

REVISTA *de* PEDAGOGIE



NR. 7-9/2009

DEZVOLTĂRI RECENTE ÎN
DOMENIUL EDUCAȚIEI ȘI
FORMĂRII PROFESIONALE

COLEGIUL DIRECTOR:

dr. Eugen NOVEANU
dr. Mihai JIGĂU
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU

**REVISTA
DE
PEDAGOGIE**

COLEGIUL DE REDACȚIE:

acad. Alexandru SURDU,
prof. univ. dr. Dan POTOLEA, prof. univ. dr. Rodica NICULESCU,
prof. univ. dr. Carmen CREȚU, prof. univ. dr. Emil STAN,
dr. Laura CĂPIȚĂ, dr. Irina HORGA, dr. Simona VELEA,
drd. Otilia APOSTU

RESPONSABILI DE NUMĂR:

dr. Irina HORGA, drd. Otilia APOSTU, dr. Ciprian FARTUȘNIC

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:

Vlad PASCU

Acest număr a fost tipărit la Alpha Media Print SRL
www.amprint.ro

ISSN 0034-8678

ADRESA REDACȚIEI:

Str. Știrbei Vodă Nr. 37,
sector 1, București 010102
Tel.: 021-314.27.83/127 Fax: 021-312.14.47
e-mail: revped@ise.ro

**Anul LVII
7-9/2009**

REVISTA DE PEDAGOGIE
NR. 7-9/2009

DEZVOLTARI RECENTE ÎN DOMENIUL
EDUCAȚIEI ÎN FORMĂRII
PROFESIONALE

C U P R I N S

Cuvânt înainte 7

PRIORITĂȚI ÎN EDUCAȚIE ȘI FORMARE – ASPECTE CONCEPTUALE ȘI POLITICI

Jack Peffers – Policy and programme transfer: lessons for education
from the literature and from practice 9

Giorgio Chiosso – The challenge of personalisation for tomorrow's
schools: an overview 27

Magdalena Balica – Perspective de abordare a învățării adulților în
educația la distanță 37

Mirela Cerkez – Benchmarking gender policy in Romania. An analysis of
various state intervention patterns on gender issues 55

Alice Iancu – Discrimination of the working poor and gender in Romania 71

Alina Dragolea – The labour market in Romania – created by
men for men. Where does the gender dimension fit? 87

GRUPURI AFLATE ÎN SITUAȚIE DE RISC – MODELE DE INTERVENȚIE EDUCATIONALE

Mihaela Jigău, Ciprian Fartușnic – Dezvoltarea politicilor de educație
prioritară în sistemul educațional din România: intervenția ZEP 103

Lucian Voinea, Magdalena Balica – Genul în educație – un model
posibil de sensibilizare și reflecție asupra practicilor didactice. Experiența
Institutului de Științe ale Educației 115

Mihaela Jigău, Ciprian Fartușnic – Violența în spațiul școlar: de la
înregistrare la acțiune 127

Irina Horga – Educația copiilor cu cerințe educative speciale în
învățământul de masă: demers de personalizare în școala românească 143

Daria Dobre, Adriana Olaru – Provocări și perspective noi în
educație. Paradigma blended learning 157

Roumiana Peytcheva-Forsyth – Based on the communal constructivism
course design – an attempt to break up the transmission model of
university teaching 169

Cristina Costa, Graham Attwell and Helen Keegan – Cartoon planet:
micro-reflection through digital cartoons. A case study on teaching and
learning with young people 177

Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga, Mihaela Jigău – Formarea
continuă a cadrelor didactice din România 189

NOVA II ÎN PLAN EDUCAȚIONAL – TEZE DE DOCTORAT ÎN AVANPREMIER

Maria Goga – Definierea profilului psiho-pedagogic al tutorului în E-learning	209
Petre Botnariuc – Noile TIC și învățarea în comunități virtuale	223
Bogdan Florian – Procese de asigurare a calității în învățământul superior. Acreditarea	233
Andreea-Diana Scoda – Agresivitatea verbală manifestată în relațiile elevi-profesori și profesori-elevi	253
Otilia Apostu – L'identité nationale – institution à multiples facettes	265

RECENZII

Lucian Voinea – „Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități în Europa de sud-est“	279
Otilia Apostu – Maria Voinea, Iulian Apostu: „Familia și școala în impas?“ ...	282
Monica Mincu – David Phillips, Michele Schweisfurth: „Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice“	285

CONTENTS

Foreword	7
----------------	---

PRIORITIES IN EDUCATION AND TRAINING – CONCEPTUAL ASPECTS AND POLICIES

Jack Peffers – Policy and programme transfer: lessons for education from the literature and from practice	9
Giorgio Chiosso – The challenge of personalisation for tomorrow's schools: an overview	27
Magdalena Balica – Adult education and distance learning approaches	37
Mirela Cerkez – Benchmarking gender policy in Romania. An analysis of various state intervention patterns on gender issues	55
Alice Iancu – Discrimination of the working poor and gender in Romania	71
Alina Dragolea – The labour market in Romania – created by men for men. Where does the gender dimension fit?	87

VULNERABLE GROUPS – MODELS OF EDUCATIONAL INTERVENTION

Mihaela Jig u, Ciprian Fartu nic – Development of priorities educational policies in Romania: the EPA model	103
Lucian Voinea, Magdalena Balica – Gender in education – a possible model of awareness rising and reflection on pedagogical practice. Experience of the Institute of Educational Science	115
Mihaela Jig u, Ciprian Fartu nic – Violence in school: from understanding to action	127
Irina Horga – Special needs education in the mainstream system: personalisation approach in Romanian school	143
Daria Dobre, Adriana Olaru – Challenges towards new perspectives in education. The <i>blended learning</i> model	157
Roumiana Peytcheva-Forsyth – Based on the communal constructivism course design – an attempt to break up the transmission model of university teaching	169
Cristina Costa, Graham Attwell and Helen Keegan – Cartoon planet: micro-reflection through digital cartoons. A case study on teaching and learning with young people	177
Magdalena Balica, Ciprian Fartu nic, Irina Horga, Mihaela Jig u – Further training of teachers in Romania	189

INNOVATION IN EDUCATION – PREVIEW ON DOCTORAL THESES

Maria Goga – Defining the psycho-pedagogical profile of the E-learning tutor	209
Petre Botnariuc – The new ICT and learning in virtual communities	223

Bogdan Florian – Quality assurance processes in higher education. Accreditation	233
Andreea-Diana Scoda – Verbal violence in relation students-teachers	253
Otilia Apostu – L'identité nationale – institution à multiples facettes	265

BOOK REVIEWS

Lucian Voinea – “Education Policies for students at risk and those with disabilities in SEE”	279
Otilia Apostu – Maria Voinea, Iulian Apostu: “Family and school in a deadlock situation?”	282
Monica Mincu – David Phillips, Michele Schweisfurth: “Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice”	285

CUVÂNT ÎNAINTE

Institutul de Științe ale Educației editează trimestrial *Revista de pedagogie*, care cuprinde numere tematice pe profilul structurii de organizare a grupurilor de cercetare din institut.

Numărul de față prezintă o serie de abordări recente din domeniul educației și formării profesionale, dezvoltate în context românesc internațional. Complexitatea tematicii a captat coerență prin modul în care au fost selectate articolele. Astfel, un aspect sau domeniu educațional specific este analizat în cadrul a mai multor pri ale revistei, din multiple perspective: abordări teoretice și politici educaționale, practici și modele de intervenție educațională, sinteze și prezentări „în avanpremier” a unor teze de doctorat, recenzii.

Prima secțiune a volumului de față analizează, din perspectivă conceptuală sau din punctul de vedere al politicilor educaționale, o serie de schimbări și inovații din sfera educației și formării ce se regăsesc, deopotrivă, pe agenda de cercetare și pe cea a decidenților. Principalele teme abordate se referă la: modalități de transfer de programe și politici în plan general și educațional; demersuri de personalizare a educației; noi perspective în educația adulților; problematica genului în educație, formare și integrare socio-profesională.

Un al doilea grup de articole prezintă practici și modele de intervenție educațională pentru grupuri aflate în situație de risc din punct de vedere educațional (copii aflați în zone defavorizate, copiii cu cerințe educative speciale). De asemenea, în cadrul acestei secțiuni sunt abordate și o serie de experiențe recente sau aspecte specifice, de interes pentru sistemul românesc de învățământ (gen și educație, violență colară, forme alternative de organizare a educației, formarea continuă a cadrelor didactice). Aceste analize sintetizează rezultatele unor proiecte sau ale unor intervenții specifice în planul educației și formării, dezvoltate în context românesc sau în alte regiuni europene.

O a treia categorie de articole prezintă „în avanpremier” rezultatele unor teze de doctorat aflate în curs de finalizare, ca sinteze ale demersurilor teoretice sau ca rezultate ale cercetărilor realizate în cadrul acestora. Temele sunt variate și sunt direct sau indirect relevante pentru aspectele abordate anterior în cadrul acestui număr al revistei: E-learning și comunitățile virtuale de învățare, transferul de inovații și asigurarea calității, agresivitatea verbală, identitatea națională în educație.

Nu în ultimul rând, recenziile cuprinse în acest număr de revistă prezintă noutăți editoriale din domeniu, corelate cu aspectele mai sus menționate.

În numele colegiului de redacție, al responsabililor de număr și al cititorilor noștri, mulțumim tuturor autorilor de articole din acest volum.

Irina Horga, Otilia Apostu, Ciprian Fartușnic

FOREWORD

The Institute of Education Sciences publish on a quarterly basis the *Romanian Journal of Pedagogy*, focusing on thematic issues in line with the research structure and interests of the organisation.

The current issue is addressing recent approaches in education and training, developed in a national and international context. The complexity of the themes included in the review found an organisation principle in the way of selecting the papers: each specific area of research was analysed in several sections of the journal, from various perspectives and approaches: theoretical, policy, educational practices and models of intervention, overviews in advance of doctoral thesis, reviews.

The first part of the volume is analysing from a conceptual and educational policy perspective an array of changes and innovations from the education and professional training areas that are now on the agenda of both researchers and decision makers. The main topics addressed are: programme and policy transfer and the educational relevance; recent trends in the area of personalisation of education; new perspectives in the adult education; gender and education; professional training and insertion on labour market.

Experiences and education intervention models for groups at risk are presented in the second part of the journal, categories analysed being children from disadvantaged areas and children with special education needs. At the same time this section is presenting also relevant developments and practices for the Romanian educational system (gender and education, school violence, alternative forms for education organisation, in service training of teachers). These analysis are offering an comprehensive overview of the results of projects and interventions developed in the national or international context.

The third section presents in advance the results of doctoral thesis that are near their completion stage, offering both theoretical insights and research results. The areas covered are very wide and are directly or indirectly linked with the topics already covered by the journal: e-learning and virtual communities, transfer of innovation and quality assurance, verbal violence, national identity in education.

Reviews of relevant books published recently, close to the areas explored are presented in the last section of this issue.

The editing team, the co-ordinators and the readers are gratefully acknowledge all the authors contributing to this issue.

Irina Horga, Otilia Apostu, Ciprian Fartu nic

PRIORITĂȚI ÎN EDUCAȚIE ȘI FORMARE - ASPECTE CONCEPTUALE ȘI POLITICI

POLICY AND PROGRAMME TRANSFER - LESSONS FOR EDUCATION FROM THE LITERATURE AND FROM PRACTICE

European Development Manager **Jack Peffers**, International Office Dept.
Institute of Education, University of London
United Kingdom
j.peffers@ioe.ac.uk

Abstract

From an analysis of the literature on policy and programme transfer and from action research analysis of transfers this paper seeks to identify variables conducive to transfer from one society to another, highly relevant also when discussing about education policies borrowing and transfer. The author elicit both the macro socio-economic and political variables and the micro variables conducive to transfer, in terms of the processes, style and manner of the transfer, type of policy and characteristics of the agents of transfer (i.e. research community).

Keywords: policy transfer, programme transfer, policy borrowing, education policies.

Rezumat

Pornind de la analiza literaturii recente privind transferul de politici și programe dintr-o perspectivă specifică abordării cercetare-acțiune, articolul de față încearcă să identifice principalele variabile care influențează transferul de la un context social la un altul. Acest demers este deosebit de relevant și pentru dezvoltările din aria transferului și împrumutului de politici educaționale. Autorul are în vedere atât variabile socio-economice și politice la nivel macro, cât și variabile la nivel micro, caracterizate din perspectiva proceselor, stilului și modalităților de transfer, a tipului de politici și a caracteristicilor actorilor implicați în transfer (de exemplu, comunitatea de cercetare).

Cuvinte cheie: transfer de politici, transfer de program, împrumut de politici, politici educaționale.

Preamble

Transferring an idea or programme from one society and its contexts to another is notoriously difficult. Even transfers within societies are problematic. Will the “North” be as susceptible to idea x as the “South”? In a national curriculum development project that I managed in the 1984 to 1990 period this was often a key issue for our dissemination strategy. I became interested in this issue of transfer a while ago. Often there can be unintended consequences of a transfer, especially in transfers across cultural and linguistic differences. In the period 1992-96 I kept a diary of the experience I became involved in (as one of the then originators in UK of the transferred idea and its practices) taking an idea and its practices: enterprise education from the UK to Slovakia. This was done as part of a post-communism UK Government supported programme called the Know-How Fund. I became interested then in what made for successful transfer from one society to another.

From an analysis of the literature on policy and programme transfer and from action research analysis of transfers this paper seeks to identify variables conducive to transfer from one society to another. It seeks to elicit both the macro socio-economic and political variables conducive to transfer as well as the micro variables conducive to transfer. It examines the micro variables in terms of the processes, style and manner of the transfer; in terms of type of policy and thirdly in terms of the characteristics of the agents of transfer.

In order to achieve its aims the report first addresses the following questions:

- What is meant by a “policy transfer”?
- Does policy transfer mean the same as “policy borrowing”?
- Does “transfer” imply different human actions than “borrowing”?
- Does “transfer” imply action in both the transmitting society and in the recipient society?
- Is borrowing more passive? Is transfer more active? or vice-versa?
- Is borrowing something done only by a recipient society not a transmitting one?
- Are “policy transfer” and “programme transfer” the same?
- Does “policy transfer” imply only the transfer of “ideas” and “programme transfer” imply both the transfer of ideas and specific actions?
- Does “policy transfer” imply a less prescriptive set of actions in the recipient society than “programme transfer”?
- How do “policy transfer” and “policy borrowing” differ from replication and in what ways?
- What is the relationship between these terms and Comparative Studies?
- Can one engage in Comparative Studies without “borrowing” or “transferring”?

From an analysis of these questions the macro, social, economic and political variables conducive to transfer in both the recipient and transferring society begin to describe with reference to the literature of the last twenty years. In addition, the micro variables conducive to transfer both in terms of type of policy and the processes, style and manner of the transfer, as well as the characteristics, skills and experiences of the agents of transfer are described and assessed. Figure 1 at the end of the report presents a diagrammatic summary of the variables conducive to transfer a programme or policy and acts as an executive summary of the paper.

1. Operational definitions

How do terms in the literature such as “copying” “diffusion” “cross national attraction” and “overseas opportunities” differ from “transfer” “borrowing” “replication” and “comparative studies”. All these terms are used rather casually in the literature. For example the editors of “Something borrowed, Something blue” (Finegold et al., 1992, p. 9) chastise the authors in their volume for “variously referring to international policy borrowing” as policy “appropriability”, “copying”, “diffusion” and “transfer”. They go on in the next two paragraphs to use the terms “policy borrowing”, “copying” quoting from Jerold Waltman (1980) and “policy replication” quoting from De Lone (1990), in an interchangeable sense. Therefore our first task is to define these terms and clarify differences between them.

Comparative Education Studies implies seeking understanding of education in more than one country and in a rigorous and systematic way pointing up differences and similarities

between education systems and developing explanations for the salient features of different systems and for salient patterns within and between systems. While comparative study might be seen by many as an appropriate precondition for a policy or programme transfer, it does not imply or require such an application (Paulston, 1994). However, as David Phillips (1992) says, quoting both the modern founding father of comparative education Marc-Antoine Jullien and the more recent "Toward a Science of Comparative Education" by Noah and Eikstein (1969) "a great deal of comparative study, led in the past and leads now to policy borrowing."

The description of Comparative Studies in the preceding paragraph uses "policy", "programme", "transfer" and "borrowing". These terms therefore, are the next that need to be clarified. The concept of "educational borrowing" has a long history and as David Phillips says "we are often rightly reminded that the notion can be traced back as far as Plato" (Phillips, 1992; Phillips and Ochs, 2004). He adds that the concept of borrowing began to be properly developed in the early nineteenth century by Marc-Antoine Jullien who put together questionnaires designed to identify good educational practice in order to facilitate its transfer to other systems. As Brian Holmes (1981) has put it, an early concern of Comparative Education was "How can we select from a foreign system what is good, and perfect in it?". Thus a consequence of comparative education could well be educational borrowing. Phillips goes on to point out that "borrowing" is a curiously inappropriate term for the processes it describes; "borrowing implies a temporary loan of something, the understanding being it will be returned at a future stage". While this is true it is important to go a little further and describe what "borrowing" is and how it differs from "transfer".

The concepts of "transfer" and "borrowing" of a policy or programme have different nuances of meaning. A policy or programme can be borrowed from the originator and taken to another location without any action by the originator. Action need only arise from the recipient location/society and/or the carrier of the policy or programme, who need not be the originator, though often it involves both the originator and the recipient. A transfer usually implies action by both the originator and the recipient but can as in the USA's Marshall Plan for Germany after the 2nd World War be the introduction of a policy or programme into a country by a conqueror or victor with little initiative for this process by the recipient society. This paper utilizes the concept of transfer as collaboration in an educational borrowing process between a transmitting host society that originated a programme or policy and a recipient society for that policy or programme.

Similarly "policy" and "programme" have different meanings. A policy is a broader macro idea while a programme is a more specific set of actions within a broader policy. The differences between "copying", "replication" and "diffusion" need to be elaborated. "Diffusion" is the geographical spread of a policy or programme. It need not be across national boundaries but it could be. It does not imply as strongly as "dissemination" that the spreading is the result of deliberate actions or strategies to spread the policy or programme. "Replication" is defined by Richard de Lone (1990) as "a dynamic two-stage process for improving the quality of local services by 1) developing credible knowledge about effective programme models, and 2) reproducing those models in a variety of local settings by a process that

permits adaptation and evolution” while “maintaining the “essential integrity” of the model, an integrity whose ultimate measure is results”. Replication, therefore, requires evidence that the programme or policy has achieved its objective before it is taken to another location. The policy/programme is then adapted to local circumstances in order to achieve its objective.

Jerold Waltman (1980), argues that copying has taken place when “accurate information on another nation’s or several nations” policies has been transferred into the system and this information actually affected the policy making process in a positive way.” Used in this sense, “copying” appears to mean broadly the same thing as De Lone’s “replication”. However, the pejorative in “copying” suggesting slavish, uncritical cloning or imitation is not eliminated by Waltman’s definition whereas it is avoided in De Lone’s formula for “replication”.

Phillips’ (1992) term “cross national attraction” requires elaboration. He uses it to describe the tendency since the 1980s for commentary on an educational system to be circumscribed with references to other “successful” societies” educational systems. It has become fashionable to make mention of other educational systems and their characteristics in order to support a point of view or a reform. Terms like “replication” and “copying” explicitly recognise the value assumption that it is possible and it can be desirable for policies and programmes developed in one situation to be introduced into another situation.

The last of the terms to be defined is “overseas learning opportunities”, a term underpinned with a different set of values. Essentially, this term suggests that the achievement of “replication”, “copying” and “transplanting” of policy/programmes is problematic because of historical, cultural and structural differences between “recipient” and “originator” (Phillips, 1989) but that as Sadler said in 1900 “there is practical value of studying, in the right spirit and with scholarly accuracy, the working of foreign systems of education in that it will result in our being better fitted to study and to understand our own” (quoted by Phillips, 1992).

Tanaka (2003) makes the helpful distinction between “transmitters” who move concepts and practices from one country to another from “receivers” who put concepts and practices into operation. Further, he distinguishes “importing transmitters”, who essentially bring into their own country a concept or idea from “exporting” transmitters who take to another country a concept or an idea.

2. Stages of transfer

Phillips and Ochs (2004) distinguish a continuum of educational transfer ranging at one end of the continuum with “imposed transfer” and at the other end “general influence felt by a system to the ideas and methods of other systems.

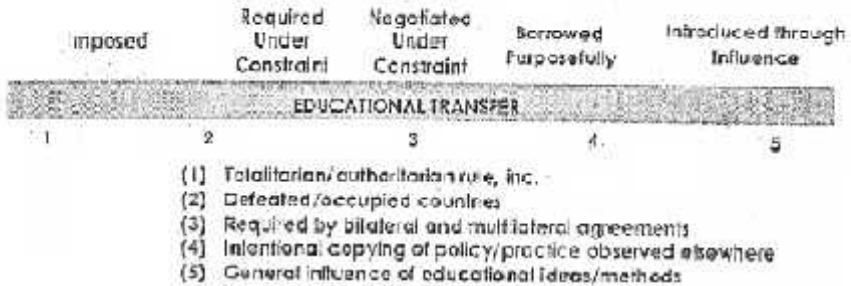
Phillips and Ochs (2003) describe four stages through which a transfer takes place thus:

- a) Cross-national attraction – Interest is shown by one country in the policies and practices of another.
- b) Decision-making – The processes by which those in authority in the importing country engage in to resolve whether to go forwards with the import of the policy.
- c) Implementation – The processes and first steps of putting into practice in the recipient

country the policy or programme imported from another country.

d) Internalisation or indigenization – The processes by which an imported policy or programme is adapted into the country that has imported the policy or programme and into its educational system.

Figure 1: A continuum of educational transfer ©Phillips & Ochs, 2004

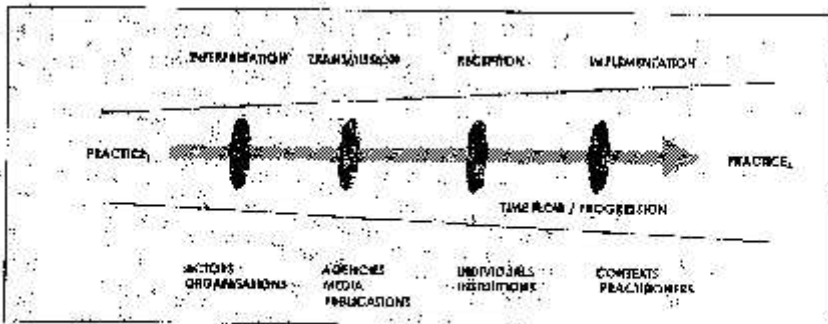


3. Process of transfer

Phillips and Ochs (2004) suggest that there are a number of “phases” or filters to the importation of a policy or programme into a new national context. In each there are key actors, organizations, institutions and networks involved.

- Interpretation – The different ways that the individuals in both transmitting and receiving societies understand the educational phenomena being considered for transfer.
- Transmission – The agents of transmission in transmitting and recipient societies giving the programme or policy a specific slant.
- Reception – The scrutiny and behaviour of the practitioners in the importing society who first encounter the programme or policy.
- Implementation – The responses to the processes of early implementation in pilot sites and beyond in the early phases of system-wide dissemination.

Figure 2: Filters in the 'borrowing' process ©Phillips & Ochs, 2004



4. The problems of policy transfer

There is a long history of academics pointing to the difficulties of transferring policy into different national contexts due to the basic problem of transplanting one nation's policies into another country's historical and institutional setting (Finegold et al., 1992). As Richard de Lone writes "Replication is harder/less proven as a strategy for changing existing institutions or professional practices. Different circumstances and purposes call for different approaches. Any approach is a multi-step process - failure at any step undermines the whole endeavour" (De Lone, 1990).

There are several reasons offered in support of such a conclusion. Robertson and Waltman (1992) suggest that as policies are inseparable from the political system in which they are implemented they are impossible to borrow. Even countries like the UK and the USA whose cultural and historical links are substantial and who for much of the 1980s shared a very similar dominant political ideology find it difficult to borrow successfully each other's policies and programmes. The difficulties encountered when transplanting the USA's magnet schools to the UK is cited as one of a series of examples by these authors to illustrate this point.

Nevertheless, as William Richardson (1994) points out, the UK government, in its support of the British delegations to the USA National Association of Partners in Education (NAPE) symposium between 1987 and 1992 has helped to introduce US practices such as education-business partnerships into the UK system of education-industry collaboration. Robertson and Waltman (1992) also point to different outcomes in the UK to the USA to the "same borrowed policy" and that policy transfer from either polity to the other abounds with unintended consequences. "Borrowing the elements of policy, disconnected from their roots often results in unanticipated consequences". The essential reason for these difficulties they argue, even in very similar cultures and structures, is that "existing long established programmes change policies which are borrowed because the context is different".

In addition there is the problem articulated by Lane and De Lone who argue that even if policy is known to work, (and there are many whose standards of proof would question the existence of such a state) then it is difficult, as Lane (1989) says, "to know which element of a culture is more decisive than another" or as De Lone (1990) puts it: "knowing that a programme works is not the same as knowing what makes the programme work".

Robertson and Waltman's model (1992, p. 40) suggests that a number of factors such as uncertainty, conflict, controversy, contentiousness and party politics are characteristics that increase the difficulty of a policy transfer, this being particularly the case in the field of public or social problems such as unemployment. The corollary is that when these factors do not exist policy transfer is more likely to occur, notwithstanding the range of other difficulties that have been identified above.

While, overwhelmingly, the literature highlights the significant limitations of policy transfer many such as Finegold et al (1992), Phillips (1992) and Sadler point out that research has a role in drawing out lessons from the process of policy transfer. Striking a similar note, De

Lone (1990), while acknowledging “the lack of evidence for replication”, argues that “replication requires long tramlines in a world dominated by short attention spans” and argues that it is not so much the idea but the process with the people that is important. De Lone has much in common with McLaughlin (1976) and emphasises the need to change whole institutions and to engage the staff of these institutions in the planning for and implementation of change through a process of adaptation.

There is a degree of consensus in the literature that a policy or programme transfer can often have unintended consequences in the specific social structures and traditions of a new context for the policy and that a transfer is most likely to occur without too many unintended consequences with the active involvement both of the originators of an idea and its activities, and the recipients of it in another country in a process of negotiation about how the idea and its activities will be introduced to the recipient country and which processes will be utilised to do so. In the next sections this approach is developed.

