridicat din perspectiva de gen. O proporție importantă dintre acestea nu conștientizează încă relevanța dimensiunii de gen pentru procesul de educație și, implicit, pentru disciplina pe care o predau sau resping explicit oportunitatea/importanța acestei abordări.

3.3. Atribute, roluri și relații de gen promovate în școală

3.3.1. Rolul cadrelor didactice în promovarea dimensiunii de gen

Dincolo de interpretarea sa ca proces psihologic individual, imaginea de

sine este și un produs al socializării de gen, al interacțiunii. Într-un cadru instituțional cum este școala, „socializarea de gen se definește ca un proces prin care se încurajează sau se descurajează anumite comportamente și atitudini ale unui anumit gen, prin care se comunică ceea ce este potrivit pentru normele de gen ale momentului, prin care se învață limbajul culturii respective, se comunică și se transmite permanent”⁶. Spațiul școlar reunește două tipuri de relații majore în care este implicat un elev: cele dezvoltate în raport cu colegii și cele dezvoltate în raport cu cadrele didactice. Din această perspectivă, procesul de construire a identității de gen a elevului este unul dublu determinat, și se produce, cel mai probabil, atât prin expunerea la **stereotipiile de gen ale colegilor**, cât și la **stereotipiile de gen ale cadrelor didactice**.

Acest capitol analizează posibilele influențe ale cadrelor didactice în construcția de gen a elevilor. Pentru început, au fost examinate **opiniile cadrelor didactice** privind trăsăturile pe care obișnuiesc să le atribuie elevilor sau elevelor în timpul orelor sau în cadrul activităților extrașcolare. Tabloul a fost completat prin investigarea **opiniilor elevilor** privind atributele sau rolurile de gen pe care profesorii le promovează în spațiul școlar. Am pornit de la ipoteza că opiniile elevilor surprind deopotrivă stereotipiile de gen specifice cadrelor didactice și propriile stereotipi de gen.

Analizând opiniile celor două categorii de actori, se poate aprecia că un număr important de cadre didactice nu conștientizează importanța analizei critice a propriilor stereotipi de gen. Cele mai importante dificultăți sunt generate de confuzia pe care profesorii investigați o fac între sex/gen, înnașcut/dobândit

sau diferențiere/discriminare. În consecință, se poate afirma că profesorii conștientizează insuficient procesul de formare a elevilor lor ca femei/bărbați, sensul sau factorii de influență ai acestui proces și consecințele pe care propriile modele de gen le pot avea asupra elevilor. În multe cazuri, **stereotipurile de gen nu sunt chestionate critic de profesori, ci acționează ca idei preconcepute, ca prejudecăți**. În felul acesta, atributele de gen asociate fetelor sau băieților pot deveni etichetări, cu consecințe negative asupra dezvoltării nu numai a identității de gen, ci și a imaginii de sine. Analiza noastră a arătat faptul că există încă un nivel superficial de înțelegere a modului în care pot fi utilizate în clasă recomandări specifice de gen și se ridică importante semne de întrebare privind capacitatea cadrelor didactice de distanțare/raportare critică la propriile stereotipi de gen.

Din perspectiva construcției identitare de gen, cercetarea a evidențiat faptul că **trăsăturile recomandate de cadrele didactice sunt cu preponderență de tip tradițional**. Cea mai mare parte a recomandărilor țin de disciplină, maniere, limbaj sau ținuta elevilor. Elevii declară că profesorii asociază trăsături și recomandări specifice fetelor (fetele trebuie să fie conștiincioase, cuminți, încrezătoare în forțele proprii, îngrijite) și specifice băieților (băieții trebuie să fie cuminți, conștiincioși, încrezători în forțele proprii și perseverenți), dar pun accent și pe o serie de recomandări care caracterizează un elev model, „fără gen”. Recomandările profesorilor reconstruiesc, în bună măsură, două moduri tradiționale de educație specifice *eticii drepturilor și eticii grijii*. Într-un număr foarte redus de cazuri au fost menționate recomandări

referitoare la relații de gen sau la anumite modele de interacțiune. Profesorii chestionați utilizează totuși relativ frecvent comparația între genuri, raportarea unui gen la performanțele „ideale” ale celuilalt gen, promovând mai ales competiția și nu cooperarea elevilor.

3.3.2. *Modele de gen asumate de elevi*

Un alt aspect pe care am încercat să-l investigăm se referă la măsura în care reprezentările de gen ale elevilor corespund sau nu modelelor promovate în școală de către profesori. Pentru aceasta, elevii din lotul investigat au fost invitați mai întâi să asocieze o serie de trăsături ca fiind specifice în general fetelor, băieților sau comune ambelor genuri. Pe de altă parte, elevii au fost solicitați să se auto-caracterizeze, indicând anumite trăsături pe care le consideră specifice pentru sine.

Analizând răspunsurile obținute în cazul celor două întrebări, am încercat să creionăm o imagine mai nuanțată despre reprezentările de gen ale elevilor din lotul investigat. Acest demers ne-a permis să înțelegem mai bine răspunsurile elevilor obținute în cazul celorlalte teme abordate în cadrul cercetării, dar și să comparăm reprezentările de gen ale elevilor cu cele ale cadrelor didactice, un exercițiu indispensabil pentru proiectarea unor măsuri ameliorative.

Rezultatele cercetării arată că, în cazul lotului de elevi investigat, se poate vorbi, deopotrivă, de o certă **influență a reprezentărilor de gen tradiționale**; dar, în unele situații, se manifestă o anume distanțare față de acestea. Pe de o parte, un număr important de elevi asociază în mod curent anumite caracteristici unui anume gen. Trăsăturile menționate reproduc, în multe cazuri,

modele tradiționale referitoare la feminitate sau masculinitate. Pe de altă parte, analiza noastră a relevat că elevii nu ezită în a menționa, atunci când se auto-caracterizează, atribute care nu sunt asociate în mod tradițional propriului gen. De asemenea, elevii investigați au tendința de a considera anumite caracteristici ca fiind comune ambelor genuri.

Divergențele față de reprezentările de gen tradiționale par să fie mai puternice în cazul elevilor din mediul urban și elevilor de liceu, în vreme ce elevii din mediul rural și cei din ciclul gimnazial par să fie influențați într-o măsură mai mare de reprezentările tradiționale de gen. Această tendință este mai ușor observabilă în cazul identificării caracteristicilor unui anumit gen și mai puțin evidentă în cazul auto-evaluării.

În același timp, o parte dintre elevi se distanțează de caracteristicile de gen promovate de cadrele didactice în spațiul școlar, mult mai apropiate de modelele tradiționale. Atât fetele, cât și băieții se definesc uneori prin trăsături pe care profesorii nu le recomandă sau pe care le prezintă ca fiind neacceptabile, fie în general, fie cu referire la un anumit gen.

3.4. *Dimensiunea de gen în produsele curriculare*

3.4.1. *Analiza de conținut a manualelor școlare*

Concluziile unor cercetări anterioare⁷ au evidențiat faptul că problematica de gen nu reprezintă un obiectiv explicit la nivelul curriculum-ului scris (nivelul primar și gimnazial): documentele de politică educațională vizează principiul asigurării egalității de șanse, în general, fără referiri directe la egalitatea de gen; potențialul de gen al unor discipline școlare este insuficient

valorificat la nivelul conținuturilor propuse de programele școlare și prin abordările realizate în manualele școlare. Ca urmare, aceste studii au evidențiat faptul că valorificarea dimensiunii de gen în educație este încă o preocupare nesistematică, insulară și puțin explicită în școala românească.

Pornind de la aceste date, analiza de conținut a manualelor școlare, realizată în cadrul cercetării de față, nu și-a propus reluarea demersului realizat de alte studii anterioare, ci are ca scop numai accentuarea unor aspecte relevante pentru investigația noastră, corelate cu informațiile obținute prin celelalte instrumente utilizate. Astfel, au fost supuse analizei următoarele aspecte din manualele de ciclu primar (clasa I), gimnazial (clasa a V-a și clasa a VIII-a) și liceal (clasa a XII-a): imaginile care ilustrează manualele; textele propuse pentru studiu; sarcinile de învățare care însoțesc textele.

Analiza manualelor școlare din perspectiva modalităților de promovare a mesajelor de gen a condus la evidențierea următoarelor **concluzii**:

- Prin imagini și texte, manualele școlare promovează mai ales personaje masculine. Aceasta conduce la accentuarea importanței a ceea ce sunt și fac bărbații în comparație cu ceea ce sunt și fac femeile.
- În majoritatea situațiilor, personajelor din manuale le sunt asociate caracteristici considerate tradițional masculine sau tradițional feminine.
- Activitățile desfășurate de personajele manualelor se diferențiază, de asemenea, pe sexe. Personajele masculine sunt mai prezente în sfera publică și desfășoară activități în concordanță cu rolurile de gen tradiționale. Personajele feminine

sunt active mai ales în viața privată, iar rolurile lor sunt, de asemenea, tradițional feminine. Domină, astfel modelul conservator.

- Personajele sunt prezentate în relativ puține situații de interacțiune. De cele mai multe ori, relațiile sunt de cooperare, între aceleași sexe sau, în ponderi mai reduse, între personaje de sexe diferite. Situațiile de conflict, de competiție sau de subordonare sunt specifice mai ales personajelor masculine.
- Doar o mică parte dintre imagini prezintă situații concrete de viață; dintre acestea, foarte puține abordează viața școlară, profesională, familială, a cercului de prieteni etc. Majoritatea sarcinilor de învățare nu fac nici un fel de referire la experiențe concrete de viață. Educația pentru viața privată este complet nesatisfăcătoare.
- Este de remarcat ponderea covârșitoare (91%) a sarcinilor de învățare de tip individual. Prezența sporadică a activităților de grup în totalul sarcinilor de învățare evidențiază potențialul relativ scăzut al manualelor pentru valorificarea dimensiunii de gen în învățare, înțelegând ca proces social și nici pentru cooperare și munca de echipă. Acestea din urmă se asociază stilurilor considerate mai „feminine” pe când accentul pe individualism, celor masculine.
- Accentul evident pe sarcini de învățare de tip cognitiv-operațional, concomitent cu ponderea relativ ridicată a sarcinilor de tip reproducitiv în manualele analizate sugerează o tendință de stimulare a conformismului, precum și un interes mai scăzut pentru dezvolta-

rea spiritului critic și pentru afirmarea propriei personalități a elevilor în procesul de învățare.

- Dezechilibrele semnalate între reprezentarea genului în manualele școlare demonstrează implicit un interes mai scăzut pentru problematica de gen în elaborarea diferitelor suporturi de învățare.

3.4.2. Opinii privind modalitățile de reflectare a dimensiunii de gen în produsele curriculare

Analiza manualelor școlare a evidențiat măsura în care dimensiunea de gen este explicită la nivelul curriculum-ului scris și a identificat modele și stereotipii promovate, precum și modalități prin care dimensiunea de gen poate fi valorificată din punct de vedere educațional (prin texte, prin imagină și prin sarcini de lucru). Prin celelalte tipuri de instrumente de cercetare – interviurile adresate profesorilor, chestionarele pentru elevi, observările realizate asupra activității didactice – au fost puse în dezbatere probleme corelate cu acestea, precum:

- vârsta optimă a elevilor pentru introducerea unor conținuturi referitoare la gen;
- contribuția diferitelor discipline școlare la promovarea dimensiunii de gen;
- prezența temelor de gen în programele de studiu și analiza modalităților de abordare în manualele școlare;
- propunerea de noi teme de studiu necesare pentru promovarea educației pentru parteneriat de gen;
- identificarea rolurilor și a comportamentelor de gen promovate prin curriculum-ul școlar.

Analiza opiniilor profesorilor și ale elevilor referitoare la aspectele menți-

onate a permis identificarea unor concluzii care completează, nuanțează și dezvoltă concluziile analizei de curriculum scris, prin aspecte ce țin de aplicarea acestuia în activitatea didactică.

- Majoritatea cadrelor didactice consideră că există o **vârstă optimă pentru educația de gen**.

Abordarea conținuturilor de gen în activitatea de predare-învățare este corelată de către mulți dintre profesorii investigați cu o vârstă optimă – adolescența. Argumentele cadrelor didactice pentru această opțiune sunt, în general, subsumate ideii că în această etapă se accentuează diferențele de dezvoltare corporală și psihologică între băieți și fete. Ca urmare, sporește nevoia de cunoaștere a propriei persoane, iar identitatea de gen se redefinește atât din perspectiva caracteristicilor biologice, cât și a rolurilor asumate în plan social și cultural. Această limitare a abordării temei numai la perioada adolescenței are la bază reducerea accepțiunii sociale a genului la apartenența la un anumit sex și, implicit, confuzia între valorificarea în educație a dimensiunii de gen și educația sexuală. În acest context, abordarea timpurie a acestui subiect, înainte de perioada adolescenței, este considerată un tabu de către mulți dintre profesori. „Uneori copiii mă mai întreabă despre semnificația diferitelor cuvinte care țin de identitatea lor de gen, dar le spun să mai aștepte că vor învăța despre acestea când vor mai crește” (I.N., educatoare).

- Profesorii sunt de părere că **educația în spiritul promovării emancipării de**

gen și a parteneriatului de gen trebuie să fie în special obiectivul unor anumite discipline școlare.

Pentru valorificarea perspectivei de gen în educație sunt responsabilizate în special materiile de studiu din ariile curriculare „Om și societate”, „Limbă și comunicare”, „Consiliere și orientare”. Puține cadre didactice – în special educatoarele și învățătoarele – consideră că fiecare domeniu de studiu poate contribui la educația în spiritul echilibrului și parteneriatului de gen. Această categorie de cadre didactice (care coordonează întregul proces educativ adresat copiilor din grupele/clasele lor și pot evalua dezvoltarea personală a acestora pe o perioadă mai mare de timp, comparativ cu profesorii) valorizează mai intens rolul strategiilor de lucru, al modalităților concrete de abordare a temelor, al tipurilor de relații din clasă. De asemenea, educatoarele și învățătoarele accentuează rolul important pe care îl pot avea activitățile extracurriculare în valorificarea adecvată a dimensiunii de gen în educație (egalitate, comunicare, parteneriat) prin: excursii și vizite, cercuri, serbări, concursuri sportive, sărbătorirea zilelor de naștere ale copiilor etc. În opoziție, profesorii de gimnaziu și de liceu sunt mai concentrați pe materiile de studiu pe care le predau și pun accent mai ales pe nevoia unor conținuturi special destinate tematicii de gen, valorizând mai puțin importanța elementelor de relaționare, de climat și de cultură a clasei pentru o educație în acest sens.

- Pentru promovarea eficientă a dimensiunii de gen în educație,

profesorii apreciază că **programele școlare trebuie să cuprindă elemente de conținut cu mesaj explicit de gen.**

În programele școlare, cadrele didactice au identificat o diversitate de teme ce au permis abordarea unor aspecte de gen. Majoritatea temelor menționate sunt cu mesaj explicit de gen și se referă la: roluri profesionale (alegerea profesiei, factori ai succesului profesional); roluri în familie (a fi un bun părinte, relația părinți-copii, activitățile în gospodărie); roluri la nivel social (rolul femeii în diferite epoci istorice, despre mișcarea feministă, drepturile omului, despre egalitate, despre vot); caracteristici de dezvoltare biologică (educația pentru sănătate, educație sexuală, igiena organismului uman); relații de gen: comunicare, parteneriat, competiție (despre iubire, despre relația cu partenerul de viață, despre căsătorie).

În puține situații au fost valorificate aspecte referitoare la gen și cu ocazia unor teme mai neutre din această perspectivă. Astfel, se poate concluziona că, dacă mesajul de gen nu este unul explicit și declarat la nivelul programei școlare (prin conținuturi explicite, prin obiective de referință/competențe specifice, prin sugestii metodologice), puțini profesori abordează conținuturile și din acest punct de vedere.

- **Cadrele didactice nu regăsesc în manualele școlare un sprijin suficient pentru valorificarea temelor din perspectiva de gen.**

La nivel general, manualele școlare au fost criticate pentru faptul că nu oferă cadrelor didactice un real suport pentru un demers educațional

din perspectiva echității de gen. Se consideră că, prin texte și imagini, unele manuale susțin chiar o diferențiere tradițională a rolurilor și a relațiilor de gen și accentuează stereotipiile de gen. Au fost și profesori care au declarat fie că manualele valorifică eficient și pozitiv dimensiunea de gen, fie că nu au identificat deloc în manuale aspecte de gen. Aceste opinii sunt determinate, în unele cazuri, de nivelul redus de conștientizare a importanței abordărilor de gen în curriculum-ul școlar, precum și de lipsa unor abilități ale profesorilor de identificare și de utilizare a acestei perspective în activitatea cu elevii. Există și unii profesori care consideră că manualele școlare nu fac referire la aspecte de gen și sunt de părere că aceste aspecte nici nu trebuie să fie obiectiv al educației prin școală. Este de remarcat că aceeași idee a fost susținută și de câțiva dintre elevii investigați. O explicație posibilă a acestei opinii este aceea că atât profesorii, cât și elevii nu sunt deloc familiarizați cu abordarea temelor de gen în școală, încât li se pare impropriu un asemenea demers „netradițional” și neobișnuit în instituțiile de învățământ. Astfel, se apreciază că nu școala trebuie să facă educație în spiritul promovării echilibrului și parteneriatului de gen, aceasta dobândindu-se în familie sau „din experiența de viață a fiecăruia”.

- **Elevii și profesorii declară că școala nu pregătește suficient pentru relaționarea de gen și pentru parteneriatul de gen.** Profesorii și elevii afirmă că școala contribuie mai ales la pregătirea

pentru profesie și la educația pentru dezvoltarea personală (aspecte care pot fi valorificate și din perspectiva de gen). Se apreciază că aspectele de relaționare și de parteneriat de gen în viața privată și în cea publică sunt prea puțin valorificate la nivelul curriculum-ului școlar.

3.5. Dimensiunea de gen în curriculum-ul implementat

Conform scopului declarat al demersului investigativ, cercetarea de față și-a propus să facă un pas mai departe, de la analiza perspectivei de gen în curriculum-ul scris la cel implementat, de la elementele de intrare în sistem la cele de proces, de la ceea ce trebuie să se predea, să se învețe și să se evalueze în clasă la cum se predă, cum se învață și cum se evaluează. Ca urmare, observarea realizată în cele 35 de activități didactice, corelată cu informațiile obținute prin interviurile cu cadrele didactice au contribuit la încercarea de a înțelege modul în care perspectiva de gen se regăsește în activitatea didactică din școală și în cadrul lecției. Principalele aspecte urmărite au fost: dimensiunea de gen în organizarea mediului fizic al școlii și al clasei; dimensiunea de gen în utilizarea strategiilor didactice; gen și strategii de evaluare.

3.5.1. Dimensiunea de gen în organizarea mediului fizic al învățării

Este necesar să precizăm de la început faptul că analiza mediului fizic al învățării nu a făcut obiectul central al cercetării de față. Ca urmare, nu a fost utilizat un instrument de investigație special destinat acestui aspect, dar au fost incluși în grila de observare o serie de itemi cu valoare exploratorie. Departe

de a ignora importanța acestuia și posibilele sale influențe asupra procesului construirii identității de gen, investigația s-a rezumat în cazul de față la o serie de informații privind următoarele **categorii de spații școlare**: spațiul din jurul școlii, interiorul școlii, sala de clasă, spațiul individual al elevilor și poziționarea în clasă.

Informațiile referitoare la așezarea în bănci și poziționarea în spațiul clasei au fost înregistrate pe baza grilei de observare, în timp ce observațiile privind alte spații școlare se bazează pe observații empirice ale cercetătorilor, înregistrate în rapoartele de teren. Rațiunea pentru care am introdus aici aceste observații nestructurate este aceea de a semnala unele aspecte relevante din perspectiva de gen, care ar putea deveni obiectul unor cercetări viitoare.

Argumentele de la care am pornit în considerarea mediului fizic școlar ca element de analiză relevant pentru o cercetare privind dimensiunea de gen sunt, în esență, următoarele: mediul fizic școlar este o expresie a culturii școlare, implicit în ceea ce privește dimensiunea de gen; mediul fizic școlar este purtător de semnificații, stimulator și transmițător de mesaje privind dimensiunea de gen.

➤ **Spațiul din jurul școlii**

În lotul de unități de învățământ investigate, stilul arhitectonic și amplasamentul școlilor nu se remarcă prin diversitate. Arhitectura aproape identică a multor școli din aceeași arie geografică conferă un aer impersonal multora dintre unitățile vizitate, reiterând apartenența acestora la spațiul public, oficial. Conform normelor și standardelor pedagogice ale construcțiilor școlare, spațiul din jurul unităților de învățământ este alcătuit, de obicei, din spații verzi,

teren de sport și alte anexe. Așa cum am putut constata în școlile vizitate, **accesul la aceste spații este egal**, atât pentru fete, cât și pentru băieți, nici o restricție formală nefiind stipulată în regulamentele de ordine interioară în acest sens. De asemenea, formal, nu există spații destinate exclusiv fetelor sau exclusiv băieților. Dacă ne amintim că în diferite perioade din istoria învățământului segregarea pe **criteriul sex** mergea până la a separa clădiri și spații destinate educației (școala de fete, școala de băieți), progresul înregistrat în domeniului egalității accesului la educație al fetelor și al băieților din acest punct de vedere este cert.

Interpretări mai nuanțate sunt necesare însă atunci când vorbim despre **modul în care sunt utilizate aceste spații de uz comun**. De exemplu, terenul de sport este ocupat în majoritatea timpului de băieți, în timp ce fetele privesc de pe margine. Stereotipiile de gen induse de notorietatea socială de care se bucură anumite jocuri sportive, cum ar fi fotbalul sau baschetul, asociate în mod tradițional mai ales sexului masculin, sunt transferate în comportamentul elevilor în curtea școlii, atunci când aceștia se organizează spontan pentru anumite activități libere pe terenul de sport. Acesta este doar un simplu exemplu care arată cum un spațiu în aparență nepurtător de semnificații și neutru din punct de vedere al genului, cum este terenul de sport, poate fi utilizat într-o manieră care reproduce și promovează stereotipiile și discriminări de gen. Nici programa școlară și nici alte regulamente de ordine interioare nu prevăd explicit utilizarea discriminativă a terenului de sport, jocurile sportive adresându-se deopotrivă fetelor și băieților. Cu toate

acestea, după cum am văzut mai sus, acest spațiu se transformă la nivel informal într-unul cu valențe discriminatorii. De aceea, considerăm că o analiză sistematică viitoare a utilizării spațiilor școlare din perspectiva de gen ar putea fi productivă.

➤ **Organizarea spațiilor în interiorul școlii**

Observațiile înregistrate prin investigație arată că, în general, compartimentarea interiorului școlii în săli de clasă, laboratoare și spații pentru profesori **nu prezintă discriminări de gen**. Fostele ateliere mecanice destinate doar băieților și atelierele de gospodărie destinate doar fetelor, utilizate înainte de debutul reformelor anilor '90 în învățământ, sunt acum dezafectate. Practic, nu există spații în interiorul școlii care să fie special destinate doar unui anumit sex sau altuia. Ceea ce lipsește însă în multe dintre școlile vizitate sunt acele locuri în care, atât fetele, cât și băieții să își poată exercita comportamentul democratic (o sală de consiliu al elevilor, de exemplu), să își poată afirma interesele, aptitudinile speciale (cercuri, cluburi, săli de sport dotate corespunzător) sau să își poată manifesta creativitatea (ateliere artistice, de exemplu). Din acest punct de vedere, organizarea spațiilor în interiorul școlii dezavantajează deopotrivă fetele și băieții, mai ales prin **ignorarea nevoilor individuale de educație** ale acestora și prin **adâncirea distanței dintre școală și viața reală**.

În concluzie, se poate afirma că, deși spațiile din interiorul școlii nu introduc discriminări pe criteriul gen, modul în care sunt utilizate nu fac dovada promovării unor valori care să contribuie la conștientizarea și valorizarea

dimensiunii gen, cum ar fi cooperarea și parteneriatul, și nici nu oferă scena exersării rolurilor sociale, implicat a rolurile de gen. Lipsa unor spații adecvate de exprimare, cunoaștere și educare a intereselor și aptitudinilor individuale, precum și inexistența unor spații de exersare liberă a comportamentelor democratice nu face decât să creeze premise pentru perpetuarea tendinței de ignorare a diferențelor în educație, implicat a celor de gen.

➤ **Stimuli vizuali în interiorul școlii**

În cele mai multe cazuri, școlile vizitate se prezintă încă de la intrare ca un mediu neprietenos, lipsit de culoare și neatractiv. În general, pereții interiori ai școlii sunt decorați cu portrete și simboluri academice sau naționale și uneori cu simboluri religioase. În multe școli, lipsesc elemente simbolice care să reprezinte identitatea școlii, cu istoria sa proprie, cu realizările și problemele sale, cu dascălii și elevii săi. Cu unele excepții, contribuția elevilor la decorarea spațiilor interioare este puțin valorificată, iar imaginile care să reflecte viața reală a elevilor – din școală sau din afara școlii – lipsesc aproape cu desăvârșire. Într-un context în care stimulii vizuali exercită o influență aproape agresivă asupra vieții de zi cu zi a fiecăruia dintre noi (acasă prin radio și TV, pe stradă, în mijloacele de transport etc.), școala conservă încă un registru limitat și anacronic de mesaje vizuale, stimuli și modalități de transmitere.

Încercând analiza influenței mediului vizual asupra proceselor de interiorizare a genului, am sintetizat următoarele concluzii:

- Un mediu vizual sărac, impersonal și anacronic este mai degrabă unul

neutru din perspectiva de gen; cel mai probabil că acest mediu nu avantajează elevii mai sensibili la confortul vizual din mediul înconjurător, fie aceștia fete sau băieți.

- Modalitățile și mijloacele de prezentare a mesajelor vizuale sunt cu mult mai sărace decât cele utilizate în afara școlii; ca urmare, este de așteptat ca școală să piardă în bătălia cu alte medii transmițătoare de mesaje diverse (televizorul, locurile publice de întâlnire a tinerilor, Internet etc.), implicit cele referitoare la gen.
- Se păstrează încă în școală preferința pentru simboluri de putere și prestigiu social de tip masculin (tablouri cu scriitori, lideri, istorici bărbați) și cognitiv abstract (scheme, grafice, formule etc.), care au potențial de promovare a unor discriminări de gen, dat fiind dezechilibrul între caracterul preponderent instrumental și cel mai puțin expresiv al acestora.

> Sala de clasă

Sălile de clasă vizitate au în general aceeași notă impersonală. Singurele contribuții la crearea unei identități proprii sunt eforturile de a decora clasa cu plante verzi, pe care elevii le aduc la școală la solicitarea unor cadre didactice. Unele clase, sunt dotate cu mobilier nou, modular, dar care în cele mai multe cazuri nu a fost utilizat și într-un alt mod de aranjare spațială decât cel clasic (tip teatru). Ca notă generală, clasele apar la prima vedere destul de sărace. În unele clase există ilustrate, tablouri, planșe, dar de obicei destul de vechi. Uneori, acestea transmit sentimentul că au fost uitate acolo întâmplător de mulți ani.

Ceea ce lipsește aproape cu desăvârșire din toate clasele vizitate sunt imaginile din viața reală a elevilor, iar produsele activității elevilor apar afișate destul de rar (mai frecvent în ciclul primar și la grădiniță și mai rar în ciclul gimnazial și la liceu). Nu există o preocupare generală pentru aspectul decorativ al claselor; elevii nu sunt stimulați pentru o asemenea inițiativă, deși creativitatea acestora se regăsește în desenele de pe bănci sau pe pereții exteriori ai școlii.

> Apartenența la un anumit sex și poziționarea elevilor în bănci

Din observațiile realizate, s-a constatat că, în cele mai multe clase, băncile au poziții fixe. Avantajele flexibilității și mobilității mobilierului modular, acolo unde acesta există, nu sunt aproape deloc valorificate. Poziționarea catedrei în fața clasei (și uneori pe un piedestal) și a băncilor în șiruri este aproape generalizată. Modelul tradițional de interacțiune vizuală în care profesorul se află în centru, iar elevii au foarte puține șanse de a comunica între ei este cel mai des utilizat în cazul claselor vizitate.

Se observă, de asemenea, că în cele mai multe cazuri băncile duble sunt ocupate de elevi de același sex, dar există și multe clase în care băncile sunt ocupate de perechi de fete și băieți. **Tendența spontană de segregare a fetelor și băieților în spațiul clasei variază în raport cu vârsta elevilor, dat fiind specificul relațiilor de gen în evoluția psihoindividuală a copiilor și adolescenților.** Astfel, se constată o tendință mai accentuată de segregare de gen în cazul grupelor mari din grădiniță, spre sfârșitul ciclului primar și cel gimnazial și o omogenitate mai ridicată în cazul grupelor mici de grădiniță și claselor mari de liceu. **Școala nu promovează**

în mod explicit anumite practici referitoare la așezarea elevilor în bănci după criteriul sex. Intervipurile cu profesorii au arătat că, uneori, dirigintii propun diferite criterii pentru poziționarea elevilor în bănci, altele decât cele referitoare la gen, cum ar fi: disciplina („să stea în bancă un copil cuminte cu unul obraznic”), situația la învățătură („să stea în bancă un elev mai slab cu unul mai bun”) sau înălțimea („să stea în primele bănci cei care sunt mai mici de înălțime, să vadă la tablă”).

Deși unii profesori promovează practica așezării în bănci de tip fată-băiat în scopul unei mai bune cunoașteri și a cooperării între genuri, argumentele care stau la baza unei asemenea alegeri sunt uneori bazate pe stereotipii privind relațiile de gen: băieții sunt mai indisciplinați, mai puțin îngrijiți, mai obraznici decât fetele și de aceea au nevoie de o fată lângă ei; fetele sunt mai grijulii, mai responsabile și uneori sunt gata să preia din atribuțiile de școlar ale băieților anumite sarcini care sunt considerate a fi tradițional feminine. „Eu i-am pus pe cât am putut o fată și un băiat. Ca să se înțeleagă mai bine, să se cunoască mai bine. Îs mai reținuți băieții, mai cuminiți în oră (dacă stau cu fete) pentru că fata îl trage de mânecă: măi, fii atent! Băieții devin mai îngrijiți un pic, mai curați... Chiar și cu manualul! Vede cartea învelită la fată... și el și-o învelește. Sau fata îl ajută: dă încoace că ți-o învelesc eu! Întotdeauna i-am așezat pe băieți cu fete pentru că devin mai cuminiți, mai atenți la ore, dacă stau cu fetele!” (I.L., profesor)

3.5.2. Gen și strategii didactice

Analiza relației dintre strategiile didactice și gen a pornit de la următoarele premise:

- Ca instituție socială, școala reprezintă un important laborator al proceselor de construcție de gen la elevi, prin modul în care sunt organizate experiențele de învățare.
- Diversitatea strategiilor analizate la nivel teoretic și experimentate în practica educațională oferă cadrelor didactice o mare libertate în organizarea, orientarea, asistarea și evaluarea experiențelor de învățare ale elevilor. Este de presupus că există însă o serie de strategii didactice care au un potențial mai ridicat de favorizare a construcțiilor de gen, în timp ce altele sunt neutre la dimensiunea de gen sau pur și simplu ignoră această perspectivă. Alegerea unui anumit tip de strategii didactice reprezintă așadar o opțiune care poate influența modul în care se realizează procesele de construcție de gen la elevi.
- Conform principiului egalității de șanse în educație, este necesar ca strategiile didactice utilizate în clasă să promoveze valori, practici sau tratamente care să nu introducă discriminări de gen („asupra fetelor, pentru că sunt fete, sau asupra băieților pentru că sunt băieți”⁸). În acest sens, strategiile didactice de predare-învățare-evaluare care utilizează în aceeași măsură modele, practici și experiențe de viață atât masculine, cât și feminine, au un potențial mai ridicat de respectare a principiului egalității de șanse în educație din perspectiva de gen.