5. An analytical framework for policy transfer

There is tentative agreement in the literature regarding the elements for an analysis of policy transfer. These elements emerge from answers to three basic questions: Why does policy transfer occur? What is transferred and how? What are the consequences of the policy transfer? Answers to these questions draw from several of the social sciences, and in particular political science, economics and sociology. In this way an analytical framework can be built up of variables conducive to policy transfer. The approach is pragmatic and eclectic in that it draws from empirical and phenomenological traditions. This approach does not lose sight in Oyen's (1990) phrase of all the eternal and unsolved problems inherent in sociological research such as the difficulty of achieving exact replications of social phenomena.

The first element of the framework for an analysis of policy transfer explores the basic motives of transfer. It involves analysis of the reasons, particularly the political reasons for international transfer both at the macro level of polities and particularly at the micro level of political actors. This first element of the framework is developed in Section 7 below.

The second element of the framework for analysis of policy transfer involves investigation, frequently empirical, of the processes of transfer. It addresses the questions of what is transferred and how. In doing so it points up some of the problems and limitations of policy transfer as well as some of the facilitators of policy transfer. These aspects of the framework are explored below in Sections 7 and 8.

The third element of the framework for analysis of policy transfer explores the consequences of policy transfer. Empirical evidence of the impact on the recipient society of the policy transfer is accumulated and then interpreted. The judgmental process of interpretation occurs from a range of points of view. The focus is often the impact of the policy on its recipients. Politicians make judgments, both those promoting the reception of the policy and those managing its implementation. These politicians may be, but are not necessarily, the same.

Politicians are selective in their judgments and in their use of comparative data in their judgments (Phillips, 1989). Professional groups in receipt of the policy will make judgments about it as will the research community. Each of these constituencies is different and has potentially very different interests and very different values. In these senses meanings about the policy transfer are constructed in several arenas and may be contested; a point which is developed in Section 10 below.

6. Reasons for policy transfer

Reasons offered by the literature to explain the propensity for policy transfer can be categorised. Some reasons are economic. As Robertson and Waltman (1992) state, decision makers can reduce the cost of problem solving by examining similar problems elsewhere and the policies that address them. They point out that policy development is expensive and time consuming and that leaders have little time to offer to this process. This point is also emphasised by De Lone (1990), and the editors of "Something Borrowed: Something Blue", David Finegold et al (1992), add the point that the pressures of the competitive race to emulate successful rivals also encourages policy transfer.

Additional reasons to explain the extent of policy transfer emerge from a range of different individual motivations. Prestige accrues to the originators of policy and according to De Lone this acts as a spur for diffusion. At the same time, for different personal reasons, politicians benefit by being able to offer ready-made solutions to problems within their polity. This makes politicians keen conduits of policy developments across national boundaries. For income-earning reasons, some engage in the business of policy transfer. De Lone suggests more magnanimous personal reasons also exist. He suggests that policy developers want to diffuse policies that are known to work in order to reduce social problems and human misery. He adds that policy transfer is "appealing to those who believe we know more than we use" (De Lone D, 1990). Halpin and Troyna (1995) point out the extent to which careerism of civil servants and expediency facilitate the process.

Other political reasons predominate in the literature. As the editors of "Something Borrowed: Something Blue" (Finegold et al., 1992) state among the factors that have been cited as influencing politicians' preferences are: a concern with satisfying their constituents or a particular segment of the electorate in order to remain in office; a desire to further their own careers and expand their influence; and, for some of them, a belief in serving the public interest as they define it.

Commentators on the politics of borrowing concentrate on the motivations of political actors and the incentives they face to look abroad for policy innovations. Polsby (1984) proposes that policy innovation is most likely when three forces intersect: the interest of societal groups; the intellectual convictions of policy makers; and comparative knowledge of policies elsewhere. Even when these conditions are present, however, inertia must be overcome, because politicians' fear of the disruption of political balances and routines makes them resistant to change. He identifies two types of innovation, "acute" and "incubated", and notes that the latter is characterised by long lags and significant influence from research

findings. Building on these points of Polsby, Robertson and Waltman (1992) argue that the likelihood of borrowing increases when possible solutions from recent domestic history have been tried and failed. Furthermore, the international dimension of borrowing often represents a strategic advantage to the politician: it can mobilize support for one side in a domestic conflict, and make it difficult for the opposition to dispute his or her claims.

Robertson and Waltman (1992) also observe that timing can be a critical determinant in politicians' decisions to borrow. Ready-made overseas policies have an added attraction when politicians are under great time pressure to solve an urgent problem. Furthermore, politicians are typically preoccupied with short-term appearances, so international borrowing is useful to them because it can be initiated quickly. As Walker (1967) suggests, the accomplishment of replication is time consuming and costly. One of the reasons for this is that any mismatch between cultures may not be immediately apparent. Borrowing becomes even more likely where the political structure creates short-term incentives for policy makers, such as a decision-making process that is forced to respond to immediate electoral pressures and individual needs.

In addition as Halpin and Troyna (1995) emphasise "Elected officials" "are more likely to be interested in a borrowed policy's political symbolism and in short-term benefits for which they can claim credit". There are technological reasons why policy transfer is easier nowadays. The global village wrought by the communications revolution has internationalised the world's academic and policy communities. These developments and the increasing interdependence of industrial economies mean that it is more practical to include other nations' experiences in any one nation's domestic policy formation. This is particularly the case when policy alternatives are in short supply. De Lone argues that through policy transfer there is an opportunity "to develop and refine programmes through successive iterations". That is to say there are scientific reasons to justify policy transfer in the sense that this provides opportunities for further study of a policy.

A range of variables helps to explain the extent of policy transfer between nations. The closer one state is to another in terms of ideology, political system, language, culture, geography, institutional development and other socio-economic factors the greater likelihood that each other's policies will be explored for transfer. As Finegold argues (1992), in the case of the USA and the UK "an examination of the economic context in which policy has developed in the two countries can explain these recent episodes of policy convergence and transplanted". This is "the shared context of relative economic decline".

The study of Slovakia by Peffers (1997) suggests (see Appendix 1) that in the new world dynamic that exists after the collapse of the Soviet Empire, it is only very dissimilar societies that can offer policies for transfer to societies undergoing rapid and fundamental socio, economic and political change. Therefore, it can be proposed that similarity between societies may indeed lead to a propensity for policy transfer but it is not by any means an essential condition for policy transfer. Indeed in circumstances of rapid social change similarity is very unlikely to be conducive to policy transfer.

The work of Jansen (2003) and Spreen (2003) in South Africa confirms the insights above that it is not only similarities between societies that facilitate policy transfer. In certain circumstances, such as in post-apartheid South Africa and post-communist Europe in 1989, it can only be very different societies that can offer policies for transfer. Indeed, when a society is undergoing profound and rapid structural change it appears that only a very different society can offer it appropriate policies for transfer. See 1c in Figure 1 below.

In addition, as Robertson and Waltman (1992) emphasise “previous policy experiences and long established programmes also affect the propensity to borrow from other jurisdictions”. As the editors of “Something Borrowed: Something Blue” (Finegold D, et al 1992) conclude “as governments become more internationally strategic in their educational policy making, borrowing may soon become the norm rather than the exception”. Indeed, as organisation theorists have pointed out that habit not innovation is the norm in both public and private organisations. Given the wide range of reasons why policy transfer takes place and the expectations that such transfers will increase, what facilitates successful policy transfer and what problems arise from policy transfer will be the key issues addressed in the next sections.

7. What facilitates policy transfer?

The study by Peffers of Slovakia (1997) and of Peffers and Perrotta of Argentina (1998) suggests the following insights concerning the characteristics of a policy conducive to successful transfer.

- When a transfer is of relatively low cost and has low political salience it is less likely that it will be prevented from running its course by either the recipient society or the transmitting society.
- A transfer that becomes politically controversial or gets caught up in legislative changes or becomes relatively expensive in both the transmitting and recipient society is less likely to run its course and achieve its aim.

These studies give clear, unambiguous and explicit support to the proposition originally suggested by Robertson and Waltman (1992) that small scale, non-controversial policies involving a small commitment of resources are conducive to transfer. In addition, they support the suggestions that policies which “involve better understood social relationships”, such as the relationships between the economy and education and “target homogeneous tractable populations”, such as teachers in pilot schools are conducive to transfer. Indeed, these studies suggests that these variables continue to be important beyond the first phase of policy transfer when the transmitting society is no longer directly involved and the processes of indigenization and internalization are underway.

De Lone (1992) analyses successful policy transfers or “replications” in the USA and from his analysis he identifies three key success factors. Firstly, he argues that planned and successful policy transfers “appear to be inherently entrepreneurial and market driven”. He argues that successful policy transfers thrive because they find a market. While financial resource from Foundations or Government helps to determine the extent of the diffusion the first key success criteria for De Lone is that the policy transfer is sold to a client and not mandated by an authority.

Secondly, De Lone emphasises the importance of incentives that are appropriate to the private or public sector context of the transfer. While an incentive in the private sector is relatively simple and likely to be financial, public sector incentives are “complex, diffuse, variable and situational”. To be successful a policy transfer must take account and be “consonant with the local incentive system”. There will often be the need to “sell up and down the system” as well as securing leaders, commitment and peer endorsement and to engage in a participatory process of defining needs and planning solutions. Innovation is associated with career advancement and the process of policy transfer must be sensitive to “career advancement issues, turf considerations and the myriad of micro-political sensitivities in bureaucracies”. Securing financial and other investment in the policy transfer from the “borrowers” makes it more likely that the transfer is institutionalised.

Thirdly, De Lone identifies the qualities, skills and the processes of transfer chosen by the “replicating agent” or “agents of transfer” as important in facilitating policy transfer. De Lone argues that the “agent of transfer” must have a high economic stake in the success of the “replication venture” as an incentive to replicate well. (See Section 2b in Figure 1 below)

Indeed, intermediary organisations set up for the specific purpose have the economic incentive to replicate well. If the people staffing the intermediary organisation can bring skills and capacities of programme development, research, training and technical assistance and in addition are able to work “across jurisdictions, local agencies and levels of government, attempting to harmonise a variety of incentive systems without turf entanglements and bureaucratic axes to grind” according to De Lone (1990) they would be in an excellent position to facilitate a “policy transfer”.

Agents who are developers, as well as reproducers are very important. The skills and judgment of the intermediary organisation’s staff are important, particularly if they have gone through the learning curve needed to develop these skills in others and to select the right strategy of transfer. Three technical tasks of the agents of transfer appear very important: selecting the location for transfer, training and assisting personnel in the location and ongoing quality control and evaluation.

When selecting the locations for a pilot a competition between sites that volunteer themselves for participation is optimal. As Huberman and Miles (1984) argued complex innovations “live or die” based on the quantity and quality of training and technical assistance provided once the change process has begun. Training and assistance is optimally offered by staff from other sites that have successfully innovated or adapted a policy. Peers utilising concrete examples in training programmes whose first steps encourage imitative behaviour are suggested as appropriate ingredients in training programmes

Quality control involving the “agents of transfer” supporting the local site to develop ownership in the evaluation process by determining the criteria and carrying out for themselves the local evaluations is important. At the same time, an external evaluation process from time to time auditing the quality of local evaluations is recommended by De Lone and others.

Peffer (1997) and Peffer and Perrotta (1998) suggest that the process of transfer is greatly supported by key drivers for the policy in both the recipient and the transmitting societies for the policy that is to be transmitted. Key drivers in the transmitting society and the recipient society have the following shared characteristics:

- are well positioned and able to engage political support,
- have an attitude that allows risk taking to push the transfer along,
- have clarity about the scope of the policy to be transmitted,
- have the ability to engage constructively with significant people and organisations in the transmitting and recipient societies.

The equal involvement of both societies' key drivers in defining the scope of the policy to be transferred is helpful to the process of transfer and gives ownership of the policy early on in the process of transfer to both the recipient society and the transmitting society's implementation team. Clear communications between the key drivers, particularly at the outset of the co-operation is conducive to policy transfer. A "key driver" or "key drivers" are not enough to ensure transfer. An implementation Team is also a frequent requirement for successful transfer.

How the transfer occurs is viewed as important by much of the literature. Finegold (1992) and Goodman (1991) point out that the Japanese have overcome many of the difficulties of transfer by two means: a large human and financial investment of resources to study another system and careful adaptation of lessons of the study to Japan's distinctive requirements. Resonance of many of these points is to be found in the literature.

Unsurprisingly, there is widespread agreement within the research community that research is important. De Lone (1990) succinctly summarises this position when he says that: "Experimental studies of programme effectiveness are highly desirable. They produce the greatest degree of confidence in the efficacy of a model and provide a firm peg on which to hang the policy." Indeed, the literature uniformly suggests that more time, effort and resource should be invested in putting vigour into validating research rather than more effort into producing evidence about what makes for successful dissemination. There is broad agreement among the authorities cited in this chapter on what makes for successful dissemination strategies. They include strategies such as utilising the evidence of "pilots", engaging local initiative and creativity, encouraging adaptation, developing local champions who utilise catalytic non-prescriptive styles in training and conferencing. Participants developing their own success criteria and utilising them in their own evaluation strategies are also seen as important for successful dissemination strategies.

Peffer (1997) and Peffer and Perrotta (1998) suggest that visits by the borrowers of a programme or policy to the transmitting country are helpful to enable the borrowers to visualise what is possible in their own school/country. Seeing, first hand, the essence of the transfer/new idea working in the transmitting society helps to win over to the policy or programme transfer key personnel in the recipient society. Therefore it is helpful to the process of transfer. These studies also suggest that an ethos of partnership between recipient and transmitting societies is supportive of transfer argue that getting the process right in

agreeing the remit of the transfer is particularly helpful to achieve a successful transfer. Getting the process right includes the involvement of a wide number of groups in agreeing the remit, and is likely to include politicians and civil servants of the recipient society, civil servants of the transmitting society and the key driver and implementation teams of both societies. This suggests that a process of negotiation leading to wide ranging “ownership” of the remit for the transfer within the transmitting society is helpful to the process of transfer.

A relatively lengthy process of negotiation that ensures that the remit for the transfer matches the recipient society's needs the transmitting society's implementation team is able to deliver is helpful to the process of transfer. Agreement between the two societies to encourage adaptation rather than replication gives ownership, purpose and commitment to the recipient society from the outset. This encourages recipients to accept the ideas of the transfer and to use them. Therefore, this approach is helpful both to the process of transfer as well as to the implementation of the policy and its wider dissemination.

These studies also suggest that in the early stages of a transfer, mechanisms to encourage recipients and transmitters to continue to co-operate even if they are having difficulty with understanding basic ideas about the agreed transfer are helpful to achieve policy transfer in the long term avoiding disputes or conflicts within the transmitting team or recipient society's team or between the teams aids the process of transfer. When the recipients and transmitters trust and like each other the process of transfer is not destroyed by an early difficulties/ misunderstandings that might arise. A process of transfer takes time, therefore the development and implementation phases of a transfer cannot be too rushed. The success of the implementation stage is facilitated by a process of transfer built on mutual respect that constantly encourages adaptation and problem solving. Such an approach avoids the weakness of imitation. It also suggests that the implementation phase of a transfer should not be constrained by the failure of aspects of the original plan. Building on successes and abandoning aspects that do not work aids successful transfer.

The authors also suggest that when the agents for transfer from the recipient society and individual recipients feel good about a policy transfer and believe that as individuals they are learning and developing from participating in the transfer, then uncertainty concerning the recipient society's macro economic and political situation is less likely to intrude on the process of transfer.

Profile in the mass media of the work of those involved at the grass roots in the transfer in the mass media increases their commitment to the transfer and is conducive to transfer. In such circumstances, a type of “Hawthorne effect” comes about in pilot institutions that isolates the transfer from macro considerations such as the state of the country's economy. This makes transfer conducive even when macro circumstances are problematic.

Extensive negotiations between stakeholders from the transmitting and recipient societies about the aims of the transfer and their expression in writing leads to widespread agreement about the intended consequences of the transfer which aids the formative and summative evaluation of the project and is supportive to the indigenisation processes.

This suggests that passing on the responsibility of the transfer early to those in the recipient society who are trusted and enabled to take on that responsibility by the early action of the project encourages the bedding down process in the recipient society. Flexibility of the transmitting society to absorb small scale additional costs when this becomes necessary for the recipient society supports policy transfer, as well as the importance of accurate communications (Peffer, 1997).

A substantial contribution is made by interpreters to the implementation of many transfers. Different approaches to interpretation exist. The experiences and abilities of interpreters are very important where there is a language barrier between transmitting and recipient societies. The model of interpreting they are able to adopt significantly affects communications between transmitters and recipients. This is particularly so at the outset of the relationship.

Interpreters able to mediate culture are a vital asset. Except for highly technical and scientific transfers, simple verbatim transfer is not effective to the process of policy transfer (Peffer, 1997). The literature suggests that certain characteristics of the agents of transfer and their behaviour are important to successful policy transfer. The first steps of a transfer are very important. The process of transfer is facilitated when the transmitting team achieves credibility from the outset. Illustrating the effectiveness of the key ideas/methods of the transfer with the end user (e.g. teachers/students) early on in the work of the transmitting team helps the process of transfer. Implementation teams for a transfer who represent a wide spectrum of experiences, values, attitudes and attributes are helpful to transfer. Liveliness and adaptability are also suggested as important characteristics required by the transmitting team for effective transfer (Peffer, 1997)

8. The role of the research community in the process of transfer

The literature suggests that the existence of the research community and its work is supportive of an understanding of policy transfer and therefore the activity itself. Evidence from the case study and its "action research" suggests the following insights into the role of the research community and its work in achieving understanding of policy transfer.

- The research community's interest in the analysis of the meanings of a transfer to those involved in it is helpful to understand a transfer and its processes.
- Positive meanings of a transfer to individuals and institutions are easier to report and more immediately discernible than negative meanings which are more difficult to report and, therefore, less discernible in the short term.
- The research community's interest in the analysis of intended and unintended consequences of a transfer can be helpful to the understanding of the processes of policy transfer. It is relatively simple to report and analyse intended consequences. The analysis of unintended consequences is more difficult. The issue is complex as it tends to highlight the different intentions and interpretations of different groups and individuals at different times even within the transmitting and recipient teams of a policy transfer. Consequences reported by the recipient society as unintended may have been intended from the point of view of the transmitters.
- The research community's interest in the analysis of conflicts as an explanatory tool

of policy transfer is not always helpful to elicit meanings in certain cultural situations.

- The existence of the research community helps to illuminate policy transfer. This understanding helps the process of policy transfer as a whole rather than a specific policy transfer in particular.

In the context of the case study, it is too early to make many assertions about the impact of the research community in refining understanding of policy transfer. It can be suggested that this thesis seeks to study policy transfer and report it.

Peffers reports that the extension to Hungary of the Slovak project created opportunities for “conducting experimental studies of programme effectiveness” over a longer timescale. New contracts achieved elsewhere in the world by the Implementation Team (in South Africa and Argentina) offer the opportunity “to study successive iterations of the policy and its refinements”. To this extent, the case study and its extension offers significant opportunities to analyse this range of variables in a systematic way.

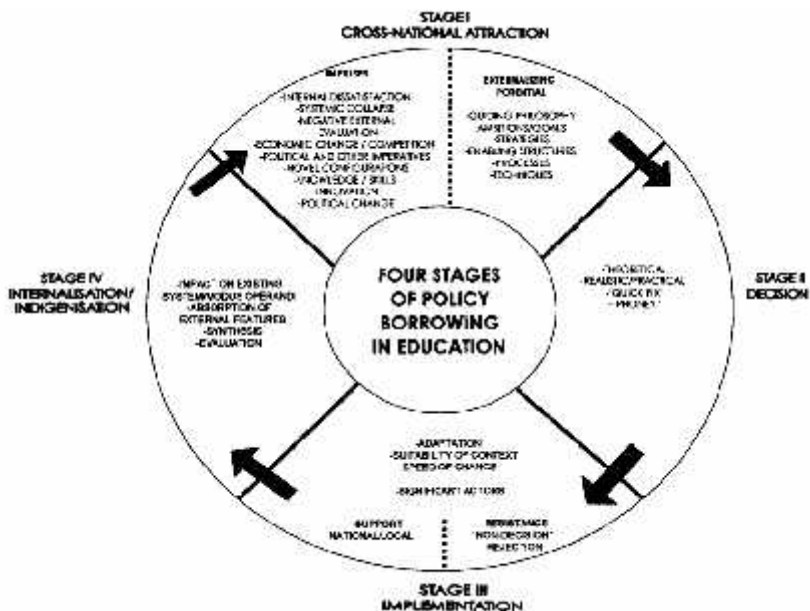
9. Conclusions

The analysis above about the problems of policy transfer and the consequences of policy transfer induce a greater deal of caution in proclaiming great virtue or certainty for the process. Indeed, they lead one to conclude with S. Prais (1987) that there is “no one simple model which could be borrowed to solve our problems” and with Phillips (1992) that cultural imperatives are of fundamental significance in determining approaches to education in particular nations and therefore that policy transfer has a very limited role in developing the policies and practices of any one educational system. As he argues it is the socio-cultural setting that keeps policies in place and provides resistance to the implanting of ideas from other systems. On the other hand the analysis above about the facilitators of policy transfer might lead one to conclude with De Lone (1990) that “replication is a strategy requiring carefully planned replications and adaptation to local circumstances. From this perspective, the requisites of an effective replication are well enough understood to warrant placing more emphasis on it”. K. Gruber’s (1991), study of Austria, K. Goodman (1991) in the study of Japan’s learner teachers and K. Watson’s (1991) analysis of experiments in funding, all point to the importance in having an open system able to attempt replications and thus learn from other countries.

These two “extreme” conclusions are tempered by views such as those of the editors of “Something Borrowed: Something Blue” (Finegold D, et al 1992) who conclude that “becoming more self-conscious about why and how policy is borrowed from abroad may have limited influence on policy making but it injects some caution into the proceedings and injects enlightenment to enacting better education and training policy”. This approach is summed up succinctly by Robertson and Waltman (1992) when they say “One must be a politically cautious policy borrower who is cognizant of the prerequisites of innovation, the political benefits and liabilities of a foreign model, and the opportunity and risks of importing policy solutions”.

Appendix 1

Figure 3: Four stages of policy borrowing ©Phillips & Ochs, 2004



BIBLIOGRAPHY

- D'HAINAUT, L. (coord.). *Programa de învățământ în educație permanentă*. București: EDP, 1981.
- BAILEY, T. The Mission of the TEC's and Private Involvement in Training lessons from Private Industry Councils. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 1993, Vol. 3 (1), p.7-26.
- DE LONE, R. *Replication – a strategy to improve the delivery of Education and Job Training Programmes*. Philadelphia: Public/ Private Ventures, 1990.
- FINEGOLD, D., McFARLAND, L. & RICHARDSON, W. Something Borrowed, Something Blue. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 1992, Vol. 2(2), p. 7-24.
- FINEGOLD, D. The changing international economy and its impact on Education and Training. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 1992, Vol. 2(2), p. 57-82.
- GREEN, A. *Magnet Schools, Choice and the Politics of Policy Borrowing*. In *Oxford Studies of Comparative Education*, 1993, Vol. 3 (1), p. 83-104.
- HALPIN, D. & TROYNA, B. *The Politics of Education Policy Borrowing*. In: *Comparative Education*, 1995, Vol. 31(3), p. 303-310.
- HOLMES, B. *Comparative Education: Some Considerations of Methods*. London: George Allen and Unwin, 1981.

- HUBERMAN, A. & MILES, M. *Innovation up Close: How school improvement works*. New York: Plenum Press, 1994.
- JANSEN, J. Importing Outcomes-Based Education into South-Africa: policy borrowing in a post-communist world. In: PHILLIPS, D.; OCHS, K. (eds.). *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2004.
- JULIEN, M-A. *Plan and Preliminary Views for Work on Comparative Education*, Paris, 1817.
- LANE, C. *Management and Labour*. England: Aldershot, 1981.
- McLAUGHLIN, M. Implementation as mutual adaptation. In: *Teacher's Record*, 1976, No. 2.
- McFARLAND, L. Top-up student loans: American Models of student aid British public policy. In: *Oxford Studies of Comparative Education*, 1993, Vol. 3(11), p. 49-68.
- PAULSTON, R. G. Comparative and International Education: Paradigms and Theories. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (eds.) *International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, 1994, p. 923-932.
- PEFFERS, J. Policy Transfer "west" to "east" – the case of the enterprise education in Slovakia. Project. In: *Economic Awareness*. 1997, Vol. 9, No. 2.
- PEFFERS, J. Policy Transfer from Europe to Latin America – the case of the Buenos Aires Education Business Partnership. In: *Economic Awareness*, 1998, Vol. 10, No. 3.
- PHILLIPS, D. Neither a Borrower nor a Lender Be? – The problems of cross-national attraction in Education. In: *Comparative Education*, 1989, Vol. 25, No. 3, p. 267-274.
- PHILLIPS, D. Borrowing Education Policy. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 1992, Vol 2(2), p. 49-56.
- PHILLIPS, D. Educational Developments in the New Germany. In: *Compare*, 1995, Vol. 25, No. 1, p. 35-48.
- PHILLIPS, D & OCHS, K. (eds.) *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2004.
- POLSBY, N.W. *Political Innovation in America: The Politics of Policy Initiation*. USA: Yale University Press, 1984.
- PRAIS, S. Education for Productivity: Comparisons of Japanese and English Schooling and Vocational Preparation. In: *National Institute Economic Review*, London, February 1987.
- RICHARDSON, W. Employers as an instrument of school reform? Education-business: compacts in Britain and America. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 1993, Vol. 3 (1), p. 27-48.
- ROBERTSON, D.B. & WALTMAN, J.L. The Politics of Policy Borrowing. In: *Oxford Studies in Comparative Education*, 1992, Vol. 2(2), p. 25-48.
- SPREEN, C. The Vanishing Origins of Outcomes-Based Education. In: PHILLIPS, D; OCHS, K. (eds.) *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2004.
- WALTMAN, J.L. *Copying other Nations Policies*. Cambridge MA, 1980.
-

THE CHALLENGE OF PERSONALISATION FOR TOMORROW'S SCHOOLS: AN OVERVIEW

Prof. Dr. **Giorgio Chiosso**
Faculty of Educational Sciences
University of Turin
Italy
giorgio.chiosso@unito.it

Abstract

This article describes and explores the genealogy of the concept of personalisation, its various versions and shifting meanings. Discourses on personalisation hint at a pedagogical perspective in which students' learning and behaviours are privileged, personal paths of progress and learning styles are encouraged, social backgrounds and personal expectations considered. It will be suggested that personalisation is not only a matter of learning and learning styles, notwithstanding these are crucial ingredients to its implementation; it is also first and foremost a matter of teaching strategies. Great emphasis is laid on the learner's centrality in discovering and developing their own learning styles. Most specifically, in this paper I will question whether the "effective school" and "personalisation" must be seen as an unsolvable contradiction. I will suggest that from the point of view of the underlying theories and educational politics of education, the two models exhibit different, if not opposite, traits. From the point of view of educational practice, it is, however, possible to highlight some convergences.

Keywords: *personalization of education, school effectiveness, pedagogical strategies, learning style, formative assessment.*

Rezumat

Acest articol descrie și explorează originea conceptului de personalizare, diferitele sale versiuni și schimbări de sens. Discursul despre personalizare vizează o perspectivă pedagogică conform căreia în domeniul comportamentului elevului sunt privilegiate învățările personale, stilurile de învățare sunt încurajate, iar mediul social și aspirațiile personale sunt luate în considerare. Autorul consideră că personalizarea nu este doar de învățare sau stiluri de învățare, chiar dacă acestea sunt ingrediente cruciale pentru implementarea acestei abordări; este în primul rând o chestiune de strategii didactice. O importanță deosebită se acordă centrării pe cel care învață pentru a descoperi și dezvolta propriile stiluri de învățare. În mod specific, acest articol pune în discuție problema a două concepții contradictorii ireconciliabile între cei doi termeni: școala eficientă și personalizare. Articolul argumentează faptul că, din punctul de vedere al teoriilor și politicilor educaționale, cele două concepte comportă caracteristici diferite, dar nu chiar opuse; din perspectiva practicii educaționale este totuși posibil să evidențiem unele puncte de convergență.

Cuvinte cheie: *personalizarea în educație, școala eficientă, strategii pedagogice, stil de învățare, evaluare formativă.*

1. School transformations in the European area

Over the last twenty years or so, European schools have undergone deep restructuring processes. Many European countries are transforming and adapting their school systems in response to new social, economic and personal demands: social challenges, particularly

with regard to schools' responsibilities in a multicultural society; the economic pressures of globalised markets and labour; and also people's expectations in a new context (Gobbo, 2006; Lawn & Novoa, 2005).

Educational reforms are seen as a necessary remedy to economic dysfunctions and failings. However, despite significant investments in education, especially after the Second World War, educational attainments are still unsatisfactory, with knowledge and competences failing to meet contemporary civil, social and productive requirements. Notwithstanding the clear drawback of illiteracy from an instrumental point of view, it is still noticeable that large *strata* of population, mainly young people, encounter persistent difficulties with the spoken and written language and simple arithmetic operations. In spite of a significant increase in school attendance, these people encounter substantial difficulties with elementary operations of calculus or reading comprehension tasks such as understanding a medical receipt or an instruction manual for a domestic appliance.

In fact, although the right to education has been extended, the quality of the education offered has been rather poor. Clearly quantitative developments must be rooted in quality education. Over the '90s, European policy documents have systematically addressed the risk of a declining European and Western economy, as a result of globalisation pressures and effects. In this context, education has come increasingly to the forefront, as the means to train the qualified human resources and flexible competences required by a new global economic market. A European Commission report of 1993 emphasised that a greater integration between educational systems, professional education and economic production requires educational policies to be brought in line with local needs and market demands, creating a virtuous circle between professional development and lifelong learning.

This was also the line of reasoning endorsed by the Lisbon strategy (2000), in which European governments agreed upon a much-needed modernisation of education systems, adapted to the issues raised by the knowledge society and better placed to upgrade the quality of employment. The target groups, of young people, unemployed adults or those at risk of unemployment or lacking updated competences, must be offered an opportunity to learn and to expand their professional development. This strategy requires three main components: the development of local learning centres, the promotion of new core competences, particularly in the field of information technology, and finally, more transparent qualifications.

2. The model of school effectiveness

School effectiveness represents one of the most recent policy issues. It is an effect of the above-mentioned complex history of educational politics as influenced by social, economic and theoretical models of learning and teaching, and is seen as an educational model in line with the recent economic and productive changes, promoting specific competences and assessment methodologies and strategies.

The first pillar of this educational model is based on some American studies conducted in the '50s on cost-effectiveness and on the relevance of human capital for economic growth.

The human capital theory represented an important theoretical change: instruction was no longer viewed as a form of consumption, but as a productive investment. For Schultz (1963, 1981), instruction must be seen as a form of capital, since it plays a productive role in the overall economy of a country.

Another pillar draws on Bloom (1956) and the mastery learning school (Block, 1971). These scholars launched important ideas such as that of taxonomies of educational objectives and formative evaluation strategies. The new form of evaluation endorsed a formative role for assessment as opposed to the mere certification of educational attainments. Another thesis applies management theories, sometimes directly borrowed from economics, to the field of education, to allow measuring and monitoring of educational attainments.

These theories of school assessment and management were developed over the '60s. They also came to interrelate with programmed instruction theories (Skinner, 1961; 1968) as applied to the concept of the curriculum. Educational success was seen as an effect of the process of rationalisation of learning objectives and of school efficiency, adopting a Fordist vision on educational practices. The cognitive dimension is a priority in this model, since the learner is seen as the subject of an experimental, and therefore quantifiable, activity.

This education paradigm draws on the pragmatic neo-scientism perspective, whose main purpose is the discovering of organisational and cognitive laws applicable to the didactic field. In this sense, the process of school rationalisation as based on rigorous protocols of programmed instruction, read as temporal sequences, cognitive and assessment practices, is seen as a clear factor in increased educational quality and reduced drop-out rates. The underlying conception here is that of a human being whose meaningful perspective is built on applicable and usable knowledge. Education becomes synonymous with (and therefore downgraded into) a mere process of "instruction", based on the rule of efficiency, technocratic order, individual self-sufficiency in the name of what can be called "the ideology of professionalisation".

This line of reasoning was further strengthened by "feedback strategies", practically implemented as an expansion of school provision: a multiplicity of prescribed achievements, of required exercises and notions to be acquired. Feedback strategies were generally projected as a means to unify teaching strategies, rather than to analyse and satisfy learning individual needs. In this case, equity was to be achievable only through equality and uniformity of learning inputs and educational strategies.

The most important element in our understanding and analysis of the genealogy of the "school efficacy" model is performance assessment. Assessment is regarded individually and collectively by a multitude of different school stakeholders. Therefore, complex assessment technologies have come increasingly to the forefront as an emergent ideology, alongside similar initiatives, to produce a scripted model of professionalism. In this case, the quality of learning is equalled by the results of standardised actions. We can detach a long historical genealogy of such rationalisation as proposed by American scholars from the '60s onwards: first with Tyler and Bloom, thereafter with the IEA studies directed by Torsten

Husen, and recently with the OCSE studies and the well-known PISA projects. Significantly enough, international organisation experts on assessment, scholars in comparative education, policy makers and administrators confidently adopted the resulting data, which had important consequences for the subsequent development of educational policies (Normand, 2006).

Education reforms as developed throughout Europe in recent years and under central government pressures have drawn heavily upon the “school efficacy” model. Their main purpose is to overcome what are commonly perceived as current bureaucratic rigidities of schools, in order to develop more flexible pathways to teaching and learning, while optimising available resources and assessing students’ performance.

The theory of *school effectiveness* became linked, over time, with the *school improvement* theory. While the first model is mainly oriented towards improving achievement without considering the processes to produce the required changes, the second model is focused upon the necessary conditions to produce changes and therefore improve overall education quality. While the effectiveness model deals with what can be changed or is already changed in the way the school functions, the school improvement perspective looks at how schools can change themselves in order to produce improvements. We can see both of them as two faces of the same coin: the first is concerned with the effectiveness of the system, the second with the effectiveness of the process: organisational structures, work strategies, teacher training, parent involvement and the like.

3. Personalisation between new welfare and pedagogy

The most serious critique to the *school effectiveness* theories comes from the social and pedagogical theories of personalisation. Over the last three decades, the theoretical perspective of personalisation has evolved in two different streams. The first is a socio-political stream inspired by scholars like Anthony Giddens (2007) and Ulrich Beck (Beck, Giddens & Lash, 1994), engaged with a radical rethinking of the welfare concept of our contemporary societies. To a “State assistentialist” logic as core principle of traditional welfare, they oppose “positive welfare”, whose main purpose is to give people the conditions in which to help themselves. The focus has moved from reducing inequalities to promoting people’s autonomy and capacity to make informed choices. From this emerges the need to build a social system capable of delivering more personalised and less standardised services.

The “positive welfare” supports positive lifestyles and values and upholds human and social capital development, while contrasting competitive individualism and the marketisation of human activities like education. “Positive welfare” endorses instances of people’s engagement, personal ethics of social responsibilities. In other words, the new concept of welfare is not limited to a removal of constraints. In fact, it tries to stimulate proactive behaviour and actions to the benefit of society as a whole.

Personalisation must be seen in line with the previous school effectiveness and improvement models, but with an important difference: it does not imply uniformity of educational strategies. On the contrary, personalisation is primarily based on the requirement that teachers and educators must interpret the educational needs of their students and value their expectations.

The ability to address individual needs is therefore a core concept and capacity. Personalisation draws on the very influential thesis of Howard Gardner, of multiple intelligences and the related educational implications (Gardner, 1987; 1995). For the American scholar, the school as an agency of mathematical and linguistic instruction is no longer an acceptable view. In continuing with this model, today's schools run the risk of underestimating expressive, musical and other non-cognitive abilities, which become smothered by the uniformity of traditional classes. Students with these kinds of capacities are hindered in the development of their whole personality.

Personalisation is also inspired by the theories of pedagogical mediation, variously interpreted and conceptualised over the last decades. For Reuven Feuerstein, for instance, the focus is on the teacher's capacity to organise learning projects in relation to the students' abilities and needs. The idea of mediation in pedagogy is also interpreted as personal motivation and as a subsequent elaboration of adequate practices (Feuerstein, 1979; 1980).

It is no coincidence that more and more scholars address the emotional contexts of learning. For instance, authors such as Louis Legrand (1977), Marguerite Altet (2005) and Philippe Merieu (1991, 1998) have developed methodological approaches concerning school time (as a time for learning and based on students' needs) and didactics. Of particular importance is the progressive and ongoing creation of "metacognitions", functioning as abilities for grasping the meaning of knowledge and learning. For Merieu, these are key components for a personalisation of learning, since the achievements are incremental when the learner is able to govern their own learning process. This line of reasoning has been endorsed and demonstrated in many schools around the globe, in Europe, the US and Australia (Ocde-Ceri, 2006).

A renewed interest in the issue of personalisation has been expressed by British officials in recent policy documents (for instance the *Key Stage 3 National Strategy*, see Courcier, 2007, p. 60). In this case, personalisation is not only a matter of learning and learning styles, notwithstanding these are crucial ingredients to its implementation. It is also first and foremost a matter of teaching strategies. Great emphasis is laid on the learner's centrality in discovering and developing their own learning styles. Another condition for a genuine and deep personalisation is the school's capacity to function as a community of teachers, parents and students.

Another theoretical contribution is linked with the American studies on "authentic assessment" or "formative assessment" as developed by Grant Wiggins, Jay McTighe (1998; 2004). In this case, assessment is not a mere quantitative action of a numerical or verbal judgement as with achievement tests. The action of evaluation implies the achievement of a series of meaningful elements of how learning takes place and how learning situations and assessment situations influence learning experiences. In addition, formative assessment focuses upon the learner and their specific traits and needs.

4. Personalisation as recognition of the personal self

Discourses on personalisation hint at a pedagogical perspective in which students' learning and behaviours are privileged, personal paths of progress and learning styles are encouraged,

social backgrounds and personal expectations considered. This issue is not a revolutionary discovery: from Rousseau onwards, the learner has played an important role in pedagogical thought. However, the current personalist emphasis is particularly useful to contrast the radical consequences of the functionalist paradigm, which has had such a profound influence on the politics of education.

The personalisation of education is based on the recognition of the self. This idea implies that every person possesses an identifiable identity, for himself and for others, and from an inter-subjective and social point of view it is associated with their name. A quick method to depersonalise a human being is to negate their own name: for example, the Nazis used to substitute names by numbers marked on the prisoners' arms as a first step to cancelling personal identity.

Obviously, inter-personal relationships, an important trait of our societies, have a long and complex history, not always as adequately recognised as it should be. The pedagogical notion of inter-relationships starts with the Socrates' maieutic conception, and marks later thinking by the intensity of the interpersonal relationship (father-son, teacher-disciple) and by the quality of contexts of education in which education takes place (family, school, workshop). This is a very humanistic idea of education, enriched by meaningful experiences rather than by procedural practices.

However, personalisation is also at risk of exceeding procedures (proceduralism), if it comes to be conceived of as a mere learning mechanism and an efficient methodology. The school's offer of learning strategies is widened so that each student can choose their own strategy as an efficient learning device.

Personalisation may be, however, a more significant issue. Charles Leadbeater distinguishes two versions. One is a "personalisation for the masses", a shallow version similar to an individualisation of pathways. The second and more authentic version is a deep personalisation. This does not imply an experience that needs to comply with the requirements of an external assessment test, but is, rather, a matter of motivated learning as a personal achievement (Leadbeater, 2005).

Additional suggestions on education within the paradigm of personalisation are offered by Alain Touraine (1998) and Edgar Morin (2001, 2004). Touraine suggested overcoming the idea of "a school for the society" with an "offer of instruction". The school promotes the values of competitiveness in the education market, to create a "subject specialist school", based on the idea of "instruction on demand". The proposed new school will not impose rules and delegate powers to teachers, but will recognise individual and collective demands. For Touraine (1998), at any time a student possesses a specific and unique personal and collective story. The new paradigm of personalisation of education (he uses literally individualisation) implies overcoming the old separation of public and private life.

Another perspective is to be found in Edgar Morin (2000). He proposes a "thought reform" centred on inter-transdisciplinarity and on "inter-relational thought", to overcome linear and

unidirectional causality and to transform it into a multi-referential circularity, achievable only if the subject is able to exercise their autonomy. This thesis is closely linked to another idea, of self-organisation as the capacity to see oneself at the centre of the universe in order to understand, analyse, and protect it. Pedagogically speaking, this means to learn how to act “in terms of the contexts of the contexts”, a network of complex relationships instead of categorical and linear sequences.

Personalisation is also endorsed by scholars such as Putnam (2000), Gutmann (1987), Altarejos Masota and Naval Duran (2000), who study the challenges of multicultural societies, and the possibility of creating responsible citizenship based on common values and civic virtue. Their vision contrasts sharply with a procedural notion of democracy. The ethics of living together must be founded on an ethical sensibility, not only an understanding of what ‘the good’ represents, but a desire to achieve it. In other words, we need to live and to make personal experiences with common rules, values and principles. Living together is not only a cognitive matter. It is first and foremost an experience with feelings, ethical codes and interpersonal relations, and a multiplicity of meanings (Sen, 2000).

5. Personalisation and pedagogical strategies

As we have seen previously, pedagogy based on personalisation embraces a very large spectrum of meanings, from those closely linked with learning, to those related to the personal development of responsible citizens engaged with the ethic of living together. We can distinguish, however, three different rationales for a renewed pedagogy of personalisation.

The first rationale has its roots in constructivism and is closely linked to knowledge effectiveness and the forms of learner’s personal development. The more subjects are able to learn, the more effective is their learning. The current complexity of (symbolic) information and cultural offerings and the intensity and uncertainty of social relationships are very serious challenges confronting the individual. The human mind operates on the basis of cultural exchanges and inter-subjective networks, which are characterised by reciprocal interactions, of comparison, of analysing input and feedback and the ability to choose. It is clear at this point that learning is not a matter of an input-output process, but of incorporating information into the human mind. Learning how to learn in a given and continuously changing reality may represent a key strategy that enables us to live in our complex societies, whose point of reference is less identifiable than it was some decades ago.

A second rationale concerns the meaning of places of education and instruction, both formal and informal, as well as of educational technologies. It is not only a matter of a radical renewing of didactics to promote inter and trans-disciplinarity and to overcome the traditional linearity of educational processes. In fact, since the XIXth century onwards, uniformity has been perceived as a clear value contrasting that of diversity. The latter was seen as potentially destabilising and therefore “hard” education governance based on the social role of the school was required. The uniformity paradigm has been defended by many scholars, who question the future role of educational systems and the learning opportunities provided by the use of technologies. The alternative model is one of a polyphonic school embedded in

its own community. It can initiate good practices and make a good use of both tradition and innovation, of *otium* and *negotium*, of parents' responsibilities and social constraints. From an institutional perspective, educational processes are the effect of institutional inter-relationships and educational agencies. From a vital social system perspective, educational processes are seen as directly linked to the concreteness of the educational expectations expressed by local stakeholders. In this case, personalisation is more than a mere pedagogical device. It is an all-embracing strategy with an action plan of tasks, carried out within its own educational community.

A third and decisive pedagogical rationale is based on the uniqueness and wholeness of the subject of education. Education involves different levels and components of human personality, body, mind, values and feelings, while the student is seen as "developing and relational". A temporal dimension of human beings allows for an ethical experience, while a relational dimension will base its notions of identity on reciprocity. If the main aim of education is functional, then educational action will be concerned with identifying the most appropriate methodology to reach prescribed social, economic and political aims. The preoccupation with method translates into a never-ending search for procedures, based on the illusion of a perfect method. The technologies of education become more and more similar to a new ontology drawing on effectiveness as its core meaning. If education is a humanistic and humanising phenomenon, then it should be guided by the intention to value the human being, to discover new forms of freedom, unpredictability, personal initiative and responsibility.

6. "Effective school" and personalisation: an unsolvable contradiction?

At this point, it may be useful to see whether the two models previously analysed are to be seen as an unsolvable dilemma.

Their main rationales are, in fact, very different: the school effectiveness model is mainly concerned with the efficacy of achievements, models of assessment of the quality of learning, procedures and organisational efficiency, the value of school "usefulness" from a social and economic point of view.

The main idea of a personalisation-focused school is personal autonomy in the learning arena and in character building. Education is part of the deeper aim of personal growth. Teachers need to "waste time" in order to listen to their students, to hear their personal accounts about their achievements, about the limits and difficulties they encounter. Their personal involvement and learning choices, in the way they learn and identify personal aims, are seen as particularly significant for their development as an individual, able to make informed choices and to live out authentic values.

From the point of view of the underlying theories and educational politics of education, the two models exhibit different, if not opposite, traits. From the point of view of educational practice, it is, however, possible to highlight some convergences. In the daily reality of the school it is reasonable to imagine that a school effectiveness principle may focus on individual needs, personal development of learning priorities and tasks, choosing the most appropriate

learning strategies. The same is true for the personalisation-focused school: it must acknowledge the reality in which it operates. Its focus on subjective dynamics and personal autonomy must be related to social issues and the requirements of a globalised economy, which implies the assessment of students' performances and a functional organisation. Contemporary societies must address the dual issues of knowledge and application. Without knowledge, action is meaningless training, without application, knowledge is mere erudition for its own sake.

BIBLIOGRAHY

- ALTAREJOS MASOTA, F. & NAVAL DURAN, C. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa, 2000.
- ALTET, M. et al. *Entre sens commun et sciences humaines – Quels savoirs pour enseigner*. Bruxelles: De Boeck, 2005.
- BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- BERTAGNA, G. *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soneria Mannelli: Rubettino, 2006.
- BLOCK, J. *Mastery learning: theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- BLOOM, B. et al. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York: David McKay & Co, 1956.
- BREZINKA, W. *La pedagogia della Nuova Sinistra*. Roma: Armando, 1974.
- CESAREO, V. (ed). *La scuola tra crisi e utopia*. Brescia: La Scuola, 1974.
- CHIOSSO, G. *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola, 1997.
- COURCIER, I. Teachers' Perceptions of Personalised Learning. In: *Evaluation and Research in Education*, 2007, no. 20(2), p. 59-80.
- DURKHEIM, É. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1966.
- DURKHEIM, É. *Educazione come socializzazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- ELIAS, N. *La società degli individui*. Bologna: Il Mulino, 1990.
- EUROPEAN COMMISSION. *Growth, Competitiveness and Employment: The Challenges And Ways Forward Into The 21st Century*. Luxembourg, 1993.
- FEUERSTEIN, R. *Instrumental Enrichment. An Intervention Program or Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980.
- FEUERSTEIN, R. *The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, Instruments and Techniques*. Baltimore: University Park Press, 1979.
- GARDNER, H. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli, 1987.
- GARDNER, H. *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi, 1995.
- GIDDENS, A. *L'Europa nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza, 2007.
- GOBBO, F. (ed.). *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*. Torino: SEI, 2006.
- GUTMANN, A. *Democratic Education*. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1987.
- HOLLAND, J. G. & SKINNER, B. F. *The Analysis of Behavior: A Program for Self Instruction*. New York: McGraw-Hill, 1961.
- HUTCHINS, R.M. *Educazione alla libertà*, Firenze: La Nuova Italia, 1963.
- LAWN, M. & NOVOA, A. *L'Europe réinventée, regards critiques sur l'espace européen de*

- l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- LEADBEATER, Ch. L'apprentissage personnalisé. L'avenir des services publics. In: *Personnaliser l'enseignement*, Paris: OCDE-CERI, 2006, p. 113-128.
- LEGRAND, L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris: PUF, 1977.
- MEIRIEU, Ph. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 1998.
- MEIRIEU, Ph. *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF, 1991.
- MORIN, E. et al. *Educare l'era planetaria*. Roma: Armando, 2004.
- MORIN, E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- MORIN, E. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- NORMAND, R. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. In: *Revue française de pédagogie*, 2006, no. 154, p. 33-43.
- OCDE-CERI, *Personnaliser l'enseignement*. Paris, 2006.
- PUTNAM, R.D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.
- SCHULTZ, T.W. *Investing in people: the economics of population quality*. Berkeley: University of California Press, 1981.
- SCHULTZ, T.W. *The economic value of education*. New York: Columbia University Press, 1963.
- SCOTTO DI LUZIO, A. *Il liceo classico*. Bologna: Il Mulino, 1999.
- SEN, A. *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino, 2000.
- SKINNER, B.F. *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts Library of Congress, 1968.
- TOURAINÉ, A. *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Milano: Il Saggiatore, 1998.
- WIGGINS, G.P. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. S. Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- WIGGINS, G.P.; McTIGHE, J. *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS, 2004.
-

PERSPECTIVE DE ABORDARE A ÎNVĂȚĂRII ADULȚILOR ÎN EDUCAȚIA LA DISTANȚĂ

Dr. **Magda Balica**, cercetător științific III
Institutul de Științe ale Educației
București, România
magda.balica@ise.ro

Rezumat

Acest articol prezintă o trecere în revistă a principalelor abordări și teorii care conturează astăzi varietatea formelor, sistemelor și programelor de educație a adulților în lume. Scopul acestui articol nu este nici pe departe acela de a zugrăvi o imagine completă și detaliată a acestui domeniu, ci de a semnala subiecte de reflecție cu privire la practicile noastre în școli, în organizații nonguvernamentale, în structurile de decizie cu privire la educație. Articolul este structurat în 4 secțiuni, fiecare dintre acestea urmând o logică internă proprie, situând, astfel, analiza într-o perspectivă multiplă. Totuși, prin complementaritatea și legăturile dintre abordările pe care le prezintă fiecare dintre aceste secțiuni, articolul oferă o imagine asupra problematicei educației adulților astăzi. Prima secțiune dedicată discursului în domeniul educației permanente propune o scurtă incursiune istorică în abordările filosofice, sociale și pedagogice care au fundamentat educația pe parcursul întregii vieți, accentuând totodată momentele importante de schimbare a viziunii. Secțiunea privind reperele teoretice ale învățării la adulți trece în revistă o serie de teorii și cercetări recente cu privire la modul în care învață adulții. Secțiunea dedicată teoriilor în domeniul educației la distanță prezintă cele mai importante perspective teoretice care stau la baza sistemelor de educație la distanță. În fine, ultima secțiune a articolului este dedicată câtorva dintre abordările de cercetare a educației la distanță care aduc noi perspective în designul și implementarea eficientă a programelor de educație a adulților.

Cuvinte cheie: învățare permanentă, educația la distanță, educația adulților.

Abstract

This article presents an overview of the main approaches and theories that design today the variety of forms, systems and programs of adult education. The aim of the article is far from presenting a complete and detailed picture of the field, but only to draw the attention on some subjects for reflections of our practices in schools, nongovernmental organizations, universities or decision making process in education. The paper is structured in 4 sections, each of them presenting a different internal logic, providing consequently a multiple perspective analyses. However, taking into account the complementarities and links between the sections, the paper is aiming to provide a broader picture on adult education today. First section is dedicated to the discourse of lifelong learning and proposes a short historical view of the philosophical, social and pedagogical approaches on lifelong learning, emphasising the main shifts of the visions. The section dedicated to the theoretical backgrounds of adult learning is presenting an overview of the main theories and recent researches regarding the ways adults learn. The third section is dedicated to distance learning theories that stand today the distance education programs. Finally, the last section of the paper is dedicated to some recent research approaches in the field of distance education meant to bring new perspectives in the design and implementation of adult education programs today.

Keywords: lifelong learning, distance education, adult education.

1. Discursul în domeniul educației permanente – scurtă incursiune istorică, de la „paideia” la „eudaimonia”

Termenul de discurs, adesea înțeles ca o expunere pe o temă specifică, își are originile în latinescul „discursus”, o comunicare care pune în discuție „de unde plecăm și unde vrem să ajungem” într-un anumit domeniu specific al vieții sociale. Discursul presupune reflecție, dar mai ales comunicare, dezbateri, argumentare, împărțirea a unor idei fundamentale despre adevăr și cunoaștere într-un anumit domeniu, în cadrul unei comunități sociale sau instituției. Din această perspectivă, o incursiune în istoria gândirii filosofice ne demonstrează că interesul pentru educație și învățare a existat încă din cele mai vechi timpuri, cunoscând însă semnificații diferite în funcție de tipul de societate și nivelul de dezvoltare al cunoașterii specifice fiecărei perioade istorice. Considerăm însă fundamentale trei paternuri majore de înțelegere a educației permanente: clasic, modern și post-modern, care vor asocia metaforic trei termeni ai gândirii filosofice antice: *paideia*, *phronesis* și *eudaimonia*.