Pornind de la acest set de premise, investigația privind strategiile didactice utilizate și rolul acestora în construcția de gen la elevi a vizat următoarele aspecte: locul dimensiunii de gen în

conținutul și tematica lecției; perspectiva de gen în construirea sarcinilor de învățare; metode și mijloace tradiționale versus metode și mijloace moderne în valorificarea dimensiunii de gen; utilizarea experienței de viață a elevilor; modele și caracteristici de gen promovate în cadrul lecției. Concluziile investigației de față sunt următoarele:

- În lotul investigat au fost promovate **strategii didactice preponderent tradiționale**, bazate pe metode expositive, centrate pe activitatea profesorului. Deși nu introduce discriminări explicite de gen, un astfel de model nu stimulează interacțiunile sociale dintre elevi și nu promovează o atitudine activă și critică asupra influențelor pe care le suportă elevii în dezvoltarea lor psiho-individuală. Implicit, situațiile de învățare care presupun procese de interiorizare a genului sunt ignorate și nevalorificate în spiritul parteneriatului și participării active a fetelor și băieților.
- **Distanța dintre situațiile de învățare din școală și cele din viața reală a elevilor** este încă semnificativă, având astfel efecte negative în planul exersării competențelor dobândite în școală. Comportamentele referitoare la gen au și ele de suferit din această cauză.
- **Modelele de succes social**, profesional sau intelectual sunt încă preponderent masculine, școala promovând încă în mod implicit o serie de stereotipii de gen.
- Cele mai multe **conținuturi**, deși ar putea avea potențial de valorificare a dimensiunii gen, nu sunt abordate decât foarte rar dintr-o astfel de perspectivă.

3.5.3. Gen și evaluarea rezultatelor școlare

Evaluarea în activitatea didactică este un proces complex atât prin natura aspectelor supuse măsurării și notării, precum și prin varietatea factorilor care influențează acest demers. Una dintre premisele cercetării de față, analizată și de alte studii în domeniu⁹, a fost aceea că genul poate fi un factor de influență în evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor. În acest sens, au fost urmărite următoarele aspecte, atât din perspectiva cadrelor didactice, cât și a elevilor:

- relația dintre calitatea rezultatelor școlare și genul elevilor;
- situații de avantajare/dezavantajare a fetelor sau băieților în notare și cauzele acestora.

Complexitatea procesului de evaluare a permis profesorilor și elevilor exprimarea unor opinii și percepții variate privind aspectele menționate anterior:

- **Profesorii declară că nu există o relație directă între apartenența elevilor la un anumit sex și calitatea rezultatelor școlare.** Opiniile cadrelor didactice privind relația dintre gen și evaluarea școlară se corelează cu cele ale elevilor. Cea mai mare parte a respondenților la ancheta de față sunt de acord că nu există o relație directă între gen și evaluare (rezultate școlare, situații de avantajare sau dezavantajare în notare etc.), performanța școlară fiind determinată în primul rând de efortul de învățare depus de elevi.
- **Profesorii și elevii apreciază că rezultatele școlare se diferențiază calitativ pe sexe, în cazul anumitor disciplinele școlare.** Mulți dintre profesori și dintre elevi asociază genul elevilor cu

performanțe școlare mai bune la anumite discipline: fetele – disciplinele socio-umane, băieții – disciplinele exacte. Această diferențiere pe sexe a rezultatelor școlare a fost menționată cu pondere mai ridicată în ciclul liceal, unde elevii sunt deja orientați diferențiat către anumite filiere și profiluri de specializare. Pe de o parte, tendința de orientare către un anume profil de formare are la bază o serie de aptitudini specifice ale fetelor și ale băieților pentru anumite domenii de cunoaștere, dar și un anume model tradițional de orientare școlară și profesională. Pe de altă parte, această orientare diferențiată conduce la dezvoltarea de competențe specifice unui anume domeniu, diferențiate pe genuri. Diferențele pe sexe la disciplinele de studiu sunt susținute și de rezultatele concrete ale cercetării internaționale TIMSS referitoare la calitatea performanțelor școlare ale elevilor de clasa a VIII-a la matematică și științe¹⁰. Astfel, media internațională a rezultatelor TIMSS evidențiază o diferență pe sexe în favoarea băieților; comparativ cu situația la nivel internațional, în România, diferențele pe sexe la diferite domenii de conținut sunt mult mai reduse și în unele cazuri în favoarea fetelor. În același sens, cercetarea TIMSS evidențiază existența unor atitudini diferite ale băieților și fetelor față de domeniile de conținut: băieții au atitudini mai pozitive față de Matematică și unele științe (în particular față de Fizică, Chimie și „Științele pământului”), iar fetele manifestă atitudini mai favorabile față de Biologie.

- **Elevii declară că, mai ales la exa-**

menele finale, fetele obțin rezultate școlare mai bune decât băieții. O pondere ridicată dintre elevii susține că fetele obțin rezultate școlare mai bune atât la evaluările de parcurs, cât mai ales la examenele finale (în realitate, nu dispunem de date statistice referitoare la distribuția rezultatelor pe sexe, care să susțină acest punct de vedere). Aceasta, în primul rând pentru că fetele depun un efort de învățare mai mare și de durată, relația dintre calitatea rezultatelor și efortul de învățare fiind una directă. De asemenea, rezultatele școlare mai bune ale fetelor sunt puse pe seama unui anume grad de conformare a acestora la cultura de tip școlar și pe seama unei motivații mai puternice pentru învățare pe care acestea o manifestă.

- **În procesul didactic apar unele situații în care elevii sunt avantajati/dezavantajați, în funcție de apartenența la un anume gen.**

Aproape toți profesorii declară că nu avantajează elevii la evaluare în funcție de gen, aceștia fiind notați „fiecare după merit”. Numai unele dintre cadrele didactice au afirmat că, în anumite situații, elevii sunt avantajati/dezavantajați în funcție de gen, „factorii perturbatori” ce intervin fiind diferiți:

- genul profesorilor: unii profesori au relații mai bune cu elevii de același sex („solidaritatea de gen”) sau cu cei de sex opus, fapt care are consecințe și asupra evaluării acestora;
- experiența personală a cadrelor didactice: situații de dezavantajare de gen în anumite contexte de viață (profesional, social etc.), experiența de părinte etc.;

- aprecierea, în notare, și a unor aspecte colaterale achizițiilor de învățare (de exemplu: competențe de comunicare, gradul de implicare în activitate etc.), asociate deseori cu genul feminin: fetele sunt avantajate pentru că „scriu mai frumos, vorbesc mai frumos, sunt mai cuminiți și învață mai mult” (S.N., profesor Limba și literatura română).

Adaptând la specificul cercetării de față efectele „perverse” ale evaluării (efectul de hallo, efectul Pygmalion), teoretizate în literatura de specialitate, putem vorbi de un **efect de gen în evaluare**:

- Impresiile și informațiile anterioare ale profesorului despre elevii de un gen sau altul influențează inconștient evaluarea și conduc la situații de dezavantajare sau la privilegii nemeritate. De exemplu: faptul că profesorul crede că, în general, fetele sunt conștiințioase și învață mai mult, iar băieții sunt mai leneși poate conduce la avantajarea fetelor, respectiv la dezavantajarea băieților în notare.
- Prejudecățile de gen pozitive sau negative ale profesorului influențează succesul școlar al elevilor prin faptul că se transmit mai mult sau mai puțin conștient și acestora. De exemplu: faptul că fetelor li se spune că sunt mai conștiințioase, iar băieților li se spune că sunt mai leneși poate determina comportamente școlare pe măsura așteptărilor și, implicit, poate influența gradul de succes școlar al acestora.
- **Părerile elevilor este aceea că profesoarele sunt mai subiective în evaluare decât profesorii.** Elevii apreciază că profesoarele sunt mai indulgente în acordarea

notelor decât profesorii. Această subiectivitate se manifestă atât față de fete, cât și față de băieți. De altfel, comportamentul mai indulgent al profesoarelor este semnalat ca o caracteristică a relațiilor profesor-elev și la nivel general, dincolo de activitatea de evaluare (vezi în acest sens și capitoul următor).

3.6. *Gen și relațiile dintre profesori și elevi*

Capitolul precedent a încercat să evidențieze influențele de gen în evaluarea rezultatelor școlare, implicit relația profesor-elevi reflectată în acest proces. În continuare această relație este analizată luând în considerare reprezentările elevilor și ale profesorilor cu privire la competențele profesionale și la alte caracteristici ale cadrelor didactice, în funcție de apartenența la un anumit sex. De asemenea, ne vom concentra asupra relației elevi-elevi și a influențelor de gen în dezvoltarea relațiilor și în conturarea unui anumit specific al acestora. Investigarea sistemului de relații s-a realizat pe baza anchetei prin chestionar adresat elevilor, a grilei de observare la activitățile didactice din clasă și în mediul școlar, precum și prin interviuri cu cadrele didactice.

➤ **Relația profesor – elevi**

În analiza relației profesor-elevi am încercat să identificăm, la nivelul reprezentărilor elevilor, un posibil „profil” al cadrelor didactice și eventualele diferențe în funcție de apartenența la un anumit sex. În acest scop, s-a solicitat elevilor să aleagă dintr-o suită de posibile caracteristici pe cele considerate specifice „mai ales profesoarelor”, „mai ales profesorilor” sau „comune tuturor cadrelor didactice”. Răspunsurile oferite evidențiază

că, în percepția subiecților investigați, criteriul referitor la competențele profesionale nu operează o distincție între cadrele didactice femei și bărbați: în general, se apreciază că și unii și alții dispun de o bună pregătire de specialitate. Diferențe semnificative intervin în privința altor trăsături pe care elevii le asociază cadrelor didactice. Astfel, se consideră că profesoarele manifestă mai multă înțelegere față de problemele elevilor, mai multă răbdare, blândețe, sunt mai indulgente, par să manifeste mai bune abilități verbale („explică clar”) și sunt mai puțin autoritare („nu au suficientă autoritate la clasă”). Spre deosebire de acestea, profesorii dovedesc mai puțină înțelegere pentru problemele elevilor, „nu au suficientă răbdare”, sunt mai exigenți, „manifestă o anumită duritate”, au mai multă autoritate („știu să țină mai bine sub control situația la clasă”). Astfel, elevii identifică la cadrele didactice, ca și caracteristici distinctivă, acele trăsături cuprinse în general în sfera stereotipurilor de gen: „grupul expresiv-călduros”, asociat femeilor, care include trăsături precum bunătatea, preocuparea pentru binele celorlalți (tipul empatic) și grupul „competent”, asociat bărbaților, ale cărui trăsături sunt încrederea în sine, independența, controlul (tipul activ)¹¹.

Deși cadrelor didactice le sunt asociate trăsături diferite în funcție de apartenența la un anumit sex, proporția elevilor care își exprimă **preferința pentru profesori sau pentru profesoare** este relativ redusă – aproximativ 22% – fără diferențe semnificative între băieți și fete. Aceste preferințele sunt orientate cu predilecție către cadrele didactice femei. Motivele invocate în aceste cazuri sunt, în general, în relație cu caracteristicile care, conform propriilor reprezentări, alcătuiesc profilul profesorilor/profesoarelor. Astfel, cadrele didactice femei sunt preferate pentru

calitățile lor empatică – sunt mai bune, blânde, mai deschise la problemele elevilor, mai înțeleghătoare, mai apropiate, au mai multă răbdare, comunică mai bine cu elevii, sunt mai puțin exigente; cadrele didactice bărbați sunt preferate pentru comportamentul lor mai directiv – sunt mai exigenți, știu să țină sub control situația la clasă (opțiune exprimată de elevii care apreciază mai mult un stil autoritar).

Un alt aspect al investigației a vizat **dificultățile de relaționare cu cadrele didactice**. Aproape 80% dintre elevi declară că nu întâmpină astfel de dificultăți, indiferent de apartenența de gen a acestora. Ceilalți subiecți, în special băieții, manifestă anumite nemulțumiri generate de atitudinile și comportamentul unor cadre didactice, motivele invocate cu cea mai mare frecvență fiind: [cadrele didactice] „cred că băieții sunt puternici și nu au nevoie de indulgență, protejează mai mult fetele” sau „femeile [cadre didactice] au toane, sunt mai temperamentale”. Asemenea declarații – provenite de la o proporție relativ redusă dintre elevii investigați – reflectă sentimentul de frustrare pe care îl resimt băieții, ca urmare a tendinței de discriminare pe care o percep din partea unor cadre didactice (bărbați sau femei).

Influențele de gen în relația profesor-elevi, eventualele atitudini preferențiale manifestate de profesori sau profesoare față de elevi – fete sau băieți – sunt negate de majoritatea cadrelor didactice intervievate, indiferent de apartenența acestora la un anumit sex: „Nu... Este egalitate... Fiecare dintre noi lucrăm tot atât de bine și cu fetele și cu băieții, ne purtăm la fel și cu unii și cu alții...” (M.I., profesor, Matematică). Alții invocă drept argument

pentru „tratamentul” egal al fetelor și băieților faptul că „deși în învățământ există mai multe femei-profesor, ele sunt la fel de severe și bune profesioniste ca un bărbat”; în acest caz, apelul la trăsături asociate tradițional bărbaților trădează propriile stereotipii și, implicit, posibilitatea transmiterii lor la elevi. Unii profesori confirmă, totuși, existența unor influențe de gen în relația cu elevii.

Chiar dacă reprezentările elevilor și cadrelor didactice investigate privind influența factorului gen în relația profesor-elevi sunt diferite – unii le neagă, alții le supraevaluează, le exagerează sau chiar le generalizează – se pare că aceste influențe există și se manifestă în moduri și situații diferite. De multe ori sunt neintenționate, insuficient conștientizate, reprezentând un reflex al stereotipurilor de gen interiorizate de cadrele didactice și chiar de către elevi.

➤ **Relația elevi – elevi**

Pentru a completa tabloul relațional la nivelul școlii, cercetarea și-a propus investigarea sistemului de **relații dintre elevi** (în spațiul școlar), cât și a **relațiilor din cadrul grupului de prieteni** (din școală și din afara acesteia).

În ceea ce privește **relațiile dintre elevi**, studiul s-a limitat la identificarea unor opțiuni ale acestora în anumite situații: exprimarea preferințelor cu privire la o anumită structură a clasei (numai fete/numai băieți/și fete și băieți); genul posibilului reprezentant al clasei la nivelul școlii. Conform așteptărilor, cei mai mulți elevi (86,5%) își exprimă preferința pentru o componență mixtă a claselor. Această opțiune se poate datora conformării la „modelul” actual care are o astfel de structură, precum și specificului dezvoltării psihologice (care

implică și un anume specific al relațiilor de gen).

În cea de-a doua situație ipotetică – cea referitoare la alegerea unui potențial reprezentant al clasei – cei mai mulți subiecți (61%) afirmă că nu are importanță genul. Totuși, o proporție destul de ridicată (aproape 24%) preferă fetele pentru acest rol. O asemenea alegere este consecința probabilă a faptului că, în conformitate cu modelul transmis de profesori și cu reprezentările elevilor, fetele sunt mai conștiincioase, mai silitoare și chiar au rezultate școlare mai bune, calități care le-ar permite îndeplinirea atribuțiilor pe care le presupune un astfel de rol.

Importante din perspectiva tematicii studiului este analiza răspunsurilor elevilor în funcție de apartenența la un anumit sex. Astfel, cele mai multe dintre fete aleg pentru a fi lider un reprezentant de același sex; comparativ cu acestea, opțiunile băieților se distribuie aproape uniform între fete și băieți. Astfel, fetele consideră că pot îndeplini la fel de bine ca și băieții (sau chiar mai bine) rolul ipotetic de reprezentant al clasei. Reprezentările privind propriile caracteristici, care se diferențiază de modelul tradițional al femeii, precum și alegerea fetelor pentru îndeplinirea unui rol care presupune o serie de responsabilități, pot fi interpretate ca o reacție de respingere din partea acestora a prejudecăților de gen, a atributelor considerate specific feminine.

Relațiile dintre elevi și modul în care cadrele didactice stimulează dezvoltarea unor relații de cooperare și parteneriat între fete și băieți au fost urmărite și prin observațiile realizate la lecții și în timpul pauzelor. Cu acest prilej s-a constatat că, în general, cadrele didactice manifestă slabe preocupări în acest sens, cauza

fiind nu minimalizarea unor asemenea aspecte, ci ignorarea importanței și semnificației lor. Mai mult chiar, au fost identificate situații în care chiar cadrele didactice încurajează desfășurarea de jocuri sau activități în grupuri diferențiate pe sexe (mai ales la clasele mici): „fetele sunt mai cuminiți, mai liniștite, se joacă mai frumos... băieții sunt mai zburdalnici, mai violenți...” (S.M., educatoare).

➤ **Grupul de prieteni**

Investigațiile referitoare la grupul de prieteni au încercat să surprindă:

- structura grupului de prieteni (mai multe fete /mai mulți băieți / și fete și băieți în proporții apropiate), în funcție de apartenența la un anumit gen a repondentului;
- preferințele subiecților chestionați privind apartenența la un anumit gen a liderului de grup.

Analiza datelor a evidențiat faptul că numai jumătate dintre elevii chestionați fac parte din grupuri cu o structură în care fetele și băieții sunt reprezentați în proporții relativ egale, ceilalți fiind membri ai unor grupuri în care predomină un sex sau altul. Diferențe semnificative se înregistrează însă în funcție de distribuția pe sexe a repondentului. Astfel, o proporție mult mai mare dintre băieți afirmă că grupul lor de prieteni este constituit în special din băieți (peste 46%, față de 28% în cazul fetelor).

Încă în perioada preadolescenței, devine tot mai vizibilă nevoia de subordonare a intereselor individuale intereselor grupului și normelor stabilite de acesta. Grupurile se constituie pe baza unor interese, ținte, preocupări comune (sport, literatură, tehnică etc.), dar în același timp relativ diferite de la un gen la altul. Unele diferențe în ceea

ce privește interesele și preocupările în funcție de care se constituie grupurile se datorează și unei așa-zise „genizări” timpurii a rolurilor fetelor și a băieților, care se produce atât ca urmare a influențelor și modelelor transmise de familie, cât și de către școală. Este ilustrativ, în acest sens, exemplul „clasic” al unor manuale sau cărți pentru copii care prezintă activitățile membrilor familiei: băieții se joacă cu mașinuțe, trenulețe, săbii etc., de obicei „afară”; fetele se joacă „în casă”, cu păpuși, cântă, spală; mama este la bucătărie, tata citește ziarul.

Interesantă pentru tema cercetării este și analiza relației dintre structura pe sexe a grupului de prieteni și reprezentările de sine ale subiecților investigați. Astfel, cele mai multe dintre fetele care fac parte din grupuri cu mulți băieți se auto-caracterizează ca fiind puternice, rezistente, cu spirit de independență etc. – trăsături asociate de obicei băieților. În același sens, băieții din grupuri în care numeric domină fetele consideră că sunt „sentimentali”, silitori, cu spirit de cooperare ș.a. – atribute considerate, conform modelului tradițional, ca fiind „specific feminine”.

3.7. Gen și orientarea școlară și profesională a elevilor

Problemele referitoare la dimensiunea de gen a educației pot fi discutate și evaluate nu numai pe baza unor indicatori privind accesul și participarea la educație, eficiența internă și rezultatele sistemului sau prin analiza conținutului programelor și manualelor, a climatului și relațiilor din școală etc., dar și din alte perspective, precum: opțiunile profesionale ale copiilor și tinerilor și specializările spre care se

orientează și în care se formează aceștia prin diferite forme de educație și formare profesională; posibilele „dezechilibre (inclusiv consecințele acestora pentru bărbați și femei) între oferta și cererea de educație și formare profesională pe piața muncii; structurile ierarhice administrative și manageriale pe sexe din sistemul de educație”¹² etc. Având în vedere aceste tipuri de abordări, prezentul capitol își propune:

- evaluarea diferențelor de gen în ceea ce privește domeniile profesionale în care se formează tinerii din învățământul secundar și superior;
- analiza opțiunilor profesionale ale elevilor, pe sexe, și a rolului cadrelor didactice în cristalizarea opțiunilor și orientarea pentru carieră a elevilor;
- identificarea și analiza reprezentărilor tinerilor investigați cu privire la succesul profesional al fetelor, respectiv al băieților în diferite profesii.

3.7.1. Diferențe de gen în formarea profesională

Prin ipoteza studiului am considerat că anumite diferențe de gen se manifestă în ceea ce privește domeniile de formare profesională. Identificarea acestor diferențe s-a realizat prin compararea gradului de cuprindere în nivelurile post-obligatorii de educație, pe diferite profiluri și filiere de formare profesională, a fetelor, respectiv a băieților.

Concentrându-ne inițial analiza asupra **nivelului secundar de educație**, prima observație se referă la proporția mult mai ridicată a fetelor care optează pentru învățământul liceal, spre deosebire de băieți care, în pondere mai ridicată, preferă învățământul profesional. Constatarea este susținută de datele statistice referitoare la participarea populației la educația de

nivel secundar. O posibilă explicație a orientării băieților prioritar spre învățământul profesional este aceea că oferta de formare specifică aparține preponderent domeniului tehnic, care este preferat de către genul masculin. Această situație are consecințe asupra nivelurilor de calificare obținute, precum și asupra gradului de acces la forme superioare de educație și formare (învățământ post-secundar și superior), implicit în planul dezvoltării personale și profesionale.

Extinzând cadrul de analiză, datele statistice evidențiază gradul mai mare de cuprindere a populației feminine în învățământul post-secundar și superior, situație care s-ar putea traduce prin intenția acestora – mai mult sau mai puțin conștientizată – de a depăși, prin educație, condiția de defavorizare relativă sau absolută, prin reacția de respingere a unui statut de nivel mai scăzut (comparativ cu cel al bărbatilor) atribuit și, nu de puține ori, asumat.

Modul de distribuție a fetelor, respectiv a băieților pe cele două niveluri de formare ale învățământului secundar – liceu și învățământ profesional – nu este specific numai ultimilor ani. Același tip de structurare, cu diferențe asemănătoare pe sexe, se regăsește încă la jumătatea anilor '90. Păstrând aceeași distribuție, în ultimii ani se înregistrează o evoluție a ratei de participare la educația de nivel secundar atât în cazul fetelor cât și al băieților, fapt care reflectă creșterea cererii de educație în vederea sporirii șanselor de acces pe o piață a muncii cu cerințe de noi competențe și de un mai înalt nivel.

Analiza pe sexe a elevilor cuprinși în diferite **filiere de formare** ale liceului evidențiază faptul că fetele optează în

pondere mult mai mare pentru filiera teoretică (peste 54% fete, față de aproximativ 42% băieți), spre deosebire de băieți, care se orientează preponderent spre filiera tehnologică (51% băieți, față de 39% fete). Alte deosebiri se pot observa pe medii de rezidență. În rural, atât fetele, dar în special băieții se orientează (în proporție mai ridicată decât în mediul urban) spre filiere care oferă posibilitatea profesionalizării la finalizarea studiilor liceale (liceu tehnologic și liceu vocațional) și, ca urmare, le dă șansa inserției profesionale imediate pe piața muncii.

Diferențe importante pe sexe se remarcă și din analiza pe **profiluri de formare**. În cazul filierei tehnologice, cele mai semnificative diferențe se constată la profilurile economic și administrativ, la care ponderea fetelor atinge două treimi din numărul total al elevilor înscriși. La polul opus se situează profilurile silvic și tehnic, proporțiile corespunzătoare fiind de numai 37%, respectiv 41%. Distribuția elevilor cuprinși în profilurile de liceu menționate sugerează, astfel, o anumită polarizare pe sexe a profesiilor din aceste domenii de formare profesională.

Cele mai mari diferențe apar însă în cazul profilurilor de formare care aparțin filierei vocaționale. Aici avem de-a face cu o polarizare chiar mai accentuată decât cea evidențiată la nivelul profilurilor cuprinse în filiera tehnologică. Fetele se orientează prioritar, în proporții cuprinse între 63% și peste 90%, spre profilurile muzică, arte plastice, coregrafie și, în special, pedagogic. Gradul cel mai mare de participare a băieților se înregistrează la profilurile militar, sportiv și teologic. Este de remarcat faptul că în ultimii ani a fost instituit accesul fetelor la profiluri de formare destinate, până nu demult, în exclusivitate băieților: profilul militar și

profilul teologic.

Deplasând analiza la nivelul **învățământului superior**, se constată că distribuția studenților pe profiluri de formare și pe sexe, în anul universitar 2002/2003, este relativ asemănătoare cu cea înregistrată în învățământul liceal. De exemplu, la profilurile economic și universitar, ponderea cea mai mare este deținută de populația feminină, spre deosebire de profilurile tehnic și agricol în cazul cărora raportul pe sexe se inversează în favoarea băieților. La profilul medico-farmaceutic, populația care domină este tot cea feminină, deținând două treimi din totalul studenților înscriși; dacă se ia în considerare numai profilul farmaceutic, proporția corespunzătoare este și mai mare, ajungând la 80% fete.

3.7.2. Opțiunile profesionale ale elevilor

Ancheta de față a încercat să surprindă diferențele privind opțiunile profesionale ale elevilor în funcție de criteriul gen, principalii factori de influență și în primul rând rolul personalului didactic în cristalizarea opțiunilor, precum și reprezentările elevilor referitoare la relația gen – succes profesional. După cum a fost enunțat în metodologia studiului, cele mai multe dintre aspectele supuse cercetării, inclusiv cele referitoare la orientarea profesională pentru carieră, au fost investigate dintr-o dublă perspectivă: a elevului și a profesorului.

➤ Care sunt opțiunile profesionale ale fetelor și ale băieților și cine le influențează?

Referitor la **profesia pe care ar dori să o practice**, s-a constatat că destul de mulți dintre elevii cuprinși în lotul de investigație – peste 30% - nu și-au cristalizat opțiunile școlare și profesio-

nale, nu au ales încă o anumită meserie, deși în perioada desfășurării anchetei frecventau clase de sfârșit de ciclu – gimnazial sau liceal – moment hotărâtor pentru luarea deciziilor privind evoluția lor școlară și profesională. Această situație poate fi generată de multiple cauze: deficiențe în activitatea cadrelor didactice cu privire la informarea, consilierea și orientarea carierei elevilor, lipsa personalului specializat la nivelul unităților de învățământ, insuficienta dezvoltare și accesul redus la serviciile de informare, consiliere și orientare privind cariera, implicarea insuficientă a familiei, incertitudini referitoare la șansele de inserție profesională pe piața muncii într-o meserie sau alta, determinate, la rândul lor, de lipsa informațiilor în domeniu etc. O altă explicație a numărului mare de subiecți care nu au menționat o anumită opțiune profesională constă în faptul că o proporție însemnată dintre elevii clasei a VIII-a din mediul rural – peste 25% din subeșantionul corespunzător acestora – nu intenționează să continue studiile. După absolvirea învățământului obligatoriu ei vor lucra în agricultură, dar această activitate nu constituie, în percepția lor, o „meserie”.

Analiza **opțiunilor profesionale** ale elevilor – identificate în cazul celor care au exprimat o asemenea opțiune, cel puțin la nivel de intenție – evidențiază o puternică diferențiere, pe sexe. Mai puțin de 20% dintre subiecți (fete și băieți) au menționat meserii comune sau care aparțin unor domenii profesionale apropiate. O importantă polarizare pe sexe a opțiunilor – menționată și de alte studii pe aceeași temă¹³ – se remarcă în cazul unor profesii din domeniile: tehnic

(inginer), informatică, militar, domenii spre care se orientează în special băieții sau cel economic, pedagogic (profesor, învățător, dar în special, educatoare) ș.a. pentru care optează în primul rând, fetele. Alte diferențe se constată în cazul unor profesii manuale: spre deosebire de băieți, care vor să devină dulgheri, zugravi, șoferi, fetele au în vedere meserii tradiționale feminine, precum croitoria. În sfârșit, se pot identifica profesii care prin excelență „aparțin” fetelor – asistentă medicală, secretară – sau domenii în cazul cărora există o anumită polarizare în interior, cum este domeniul aviatic: băieții – aviatori; fetele – stewardese. Multe dintre aceste diferențe au fost sesizate, de altfel, și pe baza analizei datelor statistice privind distribuția elevilor și studenților pe diferite filiere și profiluri de formare profesională, prezentată la începutul capitolului.

Astfel, se poate vorbi despre anumite „stereotipuri profesionale”, existente de altfel la nivel general: bărbații se orientează în special spre ocupații mai dinamice, care presupun competiție, performanță, risc etc., iar femeile spre cele care au ca obiect al activității comunicarea, relațiile interpersonale, răspunsurile empaticе, sprijinul, oferirea anumitor servicii etc. Motivația unor astfel de alegeri pe care le fac persoanele de sex feminin rămâne încă incertă: este vorba de o opțiune sau este un compromis ca răspuns la o discriminare sau o „presiune” latentă, pasivă¹⁴?

Prin conținutul chestionarului utilizat în anchetă, s-a solicitat elevilor și menționarea principalilor **factori/actori care au contribuit la cristalizarea opțiunilor profesionale**. O proporție foarte redusă a subiecților investigați

(aproximativ 7%) au declarat că principalii factori de influență au fost cadrele didactice. Aceste date susțin presuposițiile enunțate mai sus cu privire la deficiențele în activitatea de informare, consiliere și orientare pentru carieră a elevilor, desfășurată în școli. Cei mai mulți elevi (o treime din totalul lotului de investigație) afirmă că familia a avut rolul cel mai important în formularea opțiunilor profesionale, în luarea deciziilor asupra viitoarei cariere.