Perioada paideică a dominat mult timp în alegerea ideii de educație permanentă la adulți, atingând apogeul în perioada Renașterii prin promovarea modelului enciclopedic ca ideal al educației. În toată această perioadă, educația pe tot parcursul vieții era privită ca o experiență cumulativă a unui individ de a asimila cultura unei societăți, având drept scop atât „apropierea omului de dimensiunea sa culturală”, cât și necesitatea transmiterii acestei moșteniri generațiilor următoare. Contribuții importante în constituirea acestui discurs pe care B. Sukodolski îl denumește „pedagogia esențială” (Sukodolski, 1969, p.7), au adus atât scrierile filosofice clasice din perioada Antichității (Platon și Aristotel – prin educație omul își descoperă esența imuabilă, ideatică și exterioară și ei), sau pedagogii creștine din perioada Evului Mediu (Thomas D’Aquino), cât și pedagogii Renașterii (J.A. Comenius – omul învață totul viața pentru a-și dobândi propria paidee sau J.Locke – omul învață pentru a poseda virtuțile esențiale umane). În absența unor sisteme de educație de tip formal care să se adreseze tuturor categoriilor, educația a rămas mult timp apanajul claselor sociale privilegiate, care aveau acces prin tradiție la modele și resurse culturale pentru a-și construi propria „paidee”. Politicile educaționale din această perioadă sunt implicite, private, specifice claselor sociale avantajate. Educația se realizează în familie, prin mentorat sau prin participarea la o comunitate de învățare considerată privilegiată.

Perioada phronetică caracterizează perioada modernă, odată cu începutul secolului al XIX-lea, concomitent cu apariția primelor state moderne și a primilor paideici, „societatea bunăstătoare”. Această perioadă ne propune un alt tip de discurs al educației pe tot parcursul vieții, bazat pe o perspectivă etică socială, ancorată într-o perspectivă mai pragmatică a dreptului fiecăruia la educație, dar și susținerea educației ca un mijloc pentru atingerea unor obiective sociale specifice cum ar fi: creșterea nivelului de educație la nivelul societății, pregătirea pentru o profesie, dobândirea unui statut socio-economic mai înalt, prosperitate și bunăstare. Educația nu mai reprezintă un scop în sine, ci ea este subsumată unor nevoi sociale și individuale specifice ale tuturor categoriilor, indiferent de rang social, etnie, rasă sau religie. Declarația Universală a Drepturilor Omului semnată la 10 decembrie 1948 de către Adunarea Generală a O.N.U. recomandă statelor membre să publice și să distribuie textul acesteia „indiferent de statutul politic al țărilor sau teritoriilor”. La articolul 26, declarația statuează că orice persoană are dreptul la învățare, cel puțin la nivel general, și acces

egal la formare profesională și universitară. Industrializarea societății conduce la nevoia unei forțe de muncă specializate. Omul învață pentru a se adapta la cerințele tot mai complexe ale societății. Este perioada apariției și dezvoltării sistemelor publice de educație, în care statul își asumă responsabilitatea educării tuturor cetățenilor prin politici explicite și afirmative, normative sau procedurale. În domeniul educației permanente, unul dintre cele mai importante discursuri îl reprezintă celebrul raport *Comoara lăuntrică* a lui J. Delors (1996), care prin celebrul său pilon „a învăța să fii” face trecerea de la această etapă fonetică la o nouă perspectivă de abordare a educației permanente, de tip postmodern.

Perioada eudaimonică caracterizează discursul mai recent al educației pe tot parcursul vieții, în care educația permanentă nu mai reprezintă doar un mijloc prin care indivizii își pot atinge obiective specifice în viață. Educația este o permanentă construcție, un proces care nu se finalizează niciodată, o trăsătură a individului care învață pentru propria sa împlinire, pentru a se descoperi și redescoperi pe sine printr-o raportare individuală la cunoașterea și prin interacțiunea cu ceilalți. Societatea post-industrială presupune indivizi capabili să se adapteze permanent solicitărilor unei vieți în permanentă schimbare, în care mobilitatea profesională și geografică devine o caracteristică importantă. Cunoașterea devine capitalul esențial al economiei, iar învățarea, o strategie concurentă. Acest discurs a fost stimulat de abordările neo-liberale în politicile educaționale, dar și de perspectivele post-moderne ale filosofiei, sociologiei și psihologiei contemporane, care chestionează sensurile cunoașterii și ale procesului de învățare, conferind fiecărui individ libertatea de a redescoperi semnificațiile propriilor sale cunoașteri și deveniri.

Totodată, conform teoriilor neoliberaliste asupra societății, în centrul dezvoltării sociale stă individul, cu valențele și nevoile sale, în timp ce rolul statului în a furniza o educație relevantă pentru toți tinde să piardă teren. Într-o analiză a discursului contemporan asupra educației permanente, C. Griffin (1999) observă că principala cauză a nevoii unui nou discurs consistă tocmai în faptul că politicile sociale promovate de statul bunăstării și-ar fi stabilit obiective dificil de atins: coeziunea socială, oportunități egale sau cetățenia activă. Mai mult, Griffin pune sub semnul întrebării chiar și nevoia unor politici în domeniul educației permanente într-o societate globală, de vreme ce indivizii sunt responsabili pentru propria lor devenire, iar statul este departe de a acoperi toate nevoile unui individ.

Aadar, discursul contemporan cu privire la educația permanentă se fundamentează pe următoarele instanțe: omul nu poate cunoaște adevărul absolut, el trăiește într-o lume de adevăruri posibile care pot fi confirmate prin chestionarea permanentă a sensurilor; societatea post-industrială presupune indivizi capabili să se adapteze permanent solicitărilor unei vieți în permanentă schimbare; învățarea înseamnă reflecție personală permanentă asupra propriilor obiective, strategii și rezultate ale învățării; învățarea nu se produce doar în sistemele tradiționale de educație, ci și în alte contexte, mai ales în comunități specifice (reale sau virtuale).

Ca urmare, discursul actual privind învățarea permanentă pune în fața decidenților în domeniul politicilor educaționale o serie de noi provocări: dispersarea și fragmentarea sistemelor de valori la nivel social, de vreme ce adevărul este permanent chestionabil; accentuarea

discrepanțelor între diverse grupuri sociale și creșterea riscului de excludere socială (cei care au pierdut prima șansă de a-și dezvolta competențele de bază în învățare vor continua să fie tot mai defavorizați); scăderea nivelului de coeziune socială, de vreme ce strategiile de supraviețuire sunt tot mai individualizate; relativizarea sistemelor formale de educație și valorizarea altor contexte în care indivizii învață prin experiență proprie sau prin interacțiune cu ceilalți; mobilitatea profesională și geografică a indivizilor în condițiile globalizării pieței de muncă.

Tabel 1. Instanțele filosofice, sociale și psihologice ale politicilor educaționale

	Instanțe filosofice	Instanțe sociale	Instanțe psihologice	Politici educaționale
Perioada paideică	Omul învață pentru a deveni liber, pentru a se identifica cu natura sa culturală. Omul de înaltă cultură prin educație îi transmite generațiilor viitoare.	Societatea este structurată pe o polarizare a claselor sociale, doar cele privilegiate având acces la cunoaștere.	Învățarea este un proces cumulativ de asimilare a cunoașterii și dezvoltare a virtuților fundamentale ale omului.	Politici implicite, private, specifice claselor sociale avantajate. Educația se realizează în familie, prin mentorat sau prin participarea la o comunitate de învățare privilegiată.
Perioada phronetică	Omul capătă dreptul la învățare. El învață pentru a-și atinge obiective și pentru a-și satisface necesitățile specifice.	Industrializarea societății conduce la nevoia unei forțe de muncă specializată. Omul învață pentru a se adapta la cerințele tot mai complexe ale societății.	Învățarea reprezintă procesul prin care indivizii dobândesc capacități și competențe specifice. Teoriile constructivistice ale învățării dezvolt noi abordări ale procesului educațional.	Politici publice explicite care vizează accesul tuturor categoriilor sociale la educație.
Perioada eudaimonică	Omul nu poate cunoaște adevărul absolut, el trăiește într-o lume de adevăruri posibile care pot fi confirmate prin chestionarea permanentă a sensurilor.	Societate post-industrial presupune indivizi capabili să se adapteze permanent solicitărilor unei vieți în permanentă schimbare. Strategiile devin tot mai individualizate. Globalizarea pieței de muncă și mobilitatea profesională sau geografică. Riscul excluderii și lipsei de coeziune la nivel social.	Învățarea prin reflecție personală asupra propriilor obiective, strategii și rezultate ale învățării.	Politici publice explicite focalizate pe nevoi individuale specifice sau comunități bine definite. Apariția sistemelor alternative de educație, focalizate pe grupuri întinse.

2. Repere teoretice ale învățării la adulți

• Noi perspective de abordare a educației adulților

În rândul nostru, termenul de educație a adulților a suferit, în ultimele decenii, transformări importante. Aceste schimbări vizează atât extinderea sferei conceptuale, cât și modificări privind natura, conținutul și structura sistemelor de educație a adulților. Principalele fenomene care au determinat aceste transformări au o cauzalitate complexă, și anume: originea în schimbările sociale și economice, în progresul în domeniul noilor tehnologii sau în tendințele demografice din ultimii ani. Totodată, reflecția asupra acestor fenomene a condus la conturarea unor domenii specifice de cunoaștere care aprofundează problematica educației adulților din multiple perspective.

Rezultatele acestor cercetări ne conduc la depășirea accepțiunii conform căreia adulții își diminuează capacitatea de învățare odată cu înaintarea în vârstă. Studiile de pionierat privind specificul **învățării nonformale și informale** atrag atenția asupra valențelor educaționale ale tuturor contextelor sociale, indiferent de nivelul și structura intențională

conștientizat a experiențelor de învățare la care participă adulții. Un loc aparte în sfera cercetărilor recente îl ocupă noul concept de învățare în contextul comunităților de practici (community of practice). Cercetările privind **învățarea ca proces social și cultural**, precum și cele privind **impactul culturii organizaționale asupra învățării la adulți** au extins, și acestea, câmpul de înțelegere a conceptului învățării adulților.

De asemenea, **cercetările centrate pe procesele de învățare la adulți** presupun un model reflexiv, care pune în discuție necesitatea definirii și redefinirii conceptelor cheie vehiculate la un moment dat în documentele de politică, în implementarea programelor sau în evaluarea rezultatelor. O analiză fundamentală teoretică privind procesele de învățare la adulți, realizată de un grup de cercetători britanici (Rogers, 2002, p. 9-39) atrage atenția asupra discursului privind învățarea permanentă în cadrul politicilor de promovare a societății învățării, care se axează, în principal, pe rezultatele educației adulților și ignoră **procesul de învățare**. Pentru argumentarea acestei afirmații, studiul prezintă o colecție de texte din Europa, America de Nord și Australia care surprind în principal trei perspective de înțelegere a învățării la adulți:

- 1) **învățarea ca proces individual**, în care sunt cuprinse constructivismul, perspectiva feministă și perspectiva postmodernă asupra învățării;
- 2) **învățarea ca proces social și cultural** (teorii care pornesc de la considerarea învățării ca fenomen social și cultural determinat);
- 3) **învățarea ca rezultat al ethosului instituțional și local** – comunități locale de învățare.

Analiza introduce dezbateri privind potențialul învățării informale, la locul de muncă sau în comunitate. Principalele întrebări la care încearcă să răspundă această perspectivă sunt următoarele: Ce se învață la locul de muncă și în comunitate? Cum are loc învățarea informală? Ce alți factori influențează conținutul și sensul învățării la locul de muncă sau în comunitate? Încercând un scurt inventar al tipurilor de teorii care au fundamentat politicile privind învățarea permanentă în ultimii ani, A. Rogers remarcă tendința de depășire a teoriilor de tip behaviorist, centrate pe rolul profesorului ca principal furnizor de stimuli pentru procesul de învățare, către teoriile cognitive (centrate pe conținutul învățării) și cele umaniste (centrate pe cel care învață).

Table 2. Teoriile ale învățării la adulți (Rogers, 2002)

Teoriile ale învățării	Strategii de învățare	Tipul învățării
Teorii behavioriste centrate pe rolul profesorului	încurajarea răspunsurilor corecte	încercare și eroare reproducerea comportamentelor dezirabile
Teorii cognitive centrate pe conținutul învățării	structurarea și restructurarea conținuturilor de învățare prin analiză, sinteză, evaluare	învățarea prin descoperire
Teorii umaniste centrate pe cel care învață	Interiorizarea și imitarea normelor	Învățarea în grup

Dintre **teoriile umaniste** cu potențial de valorificare a noilor modele ale învățării permanente în societățile învățării, reținem:

- **Teoriile personalității**, care introduc rolul tipurilor de personalitate și atitudinea față de cunoaștere în general în procesul de învățare (Carl Rogers, Abraham Maslow, Cy Houle);

- **Teoriile învățării situaționale** (Habermas, Carl Rogers, Paulo Freire) care au analizat noi tipuri de învățare, pornind de la premisa că individul „nu este o insulă”, ci el se află permanent în interacțiuni complexe cu diverși factori care creează situații de învățare. Semnificativ pentru teoriile situaționale este clasificarea tipurilor de învățare elaborată de Habermas:
 - ♦ învățare instrumentală : dezvoltarea acelor competențe de care avem nevoie pentru a controla lumea în care trăim;
 - ♦ învățarea comunicativă : învățarea ca schimb de informații și semnificații în relațiile interumane, empatie;
 - ♦ învățarea emancipatorie: autocunoaștere, conștientizare, transformare culturală etc.
- **Teoriile privind învățarea experiențială și ciclul învățării** (Mezirow, Freire, David Kolb) care explică învățarea ca fiind o proces permanent de reînnoțire a reconsiderării experiențelor trecute prin reflecție critică și decizie. Ciclul învățării urmează astfel calea: experiența concretă → reflecția critică asupra experienței → construcția de noi cunoștințe și experiențe → conceptualizare → experimentare activă → luarea deciziilor → o nouă reflecție critică.
- **Teoriile privind stilurile de învățare** analizează anumite predispoziții cognitive, volitive și motivaționale ale celor care învață. S-au sintetizat astfel, 4 tipuri de învățare pe care le prezentăm în tabelul de mai jos.

Tabel 3. Stilurile de învățare (adaptare după Kolb, 1976, 1984; Honez and Mumford, 1986)

<p>Învățare activă (active learners)</p> <p>Unii oameni preferă să învețe când ceva imediat. Nu doresc să se plimbească pe teptând, ascultând toate instrucțiunile, citind manuale sau ghiduri, ci doresc să se implice imediat în activitate. Acești oameni devin nerăbdători când cineva le spune totul despre sarcina ce urmează să o îndeplinească. Atunci când termină o activitate, doresc să treacă imediat la o nouă provocare. Ei doresc să vadă cât mai multe lucruri noi, doresc să întâlnească cât mai mulți oameni noi. Aceștia se oferă din proprie inițiativă să conducă anumite activități. Le plac obiectivele pe termen scurt și se implică de obicei atunci când ritmul implementării și al muncii sunt lente. Tind să creadă ceea ce li se spune. Acești oameni doresc să descopere lucruri pentru ei înșiși.</p> <p>Învățare de tip reflexiv (reflective learners)</p> <p>Unii oameni preferă să „stea și să aștepte”, să stea în spate și să privească pe ceilalți care îndeplinesc sarcinile mai întâi, să asculte discuțiile celorlalți. Acești oameni nu dau primul răspuns care le vine în minte; atunci când li se adresează o întrebare, se gândesc un timp, ezită să dea un răspuns și sunt adesea nesiguri. Se bucură să împărtășească ceea ce învață cu alții pentru că aceasta îi ajută să analizeze mai multe opinii diferite înainte de a avea propriul lor punct de vedere.</p> <p>Învățare teoretică (theorising learners)</p> <p>Unora le place să creeze sisteme, să identifice principii. Ei vorbesc la modul general și mai puțin în termeni concreți. Pun sub semnul întrebării ipotezele fundamentale. Aceștia încearcă să elaboreze grafice coerente pe baza unui material complex (reprezintă adesea idei sub formă de diagrame care evidențiază relațiile dintre elemente). Încearcă să fie obiectivi, detașați. Sunt mai puțin empatici la sentimente, la judecățile subiective ale celorlalți. Acești oameni doresc ca lumea să fie logică și nu agreează existența a prea multe opinii diferite.</p>

Învăre experimental (experimental learners)

Unii oameni doresc să experimenteze, să descopere ceea ce se ascunde dincolo de intuiții, percepții, reprezentări. Ei încearcă să caute noi și mult mai eficiente căi de a face lucrurile. Preferă scurtăturile sau căutările noi modalități de lucru. Tind să fie încrezătorii energici. Sunt nerăbdători atunci când se vorbește prea mult și se face prea puțin. Le place să rezolve probleme și să găsească noi situații pe care le consideră provocări din care pot învăța noi modalități de rezolvare creativă. Le place să li se arate cum trebuie să fie executată o anumită sarcină, dar devin frustrați dacă nu li se permite să aplice singuri ceea ce au de executat imediat.

Așa cum menționează autorii studiului, nu se știu încă prea multe despre modul cum influențează stilurile de învățare experiențele concrete în care sunt implicați indivizii. Cercetările nu au demonstrat încă relația dintre aceste stiluri de învățare și alte variabile cum sunt: tipul de învățare implicat, tipul de cultură, vârstă etc. Aceste teorii au fost testate empiric pe anumite grupuri aparținând unui areal cultural destul de limitat; ca urmare nu pot fi generalizate ca teorii universale valabile.

• Teorii constructiviste

Conceptul de **învăre social** este tot mai des utilizat atunci când se vorbește despre învățarea nonformală și informală. Originile conceptului de învățare social se regăsesc în **teoriile constructiviste** despre învățare. **J. Piaget** poate fi considerat un precursor al teoriilor învățării sociale prin referirile sale la învățare ca un proces de acomodare, asimilare și adaptare a mediului care conduc la construirea și reconstruirea structurilor cognitive. Deși în teoria lui J. Piaget mediul învățării este important deoarece acesta poate stimula procesele de adaptare și asimilare, acesta nu dezvoltă, însă, ideea interacțiunilor sociale în procesul învățării. Teoria lui Piaget a condus la dezvoltarea pedagogiilor constructiviste prin care cel care învață este angajat permanent în interacțiune cu ceea ce trebuie învățat. Pomind de la aceeași perspectivă constructivistă, **Vâgotski** introduce, însă, ideea interacțiunilor sociale drept catalizator al dezvoltării cognitive. Prin teoria sa **asupra zonei proximale de dezvoltare**, Vâgotski susține că același potențial de dezvoltare al unui individ poate atinge un nivel superior de dezvoltare cognitiv față de cel atins în cazul în care individul învață de unul singur (Vigotski, 1978, p.85). Această perspectivă a fost dezvoltată în cadrul teoriilor constructivismului social, printre altele reprezentanți se numără și A. Bandura. În concepția acestuia din urmă, cheia învățării o reprezintă modelarea comportamentului, atitudinilor și reacțiilor emoționale prin observarea atentă a celorlalți (Bandura, 1986).

• Învăre formal versus învăre nonformal

O primă distincție adesea operată în cercetările privind învățarea informală și nonformală se referă la procesele prin care indivizii dobândesc *cunoașterea codificată* și *cunoașterea personală* (Eraut, 2000, p.5).

Cunoașterea codificată. Conform definiției lui Eraut, *cunoașterea codificată* reprezintă totalitatea cunoștințelor acumulate de o societate la un moment dat, cunoașterea stocată în publicații, biblioteci, baze de date etc. Această cunoaștere este supusă permanent unui control al calității din partea specialiștilor și editorilor. Autorul susține că sistemul formal de

evaluare a cunoștințelor și competențelor se bazează pe informațiile cuprinse în acest cunoaștere codificat.

Cunoașterea personală. Prin *cunoaștere personală*, autorul definește totalitatea cunoștințelor și capacităților pe care oamenii se fundamentează atunci când au de rezolvat o problemă sau se află într-o situație specifică. Astfel de cunoștințe sunt obținute nu doar prin utilizarea *cunoașterii codificate*, ci sunt construite ca urmare a propriilor experiențe și reflecții personale. Această *cunoaștere personală* poate fi constituită din principii, cunoștințe și practici și procese, cunoștințe și deprinderi implicite stocate în memoria episodică a individului. În opinia lui Eraut, o mare parte din cunoașterea personală încorporează cunoașterea codificată, dar într-o formă personalizată, ajustată conform propriei istorii a utilizării acestor cunoștințe. Ca urmare, învățarea se definește ca un proces prin care se dobândește *cunoașterea personală*. (Eraut, 2000, p.5).

Pe baza rezultatelor investigației, autorii propun o tipologie a învățării informale și nonformale care încorporează **axa temporală** (relația dintre experiențele curente, prezente și viitoare în procesul de învățare) și **axa angajării și conștientizării** în procesul de învățare (învățare implicită, învățare reactivă și învățare deliberată).

Tabel 4. O tipologie a învățării nonformale

Tipul experienței pe axa temporală	Învățare implicită	Învățare reactivă	Învățare deliberată
Aspecte episodice ale unor experiențe trecute	Conexiuni implicite între memoria experiențelor trecute și experiența prezentă	Scurtă reflecție spontană asupra experiențelor trecute, comunicarea reflecțiilor	Reevaluarea conștientă a acțiunilor trecute
Experiența curentă	Activarea selectivă a experiențelor trecute stocate în memorie	Fapte, opinii, impresii, idei. Recunoașterea oportunităților de învățare.	Angajare în luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, planificarea învățării
Comportament viitor	Efecte neconștientizate ale experiențelor anterioare	Pregătire pentru noi oportunități de învățare	Planificarea obiectivelor învățării; Planificarea oportunităților de învățare

Aadar, autorul definește **trei tipuri distincte de învățare nonformală**:

- **învățarea implicită** = dobândirea de cunoștințe și capacități în mod independent de voia de a învăța și în absența conștientizării explicite a angajării în procesul de învățare;
 - **învățarea prin reactivare** = dobândirea de cunoștințe și capacități prin reactivarea spontană a unor reacții la situații recente, prezente sau viitoare, fără intenția explicită și conștientizată de a interveni în procesul de învățare;
 - **învățarea deliberată** = dobândirea de cunoștințe și capacități în mod conștient, intenționat și planificat.
- **Învățarea în comunitățile de practici**

O altă perspectivă interesantă asupra învățării sociale o propun cercetările privind conceptul de *comunitate de practici*. Interesant este faptul că în comunitățile de practici, spun specialiștii, poate fi observat un nou mod specific în care indivizii pot învăța, chiar dacă aceștia se situează în centrul sau la periferia domeniului comunității de practici, chiar dacă își asumă sau nu în mod direct anumite roluri. Cercetările în domeniul comunităților de practici

demonstrează, astfel, că există un tip de **învăţare periferică, accidentală, spontană şi discontinuă** chiar şi în cazul membrilor unei comunităţi care nu au un rol activ. (Wenger, 2002). Cel mai bun exemplu aici este cel al participanţilor la o comunitate virtuală care, deşi nu sunt membri activi, nu creează resurse, nu intră în comunicare cu ceilalţi, vizitează adesea site-uri, citesc, urmăresc evoluţia acestora („lurking“). Teoria lui Wenger şi-a găsit ecourile mai ales în spaţiile virtuale, nu doar în ceea ce priveşte programele nonformale de învăţare la distanţă, ci şi în spaţiile virtuale de tip social, prin aceea că ne-participanţii trebuie luaţi în considerare atunci când vorbim despre succesul sau insuccesul unui program de învăţare online.

- **Învăţarea în spaţiul virtual. Web 2.0 şi valenţele sale sociale**

Un impact important asupra înţelegerii modului în care învăţatul l-a avut mai ales valorizarea teoriilor constructivismului social în spaţiile virtuale, în învăţarea cu ajutorul calculatorului. Mult timp, unul dintre cele mai puternice argumente ale celor care criticau informatizarea educaţiei era acela al însingurării celui care învaţă. Solitar în faţa computerului, căutând informaţii, accesând site-uri şi resurse, organizând conţinuturi, cel care învaţă era văzut ca un individ rupt de ceilalţi, fără interacţiuni sociale, conectat cu ardoare la un ecran, la un morman de fire şi conexiuni. Imaginea searbădă a unui individ care treptat îşi pierde capacitatea de a comunica şi de a interacţiona cu ceilalţi a preocupat mulţi dezvoltatori de software, dar şi pe educatorii care utilizau computerul în învăţare.

Dezvoltările recente în domeniul tehnologiilor informaţionale conturează în acest moment răsplăsură tot mai interesantă care sunt deja în mers să schimbe perspectivele asupra învăţăturii virtuale, deschizând orizonturi nebănuite. Modul în care utilizatorii au răspuns la aplicaţiile web precum **youtube**, **wikipedia**, **weblog** sau **flickr**, pentru a lua doar câteva exemple, a încurajat mulţi experţi în IT, dar şi educatori, cercetători sau practicieni să reconsidere potenţialul social al spaţiului virtual în procesul învăţăturii. În mai toate cazurile, *dimensiunea socială a noilor aplicaţii web (web 2.0)* este din ce mai accentuată, iar efectele acestora conduc la reconsiderări ale unor concepte fundamentale despre învăţare, cunoaştere, etică, dar şi despre pedagogie.

Pe de altă parte, dezvoltarea extraordinară pe care a cunoscut-o Internetul în ultimii ani a condus la o acumulare înimaginabilă de informaţii şi resurse virtuale, lăsând adesea căutătorului înfocat sentimentul unui haos în care ai mari şanse să te pierzi. Tot mai des, specialiştii sunt frământaţi de întrebări cum sunt: Cum poate fi organizată informaţia? Cum să accesăm exact informaţia de care avem nevoie? Cum tim că informaţiile obţinute sunt valide? Cum să stocăm informaţia astfel încât aceasta să ne fie utilă în învăţare?

Pe bună dreptate, ne putem întreba ce impact au şi vor avea aceste noi aplicaţii web asupra modului în care învaţă adulţii în spaţiul virtual, inclusiv cei aflaţi în situaţie de dezavantaj socio-economic şi cultural. Cum poate fi această învăţare identificată, recunoscută, validată şi valorificată în diferite contexte de învăţare?