Contrar afirmațiilor elevilor, **majoritatea cadrelor didactice intervievate declară că au un rol important în consilierea și orientarea profesională a elevilor**, oferind chiar exemple de discipline al căror conținut abordează aceste aspecte sau de acțiuni desfășurate în acest scop cu elevii, cât și cu părinții. Sunt și cadre didactice care consideră că activitatea de consiliere și orientare revine exclusiv profesorilor-diriginți („da, aveam un rol când eram diriginte, dar acum, dacă nu mai sunt...”) sau sunt sceptice în privința efectelor consilierii școlare asupra elevilor („nu am un rol foarte mare; eu le pot oferi idei, sfaturi, dar depinde de ei...”). Aceștia consideră că rolul determinant îl au în ultimă instanță părinții, așa cum rezultă și din declarațiile elevilor. În alte cazuri – după cum afirmă unii profesori, cu referire la familiile defavorizate socio-economic – „condițiile materiale de care dispun părinții sunt cele care își pun amprenta asupra evoluției profesionale a copiilor, fete sau băieți; îi orientăm spre meserii dintr-astea... dulgher, zugrav, croitor... pentru că părinții nu pot să-i dea la liceu, la facultate” (I.T., profesor, Istorie).

Dacă analiza opțiunilor profesionale ale elevilor a evidențiat anumite diferențe

în funcție de distribuția pe sexe a acestora, multe dintre cadrele didactice intervievate apreciază că operarea unor diferențieri de gen în orientarea școlară și profesională ar pune în discuție tratamentul egal al elevilor, generând posibile discriminări: „Nu ar trebui să se țină cont de gen. Important este ca meseria să se potrivească cu capacitățile și resursele lor, cu calitățile personale, fie aceștia băieți sau fete... ei trebuie să fie tratați la fel” (C.F., profesor). Solicitate însă să răspundă dacă **recomandă anumite meserii fetelor și altele băieților**, cadrele didactice își revizuiesc opiniile: „Da, desigur... Inginer, mai ales băieți; croitorese, fetele; tâmplari, zidari, mecanici – băieți” (V.P., profesor); „Profesor, croitor, învățător – băieți și fete; educatoare – fetele; polițist – băieți... (C.P., profesor)”; „Au apărut meserii noi... În domeniul calculatoarelor merg și fetele și băieții. Dar alte profesii, de exemplu pentru fete – profesoare, pentru băieți – agricultori sau ospătar, șofer...” (E.J., profesor). Cadrele didactice recomandă, așadar, elevilor profesii pe care pot să le practice în egală măsură fetele și băieții, dar și meserii pe care le consideră „mai potrivite” pentru unii sau pentru alții, „specifice unui anumit gen”.

După cum se poate observa, multe dintre recomandările profesorilor se regăsesc și în opțiunile exprimate de elevi, deși doar o proporție foarte redusă dintre aceștia din urmă apreciază că la cristalizarea opțiunilor lor profesionale au contribuit cadrele didactice. Acest dezacord între realitate (asemănarea dintre opțiunile profesionale ale elevilor și meseriile recomandate de cadrele didactice) și reprezentările elevilor cu privire la rolul profesorilor în orientarea profesională se poate explica prin dificultățile de percepție a influențelor transmise de cadrele didactice și/sau subevaluarea acestora. Pe de altă parte, ținând seama de faptul că elevii

consideră că principalul factor care a contribuit la conturarea deciziei privind cariera este familia, se poate considera că diferențele constatate între băieți și fete în ceea ce privește opțiunile profesionale sunt și consecința unor modele tradiționale diferențiate pe gen, transmise de familie.

➤ **Succesul profesional este influențat de gen?**

În perioada derulării anchetei, momentul „confruntării” cu piața muncii era relativ apropiat pentru mulți dintre elevii chestionați. Având în vedere acest fapt, am încercat să surprindem reprezentările cu privire la șansele de inserție profesională în funcție de criteriul gen. Referitor la acest aspect, datele cercetării arată că numai 55% dintre elevi cred că, în general, angajatorii nu manifestă preferințe deosebite pentru fete sau pentru băieți. Ceilalți consideră fie că preferințele pentru un gen sau altul sunt în legătură cu specificul meseriei – 15% –, fie că piața muncii oferă șanse mai mari unora sau altora. Interesant este însă că atât în percepția fetelor, cât și a băieților (în proporții de 27% și, respectiv 25%) cei favorizați sunt băieții.

Din răspunsurile elevilor se observă, în primul rând, că atât fetele cât și băieții consideră că există meserii cu un anumit „specific de gen”. De altfel, fetele continuă să aleagă trasee educaționale tradițional feminine, în ciuda oportunităților de educație variate, a unei consilieri cu tendințe emancipative și a unor anumite schimbări pozitive intervenite la nivelul mentalităților, stereotipurilor sau prejudecăților de gen. Totodată, transpare un grad mai redus de încredere în cazul elevelor în ceea ce privește „îndeplinirea condițiilor” solicitate de angajatori. În acest

caz poate fi vorba fie de o așa zisă caracteristică de gen, neconfirmată însă de ancheta noastră – femeile au mai puțină încredere în sine –, fie de anumite informații, mai mult sau mai puțin verificate și reale, cu privire la un „mediu mai prietenos” pe care îl reprezintă piața muncii pentru persoanele de sex masculin, fie de efectele cumulate ale acestor elemente.

În absența unor studii sistematice pe această temă, este dificil de formulat aprecieri cu privire la eventualele tendințe discriminatorii pe piața muncii din România, în funcție de criteriul gen. Pe de altă parte, luând în considerare numai câțiva indicatori în acest sens, se constată aspecte divergente. Astfel, rata șomajului în rândul femeilor se menține de mai mulți ani la un nivel inferior decât la bărbați, iar ponderea femeilor salariate în totalul populației active evidențiază o continuă tendință de apropiere cu cea a bărbaților: în anul 1991 aceasta reprezenta 60,7% la femei și 73,2% la bărbați; în 2000 proporțiile corespunzătoare ajung aproape egale – 47,7%, respectiv 49,0%. În schimb, nivelul mediu al salariului femeilor este, în mod constant, mai redus decât al bărbaților. Cauza decurge nu din acordarea unor salarii diferențiate pe sexe pentru același tip de muncă prestată și aceleași funcții ocupate, ci din faptul că mai multe femei decât bărbați au slujbe situate pe o treaptă inferioară pe scala statutului profesior, implicit mai slab plătite.

Reprezentările elevilor privind șansele de acces pe piața muncii sunt completate de informațiile referitoare la succesul în carieră, în relație cu profesia pe care aceștia și-au ales-o. Am constatat astfel că, deși peste două treimi din eșantionul de fete investigat

optează pentru profesii cu așa zis „specific feminin”, numai 25% dintre ele consideră că în profesia respectivă au succes în special fetele; majoritatea (63%) afirmă că „oricine poate avea succes, indiferent de apartenența la un anumit sex”. În schimb, băieții, într-o proporție aproape dublă decât cea corespunzătoare fetelor, consideră că în profesiile alese de ei au succes „mai ales băieții”.

Datele prezentate întăresc ideea stereotipurilor de gen în domeniul profesiunilor. Analiza reprezentărilor elevilor privind succesul profesional în relație cu opțiunile profesionale concrete ilustrează o dată în plus existența acestor stereotipuri. Astfel, se consideră că fetele se vor bucura de mai mult succes profesional tocmai în cazul profesiilor practicate mai frecvent de către femei (învățătoare, educatoare, secretară, asistentă medicală, croitoreasă). În cazul altor meserii, asociate în general sexului masculin (dulgher, zugrav, mecanic auto, șofer, inginer, informatician, aviator, profesii în domeniul armatei), se consideră că succesul profesional aparține bărbaților.

Distribuția răspunsurilor privind succesul în carieră permite și alte interpretări: fetele consideră că profesiile pentru care optează sunt mai puțin dificile și, în consecință, „oricine poate reuși” sau acestea au un grad mai redus de încredere în sine comparativ cu băieții, minimalizând rolul propriu în succesul personal. Este posibil, de asemenea, ca ele să considere *a priori* că numai anumite activități/profesii li se potrivesc, că acestea sunt conforme cu anumite trăsături specifice genului și sunt singurele în care pot avea succes. De altfel, unele studii au evidențiat faptul că nu numai „așteptările” unor

angajatori sau al unor „persoane neutre” sunt mai reduse față de femei decât față de bărbați, dar chiar și ale celor în cauză, deși evaluări obiective au evidențiat că acestea au anumite calități superioare persoanelor de sex masculin¹⁵.

Opțiunile profesionale ale fetelor și băieților, imaginea pe care aceștia și-o fac cu privire la viitorul lor profesional constituie și rezultatul tipului de afiliere la un gen-model, la care se adaugă permanentele presiuni exercitate în diferitele contexte (inclusiv în școală) în sensul confirmării rolului de gen. Elevii din eșantionul cercetării confirmă în proporție destul de redusă faptul că și-au ales un **model** în viață. În cazul fetelor, aceste modele sunt reprezentate, aproape în exclusivitate, de persoane de sex feminin – mama, alte persoane din familie, un cadru didactic sau diferite personalități, îndeosebi din domeniul artistic; pentru băieți modelul este tatăl sau personalități de sex masculin din lumea sportului, din domeniul politic, al afacerilor ș.a. Se observă că modelele alese de fete sau de băieți sunt diferite nu numai pe sexe, dar și ca domenii cărora acestea aparțin și care presupun caracteristici diferite.

RECOMANDĂRI

Investigația de față a evidențiat o serie de probleme și puncte critice privind problematica de gen, care se manifestă la nivelul diferitelor componente ale sistemului de educație. Pornind de la analiza acestora, propunem în continuare un set de recomandări, care vin în sprijinul promovării și valorificării dimensiunii de gen în educație. Intenția autorilor nu a fost aceea de a elabora o strategie comprehensivă (niveluri de acțiuni,

actori implicați, orizonturi de timp etc.), ci doar de a oferi repere pentru un astfel de exercițiu, pe care îl considerăm necesar în contextul sistemului de învățământ românesc.

➤ **Participare la educație, niveluri și domenii de formare**

Principalele probleme

- Gradul mai redus de participare a populației masculine, comparativ cu cea feminină, la nivelurile de educație post-obligatorii (învățământ liceal, postliceal și superior)
- Procesul de „feminizare”, respectiv „masculinizare” a unor trasee profesionale, proces vizibil atât la nivelul învățământului secundar, cât și superior
- Deficiențe în activitatea unor cadre didactice referitoare la consilierea și orientarea privind cariera, manifestate prin transmiterea și întărirea anumitor „stereotipuri profesionale”
- Capacitatea instituțională limitată a serviciilor de informare, consiliere și orientare privind cariera și accesul redus la astfel de servicii, în special în cazul elevilor din mediul rural

Recomandări

- **privind creșterea participării la educație:**

- Stimularea participării populației masculine la educația de nivel post-secundar și terțiar, prin măsuri de conștientizare a importanței educației și obținerii unor niveluri înalte de calificare, în planul dezvoltării personale și profesionale
- Reducerea proporției/eliminarea fenomenului privind munca la copii, implicit a celui de abandon și neșcolarizare, fenomene mai frecvente în cazul băieților, prin

măsuri de protecție socială a familiilor defavorizate din rândul cărora provin copiii care muncesc înainte de împlinirea vârstei legale

- Stimularea, prin politici tip acțiune afirmativă, a participării copiilor și tinerilor romi, în general, și a fetelor rome, în special, la toate nivelurile de educație și formare
- **privind eliminarea tratamentelor discriminatorii în orientarea profesională și reducerea fenomenului de „genizare” a unor domenii profesionale:**
 - Reflectarea dimensiunii de gen la nivelul ariei curriculare consiliere și orientare
 - Revizuirea programelor și manualelor unor discipline și desfășurarea de activități menite să conducă la dezvoltarea abilităților tehnico-manuale, urmărindu-se eliminarea segregării de gen în cadrul acestora
 - Dezvoltarea rețelei Centrelor de Asistență Psihopedagogică – în special a centrelor interșcolare și a celor la nivel de școală – și a activității consilierilor școlari
 - Includerea, în cadrul programelor de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice, a unui modul de formare pe tema „gen și educație” care să permită inclusiv ameliorarea activității de informare, consiliere și orientare privind cariera. Această intervenție poate avea o serie de consecințe pozitive concretizate în echilibrarea distribuției pe genuri a participării la educația oferită de diferitele filiere și domenii de formare, încetinirea/stagnarea procesului de „feminizare/masculinizare” a unor profesii etc.
 - Implicarea cadrelor didactice în

deconstrucția stereotipurilor de gen ale părinților, manifestate în orientarea școlară și profesională a copiilor

În scopul eliminării stereotipurilor de gen în orientarea profesională, specia-liștii în consiliere și orientare, precum și cadrele didactice trebuie să urmărească în activitatea pe care o desfășoară¹⁶ următoarele obiective:

- promovarea permanentă a unei consilieri a carierei neutre sub aspectul genului elevilor;
- informarea elevilor cu privire la asemănările și diferențele de gen;
- evidențierea calităților, a performanțelor și trăsăturilor de personalitate specifice și valorizate social;
- identificarea barierelor reale, precum și a stereotipurilor personale sau ale celorlalți cu privire la exercitarea unei anumite profesii;
- acordarea de sprijin în depășirea obstacolelor personale, familiale, sociale care stau în calea realizării profesionale;
- încurajarea fetelor/băieților în vederea dezvoltării planului cu privire la carieră ca răspuns la o nevoie internă de autorealizare și nu prin „supunerea” față de anumite presiuni externe sau prin conformarea la cerințele altora;
- demonstrarea faptului că nu toate trăsăturile „tipic masculine” (agresivitatea, forța, dominanța), conform modelului tradițional, trebuie apreciate și „recompensate”, iar cele „tipic feminine” (sensibilitatea, flexibilitatea) depreciate;
- valorizarea, în cazul fiecărui elev consiliat, atât a trăsăturilor specifice de gen, cât și a caracteristicilor pozitive care „aparțin” celui alt gen;
- exemplificarea cu trasee de educație, formare profesională și reușită în

carieră, cu modele de autonomie și independență corespunzătoare atât bărbaților cât și femeilor.

➤ **Conștientizarea dimensiunii de gen în educație**

Principalele probleme

- Neîncrederea sau indiferența față de abordarea dimensiunii de gen în procesul didactic, mai ales în cadrul anumitor discipline (ca relevanță/beneficii, oportunitate)
- Insuficienta informare a cadrelor didactice privind distincții fundamentale pentru educația de gen (de exemplu, între *sex/gen*, *înnăscut/ dobândit*); asocierea curentă a tratării diferențiate de gen ca formă de discriminare în educație
- Numărul scăzut de profesori care valorifică dimensiunea de gen în practica educațională curentă și care analizează critic stereotipurile de gen în procesul didactic
- Cazuri frecvente de transformare a atributelor de gen, asociate fetelor sau băieților, în *etichetări*, cu consecințe negative asupra dezvoltării imaginii de sine a elevilor, inclusiv asupra identității de gen
- Lipsa oportunităților de informare și formare a cadrelor didactice, referitoare la educația de gen

Recomandări

- **privind familiarizarea cadrelor didactice cu problematica de gen, în general, și cu relevanța acesteia pentru educație:**
 - Organizarea unor campanii de informare în rândul cadrelor didactice, pe teme relevante pentru educația de gen (seminarii, articole în presa de specialitate, ateliere de lucru)

- Elaborarea unor resurse informative (traduceri, sinteze, ghiduri, manuale de bune practici etc.), adresate cadrelor didactice, privind perspectivele de gen atât la nivel general, cât și pentru anumite discipline, teme de studiu
 - Facilitarea accesului la sursele de informare prin diversificarea modalităților de diseminare (publicații on-line, în format electronic etc.)
 - Organizarea unor module de formare (inițială și continuă) a cadrelor didactice, centrate pe aspecte teoretice și practice ale educației de gen (cursuri, comisii metodice, schimburi de experiență, lecții deschise etc.)
 - Stimularea participării școlilor la programe regionale, naționale și internaționale, care urmăresc obiective relevante pentru abordarea de gen în spațiul școlar (promovarea egalității de șanse, combaterea discriminărilor de gen, dezvoltarea relațiilor interpersonale de gen, a parteneriatului de gen)
 - **privind conștientizarea factorilor de decizie (manageri școlari, inspectori școlari etc.) asupra relevanței perspectivelor de gen în educație și implicarea acestora în promovarea unor strategii ameliorative:**
 - Popularizarea exemplelor de bune practici pe tema genului în educație (proiecte, oferte de discipline opționale etc.) între școli, la nivel local, județean și național.
 - Includerea, în planul de dezvoltare instituțională a școlilor, a unor proiecte dedicate problematicii de gen
 - Includerea, în regulamentele de organizare și funcționare a școlilor, a unor aspecte referitoare la problematica de gen.
 - Includerea, în activitățile de inspecție școlară, a unor aspecte referitoare la valorificarea perspectivelor de gen în activitatea didactică.
 - Organizarea unor rețele de experți la diferite niveluri (școală, inspectorat, minister etc), cu următoarele roluri: monitorizarea procesului de includere a politicii echității de gen în educație (pentru diferite niveluri); asistarea cadrelor didactice în identificarea și combaterea prejudecăților de gen formulate sau activate în spațiul școlar; dezvoltarea unor programe de susținere și promovare a egalității de șanse în educație.
 - Stimularea activității de cercetare și analiză sistematică pe tema dimensiunii de gen în educație (obstacole în realizarea educației de gen, tipuri de stereotipii și discriminări de gen promovate în spațiul școlii, determinanți școlari și extrașcolari, modalități concrete de valorificare a genului în școală etc.).
 - Colectarea de date statistice diferențiate pe sexe privind rezultatele școlare ale elevilor pe parcursul anului școlar și la examenele finale.
- **Dimensiunea de gen în produsele curriculare**
- Principalele probleme**
- Insuficienta valorificare a dimensiunii de gen la nivelul produselor curriculare (programe școlare, manuale școlare, materiale auxiliare) în sensul promovării echității, parteneriatului și emancipării de gen.
 - Inducerea unor discriminări și stereotipii de gen prin intermediul manualelor școlare, prin texte și imagini: o lume

preponderent masculină, modele tradiționale de gen etc.

- Ignorarea dimensiunii de gen în construirea sarcinilor de învățare din manualele școlare.
- Nivelul redus de conștientizare a rolului potențial al tuturor disciplinelor în realizarea educației de gen și a importanței acestui tip de educație la toate nivelurile de școlarizare.

Recomandări

- Introducerea, în programele școlare, a unor unități de conținut cu mesaj explicit de gen, susținute de obiective/competențe, exemple de activități de învățare și sugestii metodologice corespunzătoare, care să orienteze cadrul didactic în derularea activității didactice în perspectiva promovării echității de gen
- Introducerea, în grilele de evaluare a manualelor școlare, a unor aspecte referitoare la perspectiva de gen (prezența/absența stereotipurilor și a discriminărilor de gen, modalități de valorificare educațională a perspectivei de gen, reprezentarea echilibrată pe genuri la nivelul imaginilor și textelor selectate, varietatea sarcinilor de învățare din perspectiva de gen etc.).
- Elaborarea unor materiale auxiliare (ghiduri, îndrumătoare, metodici etc.) referitoare la valorificarea perspectivei de gen la toate materiile de studiu, nu numai prin conținuturi specifice, cât mai ales prin abordări metodologice de utilizare a experienței de viață a fetelor și băieților, de identificare și deconstrucție a stereotipurilor și a discriminărilor de gen, de promovare a cooperării și a parteneriatului de gen.

- Elaborarea unor programe școlare pentru discipline opționale, referitoare la diferite aspecte ce țin de perspectiva de gen, care să răspundă interesului elevilor în diferite etape de dezvoltare a acestora (de exemplu: educație pentru sănătate, educație sexuală, educație pentru familie, stadialitatea procesului de construcție a genului, parteneriat de gen, modele de succes feminine și masculine etc.).
- Organizarea unor sesiuni de formare pentru autorii de manuale școlare și pentru evaluatorii acestora, centrate pe modalitățile concrete de valorificare a dimensiunii de gen în educație.

➤ **Dimensiunea de gen în curriculum-ul implementat**

Principalele probleme

- Slaba dezvoltare a infrastructurii școlilor, concomitent cu utilizarea inadecvată și uneori discriminativă a unor spații școlare care nu încurajează libera exprimare a personalității elevilor și nu stimulează comportamentul democratic în școală
- Mediul vizual sărac, impersonal și anacronic, care diminuează relevanța și competitivitatea stimulilor vizuali și a mesajelor promovate de școală, în raport cu alte medii sociale; preponderența stimulilor vizuali care conțin simboluri de putere și prestigiu social de tip masculin în spațiul școlar.
- Utilizarea, în practica educațională, a unor strategii didactice de tip tradițional, centrate pe profesor, care diminuează diversitatea interacțiunilor sociale dintre elevi și nu promovează atitudini active și critice față de mesajele relevante

din perspectiva de gen; utilizarea insuficientă a metodelor bazate pe cooperare și pe lucrul în grup.

- Insuficiența valorificării a experienței de viață a elevilor în procesul de învățare.
- Ignorarea sau conștientizarea insuficientă, de către cadrele didactice, a „efectelor de gen” în evaluarea școlară.

Recomandări

- Dezvoltarea unor **politici privind mediul fizic școlar**, care să conducă la îmbunătățirea infrastructurii școlilor în scopul facilitării accesului nondiscriminativ la spații de comunicare informală și extra-curriculară a elevilor:
 - Diversificarea stilului arhitectural al școlilor care urmează a fi construite și reamenajarea celor mai vechi, în spiritul creării unei atmosfere familiare și prietenoase pentru elevi
 - Promovarea personalizării și creării unei imagini identitare a fiecărei școli, cu participarea activă a elevilor și părinților în activități de acest tip
 - Echilibrarea pe criteriul gen a ponderii stimulilor vizuali în spațiul școlar
 - Proiectarea unor programe de modernizare a mijloacelor didactice, care să ia în calcul criteriul de gen în design-ul acestora
 - Introducerea unor indicatori referitori la perspectiva de gen în elaborarea și evaluarea materialelor didactice și a normelor de organizare și utilizare a spațiului școlar.
- **Programe de formare a cadrelor didactice pe teme privind dimensiunea de gen în curriculum-ul implementat:**
 - Relevanța de gen a metodologiilor

didactice

- Strategii de evitare a discriminărilor de gen în educație
- Modalități concrete de valorificare a dimensiunii de gen în procesul didactic
- Distorsiuni de gen în evaluarea elevilor
- Dezvoltarea unui mediu de învățare constructiv
- Metode bazate pe cooperare și parteneriat de gen și lucrul în grupuri mixte etc.

➤ **Relația profesor-elevi, elevi-elevi, grupul de prieteni**

Principalele probleme

- Manifestarea anumitor influențe de gen atât în relația profesor-elevi, cât și în relațiile dintre elevi sau în grupul de prieteni, influențe care reflectă prezența stereotipurilor și prejudecăților de gen la ambele categorii de subiecți investigați – cadre didactice și elevi – sau cel puțin la o parte dintre aceștia

Recomandări

- Introducerea unor modificări la nivelul curriculum-ului, precum și includerea în cadrul programelor de pregătire continuă a cadrelor didactice a unui modul de formare pe tema „gen și educație” care să cuprindă inclusiv aspecte referitoare la metodele didactice utilizate, constituie premise pentru ameliorarea relațiilor dintre profesor-elevi și a celor dintre elevi, pentru stimularea cooperării și dezvoltării unui real parteneriat între fete și băieți și, ulterior, între femei și bărbați, atât în viața privată, cât și în spațiul public.

Perspectivă asupra valorificării genului în practica educativă¹⁷

Cum ar trebui să se comporte profesorii care conștientizează problematica de gen?

- stimularea dialogurilor despre gen în cadrul lecțiilor, cu accent pe promovarea echității și parteneriatului de gen
- implicarea activă a elevilor în procesul de învățare cu accent pe interesele și experiența anterioară a elevilor: ce vor să învețe, ce ar vrea să citească, la ce visează, despre ce vorbesc etc.
- realizarea unei legături între mediul de învățare din școală și mediul obișnuit în care trăiesc în afara ei
- diversificarea surselor de învățare, recomandarea de bibliografie sau alte surse care să cuprindă perspective diverse: femei și bărbați, minorități etnice, religioase, perioade istorice diferite
- organizarea unor cercuri sau activități voluntare, care să ofere șansa tuturor elevilor de a realiza deopotrivă activități tradiționale asociate genului feminin și problematica de gen în educație
organizarea unor activități cu părinții, centrate pe diferite aspecte privind problematica de gen

Ce înseamnă strategii didactice care oferă oportunități egale de învățare pentru ambele genuri?

- a oferi tuturor elevilor o cantitate egală de atenție, încurajare și considerație
- a utiliza criterii comune în evaluare
- a crea așteptări egale pentru fete și băieți în ceea ce privește succesul activității de învățare
- a alege metodele didactice care să ia în considerare aptitudinile, nevoile, interesele individuale și sexul elevilor

Ce înseamnă învățare prin cooperare și cum poate fi stimulat parteneriatul de gen?

- împărțirea responsabilităților, a resurselor și a efortului către scopuri și obiective comune
- crearea unui mediu favorabil astfel încât fiecare elev să se simtă în siguranță, liber de a-și exprima propriile opinii și valori
- fiecare elev trebuie să experimenteze sarcini și roluri cât mai variate, evitând separarea rolului în raport de gen

Cum recunoaștem un mediu de învățare constructiv, favorizant pentru parteneriatul de gen?

- se acordă timp pentru dezvoltarea coeziunii de grup și a competențelor de comunicare
- se utilizează strategii de învățare prin cooperare
- se promovează respectarea și valorificarea diferențelor dintre elevi, precum și recunoașterea calităților grupului
- se ascultă activ, se comunică sincer și deschis
- se utilizează conflictele ca situație de învățare, încurajând atitudinile de cooperare, mai degrabă decât cele de evitare a acestora
- se evaluează permanent competențele grupului și se stabilesc obiective comune
- se acceptă faptul că *a greși* face parte din *a învăța*
- se încurajează ideea că schimbările sunt dificile, dar nu imposibile, și uneori necesare
- se celebrează succesele
- se evită aprecierile negative

NOTE

¹ Informații conținute în TIMSS 1999. *International Science Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Sciences Study at the Eighth Grade*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The International Study Center, Boston, 2000.

² Ne referim la informațiile oficiale cuprinse în documentarele statistice elaborate de Institutul Național de Statistică.

³ Vezi și Ștefănescu, D.O., Miroiu, M. (coord.), *Gen și politici educaționale*, București, 2001.

⁴ Vezi Pasti, Vi., *Ultima inegalitate. Relațiile de gen în România*, Iași, Polirom, 2003.

⁵ Interiorizarea unui anumit model social asupra genului (cf. Bălan, E. et alii., *Fete și băieți. Parteneri în viața privată și publică – perspective de gen*, București, Ed. Nemira, 2003, p.28).

⁶ Cf. Grunberg, L., (Re)Evoluții în sociologia feministă. *Repere teoretice, contexte românești*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

⁷ Grunberg, L., Ștefănescu, D.O. *Manifestări explicite și implicite ale genului în programele și manualele școlare*. În: Vlăsceanu, L. (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu. Studii de impact*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

⁸ Vezi în acest sens definiția dată de conceptului sexism instituțional, înțeles ca ansamblu de reguli, politici, practici care duc la tratamente

nefavorabile, care pot avea efecte discriminatorii asupra femeilor pentru că sunt femei sau asupra bărbaților pentru că sunt bărbați. (cf. Grunberg, L., (Re)evoluii în sociologia feministă. *Repere teoretice, contexte românești*, Iași, Ed. Polirom, 2002.)

⁹ Ștefănescu, D.O., Miroiu, M. (coord.), *Gen și politici educaționale*, București, 2001.

¹⁰ TIMSS 1999. *International Science Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Sciences Study at the Eighth Grade*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The International Study Center, 2000.

¹¹ Vezi și Dragomir, Otilia; Miroiu, Mihaela (editoare), *Lexicon feminist*, Ed Polirom, Iași, 2002.

¹² Dragomir, O., Miroiu, M., *Lexicon feminist*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

¹³ Vezi și Ștefănescu, D.O., Miroiu, M. (coord.), *Gen și politici educaționale*, București, 2001.

¹⁴ Vezi și Jigău, M., *Consilierea carierei*, București, Ed. Sigma, 2001.

¹⁵ Vezi și Jigău, M., *Consilierea carierei*, București, Ed. Sigma, 2001.

¹⁶ Vezi și Jigău, M., *Consilierea carierei*, București, Ed. Sigma, 2001.

¹⁷ Preluat și adaptat după *Explore ideas. Articles, opinions, and research about teaching and learning*, Unicef – Teacher Talking, <http://www.unicef.org/teachers/teacher/learn.htm>

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Bălan, E. et alii., *Fete și băieți. Parteneri în viața privată și publică – perspective de gen*, București, Ed. Nemira, 2003.

Chiru, C., Ciupercă, C., *Stereotipurile etnice și de gen la preșcolari. În: Sociologie Românească*, 2000, nr. 3-4.

Dragomir, O., Miroiu, M. (ed.), *Lexicon feminist*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

Dragomir, O., Bălan, E., Ștefan, C., *Formarea elevilor pentru o viață personală din perspectiva privatității. În: Vlăsceanu, L. (coord.), Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

Grunberg, L., *Stereotipuri de gen în educație: cazul unor manuale de ciclu primar. În: Revista de Cercetări Sociale*, nr. 4/1996.

Grunberg, L., Miroiu, M. (ed.), *Gen și educație*, București, Ed. AnA, 1997.

Grunberg, L., *Good practice in Promoting Gender Equality in Higher Education in Central and Eastern Europe*, București, UNESCO, 2001.

Grunberg, L., *(R)Evoluții în sociologia feministă. Repere teoretice, contexte românești*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

Grunberg, L., Ștefănescu, D.O., *Manifestări explicite și implicite ale genului în programele și manualele școlare. În: Vlăsceanu, L. (coord.), Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

Iluț, P., *Iluzia localismului și localizarea iluziei. Teme actuale ale psihosociologiei*, Iași, Ed. Polirom, 2000.

Jigău, M., *Consilierea carierei*, București, Ed. Sigma, 2001.

Jigău, M. (coord.), *Participarea la educație a copiilor romi; probleme, soluții, actori*, Institutul de Științe ale Educației, București, Ed. MarLink, 2002.

Jigău, M. (coord.), *Învățământul rural din România; probleme, condiții și strategii de dezvoltare*, ISE, MEC, ICCV, UNICEF, București, Ed. MarLink, 2002.

Landsheere, G. de, *Evaluarea continuă și examenul. Manual de docimologie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.

Manolache, A., Pârnuță, Gh., *Istoria învățământului din România*, vol. II, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1993.

Mihăilescu, Șt., *Din istoria feminismului românesc. Antologie de texte (1838-1929)*, Iași, Ed. Polirom, 2002.

Miroiu, M., *Politici ale echității de gen. Ghid pentru învățământul universitar din Europa Centrală și de Est*, București, Ed. Politeia-SNSPA, 2003.

Pasti, V., Ilinca, C., *O realitate a tranziției: Discriminarea de gen. În: Raport de cercetare*, Institutul de Studii ale Dezvoltării, București, 2001.

Ștefănescu, D.O., Miroiu, M. (coord.), *Gen și politici educaționale*, București, 2001.