Desigur, utilizarea tot mai entuziastă a acestor aplicaţii de tip social dovedite de numărul record de utilizatori, a ridicat o serie de întrebări, suspiciuni şi scepticism în rândul multor

utilizatori. Probleme ca dreptul de autor, securitatea informațiilor dar și validitatea acestora ca sursă de cunoaștere sunt tot mai des discutate în rândul specialiștilor. Cu toate acestea, noile ipostaze ale utilizării Internetului ca resursă de învățare răscolesc vechea paradigmă conform căreia învățarea cu ajutorul calculatorului este o întreprindere solitară. Iată câteva dintre noile **valențe sociale ale utilizării spațiului virtual în învățarea la adulți**:

- Utilizatorul nu mai este doar un cititor de informații și resurse, ci contribuie efectiv la crearea și organizarea acestora, prin intermediul unor aplicații și servicii specifice cum ar fi aplicațiile de tip open source ca wikipedia, weblog-ul, flickr, youtube. Aceste aplicații presupun implicarea voluntară a oricărui utilizator, dezvoltând, astfel, o nouă paradigmă a cunoașterii și producerii acesteia în spațiul virtual: cunoașterea nu mai reprezintă monopolul unui grup restrâns de indivizi, legitimă și prin apartenența la o instituție recunoscută sau la un statut academic; cunoașterea se produce prin contribuția fiecărui utilizator și mai ales a colaborării dintre aceștia.
- Crearea noilor resurse se bazează în mod fundamental pe colaborarea dintre diferiți utilizatori (aplicațiile și serviciile de tip wiki).
- Utilizatorul își poate organiza singur informația, într-un mod personal care să aibă sens pentru el. În plus, el poate împărtăși rezultatele eforturilor sale de organizare și selecție a informațiilor cu ceilalți utilizatori, după cum și el poate beneficia de rezultatele celorlalți. Ceea ce produce acest proces este o nouă reorganizare a informațiilor, a surselor și a resurselor web care capătă noi sensuri în interiorul diferitelor comunități virtuale (bookmarking, tags, RSS feed readers).
- Informația necesară poate fi stocată nu doar în computerul personal, ci pe o platformă web accesibilă în orice moment (delicious, flickr, myspace, RSS feed readers).
- Granițele învățării online se fluidizează tot mai mult. Utilizatorul este cel care alege granița dintre public și privat în ceea ce privește propria sa învățare. Același lucru este valabil și pentru comunitățile sau rețelele virtuale.
- Informațiile de care avem nevoie și care ne interesează își pot croi, acum, drumul către utilizator. Nu mai e nevoie să căutăm mereu informații despre un subiect care ne interesează, ele pot veni direct către utilizator chiar în momentul publicării lor oriunde în lumea web (RSS feeds).
- Cunoașterea în învățare se produce din ce în ce mai mult în contextul unor comunități de practici, care împărtășesc aceleași interese, pasiuni și obiective. Negocierea sensurilor în interiorul unei comunități reprezintă esența proceselor de învățare.

3. Teorii în domeniul educației la distanță

3.1. Teorii clasice ale educației la distanță

Aceste teorii au fost dezvoltate masiv la începutul istoriei educației la distanță, atunci când această formă de educație promitea să rezolve cel puțin 3 neajunsuri ale sistemelor tradiționale de învățământ: 1) nevoia de individualizare a învățării, ca reacție a unui învățământ de masă; 2) accesul la educație a unui număr din ce în ce mai mare de participanți, o dată cu politicile tot mai active de stimulare a participării la treptele superioare de educație a tuturor categoriilor de populație; 3) neajunsul distanțelor și al timpului dedicat învățării în sistemele tradiționale.

Principalele teorii care s-au dezvoltat pentru a sprijini aceste neajunsuri prin sistemele de educație la distanță au fost **teoria studiului independent**, **teoria industrializării predării** și **teoria interacțiunii și comunicării**.

• **Teoria studiului independent**

Conform autorilor acestei teorii, esența educației la distanță o constituie independența celui care învață, ca reacție la metodele tradiționale de predare și învățare care se utilizau în sistemele de educație, considerate uniformizatoare, centrate pe profesor și care limitau foarte mult capacitatea celui care învață de a se implica în propria sa formare. Ca urmare, educația la distanță, cu ajutorul noilor tehnologii, reprezintă cheia unui învățământ care valorizează independența și individualizarea educației. În acest context, rolul profesorului este acela de a transpune conținuturile de predat în variate formule tehnologice care:

- să asigure accesul nemijlocit al celui care învață la resursele de învățare, în orice moment și de oriunde s-ar afla, independent de prezența sau absența profesorului sau a celorlalți colegi;
- să ofere celor care învață posibilitatea de a începe, a se opri sau a învață de acasă sau din alte locații, oricând doresc;
- să utilizeze programe media articulate și cât mai variate (eventual orice mijloc multimedia care s-a dovedit a fi eficient într-un context sau altul) pentru a transpune conținuturile de învățare, astfel încât acestea să corespundă stilurilor și ritmului fiecărui elev/student;
- să ofere programe de învățare secvențiale, bazate pe module și unități de învățare care pot fi accesate de fiecare elev/student într-o ordine personală, în conformitate cu timpul pe care îl are personal la dispoziție.
- să elimine unele dintre constrângerile evaluărilor tradiționale, prin conferirea confortului celui evaluat, care utilizează acum instrumente electronice de evaluare în propriul său spațiu, scăpând astfel de elementele de context ale unei examinări față în față.

Conform lui Charles Wedemeyer, unul dintre susținătorii acestei teorii, principalele caracteristici ale educației la distanță sunt: 1) profesorul și elevul/studentul sunt separați din punctul de vedere al spațiului fizic și al timpului; 2) procesele tradiționale de predare și învățare sunt înlocuite prin documente scrise în format electronic sau prin transpunerea conținuturilor cu ajutorul multimedia; 3) predarea devine individualizată; 4) învățarea are loc doar prin implicarea activă a celui care învață (citind, accesând multimedia, răsputzând în scris la anumite sarcini); 5) învățarea devine mai confortabilă pentru student deoarece acesta poate învăța în propriul său mediu; 6) studentul/elevul este cel care își asumă responsabilitatea pentru ritmul învățării și al progreselor pe care le realizează, când începe sau când se oprește din învățat.

Ceva mai târziu, un alt adept al acestei teorii – Michael Moore - propune însuși o serie de dezvoltări care să facă trecerea de la independența temporară și spațială la autonomia celui care învață, în ceea ce privește alegerea și formularea obiectivelor, conținuturilor și evaluării.

Ca urmare, Moore propune 3 întrebări esențiale care să orienteze judecarea unui program de formare ca fiind bazat pe autonomia sau non-autonomia celui care învață :

- Cine are responsabilitatea de a alege obiectivele programului de învățare? Cel care învață sau profesorul?
- Cine decide asupra metodelor și mijloacelor de transpunere a conținuturilor în format media? Și cine decide asupra metodelor prin care aceste conținuturi sunt parcurse (metodele de învățare)?
- Cel care învață are posibilitatea de a decide asupra metodelor, criteriilor și instrumentelor de evaluare?

- **Teoria industrializării predării**

Această teorie pornește de la modelul economic industrial de organizare a muncii și are ca presupunere de bază ideea că educația la distanță poate fi analizată și comparată cu producerea industrială a bunurilor. De aici, unul dintre autorii importanți ai acestei teorii, Otto Peters (1988, p. 95-138), propune următoarele categorii prin care putem analiza valențele educației la distanță:

- Raționalizarea.** Ca și în producția de bunuri, și în educația adulților putem vorbi despre eficientizare și raționalizare a tipurilor de resurse pe care le avem la dispoziție, în termeni de responsabilitate (putere), timp și bani. Un program de educație la distanță va avea succes atâta vreme cât cei care îl gândesc iau în considerare încă de la început aceste tipuri de costuri și le administrează cât mai rațional cu putință.
- Diviziunea muncii.** Ca și în industrie, succesul unui program de educație depinde de buna distribuție a sarcinilor și responsabilităților fiecărui specialist care contribuie la bunul mers al programului. Astfel, un program de formare devine eficient în măsura în care fiecare dintre actorii implicați are sarcini specifice. Așadar, un bun program de educație la distanță are nevoie, în egală măsură, de: un planificator, un evaluator, un consilier, un responsabil cu asigurarea transmiterii informației etc. Fiecare dintre acestea lucrează separat, având sarcini și responsabilități clare și delimitate.
- Mecanizarea.** Ca și în industrie, în educația la distanță avem nevoie de „măști” și „mecanisme” care să facă treaba: computere, sisteme de procesare a datelor, softuri, programe și alte mijloace tehnice.
- Linii de asamblare.** Cum în industrie fiecare participant la activitatea de producție stă pe loc și o bandă se mișcă în fața sa, oferind diferite piese pentru a le asambla, tot așa, în educația la distanță, elevii și studenții primesc materiale de învățare, instrumente și resurse elaborate de alții specialiști în domeniu, cei mai pricepuți și abilitați, și produc aceste materiale.
- Producția de masă.** Deoarece furnizorii de programe de educație la distanță tind să multiplice foarte mult programele pe care le desfășoară pentru a se adresa unui public cât mai larg, cerințele tot mai diverse ale participanților obligă furnizorul să fie tot mai atent la ofertele sale și să le îmbunătățească în concordanță cu așteptările unui public larg.
- Munca de pregătire.** După Peters, succesul unui program de educație la distanță constă în atenția cu care este pregătit acesta. De pildă, unul dintre cele mai importante elemente, pentru a avea succes, este în opinia lui Peters faza de pregătire a conținuturilor de învățare. În această fază ar putea fi implicați experți cu vastă experiență în tematica programului respectiv, adesea mult mai bine pregătiți decât profesorii care predau în mod obișnuit în sistemele tradiționale.

- g) **Planificarea și organizarea.** Ca și în industrie, în educația la distanță este necesar o extrem de bună planificare și organizare a muncii. În fiecare moment, atât studenții, cât și profesorii trebuie să știe unde, cum, când și ce anume se va posta, care este data limită de evaluare, în ce fel se vor realiza diferite activități.
- h) **Metodele tipice de control.** În afara unor sisteme de evaluare bine planificate care urmăresc în detaliu fiecare rezultat sau proces, unele universități care furnizează programe de educație la distanță angajează firme specializate care să realizeze evaluarea unui curs sau a unui program.
- i) **Formalizarea.** Rolurile fiecărui participant, responsabilitățile și atribuțiile sale de activitate sunt clar predefinite, fiecare știind, în mod clar, ce trebuie să facă, cum și unde să intervină.
- j) **Standardizarea.** Pentru a avea succes, fiecare dintre materialele de învățare, instrumentele de învățare și metodele de utilizare a acestora urmăresc standarde clar definite, astfel încât să minimizeze riscul unor erori sau al calității inegale a unor materiale sau instrumente.
- k) **Schimbarea funcțiilor.** Rolul profesorului din învățământul tradițional este diferit în educația la distanță. El are acum responsabilități doar în elaborarea conținuturilor și eventual în notarea studenților. Alte funcții colaterale de consiliere, comunicare etc. sunt preluate de alți specialiști (în consiliere, evaluare, comunicare etc.).
- l) **Obiectivitate.** Profesorul în educația la distanță are mult mai puține șanse de a fi subiectiv, deoarece comunicarea și responsabilitățile sale sunt acum clare și standardizate, scăpând oarecum de „subiectivismul” relațiilor directe cu cei care învață.
- m) **Concentrarea și centralizarea.** Numărul tot mai mare de participanți la educație necesită un sistem coerent, standardizat și formal de furnizare a educației care să asigure eficiență și productivitate.

- **Teoria interacțiunii și comunicării**

Derivat din teoria sa asupra „conversației orientată didactic”, teoria interacțiunii și comunicării a fost sistematizată de Borje Holmberg (1989) și se bazează pe ideea că predarea devine eficientă numai în măsura în care aceasta are un impact semnificativ asupra „sentimentului de apartenență și cooperare al participanților la acest proces, construit prin schimbul semnificativ de întrebări, răspunsuri și argumente într-o comunitate mediată.” Holmberg oferă 7 presupuneri de bază pentru a-și susține teoria:

- a) Interacțiunea dintre profesor și cei care învață este cheia predării în învățării. Interacțiunea participanților pe o temă specifică de conținut oferă celor care învață posibilitatea de a lua în considerare puncte de vedere diferite, abordări diferite și soluții inovatoare;
- b) Implicare emoțională în învățare și relația umană dintre profesori și participanți au mari șanse să contribuie la „plăcerea de a învăța”;
- c) „Plăcerea de a învăța” contribuie semnificativ la motivarea participării celui care învață.
- d) Participarea la procesul de luare a deciziilor în ceea ce privește conținutul și metodele de învățare stimulează motivația acestora;
- e) Motivația puternică a celui care învață conduce la o învățare eficientă;
- f) Un conținut de învățare prietenos, accesibil și cu o notă personală contribuie la „plăcerea în învățare”, stimulează motivația și facilitează învățarea;

- g) Eficiența predării se măsoară doar prin ceea ce învață participanții din tot ceea ce s-a predat.

Pentru Holmberg acestea sunt fundamentele care ar trebui să stea la baza oricărui program de educație la distanță. Ca urmare, în concepția lui Holmberg, educația la distanță ar trebui să posede următoarele caracteristici:

- Educația la distanță servește indivizilor care nu doresc sau nu pot participa la programe de educație „face to face”. Caracteristicile acestor indivizi pot fi adesea deosebit de eterogene.
- Educația la distanță înseamnă că cel care învață nu trebuie să se mai supună deciziilor luate de alții privind locul, programul, împărțirea anului în vacanțe și semestre sau cerințele de acces.
- Societatea beneficiază de educația la distanță atât prin oportunitățile pe care le dezvoltă indivizii prin angajarea lor personală în a studia liber ceea ce îi interesează, cât și prin programele de formare profesională dezvoltate în paralel cu ofertele formale de educație (școală sau universitate).
- Educația la distanță este un instrument de recuperare a dezvoltării unor competențe sau continuarea dezvoltării acestora pe parcursul întregii vieți, dar și o cale de largire a accesului la oportunități de învățare (echitate).

3.2. Teorii emergente în educația la distanță

Teoria echivalenței. Această teorie a apărut ca o reacție la practicile universităților care încercau să ofere programe de educație unice, cu sarcini de învățare identice pentru toți participanții, indiferent de locul sau modul în care aceștia învață. De aceea, unul dintre susținătorii acestei teorii, D. Keegan (1995) consideră că succesul unui program de educație la distanță este dat de măsura în care oferta de învățare și situațiile de învățare propuse sunt „echivalente” cu nevoile specifice ale fiecărui participant în parte, în raport cu propriile sale nevoi contextuale. Cu alte cuvinte, fiecare participant ar trebui să utilizeze strategii de învățare specifice, resurse variate de învățare sau activități planificate la nivel individual. În același ton, M. Simson (1995, p. 14) spunea:

...toți cei care dezvoltă programe de educație la distanță ar trebui să se străduiască să ofere experiențe de învățare **echivalente** pentru fiecare student, indiferent de modul în care aceștia se vor raporta la resursele sau ofertele de învățare propuse.

Esența acestei concepții pleacă de la ipoteza că fiecare participant la un program de educație la distanță beneficiază de contexte specifice în care învață, diferite de ale altor participanți. Ca urmare, este responsabilitatea profesorilor care lucrează în educația la distanță să propună experiențe de învățare relevante pentru fiecare în parte. Un alt concept cheie al acestei teorii este cel de **experiență de învățare**. O experiență de învățare (Shale, 1988) se definește ca fiind orice tip de experiență care facilitează învățarea, inclusiv observare, trăire, ascultare sau aplicare practică. În funcție de contextul diferit în care învață fiecare participant, unii ar putea să utilizeze mai mult observarea, în timp ce alții ar putea prefera activitățile practice. În consecință, strategiile de elaborare a unei oferte de învățare ar trebui să urmărească anticiparea și furnizarea unei *colecții* de experiențe de învățare care să se potrivească cel mai bine unui participant sau unui grup.

3.3. Dezbateri teoretice privind educația la distanță

Dezbaterile teoretice privind educația la distanță sunt departe de a ajunge la un consens. Una dintre cele mai răspândite teorii ale educației la distanță, preluate de cele mai multe dintre universitățile din lume a fost cea a industrializării predilecte, iar multe dintre dezbaterile și teoriile dezvoltate ulterior au fost cut din teoria lui Peters un punct de referință. Totodată, schimbările contemporane din lumea industriei și a economiei au readus în discuție aceste repere. Așa au apărut o serie de dezbateri și controverse categorisite de specialiști în curente fordiste, neo-fordiste sau post-fordiste.

- **Curentul fordist.** Abordarea fordistă asupra educației la distanță sugerează un sistem înalt centralizat și standardizat, utilizând furnizori la scară națională, cu un sistem de administrare complex, orientat spre o piață de masă și eficientizarea costurilor. Un astfel de sistem, spun sus în teorii acestui curent, își poate permite să investească semnificativ în materiale și suporturi tehnice de învățare, scumpe și de calitate. De asemenea, raționalizarea activității trebuie să conducă la o distribuție din ce în ce mai specializată a rolurilor și responsabilităților între actorii implicați, ceea ce solicită un nivel înalt de control și o administrare complexă.
- **Curentul neo-fordist.** Deși pornește de la aceleași fundamente ale fordismului, neo-fordismul propune un nivel mai ridicat de flexibilitate, inovare și adaptare la nevoile consumatorilor de educație la distanță, păstrând în schimb abordarea centralistă, bazată pe controlul activităților. Principala diferență constă, însă, în deplasarea accentului de la „produsul” oferit (cursuri, tehnologii, programe) către „consumator” (cel care învață). De asemenea, susținătorii neo-fordismului pledează pentru de-fomalizarea rolurilor și responsabilităților și flexibilizarea ofertelor de formare.
- **Curentul post-fordist.** Teoriile post-fordiste se concentrează, în fapt, pe abordarea constructivismului în educație. Conform teoriilor constructiviste, fiecare individ conferă propriile sale semnificații lumii înconjurătoare prin intermediul experiențelor pe care le trăiește. Ca urmare, învățarea este un proces personal sau colectiv de experimentare, formulare de întrebări, rezolvare de probleme prin care se construiesc „înțeleșurile”. Ca principali combatanți ai teoriilor behavioriste, constructiviștii se declară împotriva producției de masă a ofertelor educaționale și a metodelor de educație care fac din cel care învață un actor pasiv. Ca urmare, pentru constructiviști, educația la distanță ar trebui descentralizată, urmând cursul firesc al fiecărui program de formare în care fiecare participant, profesor sau elev/student devine parte a procesului de descoperire, producere și crearea conținuturilor și strategiilor de învățare.

4. Cercetări recente în domeniul educației la distanță

În ultimii ani, odată cu multiplicarea și diversificarea suporturilor tehnologice ale educației la distanță, a apărut un interes din ce în ce mai accentuat cu privire la învățarea în mediul virtual. Cele mai multe dintre cercetările contemporane se orientează către **abordările centrate pe cel care învață**. De asemenea, cercetările contemporane își pun starea același interes valid pentru tehnologie, dar accentul nu mai este pus asupra întrebării „Ce mediu de învățare (virtual, face to face sau blended) este cel mai bun?”, ci mai ales pe o altă întrebare cu înțeles pedagogic important: „Ce atribute ale mediului de învățare ar putea contribui la producerea unor experiențe pozitive și echivalente pentru fiecare participant?” Conform

teoriei echivalenței în învățare, aici termenul de echivalent nu are sensul de identic, ci cel de **semnificativ** pentru nevoile individuale ale fiecărui participant. În cele ce urmează vom trece în revist câteva dintre cercetările recente în acest domeniu.

- **Cercetări centrate pe rezultatele învățării**

Odată cu dezvoltarea exponențială a tehnologiilor utilizate în învățare, diferite tipuri de media, softuri sau platforme de învățare erau categorisite ca fiind excelente doar prin comparație cu facilitățile pe care le aduceau în învățare. Așa se face că astăzi întâlnim afirmații de genul platforma „X” e mult mai bună decât „Y”, doar pentru că oferă mai multe facilități tehnice. La fel de adevărat este că multe voci susțin faptul că a folosi noile tehnologii în educație reprezintă în sine un garant al succesului, în comparație cu învățarea *face to face*. Pe de altă parte, există grupuri însemnate de persoane, specialiști, profesori sau potențiali studenți care susțin că nimic nu poate înlocui eficiența învățării *face to face*.

Cercetătorii în domeniul educației la distanță atrag atenția asupra faptului că nici un sistem de învățare nu este *bun* sau *prost* în sine, ci numai în raport cu valoarea adăugată pe care o aduce acesta în raport cu alte variante posibile. O astfel de abordare a condus la dezvoltarea cercetărilor comparative bazate pe evaluarea învățării la finalul diferitelor tipuri de programe de învățare la distanță, raportate la rezultatele obținute în sistem *face to face*. Ca urmare, aceștia au introdus noi criterii în a compara calitatea noilor tehnologii în învățare, nu doar comparându-le între ele ca potențial tehnic, ci punând față în față grupuri de studenți/elevi/adulți cărora le-au măsurat **rezultatele** așteptate la finalul aceluiași program de formare, susținut în diferite variante.

Aceste grupuri experimentale care au fost supuse diferitelor categorii de mijlocitori tehnici (televizor, platforme de învățare, radio etc.) au fost comparate în raport cu grupuri „martor” supuse sistemului de învățare *face to face*. În cele mai multe cazuri, rezultatele acestor cercetări au arătat că performanțele studenților care au învățat la distanță sunt relativ aceleași cu cele ale studenților în sistem *face to face*, în unele cazuri chiar mai bune. Aceste cercetări au condus, firesc, la următoarea concluzie: în general, noile tehnologii permit participanților care înveță la distanță să obțină aceleași rezultate ca și cei care sunt angajați în învățarea *face to face*. Cu alte cuvinte, distanța nu este un predictor al învățării. Probabil factorii care determină atingerea unor rezultate specifice ale învățării în nu atât de tehnologie, cât de resursele pedagogice sau motivaționale implicate în învățare.

- **Cercetări asupra percepțiilor celor care înveță**

Aceste cercetări au avut ca obiect nu atât rezultatele învățării sau tehnologiile, cât mai ales percepția celor implicați în programe de educație la distanță cu privire la: gradul de satisfacție la finalul programului, nivelul de anxietate la începutul, pe parcursul și la finalul programului, atitudinile participanților și ale formatorilor, percepțiile participanților despre învățare și interacțiune etc.

Cercetările au demonstrat până în prezent că percepțiile celor implicați în programe de educație la distanță sunt influențate de următorii factori (Biner, Dean și Mellinger, 1994):

profilul și atitudinile facilitatorului/tutorei, tehnologia utilizată, managementul cursului, personalul care asigură facilitarea online, serviciile de sprijin (administratori, secretariat etc.), comunicarea cu profesorii în afara spațiului virtual. Alți cercetători (Jegede și Kikwood, 1994) au identificat factori precum: conținutul de învățat, mediul de învățare, costurile, accesibilitatea resurselor, timpul alocat, alte obligații profesionale în afara programului de educație, sprijinul din partea familiei.

Cercetările cu privire la percepția celor care învață se focalizează adesea pe analiza factorilor care influențează gradul de satisfacție, atitudinile și percepțiile față de învățare și interacțiune. Concluziile cercetărilor conduc la următoarea afirmație: **Percepțiile celor care sunt implicați în educația la distanță depind de o serie de factori ce pot fi identificați. Acești factori nu se deosebesc sau sunt adesea similari cu cei identificați în învățământul tradițional, de tip „face to face“.**

• Cercetări asupra caracteristicilor celui care învață

Aceste cercetări au încercat să identifice factorii individuali ai celor care învață, în raport cu succesul sau insuccesul pe care îl obțin la finalul unui program de învățare la distanță. Cele mai multe studii realizate în această direcție au comparat acești factori, luând ca obiect de studiu grupul celor care au finalizat cu succes un program de educație la distanță, comparându-l cu profilul celor care au abandonat mai devreme sau mai târziu același program. Rezultatele acestor cercetări au condus la următoarele concluzii:

- Există o serie de factori individuali care pot prezice succesul sau insuccesul unui participant la un program de educație la distanță. De pildă, **nivelul inițial de educație** pare a fi un factor important, mai ales în ceea ce privește capacitatea participanților de a-și organiza propria învățare, de a-și stabili scopuri și obiective de învățare sau de a utiliza strategii personale de abordare a învățării.
- **Motivația** este de asemenea foarte importantă. Cei care vin într-un program de educație la distanță puternic motivați intrinsec sau cei care au așteptări înalte în legătură cu propria lor prestație, tind să finalizeze într-o proporție mult mai mare față de cei care nu dețin astfel de motivații și așteptări. De asemenea, unele cercetări arată o asociere pozitivă între tipul de motivație și persistența în cadrul unui curs. De pildă, au mai multe șanse de succes participanții ai căror motivație este mai ales de interes, curiozitate și dorință de dezvoltare personală, decât cei care învață doar pentru a obține un grad, o poziție ierarhică superioară sau un salariu mai bun.
- În ceea ce privește **genul**, unele cercetări arată asocieri, în timp ce altele nu dovedesc că genul ar influența neapărat succesul sau insuccesul;
- **Stilul personal de învățare**. Până acum, cercetările nu au demonstrat că un stil de învățare ar avea mai multe șanse de succes decât altul. Mai important pare a fi dimensiunea pedagogică a programului de învățare și măsura în care acesta propune sarcini care să fie convenabile pentru participanții cu stiluri variate de învățare.

Alți factori personali care ar putea influența participarea și implicarea într-un program de educație la distanță supuși cercetării au fost: vârsta, capacitatea de a evalua realist propriile capacități și interese, competențele sociale generale.

BIBLOGRAFIE

- BERGE, Z. & MUILENBURG, L. Barriers to distance education as perceived by managers and administrators: Results of a survey. În: CLAY, M. (ed.), *Distance learning administration Annual 2000*.
- BRIDGES, D. *Transferable Skills: a philosophical perspective*, Studies in Higher Education, 1993, Vol. 18, Nr. 1, p. 41-53.
- BROWN, P., GREEN, A. & LAUDER, H. *High skills: globalization, competitiveness and skill formation*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- COFFIELD, F. (ed.) *Differing visions of a learning society. Research findings*, Vol. I. Bristol: The Policy Press, 2000.
- CUCU, C. *Pedagogie*. Ed. a II-a revizuită și adăugită, Iași: Polirom, 2002.
- DELORS, J. (coord.) *Comoara Lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iași: Editura Polirom, 2000.
- EDWARDS, R. & NICOLL, K. Researching the rhetoric of lifelong learning. În: *Journal of Education Policy*, 2001, vol 16, nr. 2, p. 103-112.
- ERAUT, M. et al. Development of Knowledge and Skills at Work. În: *Coffield Differing Visions of a Learning Society*, Vol 1, Bristol: Policy Press, 2000.
- GRIFFIN, C. M. Lifelong learning and welfare reform. În: *International Journal of Lifelong Education*, 1999, Vol. 18, Nr. 6, Noiembrie-Decembrie, p. 431-452.
- HARRISON, R. *Supporting lifelong learning*, Volume 1, Perspective on learning, Routledge Falmer, London and New York: The Open University, 2002.
- HINCHLIFFE, G. Situating Skills. În: *Journal of Philosophy of Education*, 2002, Vol. 36, Nr 2, p. 187-205.
- HOLMBERG, B. *Theory and practice of distance education*. London: Routledge, 1989.
- KEEGAN, D. On defining distance education. În: STEWART, D., KEEGAN, D., HOLMBERG, B. (eds.) *Distance education: International perspectives*, 1998, p. 6-33.
- KOLB, D. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. În: STEWART, D., KEEGAN, D., HOLMBERG, B. (eds.) *Distance education: International perspectives*, 1983, p. 95-113.
- ROGERS, A. *Learning and adult education: Supporting Lifelong Learning*. London: The Open University, 2002.
- SALLING-OLSEN, H. *Everyday learning*. Roskilde: Roskilde University Press, 1989.
- STANCIULESCU, E. *Teorii sociologice ale educației*. Iași: Editura Polirom, 1996.
- USHER, R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1994.
- VĪGOSTKY, L.S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.
- WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press, 1998.
- WAIN, K. *Philosophy of lifelong education*. London: Croom Helm, 1986.
-

BENCHMARKING GENDER POLICY IN ROMANIA. AN ANALYSIS OF VARIOUS STATE INTERVENTION PATTERNS ON GENDER ISSUES

Drd. **Mirela Cerkez**

coala Na ional de Studii Politice i Administrative
Bucure ti, România
mirela_state@yahoo.com

Abstract

This article was elaborated in the context of research activities of the Project CAPRIGHT „Resources, rights and capabilities: in search of social foundations for Europe”, financed by FP6 European Commission, in wich the Institute of Educational Sciences acts as a partner. This paper is an analytic enterprise that deals with identifying existing patterns of state intervention on gender issues and analyzing the appropriateness of gender policy transfers to Romania. The comparative method is one of the most helpful to this type of analytic enterprise. The question behind this analyse is: Which of the observed patterns of gender policy are more efficient? Developing targets or following models secures a certain coherence of the measures involved that would finally lead to the desired outcomes. Romania is missing an official/governmental interest in building an institutional approach on gender issues.

Keywords: *gender policy, gender equality, welfare-states, women's status.*

Rezumat

Acest articol a fost elaborat în cadrul activit ilor de cercetare derulate în Proiectul CAPRIGHT „Resources, rights and capabilities: in search of social foundations for Europe“, finan at prin Programul Cadru 6 al Comisiei Europene, în care Institutul de tiin e ale Educa iei este partener. Articolul reprezint un demers analitic de identificare a modelelor de interven ie a statului în problematica de gen i de examinare a gradului de adecvare a transferurilor de politici de gen în România. Metoda folosit este una comparativ , fapt care faciliteaz un astfel de demers analitic. Întrebarea care st la baza analizei este: Care dintre modelele politicilor de gen este mai eficient? Stabilirea unor obiective sau urm rirea anumitor modele asigur un anumit grad de coeren m surilor care duc în final la rezultatele dorite. Din această perspectiv , articolul argumenteaz faptul c România nu are un interes oficial explicit în construirea unei abord ri institu ionale a problematicii de gen.

Cuvinte cheie: *politici de gen, egalitate de gen, statul bun st rii, statutul femeii.*

1. Patterns of state intervention on gender issues

The theoretical lens that I consider most appropriate for assessing gender policy are Sen's **capabilities** and Esping-Andersen's concept of **de-commodification**. The concept of de-commodification will be extensively used in the first part of the paper that consists of a presentation of the main patterns of state intervention on gender issues. The second part approaches the effects of the above mentioned patterns on women status. The third part will "map" Romania with a focus on the differences between the characteristics of women's issues in Romania and those of women's issues in the west. The fourth part is, at the same time, a conclusion and a recommendation based on Sen's basic capability equality.

As mentioned before, this part of the paper is dedicated to the construction of a comparative image of various patterns of state intervention on gender issues. The main line of comparison is the scope of the social dimension within gender policy. It is common-knowledge that social-democratic states and then the conservative states tend to allocate more money on redistributive gender policies than the liberal ones, but what is not common-knowledge is: *Does it make a difference? Are women in social-democratic states better off? If so, what does it mean? Do we have a quantitative change in women's situation, or a qualitative one?*

Comparative analysis is problematic, especially when one tries to analyze the effects of the policies under concern and not the policies themselves. The difficulty comes from the fact that researchers often apply different methodological instruments or different definitions of the same variable that is being measured. Take women's employment rates, for example. Some researches make a distinction between full-time employment and part-time employment and others do not and that may impede on the truth of the results of the comparison. Despite these differences, some careful conclusions may still be drawn. If we have two studies that are conducted according to different methodologies (one that takes into account the difference between the two forms of employment and another one that doesn't) and they both reach the same conclusion (that women employment rates are higher in social-democratic states than in liberal states), then the comparison is valid.

As I mentioned in the introduction, when I approach patterns of state intervention on gender issues, my focus is mainly on Esping-Andersen's classification based on the concept of de-commodification (1990). He analyses patterns of state intervention in society in general, not only on gender-related topics, and classifies them according to the degree of de-commodification that they generate.

According to Esping-Andersen, the degree of one person's de-commodification is the extent that s/he can survive without the market, without selling her/his workforce (1990, pp. 21-22). The ideal state is the one that supplies a high degree of de-commodification to its citizens, but this statement has a limit: it doesn't mean that the ideal state is the one where individuals don't have to work at all. Esping-Andersen's idea of welfare is that the state has the "responsibility for securing some basic modicum of welfare for its citizens." (1990, pp. 18-19) De-commodifying welfare-states are those whose "citizens can freely, and without potential loss of job, income, or general welfare, opt out of work when they themselves consider it necessary". (1990, p. 23) Given this definition, it is more than obvious the connection between the concept of de-commodification and certain women issues, like maternity. In this respect, most women from rural Romania are pre-commodified (for details concerning the concept of pre-commodification see Esping-Andersen, 1990, pp. 37-41) because they didn't even get to the stage of selling their work-force.

Gender issues are not a main concern of Esping-Andersen's *The Three Worlds of Welfare Capitalism* but he still supplies a considerable input on the matter. His main focus, with regard to women, is on the characteristics of women's paid work; if they are employed or if they have a part-time or a full-time contract. Those characteristics are explained not by family life (the presence or absence of children or their age) but through the institutional arrangements that are specific to each country. According to Esping-Andersen, the characteristics of women's employment are not determined by the market, they are a

consequence of the welfare-state, or of the extent that a state is a welfare-state.

Esping-Andersen (1990) identifies three types of welfare-states and he argues that the time that women spend on labor market and the advantages that they get from it are directly influenced by them. Each of these three welfare-state types is in fact the expression of the relationship between the state and the market. 1) The social-democratic regime is characterized by a state that has a high degree of responsibility in securing the welfare of its citizens, no matter the market forces or the individuals' activities on the market. These states try to protect their citizens from unpredicted situations and to loosen the ties between the market and changes in the private life; 2) The corporatist/conservative regime is the one with a state that shares the responsibility for the citizen's welfare with the market and the other institutions - mainly the family and the church. Social rights are not universal; they depend on each individual's status; 3) The liberal regime is market oriented and welfare is considered to be achieved through uncontrolled, but supervised by the state, interactions on the market. The state may take action only when the market fails. After this very short presentation of the three welfare-states that this analysis is going to draw on, I will detail on them but only with regard to gender issues.

- **Social-democratic regimes**

The social-democratic state is characterized by a universalistic approach on social rights, by a higher degree of de-commodification than the other two regimes and by social programs that also apply to middle class. In these countries, such as the Scandinavian ones, the state is responsible for supplying childcare and that has a direct effect on women's employment patterns. They are more likely to work, and get paid, and they are more likely to do so on a longer time-span (Esping-Andersen, 1990, p. 28). All three types of welfare-states are characterized by a higher rate of part-time employment among women, but the social-democratic type is characterized by:

- Part-time employment is an instrument meant to maintain women on the labor market. Mothers' part-time employment is considered to be temporary.
- Part-time employment conditions are similar to those of full-time jobs: union protection, benefits, access to better jobs and an easy pass from one form of employment to another.
- Quitting a full-time job for a part-time doesn't necessary imply a professional change, as is the case in the liberal states. (Esping-Andersen, 1990)

Given the characteristics of part-time employment in social-democratic welfare-states, we expect women's social insurance to be less negatively affected by this specific pattern of employment. On the other hand, women in social-democratic welfare find it less difficult than in other countries to be full-time employed because the state is very supportive. This is why Mazur (2003) argues that Scandinavian countries are dual-earner regimes where feminist policies have a greater chance of success.

- **Corporatist / conservative regimes**

The corporatist/conservative welfare states are characterized by the predominance of social principles in almost all aspects of social, political and economic life. The difference is that

standards are not equalitarian, as is the case with social-democracy; they are based on social status (family, class and religion) and tradition. Social policies differ according to wages, which means that the corporatist welfare-state has not a relevant redistributive impact. Despite the low redistributive impact, social policies are well financed and there are no incentives to quit the safety net provided by the state. These countries are characterized by a strong division between men and women on the labor market and this division is maintained through state policy. Gender inequalities are not on the top agenda of the conservative states (Stier, Lewin-Epstein and Braun, 2001). Esping-Andersen (1990) states that this is the male bread-winner model that implies a husband that takes care of the whole family.

In those countries (France, Germany, Austria), women are considered to be the main providers of care for children and the family. Thus, family policy, including taxes, encourages women to stay at home, unemployed. For instance, in Germany, if both the husband and the wife are bread-winners, then they have to pay a higher income tax.

Part-time jobs are a solution to involve mothers in the labor market, but this does not modify the division between men and women on the labor market. Mothers spend a long time on part-time jobs because they are expected to give priority to their role as mothers. Despite the fact that there is a strong division of labor between men and women, the jobs that have been created on the market for services have not been extensively occupied by women, as is the case of the social-democratic welfare-states (Esping-Andersen, 1990; Crompton, 1998).

Benefits and the possibility of practicing the desired profession are the same for both part-time and full-time jobs. "Social insurance typically excludes non-working wives, and family benefits encourage motherhood. Day care, and similar family services, is conspicuously underdeveloped; the principle of 'subsidiarity' serves to emphasize that the state will only interfere when the family's capacity to service its members is exhausted" (Esping-Andersen, 1990, p. 27). Mazur (2003) argues that these conservative countries are "general family support policy regimes" and that feminist policies have a greater chance of success than in the liberal regimes and a smaller chance of success than in the social-democratic regimes.

- **Liberal regimes**

Social policies are rather limited in liberal welfare regimes and they apply mainly to those that have a place to work and to desperate social cases. Liberal welfare regimes are those with the lowest degree of de-commodification (Esping-Andersen, 1990, p. 26). Women's employment rate should be situated in the middle, between the employment rates in social-democratic states and women's employment rates in conservative states. Liberal states do not supply care for children, this type of services fall under private provision (Esping-Andersen, 1990; Stier, Lewin-Epstein and Braun, 2001).

Part-time jobs are an important issue in liberal countries such as the US, Australia or New Zealand. Liberal welfare regimes are characterized by a tendency to interpret part-time jobs as a signal of women's desire to work. This interpretation generates a series of negative

consequences on women. One of those negative consequences is denying authority or high responsibility positions to women because:

- Part-time employment is considered to be suited only for those jobs that do not require high professional training. Promotion opportunities for part-time jobs are usually inexistent.
- Women choose to practice another profession than the one they are trained for. The jobs that women can perform on part-time are usually less paid and less prestigious (Esping-Andersen, 1990; Stier, Lewin-Epstein and Braun, 2001). Given the fact that they have to change the profession in order to be part-time employed, it is impossible for women to be well-paid because they are forced to be an apprentice in what they do if they want to work part-time.

The negative impact of part-time employment on women's work should naturally produce high rates of women's full-time employment in liberal regimes.

If we take into consideration only the presence or the absence of state intervention, as we did so far, it seems that women have a hard time living in liberalism and are better off living in social-democracy. But the empirical studies demonstrate that things are not that simple. According to Stier, Lewin-Epstein and Braun (2001), women's responsibility for providing childcare is not altered according to the three types of welfare-states. The authors argue that high state intervention doesn't always mean that women's problems are addressed properly. Consequently, the simple account on what the state does or does not with regard to women's issues is not enough to form the picture of women's situation in a given country. The following part of the paper deals with how women's lives are affected by the three patterns of state intervention.

2. Women's lives under the three types of welfare – an assessment

This part of the paper is dedicated to the effects that the three types of welfare-states have on women's lives. One of the most interesting observations based on empirical facts is that some of the effects that we would expect, at least theoretically, to happen in social-democracy are actually found in liberalism. This finding raises a big question mark as to if and how should the state design its gender policies from now on.

• Women's employment rate

Stier, Lewin-Epstein and Braun (2001) found three main deviations from the effects that redistributive policies should have: Women's full-time employment rate in corporatist/conservative countries is higher than one would expect considering gender policies in those countries (as mentioned earlier in the paper, conservative states encourage women to stay at home); The costs of opting out of work or taking a part-time job in social-democratic states are higher than one would expect considering the big budgets that these states allocate to women's economic independence; Liberal countries are as surprising as the other two categories. They display small statistical income penalties, or smaller than we would anticipate, for opting out of work or taking a part-time job.

There are several other empirical findings which lead to the conclusion that the three patterns

of state intervention on gender issues don't alter women's condition the way we would expect them to do: Women's part-time employment rate does not vary with Esping-Andersen's three worlds of welfare; USA and Great Britain, through their high women employment rates, associated with a low level of state supplied care services, are two examples that contradict the idea of the state being the sole provider of goods and services meant to support women's entrance to the labor market; Women's employment rate in liberal countries is higher than those in conservative countries although the latter are characterized by more extensive mother-supporting policies than the former (Gornick, 1999).

A first conclusion regarding gender policies would be that either there are certain elements that affect women's lives and that are not taken into consideration by policy-makers, or that policies have unexpected outcomes caused by several technical reasons, like missing pieces of information. The unexpected effects that "the three world of welfare capitalism" have on women's patterns of employment entitle us to state that public intervention on gender issues sometimes looks like small social experiments with unpredicted and uncontrolled outcomes.

- **Women's employment status**

Creating the right conditions for women to enter the labor market is not enough to secure a decent status for women. This is just a quantitative approach that doesn't necessary have a positive impact on the quality of women's private and professional lives. Occupational segregation based on gender discrimination is not in contradiction with high rates of women's employment, because occupational segregation is a qualitative concern as opposed to employment rate that responds to quantitative matters.

Hemstom (in Mandel and Semyonov, 2002) argues that, if the state regulations concerning women's rights on the labor market are too aggressive, then the employers will avoid hiring women for fear they will have to pay for the benefits that the women are entitled to when becoming mothers.

Designing gender policies based on social rights may lead to high occupational segregation, paternalist rules on reproductive rights and a great gap between men and women's authority. On the contrary, liberal countries pay attention to civil rights and approach issues like women's rights to control their own reproductive capacity, anti-discrimination rules, violence against women, sexual harassment, and so on.

Women's jobs are statistically different than men's jobs: at least in Europe, women are highly employed in the public sector and in some economic areas that are coupled, at a symbolic level, with the traditional roles that women perform for the family (i.e., women take care of their children and became nurses, or they do the house-work and are usually employed in textiles, cleaning, and so on). In countries where the occupational segregation is high, women's jobs are nothing but simple extensions of their private life. According to Esping-Andersen (1990, pp. 148-149), it is not by chance that women are highly employed in the public sector. This trend is related to the post-industrial evolution of societies that is characterized by the growing demand of work-force for the service sector. In most countries

it was the state that stimulated the development of the service sector. Esping-Andersen argues that post-industrial economies replaced the “fordist” model of manufacturing industry that was based on the “male bread-winner” model. In Sweden, the post-industrial developments were associated with the expansion of the demand for high skilled workers and with a high demand for social services workers that were mainly satisfied by women. In the ‘80s, almost 80% of the health and education work-force was provided by women. Esping-Andersen’s conclusion is that women dominate post-industrial hierarchies and men dominate the industrial hierarchies.

But Sommestad (2001) is not pleased with the position that women have in post-industrial Sweden because women are employed in high skilled but low paid professions. Esping-Andersen describes these jobs as follows: “The concept of productivity hardly obtains; wages are to a degree determined politically; jobs are typically tenured; and employees normally enjoy substantially more autonomy, freedom, and authority over how they allocate their time, do their jobs, and make their work-welfare choices.” (1990, p. 160)

Women’s employment rate is high in Sweden, but they work part-time jobs to a greater extent than men do (Sundstrom in Stier, Lewin-Epstein and Braun, 2001) and, at each educational level, women are in a lower position of authority on the labor market (Meyerson and Petersen in Hetzler, 2003). Gender policies based on social rights do not necessary lead to equality between women and men.

- **Women are not always mothers**

Gender policies based on social rights are usually designed for mothers, not for women. The general mistake that social-democratic welfare-states do is to design public actions as if the problems that a mother has are the only obstacles that may occur in a woman’s life.

Thus, women’s well-being is not approached as a goal in itself, but as an instrument to provide care to children and other dependents, making even more difficult the (re)conciliation between women’s private and public lives. Women have rights as wives and mothers, not as individuals that have a contribution to the country’s economic development. Pateman (in Crompton, 1998) stated that gender policies designed for wives and mothers are a feature of all welfare-states in their first stage of development. In 2001, Bergqvist (in Lindvert, 2002) argued that gender equality policies in Sweden are in fact childcare policies. Lindvert (2002) thinks that Swedish gender policies are policies for working mothers. Once again, gender policies based on social rights ignore violence against women, sexual harassment, the issue of women business entrepreneurship, the reevaluation of the idea of “jobs that should be performed by women”, and the like.

The two extremes of state intervention on gender issues (the liberal and the social-democratic) have generated a long series of disputes between analysts. Some analysts argue that women as mothers should receive financial support because they are the main providers of child care and other analysts argue that such policies harm women by keeping them outside the labor market. In the final part of this analysis, we will see how Sen’s basic capability

equality manages to solve this old conflict generated by the simple adoption of different basic human values.

- **Women's emancipation versus social policy**

The critiques of social-democratic gender policies have long contested the kind of emancipation that these policies induce. Gronick (1999) raises the question whether state allowances may be named emancipation¹. Following the same line of argument, Waerness (in Hetzler, 2003) considers that Scandinavian women have passed from being dependent on their husbands to being dependent on the state. Hirdman (in Hetzler, 2003) describes the same situation as follows: "...women left a contract as housewife in the 1930s to enter an equality contract with the state in the 1970s. ...this 'equality contract' maintained gender hierarchy and established new forms of segregation." Esping-Andersen (1990, p. 212) agrees with Hirdman's opinion by signaling the fact that Sweden has the highest degree of occupational segregation (based on gender discrimination).

The liberal approach on gender issues seems to generate a more "appropriate kind" of women emancipation: "Measured by female participation in self-employment, female entrepreneurship has stagnated at around 28% in the EU, as compared with 35% in the USA" (Aligic and State, 2005, p. 253).

Even if we agree with the idea that the state can provide economic independence to women, that is only to a limited degree. State intervention generates women's independence from their husbands, but only to raise their children. State intervention generates women's access on the labor market, but only to occupy low responsibility, low paid job. More than that, even when women are in a high-authority, high-responsibility position on the labor market, this usually happens in economic areas that are dominated by women.

Following a series of interviews with women in Sweden, Sommestad (2001) found out that women didn't feel helped by state policies to enter the labor market. Their own will and change of mentality determined them to share the responsibility of taking care of children with their husbands. Sharing parental responsibility was not the result of gender policies. Searching for empirical evidence into that direction, Sommestad found out that a growing number of divorce requests were based on the husband's unwillingness to perform the parental role. When asked directly, the majority of Swedish women answered that they do not want to be the sole providers of care and house-work. Concluding that women's emancipation actually come from women themselves, Sommestad recommends that all that state should do is to fill in the empty "spaces" left by women that decided not to work for free anymore.

Based on Sommestad's conclusion, I suggest that gender policies should be re-active and not pro-active, because pro-active policies oblige women to take specific actions and re-active policies let women decide for themselves and then the state should take action accordingly. Re-active policies are considered inefficient in public policy theory because they only solve problems when problems should be prevented by pro-active policies that

cost less. Despite the theory, I think that re-active policies are more efficient when dealing with women's issues because they allow women to follow their own plan. Pro-active policies may not be appropriate for addressing women's issues because they imply certain institutional arrangements, create certain patterns of interaction and that may mean limiting choices. For example, if we have some law that establishes monthly sums of money for women with children who choose to stay at home and take care of their children and there is no law that regulates the situation of women with children who would like to work, then we have a situation where institutional arrangements define women's choice – they will most probably choose to stay at home. If the state refrains itself from building such institutional frameworks of choice, then women will choose according to their own personality and the state may react through adequate policy.

Although not often met, re-active gender policies are not new. States have designed such re-active policies as a response to changes in the social structure: "...rapid increases in female participation in the labor force have produced demands for public day care, after-school programs, and other programs to assist working mothers." (Peters, 1995, p. 30)

Re-active policy may be a way of letting women decide what they need. "Bottom-up" policies, meaning that those affected by them are those who decide their content, are policies that address the real problems in the most suited possible manner. "Bottom-up" may mean different thing according to the attributes of the situation under concern:

- For example, talking about gender policies in Romania, "up" may mean the European Union. Policies that are transferred from the EU to Romania ("up-bottom" policies) have greater chances of success if they fit into other national policies. Adopting EU recommended policies without pre-existing measures in that sense, transforms the policies that are being transferred into simple translations with no real effects (Mazur, 2003). The EU is able to speed up existing policies and has a limited capacity to impose completely new measures. Policies that do not come from the "bottom" (or grass-roots) have small chances of success. After 1989, Romanian public agenda paid little attention to gender issues. With small steps, that situation changed a little bit but the problem is that this change came mostly from the outside – the EU. Although this is a positive step forward, policy recommendations that come from the EU are not always suited to Romanian realities. This is why Miroiu (2004, p. 256) stated that in Romania there is a "room-service feminism" that consists of either inapplicable laws or of laws that are not enforced and, by consequence, not obeyed.
- As mentioned earlier, the meaning of "bottom" and "up" changes with the topic of discussion. At the national level, "bottom" may mean the citizens and "up" may mean the government. Nelson and Johnson (2002) argue that the majority of gender policies in the USA during the 1970s originated in decisions taken by the courts of justice. Such a model avoids the mistake of regulating on issues that women don't think of as problems. This may be the fastest way of capacitating women – letting them decide what their problems are. Such a solution requires women to be aware of the fact that they are discriminated and how they are discriminated. Such a solution is not compatible with the model of assisted women, but with one that is based mainly on civil rights and that applies social rights only for special social cases.

If social-democracy is not the best solution for women's problems, neither is the sole accent on liberty. Having the liberty to do one thing or another doesn't mean that you can. A mother that gave birth three days ago has the liberty to go alone, without her baby, on a Pacific island, but that doesn't mean that she can. Maybe this is not the best example, but it helps to understand the difference between being free and being able to do something. The last part of the paper will bring more light into the matter.

Preliminary conclusions

Although the critique of social-democratic gender policies is presented in detail, the goal of the paper is not that of denying their positive aspects in order to promote a full adoption of liberal gender policies. As stated earlier, the sole reliance on liberty is not a solution either, because sometimes women need to be helped to be able to take advantage of their freedom. What I meant was to put together the pros and cons of each pattern of state intervention on gender issues in order to be able to make documented policy recommendations for Romania.²

A first conclusion is that the lack of state intervention doesn't always harm women and the presence of state intervention doesn't always guarantee that problems will be solved. The fact that the USA and Great Britain keep close in numbers with Sweden when it comes to women's employment rate³, demonstrates that the lack of state intervention is compensated by other mechanisms that may be created through civil rights. The importance of civil rights is once more underlined by Sen (2004, pp. 245-253) when he says that women should represent women in the public space and that women should be supported so as to acquire the necessary skills and attributes for self-representation in the public space. More than that, Sen specifies that some of the variables that are closely linked to women's representation, like alphabetization, play a crucial role in promoting the well-being of the society (for example, in third world countries, women's growing rates of alphabetization are closely linked to decreasing numbers in child mortality).

The second conclusion is that, although they have positive effects, social-democratic policies, meaning the predominance of redistributive policies, induce a quantitative and not a qualitative change with regard to women's situation at the society and family level. For instance, women's employment rate may be higher but they still carry the main responsibility of raising children. Women's employment rate may be higher but they do not benefit equal pay or they have a low status on the labor market. The position that a woman occupies in a given society is not modified by her entering the labor market; the place that she takes on this market is important as well.

The third conclusion is that the sole reliance on liberty is not enough to address women's issues because sometimes women are not able to undertake certain actions even if they want and are free to do so.

The fourth conclusion is that liberal as well as conservative and social-democratic regimes succeed in one sense and fail in another. They only compensate one inequality by generating another at some other place and level in society and of some other nature. Therefore, the

patterns of state intervention discussed so far are based on an inadequate idea of gender equality and this is the first reason not to agree with the transfer of one of these patterns of state intervention in Romania. The arguments for stating that “the three worlds of welfare capitalism” are based on an inadequate interpretation of gender equality are based on the idea that they are built on the classical philosophic concepts of equality that have been largely analyzed by Sen and proven to be at least incompletely formulated.

I will not go into detail on this right now because Sen’s capability based equality is at the same time my recommendation for Romanian future gender policies and will be explained in the last part of the paper after I will, in the next part, present the second set of reasons why Romania should not adopt one of the three models described so far.

3. Mapping Romania

The fact that the difference between the money spent on gender equality issues in various countries does not maintain when measuring the results⁴, is a fact that worth being considered by not so rich (although not so poor) countries like Romania. Gender policies based on redistribution do not have a final point, a specific state of facts defined as desirable at the end of which we could say that the goals have been attained, and that is because they fail to address the issue of gender inequality.⁵ Being compatible with the patriarchy, gender policies based on redistribution do not change women’s social status.

As far as I know, there is only one country that seems to have understood these problems without jumping onto the other side (liberal gender policies) and that is Finland. The way that Finland approached gender issues is atypical for a country where social-democratic policies are predominant: “The historical reason for the high female participation in paid work is that Finland had been a poor country that could not afford to hold women at home. In the early times female participation in working life was not thought to be a progress, but female’s working at factories was seen as poverty and a social problem. General assumption was that as Finland becomes more prosperous, Finnish women will stay home and start to be full-time mothers as in Western European family model. But this did not occur. At the 1960s and 1970s feminism and equality policy strengthened and female participation in working life was seen as a condition to women’s economical and social independence.” (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004)

After this long introduction, I will begin to list the characteristics of women’s situation in Romania by mentioning a similarity (and I think the list of similarities end with it): “women’s issues can be found in public policies especially in those chapters that concern social protection” (Miroiu, 2003).