Ștefănescu, D.O., *Dilema de gen a educației*, Iași, Ed. Polirom, 2003.

*** *Ancheta națională asupra activității copiilor*, Institutul Național de Statistică, Organizația Internațională a Muncii, București, 2003.

*** *Barometrul de gen*, Fundația pentru o Societate Deschisă, București, 2000, http://www.gender.ro/gender_bar.htm.

*** *Explore ideas. Articles, opinions, and research about teaching and learning*, Unicef – Teacher Talking, <http://www.unicef.org/teachers/teacher/learn.htm>.

*** *Femeile și bărbații în România*, INS, PNUD, București, 2000.

*** *Situația social-economică a romilor*, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, București, 1998.

*** *TIMSS 1999. International Science Report. Findings from IEA's Report of the Third International Mathematics and Sciences Study at the Eighth Grade*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, The International Study Center, Boston, 2000.

Documentare statistice la nivel general și în domeniul învățământului, Institutul Național de Statistică, perioada 1995-2003.

OUTLOOK ON THE GENDER DIMENSION IN EDUCATION

Gender-related elements have always been considered major aspects of education, from the very first forms of education in the family and the community to the education systems in contemporary society. Various historical periods and social-economic and cultural environments have approached the gender issue in a multitude of ways. Approaches range from the gender-separation principle (education for girls/education for boys), through the levelling attitude (promoting a type of gender education for the "neutral" student) to the equity and equal opportunities approach (co-education – common education for both genders, valuing gender characteristics).

On the background of studies carried out in education in Romania, gender and education constitutes a recently approached issue; few theoretical works, research or practical approaches have dealt with these aspects. Under the circumstances, *Outlook on the gender dimension in education*, undertaken by the Institute of Educational Studies in partnership with UNICEF in Romania, intends to examine school curriculum from the gender point of view and based previous research to make an in-depth analysis of this particular aspect.

In concrete terms, the study aims to provide a complex approach to the gender dimension in the school curriculum, by completing the written curriculum analysis with that of the implemented curriculum: from the entry-elements in the system to the process

elements, from what must be taught, learned and evaluated in class to exactly how teaching, learning and evaluation is actually achieved. The study also aims to develop a set of recommendations on raising awareness and valuing the gender dimension in education which could become a starting point for the design, implementation and evaluation of educational policies meant to sustain gender equality in Romanian pre-university education.

Underpinning the study was a complex research methodology, adapted to the analysis of the gender dimension from a pedagogical perspective, which included both quantity and quality research tools. *Outlook on the gender dimension in education* addresses a range of players: decision-makers in education, trainers, curriculum developers (authors of curricula, textbooks and teaching materials) and teaching staff.

The issues approached in the study were related to the following aspects of the teaching-learning-evaluation process:

- **School-attendance; levels and areas of education.** An analysis of statistical indicators on school attendance reveals that in Romania there are no significant gender-related disparities at any level of education. It does show however, a gender-related polarization by professional areas in both high school and higher

education. Moreover, an analysis of students' career options identified in the context of the present study reveals the existence of "professional stereotypes" differing by gender, with specific implications on counselling and guidance activities.

- **Awareness of the gender dimension in education.** The teaching staff is insufficiently aware of the importance of the gender issue in education. Not making any distinction between *sex* and *the cultural build-up of gender*, between *innate* and *acquired* between *differentiation* and *discrimination* (legal, cultural, economic, etc.) teachers are poorly equipped to understand the factors that influence students' emotional interpretation of gender. Gender-related topics are rarely approached in the process of teaching and situations with an educational potential in this respect are insufficiently exploited. Teachers often fail to understand and to critically question gender stereotypes and tend to treat them as preconceived ideas or prejudices. Consequently, gender attributes may become *labels* with a negative impact on the development of gender identity and students' self-image in general.
- **Gender-specific characteristics promoted and assumed in school.** On the one hand, gender characteristics promoted by teachers and the school curriculum are more often than not differentiated by gender, frequently

in accordance with traditional female or male models. On the other hand, teachers' recommendations are made either in accordance with these models, or refer to the ideal, 'neutral' gender student. At the same time, students will regularly distance themselves from the traditional gender characteristics promoted by teachers in school.

- **The gender dimension in curricular products.** An analysis of curricular products from the perspective of promoting gender-related messages has revealed imbalances. For instance, by means of texts and images, school books promote male characters. Also, gender-associated features and activities correspond in many cases to the traditional gender models. The world of textbooks is scarce in providing situations of gender communication and partnership. Learning assignments are prevalingly individualised, cognitive and abstract, which indicates the relatively low potential of textbooks for valuing students' life experience and the gender dimension in learning, seen as a social process.
- **The gender dimension in the implemented curriculum.** An examination of the various aspects pertaining to the implemented curriculum (learning space organisation, teaching-learning strategies, aspects of school performance evaluation, etc.) has led to the conclusion that gender is insufficiently valued in teaching

activities. These aspects do not necessarily lead to gender-related discriminations. Nonetheless, a relatively poor school environment, prevailing traditional teaching strategies, the still wide gap between learning situations in school and real-life situations that students actually experience, models of successful careers promoted in school, various factors that influence objective school performance evaluation, etc. fail to promote values that could raise awareness to and value the gender dimension and consequently provide few opportunities for students to exercise social roles, implicitly gender roles.

- **Teacher-student, student-student and group-of-friends relationships.** The teacher-student relationship involves a series of gender-related influences, generally unintentional and

unaware. They are mostly the result of teachers' gender stereotypes. In relationships between students on school premises and among friends, in addition to the particularities specific to the ordinary stages of psychological-individual development, there will sometimes emerge gender prejudices induced by school, family, society at large, prejudices according to which boys and girls are ascribed different characteristics and roles.

The study starts off with the problems and critical issues summarized above and ends with a set of recommendations that encourage the promotion and valuing of the gender dimension in education. It was not in the author's intention to develop a comprehensive strategy, but merely to provide benchmarks for such an exercise, deemed necessary in the context of the Romanian education system.

PERSPECTIVE ASUPRA DIMENSIUNII DE GEN ÎN EDUCAȚIE



Institutul de Științe
ale Educației

unicef 

PROGRAM PILOT DE INTERVENȚIE PRIN SISTEMUL ZEP (ZONE PRIORITARE DE EDUCAȚIE)

Program susținut financiar de Reprezentanța UNICEF în România

1. Programul ZEP – aspecte specifice

Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic,
Irina Horga, Mihaela Jigău,
Ligia Sarivan

1.1. Argument

Proiectul „Program pilot de intervenție prin sistemul ZEP” are la bază o serie de constatări desprinse din cercetări anterioare, care au evidențiat **situația defavorizată a copiilor și tinerilor de etnie roma** în ceea ce privește accesul, participarea și calitatea educației de care beneficiază. De exemplu, studiul privind *Participarea la educație a copiilor romi; probleme, soluții, actori*¹, realizat în anul 2002 și axat asupra educației romilor din mediul rural, a evidențiat multiplele aspecte ale defavorizării acestei categorii, sub multiple aspecte:

- **Resursele materiale ale unităților școlare în care învață:**

- proporția ridicată a unităților școlare cu o stare precară a clădirilor (peste 25% dintre școlile în care sunt cuprinși copiii romi sunt construite înainte de 1900, comparativ cu 12% în cazul școlilor în care învață copiii care aparțin populației majoritare);
- ponderea mai mare a școlilor cu elevi romi care nu dispun de utilitățile elementare (30% dintre școli nu au sursă proprie de apă și aproape 10% nu au WC; la acestea se adaugă 2% unități de învățământ care nu dispun de iluminat electric);
- supraîncărcarea (spațiul/elev în sălile de clasă) în cazul școlilor cu romi, comparativ cu media sistemului (de aproape două ori mai mare în școlile cu clase I-IV și de

peste patru ori mai mare în școlile cu clase I-VIII);

- precaritatea dotărilor unui număr important de școli în

care învață elevi romi (mobiliier școlar vechi și deteriorat, cvasi-inexistența materialelor didactice și echipamentelor, lipsa laboratoarelor și a materialului didactic specific, absența sălilor de sport, slaba dotare cu fond de carte a bibliotecilor școlare și vechimea considerabilă a acestuia etc.).

- **Resursele umane ale școlilor:**

- deficit de personal didactic calificat (diferența cea mai accentuată între școlile cu elevi romi și cele care cuprind copii ce aparțin populației majoritare se constată la nivelul școlilor cu clase I-IV – 67,1% față de 43,5%);

- fenomenul intens de fluctuație prezent în rândul cadrelor didactice (frecvența fenomenului – considerată în funcție de proporția unităților de învățământ la care se înregistrează – este mult mai ridicată în cazul unităților cu copii de etnie roma, proporția respectivă fiind de peste trei ori mai mare pentru unitățile de nivel preprimar și obligatoriu).

- **Participarea la educație:**

- marea amploare a fenomenelor de abandon și neșcolarizare în rândul copiilor de etnie roma; în totalul populației în vârstă de 7-16 ani, proporția celor care au abandonat școala sau nu au fost școlarizați reprezintă, la nivelul anului 1998, peste 35%;

- proporția foarte ridicată a elevilor care au abandonat școala la nivelul unor unități de învățământ², proporție care, în unele cazuri, ajunge la un sfert din totalul efectivului de elevi; astfel de unități școlare sunt situate în zone cu concentrare mare a populației de etnie roma, proporția elevilor de această etnie depășind, de cele mai multe ori, jumătate din efectivul total al elevilor școlii.

Studiile amintite au identificat și principalele **cauze** ale participării reduse la educație a copiilor de etnie roma, cauze care, de cele mai multe ori decurg unele din altele, se întrepătrund și se potențează reciproc, abandonul școlar fiind rezultanta acțiunii lor cumulate. Acestea sunt cuprinse atât în categoria **determinanților școlari** (deficitul de personal didactic calificat, nivelul redus al resurselor materiale, influențele negative ale ethos-ului școlar etc.), cât și în cea a **determinanților individuali** (stare precară a sănătății, dificultăți de adaptare școlară ș.a.) și **socio-familiali** (sărăcie, nivel redus de educație a părinților, șomaj, atitudine rezervată privind educația copiilor).

Având în vedere participarea redusă la educație, efectele pe termen lung asupra dezvoltării personale și sociale a copiilor, riscul marginalizării și excluderii sociale, precum și complexitatea cauzelor care generează fenomene de neșcolarizare și abandon școlar (în special în rândul copiilor de etnie roma), am dezvoltat o **abordare globală a intervențiilor ameliorative** sub forma sistemului **Zonelor de Educație Prioritară (ZEP)**³.

1.2. Sistemul ZEP. Prezentare generală

Sistemul **zonelor prioritare de educație**, care implică principiul discriminării pozitive (alocarea de resurse școlare suplimentare copiilor cu dificultăți

de învățare și rezultate școlare reduse datorită situației de dezavantaj socio-economic), a fost inițiat în Anglia (**EPA – Educational Priority Areas**) în 1967, preluat în Franța (1981) și dezvoltat ulterior în majoritatea statelor membre ale Uniunii Europene. Sistemul are ca obiectiv sprijinirea acțiunilor educative în zonele în care condițiile economice și sociale constituie un obstacol important pentru reușita școlară a copiilor.

Zonele prioritare de educație au fost dezvoltate atât în mediul urban (cartiere periferice ale marilor orașe locuite de imigranți, populație rurală recent stabilită în orașe, alte categorii de populație marginalizată, inclusiv populație de etnie roma), cât și în arii rurale defavorizate. Din perspectivă socio-economică, aceste zone sunt caracterizate prin nivelul redus al condițiilor socio-economice ale familiilor, nivelul scăzut de educație, gradul redus al ocupării în rândul membrilor comunității, implicit rată înaltă a șomajului, rată ridicată a criminalității (în unele cazuri), procentul ridicat de imigranți etc. Din perspectivă educațională, acestor zone le corespunde o rată redusă a participării școlare (copii care abandonează prematur sistemul de educație, copii neșcolarizați, cu rată redusă de frecventare a școlii), precum și un nivel scăzut al rezultatelor școlare ale elevilor și risc de eșec școlar.

Grupurile țintă cărora li se adresează programele ZEP includ, în general, copii în vârstă de până la 14 ani (chiar 16 ani, în unele cazuri) care nu au frecventat școala sau care au părăsit prematur sistemul de învățământ și care nu urmează un program de formare profesională, precum și elevi cu dificultăți de învățare. Acești copii aparțin categoriilor de populație defavorizată socio-economic, cu risc sau în situație de excludere socială. În funcție de caracteristicile grupului țintă, programele

ZEP reunesc în clase „unice” copii de vârste diferite sau organizează clase pe niveluri corespunzătoare vârstei.

Obiectivele urmărite de programele ZEP implementate în țările europene sunt, în general, următoarele:

- eradicarea (reducerea) analfabetismului;
- asigurarea educației de bază pentru tinerii proveniți din medii defavorizate socio-economic;
- reducerea criminalității;
- ameliorarea rezultatelor școlare;
- facilitarea integrării sociale și profesionale.

Pentru atingerea acestor obiective, strategiile de dezvoltare a unui sistem ZEP presupun o serie de **condiții și etape pregătitoare**, precum:

- crearea condițiilor pentru un învățământ diferențiat la nivelul unităților școlare cuprinse în aria de intervenție;
- asigurarea compatibilității și a coerenței cu politica generală în domeniul educației;
- creșterea nivelului de responsabilitate și de implicare a unităților școlare cuprinse în aria de intervenție;
- elaborarea și aplicarea unui curriculum paralel, care vizează atât achiziția de competențe de bază cât și de competențe profesionale;
- organizarea unor programe de formare inițială și continuă a profesorilor în vederea abilitării cu competențe vizând identificarea problemelor, stabilirea și operaționalizarea unor obiective, evaluarea rezultatelor, inițierea unor măsuri corective ulterioare etc.;
- stimularea implicării educative multi-instituționale;
- reunirea în activități educative comune a copiilor, părinților și altor membri ai comunității;
- conștientizarea de către toți actorii implicați (copii, părinți, cadre didactice) a importanței principiului discriminării

pozitive și acceptarea acestuia.

Analiza programelor ZEP implementate în diferite țări europene evidențiază o serie de caracteristici de ordin general ale acestora:

- efectele educative pe termen lung sunt mai evidente decât cele pe termen scurt și mai profitabile decât în cazul programelor care urmăresc numai achiziția de cunoștințe;
- rezultatele așteptate vizează atât ameliorarea performanțelor școlare, cât și a relației copilului cu școala;
- intervenția creează un cadru și are la bază o metodologie complexă de abordare educativă a copilului cu eșec școlar, și nu este o tehnică didactică;
- intervenția presupune modificarea esențială a rolului tradițional al școlii, deplasând accentul pe aspecte sociale, de adaptare, integrare socio-profesională a elevilor etc.

1.3. Proiectarea strategiei de intervenție de tip ZEP în România

Analizând oportunitatea implementării sistemului ZEP în România, o echipă de experți din cadrul Institutului de Științe ale Educației a inițiat, la jumătatea anului 2002, un proiect pilot prin care să verifice fezabilitatea și condițiile de succes ale unei intervenții de acest tip pentru sistemul național de educație. Principalele **obiective** ale proiectului pilot au fost:

- Creșterea gradului de participare la educație și reducerea riscului de abandon școlar pentru copiii cu dificultăți de învățare sau pentru cei provenind din medii defavorizate socio-economic, cu accent pe copiii de etnie roma.
- Asigurarea competențelor de bază pentru copiii romi și pentru cei care aparțin populației majoritare, proveniți din medii defavorizate socio-economic, care au părăsit sistemul de educație

Înainte de absolvirea învățământului obligatoriu.

- Producerea de schimbări pozitive la copii, atât în plan cognitiv, cât și atitudinal, comportamental și motivațional.
- Creșterea șanselor de acces la educația de nivel secundar și de inserție profesională a tinerilor proveniți din medii defavorizate socio-economic, și în special a celor de etnie roma, participanți la program.
- Schimbarea mentalităților și ameliorarea relațiilor dintre populația majoritară și cea de etnie roma.
- Dezvoltarea capacității instituționale a școlii în vederea creșterii calității educației copiilor.
- Diversificarea funcțiilor școlii în scopul dezvoltării acesteia ca centru de resurse pentru părinți și ceilalți membri ai comunității, sporirea rolului acesteia în comunitate.

Proiectul se adresează tuturor elevilor înmatriculați la unitatea școlară selectată, precum și unor **categorii** specifice de copii proveniți din medii familiale defavorizate socio-economic, după cum urmează:

- copii în vârstă de 11-16 ani neșcolarizați sau care au abandonat de peste 2 ani școala în ciclul primar (primul grup țintă); pentru aceștia a fost creată o **clasă de recuperare de nivel primar**;
- elevi care au abandonat școala în ciclul gimnazial (sau la finalul ciclului primar) de peste 2 ani (al doilea grup țintă); pentru acest grup s-a constituit o **clasă de recuperare de nivel gimnazial**;
- elevi cu risc major de eșec școlar datorită defavorizării socio-economice, copii neșcolarizați în vârstă de până la 10 ani sau elevi care au abandonat clasa I de mai puțin de 2 ani (al treilea grup țintă), integrați în **clase ZEP**, ca sistem paralel la cel obișnuit.

Au fost luate în considerare multiple

domenii de intervenție: formare (cadre didactice, manageri școlari); dezvoltare de curriculum (pentru clasa ZEP și pentru clasele de recuperare); infrastructură școlară (reabilitare spații școlare, mobilier, materiale didactice și echipamente etc.); dezvoltare și parteneriat comunitar (părinți, autorități publice locale, companii private, ONG-uri); protecție socială (elevii din clasele ZEP și ceilalți elevi ai școlii). Astfel, principalele activități prevăzute au fost:

- Elaborarea de **documente curriculare:** planuri-cadru, programe școlare și materiale pentru elevi adaptate fiecărui grup țintă reprezentat în proiect.
- Elaborarea unor **suporturi de curs și desfășurarea de programe de formare** pentru cadrele didactice și pentru echipa managerială a școlii, care au urmărit două direcții principale:
 - Sensibilizarea față de importanța aspectelor manageriale într-o organizație școlară modernă („școala care învață”) și dobândirea de competențe în domenii precum managementul schimbării, comunicarea managerială, managementul de proiect, managementul clasei, educație interculturală, parteneriat în domeniul educației ș.a.
 - Abilitarea cu strategii didactice inovative pentru aplicarea noului curriculum: familiarizarea cu un curriculum orientat pragmatic pe achiziții de bază în domeniile de competențe-cheie promovate de UE și transpus în planul-cadru ZEP; colaborarea între cadrele didactice în vederea folosirii unor strategii didactice inovative, adaptate diverselor discipline și contextului specific al unei școli; proiectarea demersului didactic în vederea derulării de activități motivante la clasă, care să faciliteze învățarea

elevilor; folosirea materialelor auxiliare elaborate în cadrul proiectului și producerea de noi resurse, adecvate grupurilor țintă.

- **Selecția elevilor și constituirea claselor** corespunzătoare grupurilor țintă ale proiectului.
- **Asigurarea unor măsuri de protecție socială:** o masă (gustare caldă) pentru toți elevii școlii și acordarea de sprijin material celor care provin din medii dezavantajate socio-economic.
- **Reabilitarea spațiilor școlare și dotarea cu mobilier** a sălilor de clasă, a laboratoarelor, a atelierului, a Centrului de resurse și a altor spații școlare.
- Dotarea cu **materiale didactice suplimentare și echipamente** (calculatoare, imprimante, copiator ș.a.), în funcție de nevoile de pregătire specifice elevilor și de metodologiile aplicate.
- Crearea unui **centru de resurse** care va organiza programe de educație a părinților (educație pentru sănătate, creșterea, îngrijirea și educația copiilor, educație civică, educație interculturală, educație pentru mediu, comunicare, rezolvarea conflictelor etc.) și va oferi servicii de consiliere atât elevilor, cât și familiilor acestora.

2. Inițierea Proiectului ZEP / Activități în cadrul Proiectului ZEP

2.1. Identificarea caracteristicilor școlii și ale comunității

2.1.1. Selectarea școlii pilot

La nivelul anului 2002, în cadrul Institutului de Științe ale Educației a fost realizată o cercetare cu tema *Participarea la educație a copiilor din mediul urban*, pe un eșantion reprezentativ care a cuprins aproximativ 25% din totalul unităților de învățământ obligatoriu din ariile urbane. Pe baza rezultatelor acestei cercetări, echipa

proiectului a selectat un număr de 5 unități de învățământ care corespundeau condițiilor presupuse de sistemul ZEP. Criteriul de bază al selecției a fost rata ridicată de abandon și neșcolarizare în aria de cuprindere a acestora.

În urma consultărilor cu reprezentanți ai inspectoratelor școlare din județele în care sunt situate aceste școli, a fost selectată **Școala Generală nr. 3 Giurgiu**. Alegerea a fost justificată de o serie de caracteristici (ale școlii și ale comunității), similare criteriilor specifice programelor ZEP:

- Comunitate:
 - defavorizare socio-economică severă (grad accentuat de sărăcie, la limita subzistenței, care afectează un număr important de familii; populație cu un nivel redus de instruire și ocupare; condiții precare de locuit);
 - importantă concentrare a populației de etnie roma;
 - atitudine rezervată a unei părți a comunității față de școală și importanța educației, în special în cazul populației de etnie roma;
 - grad redus de implicare a comunității în rezolvarea problemelor școlii.
- Școală:
 - rată ridicată a abandonului școlar – aproape 10% anual;
 - număr important de copii neșcolarizați în aria de cuprindere a școlii;
 - rată ridicată de pierderi școlare prin repetenție (peste 5%);
 - concentrarea problemelor privind eșecul școlar (neșcolarizare, abandon, repetenție), în special în cazul populației roma;
 - proporție importantă a elevilor cu dificultăți de învățare.

Proiectul pilot a reușit să atragă încă de la început implicarea unor instituții importante pentru educație atât la nivel

național, cât și la nivel județean sau local. Au fost create astfel premisele realizării unui parteneriat sustenabil între: Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, Inspectoratul Școlar Județean Giurgiu, Casa Corpului Didactic Giurgiu, autorități locale (Primăria Municipiului Giurgiu, Prefectura Județului Giurgiu), ONG-uri active în domeniul educației interculturale române și neromâne.

2.1.2. Problemele școlii și fezabilitatea obiectivelor programului ZEP din perspectiva cadrelor didactice

În faza premergătoare implementării propriu-zise a proiectului ZEP, echipa de cercetare a aplicat o serie de **instrumente de investigație adresate cadrelor didactice** – o anchetă bazată pe chestionar și discuții focalizate de grup – cu scopul de a identifica caracteristicile generale ale colectivului didactic din școală, de a stabili nevoile de dezvoltare profesională în raport cu cerințele proiectului, precum și de a inventaria problemele mai generale cu care se confruntă școala. În același timp, ancheta a avut rolul de a evalua nivelul de acceptanță a obiectivelor proiectului din perspectiva profesorilor – actori-cheie pentru toate activitățile dezvoltate –, cât și de a testa fezabilitatea anumitor soluții propuse de proiect în condițiile concrete din școală.

Ca urmare, atât prin chestionar, cât și prin interviurile focalizate de grup, s-au cules o serie de informații relevante pentru etapele ulterioare ale proiectului, care au vizat următoarele **aspecte**:

- date privind statutul profesional al cadrelor didactice (instituția de învățământ absolvită, specializarea, vechimea în activitate, nivelul de calificare, categoria de încadrare, vârsta, genul);
- identificarea percepțiilor profesorilor cu

privire la unele aspecte privind:

- problemele cu care se confruntă școala, condițiile din școală;
- cauzele posibile ale absenteismului și abandonului școlar;
- relevanța curriculum-ului pentru nevoile elevilor din școală;
- metodologiile didactice și programul de învățare al elevilor;
- relația școală – comunitate;
- rezultatele școlii și prestigiul acesteia la nivelul comunității;
- necesarul de material didactic și echipamente în școală;
- identificarea nevoilor de formare ale personalului didactic.

Analiza rezultatelor obținute a condus echipa de cercetare la o serie de constatări interesante din perspectiva corecției/adăugării unor activități prevăzute pentru prima etapă a proiectului. Cele mai importante dintre aceste **constatări** sunt prezentate mai jos:

- **Statutul profesional al cadrelor didactice din școală**

Din totalul celor 23 de cadre didactice din școală (la momentul inițial – anul școlar 2002/2003), au participat la sondajul realizat prin chestionar 20 de profesori. Toate cele 20 cadre didactice sunt calificate, având studii corespunzătoare disciplinei pe care o predau. Colectivul profesoral este relativ echilibrat pe vârste, ponderea cea mai importantă fiind a cadrelor didactice cu vârsta situată sub 30 de ani.

Mai mult de jumătate dintre cadrele didactice au o vechime în școală cuprinsă între 5 și 20 de ani; ceilalți profesori fie au o vechime de peste 20 de ani, fie sunt nou veniți în școală. Din punctul de vedere al nivelului de calificare, mai mult de jumătate dintre cadrele didactice dețin grade didactice I sau II, iar majoritatea sunt titulare pe post. Din totalul cadrelor didactice numai 4 sunt de gen masculin.

În concluzie, structura cadrelor didactice este relativ echilibrată, atât pe vârste, precum și ca nivel de pregătire profesională, cel puțin din punct de vedere formal, și experiență în activitate. Școala dispune de un colectiv didactic calificat, în totalitate cu statut de titular pe post. Toate aceste caracteristici au fost considerate de către echipa proiectului ca fiind favorabile implementării în bune condiții a proiectului în etapele următoare.

- **Percepții ale profesorilor privind problemele cu care se confruntă școala**

Aproape toți profesorii semnalează faptul că se confruntă cu **dificultăți de adaptare a copiilor la regimul școlar**, fenomene care determină mai târziu insuccesul școlar al acestora, inclusiv abandonul. În opinia profesorilor, cele mai importante cauze ale acestor dificultăți se situează la nivelul mediului familial, considerat nefavorabil din punct de vedere economic, afectiv și educațional. O altă cauză importantă a acestor dificultăți de adaptare constă în nefrecventarea învățământului preșcolar, perceput ca etapă cu rol facilitator pentru integrarea școlară.

De asemenea, cei mai mulți dintre profesori semnalează cazuri de **absenteism și abandon școlar**. În opinia cadrelor didactice, cauzele acestor fenomene sunt următoarele:

- insuficienta conștientizare a rolului educației/dezinteresul elevilor și părinților față de școală;
- condiții economice precare ale familiei, care nu permit asigurarea unor condiții minimale (îmbrăcăminte, încălțăminte) pentru frecventarea școlii, mai ales în perioade de vreme nefavorabilă (temperaturi scăzute, ninsori, ploaie);
- căsătoria prematură a elevilor, ca urmare a tradițiilor culturale specifice etniei române, fapt care determină în cele

mai multe situații abandonul școlar.

Situarea cauzelor acestor fenomene în zona condițiilor economice și educaționale precare ale familiei și **neglijarea de către profesori a posibilelor cauze de natură pedagogică** a reprezentat un semnal de alarmă pentru echipa proiectului. Practic, la momentul analizei, nici un profesor nu conștientiza nevoia unor abordări educaționale alternative ca o soluție la problemele cu care se confrunta școala. De asemenea, analiza a evidențiat relativa neîncredere a cadrelor didactice cu privire la impactul unor măsuri de îmbunătățire a ofertei educaționale asupra participării școlare a elevilor. Majoritatea cadrelor didactice își exprimau scepticismul, considerând că principalele cauze ale absenteismului și ale abandonului se situează în afara școlii, educația neputând schimba fundamental o astfel de situație.

Aceste opinii ale cadrelor didactice au fost considerate de către echipa proiectului elemente importante, care au fost luate în calcul în proiectarea activităților ulterioare, mai ales a celor referitoare la sesiunile de formare.

Deși în școală au fost semnalate unele cazuri de comportament deviant (conflicte, indisciplina etc.), profesorii au apreciat că acestea nu au fost grave și au putut fi remediate. Conform declarațiilor acestora și subiecți investigați, fenomene grave de comportament deviant (furt, vagabondaj, droguri etc.) nu au fost înregistrate.

- **Opinii ale cadrelor didactice cu privire la relevanța curriculum-ului școlar actual pentru nevoile specifice de învățare ale elevilor din școală**

În vederea elaborării unui curriculum alternativ, mai adaptat specificului grupurilor țintă stabilite în cadrul proiectului, profesorii au fost consultați mai întâi cu privire la relevanța curriculum-ului existent. Mai concret, au fost colectate opiniile acestora referitoare la programele școlare, manuale,

materiale auxiliare, mijloace didactice, programe de studiu și activități extrașcolare.

În ceea ce privește **curriculum-ul școlar național**, majoritatea profesorilor consideră că acesta este prea încărcat, iar unele obiective și teme depășesc posibilitățile reale ale elevilor din școală. De asemenea, sunt semnalate unele dificultăți de implementare a programelor, dificultăți ce țin de lipsa materialelor didactice demonstrative sau a instrumentelor de muncă independentă. Consultați cu privire la **posibilitatea introducerii unui curriculum alternativ**, mai adaptate specificului elevilor din școală, profesorii s-au dovedit, în majoritate, deschiși la o asemenea propunere.

În privința **materialelor auxiliare**, profesorii intervievați apreciază că mijloacele didactice de care dispune școala sunt insuficiente cantitativ, vechi și de slabă calitate. De asemenea, a fost întocmit un inventar al mijloacelor didactice pe care profesorii le consideră necesare în școală. Printre cele mai solicitate se numără următoarele mijloace didactice: seturi de planșe didactice specifice diferitelor discipline școlare (Limba și literatura română, matematică, Biologie, Geografie etc.), suporturi educaționale de tip audio-vizual (video-player și casete video didactice, casetofon și casete audio), computere și soft-uri educaționale, mulaje etc.

În ceea ce privește **programul de studiu** al elevilor, profesorii consideră necesară introducerea unor programe de studiu prelungit (de după-amiază) pentru elevii implicați în programul ZEP. Principalele argumente în favoarea acestei opinii au fost următoarele:

- lipsa de sprijin din partea familiei în pregătirea pentru școală;
- lipsa timpului de învățare necesar în cadrul familiei;
- nevoia de asistență specializată în

realizarea sarcinilor de învățare;

- nevoia unui sprijin suplimentar pentru înțelegerea sarcinilor de muncă independentă.

De asemenea, profesorii sunt de părere că **acordarea unei mese/gustări** copiilor din școală va avea efecte pozitive asupra participării școlare, date fiind condițiile economice precare ale familiilor de proveniență.

În privința **organizării unor activități extrașcolare** în care să fie antrenați atât părinții, cât și alți membri ai comunității, cadrele didactice și-au exprimat din nou unele rezerve. Astfel, majoritatea profesorilor cred că **existența unui centru de resurse pentru părinți** în școală ar putea avea efecte pozitive doar asupra unui număr restrâns de părinți. Principalul motiv invocat este lipsa de interes a celor mai mulți părinți pentru educație, în general, și pentru participarea școlară a copiilor.