Esping-Andersen’s idea that the relationship between the state and the market has an impact on women’s employment patterns applies to the Romanian case too. More so, Miroiu (2004, p 245) notices a specific effect that this relationship had on women from Romania: “men belong to the state and women belong to the market”. This is the first big difference between women’s situation in Romania and women’s situation in western countries.⁶

- *Women in Romania are mainly employed in the private sector and men are employed in the public sector* (Miroiu, 2004, p. 224). Although the public bureaucracy may be staffed with women, as well as in the western democracies, the difference in Romania is generated by several factors. One would be that agriculture is the main employer of women in Romania (Eurostat, 2008). Another factor is that, after 1989, the first and most privatized industries were those where employees were mostly women. Industries dominated by men were highly subsidized and kept public because they were considered to be strategic.⁷
- *The main beneficiaries of state patriarchy in the west are the women, while in Romania men benefit most from such policies.* The most relevant redistribution of resources in Romania favored the men (Miroiu, 2004; Pasti, 2003). Patriarchal policies in Romania are designed for men, not for women. For example, when workers were collectively dismissed because a factory was closing, they would receive a number a monthly wages as compensation. But, in order to receive those financial compensations, the factory had to be of a certain size, to have a minimum specified number of workers. As the factories with prevailing female working force were usually smaller, women would often be put out of work without any financial compensation.
- *Women's problems in Romania are in most part different than those of women in the west.* Pasti (2003, p. 244) says that "modern home-appliances attenuate gender differences, but not because the husband decides to take a part of the burden, but because the work is taken over by technology." Again, in most house-holds in Romania things look differently; modern home-appliances are often missing and, in rural areas of Romania, they cannot be used because there is no infrastructure. For example, the lack of electricity and running water turn a washing machine into a useless object. In that context, we may identify an argument against gender policies based on social rights in Romania. The redistribution of small amounts to individual beneficiaries does not make a difference to their standard of living. Instead, an investment in basic infrastructure, like electricity and running water, may change women's living standards in rural Romania.
- *Unlike women in the west, that have rather similar living standards, women in Romania are very different.* They fall under at least three categories: women living in rural parts of Romania that cannot use a washing machine because there is no running water and sometimes not even electricity; women in the urban areas that are poor and mostly interested in social assistance related issues, and rich women in the urban areas which have rather "post-modern" interests.

Given the two sets of reasons why Romania should not embrace any of the three patterns of state intervention on gender issues – the partial success of the three models and the features of women's situation in Romania – I think that gender policies based on Sen's concept of capability would be the most appropriate for Romania.

4. Capability based equality. A policy principle recommendation for Romania

Sen's capability approach is, in fact, a theory of evaluation of well-being (Sen, 2003, p. 46). Sen criticizes the classical concepts of equality and combines the valid elements of those concepts of equality in order to develop a new concept of equality that would satisfy the critiques that he formulated with regard to the classical philosophic concepts of equality.

Sen's approach on equality is revolutionary because he takes basic human values that we considered to be contradictory (like liberty and equality) and proves that they complete each other. Sen argues that it is wrong to believe that philosophers who focus on freedom are anti-equalitarian and those who focus on equality are anti-liberty. Those who believe so, says Sen, make confusion between categories: "Liberty is among the possible fields of application of equality, and equality is among the possible patterns of distribution of liberty." (2003, p. 22)

The fact that we thought that it is only possible to reach one human basic value or the other generated incomplete public policies that always fail to address all aspects of the problem that is meant to be solved. That this is the case with gender policies has been demonstrated earlier in the paper – liberal policies fail to address social rights and social-democratic policies fail to address civil rights⁹.

In his attempt to cover all aspects of inequality, Sen analyses several concepts of equality and explains the differences and resemblances between them and the capability based equality. For example, Sen's approach on equality is concerned with consequences as well as utilitarianism, but unlike utilitarianism, Sen is not interested only in the consequences of utility. Rights are as important to Sen as to libertarianism, libertarians think that rights are important no matter the consequences and Sen disagrees with this view (2004, pp. 79-118, 268).

Even if the capability based approach on equality share common elements with some other concepts of equality, what makes it new and revolutionary are the differences. And the main difference between the capability based equality and other concepts of equality is that it takes into account the differences between human beings (Sen, 1979). Utilitarianism, in his classical formulation, ignores individual's special needs and distributes the biggest amount of resources to those members of society that are most able to get the highest degree of utility from those resources (Sen, 1979). By consequence, someone with a severe health condition would receive less. Furthermore, Sen agrees with Rawls when he criticizes utilitarianism for taking into account only the sum of satisfaction and not its quality and thinks that information regarding utility is not adequate for moral judgments that concern states of facts (Sen, 1979).

Sen's references to Rawls are frequent because elements of Rawls' concept of equality are accepted as valid by Sen, but there are certain nuances that Rawls did not take into consideration and Sen thinks that they are essential. One of the critiques that Sen formulates when he analyses Rawls' concept of equality is the same as for utilitarianism: the account on human diversity is missing. For example, Rawls' concept of equality does not allow distributing more resources to a disabled person. According to Rawls, the disabled receives the same amount of resources as anyone and, according to utilitarianism, the disabled will receive less. Therefore, Sen argues that Rawls' concept of equality based on primary goods is fetishist because he takes primary goods for a goal in itself and does not take into consideration what people can actually do with the primary goods that they have: "The focus on basic capabilities can be seen as a natural extension of Rawls' concern with primary goods, shifting attention from goods to what goods do to human beings. Rawls himself motivates

judging advantage in terms of primary goods by referring to capabilities, even though his criteria end up focusing on goods as such: on income rather than on what income does. ... If human beings were very like each other, this would not have mattered a great deal, but there is evidence that the conversion of goods to capabilities varies from person to person substantially”(Sen, 1979).

Later, Sen will develop on the idea that primary goods do not solve the problem of inequality and argues that liberty and well-being can move into opposite directions; even if well-being is increased, the degree of freedom may be lowered (Sen, 2003, pp. 56-62).

In order to illustrate the importance of human diversity, Sen develops an idea formulated by Adam Smith in “The Wealth of Nations” who says that a person with a high income by world standards may have a low living standard if he lives in a very rich country where he has to spend a lot more for securing the same social functionings than someone living in a poorer country (Sen, 2004, p. 122). Drawing on the same idea, Sen argues that two people with equal income are not equal if one of them is disabled; despite the fact that Rawls would think that they are equal. Comparing between resources and primary goods may not constitute the right starting point for a comparison between liberties, says Sen, and there is a big difference between being free to do something and being apt for doing it (2003, pp. 20-38, 87, 114). Thus, the capability concept reflects a person’s liberty to have the life that s/he chooses to have (Sen, 2003, p. 40). “Capability represents freedom, whereas primary goods tell us only about the means to freedom” (Sen, 2003, p. 85). A person’s capability is about different alternative combinations of functioning that may be attained by that person. Thus, capability is a kind of freedom to have different life styles. To take one of Sen’s examples, a rich man that chooses not to eat meat has the same accomplishment of functionings with regard to food or eating as a poor man that is forced into starvation, but the rich man has a different set of capabilities because he chose not to eat meat, he was not forced to refrain from eating meat (2004, p. 104). Rawls agrees with the idea that different persons will do different things with the same resources but he has a different explanation for that: two different persons, argues Rawls, will do different things with the same resources because they wish for different things (Sen, 2003, p. 85).

In his 1979 article, Sen says that capability based equality is culture-dependent and I think that this characteristic makes it appropriate for gender policies in Romania because gender policies in western countries would, in an optimistic interpretation, be fitted for women living in urban area and would fail to address the problems of women living in rural areas. For example, policies that approach the labor market, or that are related to the labor market are, to a great extent, inapplicable to women living in rural areas of Romania that have never worked on a contractual basis, on the white market.

Final remarks

Policy transfers are very complex processes and they only succeed if indeed the conditions in the two countries (the one that “exports” the policy and the one that “imports” it) are very similar. Therefore, we need very detailed information in order to assess the opportunity of a

policy transfer⁹. Instead of focusing on the similarities between women's conditions in Romania and those in some other countries in order to identify the best pattern of gender policies that should be transferred to Romania, this analysis focuses on the differences between Romania and those countries that may be considered models. These differences, coupled with the identification of several shortcomings that the models display, lead to the conclusion that Romania should develop a specific approach on gender issues. In the final part of the analysis, I recommend that this new approach on gender issues that Romania may develop should be based on Sen's concept of equality, the basic capability approach.

NOTES

- 1 Esping-Andersen says that, if we define the welfare-state as "state responsibility for securing some basic modicum of welfare for its citizens", then the dilemma regarding the kind of emancipation induced by social policies is solved out (1990, pp. 18-19).
- 2 I also have to mention that, as far as the discussion went by now, it was a little bit simplified for the sake of the clarity of arguments. Even if the statistics would show that women are better off in one type of welfare-state, one can not opt for the exclusive adoption of one type of policies, because what is statistically valid doesn't always fit individual situations. For example, if liberal policies would raise women's employment rate, that doesn't mean that a state should completely give up on social policies because there will always be special social cases that need to be addressed through public allocations. The stake of the analysis is what type of state intervention should predominate and not what type of state intervention should be fully adopted.
- 3 See www.oecd.org/dataoecd/19/14/38172488.pdf and http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-80-07-135/EN/KS-80-07-135-EN.PDF
- 4 For instance, the difference between women's employment rate in Great Britain and those in Sweden is not as big as the difference between the money spent by the two countries on the same issue. See also footnote number 5.
- 5 Some might argue that redistributive policies are meant to compensate income inequalities, but that is like you've set the goal of eliminating world poverty.
- 6 Western countries are the reference point because, despite all shortcomings, they are still leaders when it comes to bringing a positive change in women's lives.
- 7 For a more detailed approach on the matter see Cerkez, erban, 2006: Discriminarea de gen în tranzi ie. Diferen e de tratament între grupurile sociale, in B lu , Oana, *Gen i putere. Partea leului în politica româneasc* , Polirom, Ia i, pp. 71-92.
- 8 Again, the argument is simplified for the sake of clarity.
- 9 The same holds for program transfers.

BIBLIOGRAPHY

ALIGIC , P.D. & STATE, M. Ambiguity, imitation and innovation: notes on the conceptual and operational facets of the EU approach to entrepreneurship policy. In: *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 2005, Vol. 6, 4, pp. 249-258.

- CROMPTON, R. Women's employment and state policies. In: *The European Journal of Social Sciences*, 1998, Vol. 11, 2, p. 129.
- ESPING-ANDERSEN, G. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. *The Knowledge Society in Finland: Current situation and future trends*. 2004, www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/05/en/1/ef0405en.pdf
- EUROSTAT. *The life of women and men in Europe. A statistical portrait*. 2008, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-80-07-135/EN/KS-80-07-135-EN.PDF
- GORNICK, J. C. *Gender Equality in the Labour Market: Women's Employment and Earnings*. New York: Department of Political Science, Baruch College, 1999.
- HETZLER, A. The Swedish Model and the Role of Gender. In: *Women in European Universities. Research and training network*. 2003, <http://csn.uni-muenster.de/women-eu/download/HetzlerCP.pdf>
- LINDVERT, J. A world apart. Swedish and Australian gender equality policy. In: *NORA*, 2002, Vol. 10, 2, pp. 99-107.
- MANDEL, H. & SEMYONOV, M. *The Prevalence of Welfare-State Policies and Gender Socioeconomic Inequality: A Comparative Analysis*. Paper presented at ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, Tokyo, Japonia, 2002.
- MAZUR, A.G. Drawing Comparative Lessons from France and Germany. In: *Review of Policy Research*, Special Issue: *Comparing Feminist Policy in Politics and at work in France and Germany*, 2003, Vol. 20, 3, pp. 493-523.
- MIROIU, M. *Drumul c tre autonomie: teorii politice feministe*, Ia i: Ed. Polirom, 2004.
- MIROIU, M. Despre politica „ultimei neegalit i”. În: Pasti, V. *Ultima inegalitate: rela iile de gen în România*, Ia i: Ed. Polirom, 2003.
- NELSON, B.J. & JOHNSON, N.J. Political Structures and Social Movement Tactics: Feminist Policy Agendas in the United States in the 1990s. In: *NWSA Journal*, 1991, Vol. 3, 2, pp. 199-212.
- PASTI, V. *Ultima inegalitate: rela iile de gen în România*, Ia i: Ed. Polirom, 2003.
- PETERES, G. *Politics of Bureaucracy*, Longman, 1995.
- SEN, A. *Equality of what?* The Tanner Lecture on Human Values, delivered at Stanford University, 1979, <http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/sen80.pdf>
- SEN, A. *Inequality Reexamined*. Oxford University Press, 2003, www.oxfordscholarship.com/oso/public/content/economicsfinance/9780198289289/toc.html
- SEN, A. *Dezvoltarea ca libertate*. Bucure ti: Ed. Economic , 2004.
- SOMMESTAD, L. *The Nordic Model, EU Policy & Gender Relations*. Delivered at “The Nordic Alternative” seminar, Stockholm, 2001, www.nnn.se/seminar/pdf/lena.pdf
- STIER, H., LEWIN-EPSTEIN, N. & BRAUN, M. Welfare Regimes, Family-Supportive Policies, and Women's Employment along the Life-Course. In: *American Journal of Sociology*, 2001, Vol. 106, 6, pp. 160-173.

DISCRIMINATION OF THE WORKING POOR AND GENDER IN ROMANIA

Drd. **Alice Iancu**

coala Na ional de Studii Politice i Administrative
Bucure ti, România
alice_iancu@yahoo.com

Abstract

This article was elaborated in the context of research activities of the Project CAPRIGHT "Resources, rights and capabilities: in search of social foundations for Europe", financed by FP6 European Commission, in which the Institute of Educational Sciences acts as a partner. The paper starts with an in-depth analysis of the factors influencing the situation of the working poor population: employment, household and individual characteristics (i.e. gender and level of education). This research is oriented by a gender perspective, highlighting new areas of intervention for the public policies in the social sector. The paper also argues that discrimination – especially the gender discrimination – are particularly important when taking into account the difficulties faced by the working poor population.

Keywords: *working poor population, employment, household, education, gender discrimination, social exclusion.*

Rezumat

Acest articol a fost elaborat în cadrul activit ilor de cercetare derulate în Proiectul CAPRIGHT „Resources, rights and capabilities: in search of social foundations for Europe”, finan at prin Programul Cadru 6 al Comisiei Europene, în care Institutul de itin e ale Educa iei este partener. Articolul porne te de la analiza factorilor care au o influen foarte important asupra situa iei persoanelor angajate s race: angajare, gospod rie i caracteristici individuale (de exemplu, genul sau nivelul de educa ie). Acest demers investigativ este orientat pe dimensiunea de gen i eviden iaz noi aspecte care ar trebui integrate în procesul de elaborare a politicilor publice în domeniul social. Articolul sus ine ideea c discriminarea – în special discriminarea de gen – sunt aspecte care trebuie luate în considerare în analiza problematicii popula iei s race.

Cuvinte cheie: *popula ie angajat s rac , angajare, gospod rie, educa ie, discriminare de gen, excluziune social .*

1. Defining the working poor

The subject of the working poor is relatively new to the European stage. The only country in the world that has an official definition of the working poor is the US, where working poor households have been studied for the past 40 years. The working poor are defined “as persons who have devoted at least half of the year to labor market efforts, being either employed or in search of a job during that period, but who still live in poor families” (Klein, apud Gundogan, 1989, p. 3). As far as the European Union is concerned there is one general definition available, although not official, according to which the working poor are workers living in a household with an income that remains below the poverty line (60% of the median equivalent income), with the income including social transfers and after all taxes are

paid. However, official definitions and general approaches vary from state to state, and in the next section of the paper I will offer a brief discussion of the definitions and approaches employed throughout the European Union.

In Europe there is no commonly agreed-on official definition of the working poor. There is also little data or significant literature on the subject. A 2004 report from the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions informs the reader in no uncertain terms “the working poor have hardly been considered in European academic research until now” (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004, p. 5). The two factors contributing to a lack of significant literature on the subject are the insufficient amount of data available and the fact that the subject of the working poor finds itself at the intersection of multiple academic fields, at the crossroads of research on the labor market and research on poverty and social exclusion. Even more, the switch from the concept of *poverty* to *social exclusion* in recent European policy-making could make the task of agreeing on a common definition of working poverty even harder, since *exclusion* is becoming the preferred concept in policy-making, while *poverty* seems to be less and less used in analysis, at least for the European Union space. I argue that this switch obscures the analysis and understanding of a very specific group: the working poor. Also, several of the methodologies used for defining the working poor tend to sideline the gender dimension of the issue, and the situation of women remains largely un-debated (with the exception of groups such as single mothers who get constant attention in the study of poverty). In order to fully mainstream gender, the indicators used to assess working poverty need to be scrutinized to ensure that the particular situations of women related to working poverty are properly addressed.

After assessing the diversity of definitions available the same report from 2004 mentioned above, from the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, comes to the conclusion that to be active or working poor, one must meet several criteria: working poor must “be living in a household considered as poor; be working or searching for a job; have worked or searched for a job during a period (one month to six months) of the previous year, or have accumulated a corresponding number of working hours” (p. 8). However this fairly general approach is less the result of an analytic consensus and more of a safe way of approaching a difficult subject. In this paper not every variable and context connected to the research on the working poor can be accounted for. I will, however, highlight several key factors and variables that could lead to a deeper understanding of how discrimination and gender play a role in this debate.

Both “poor” and “working” are terms under scrutiny and subjects to controversy. A distinction was made between “active poor” (defining those working for a period up to six months or looking for work) and the “working poor” (people working for at least six months). The way poverty and work interact with each other and the difficulty of understanding the way this interaction plays out has resulted in multiple approaches to understanding the working poor. They primarily differ in the number of variables they include in the analysis with *single-dimensional approaches* concentrating on individual or household income, while *multiple-dimensional approaches* combine into the analysis other variables (monetary or not) such

as income of the household and of the individual, social chances or access to rights and services.

An example of a *single-dimensional approach* is the one that equates the working poor with people earning low wages. The German definition states that whenever workers are employed full-time and their wages are below 50% of the national average, then they can be described as working poor. In other countries the income unit under scrutiny belongs to the household, not the individual. Thus working poor households are those “whose incomes are less than half or 60% of the median income (UK), or households with a disposable income after tax below 40%, 50% or 60% of the median or average income (Norway)” (European Industrial relations Observatory Online, 2002, p.6). These still fall into the *single-dimensional approach* because they only use one main variable to identify the working poor, even if their measurement takes place at a household level.

The multidimensional approach takes more than *only* the individual or household income into consideration. One of the more complex definitions of the working poor is that of France’s National Institute of Statistics and Economic Studies (INSEE)¹. The “working poor” here encompasses workers who “have spent at least six months of the year on the labor market; have had a job for at least one month during the year; and live in a household, in which the income per ‘unit of consumption’ is below 50% of the median income” (European Industrial relations Observatory Online, 2002, p.6). In this case both individual and household characteristics are taken into account. Another example could be the Austrian system because it also uses more than one dimension: the income and “social chances” (*ibidem*).

It must be stated that the use of household measurement for the working poor is under scrutiny as far as gender-oriented analysis is concerned. There is often an assumption of equal sharing of the resources in the household, with obvious gendered implications. Assuming such equality in the household has long been disputed as gender-blind. It has been shown that while higher-income earning couples tend to share the resources more equally, lower income households tend to favor a distribution of the income less favorable to women. Women tend to be in charge of the money spent on the household, but only after initially the partner gets a share of the money for his own consumption. Women use the amount of money left to manage the household and only rarely choose to spend some money for their own needs (Daly, 1992, p.3-11; Ruspini, p. 5-6). Thus the inequality within the household should be at least taken into account as a viable hypothesis, especially when addressing issues such as working poverty. This hasn’t stopped some analysts from asserting that “in any case, the assumption that income is not distributed within the household is even less plausible than the equal distribution assumption” (Strengmann-Kuhn, 2002, p. 2). However, while some transfers do take place in the household, it doesn’t mean they occur in a way fair to all members of the household, or that each member enjoys the same level of welfare.

Several aspects of *the one-dimensional approach* shall be discussed here: the debates surrounding the definition of *low-pay* and the gender dimension that accompanies these discussions. An important consequence of concentrating the analysis around the income of

the individual is that low pay becomes an instant central issue. How can low-pay be defined? One way of looking at it is by measuring *the monthly salary*. The Eurostat uses the term for describing pay below 60% of the median salary. Some countries, such as Denmark, use the same definition. In Germany low-pay describes salaries below 75% of the national average. In the UK low-pay is pay situated below the statutory national minimum wage.

Other types of classifications use *hourly pay*. Norway, for example, defines low-pay as hourly pay situated below 85% of the average hourly pay. Choosing hourly pay as a unit for analysis however adds little to the analysis of at least one category of workers: the part-time workers. In overall income terms the development of part-time working poverty cannot be understood from an hourly-pay point of view. That is one explanation for why this particular categorization is used by few countries, usually “because it was established through collective agreements and is embedded in institutions or traditions” (European Industrial relations Observatory Online, 2002, p. 5). However, hourly gender pay gap could be relevant, as monthly pay gaps usually does not reveal anything about the amount of time spent in the market. Although some of the difference in pay, as I will show, is connected by various studies to less hours spent by women in the workplace due to household tasks, an issue I will address later in the paper, hourly pay gender gap could point to other types of causes: horizontal segregation of the workforce² or discrimination. In Romania there is a significant pay gap in hourly earnings of 10 points. Also the gender pay gap in some sectors is up to 29.9% (statistics of MMSSF). Thus, while a single-dimensional approach measuring individual income could obscure other factors relevant to the analysis of the working poor, gender-wise it does provide an advantage: it keeps the focus on gender pay-gaps and certain factors that contribute to it.

The *multi-dimensional approach* appears more in line with other EU policy domains, reflecting recent developments in approaching poverty. While much of the debates concerning the working poor still stem from an economic approach to resources (how are we do measure wages, how should working time be accounted for) a multi-dimensional approach favors taking into account other types of variables: discrimination, “social chances” (as framed already in Austria in addressing the working poor), access to vital services and rights (as framed already in the European Union’s approach to social exclusion). Including gender into the analysis this approach holds great promises since it allows for an analysis of how factors such as education or the presence of children in the household affects working poverty.

However, I do not suggest a mere switch to a social exclusion approach of the labor market. It is clear that the working poor make for a distinct and specific group of interest. One cannot simply replace “the poor” with the “excluded” in this case. It is obvious that the specific trait of this group, the one in focus, is the fact that they have a work-generated income. The *Working Poor in the European Union* report from the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions actually calls the working poor “an income-related statistical category” (p. 4). Thus much attention should still in fact be directed towards this income but also other types of variables should be constantly connected considering the impact they have on income and costs.

The specifics of the working poor ask for specific applications of both “traditional” measurements such as pay and income but also open the possibility for taking into account other variables. Since social exclusion deals with inclusion in social networks of groups and access to services and rights, all those dimensions can be applied to the analysis of the working poor, with special emphasis on how these influence the one place central to the working poor analysis: the working place. Thus a shift can be operated from addressing the exclusion in “community” and “society” to addressing it in the “workplace”. This way we arrive at the two conceptual approaches highlighted in the *Working Poor in the European Union* report needed: “1) the working poor situation can be considered mainly as a product generated by the economic environment of low wage employment, low productivity and increasingly skilled jobs demands; 2) the working poor category can be approached as a social issue entangled in the complex universe of the relationship of households to social and economic contexts such as labour market exclusion, low quality of employment, social protection, poverty and social exclusion” (p. 4). With the two approaches combined we arrive at a fairly complex picture and several variables to work with.

2. Factors relevant to working poverty

In the European Union, in 1999, 7.8 million persons were employed and poor. This makes for a 6% average, however, there are significant variations between member states, ranging from 3% to 10%. Unfortunately little data is available for considering a profile of the working poor. A few groups however stand out as being particularly vulnerable to being working poor: young workers, single adult households headed by women and people from ethnic minority groups (Gundogan, Naci, Bicerli, M. Kemal and Aydin, Ufuk, 2005, pp. 7-8). In Romania being active in the labor market does not secure getting out of poverty. First, there is a general picture of salary depreciation. In the year 2000 a person's salary was worth less than 60% of what it had been worth in 1990. Second, there is an overall increase in low work-generated income, with 65% of wages falling below the national average. And third, working poverty in Romania affects an important segment of the population, with 26% of the employees in 2000 earning less than half of the national average salary (Ilie, 2003, p. 6).

However, since there is little data available, one promising strategy would be to identify the **factors** that affect working poverty, as far as they can be identified from the existing data. Several variables are taken into account when assessing the working poor: **employment-related factors, household factors and individual traits such as education**. These categories overlap when addressing certain analytical dimensions, however this type of framework is useful for highlighting the fact that no single approach can help alleviate working poverty. When data is available each of these factors will be addressed in a gendered context and related to Romanian existing realities.

- **Employment-related factors**

The employment-related factors indicate dimensions such as type of employment, intensity of employment, income and other such variables. **Self-employed people** make for a more vulnerable group than the larger employed population. In 2004 a report by the

European Foundation for the Improvement of Living and Working conditions asserted that 14% of the people who described themselves as self-employed were poor: 3.1 million people (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, p. 18). In Romania more women than men are self-employed, mainly due to large numbers of women who are involved in self-employed agriculture where incomes are particularly low.

The intensity of employment and time spent in the workplace are other variables to be considered. Households with high intensity of employment (months spent employed) show lower poverty rates (idem, p. 19-20). However, when analyzing the different categories that inform this discussion: the working poor, the active poor and people alternating periods of employment with unemployment, this phenomenon has different intensities across the EU. A further break-down of these categories for a finer tuned categorization into people working for a full year, six months, three months or under one month prior to the investigation would ensure a better measured progress once people enter the labor market. It would appear that the incidence of poverty among the employed decreases with the time spent in the market, generally speaking. While there is no analysis or conclusive data on the relationship between working poverty and persistent working poverty, "stability of employment does play a part in this respect" (idem, p. 22-26). Women are however less likely to maintain longer periods of time employed, because of the time they take off to care for children and discrimination. Discrimination has a twofold effect: discrimination in the hiring process makes it harder for them to get a job and at the same time when faced with discrimination in the current workplace 34% of employees, a recent Romanian study showed, responded to the situation by looking for a different workplace, thus possibly exposing themselves to spending time outside the market (Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2006, p. 63).