Dincolo de rezervele relative la comunitatea în care este situată școala, cadrele didactice apreciază, în general, rolul potențial pe care un centru de resurse în școală ar putea să îl aibă și au făcut unele propuneri de activități care s-ar putea derula în cadrul acestuia:

- Activități adresate părinților: întruniri în plen pentru vizionarea de filme tematice, dezbateri, mese rotunde; acordarea de consiliere și îndrumare în educarea copiilor; atragerea părinților pentru eficientizarea colaborării cu școala; consiliere privind relația părinte - copii; consilierea profesională a părinților șomeri; concursuri între membrii familiei; educația pentru timpul liber; educație pentru sănătate.
- Activități adresate profesorilor: simpozioane; cursuri de formare, informări în specialitate, activități metodice etc.
- Activități care să implice autoritățile locale: participarea autorităților locale la

ședințele semestriale sau la consiliile profesoriale; sensibilizare în vederea acordării de sprijin financiar; conștientizarea autorităților locale privind rolul școlii etc.

- Activități extrașcolare la care să participe alți membri ai comunității: cadre medicale, asistenți sociali, cadre din poliție, personalități locale, angajatori etc. Aceste propuneri au fost luate în considerare în elaborarea planului de activități ulterioare ale centrului de resurse.

- **Opinii ale profesorilor privind relația școală-comunitate**

În general, în opinia cadrelor didactice relația școlii cu părinții variază în raport cu interesul familiei pentru educație și pentru rezultatele școlare ale copiilor. Mai mult de jumătate dintre profesori apreciază că această colaborare este bună sau satisfăcătoare, dar încă destul de departe față de ceea ce ar trebui cu adevărat să fie. Cel mai frecvent, întâlnirile cu părinții se realizează în cadrul unor ședințe periodice sau atunci când apar unele probleme deosebite.

În general, dialogul cu părinții se referă la aspecte privind disciplina, probleme de igienă și educație pentru sănătate, frecvență școlară, dificultăți de învățare, și mai puțin la alte aspecte educative. Unii profesori considerau că nu se pot baza pe sprijinul părinților în problemele școlii, dată fiind situația materială precară a acestora. În acest context, profesorii au apreciat ca oportună organizarea unor sesiuni de informare, sensibilizare și educație a părinților.

Unele observații relevante pentru derularea ulterioară a programului ZEP, semnalate de profesorii intervievați, se referă la **statutul școlii în cadrul comunității**. Astfel, în opinia cadrelor didactice, prestigiul școlii a scăzut treptat de la începutul anilor '90, ca o consecință a următoarelor fenomene:

- creșterea ponderii populației de etnie roma în zona aferentă școlii, populație care are în general atitudini rezervate față de școală și educație;
- acutizarea problemelor socio-economice ale familiilor din zonă;
- creșterea numărului de familii dezorganizate în ultima perioadă, în special datorită fenomenului de emigrație.

Scăderea prestigiului școlii, valorizarea negativă în comunitate („școală de spoiitori”), a adus cu sine și un anumit grad de **demotivare și neîncredere a cadrelor didactice în capacitatea școlii** de a iniția activități de succes. Faptul că elevii sunt de etnii diferite era perceput de către profesori – la începutul derulării proiectului - ca o problemă în școală; ei apreciau că această situație face dificilă adaptarea școlară a copiilor din rândul etniei roma. De asemenea, cadrele didactice considerau că problemele de adaptare la regimul școlar sunt determinate și de faptul că dialogul între etnii este deficitar la nivelul comunității. Doar unii dintre profesori considerau prezența mai multor etnii în cadrul școlii ca fiind o oportunitate pentru o reală educație interculturală. Totodată, cadrele didactice resimt lipsa de implicare a reprezentanților etniei rome în rezolvarea problemelor școlii.

2.1.3. *Nevoile de formare a cadrelor didactice*

Evaluarea preliminară a nevoilor de formare a cadrelor didactice a evidențiat următoarele aspecte:

- Toți profesorii și învățătorii **au participat la programe de formare** – cum era și firesc, dată fiind legislația actuală – însă mai mult de două treimi din totalul participanților au fost în cadrul formelor tradiționale: cercuri metodice, examene de definitivat, examene de grad didactic. Prin urmare, impactul formării anterioare

proiectului a fost relativ redus și fără mare relevanță pentru schimbarea profesională. Tematica activităților de formare a avut mai degrabă un caracter general, mai puțin aplicabil specificului unei discipline, contextului școlii, profilului elevilor și, nu în ultimul rând, stilului personal (aceste operări de mediere a unei activități de formare presupun importante resurse de timp, energie, abilități de auto-formare, nu întotdeauna disponibile).

- Pentru a avea o imagine cât mai clară a nivelului de formare continuă a colectivului școlii, a fost investigată și **frecvența participării la cursuri de formare în ultimii 2 ani**, situația fiind următoarea: 13 participări la cursuri pe probleme generale de didactică și metodică, 12 participări la cursuri vizând probleme generale de educație, 10 participări la cursuri pe probleme referitoare la schimbările introduse prin reforma învățământului, 6 participări la cursuri vizând metodică disciplinei, numai o prezență la un curs de management educațional. În acest context, majoritatea celor chestionați au considerat necesară participarea la cursuri de formare (12 cadre didactice declară că formarea este „necesară dat fiind că orice activitate de acest gen este binevenită”; 8 au apreciat că activitatea de formare este „absolut necesară pentru completarea pregătirii profesionale”). Numai 2 participanți la investigație au exprimat opinia că formarea este „puțin necesară, deoarece nu determină în mod obligatoriu o activitate didactică eficientă”.
- Chestionați în legătură cu **tematica unui program de formare** care să răspundă propriilor nevoi, profesorii și învățătorii au oferit răspunsuri cu mare grad de diversitate, temele care au suscit un mai mare interes

fiind: didactica disciplinei (23%) și relația școală comunitate (18%). Toate celelalte teme propuse au întrunit numai o ocurență fiecare (metode de prevenire a eșecului școlar, modalități de prevenire și rezolvare a cazurilor elevilor problemă, modalități de integrare a copiilor cu nevoi speciale, modalități de integrare a copiilor romi, modalități de stimulare a participării școlare, noi modalități de evaluare, computer și TIC, comunicare, educație pentru sănătate). Totuși, în măsura în care au fost întrebați în mod specific despre necesitatea unor programe de formare vizând folosirea TIC și domeniul relației școală-comunitate, aproape toți participanții s-au declarat favorabili acestor activități.

2.2. Dezvoltarea curriculum-ului alternativ

În cadrul proiectului au fost elaborate trei tipuri de **documente curriculare**:

- planuri-cadru;
- programe școlare;
- materiale pentru elev.

De asemenea, în cadrul sesiunilor de formare au fost utilizate o serie de materialele destinate cadrelor didactice, sub formă de suport de curs.

Planurile cadru și programele școlare au fost dezvoltate pentru fiecare din cele trei grupuri țintă reprezentate în proiect. Materialele auxiliare destinate elevilor au fost astfel elaborate încât să ofere suportul necesar unor activități de învățare variate, adecvate nivelului de achiziție primar sau gimnazial (în sistemul ZEP obișnuit sau în cel recuperatoriu).

- **Planuri-cadru**

Elaborarea planurilor cadru ZEP a avut la bază structurarea domeniilor cunoașterii pe criteriul dobândirii unor competențe

cheie/competențe de viață, după modelul oferit de documentele europene 2002⁴. Pentru dezvoltarea planurilor cadru au fost preluate următoarele domenii de competențe: competențele de comunicare; competențele din domeniul matematicii, științelor și tehnologiilor; competențele interpersonale și civice; competențele de „cultură generală” (după tipurile de cunoștințe, deprinderi și atitudini menționate în documentele la care s-a făcut referire)⁵. Celelalte domenii de competență cheie cuprinse în documentele europene se regăsesc astfel:

- TIC (ca obiect de studiu separat în planul cadru, corelat celor din domeniul matematicii, științei și tehnologiei);
- educația permanentă (prin strategii de predare învățare la nivelul curriculum-ului predat și învățat);
- educație antreprenorială în sens larg (inclusă ca element de conținut specific la nivelul educației civice și a educației tehnologice).

Un alt element definitoriu al planurilor cadru ZEP îl constituie **trunchiul comun mai redus** ca număr de ore în comparație cu cel specific învățământului general, în vederea delimitării unei zone de **curriculum la decizia școlii**, specifică activităților de învățare caracteristice sistemului ZEP. Această alocare cuprinde:

- un maxim de până la 10 ore pe săptămână petrecute în școală dincolo de trunchiul comun;
- un minimum de 5 ore peste trunchiul comun, din care 2 ore obligatorii de opțional.

Pentru a răspunde cât mai bine **nevoilor de educație** din sistemul ZEP, au fost alocate resurse de timp mai mari unor anumite segmente ale planului. Astfel:

- disciplina Cultura civică apare și pe parcursul claselor a III-a – a VI-a;
- la gimnaziu, Educația fizică apare cu

un număr dublu de ore, la fel și Educația tehnologică;

- disciplina Consilierea are statut de disciplină obligatorie pe tot parcursul școlarității;
- sunt favorizate abordările integrate de tipul: Istorie-Geografie (clasa a IV-a) sau Științe până la clasa a VI-a inclusiv. Firește, aceste integrări înseamnă un efort mare de conceptualizare la nivelul programelor școlare, dar sunt esențiale pentru a asigura o utilizare eficientă și motivantă a timpului școlar, absolut esențială în condițiile sistemului ZEP.

• Programe școlare

Elaborarea programelor școlare a avut în vedere următorii parametri:

- corelarea între disciplinele din același domeniu de competență, pentru a oferi deschideri de integrare a demersului didactic;
- definirea de obiective de referință cu caracter funcțional;
- restructurarea conținuturilor pentru a evita încărcarea informațională, accentul fiind cu precădere pe cunoștințele de tip procedural și condițional;
- compatibilizarea ieșirilor din sistemul ZEP cu celea din sistemul obișnuit;
- corelarea programelor din învățământul primar și gimnazial cu celea destinate grupurilor de recuperare, pentru a permite treceri între sistemul recuperatoriu și cel obișnuit sau ZEP.

Programele pentru anii I și II gimnaziu au fost elaborate având în vedere următoarele aspecte:

- reformularea, adaptarea, construirea de obiective de referință și conținuturi în sensul esențializării pentru obținerea de achiziții durabile și utile;
- corelarea cu standardele naționale la sfârșitul clasei a VIII-a – pentru a putea da o șansă de succes elevilor la

testările naționale și a le permite continuarea studiilor în învățământul obligatoriu de 10 ani;

- corelarea cu programele de clasele a V-a – a VIII-a din sistemul ZEP – pentru a crea punți de trecere între cele două modalități de școlarizare;
- selectarea de elemente concepute ca extindere la trunchiul comun care se pot parcurge în orele de CDS (când/ dacă este cazul).
- **Materialele pentru elev**

Pentru a ilustra modul de aplicare a programei școlare, concepătorii de curriculum au realizat și auxiliare didactice care selectează elemente ale programei și propun modalități de transferare a acestora în ocazii de învățare concrete pentru elevi.

2.3. Formarea cadrelor didactice și a echipei manageriale a școlii

Componenta de formare a proiectului a fost dezvoltată pornind de la concluziile investigației asupra situației școlii (condiții de învățare, caracteristici ale cadrelor didactice și echipei manageriale) și a vizat:

- sensibilizarea față de importanța unor aspecte manageriale și interculturale specifice unei organizații școlare moderne („școala care învață”);
- abilitarea cu strategii didactice inovative pentru aplicarea noului curriculum.

Dubla focalizare a activităților de formare a avut ca bază **analiza nevoilor de formare** efectuată la începutul proiectului (prezentată anterior).

Activitățile de formare au debutat în primăvara anului 2003 și au propus participanților pentru început o serie de teme mai generale, menite să stimuleze dezvoltarea profesională în cadrul unei „organizații care învață”. De asemenea, formarea s-a centrat pe achiziționarea unor competențe specifice în domenii identificate ca fiind deficitare atât în

cazul cadrelor didactice cât și a echipei manageriale a școlii: managementul schimbării, comunicarea managerială, managementul de proiect, managementul clasei, educație interculturală, parteneriat în domeniul educației ș.a. O a doua parte a programului de formare a avut ca scop oferirea de competențe cadrelor didactice în vederea aplicării noului curriculum, abilitarea cu strategii didactice inovative.

2.3.1. Activități de formare pentru componenta „școala care învață”

Principalele cursuri de formare organizate în cadrul primei componente de formare sunt prezentate în cele ce urmează.

- **Formarea centrată pe școală**

Acest curs, desfășurat pe parcursul a două zile, a avut ca obiective testarea gradului de deschidere a cursanților față de dezvoltarea lor profesională (în special pentru tematicile specifice proiectului ZEP), prezentarea unor strategii generale de aplicare a achizițiilor la curs), cât și familiarizarea participanților cu aspecte teoretice și practice specifice unor teme precum managementul schimbării, comunicarea managerială, managementul de proiect.

Participanții și-au arătat disponibilitatea de a aplica achizițiile cursului în condițiile susținerii implementării proiectului prin asigurarea bazei logistice necesare, resurse suplimentare, monitorizare, consultanță, elemente pe care, de altfel, proiectul le include și care, în mare măsură, au fost asigurate/realizate.

Capacitatea de a aplica achizițiile cursului s-a dovedit totuși mai puțin eficientă față de așteptări, în condițiile în care nu există o susținere instituțională (considerarea activităților respective ca obligații de serviciu în locul celor curente), profesională,

logistică, financiară. Din această perspectivă, percepțiile formatorului și ale cursanților au fost absolut convergente: implementarea proiectului trebuie susținută prin implicarea autorităților locale și a liderilor comunitari.

- **Managementul clasei: Clasa de elevi – de la grup la o comunitate de învățare**

Acest curs, desfășurat pe durata unei zile, și-a propus: conturarea unei noi imagini asupra clasei de elevi, prin explicitarea conceptelor de cultură și climat al clasei; identificarea elementelor care dau identitate clasei de elevi și a modalităților de construire și de exprimare a unei identități a clasei de către cadrul didactic împreună cu elevii săi; inițierea în utilizarea învățării prin cooperare, prin aplicarea variatelor criterii de constituire a grupurilor, prin formularea de sarcini de grup și individuale, prin asumarea prin alternanță a diferitelor roluri atât de către cadrul didactic, cât și de către elevi în contextul lucrului în grupuri mici; inițierea în utilizarea învățării bazate pe proiect și stimularea dorinței de a experimenta strategii didactice noi în scopul adaptării predării-învățării la particularitățile individuale ale elevilor și creșterii șanselor de reușită ale acestora.

Cursul a oferit cadrelor didactice informații și recomandări practice privind crearea unui climat mai cald și mai stimulant pentru elevi. Din punct de vedere atitudinal, participanții s-au implicat tot mai mult pe parcursul activităților, manifestându-și în final dorința de continuare a cursului în sesiunile ulterioare de formare.

- **Educație interculturală**

Stagiul de formare dedicat acestei teme s-a desfășurat pe perioada unei zile și a propus: identificarea rolului proceselor de socializare și individualizare în structurarea și evoluția identității culturale a copiilor rezidenți în medii multiculturale; conștientizarea

și identificarea surselor prejudecăților și stereotipurilor despre romi; exersarea unor modalități de valorificare a diversității culturale ca resursă în procesul didactic.

Deși s-au manifestat inițial rezerve față de tematica propusă, activitățile parcurse au condus la percepții pozitive până la finalul cursului, reticența de la început transformându-se în interes și provocare. Cu mici excepții, participanții s-au lăsat antrenați în exercițiile vizând prejudecățile și discriminarea, conștientizând astfel atitudinile diferite chiar în interiorul colectivului de cadre didactice referitor la problemele specifice educației minorității roma.

Cadrelor didactice au formulat la finalizarea cursului o serie de propuneri concrete privind acordarea de sprijin și consultanță în perioada de monitorizare a proiectului pentru a permite amonizarea achizițiilor dobândite într-o manieră confortabilă, adecvată stilului propriu și grupului țintă.

- **Relația școală – comunitate**

Cursul de formare s-a desfășurat pe perioada unei zile și a urmărit familiarizarea cadrelor didactice cu un nou mod de a înțelege activitatea școlii și atragerea sprijinului comunității pentru educație.

Cadrelor didactice au fost invitate să prezinte și să analizeze situația curentă atât la nivelul claselor, cât și la nivelul instituției în ceea ce privește implicarea reprezentanților comunității și formele concrete de asistență pe care aceștia le pot acorda școlii. Dezbaterile au fost vii și de un bun nivel, toți participanții însușindu-și conceptele-cheie și implicându-se activ în susținerea anumitor puncte de vedere. Cadrelor didactice au fost familiarizate și cu o serie de experiențe de succes înregistrate de unități școlare din România care funcționează în condiții similare și a fost analizată fezabilitatea implementării anumitor soluții.

Activitățile de monitorizare a activității cadrelor didactice s-au concentrat în principal asupra activităților desfășurate la nivelul școlii. Activitatea la clasă a fost urmărită în această fază a proiectului în special la nivelul claselor ZEP și a claselor de recuperare. Ca urmare a identificării unor probleme în activitatea cadrelor didactice a fost organizată o nouă sesiune de formare pe parcursul a trei zile pe următoarele teme: educație interculturală, relația școală-comunitate, dezvoltare de proiecte.

2.3.2. Activități de formare pentru aplicarea noului curriculum

Formarea centrată pe probleme de curriculum a avut loc în **două sesiuni**:

- septembrie 2003: formare pentru aplicarea curriculum-ului pentru clasele ZEP I-IV și pentru grupul I de recuperare;
- septembrie 2004: formare pentru aplicarea curriculum-ului pentru clasele ZEP V-VIII și grupul II de recuperare.

Activitățile de formare au avut următoarele **obiective**:

- familiarizarea cu un curriculum orientat pragmatic pe achiziții de bază în domeniile de competență cheie promovate de UE și transpuse în planul-cadru ZEP ;
- exersarea unor modalități de colaborare între învățători și profesori în vederea folosirii unor strategii didactice inovative, adaptate diferitelor discipline și contextului școlii, precum și pentru susținerea trecerii cu succes a elevilor de la ciclul primar la cel gimnazial;
- proiectarea demersului didactic în vederea derulării de activități de predare-învățare motivante, adaptate specificului fiecărui grup țintă, care să faciliteze învățarea elevilor;

- utilizarea eficientă a materialelor auxiliare elaborate în cadrul proiectului și producerea de noi resurse, adecvate grupului țintă.

Formatorii au fost autorii curriculum-ului ZEP și ai materialelor pentru elev, experți ai Consiliului Național pentru Curriculum sau colaboratori ai acestuia.

La prima sesiune de formare din septembrie 2003 **participanții** au fost cadrele didactice ale școlii pilot, atât învățătorii cât și profesorii de diferite specializări. La sesiunea de formare din septembrie 2004 au participat cadre didactice de diferite specializări – din cadrul școlii pilot și din cadrul altor unități de învățământ din județul Giurgiu. În demersul de organizare a cursurilor din această sesiune (selectarea participanților, asigurarea spațiului și condițiilor materiale necesare derulării cursurilor), echipa proiectului și formatorii au colaborat activ cu specialiștii ai Casei Corpului Didactic Giurgiu.

Organizarea formării s-a realizat în funcție de disciplinele incluse în planul cadru pentru învățământul primar în sistem ZEP și pentru cele 2 grupuri de recuperare. Formatorii au adoptat un demers de învățare activă, centrat pe transferul metodologic. Sesiunile de formare s-au centrat pe două aspecte: structura noilor programe și elemente de proiectare didactică. Formarea centrată pe aplicarea curriculum-ului ZEP a combinat didactica monodisciplinară cu demersul integrat. Această opțiune de lucru a derivat din zonele de integrare cuprinse în planul cadru (Istorie-Geografie, Științe) și a oferit participanților idei de combinare a diferitelor conținuturi și obiective pentru realizarea unor produse care să atragă elevii spre o școală conectată la realitățile vieții. S-a urmărit astfel depășirea decupajului monodisciplinar actual prin gruparea

acestora în funcție de domeniile de competență din planul-cadru.

Întregul demers formativ a urmărit indirect și schimbarea atitudinilor pasive ale cadrelor didactice din școală, activitatea fiind proiectată ca un demers generator de achiziție metodologică de calitate. Astfel, formarea centrată pe aplicarea noului curriculum și-a propus atât o componentă cognitivă, cât și una atitudinală, menită să sensibilizeze participanții la demersul didactic centrat pe stimularea interesului, valorizarea particularităților individuale ale elevilor, valorificarea jocului ca metodă de învățare. Formatorii au învățat împreună cu cei formați, propunându-le sarcini stimulative care să faciliteze învățarea activă în clasă și care să țină cont de particularitățile elevilor proveniți din medii defavorizate.

2.4. Selecția elevilor și constituirea claselor ZEP

Activitatea de selecție a elevilor pentru constituirea claselor a presupus parcurgerea mai multor etape, specifice fiecărui grup țintă.

- **Selecția copiilor pentru clasa ZEP**

O primă etapă a fost cea a identificării copiilor pentru sistemul ZEP prin recensământ. În cadrul recensământului realizat de cadrele didactice ale școlii pe parcursul verii anului 2003, a fost utilizată o fișă de recenzie, care a permis ulterior identificarea potențialilor beneficiari ai programului. Fișa de recenzie a cuprins mai multe categorii de informații:

- date generale despre copil: vârstă, sex, etnie, stare de sănătate, domiciliu, distanța domiciliu-școală;
- date despre familie: tipul familiei, mărimea familiei (număr de membri, număr de copii aflați în îngrijirea familiei), nivelul de instruire al părinților, ocupația părinților, nivelul veniturilor familiei;

- date privind participarea la educație a copilului: frecvența grădiniței/școlii, situații de abandon, situații de repetenție, rezultatele școlare;
- alte date specifice (situația actuală a copiilor neșcolarizați sau a celor care au abandonat școala etc.).

Pe parcursul derulării activităților pregătitoare implementării proiectului s-a pus accent pe **informarea părinților** cu privire la oportunitățile oferite de programul pilot. Astfel, în cadrul vizitelor la domiciliul copiilor realizate cu ocazia recensământului, cadrele didactice au prezentat părinților programul: caracteristici generale ale programului, elemente specifice ale educației în sistem ZEP, avantaje pentru copil și pentru familie, necesitatea implicării părinților în viața școlii etc. De asemenea, pe parcursul verii anului 2003, la nivelul școlii au fost organizate alte activități de informare și sensibilizare a părinților: lectorate, întâlniri pentru informare și dezbateri cu participarea echipei proiectului și cadrelor didactice etc.

O a doua etapă a vizat selecția prin **testarea psihologică copiilor** pentru clasa ZEP. Bateriile de teste au fost aplicate tuturor copiilor care urmau a fi înscriși în clasa I. Testele au avut ca obiectiv evaluarea nivelului general de dezvoltare a copiilor și identificarea eventualelor aspecte ce pot constitui probleme în adaptarea copiilor la mediul școlar. Testele au cuprins următoarele probe:

- probe pentru evaluarea planului personal (identitatea personală): nume, vârstă, componența familiei, alte date despre propria persoană;
- probe pentru evaluarea nivelului de dezvoltare cognitivă (gândire, memorie): recunoașterea culorilor, numărarea, sortarea unor obiecte după diferite criterii (mărime, culoare, formă), compararea unor noțiuni (asemănări și

- deosebirii), testul RAVEN (plânse cu grad de dificultate corespunzător vârstei copiilor testați);
- probe pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului (vârsta psihologică a limbajului, flexibilitate asociativă, vorbire independentă) și pentru identificarea eventualelor tulburări de limbaj: definirea unor cuvinte, compararea unor cuvinte, completarea lacunelor, descrierea unor activități;
 - probe pentru observarea capacității generale de adaptare: descrierea comportamentelor de adaptare la diferite contexte de viață;
 - probe pentru aprecierea planului social (relaționarea cu alții, reacții la factori sociali): descrierea cercului de prieteni, prezentarea jocurilor, descrierea modalităților de relaționare cu persoane de vârste diferite și în contexte variate;
 - probe pentru evaluarea nivelului de dezvoltare în plan motric: coordonarea picioarelor, a brațelor, imitarea unor acțiuni, orientarea dreapta-stânga;
 - probe de desen (pe o temă aleasă de copil).

Activitățile de testare a copiilor și de analiză a rezultatelor au fost realizate de către specialiști în domeniul consilierii școlare, din cadrul Institutului de Științe ale Educației, cu experiență în testarea și evaluarea psihologică și logopedică a copiilor. Rezultatele testelor nu au evidențiat copii cu probleme de dezvoltare intelectuală (handicap intelectual). În general, copiii au un nivel mediu de dezvoltare, însă cu probleme în plan verbal (volum limitat de cuvinte, flexibilitate asociativă redusă etc.) și în plan social (arie limitată de relaționare socială în afara familiei, diversitate redusă a relațiilor în grupuri de co-vârșnici).

În urma activităților prezentate, s-a realizat selecția unui număr de 20 copii

pentru clasa I ZEP, în conformitate cu următoarele criterii:

- copii aflați la vârsta de debut școlar / copii neșcolarizați în vârstă de până la 10 ani / elevi care au abandonat clasa I de mai puțin de 2 ani;
- copii cu risc major de eșec școlar din cauza defavorizării socio-economice a familiei (copii proveniți din familii care nu pot susține financiar și material școlarizarea; copii cu frați mai mari în aceeași școală, care au abandonat cursurile pe parcurs etc.);
- copii care au frecventat puțin/deloc învățământul preșcolar;
- copii cu dificultăți de adaptare la mediul școlar formal, cu ușoare dificultăți de dezvoltare lingvistică;
- copii ai căror părinți și-au dat acordul pentru înscrierea lor în sistemul ZEP.
- **Selecția copiilor pentru grupele de recuperare**

Un alt tip de activități a avut ca scop selecția copiilor pentru grupele de recuperare. Într-o primă fază s-a realizat o intensă **activitate de popularizare a ofertei proiectului**, în scopul identificării potențialilor beneficiari, după cum urmează:

- La nivelul școlii au fost inventariate cazurile de abandon și unele situații de neșcolarizare (despre care școala avea informații), corespunzătoare cerințelor grupurilor de recuperare.
- În cadrul activităților cu părinții elevilor din școală (ședințe, lectorate etc.) a fost prezentată oferta proiectului și aceștia au fost solicitați să ajute la identificarea potențialilor beneficiari din cadrul comunităților din care fac parte.
- Cadrele didactice ale școlii au prezentat oferta claselor de recuperare în cadrul activităților de formare continuă (comisii metodice, cercuri pedagogice), cu scopul identificării unor cazuri în alte școli din oraș.

- Directorul școlii și coordonatorul proiectului au promovat programul în media locală.
- În același scop, proiectul a fost prezentat la întâlniri ale directorilor de școli, organizate de Inspectoratul școlar Județean la nivelul orașului Giurgiu și al județului.
- Inspectoratul Școlar Județean Giurgiu a facilitat identificarea unor cazuri în alte școli din oraș sau în alte tipuri de instituții de ocrotire și educație (Case de copii) de pe raza județului.

După identificarea potențialilor beneficiari, s-au stabilit **relații cu părinții copiilor sau cu autoritățile tutelare** ale acestora (în cazul copiilor proveniți din Casa de copii), pentru a obține acordul de școlarizare/reșcolarizare a copiilor.

În urma activităților prezentate, s-a realizat **selecția unui număr de 17 copii primar** care prezintă următoarele caracteristici:

- au abandonat școala în ciclul primar, de peste 2 ani, sau nu au fost școlarizați, având vârsta de 11-16 ani;
- sunt în situație de risc major de eșec școlar din cauza defavorizării socio-economice a familiei (copii proveniți din familii care nu pot susține financiar și material școlarizarea; copii cu frați mai mari în aceeași școală, care au abandonat cursurile pe parcurs sau care sunt neșcolarizați etc.);
- au dificultăți de adaptare la mediul școlar formal, precum și ușoare dificultăți de dezvoltare lingvistică.

Pentru toți elevii din acest grup țintă, părinți sau autorități tutelare și-au dat acordul în vederea înscrierii în învățământul de recuperare.

Pentru clasa de recuperare de nivel gimnazial au fost identificați, de asemenea, câțiva potențiali beneficiari, în număr

insuficient însă pentru organizarea acestei clase începând cu anul școlar 2003-2004. Imposibilitatea constituirii grupului care urma să fie integrat în clasa de recuperare de nivel gimnazial a reprezentat și consecința noilor reglementări privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu. Aceste reglementări au presupus revizuirea curriculum-ului național corespunzător claselor VII-VIII (proces finalizat în luna septembrie 2003) și elaborarea unor noi programe pentru clasele IX-X (activități finalizate la sfârșitul lunii martie 2004). În aceste condiții, programele de recuperare pentru nivelul gimnazial elaborate în cadrul Programului ZEP, au necesitat racordarea la noile programe valabile pentru ansamblul sistemului de învățământ obligatoriu. Începând cu anul școlar 2004/2005 a fost organizată la nivelul școlii și clasa de recuperare de nivel gimnazial.

2.5. Asistarea socială a elevilor (asigurarea unei gustări calde, acordarea de sprijin material)

Pe parcursul anului școlar, în cadrul proiectului a fost asigurată o **gustare caldă zilnică**. Acest supliment nutritiv a fost asigurat tuturor celor peste 500 de copii care învață în Școala nr. 3 Giurgiu. De asemenea, elevilor clasei ZEP și celor din clasa de recuperare de nivel primar le-au fost oferite la începutul anului școlar un minim de **rechizite școlare** din bugetul proiectului și din donații.

2.6. Reabilitarea spațiilor școlare și dotarea cu mobilier

Cu susținere financiară din partea Consiliului Local Giurgiu, în anii școlari 2003-2004 și 2004-2005 s-au realizat următoarele **lucrări de reabilitare**:

- înlocuirea acoperișului școlii;
- remedierea/înlocuirea instalațiilor

sanitare din școală și de la sala de sport, precum și a vestiarelor din cadrul acesteia;

- reabilitarea spațiilor destinate cabinetului de informatică, atelierului de croitorie și Centrului de resurse (zugrăvit, înlocuit uși, rașchetat parchet, reparat ferestre, înlocuit corpuri de iluminat);
- reabilitarea holurilor școlare (reparat, zugrăvit);
- refacerea fațadei clădirii școlii;
- construirea unui nou gard al școlii;
- igienizarea curții școlii și amenajarea spațiilor verzi.

Conform acordului cu Consiliul Local, lucrările viitoare vor consta în: asfaltarea curții școlii, reabilitarea sălilor de clasă, reabilitarea laboratoarelor școlii și a sălii de sport, reabilitarea altor spații școlare.

De asemenea, unitatea de învățământ a fost dotată integral cu **mobilier școlar** pentru: 12 săli de clasă, 2 laboratoare, 1 cabinet de informatică, atelierul de croitorie, biblioteca școlii, cancelaria directorului și a profesorilor, secretariatul școlii (pupitre școlare, dulapuri, rafturi pentru cărți, mese de laborator, mochete și covoare etc.).

2.7. Dotarea cu materiale didactice suplimentare și echipamente

Din bugetul proiectului s-au asigurat următoarele **echipamente**:

- 6 calculatoare, 2 imprimante – pentru cabinetul de informatică;
- 1 copiator, 1 telefon-fax – pentru cancelaria și secretariat;
- flip-chart-uri – pentru Centrul de resurse;
- 10 mașini de cusut – pentru atelierul de croitorie.

Prin atragerea unor sponsorizări și donații din partea unor edituri, cât și prin contribuția altor instituții (Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, Institutul de Științe ale

Educației), s-au asigurat elevilor și o serie de **materiale didactice suplimentare**:

- rechizite pentru elevii clasei ZEP și de recuperare (creioane colorate, acuarele, pensule, foarfece, lipici, hârtie, capsatoare etc.);
- 150 de titluri carte școlară (literatură pentru copii, ghiduri pentru cadrele didactice, studii).

2.8. Înființarea Centrului de resurse și activități cu părinții. Implicarea autorităților locale

2.8.1. Centrul de resurse și activitățile cu părinții

În cadrul proiectului a fost înființat un Centru de resurse ZEP, a cărui funcționare vizează următoarele obiective:

- constituirea unei rețele locale active cu rol de identificare a nevoilor de educație ale copiilor, ale părinților acestora și ale altor membri ai comunității;
- dezvoltarea de activități educaționale pentru părinții romi și pentru alți membri ai comunității, cu implicarea cadrelor didactice și a altor actori cu responsabilități la nivel comunitar;
- atragerea unui mediator școlar, cu responsabilități în ameliorarea relației școlii cu comunitatea;
- organizarea de activități în beneficiul comunității.

Activitățile din cadrul Centrului de resurse s-au desfășurat în **două etape**:

- Obiectivele urmărite în cadrul primei etape (mai – septembrie 2003) au vizat, în special, prezentarea programului ZEP, sensibilizarea părinților și stimularea interesului acestora pentru participarea la educație a copiilor. De asemenea, în cadrul întâlnirilor, s-a realizat o primă identificare a copiilor care urmau a fi incluși în program.
- Obiectivele urmărite în cadrul celei de-a doua etape (octombrie 2003 – iunie

2004) au vizat, în special atragerea părinților în rezolvarea problemelor școlii, ameliorarea relațiilor părinți-copii, părinți-elevi-profesori, formarea unor atitudini civice etc. La aceste activități au participat, alături de părinții elevilor din clasa ZEP și cea de recuperare, și părinții ai elevilor din alte clase, reprezentanți ai comitetului de părinți, reprezentanți ai Consiliului elevilor, cadre didactice din școală. Principalele teme abordate în cadrul activităților au fost: relația școală – familie, rolul familiei în asigurarea succesului școlar al copilului, comunicarea, rezolvarea conflictelor, drepturile copilului, educație pentru mediu, educație civică, dezvoltare de proiecte.

2.8.2. Implicarea autorităților locale

Dezvoltarea sistemului ZEP presupune ca o condiție necesară implicarea **educativă multi-instituțională**. Activitățile specifice programului de intervenție de tip ZEP au presupus astfel o re-evaluare a relației instituției școlare cu comunitatea. În acest sens, implicarea autorităților locale în inițiativele școlii a reprezentat o condiție *sine qua non* pentru atingerea obiectivelor propuse.

Asistarea școlii în procesul de **atrageră de parteneri la nivel local** a reprezentat o etapă-cheie în prima fază a proiectului, în cadrul căreia echipa proiectului a urmărit:

- crearea unor mecanisme de informare eficiente;
- asigurarea transparenței deciziilor tuturor etapelor programului;
- crearea unei noi percepții privind serviciile de educație la nivel local din partea beneficiarilor.

Prin **co-responsabilizarea** partenerilor școlii și în mod deosebit prin co-responsabilizarea autorităților locale, s-a urmărit transformarea acestora din **beneficiari în proprietari** ai proiectului.

Strategia dezvoltată pentru stimularea participării reprezentanților comunității a avut în vedere crearea unui parteneriat strategic între autoritățile locale și centrale pentru asigurarea sprijinului logistic și financiar. **Parteneriatul strategic** între instituțiile promotoare (MEC, ISE), Inspectoratul Școlar Giurgiu și autoritățile locale (Primăria Municipiului Giurgiu, Consiliul Județean Giurgiu) a presupus semnarea unui protocol între aceste instituții prin care erau asumate o serie de responsabilități financiare și administrative în derularea proiectului. De asemenea, a fost creat un **comitet de coordonare** a proiectului, format din reprezentanți ai inițiatorilor proiectului și ai decidenților locali, cu rol de facilitare, implementare și monitorizare a activităților și de elaborare a eventualelor măsuri corective.

3. Ce s-a realizat până acum? – Rezultate și impact ale activităților programului ZEP

3.1. Ce elemente de noutate aduce noul curriculum ZEP?

Documentele curriculare elaborate reușesc să construiască **oportunități de învățare cu un puternic caracter de alfabetizare funcțională, fără a leza însă principiul egalității șanselor**. Au fost propuse ieșiri din sistem racordate profilului de formare al absolventului de învățământ obligatoriu, dar parcursurile care conduc spre aceste ieșiri sunt definite mai pragmatic în comparație cu școala obișnuită. În consecință, proiectul propune un curriculum simplificat, eliberat de unele trăsături academice (rămase în programele școlare prin inerția tradiției), orientat spre ceea ce se întâmplă dincolo de școală (ca realități de viață și ca nevoi ale pieței muncii), racordat profilului de formare și competențelor-cheie din documentele

europene. Atât ca structură, cât și la nivel de conținut curriculumul ZEP reușește să valorizeze potențialul unor elevi care nu prezintă deficiențe fizice sau psiho-intelectuale, dar provin din medii defavorizate socio-economic și educațional.

- **Ce aduc nou planurile cadru ZEP?**

Planurile cadru elaborate pentru cele trei grupuri țintă ale programului asigură un caracter preponderent aplicat pregătirii elevilor din sistemul ZEP. Nu este aici vorba de retorica integrării europene, ci de armonizarea curriculumului ca întreg prin accentuarea laturilor considerate azi cele mai viabile pentru inserția socială și profesională la finele școlarității obligatorii. De altfel, dacă ne referim strict la perspectiva organizării disciplinelor școlare în jurul domeniilor de competență cheie, nu sunt diferențe majore în raport cu regruparea obiectelor de studiu pe arii curriculare în actualul plan cadru pentru învățământ obligatoriu. Principiul este același, diferențele țin de gradul mai accentuat de pragmatism al curriculumului ZEP: tehnologia este corelată matematicii și științelor naturii pentru a oferi o deschidere practică zonei științifice; educația fizică este corelată educației plastice și muzicale pentru a forma o cultură modernă a expresivității printr-o varietate de limbaje (imagine, sunet, mișcare).

Este de așteptat ca în spațiul orar specific curriculumului la decizia școlii, cadrele didactice să organizeze o serie de activități consonante intereselor și profilului elevilor – de la discipline care nu se află în trunchiul comun al sistemului ZEP, dar pentru care există programe aprobate de MEC (de exemplu Limba maternă sau Istoria și

tradițiile minorităților), la proiecte comunitare și o gamă largă de jocuri educative.

- **Care sunt aspectele specifice programelor școlare ZEP?**

Toate programele elaborate pentru traducerea în practică a planurilor cadru ZEP respectă reperatele de proiectare menționate mai sus. Merită menționate anumite discipline în cazul cărora inovația curriculară este importantă:

- Cunoașterea mediului și Științele integrate (până la clasa a VI-a) – care oferă elevilor o solidă bază de observare și explorare și deci de învățare prin descoperire;
 - Istoria-Geografia la clasa a IV-a – unde spațiul și timpul sunt privite în corelație într-o viziune globală, motivantă pentru elev;
 - Educația plastică, Abilitățile practice, Educația muzicală, Educația fizică – astfel corelate încât să motiveze elevii pentru un funcțional agreabil și expresiv;
 - Consilierea – cu intrări de programă stipulate la toate clasele;
 - TIC – o programă inedită adaptată cerințelor societății moderne, dar și nevoilor unor elevi fără posibilități materiale (care nu își pot cultiva deprinderile din domeniu acasă);
 - Istoria la nivelul gimnazial – care propune o cu totul altă structurare a conținuturilor, motivând elevii spre o abordare nemediată cu istoria, oferind prin problematizare o istorie extrem de vie, apropiată orizontului de așteptare al copiilor;
 - Cultura civică pentru gimnaziu – o programă care construiește în progresie civismul de-a lungul acestui nivel de învățământ.
- **Cum sunt utilizate materialele pentru elevi?**

Cu un suport imagistic generos, aceste materiale sunt în majoritatea cazurilor fișe de lucru pentru elev, care oferă profesorului idei despre:

- cum se pot organiza activități cu adevărat centrate pe elev;
- cum se pot implementa acele elemente de programă de maximă nouitate;
- cum se pot construi ocazii de învățare dincolo de discursul magistral al manualului.

Materialele destinate elevilor sunt deja utilizate de cadrele didactice în complementaritate cu sarcinile oferite de manualele în uz, fiind privite ca exemple de activități posibil de replicat/adaptat/ameliorat.

3.2. Care a fost impactul investiției în resursele umane ale școlii?

Noul curriculum ZEP și organizarea de noi clase a implicat **modificări la nivelul resurselor umane** ale școlii:

- angajarea a 4 noi cadre didactice;
- angajarea unui mediator școlar începând cu anul școlar 2004-2005, care are rolul de a îmbunătăți cooperarea școlii cu familiile elevilor; mediatorul școlar este și cadru didactic: începând din acest an școlar el predă Limba romani elevilor ai căror părinți și-au exprimat acordul.

Activitățile de formare au reușit, în mare măsură, să asigure o pregătire adecvată a resurselor umane de la nivelul unității școlare selectate (cadre didactice, echipa managerială) pentru implementarea proiectului ZEP.

Evaluările imediate, dar și evaluările de etapă au arătat că scopurile principale ale sesiunilor de formare au fost atinse atât în ceea ce privește componenta „școala care învață”, cât și componenta specifică aplicării noului

curriculum. În condițiile în care proiectul acordă o importanță deosebită utilizării actorilor ca factori ai schimbării („bottom up approach”), sesiunile de formare au asigurat premisele pentru transformarea școlii într-un important agent al schimbării.

3.2.1. Ce au învățat cadrele didactice în componenta „Școala care învață”?

Activitățile specifice cursului **Formarea centrată pe școală** au oferit noi perspective privind cultura organizațională a școlii și a testat fezabilitatea unor strategii de intervenție. Cursul a reliefat existența unor elemente ale culturii organizaționale tradiționale (centrare pe predare, centrare pe activitatea profesorului, accent pe transmiterea de cunoștințe și educația intelectuală), care limitează succesul implementării proiectului. Evaluarea acestei activități a arătat astfel că formarea centrată pe școală nu face decât să întărească valorile curente, tradiționale, în lipsa sprijinului instituțional, profesional și financiar. Aceste rezultate au permis dezvoltarea modulelor de formare ulterioare și adaptarea acestora la specificul organizației țintă.

Cursul de formare **Clasa de elevi – de la grup la o comunitate de învățare** a reușit să îmbunătățească gradul de conștientizare al cadrelor didactice asupra unor aspecte cheie privind cultura și climatul clasei, precum și să inițieze pe cursanți în aplicarea unor metode didactice moderne (învățarea prin cooperare, învățarea bazată pe proiect etc.). Exercițiile care au testat deschiderea participanților către nou și îndrăzneala lor de a încerca și alte metodologii educaționale au scos în evidență că profesorii sunt destul de ancorati în strategii didactice

tradiționale. Inventarierea răspunsurilor din fișa de evaluare arată că, la finalul cursului, toți participanții și-au exprimat motivația pentru aplicarea la clasă a unor noi metode activ-participative (de exemplu, metoda lucrului în grup, metoda proiectului). Participanții au reușit să prezinte și să dezbată critic ideea de dezvoltare a unei noi culturi a claselor pe care le coordonează. Stagiul a sensibilizat participanții pentru schimbarea perspectivei în practica la clasă, chiar dacă unii dintre aceștia și-au manifestat rezerve legate de specificul copiilor proveniți din familii defavorizate, cu probleme de ordin socio-economic (elevi care sunt mai dificil de a fi motivați pentru învățare).

Activitățile de formare desfășurate pe tema **Educației interculturale** au reușit să ofere participanților o serie de modalități de a descoperi manifestări ale gândirii stereotipe prin exerciții și o mai bună înțelegere a efectelor posibile ale prejudecăților în planul relațiilor interpersonale, a efectelor negative ale etichetării elevilor și a caracteristicilor procesului de construcție a identității. De asemenea, stagiul de formare a ajutat cadrele didactice să cunoască modul în care se corelează valorile promovate de familie și cele induse de școală. Alte achiziții importante ale participanților au constat în: familiarizarea cu anumite aspecte ale curriculum-ului ascuns în manualele școlare, valorificarea elementelor culturale ale elevilor care provin din grupuri etnice diverse, promovarea respectului reciproc, întărirea relațiilor cu comunitatea pentru a veni mai bine în sprijinul copiilor aflați în situație de risc școlar etc.

Cursul de formare **Școală și comunitate** a reușit să amelioreze gradul de conștientizare al cursanților cu privire la responsabilizarea și implicarea comunității

în activitățile școlii. Cadrele didactice au făcut cunoștință cu modalități concrete de atragere a reprezentanților comunității locale (în special familiile elevilor) în proiectele generale ale școlii, dar și în inițiative focalizate, specifice fiecărei clase în parte.

Activitățile de formare specifice acestei componente au relevat și faptul că anumite reticențe ale cursanților nu se refera la proiect în sine sau la activitățile de formare, ci sunt determinate de absența unor stimulente/recompense materiale pentru cadrele didactice care participă la proiect, fapt ce implică lipsa de motivare pentru un efort didactic suplimentar și complex. De altfel, trebuie menționat că una dintre condițiile bune funcționării a sistemului ZEP – motivarea cadrelor didactice implicate, printr-un nivel mai ridicat de salarizare – nu a putut fi asigurată în cadrul proiectului pilot.

3.2.2. Cum au fost pregătite cadrele didactice pentru aplicarea noului curriculum?

Evaluarea activităților de formare dedicate noului curriculum arată că acestea au avut un impact pozitiv asupra participanților. Activitățile de formare cross-curriculare („zilele de integrare” – Științe, Istorie-Geografie, Educație plastică și Educație tehnologică) au constituit adevărate provocări metodologice care au promovat schimbarea perspectivei practicii la clasă. Un exemplu în acest sens: *sesiunile de formare în aria științe*, în care învățătorii, alături de profesorii de biologie, fizică și chimie au învățat împreună aspecte legate de proiectare, facilitarea observării fenomenelor și a experimentării, punând în practică investigații simple cu resurse la îndemână, care conduc la învățarea prin descoperire.

Gradul de satisfacție a cursanților față de sesiunile de formare, evaluat la finalul

Considerați că sesiunile de formare vă vor fi utile în activitatea dumneavoastră viitoare?

Disciplina	Nr. răspunsuri				
	În foarte mare măsură	În mare măsură	În măsură moderată	În mică măsură	În foarte mică măsură
.....	x				
.....			X		

Apreciați, pe o scală de la A la E (A=foarte eficientă; E=complet ineficientă), metodologia utilizată de formator.

Disciplina	Nr. răspunsuri				
	A	B	C	D	E
.....	x				
.....			x		

Apreciați, pe o scală de la A la E (A=eficiență foarte mare ; E=eficiență foarte redusă), eficiența activităților în grup.

Disciplina	Nr. răspunsuri				
	A	B	C	D	E
.....			x		
.....	x				

fiecărei sesiuni de formare pe baza unei fișe de evaluare (vezi mai jos), a constituit un feed-back important pentru formatori în dezvoltarea următoarelor cursuri.

Cadrelor didactice din școală li s-a solicitat și o evaluare de ansamblu privind activitățile de formare. Aspectele evidențiate ca punct forte ale sesiunilor de formare au fost: utilitatea activităților, caracterul aplicabil, eficiența, buna comunicare, calitatea materialelor curriculare, atmosfera relaxată. De asemenea, cadrele didactice au făcut referire la aspectele asupra cărora trebuie să se pună accent în cadrul următoarelor sesiuni de formare și în activitatea de consultanță din cadrul proiectului: accent pe utilizarea noilor metode în situații concrete, exemple de exerciții și activități, elemente de proiectare didactică, forme alternative de evaluare, modalități de realizare a materialelor suport.

Formatorii pe probleme de curriculum au evidențiat importanța unor sesiuni de follow-up, în care să fie discutate aspectele de implementare ale materialelor curriculare, pentru a împărtăși experiențe, opinii, „bune practici” și pentru a remedia eventuale disfuncții metodologice. La nivel general, concluziile evaluării imediate a acestei componente de formare au fost:

- Stagiile derulate s-au racordat atât nevoilor de formare exprimate de cadrele didactice din școală, cât și necesităților proiectului.
- Există disponibilitatea și capacitatea aplicării achizițiilor dobândite. Este însă necesară continuarea sesiunilor de aprofundare, mai ales din perspectiva experimentării unor noi practici organizaționale și a unor noi strategii didactice.
- Formarea pe noul curriculum a reușit să faciliteze introducerea în procesul didactic a metodologiilor activ-participative, prin care să fie ameliorate dificultățile de adaptare ale elevilor și să fie valorizate progresele copiilor atât în plan cognitiv, cât mai ales în plan atitudinal și comportamental.

3.3.Cum au fost constituite clasele ZEP?

În primul an școlar de implementare a proiectului s-a reușit constituirea clasei ZEP și a clasei de recuperare de nivel primar. În cel de-al doilea an școlar s-au înființat noi clase din cele două grupuri țintă, precum și o clasă de recuperare de nivel gimnazial. Recensământul realizat de cadrele didactice a permis identificarea majorității

elevilor potențial eligibili pentru a face parte din clasele-țintă. De asemenea, la începutul fiecărui an școlar au fost testați toți copiii aflați la debutul școlar din punct de vedere al dezvoltării psihologice.

Clasele țintă sunt formate din elevi cu capacități psiho-intelectuale normale și cuprind, pe lângă copiii proveniți din familii profund dezavantajate socio-economic din zonă, și copiii proveniți din instituții speciale de ocrotire. În etapa viitoare a proiectului se are în vedere o investigație atentă a tuturor elevilor în ceea ce privește adaptarea la rigorile vieții școlare (rezultate școlare, participare la procesul didactic, motivația pentru învățare etc.), precum și o evaluare a achizițiilor acestora, cu o baterie de probe concepute pe baza standardelor curriculare de performanță.

Colaborarea și acceptul familiei a reprezentat, de asemenea, un aspect pozitiv al acestei activități, practic neexistând nici un copil care să fi fost selectat și să nu fi primit permisiunea familiei de a participa la program. Activitățile de informare și sensibilizare a părinților cu privire la specificul proiectului pilot și la beneficiile acestuia asupra reușitei școlare a copilului au avut un rol important, în acest sens.

3.4. Ce a însemnat asistarea socială a elevilor?

Toți actorii implicați la nivel local consideră că această activitate este foarte necesară pentru atingerea obiectivelor generale ale proiectului, ținând cont de particularitățile socio-economice ale familiilor din care provin majoritatea elevilor școlii. În opinia părinților asigurarea unei gustări calde reprezintă un sprijin important în asigurarea condițiilor minime pentru subzistența copiilor lor, toate persoanele investigate apreciind pozitiv faptul că nu numai elevii din clasele ZEP, ci toți copiii din școală au beneficiat de această

măsură. În opinia cadrelor didactice, cât și a echipei manageriale a școlii, această activitate a influențat benefic motivația elevilor de a merge la școală, cât și randamentul lor școlar și a avut o contribuție importantă la creșterea interesului părinților pentru școală.

3.5. Noi condiții pentru învățare?

Activitatea privind reabilitarea spațiilor școlare a întâmpinat o serie de dificultăți generate de lipsa resurselor financiare. Aceste dificultăți au apărut ca urmare a disfuncționalităților în parteneriatul cu autoritățile locale manifestate la începutul proiectului. Demersurile de atragere a partenerilor locali au presupus un consum mare de timp și au condus la întârzierea lucrărilor de reabilitare a spațiilor școlare.

Dotarea cu mobilier a îmbunătățit sensibil condițiile de desfășurare a procesului didactic și a creat un mediu școlar mai prietenos, apreciat de cadre didactice, de elevi și de familiile acestora. Atitudinile pozitive manifeste ale elevilor și familiilor acestora față de schimbările produse prin proiect în ceea ce privește mediul fizic școlar au condus la sensibilizarea autorităților locale pentru continuarea implicării în etapele următoare ale proiectului. Părinții înșiși și elevii s-au implicat în decorarea sălilor de clasă și în amenajarea spațiilor verzi.

3.6. Ce impact a avut dotarea cu materiale și echipamente?

Cărțile și celelalte materiale didactice donate școlii au fost utile, servind atât elevilor, cât și cadrelor didactice. Aceste resurse se regăsesc în biblioteca școlii, în Centrul de Resurse, cât și în sălile de clasă, accesul fiind facil și nerestricționat. De asemenea, atât discuțiile cu cadrele didactice cât și cu reprezentanții echipei manageriale a școlii au arătat faptul că dotarea școlii cu un copiator și cu

calculatoare a avut un impact deosebit asupra activităților didactice și administrative.

Toate schimbările care au intervenit în ceea ce privește spațiul fizic al școlii și dotările acesteia au contribuit la ameliorarea percepției asupra statutului școlii la nivelul comunității.

3.7. Ce înseamnă un parteneriat activ cu părinții și cu comunitatea?

Centrul de resurse dispune de toate dotările necesare în vederea îndeplinirii funcțiilor prevăzute prin proiect. Toate grupurile țintă vizate (elevi, părinți, cadre didactice) au utilizat deja acest spațiu și resursele de care dispune. Semnificativ este faptul că peste 150 de reprezentanți ai familiilor elevilor școlii au participat la diverse activități organizate în Centru. De asemenea, este foarte important de menționat faptul că părinții și-au exprimat dorința de a participa la cursuri de alfabetizare IT și de croitorie organizate la nivelul școlii, aceasta fiind alt aspect important al devenirii școlii ca centru de resurse pentru comunitate.

4. Concluzii

În evaluarea punctelor tari/slabe ale primilor doi ani de derulare a proiectului ZEP cele mai importante criterii luate în considerare au fost următoarele:

- aderarea actorilor la valorile și obiectivele specifice proiectului;
- eficiența privind alocarea resurselor – umane, materiale și financiare – necesare pentru implementarea proiectului;
- respectarea calendarului proiectului;
- asigurarea calității activităților și rezultatelor, inclusiv din perspectiva participării la educație a elevilor din grupurile țintă și a celor din școală, în general;
- calitatea comunicării între actorii proiectului (echipa managerială,

școală, autorități locale etc.) și gradul de implicare a acestora în cadrul parteneriatului.

Evaluarea proceselor și rezultatelor obținute în perioada de referință a proiectului arată că toate activitățile propuse pentru această etapă au fost implementate, asigurându-se condițiile necesare dezvoltării fazelor ulterioare ale proiectului, iar întârzierile înregistrate nu au fost semnificative și nu au pus în pericol atingerea obiectivelor.

Cele mai **importante realizări** ale primei etape de implementare a proiectului sunt: constituirea claselor ZEP (o clasă I și o clasă a II-a) și a claselor de recuperare (o clasă recuperare primar an I, o clasă recuperare primar an II și o clasă recuperare gimnazial an I); elaborarea curriculumului corespunzător și recunoașterea acestuia (aprobarea prin OMEC); formarea cadrelor didactice în vederea aplicării noului curriculum; angajarea unui mediator școlar, care să faciliteze relația școlii cu familiile elevilor; inițierea unui program de formare pentru echipa managerială și cadrele didactice specific „școlii care învață”; înființarea unui Centru de resurse și apropierea familiilor elevilor de școală; ameliorarea condițiilor materiale ale școlii; asigurarea mesei gratuite pentru toți copiii din școală pe parcursul anului școlar; reducerea semnificativă a numărului cazurilor de abandon școlar la nivelul școlii și în special în clasele corespunzătoare grupurilor țintă (din totalul elevilor înscriși în aceste clase a abandonat un singur elev din clasa de recuperare-învățământ primar, ca urmare a părăsirii țării împreună cu familia).

Cele mai **importante bariere** în dezvoltarea proiectului sunt: insuficienta implicare a tuturor autorităților locale în derularea proiectului; slaba reprezentare a ONG-urilor de la nivel local în activitățile pro-

iectului; insuficiența resurselor financiare pentru asigurarea protecției sociale a elevilor școlii (ex. asigurarea unei mese calde, mai consistente, pe parcursul anului școlar) și pentru motivarea cadrelor didactice implicate în proiect.

În consecință, etapele viitoare ale proiectului vor trebui să acorde o atenție deosebită respectării angajamentelor asumate de toți semnatarii acordului de parteneriat și extinderii rețelei de actori locali implicați (organizații ale societății civile, companii private etc.). În același timp, echipa managerială a proiectului va continua să deruleze activități cu cadrele didactice din școală, prin care să se multiplice exemplele de bune practici de la nivelul școlii și prin care să se completeze baza de cunoaștere necesară extinderii programului ZEP.

Ca apreciere de ansamblu, se poate considera că sistemul ZEP reprezintă o abordare globală a intervențiilor ameliorative cu scop de reducere a influenței complexului cauzal care afectează participarea la educație. Acest sistem oferă o șansă copiilor proveniți din medii defavorizate, fără să aducă atingere principiului egalității șanselor la educație. În absența unui astfel de program sau a unor programe similare copiii care aparțin categoriilor de populație defavorizată, în special cei de etnia roma continuă să fie supuși riscului participării reduse la educație și excluziunii sociale.

NOTE

¹ Studiul, finalizat în anul 2002, a fost finanțat de UNICEF și realizat de către o echipă de experți în domeniul educației din cadrul I.S.E, M.E.C. și Institutului de Cercetare a Calității Vieții.

² Astfel de unități școlare au fost identificate cu prilejul cercetării cu tema *Participarea la educație a copiilor din mediul urban*, realizată în cadrul I.S.E.

³ „Soluția globală” a sistemului Zonelor Prioritare de Educație a fost propusă în cadrul *Strategiei de stimulare a participării la educație*, cuprinsă în studiul *Participarea la educație a copiilor romi; probleme, soluții*,

actori, Ed. MarLink, București, 2002.

⁴ *Implementation of “Education & Training 2010”: Annex 2 revised, Working group „Basic skills, entrepreneurship and foreign languages, Progress Report*, European Commission, Directorate General for Education and Culture, noiembrie 2003. Documentul identifică 8 domenii de competențe-cheie, respectiv: comunicare în limba maternă; comunicare în limbi moderne; matematică-științe-tehnologii; competențe civice și interpersonale; tehnologia informației și a comunicării; educația antreprenorială; educație permanentă; competențe culturale (cultură generală). Competențele sunt prezentate ca ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care urmează să fie formate până la finalul școlarității obligatorii. Pentru țările membre UE documentul nu are caracter obligatoriu, ci numai de recomandare.

⁵ Competențele denumite „de cultură generală” au fost redenumite ca și „competențe expresive” pentru a evita confuzia cu noțiunea de cultură generală așa cum este aceasta înțeleasă în sistemul de învățământ românesc.

CONTRIBUȚII LA REALIZAREA PROIECTULUI ZEP:

Coordonatori: Mihaela Jigău – I.S.E, Filip Stanciu – M.E.C.

Echipa de implementare: M. Balica, C. Fartușnic, I. Horga, M. Jigău, L. Sarivan – I.S.E.

Autori de curriculum: L. Căpiță, S. Cîrlea, R. Constantin, S. Craina, E. Crocnan, P. Dragomir, I. Horga, N. Horneț, A. Ilea, I. Leahu, O. Mândruț, M. Neagu, M. Norel, G. Noveanu, L. Sarivan, M. Stamatescu, D. Stoicescu, F. Tacea, A. Teșileanu – experți și colaboratori ai C.N.C.

Formatori: L. Căpiță, L. Ciolan, S. Cîrlea, R. Constantin, S. Craina, E. Crocnan, P. Dragomir, N. Horneț, A. Ilea, M. Ionescu, Ș. Iosifescu, I. Leahu, O. Mândruț, M. Neagu, M. Norel, G. Noveanu, L. Sarivan, M. Stamatescu, D. Stoicescu, E. Rădulescu, A. Teșileanu – experți și colaboratori ai C.N.C.

Persoane implicate în alte tipuri de activități (selecția psiho-pedagogică a copiilor, activități cu părinții etc.): F. Anghel, M. Chiru, S. Cîrlea, I. Cozma, A. Muscă, L. Tăsica, L. Voinea – I.S.E. Ș. Fieraru – Inspectoratul Școlar Județean Giurgiu

EDUCATION PRIORITY AREAS PROJECT (EPA)

01. Argument

The project is based on a number of conclusions drawn from previous research, which was focused on:

- Reduced school attendance of children coming from socio-economically and educationally disadvantaged areas and in particular Roma children (in 1998 the ratio of Roma children aged 7-16 not included in the system of education was 35%)
- The disadvantaged situation of some schools, especially in rural areas in terms of human resources (shortage of qualified teaching staff)
- Inadequate state of some school buildings, dilapidated and shabby as well as precarious or quasi-nonexistent material resources (old and deteriorated classroom furniture, lack of teaching aids and equipment, absence of laboratories and related teaching support, a scarce and outdated stock of reading materials in school libraries, etc.)
- Poor development of school-community partnerships

02. Context

The area covered by the current project is a neighborhood on the outskirts of the town of Giurgiu. The neighborhood has the following characteristics:

- Critical socio-economic disadvantage (barest means of livelihood, severe poverty, affecting a great number of families; population with low education and employment levels; precarious living conditions)

- Large concentration of Roma population.

03. Partners

- Ministry of Education and Research (MER)
- Institute of Educational Sciences
- UNICEF
- Giurgiu County School Inspectorate
- Teachers' Training Centre – Giurgiu
- Local authorities (Giurgiu Town Hall, County Prefect's Office Giurgiu)
- NGOs active in Roma and non-Roma intercultural education

04. General principles of the project:

- **adjust** the educational offer to the needs of pupils belonging to socio-economically disadvantaged groups in an attempt to make the number of graduates from the EPA system compatible with the corresponding number in the regular education system;
- **combat** all and every form of social exclusion by means of positive discrimination educational interventions;
- **raise** the quality of educational services in terms of content (curriculum), means (teaching aids) and conditions for learning (school infrastructure);
- **activate (heighten the sense of responsibility and increase involvement of)** all key actors in the community (parents, public authorities, civil society organizations, private sector) in all school-related decisions.

05. Main values promoted by the project:

- **equal** access opportunities
- **partnership** between key players
- **transparency** of educational services

06. Specific objectives

- Increase the rate of school attendance and reduce the risk of school dropout in the case of children with learning difficulties or those coming from socio-economically disadvantaged environments, with special emphasis on Roma children.
- Ensure basic skills for Roma children as well as for the majority school-age population coming from socio-economically disadvantaged environments who has dropped out of school before graduation of compulsory education.
- Bring about positive changes in children at a cognitive and attitude level, in terms of behavior and motivation.
- Increase opportunities of access to secondary education and chances of finding a job for young people coming from socio-economically disadvantaged environments
- Change mentalities and improve relationships between the majority population and that of the Roma ethnic minority.
- Develop the institutional capacity of schools in order to raise the quality of education for children.
- Diversify school functions in order to turn it into a resource centre for parents and other community members and thereby increase its role in the community.

07. Intervention dimensions

- training (training staff, school managers)
- curriculum development (for EPA and other remedial teaching classes)
- school infrastructure (rehabilitation of school premises, furniture, teaching aids and equipment, reading books, etc.)
- community development and partnership (parents, local public authorities, private companies, NGOs)
- social protection (pupils in EPA classes and other classes in the school)

08. Target population

The project, currently being implemented in Secondary School no 3, Giurgiu – is targeted at:

- i) All pupils enrolled at the selected school;
- ii) Several special categories of children coming from socio-economically disadvantaged environments:
 - Children aged 11-16 with no schooling or who have dropped out of primary school for more than 2 years (the first target group); a primary school remedial class was created especially for them;
 - Pupils who have dropped out of secondary school (or at the end of primary school) for over 2 years (the second target group); for this group a secondary school remedial class is currently being set up;
 - Pupils under 10 years of age running a major risk of school failure due to socio-economic disadvantage or pupils who have

dropped out of first grade for over 2 years (the third target group), integrated in the EPA system, parallel to the regular education system.

09. Main activities

- Drawing up curricular documents: syllabi, school curricula and learning aids for pupils, specially adapted to each target group included in the project.
- Developing teaching aids and holding training programmes for teaching staff with a twofold goal:
 - Raising awareness of the importance of managerial aspects in a modern school organization ("a school that learns") and acquisition of skills in areas such as change management, managerial communication, project management, management of the class of pupils, intercultural management, school-community educational partnership, and others.
 - Providing innovative teaching strategies for applying the new curriculum: becoming acquainted with a pragmatic curriculum focused on acquisition of basic skills in the key-competency areas promoted by EU and transposed in the PEZ framework; cooperation between teaching staff for the use of innovative teaching strategies, adapted to the various school subjects and school context; outlining the teaching approach so as to carry out activities that motivate the class of pupils; using auxiliary materials developed within the project and coming up with new resources, appropriate for the target groups.
- Organising training and assistance activities for the school management team (project management, involving the community in school decisions and activities, attracting alternative sources of financing, etc.)
- **Selecting pupils and setting up classes** adequate for the target groups covered by the project.
- Providing a meal (hot snack) for all pupils in the school and material support for those coming from socio-economically disadvantaged environments.
- **Rehabilitating** school premises and providing **classroom furniture**.
- Providing additional teaching aids, depending on pupils' specific educational needs and on methodologies applied.
- Initiating **out-of-school activities** for pupils, meant to develop a sense of civic responsibility, respect for cultural identity, valuing the cultural heritage of the Rroma minority, intercultural communication, education for the environment (with the participation of teaching staff, parents and other community members).
- Setting up a resource center intended to organize programmes of **education for parents** (education for healthcare, raising and educating children, civic education, intercultural education, education for the environment, communication skills, conflict settling, etc.) **literacy courses for adults** and provision of **counseling services** for both pupils and their families.
- Setting up meetings with the main local decision-makers and joint identi-

fication of intervention measures complementary to the project.

10. The EPA curricular component

The curriculum is a simplified version, free of academic traits (maintained in school curricula by virtue of tradition-related inertia), oriented towards what is happening out of school (such as everyday realities and labour market demands), linked to the training profile and key competencies included in European documents 2002.

[Implementation of "Education & Training 2010". Annex 2 revised, Working group "Basic skills, entrepreneurship and foreign languages", Progress Report, European Commission, Directorate General for Education and Culture, nov. 2003. The Document outlines 8 key-competence areas, namely communication in the mother tongue, communication in foreign languages, Mathematics – sciences and technologies, civic and interpersonal skills, information technology and communication, entrepreneurship, lifelong education, cultural skills (general knowledge). The skills are presented as clusters of knowledge, abilities and attitudes to be acquired by the end of compulsory education. The document is not mandatory, it merely gives recommendations to member states.]

The outline plan took into account the following areas: communication skills, numeracy, science and technology skills, interpersonal and civic skills, skills found in relevant European documents under the name of *general*

knowledge ("cultural skills" renamed in the outline plan *expression skills* which are acquired in classes of musical, fine arts and physical education), as well as ICT, lifelong learning and entrepreneurial education skills.

11. Results expected

- Development of the educational offer (PEZ curriculum) meant to increase/facilitate school attendance of children from socio-economic as well as educationally disadvantaged environments and to encourage social and professional integration
- Enhancement of teaching staff skills and acquisition by teachers of innovative teaching skills for the application of the new curriculum.
- Development of school-community partnership and of school functions in the community.
- Schools turned into a friendly environment through the involvement of all players: teaching staff, pupils, parents, local authorities.

12. Development perspectives

- Extension of the curriculum elaborated in the course of project throughout the entire system of education in order to further develop remedial teaching programmes for children with no schooling and pupils that have dropped out of school prior to graduation of compulsory schooling
- Extension of the EPA intervention programme to other schools/areas/communities

CENTRELE DE RESURSE PENTRU PĂRINȚI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

- Studiu de analiză -

[Acest studiu a fost realizat cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România în anul 2003]

Mihaela Ionescu
Institutul de Științe ale Educației

înalt (World Summit for Children), care a avut loc la New York, în anul 1990, la care a participat

Un scurt istoric al Centrelor de Resurse pentru Părinți

Înființarea primelor Centre de Resurse pentru Părinți (CRP) s-a realizat în cadrul Programului de Educație Timpurie pe Arii de Stimulare (PETAS), în 1993-1999, în centrele pilot cuprinse în acest proiect, începând cu anul 1991. Primele centre au fost înființate în perioada 1993-1995, la Constanța, Piatra Neamț, Pitești, Ploiești, Mediaș. A urmat, în perioada 1996-1999, înființarea centrelor din Tg. Mureș, Buzău, Târgoviște, Alexandria, Tg. Neamț, Suceava, Craiova, Bistrița Năsăud, Nehoiu, Buzău, Bălan, Sfântul Gheorghe, Satu Mare, Cluj, Alba Iulia, Tg. Jiu. În anul 2000, CRP s-au înființat în cadrul proiectului "Educația Părinților", cuprins în planul de cooperare pe perioada 2000-2004.

Scopul colaborării UNICEF cu Guvernul României în perioada 1995-1999 a vizat formarea de noi capacități profesionale și instituționale care să contribuie la creșterea responsabilității și la producerea unor schimbări la nivelul comportamentului familiei necesare pentru asigurarea sănătății, integrării sociale și dezvoltării copiilor.

Elaborarea obiectivelor și strategiilor

Programului de cooperare s-a bazat pe:

- Planul stabilit de întâlnirea la nivel

președinte României.

- Convenția cu privire la Drepturile Copilului ratificată de România.
- Politicile și planurile naționale pentru copii și femei.
- Planurile guvernamentale pentru reformele structurale, economice și sociale, necesare pentru trecerea la economia de piață și societatea democratică.

Scopul programului "Educația Familiei" era de a produce o schimbare în comportamentul familiei, privind dezvoltarea și sănătatea copiilor, prin îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea deprinderilor și formarea de noi motivații și atitudini, și prin formarea "agenților schimbării", care să lucreze cu copiii și părinții, să proiecteze programe, metodologii și materiale didactice, accesibile unui număr mare de familii.

Programul "Educația Familiei" a inclus două proiecte :

1. "Educație generală", cu trei subproiecte: "Dezvoltare curriculară", "Mijloace de învățământ, materiale și echipamente", și "Formarea cadrelor didactice".
2. "Educație non-formală", cu două subproiecte: "A ști pentru a trăi", cu accent pe educația părinților și înființarea Centrelor de Resurse pentru Părinți și "Formarea agenților schimbării", cu accent pe dezvoltarea unei metodologii de lucru cu părinți și a unor mijloace didactice.

Obiectivele programului de Educație a Familiei au vizat îmbunătățirea procesului de comunicare între educatori și părinți, crearea oportunităților de dialog, informare și responsabilizare a familiei, îmbunătățirea metodologiilor de formare continuă a educatoarelor și producerea, la nivel local, a unui minimum de mijloace didactice, necesare activităților cu copiii preșcolari și cu părinții acestora.

Obiectivele proiectului "Educația generală" au fost următoarele:

- Dezvoltarea cunoștințelor și deprinderilor parentale în vederea prevenirii abandonului copiilor, creșterea înțelegerii de către părinți a rolului și a responsabilităților lor, în asigurarea sănătății copiilor, a dezvoltării lor socio-emoționale și a integrării lor sociale.
- Dezvoltarea timpurie a copilului prin dezvoltarea curriculum-ului și a metodologiilor, prin producerea de manuale și formarea resurselor umane.
- Dezvoltarea capacității școlilor primare prin dezvoltarea curriculum-ului și a metodologiilor și materialelor de predare și prin formarea resurselor umane.
- Formarea capacității profesionale și instituționale necesare pentru educarea părinților, prin dezvoltarea metodologiilor, producerea de materiale didactice și formarea resurselor umane.

Obiectivele proiectului "Educație non-formală" au fost următoarele:

- Promovarea educației non-formale prin "agenții schimbării", în special prin cadre didactice, asistente medicale, asistenți sociali, ONG, mass-media.
- Promovarea educației non-formale a părinților prin traducerea, adapta-

rea și utilizarea, pe scară largă, a publicației UNICEF, "Facts for Life" ("A ști pentru a trăi", în limba română).

- Dezvoltarea unui model de educație a părinților incluzând metodologia, materialele, formarea resurselor umane și transpunerea lui, în cooperare cu mass-media, pe suport video.

Programul "Educația Familiei" își propunea să includă 20 de centre pilot, în județe din toată țara, care urmau să devină centre de resurse pentru celelalte județe. Una dintre problemele cu care se confrunta, la începutul programului, și încă se mai confruntă sistemul de educație, era lipsa echipamentelor și mijloacelor de învățământ.

Axa centrală a strategiei programului "Educația Familiei" a constituit-o intervenția simultană, la nivelul copiilor, părinților și cadrelor didactice. O altă linie strategică majoră a fost complementaritatea obiectivelor și conținuturilor specifice educației formale și non-formale. Astfel, s-a realizat, în 1993, în cadrul proiectului "Educație Timpurie pe Arie de Stimulare (PETAS)", o nouă programă pentru învățământul preșcolar care prevedea obiective pentru copii și pentru părinți. S-a considerat important ca ministerul să includă educația părinților ca unul din obiectivele specifice sistemului național de educație.

Programul a ținut seama de nevoia imediată ca părinții să devină conștienți că au nevoie de mai multe cunoștințe, că interacțiunea și comunicarea sunt cele mai bune mijloace de a obține informațiile necesare și că experiențele acumulate și dialogul sunt instrumente de schimbare a atitudinilor.

Centrele de Resurse pentru Părinți au fost înființate pentru a ajuta la înde-

plinirea acestor cerințe. În contextul unor practici autoritare în relația grădiniță–familie, a unei puternice inhibiții a părinților în inițierea dialogului cu educatoarele și a lipsei totale, în grădinițe, a unui mediu adecvat, prielnic pentru interacțiune și dezvoltare, de pe poziții egale, a colaborării educatoare-părinți, centrele de resurse pentru părinți au constituit o inovație, în sistemul de învățământ preșcolar, care a statuat rolul părintelui ca partener egal și deopotrivă responsabil, al cadrului didactic, în educarea propriului copil. Vizitele de documentare în SUA și Anglia, a unei echipe formate dintr-un reprezentant al MEN, coordonatorul proiectului și un reprezentant al Ministerului Sănătății au constituit punctul de plecare pentru înființarea acestor centre în cadrul sistemului de învățământ preșcolar.

Spre deosebire de modelele din aceste țări, în care funcția principală a acestor centre este de a oferi servicii de informare și consiliere pentru părinți și membrii comunității, modelul românesc a fost adaptat caracteristicilor sistemului de educație preșcolară, în care nevoia acută era de formare, dobândire de cunoștințe, schimbare de atitudini și motivații.

Astfel, CRP au pus accentul pe educație, comunicare, inițierea și dezvoltarea parteneriatelor, implicarea comunității și crearea resurselor locale.

Obiectivele CRP au fost determinate de problemele sistemului de învățământ preșcolar (și nu numai):

- Lipsa oportunităților de comunicare formală și non-formală între persoanele implicate în educație, schimbare și dezvoltare socială.
- Absența echipamentelor, infrastructurii și pregătirii profesionale pentru

producerea mijloacelor de învățare, determinată de dispariția, în 1989, a producerii, mijloacelor didactice, la nivel național, în cadrul sistemului național de educație și lipsa resurselor financiare pentru cumpărarea, de către grădinițe, a celor existente pe piață.

- Persistența rutinei în formarea continuă a educatoarelor, care nu include conținuturi și metodologii privind comunicarea, relațiile cu părinții, copiii și comunitatea.

Ca atare, Centrele de Resurse pentru Părinți și-au propus să creeze un spațiu primitor pentru părinți, dotat cu minimum de echipamente și materiale, care să permită producerea locală de mijloace de învățământ pentru activitățile cu copiii și părinții, să promoveze dialogul, deschiderea către comunitate, implicarea și participarea societății civile în procesul de educație și să contribuie la îmbunătățirea calității formării continue a educatoarelor. În ultimă instanță, CRP și-au propus să constituie un element de promovare a democrației, a atitudinilor și a comportamentului responsabil și participativ.

Astfel, **Centrele de Resurse pentru Părinți** au avut următoarele obiective:

- Să promoveze educația părinților, ca activitate specifică sistemului de învățământ preșcolar.
- Să contribuie la creșterea calității formării continue a educatoarelor.
- Să creeze condiții pentru producerea locală a unui minimum de mijloace de învățământ necesare desfășurării activităților cu copiii și părinții.
- Să contribuie la deschiderea unor canale de comunicare între grădiniță, autorități locale, instituțiile de sănătate, cultură și protecție a copi-

lului și familiei, comunitatea locală și sectorul economic și să creeze oportunități pentru dialog și implicare.

- Să acționeze ca interfață între factorii importanți de schimbare la nivel local, să faciliteze corelarea activităților lor, urmărind complementaritatea obiectivelor, conținuturilor și resurselor și acordând o poziție centrală implicării și dezvoltării organizațiilor neguvernamentale locale.
- Să faciliteze formarea la nivelul județului, a unor rețele de comunicare între educatoare, părinți, reprezentanți ai instituțiilor guvernamentale, ai organizațiilor neguvernamentale și ai posibilor sponsori locali.

Activitățile proiectate pentru a fi realizate în cadrul CRP au fost:

- Susținerea cursurilor de educație a părinților și introducerea conținuturilor în curriculum pentru formarea continuă a educatoarelor.
- Proiectarea și realizarea locală a mijloacelor de predare-învățare pentru preșcolari și părinți.
- Organizarea de activități și evenimente deschise pentru comunitatea locală.
- Inițierea unor parteneriate locale și realizarea de proiecte de educație a părinților, creșterea calității educației și a accesului la educație al copiilor din medii defavorizate, de dezvoltare comunitară.
- Dotarea a 20 de centre de resurse cu echipamente video și de tipărire pentru realizarea materialelor necesare activităților de formare continuă a cadrelor didactice și educației părinților.

Înființarea CRP s-a făcut cu acordul Ministerului Educației Naționale și al

Inspectoratelor Școlare Județene (ISJ). Spațiile necesare pentru CRP au fost puse la dispoziție de către grădinițe, cu acordul ISJ, iar activitatea educatoarelor, directoarelor grădinițelor și a inspectoarelor din centrele pilot a fost considerată, cu acordul MEN și ISJ, ca făcând parte din sarcinile de serviciu (din fișa postului).

Centrele de Resurse pentru Părinți au ca funcție principală asigurarea accesului părinților la informația de calitate, pertinentă și utilă activităților zilnice de îngrijire, creștere și educare a copiilor. CRP pot contribui la creșterea capacității părinților de a-și asuma un rol major în creșterea propriilor copii și la formarea încrederii în forțele proprii, prin susținerea activităților de formare continuă a cadrelor didactice, prin organizarea cursurilor pentru părinți, prin inițierea și dezvoltarea comunicării, cooperării și colaborării între părinți, cadre didactice, personalul de îngrijire a copiilor, autoritățile locale. Aceste centre pot contribui, de asemenea, la formarea unor rețele locale, funcționale, de comunicare, pentru a defini problemele locale, a găsi resurse și a dezvolta servicii comunitare pentru copii și familii.

Conform misiunii pentru care au fost create, Centrele de Resurse pentru Părinți constituie locul geometric al proiectelor de educație timpurie și de educație a părinților, care trebuie să se dezvolte simultan și complementar pentru a acoperi toate nevoile de înnoire ale sistemului de educație preșcolară.

În cadrul programului de cooperare cu UNICEF, în vederea realizării reformei învățământului preșcolar și punerii în aplicare a acestor Ordine ale Ministrului Învățământului, Ministerul Educației Naționale a nominalizat ca

centre pilot județele Alba, Buzău, Covasna, Dolj și Harghita. În aceste județe s-au înființat, pe lângă Centrele de Resurse pentru Părinți, primele **Centre Educaționale de Resurse și Perfecționare** (cunoscute în sistemul de educație preșcolară sub denumirea de "Centre Metodologice"), care au fost dotate de UNICEF cu mobilier, echipamente și materiale didactice. Aceste centre au ca obiectiv, creșterea calității educației preșcolare, asigurarea accesului la educație al tuturor copiilor, promovarea conținuturilor, metodologiilor și mijloacelor adecvate cerințelor reformei învățământului preșcolar.

Care au fost obiectivele proiectului ISE-UNICEF?

În anul 2002 Reprezentanța UNICEF în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației a elaborat *Strategia națională de dezvoltare a resurselor umane din domeniul educației, îngrijirii și protecției copiilor de la naștere la 7 ani*. Strategia a avut ca scop proiectarea unor direcții de acțiune prin care eforturile tuturor actorilor implicați în domeniile mai sus amintite să se conjuge în dezvoltarea de proiecte interinstituționale, care să se adreseze unor probleme generale ale copiilor aparținând acestei categorii de vârstă.

În urma elaborării acestei strategii s-a constatat necesitatea dezvoltării la nivel local, în cât mai multe județe ale țării a unor nuclee de acțiune care să aibă ca rol tocmai coagularea și asigurarea coerenței diferitelor măsuri și activități ale tuturor instituțiilor responsabile de educația, protecția și îngrijirea copiilor de la naștere la 7 ani. Un astfel de loc-resursă am considerat că pot fi centrele de resurse pentru părinți care au fost înființate prin inter-

mediul UNICEF, în mai mult de jumătate din județele țării și care, în urma unei analize temeinice a situației lor actuale, pot cunoaște o dezvoltare instituțională în mai multe etape, devenind centre de resurse în domeniul îngrijirii, protecției și educației copiilor de la naștere la 7 ani.

O primă etapă este aceea a realizării unei diagnoze a stării actuale a centrelor de resurse pentru părinți, în baza căreia se va putea elabora un statut al acestor centre de resurse în domeniul educației, îngrijirii și protecției copilului care va putea constitui platforma unor relații instituționale de parteneriat. Multiplicarea competențelor și atribuțiilor actorilor care vor lucra în cadrul acestor centre, prin organizarea de activități de formare, asistență și consiliere, coordonate de experți în mai multe domenii, va permite soluționarea multora dintre problemele cu care se confruntă copiii și familiile copiilor de vârstă preșcolară. Un următor pas ar putea fi cel al aplicării competențelor dobândite, în dezvoltarea de proiecte intersectoriale care se vor adresa acelor probleme ce necesită colaborarea între instituțiile responsabile de educația, îngrijirea și protecția copilului de la naștere la 7 ani. Un ultim pas l-ar putea constitui extinderea în cât mai multe județe din țară a acestor tipuri de centre de resurse, care să aibă ca obiectiv prioritar rezolvarea problemelor la nivel local.

Cercetarea din cadrul proiectului ISE-UNICEF și-a propus:

- Realizarea unei **diagnoze a activității centrelor de resurse pentru părinți** înființate de UNICEF, existente în mai mult de jumătate din județele țării.
- Elaborarea unei **posibile strategii de dezvoltare a centrelor de re-**

surse pentru educația, îngrijirea și protecția copilului de la naștere la 6/7 ani.

Cercetarea a utilizat o metodologie complexă tocmai pentru a surprinde realitatea sub toate aspectele și din perspective diferite. Metodele de cercetare utilizate sunt specifice atât cercetării cantitative cât și celei calitative:

- analiza documentară;
- ancheta prin chestionar;
- discuții de grup (focus-grup);

- interviuri individuale;
- observări.

Unitățile implicate în investigație au fost **23 de centre de resurse din 18 județe și Municipiul București**: Alba, Argeș, Bistrița Năsăud, București (Sector 5, 6), Buzău (Buzău și Nehoiu), Constanța, Covasna, Dâmbovița (Târgoviște și Caragiale), Dolj, Gorj, Harghita, Iași, Mureș, Neamț (Piatra Neamț, Târgu Neamț), Prahova, Satu Mare, Sibiu, Suceava, Telorman.

	Număr	Categoriile de subiecți implicați
Chestionare	23	Persoane responsabile de activitatea centrului
Discuții de grup	5	Părinți
Interviuri individuale	23	Reprezentanți ai primăriilor
Observări	23	

Populația investigată în cadrul cercetării

Actorii investigați au fost **responsabili de centre de resurse** (23 cadre didactice - fie directori de unități, fie metodiști, fie inspectori de specialitate), **părinți** care au participat la activitățile derulate de centrul de resurse, **reprezentanți ai primăriilor** din localitățile unde funcționează centrele de resurse.

vorbit despre un istoric comun sau despre un pattern al tuturor centrelor de resurse, cu atât mai mult cu cât, chiar dacă au pornit din aceleași nevoi, datorită condițiilor locale particulare și resurselor umane implicate, fiecare a avut o evoluție proprie. Totuși, ele manifestă – în special printr-o diacronică – anumite similitudini, datorate unui context general comun. Pe acestea le vom prezenta în continuare.

■ **Diagnoza situației actuale a centrelor de resurse**

Ca urmare a rezultatelor pozitive obținute de centrele de resurse pentru părinți (CRP) și de centrele educaționale de resurse și perfecționare (CERP), modelul a fost preluat în mai multe județe din țară, care au organizat prin eforturi locale centre similare. Înființate de dată mai recentă, aceste centre au fost susținute de inspectoratele școlare județene, autoritățile locale sau fundații, conducând la creșterea interesului și implicarea mai intensă a acestor actori în problematica educației preșcolare. Este dificil de

■ **Obiectivele CRP**

Majoritatea centrelor de resurse, indiferent că s-au constituit ca CRP sau CERP, au enunțat obiective clare, care vizează în principal educația părinților, formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, integrarea cazurilor sociale, ameliorarea bazei materiale a grădinițelor, susținerea lucrului în rețea și a dezvoltării de parteneriate cu membrii comunității, în beneficiul reciproc.

Constatăm astfel o concordanță între obiectivele inițiale ale Centrelor de resurse pentru părinți (CRP) și Centrelor

educaționale de resurse și perfecționare (CERP) și cele actuale.

De asemenea, se constată un accent mai puternic pus pe activitatea **de formare, informare, perfecționare și consiliere a cadrelor didactice** în probleme de specialitate, **față de cel pus inițial pe educația, informarea și consilierea părinților**. Acest lucru se explică pe de o parte printr-un sistem de educație permanentă nesatisfăcător pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, insuficient axat pe problemele practice, cu care educatoarele se confruntă în permanență, pe metodici și didactici moderne, pe teme de actualitate pentru care cadrele didactice nu au beneficiat de o pregătire inițială corespunzătoare. Centrele de resurse devin astfel o oportunitate de dezvoltare profesională, facilitând informarea, documentarea, perfecționarea, schimbul de experiență etc. în probleme specifice domeniului de activitate. Cadrele didactice sunt motivate, interesate, câteodată obligate să participe la aceste activități.

Pe de altă parte, activitățile destinate părinților, necesită fonduri suplimentare, personal calificat pentru a desfășura aceste activități și conștientizarea și motivarea corespunzătoare a beneficiarilor, părinții, de a participa. Adesea este mai dificil de a asigura toți acești factori, ceea ce a condus la o alunecare a acestui tip de activitate în plan secund, în favoarea activităților organizate pentru cadrele didactice.

● **Persoane implicate**

Centrele de resurse s-au constituit ca urmare a unei intersecții a doi factori:

- pe de o parte inițiativele locale, de a se implica în proiectele realizate de UNICEF în colaborare cu Ministerul Educației și Învățământului și Inspectoratele Școlare Județene;

- pe de altă parte, aprecierea UNICEF, a Ministerului Educației și Învățământului și Inspectoratelor Școlare Județene asupra condițiilor favorabile implementării proiectelor în județele respective.

Într-o primă etapă, responsabilitatea pentru organizarea și funcționarea centrelor a fost pusă în slujba inspectorilor generali ai ISJ, de regulă, a inspectorilor de specialitate pentru învățământul preșcolar. Aceștia – unul sau doi în fiecare județ – au organizat în majoritatea cazurilor echipe, care se constituiau din doi până la 5-6 membri, care își împărțeau responsabilitățile centrului de resurse. Cel mai adesea s-a întâlnit modelul echipei formată din directorul unității de învățământ preșcolar, care găzduiește centrul și inspector de specialitate sau un educator. La acest tandem s-au mai adăugat în unele județe educatoare-metodiste, dar și psihologi, logopezi, medici.

Dacă în perioada de debut se simțea încă destul de acut influența inspectorilor de specialitate în activitățile centrelor, cu timpul, o dată cu creșterea numărului de centre și diversificarea activităților organizate, aceasta influență s-a estompat vizibil. Aceasta a constituit o nouă etapă de dezvoltare a centrelor de resurse. Urmarea firească a fost creșterea autonomiei centrelor, adaptarea la condițiile și nevoile locale, întărirea colaborării cu comunitatea locală. **Factorul uman a fost și rămâne însă hotărâtor și vom întâlni situații în care centrele sunt strict organizate, monitorizate și evaluate de inspectorii sau directorii responsabili, după cum vom întâlni centre cu un climat democratic, în care educatoarele, părinții și membrii comunității locale decid în egală**

măsură asupra activităților centrului. Tot din perspectiva factorului uman trebuie privite evoluțiile foarte diferite ale centrelor de resurse. Întâlnim centre de resurse în care datorită tensiunilor interpersonale din echipele de coordonare s-a ajuns la disfuncții majore în funcționare sau chiar la închiderea centrelor de resurse, după cum un climat de cooperare și implicare activă a tuturor actorilor interesați a condus la promovarea centrelor de resurse în rândul cadrelor didactice, părinților și comunităților respective.

În plus, acele echipe care dispun și de psihologi, oferă consiliere a părinților, copiilor și educatoarelor, iar cele care dispun de medic oferă programe de profilaxie și educație sanitară. Din păcate nu în toate localitățile, aceste categorii (psihologii, logopezii, medicii) sunt reprezentate.

Numărul ridicat al persoanelor care se ocupă de activitățile centrului nu s-a dovedit întotdeauna o garanție pentru calitatea activităților organizate.

Trebuie remarcat faptul că în majoritatea cazurilor activitățile centrelor de resurse se centrează pe resursele umane din cadrul grădinițelor gazdă (educatoare, copii, părinți), fapt determinat și de lipsa suportului material necesar pentru motivarea și implicarea altor persoane în activitățile CRP.

La activitățile centrelor de resurse participă de regulă următoarele categorii de persoane:

- Părinți
- Directori de grădinițe
- Educatoarele grădiniței
- Educatoare din alte grădinițe
- Inspectori de învățământ preșcolar
- Cadrele didactice din școala primară
- Personalul primăriei

• **Activități desfășurate**

Activitățile derulate în cadrul centrelor de resurse sunt variate și se subordonează obiectivelor generale actuale enunțate la punctul 3.1. Deseori ele se îmbină însă cu activitățile planificate în cadrul grădiniței gazdă, fapt explicabil prin cumulul de funcții al coordonatorilor centrelor de resurse, locația și gestiunea comună adesea cu cea a acestor unități, lipsa unor fonduri alocate special activităților centrelor de resurse.

În plan administrativ, responsabilii centrelor de resurse au semnalat următoarele categorii de activități, în ordinea ponderii de timp alocat lor de coordonatorii centrelor și a frecvenței cu care apar:

- Stabilirea obiectivelor centrelor de resurse;
- Proiectarea și planificarea activităților care se vor derula;
- Comunicarea cu partenerii care vor fi implicați în activitățile planificate;
- Procurarea materialelor necesare pentru menținerea centrelor în stare de funcționare și pentru buna derulare a activităților propuse;
- Completarea documentelor cu evidența activităților desfășurate.

În plan educațional, centrele de resurse (în special **Centrele educaționale de resurse și perfecționare**) dezvoltă următoarele tipuri de activități, în ordinea ponderii pe care acestea o au în activitatea centrelor:

• **Activități de formare continuă și informare a cadrelor didactice**

În cadrul centrelor au fost organizate pentru educatoare o serie de **cursuri de formare**, cum ar fi de exemplu:

- cursurile de implementare a **proiectului de Educație Timpurie pe Arii de Stimulare (PETAS)**;
- cursurile destinate formării de for-

matori și instructori pentru părinți în cadrul **proiectului de educație a părinților "Educați așa"**, realizat de Fundația Copiii Noștri și finanțat de UNICEF;

- cursurile care vizează **promovarea sănătății în grădinițe și școli**;
- cursurile privind **educarea copiilor prin artă teatrală**;
- cursuri de **management instituțional** pentru directorii de grădinițe;
- cercuri de **formare pentru educatorii-metodiști**;
- **cercuri de stimulare a creativității** etc.

Informarea cadrelor didactice se referă în special la **programul național de reformă a învățământului din România**, în timp ce **perfecționarea** educatoarelor s-a realizat în special pe probleme legate de **reforma învățământului preșcolar**. De cele mai multe ori, la acestea au participat mai ales educatoare din cadrul grădinițelor-gazdă.

Modalitățile concrete de realizare a informării și formării continue cadrelor didactice au fost:

- participări la **proiecte** (de exemplu proiectele ISE "Educație timpurie pentru valori", "Implementarea alternativelor educaționale la nivel preșcolar", alte proiecte "Grădinițe și școli primare din mediul rural", "Educație inclusivă a elevilor cu cerințe de educație speciale", "Reforma învățământului prin Radioprograme" etc);
- participări la **cursuri, cercuri de formare, întâlniri, dezbateri, conferințe, instruirii** (de exemplu, instruirea educatoarelor în vederea întocmirii de proiecte finanțate de organizații interesate de dezvoltarea învățământului etc.)
- activități în cadrul **cercurilor peda-**

gogice;

- **schimburi de experiență** între cadrele didactice;
- **seminarii** (de exemplu seminarii privind curriculum creativ, drepturile copilului, educația pentru toți etc) și **sesiuni de comunicări**;
- **simpozioane** județene, regionale și naționale;
- **activități demonstrative** în cadrul practicii pedagogice a elevilor liceelor pedagogice;
- elaborarea de **studii de cercetare ameliorativă**;
- organizarea de **expoziții permanente** cu lucrări ale copiilor și cadrelor didactice;
- *participarea la lansări de carte și la întâlnirile periodice ale redacțiilor revistelor locale.*
- **Monitorizarea și evaluarea programelor și proiectelor educaționale derulate**
 - Întâlnirea cadrelor didactice, a reprezentanților ISJ și a reprezentanților autorităților locale cu echipa de evaluare a Programului UNICEF de Educație a Familiei;
 - Întâlniri ale cadrelor didactice cu reprezentanții ai ISJ și ai UNICEF în vederea evaluării rezultatelor Proiectului de Educație Timpurie pe Arii de Stimulare; etc..
- **Elaborarea de materiale didactice pentru educația copiilor din grădinițe și ameliorarea bazei materiale a grădinițelor prin difuzarea de cărți și jucării pentru copii**
 - Elaborarea de casete video și materiale didactice pentru lucrul cu copiii și părinții;
 - Achiziționarea de materiale informative pentru formarea continuă a educatoarelor;
 - Organizarea unei minibiblioteci

pentru părinți;

- Realizarea de pliante de prezentare a grădinițelor, broșuri, albume cu imagini din activitățile cu părinții, mape de proiecte didactice și tematice, mape cu scenarii pentru activități integrate pentru informarea generală a celor interesați;
- **În centrele de resurse pentru părinți, dar și în centrele educaționale de resurse și perfecționare o pondere ridicată o au activitățile organizate pentru părinți.**

Acestea sunt organizate periodic în majoritatea centrelor. Deși menționate pe locul al doilea ca pondere în activitățile centrelor de resurse, activitățile organizate cu părinții sunt foarte diversificate:

- **Activități de educație a părinților în cadrul proiectului „Educați așa”**, realizat de Fundația Copiii Noștri și finanțat de UNICEF;
- **Lectorate cu părinții;**
- **Întâlniri ale părinților cu diverși invitați** pe probleme de educație, îngrijire și protecție a copiilor preșcolari (cursuri de profilaxie, prevenire HIV/SIDA, drepturile copilului etc.) ;
- **Întâlniri cu personalități** din domeniul culturii;
- **Activități practice cu părinții și activități comune** de confecționare a diferitelor materiale pentru grădinițe (material didactic pentru activitățile cu copiii, costume pentru serbări etc.);
- **Consilierea părinților și discuții libere** cu părinții, cu ocazia vizitelor acestora la grădiniță, a "Zilelor grădinițelor cu porțile deschise", a serbărilor copiilor.

În opinia cadrelor didactice, activi-

tățile destinate părinților se datorează mai ales motivației și dăruirii cadrelor didactice, în condițiile în care centrele de resurse pentru părinți dispun de cele mai multe ori de o dotare materială minimală, iar suportul financiar acordat acestor activități este practic inexistent.

- **Unele centre de resurse derulează activități de integrare a copiilor în situație de risc sau a copiilor cu handicap în grădinițe.**
- **Activități care promovează stabilirea unei legături solide cu comunitatea locală**
 - Întâlniri cu reprezentanți ai sectorului privat, potențiali donatori locali;
 - Realizarea de proiecte în parteneriat cu Primăria, Inspectoratul Județean de Poliție, Direcția de Sănătate Publică, Biserica, Unitățile de pompieri și jandarmerie, alte unități de învățământ;
 - Realizarea de proiecte ca micro-cercetări inter-instituționale;

Din acest inventar de activități majoritatea centrelor de resurse acoperă activitățile de **informare și formare a cadrelor didactice**, pe cele legate de **educația părinților** și pe cele de **elaborare de material didactic**. Există o tendință ascendentă de a derula activități inter-instituționale și care implică mai activ comunitatea locală. Ponderea cea mai mică o au activitățile care vizează integrarea copiilor în situație de risc sau a copiilor cu handicap în grădinițe. *(Unele centre au înregistrat din păcate eșecuri în această privință)*

■ **Rezultate obținute**

Activitățile centrelor de resurse au înregistrat în majoritatea cazurilor rezultate foarte bune, fiind apreciate de

cadre didactice, părinți, alți membri ai comunităților locale. Între succesele înregistrate se pot menționa următoarele:

- **Participarea cadrelor didactice la programul de reformă a învățământului preșcolar** prin activitățile de formare continuă, informare și perfecționare în probleme de specialitate;
- **Extinderea activităților organizate pentru părinți**, între altele prin extinderea la nivel de județ a cursurilor de formare de formatori și de instructori pentru părinți, după metoda "Educați așa", în cadrul proiectului de educație a părinților, realizat de Fundația "Copiii Noștri", în colaborare cu UNICEF, MECT și ISJ.
- **Creșterea numărului de persoane care au beneficiat de servicii de consiliere** (părinți, copii, cadre didactice).
- **Monitorizarea programelor și proiectelor educaționale derulate; înființarea de noi centre de resurse**
 - În unele centre se păstrează o documentație la zi a programelor, proiectelor și materialelor realizate până în prezent, care permite **extinderea modelelor respective și în alte județe**;
 - În urma schimburilor de experiență între cadrele didactice, directorii și inspectorii de specialitate din mai multe județe aceștia s-au inspirat din activitatea centrelor *model* și au realizat, în localitățile lor, centre similare. Unele cadre didactice din centrele investigate au semnalat faptul că **dotarea tehnică a acestora a fost completată prin achiziționarea de materiale, cu posibilități locale.**

- **Aprecierile activităților desfășurate în unele centre sunt păstrate și sunt puse la dispoziția cadrelor didactice și părinților în vederea realizării evaluărilor, a feed-back-ului și a stabilirii viitoarelor planuri de activitate, astfel încât centrele să răspundă nevoilor actuale ale beneficiarilor lor.**

- **Elaborarea de materiale didactice pentru educația copiilor din grădinițe, pentru părinți și cadre didactice, pentru informarea opiniei publice:**

- Realizarea unor materiale didactice pentru grădinițe, pentru lucrul cu copiii (caiete de lucru pentru copii, fișe de lucru, scheme etc.);
- Realizarea unor materiale de educație pentru părinți (postere, pliante, manuale);
- Realizarea unor reviste locale;
- Unele centre au organizat biblioteci pentru cadre didactice și părinți.

Materialele realizate în cadrul centrelor de resurse au în unele situații o **arie largă de diseminare**, fiind distribuite următoarelor categorii: educatoare din grădinița gazdă, educatoare din alte unități din mediul urban și rural, părinților copiilor din grădiniță, autorităților locale. Faptul că rezultatele centrelor de resurse ajung să fie cunoscute și de către alte instituții de învățământ preșcolar atât din localitate, cât și din zonă, reprezintă un **factor de succes și o premisă a valorificării exemplelor de bune practici în comunitate și la nivel regional**. Uneori succesele centrelor au fost prezentate prin intermediul mijloacelor de informare mass media (presă, radio, televiziune) contribuind la **creșterea prestigiului** acestora.

- **Stabilirea unor parteneriate stabile cu instituții publice și organizații neguvernamentale locale; diversificarea legăturilor cu comunitatea locală.**

- În unele centre de resurse pentru părinți activitățile defășurate cu părinții au impulsiona **crearea asociațiilor de părinți.**
- Prin centrele de resurse s-au dezvoltat relațiile de colaborare ale acestora cu alte instituții guvernamentale și neguvernamentale locale, interesate în programe de educație a părinților.

Între cele mai frecvent întâlnite **cauze ale eșecului** se numără:

- **Un statut nu foarte clar definit al centrelor de resurse, lipsa unui buget propriu și a personalului special angajat** conduc adesea la receptivitatea scăzută a unora dintre cadrele didactice sau părinți.
- În numeroase centre de resurse **diseminarea este limitată** numai la perimetrul unității-gazdă; cadrele didactice sau părinții copiilor din alte unități de învățământ preșcolar nu sunt beneficiare ale rezultatelor centrelor de resurse **datorită nivelului redus de finanțare** de care dispun centrele de resurse pentru părinți, fapt care implică dificultăți de multiplicare și de distribuție pe o scară mai largă a materialelor produse.
- Asumarea responsabilității centrului de resurse pentru părinți de către o inspecție conduce la **lipsa de continuitate odată cu încetarea din funcție și la blocarea activității centrului.** Totodată această situație conduce la **tensiuni interpersonale**, apărute ca urmare a schimbărilor din funcție a persoanelor care

coordonau activitățile centrelor de resurse;

- Imposibilitatea unor cadre didactice de a face diferența dintre relațiile personale și obligațiile profesionale, ceea ce influențează **negativ comportamentul profesional;**
- **Deteriorarea sau ieșirea din uz a echipamentelor**, amplasate în spații fără încălzire pe timpul iernii;
- **Plasarea necorespunzătoare a echipamentelor** destinate centrelor de resurse pentru părinți (în sălile de grupă sau în cabinetul directorului grădiniței) dovedește o lipsă de înțelegere a rolului și statutului centrelor.

Utilizarea centrelor pentru **activități de interes restrâns**, fără legătură cu obiectivele acestora.

■ **Concluzii**

Din analiza datelor cuprinse în instrumentele de investigație au reieșit următoarele concluzii, importante pentru realizarea unui statut al CRP:

- **Managementul administrativ** al echipamentelor a urmat principiile și normele deja existente în sistemul de învățământ și au asigurat existența și funcționarea acestor echipamente conform scopului propus. Echipamentele au fost înregistrate pe fișe de inventar, în inventarul grădiniței și au constituit, periodic, subiectul controlului intern și controlului financiar extern, ceea ce a făcut imposibilă înstrăinarea lor. Într-un singur caz, la Tg. Neamț, datorită managementului defectuos al conducerii grădiniței și al coordonatorului local de proiect, din anul 1999, echipamentele au fost scoase din uz la foarte scurt timp, de la începerea activității CRP, iar

mobilierul procurat pe plan local s-a dovedit a fi de foarte proastă calitate. Există, cu o singură excepție (Alba Iulia), un registru operațional de evidență a echipamentelor și materialelor, ceea ce face posibilă urmărirea stării și a modului de utilizare a acestor echipamente.

- **Conținutul activităților** pentru care au fost folosite echipamentele a fost, în toate centrele, cel stabilit în cadrul celor două proiecte. Activitățile s-au focalizat pe educarea părinților, pe formarea continuă a educatoarelor și pe producerea locală de materiale didactice. Cadrul organizatoric în care s-au desfășurat aceste activități, a fost cel deja existent în sistemul de învățământ preșcolar-cercurile pedagogice și comisiile metodice. Centrele de Resurse pentru Părinți au stimulat realizarea, în toate județele, a schimburilor de experiență între grădinițe. Aceste schimburi de experiență au contribuit la creșterea interesului și a motivației cadrelor didactice de a contribui la creșterea calității educației preșcolare și de a-și asuma responsabilitatea educării părinților.
- **Resursele umane** necesare funcționării CRP sunt, în unele cazuri, educatoarele care, pe lângă sarcinile trecute în fișa postului, îndeplinesc, în mod voluntar, și funcția de responsabile ale CRP. Acestea sunt cazurile în care activitatea centrelor a decurs bine și în care CRP și-au dezvoltat activitatea. În alte cazuri, responsabilitatea centrului a fost asumată de către directoarea grădiniței sau de către inspectoare. În aceste cazuri,

au apărut, odată cu schimbările din funcție a persoanelor respective, stagnări, disfuncții sau regrese în activitatea centrelor. În două cazuri a apărut riscul ca responsabilitatea centrului să fie percepută ca un act de putere, ceea ce a condus la stagnarea activității odată cu schimbarea din funcție a directoarei sau inspectoarei.

- Fondurile necesare reparațiilor echipamentelor existente și procurării unor echipamente noi sunt puse la dispoziția CRP de către educatoare și părinți. Participarea altor factori locali este foarte restrânsă.
- Implicarea autorităților locale este prezentă în majoritatea județelor. Ea constă în participarea la activitățile centrelor, participarea la elaborarea planurilor de activitate, alocarea (limitată în raport cu solicitările) de fonduri pentru procurarea sau repararea echipamentelor, realizarea de proiecte, în parteneriat cu CRP și ISJ.
- Dotarea cu echipamente a condus la sporirea calității activităților de perfecționare a educatoarelor, prin elaborarea materialelor prezentate la cercurile pedagogice și în comisiile metodice. Utilizarea echipamentelor în elaborarea de material didactic a contribuit la accentuarea demersului individualizat de predare.

■ Tipuri de relații ale CRP cu alte instituții din comunitate

Relațiile CRP cu alte instituții din comunitate sunt inițiate de aceste centre, pornind de la necesitatea de a pătrunde în comunitate, de a atrage părinții și membrii comunității și de contribui la înțelegerea de către părinți

a rolului lor fundamental, ca parteneri egali ai educatoarelor și deopotrivă responsabili, pentru creșterea, educarea și dezvoltarea copiilor. O caracteristică specifică activităților de educație a părinților, care contribuie la obținerea unor bune rezultate, este faptul că o mare parte dintre părinți sunt, în același timp, și specialiști în diferite domenii și pot contribui la asigurarea unei bune calități a activităților de educație a părinților.

Datorită interesului familiei și comunității pentru vârsta mică copilăriei, aceste centre deschid mediul școlar către comunitate și contribuie la asumarea treptată, de către toți factorii sociali, a rolului și responsabilității lor în formarea noilor generații.

CRP sunt potențiali promotori ai democrației, în măsura în care, la nivel local, se promovează comunicarea, dialogul, cooperarea și se dezvoltă parteneriate cu instituțiile guvernamentale și societatea civilă. Această direcție de dezvoltare a fost, la înființarea acestor centre, unul din obiectivele proiectului.

Pe parcursul diversificării activităților în CRP, s-au constituit, la nivel local, parteneriate cu autoritățile locale, instituțiile guvernamentale din domeniile educației, sănătății și culturii, organizațiile neguvernamentale și Biserica. Este îmbucurător faptul că în toate centrele s-au constituit parteneriate durabile cu Primăriile și în multe dintre ele, cu Direcțiile de Sănătate Publică, Direcțiile Județene de Protecție a Drepturilor Copilului și Casele de Cultură.

Parteneriatele, în interiorul sistemului de educație, au avut ca finalitate extinderea educației părinților și în celelalte grădinițe din județ, promovarea

principiilor metodologiei de lucru cu părinții și comunitatea și în învățământul primar și dezvoltarea conținuturilor activităților de formare continuă a educatoarelor și învățătoarelor. S-au dezvoltat, la nivel local, colaborări cu grădinițele și școlile primare din județ, în special cu cele din zonele rurale, cu inspectoratele școlare județene, casele corpului didactic, colegiile pedagogice, liceele pedagogice, universitățile locale, institute de cercetare și centrele de asistență psihopedagogică.

Este de subliniat faptul că în unele centre aceste parteneriate au fost inițiate în contextul realizării unor proiecte finanțate din surse locale, naționale sau internaționale. Prin aceasta, CRP contribuie la dezvoltarea capacității instituționale și profesionale locale de a elabora și implementa proiecte de educație și de protecție socială.

■ Inventar al punctelor tari și slabe ale funcționării Centrelor de resurse pentru Părinți, așa cum au reieșit ele din cercetarea întreprinsă

1. Politica de dezvoltare a centrului de resurse

Puncte tari

- Existența unei concordanțe între obiectivele inițiale ale Centrelor de resurse pentru părinți (CRP) și Centrelor educaționale de resurse și perfecționare (CERP) și obiectivele actuale ale centrelor.
- Obiectivele centrului au răspuns în mare măsură nevoilor de formare continuă ale cadrelor didactice.
- Adaptarea obiectivelor centrelor la condițiile și nevoile locale, întărirea colaborării cu comunitatea locală.
- Toate centrele au constituit partene-

riate cu Primăriile și în multe dintre ele, cu Direcțiile de Sănătate Publică, Direcțiile Județene de Protecție a Drepturilor Copilului și Casele de Cultură.

Puncte slabe

- Nu toate obiectivele centrelor au răspuns nevoilor de informare și consiliere ale părinților
- Lipsa unei colaborări eficiente între grădiniță și partenerii locali în formularea obiectivelor centrului și desfășurarea activităților.

2. Resurse financiare

Puncte tari

-

Puncte slabe

- Inexistența unei susțineri financiare permanente din partea ISJ și a autorităților locale.
- **Lipsa unui buget propriu al centrului.**
- Nivelul redus de finanțare limitează aria de diseminare a informației și implicit numărul de beneficiari.

3. Resurse materiale

Puncte tari

- Existența unor echipamente care pot să asigure condiții optime pentru: activitățile cu părinții, producția locală de materiale de predare și învățare, perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar și practica pedagogică a elevilor de la Liceul Pedagogic.
- Echipamentele sunt funcționale în marea majoritate a centrelor.
- Majoritatea materialelor didactice și de informare cu arie largă de diseminare au fost produse în centrele de resurse (în unele centre au fost editate și distribuite reviste pentru învățământul preșcolar).

Puncte slabe

- **În unele cazuri, plasarea necorespunzătoare a echipamentelor** destinate centrelor de resurse pentru părinți (în sălile de grupă, în cabinetul directoarei grădiniței, în holul grădiniței).
- Participarea altor factori locali la întreținerea echipamentelor și procurarea de echipamente noi este foarte restrânsă.

4. Resurse umane

Puncte tari

- Existența în unele centre a unei echipe funcționale care răspunde de activitatea și resursele materiale ale centrului.
- Existența unor resurse umane formate în diferite cursuri de perfecționare, care s-au organizat în cadrul proiectelor UNICEF – MECT în perioada 1992-2003.
- Existența în cadrul unor centre a echipelor interdisciplinare de specialiști.
- Îmbunătățirea competențelor educatoarelor care au participat la schimburile de experiență și participarea la proiecte locale.
- Creșterea implicării active a părinților în activitățile centrului cu efect asupra colaborării între părinți, dintre aceștia și cadrele didactice, precum și între aceștia și copii.
- Din cauza tensiunilor interpersonale din echipele de coordonare s-a ajuns la disfuncții majore în funcționare sau chiar la suspendarea activității centrelor de resurse.
- Absența, la nivelul comunității, a unor categorii de persoane-resursă (logoped, psiholog școlar etc.), limitează tipurile de activități derulate și conduce la imposibi-

litatea de a răspunde unor nevoi specifice ale copiilor și părinților.

Puncte slabe

- Regimul de voluntariat al persoanei/ persoanelor care răspund de organizarea și desfășurarea activității centrelor a influențat în unele cazuri, în mod negativ eficiența activității acestora.

5. Organizare administrativă

Puncte tari

- Echipamentele au fost înregistrate pe fișe de inventar, în inventarul grădiniței și au constituit, periodic, subiectul controlului intern și controlului financiar extern, ceea ce a făcut imposibilă înstrăinarea lor.
- Există o documentație la zi care permite extinderea modelelor și în alte județe.
- Conform declarațiilor persoanelor responsabile de activitatea centrului, cu o singură excepție (Alba Iulia), există un registru operațional de evidență a echipamentelor și materialelor, ceea ce face posibilă urmărirea stării și a modului de utilizare a acestor echipamente.
- Majoritatea Centrelor de Resurse pentru Părinți sunt amplasate în incinta grădiniței, într-un spațiu corespunzător și cu o dotare adecvată tipului de activități desfășurate.

Puncte slabe

- Amplasarea unor centre în locații necorespunzătoare (holurile grădiniței, spații neîncălzite) sau în locații care le pot submina autonomia (CCD; ISJ).

6. Tipuri de activități ale centrului

Puncte tari

- Existența în majoritatea centrelor de

resurse a unor **registre de evidență a activităților derulate**, care precizează aspecte concrete ale activităților.

- Activitățile cu ce mai mare pondere ridicată sunt cele de educația părinților și formarea continuă a educatoarelor.
- Desfășurarea de activități de formare continuă diverse ca și conținut și organizare.
- Desfășurarea de activități de informare, formare și consiliere a părinților cu un conținut divers și cu participarea mai multor specialiști.
- Crearea de materiale didactice utile pentru activitatea de la grupă.
- Pentru educația părinților au fost realizate, în CRP pliante, broșuri, suporturi de curs, fișe de evaluare, casete video, postere, afișe, diplome pentru părinți și educatoare.
- Derularea unor activități de integrare a copiilor în situație de risc sau a copiilor cu handicap în grădinițe.
- Activitățile s-au extins și în sfera culturală, de petrecere a timpului liber și de protecție a copilului.
- În unele centre de resurse pentru părinți activitățile desfășurate cu părinții au impulsivat **crearea asociațiilor de părinți**.
- Îndrumarea celor care aveau nevoie de servicii specializate, către specialiști din toate domeniile legate de activitatea copilului (pediatri, stomatologi, psihologi etc.).
- Desfășurarea în cadrul centrelor a unor proiecte locale în parteneriat cu ONG-uri, autorități locale, ISJ, ISE, contribuind la deschiderea grădiniței față de comunitate și atragerea de fonduri locale.

Puncte slabe

- Organizarea de către unele centre a unui număr restrâns de activități care au implicat participarea reprezentanților autorităților locale, pre-

cum și a părinților și a altor cadre didactice din alte grădinițe.

■ **Oportunități pentru dezvoltarea Centrelor de resurse pentru Părinți**

- Interesul unor ONG-uri și agenții internaționale pentru dezvoltarea de proiecte privind educația părinților.
- Nevoia urgentă a părinților copiilor cuprinși în toate formele de învățământ, de informare, comunicare și îndrumare în vederea asigurării unei dezvoltări optime, armonioase a copiilor lor.
- Centrul de Resurse pentru Părinți reprezintă o premisă în procesul de schimbare a mentalității comunității, dacă activitatea acestuia este corespunzător mediatizată și susținută.
- Centrul de Resurse pentru Părinți reprezintă un pilon al colaborării reale comunitate-grădiniță, a implicării active a părinților și a liderilor locali în activitățile educative.
- Implicarea autorităților locale, a părinților sau a sponsorilor în sprijinirea dotării sau întreținerii echipamentelor din centre.
- Există o bogată colecție de mape, lucrări, informații deosebite, rezultate ale proiectelor derulate prin centrul de resurse, care pot fi valorificate la nivel local, județean, regional sau chiar național.
- Existența a cel puțin unei persoane care benevol s-a ocupat de dezvoltarea și activitatea centrului.
- Extinderea paletelor de activități și servicii oferite de aceste centre comunității. Astfel, la propunerea părinților, în aceste centre ar putea avea loc reprezentații teatrale pentru copii, activități de petrecere a timpului

liber (baze sportive, agrement), activități pentru copiii de la program normal, după terminarea programului, cu personal specializat etc.

- Existența unei tendințe ascendente de a derula activități inter-instituționale și care implică mai activ comunitatea locală.

■ **O posibilă strategie de dezvoltare a Centrelor de Resurse pentru Părinți**

Politica de dezvoltare a centrelor

• **La nivel național**

- Dezvoltarea centrelor de resurse existente prin extinderea activității acestora în domeniul educației, protecției și îngrijirii copiilor de la naștere la 6/7 ani.
- Elaborarea unui statut al centrelor de resurse prin care se vor stabili între altele misiunea centrului, obiectivele generale, domeniile de activitate, populația țintă etc.
- Dezvoltarea relațiilor de cooperare între centrele de resurse și instituții (ne)guvernamentale din domeniul educației, sănătății, protecției sociale și culturii.

• **La nivel local**

- Dezvoltarea locală a centrului în acord cu nevoile comunității în care centrul își desfășoară activitatea, prin stabilirea unor obiective specifice.
- Încheierea unui acord între autoritățile locale și echipa de coordonare a centrului de resurse în vederea susținerii permanente a activității centrului.

Resurse financiare/materiale

• **La nivel național**

- Stabilirea instituțiilor responsabile de finanțarea și administrarea centrelor; prevederea unui buget

propriu al centrelor (salarizarea personalului, echipamente, consumabile etc.).

- Crearea prin statut și a posibilității de autofinanțare a centrului.
- Stabilirea unor norme de funcționare a centrelor de resurse (locație, spațiu, dotare, documente specifice, program de funcționare etc.).

- **La nivel local**

- Identificarea unor soluții de autofinanțare prin valorificarea resurselor locale.
- Atragerea de fonduri locale (donații și sponsorizări) pentru întreținerea activității centrelor.

Resurse umane

- **La nivel național**

- Elaborarea unor norme metodologice de ocupare a postului de responsabil de centru de resurse.
- Legitimarea funcției de responsabil al centrului (fișa postului, menționarea în C.O.R. sau Statutul personalului didactic).
- Crearea unei echipe de lucru care să adune specialiști din domeniul educației, îngrijirii și protecției copilului de la naștere la 6/7 ani.
- Organizarea unor stagii de formare a responsabililor centrelor de resurse pentru profesionalizarea acestei funcții.

- **La nivel local**

- Extinderea ariei de cuprindere a resurselor umane locale (educație din alte unități, părinți, asistenți sociali, medici, psihologi, logopezi, diverși reprezentanți ai comunității) pentru desfășurarea activităților centrului.
- Asigurarea continuității în funcție a responsabilului centrului și ne-

suprapunerea cu alte funcții de răspundere (director, inspector).

Tipuri de activități ale centrelor de resurse

- **La nivel național**

- Stabilirea prin statutul centrului de resurse a domeniilor de activități care se pot desfășura în cadrul centrului (de ex. educația și consilierea părinților pe diverse probleme, formarea continuă a cadrelor didactice, elaborarea de materiale informative, publicații, mijloace didactice ș.a.).

- Promovarea activităților care conduc la întărirea parteneriatului grădiniță-familie-comunitate-autorități locale.

- Desfășurarea de activități care să coaguleze experiențele reușite și modele de bună practică din diverse proiecte privind educația, îngrijirea și protecția copilului de la naștere la 6/7, participarea părinților și implicarea comunității

- **La nivel local**

- Extinderea ariilor de activități în funcție de nevoile și solicitările locale.

- Elaborarea unei oferte de activități în baza unei consultări și colaborări cu familiile copiilor și alte instituții din comunitate (universități, CCD, ISJ, DJDPC, DJSP, ONG-uri ș.a.).

- Desfășurarea periodică de activități pe baza unui plan de lucru anual.

- Accentuarea activităților de informare și comunicare cu mass-media locală.

- Organizarea de activități care, prin promovarea rezultatelor obținute de centrul de resurse, să conducă la atragerea de sponsori și donatori locali.

THE RESOURCE CENTERS FOR PARENTS FROM THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM - A STUDY ANALYSIS -

Within the last years the Institute of Educational Sciences together with UNICEF Office in Romania have developed a lot of projects regarding preschool education. As their common interest was to strengthen the education of young children there have been some steps made together in the long run process of the preschool education system reform. The present study that is to be presented is a part of the complex framework of the commonly developed projects which have focused on:

- developing a national strategy for human resources working in the field of education, care and protection of children from birth to 7 years old;
- developing a study analysis of the preschool education system that provided also an educational policy strategy that aimed on the main and most critical problems that preschool education encounter in these days;
- developing a study analysis of the Resource Centers for Parents already set up by UNICEF Office in Romania since 1993 in 20 different counties in Romania.

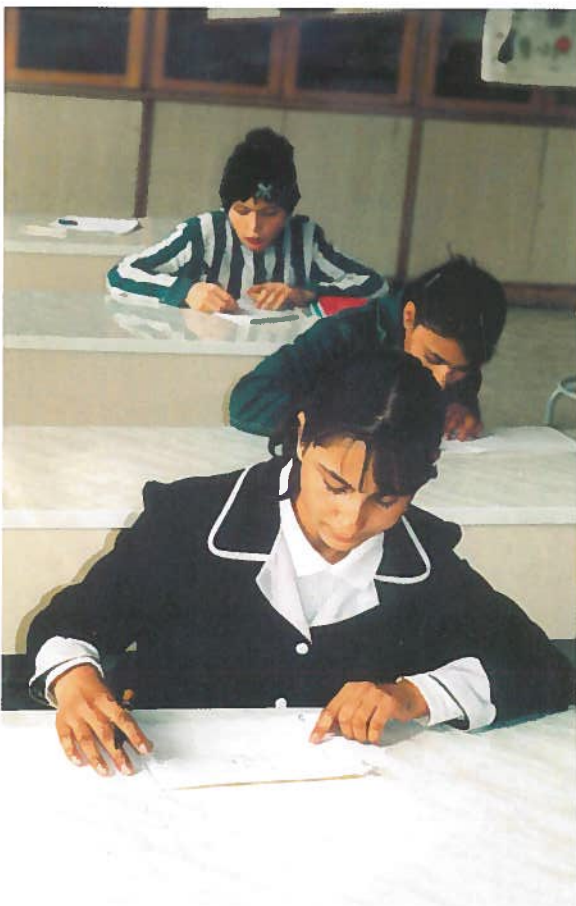
All these studies had a clear purpose to set up the ground line of future developments in the field of preschool education and also to support any reform change that is to be initiated in the years to come.

The study presented here is a summary of the most important ideas underlined within the analysis that has been taken by the Institute of Educational Sciences in the year of 2003 within the Resource Centers for Parents. The history of these centers and all the activities that have been carried

out are of a great importance just for indicating that a special institutional framework, like these centers were, could encourage in a great degree teachers' initiatives for enriching their professional career and improving their educational practices but also for developing activities that support parents in their educational environment at home. The study presents an experience that is to be valued and disseminated for purposes like:

- empowerment of early childhood education in the large community in order to put much more stress and interest on this important life period for the child's future development;
- development of good practices in the field of child education and family education to become resources for future developments in integrated early childhood education, care and protection;
- development of resource centers for early childhood education by indicating the outcomes but also the risks and threats that such a process can encounter over time.

By reading this article we can assure our readers that they would get useful information about how preschool teachers have managed to support a resource centre that addressed firstly parents' needs, secondly children's needs, and thirdly their own professional needs in a successful way. The support that UNICEF Office in Romania offered teachers and parents of young children for improving their practices is an example and also a good impulse for future developments within the preschool education system.



Lucrare tipărită în 1.000 de exemplare cu sprijinul financiar al
Reprezentanței UNICEF în România,
cu fonduri obținute de la Global Thematic Fund - Girls Education