Also the amount of time spent in the workplace influences future incomes. A study conducted in 2006 on Romanian work organizations indicated that working overtime is a major factor in being assessed for a promotion. The same study showed that less women than men were available for working more hours than the usual working schedule (idem, p. 7-13). Time in the workplace is influenced by time spent on household tasks. Romanian households maintain a disproportionate system of dividing the household chores, with women doing the bulk of the work (Dragolea, 2007).

Since the main focus would remain on income it is useful to see how many people who are defined as working poor, according to each country's specifications, can also be categorized as **low-paid workers**. From 21% in Denmark and Portugal to 44% in the UK of all working poor are low-paid workers. Also the same Eurostat figures from 2000 indicates that "low-wage employees are considerably more likely than the total population of employees to be poor - some 20% of low-wage employees are considered as poor (compared with a general rate of 8%) (European Industrial relations Observatory Online, 2002, p. 18).

It is sometimes argued that low-paid jobs eventually lead to better paid jobs, and thus they should be considered more a transitory factor. However, the impact of low-paid jobs on social exclusion and poverty has caused for calls for a minimum income that would guarantee a decent standard of living. In 2006 the European Anti-Poverty Network called

for establishing a minimum income and an overall improved quality of jobs, and asked the European Union actors "To underline the need to create more and better quality jobs which ensure a decent income and work/life conditions which are appropriate to people's needs, as a vital route out of poverty" and "to recognise the implications of the poor job trap and the need to ensure that people are adequately compensated for working rather than using sanctions and restrictions on minimum income schemes as a punitive lever to force vulnerable people into low paid jobs" (European Anti-Poverty Network, 2006, p. 2).

While employment may help people rise out of poverty, in spite of a generally good rate of occupation in the labor market by women, the lower-income category of people in Romania is overwhelmingly feminized. People with no income or income under 300 RON (approximately 80-85 EURO) per month are mostly women (Dragolea, 2007, p. 117)). The latest official figures relate to a 1000RON threshold regarding earnings of workers. Thus "in October 2006, 69.5% of women and 63.4% of men earned less than RON 1,000 (€268 as at 3 March 2008) a month. On average, women's earnings stood at 90.1% of that of their male counterparts." The size of the work organization matters as far as salaries are concerned, considering that "In companies with fewer than 50 employees, the average wage represented only 64% of the national average. In companies with more than 250 employees, the average wage was 20% higher than the national average"; recent developments in Romanian labor market show that there is a trend of increasing numbers of workers earning minimum wage or less, with both men and women at the same level (8.4% of workers) (<http://www.eurofound.europa.eu>).

Part time-employment and temporary work are major factors contributing to working poverty (Gundogan et al., 2005, p. 8). Gender is an important factor in analyzing part-time employment at the European level. Numbers from 2003 indicate that women and men take part time employment in different proportions, with differences from 7% in Greece and Finland up to 44% in the Netherlands. The average number for those differences in 2003 was 23.8%. In total part-time employment accounts for one third of female employees in the European Union. Also a recent report on the equality between men and women showed that "In 2007, the share of women employees working part-time was 31.4% in the EU-27 while the corresponding figure for men was 7.8%" (*Equality between women and men*, 2008, p. 10). However, in Romania there is no significant gender gap for part-time workers, with only 1% more women working as part-time workers more than men and only a small percentage of workers working part-time (idem, p. 22).

Some studies argue that part-time work is used as an initial entrance to the labor market and has a transitional character (Daly&Klammer, 2005, pp.125-128) However, the impact of such choices on the overall picture of the working poor is important, because while women will choose part-time as an entrance to the labor market, they will be more vulnerable to working poverty, if only for limited amounts of time.

- **Household factors**

The household factors can be intimately connected to employment-related factors, but they

remain distinct. Household variables also tend to complicate the analysis of the working poor. This is because working is an individual function, while poverty, children or other factors are measured for the household. This makes for a particularly complicated picture, where each item needs to be assessed in relation to this statistical difficulty. One factor in assessing the risk of poverty for households is the number of income earners in the family. Households with only one earner run a higher risk of falling under the poverty threshold. Thus “the observed polarization of employment towards a generic model of households with two earners underlines the rising necessity of a second wage among European households in order to have a decent level of living” (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004, p. 24). In Romania there was a positive trend of women entering the labor market in recent years, and the occupation in the labor market percentage of 51,5% was reached in 2005.

In the same time the presence of **children** in the household affects the situation of the working poor by raising the costs of the household and by having a negative effect on women’s participation in the workforce and income. This cannot be assigned to Romanian women’s own preference, with women having children with ages under 14 showing greater desire to enter and advance in the workforce than women with no children (Iancu, 2007, pp. 164-165). Still, in Romania, women with children are less present in the labor market than women without children (*Equality between women and men*, 2008, p. 19).

Lack of coherent policies regarding the **reconciliation between work, family and private life**, considering that there is a great proportion (43.9%) of Romanian households living with dependents³ (see figure) has a potentially high negative impact on working poverty both at a household and individual level. When assessing the situation of households headed by a woman, poverty is a relevant factor, with 27.2% of lone parents household in 2005 in Romania living under the poverty threshold, and more than 90% of those are women-headed households (MMSSF, 2006, p. 12).

Since reconciliation between work, family and private life is still an underdeveloped area in Romanian policy making parents and especially women face increased difficulties. A current study is being conducted⁴⁴ with the specific aim at investigating the way women in the labor market cope with the demands of both the household and the workplace. At this stage qualitative investigative methods are used, such as in-depth interviews and focus-groups. While the study is not finished, some partial conclusions and trends begin to emerge highlighting the need for further investigating the impact children have on costs of the household and the impact of insufficient caring facilities for children, both of these dimensions having an important impact on the lives of women interviewed so far.

- **Education**

Education plays a major role in the chances of somebody becoming a working poor. Lack of skills and qualifications has significant negative impact on income and inclusion in society, and this is a trend likely to continue. Also low skills make the advancement to better positions and income in the labor market more difficult (European Foundation for

the Improvement of Living and Working Conditions , 2004, p. 53). A gendered analysis of the impact of education on women's participation in the labor market in Romania will show that, despite figures showing high numbers of women getting into higher education, this doesn't have a positive lasting impact.

Both access to higher education and life-long learning are important variables in our analysis. At general level women are present in large numbers at the higher-educational level. Life-long learning, a critical variable when discussing strategies for escaping working poverty, is a particularly neglected area in Romanian policy-making. In a recent report from 2008 investigating the percentage of the population involved in education or training four weeks prior to a survey conducted in 2006, Romania (together with Bulgaria) was at the bottom of the list, with only 1.3% of the population aged 24-65 having access to such courses; the numbers are equal for men and women (*Equality between women and men*, 2008).

While women dominate higher education in Romania, they specialize in certain areas of learning that lead to horizontal segregation of the labor market, with women dominating the labor domains less well paid. Also women more than men tend to believe their education was less useful for their future labor market trajectory (Dragolea, 2007, p. 46, 118-119). In conclusion, while education is an important factor in reducing working poverty, a gendered analysis of this link demands caution with general numbers. These could mask unfavorable trends for women and their future incomes in the marketplace.

All these variables have an impact on working poverty. Gender is a dimension that casts new light on each of them, with women facing different trajectories as far as the risk of working poverty is concerned. Also factors such as the presence of children in the household, affect women's participation to the labor market negatively. Apart from these factors, typically used in the analysis of the working poor, in the final section of this paper, I will argue that **discrimination, and especially gender discrimination** should be included in the analysis of the working poor.

3. Discrimination and the working poor: a gender analysis

At the EU level, working poverty is not a feminized phenomenon, with women and men having "the same likelihood" (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions , 2004, p. 51) of entering this category. The fact that women and men are just as likely to become working poor reveals that in absolute numbers, there are more men qualifying as working poor, with more men actually being in the labor market. Looking at each state individually in 9 out of 14 countries included in the analysis women are more likely to be working poor (*idem*, p. 60).

Also it should be considered that further increase in the numbers of women in the labor market will affect these figures, with women facing distinct disadvantages in the labor market. With more women entering the labor market than men across the European Union since 2000 (6 million of the 8 new million workers were women) and considering the gendered analysis of factors leading to working poverty it is likely that, as far as single-

adult households is concerned, the number of women in working poverty will rise. Even if the overall increase in numbers of women in the labor market could lead to less poverty at a household level, with dual-earner households facing better prospects as far as working poverty is concerned, unequal distribution of resources within the household is a concern and there needs to be a measurement of individual income levels.

First, there are countries where women who are employed live in poor households more than men. Thus discussing this aspect in EU general terms should be approached with caution. Second, there are particular factors that lead to women having a disadvantaged position in the labor market, thus increasing the likelihood of more female working poor in the future, along with an increased entering in the labor market by women. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions's 2004 Report names these factors as most influencing risks of women falling into working poverty "amount of and length of breaks during the working career (e.g. relating to having children); type of employment, part-time or full-time; overall quality of work and pay from work; individual characteristics such as educational level; household characteristics such as being a lone parent" (p. 52). Household characteristics and education are considered of prime importance and a gendered analysis of both indicates that women are at a disadvantage.

This final section of the paper will address the issue of **gender discrimination** in the context of working poverty. The need to integrate gender discrimination in the analysis of the working poor is supported both by recent trends in European Union's policy-making process and by European and Romanian social reality. One major obstacle is the lack of comprehensive data and studies of the Romanian social context.

Trends in recent years at the European Union level have shown new willingness of the member states to integrate discrimination as a variable for analysis in different policy-areas. One specific trend is "combining measures to promote the integration of disadvantaged groups with measures to tackle discriminatory attitudes, behavior and practices", although "only a minority of Member States make an explicit link between measures to combat social exclusion and efforts to combat discrimination, including anti-discrimination legislation" (European Commission Directorate-General for Employment and Social Affairs, 2004, p. 27). The way member states link discrimination to social exclusion is relevant to the analysis of working poverty, since social exclusion and poverty remain two interconnected concepts, with trends at the European level indicating that poverty is increasingly addressed in the larger context of social exclusion.

However, it would be misleading to imply that there is a one-size-fits-all European Model of Social Exclusion. In fact, there are three such underlying theoretical models: the disintegration of social ties model (French model), the individualist (Anglo-saxon model) and an economic extended model. In the first model exclusion is primarily seen as a situation where the individual is excluded from social ties of solidarity and has no roots in the social network (D'Ambrosio, 2002, p. 1; Daly, 2002, p. 90); the second model understands social exclusion as lack of access to the market due to certain discriminations or institutional barriers (D'Ambrosio, 2002, p. 1; Daly, Saraceno, 2002, p. 91); the third model extends economic

analysis to a social context, where social utilities override economic ones, and individuals are placed in positions where they choose a less-than optimum economic path in favor of maintaining existent social ties (Akerlof, 1997, p.1005-1006).

The second model is best suited for bringing contributions to the analysis of working poverty first, because it maintains the analysis mainly in the employment domain and because it maintains discrimination as a central variable. The issue of discrimination, as I will show, is particularly important to new European Union members, such as Romania, because certain characteristics of the labor market and its social context allows for discrimination to go unchecked.

Unfortunately there is no data available for the analysis of possible links of the working poor with discrimination, and gender discrimination specifically. While such a link is still not made, the arguments in this paper will function as a case for such future research. Thus I will show that some inequalities in the Romanian labor Market can plausibly be linked to discrimination. Further more, I will argue that discrimination makes for a plausible cause for at least some of the lesser incomes women earn, thus directly influencing the degree in which women are vulnerable to working poverty. Although other factors such as horizontal segregation can account for women earning less than men in the labor market, still, a 2007 report by the European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, found that “women still earn less than men even when they have similar jobs, qualifications and experience, due to sex discrimination and unequal treatment” (p. 17), making it hard to dismiss the impact **gender discrimination** has on the labor market.

Overall, at the EU level, women tended to indicate more than men that gender discrimination was widespread (*Discrimination in the European Union. Special Eurobarometer*, 2006, p. 16). As far as promotion in the labor market, 47% of respondents thought that women were less likely to be accepted or promoted, when answering to this question “Would you say that, with equivalent qualifications or diplomas, the following people would be less likely, as likely or more likely than others to get a job, be accepted for training or be promoted?” (idem, p. 19).

There is still a need for more national and regional studies investigating gender discrimination in Romania. So far few studies have approached the gender discrimination problem in the Romanian labor market and these have been limited in scope. In 2006 special Eurobarometer on discrimination showed that 32% of the respondents in Romania thought that gender discrimination was widespread. In Romania women largely are not aware of their rights and have little knowledge of the legislation concerning equal rights and opportunities and discrimination (Marinescu&Pricopie, 2003, p 34). Several studies support these findings, the latest from 2006 illustrating the fact that “With scores of 26% in Romania and 21% in Bulgaria, awareness levels in the two acceding countries are also below the European Union average”, with 50% of the respondents believing in the same time that not enough effort is being made to fight discrimination (*Discrimination in the European Union. Special Eurobarometer*, 2006, pp. 21-25). As far as the labor market is concerned, a study conducted in 2006 showed that only 47% of the employees faced with discrimination complained

about the situation, and 34% looked for a different workplace (Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2003, p. 62-63).

Overall, the important issues when tackling the problem of discrimination in Romania are the insufficient attention paid to results and collecting data about the extent of gender discrimination, lack of awareness of one's rights and general attitudes in the general public and in the labor market that fit damaging stereotypes of women. Following the publication of the Green Paper on equality and non-discrimination in an enlarged European Union a consultation session was organized and contributions were received from organizations from member and future member states, including Romania. The lack of statistical data on the extent on the extent of discrimination in Romania makes their responses even more important. The respondents were in fact aware of the lack of data, 93% of them signaling this as an important issue. As far as general efforts for combating discrimination following the enlargement 88% of the respondents believed these should be increased. Also "the main obstacles to the effective implementation of the Directives are the persistence of discriminatory attitudes and behavior (68%), incomplete legislation (59%) and lack of information and awareness about rights and obligations (48%)" (European Commission, 2005, p. 6). While Romania has a satisfactory level of legislation addressing the issues of discrimination, lack of awareness about rights among women as well as general discriminatory attitudes still prevail.

Gender discrimination in the labor market is influenced by legislation, strength of institutions fighting discrimination, overall perceptions regarding discrimination of people active in the labor market and other factors such as clarity of performance indicators on the market. Romania's National Council for Combating Discrimination is the institution in charge with monitoring gender discrimination in the labor market in Romania. While very few cases concerning gender discrimination have been brought before the Council, reports show that there is an annual increase and that awareness-raising programs could be credited for that increase (CNCD, 2006).

Although no comprehensive studies are available to date, some studies do shed some light on several aspects of gender discrimination in the labor market. Thus a study conducted in 2003 – *Femei i B rba i în Organiza ii*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate – found that the ambiguity of the promotion and evaluation processes favors an evaluation based on a manager's perceptions, and these perceptions could be different when assessing men or women (p. 22). Also 60% of the managers interviewed thought that women faced more challenges in their career development (p. 34). Almost 30% of the same managers believe that a woman candidate for a leadership role is under more scrutiny than a man, when her performance is assessed, due to various stereotypical perceptions of women in the workplace or discrimination. Women are twice as likely to appreciate that such a double-standard evaluation process is going on, and this perception is backed by a similar perception of almost half of the managers involved that men are preferred for top positions in organization (p. 36-39). This translates into a general landscape of predominantly men managers, with only 31% of the managerial positions in Romania being held by women (*Equality between women and men*, 2008, p. 26).

Thus although most firms have internal regulations concerning gender discriminations and most employed know about these regulations – though in half of the cases sexual harassment is not addressed – (Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2003, p. 56-60), their actual impact is limited because of unclear indicators of performance, managers' prejudices concerning women's performance in the workplace and women's responses (or lack of) to a discriminatory situation. Romania's National Development Plan showed that sexual harassment affects more women than men and more Romanian workers than European workers in general (PND, 2005, p. 159). The fact that sexual harassment is not properly addressed in half of the organizations surveyed should be interpreted in the larger context of a general reluctance by the victims to report such incidents and an overall feeling of powerlessness of the woman victim when faced with them (Pricopie&Marinescu, 2003, p. 32).

Conclusions

Gender discrimination should be integrated in the study of working poverty in the Romanian labor market. While lack of data is a significant problem, the data available so far make it plausible to suppose that at least part of the women's income is affected by such discrimination, leading to higher risks of becoming working poor.

However, in order to assess the magnitude and dimensions of this impact, more studies should be conducted on this subject. Conducting such future studies should be supported, since introducing gender discrimination into the analysis of working poverty would be in line with current European Union's trends in policy-making and with the realities currently known present in the Romanian labor market.

NOTES

- ¹ The *European Industrial relations Observatory Online* calls it "the most detailed and precise definition" of the working poor in the European Union states. See *Low-wage workers and the "working poor"*, European Industrial relations Observatory Online, 2002.
- ² For a more detailed analysis of the horizontal segregation in the Romanian labor market see Alina Dragolea *Dimensiunea de gen a pietei muncii*, in Oana Baluta (coord) *Parteneri egali. Competitori egali*, Ed. Maiko, Bucuresti, 2007.
- ³ The data only accounts for older dependents described as "Older members of the households who cannot take care of themselves" and children under the age of 18. Other types of dependents such as people with severe disabilities were not taken into consideration.
- ⁴ The study is part of the as part of *Gender, political interests and European insertion* project, coord. Prof. Mihaela Miroiu, CNCSIS code 964. As part of the three-year project a qualitative study is undergoing concerning *The Reconciliation between work, family and private life*. in Romania.

BIBLIOGRAPHY

- AKERLOF, G.A. Social Distance and Social Decisions. In: *Econometrica*, September 1997, Vol. 65, No.5, p. 1005-1027.
- CNCD. Raport de Activitate (*Activity report*) 2005.
- CNCD. Raport de Activitate (*Activity report*) 2006.
- DALY, M. Europe's poor women? In: *European Sociological Review*, May, 1992, Vol. 8, No. 1, p. 1-12.
- DALY, M. & KLAMMER, U. Women's Participation in European Labor Markets. In: GERHARD, U., KNIJN, T. & WECKWERT, A. (eds.), *Working Mothers in Europe A Comparison of Policies and Practices*. UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.
- DALY, M. & SARACENO, C. Social Exclusion and Gender Relations. In: HOBSON, B.; LEWIS, J.; SIIM, B (eds.), *Contested Concepts in Gender and Social Politics*. UK: Edward Elgar Publishing, 2002.
- D'AMBROSIO, C., PAPAPOPOULOS, F. & TSAKLOGLOU, P. *Social Exclusion in EU Member-States: A Comparison of Two Alternative Approaches*, 2002. <http://www.eco.rug.nl/~espe2002/DAmbrosio.pdf>
- DRAGOLEA, A. Dimensiunea de gen a piei muncii. In: B LU , O. (coord), *Parteneri egali. Competitori egali*. Bucure ti: Ed. Maiko, 2007.
- DRAGOLEA, A. Preferin e i mecanisme pe pia a muncii – o abordare de gen sau cum „aleg” femeile performan e profesionale mai sc zute i bani mai pu ini. In: B LU , O., DRAGOLEA, A. et al. *Gen i Interese Politice.*, Ia i: Polirom, 2007.
- GUNDOGAN, N., BICERLI, M.K. & AYDIN, U. *The Working Poor: A Comparative Analysis*, 2005. http://mpr.a.u.b.uni-muenchen.de/5096/1/MPRA_paper_5096.pdf
- IANCU, A. Analiza conceptual a excluziunii sociale. In: B LU , O.; DRAGOLEA, A. et al., *Gen i Interese Politice*. Ia i: Polirom, 2007.
- ILIE, S. S r c ie i Excluziune social . Inclusiunea social ca obiectiv al sistemului de protec ie social . In : *Calitatea vie ii* , 2003, XIV, nr.3-4. <http://www.iccv.ro/romana/revista/rcalvit/pdf/cv2003.3-4.a01.pdf>
- MARINESCU, V. & PRICOPIE, V. *Accesul femeilor pe pia a muncii (Women's Access to the Labour Market)*. Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2003. <http://www.cpe.ro/romana/images/stories/continuturi/acesul%20femeilor%20pe%20piata%20muncii.pdf>
- RUSPINI, E. *Engendering poverty research. How to go beyond the feminization of poverty*. <http://www.radstats.org.uk/no075/ruspini.htm>
- STRENGMANN-KUHN, W. *Working poor in Europe: A Partial Basic Income for Workers?*, 2002. <http://www.etes.ucl.ac.be/bien/Files/Papers/2002Strengmann-Kuhn.pdf>
- *** Centrul Parteneriat pentru Egalitate. *Femei i B rba i în Organiza ii*. 2006. http://www.cpe.ro/managementul_diferentelor/studii/femeibarbatiiinorganizatii.pdf
- *** *Discrimination in the European Union, Special Eurobarometer*, 2006. http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_263_sum_en.pdf
- *** European Commission Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Equality and non-discrimination in an enlarged European Union Greenpaper*. 2004. http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2004/ke6004078_en.pdf
- *** European Anti-Poverty Network. *Ensuring a Decent Income and a Better Life for All*. 2006. http://eapn.horus.be/module/module_page/images/pdf/pdf_publication/EAPN%20Publications/position/Minimum%20income_en.pdf
- *** European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. *Equality and non-discrimination. Annual report*. 2005, <http://www.stop->

discrimination.info/mc_scripts/doclib/files/annualrep05_en.pdf

- *** European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. *Working Poor in the European Union*. 2004. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/67/en/1/ef0467en.pdf>
- *** European Industrial relations Observatory Online. *Low-wage workers and the "working poor"*, 2002.
- *** Guvernul României. *Planul Național de Dezvoltare*. 2005. <http://www.fseromania.ro/down-docs/pnd.pdf>
- *** Ministerul Muncii Solidarității Sociale și Familiei. *Raportul Național Strategic privind Protecția Socială și Incluziunea socială*. București: septembrie 2006.
- *** *Report From the Commission to the Council, The European parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Equality between women and men-2008*. http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/docs/com_2008_0010_en.pdf
- *** United Nations Economic Commission for Europe. *Bridging the gender gap in entrepreneurship in Eastern Europe and CIS*, http://www.unece.org/press/pr2003/03ireedd_p10e.htm

Web-sites

<http://www.mmssf.ro/website/ro/munca/050906statistici.pdf>

<http://www.eurofound.europa.eu/ewco/2008/01/RO08010191.htm>

THE LABOUR MARKET IN ROMANIA – CREATED BY MEN FOR MEN. WHERE DOES THE GENDER DIMENSION FIT?

Lect. Univ. Drd. **Alina Andreea Dragolea**
coala Na ional de Studii Politice i Administrative
Bucure ti, România
adragolea@yahoo.com

Abstract

This article was elaborated in the context of research activities of the Project CAPRIGHT „Resources, rights and capabilities: in search of social foundations for Europe”, financed by FP6 European Commission, in which the Institute of Educational Sciences acts as a partner. This paper aims to present an overview of the structure of Romanian labour market, using a framework for analysis and concepts from gender perspective. The paper presents an overview of the most important challenges faced by women on the Romanian labour market, collaborated with a statistical image of women’s employment. Following the human capital theory, the paper analyses the women’s situation on the labour market from two perspectives: the discrimination and the level of unequal resources and conditions prior and after entering the labour market. Although the accession of Romania to the European Union and a more active internal pressure have led to a very wide-ranging equal opportunities legislation, a more active, gender-sensitive approach to the issue of women’s employment is still required.

Keywords: *equal opportunities, employment, gender discrimination, inequality, social exclusion.*

Rezumat

Acest articol a fost elaborat în cadrul activit ilor de cercetare derulate în Proiectul CAPRIGHT „Resources, rights and capabilities: in search of social foundations for Europe”, finan at prin Programul Cadru 6 al Comisiei Europene, în care Institutul de tiin e ale Educa iei este partener. Acest articol î i propune s fac o prezentare a structurii pie ei for ei de munc din România, folosind un cadru de analiz care include concepte din perspectiva de gen. Lucrarea prezint principalele provoc ri c rora femeile trebuie s le fac fa pe pia a for ei de munc din România, corelate cu o descriere statistic a ocup rii femeilor. Pomind de la teoria capitalului uman, articolul analizeaz situa ia femeilor pe pia a for ei de munc din dou perspective: discriminarea i nivelul inegal al resurselor i condi iilor înainte i dup intrarea pe pia a for ei de munc . În ciuda ader rii României la Uniunea European i a unor presiuni interne active care au determinat apari ia unei largi legisla ii privind egalitatea de anse, este necesar o abordare sensibil la problematica de gen a problematicei ocup rii femeilor.

Cuvinte cheie: *oportuniti egale, angajare, discriminare de gen, inegalitate, excluziune social .*

1. An overview of issues

In the communist period (1947-1989) Romanian women have entered in large numbers the labour market, a process linked to the „formal” proclamation of the equality between men and women¹. Until then in Romania, a state whose economy relied mainly on agriculture, with fiercely patriarchal features, women’s employment (formal and paid) was a rarity, with the notable cases of a few „feminine occupations”, reserved to women (midwives, for

example). After 1947 the increasing presence of women in different sectors of economic production has not been accompanied by a change in the traditional roles of women. This led to the very difficult double-burden of paid work and domestic responsibilities in women's lives. The insufficient development of social services – especially child-care facilities, weighted down even more on women and, as a result, they perceived paid work as a burden and not as a career (Dragomir&Miroiu, 2002, p. 208). The fact that second-wave feminism and its accomplishments (equal opportunities legislation, equal pay for work of equal value, etc) were unknown to Romania (state-socialism perceived feminism as a „bourgeois ideology”) didn't help women's position on the labour market.

The transition period that started with the revolution of 1989 has brought little improvement in this regard. After 17 years of post-communism, we still don't have a complete image of how women are faring on the labour market. The available statistics are not encouraging. The occupational segregation already present in the socialist economy (in spite of women breaking-through in male-dominated occupations earlier than in other parts of Europe) has taken new forms. Besides the concentration of women in public-financed sectors that are under-budgeted (education, primary and secondary levels, health care etc.), women have joined the free market more quickly than men, usually working in low wage jobs with no social safety net². Until recently, the pay gap between men and women was showing no signs of a major down-sizing. There are almost 2,3 times less women found in the category of high-level functionaries and managers (AMIGO, 2002). Women are generally less satisfied with their lives, compared to men, with the level of dissatisfaction growing among urban women³. Furthermore, large groups of women, from different ethnic and social backgrounds, have seen a decline in their status and opportunities on the labour market, with the extreme case of the roma women being excluded in large numbers⁴. During the post-communist era, the already increased participation of women on the labour market has not led to an understanding of the need for work flexibility, both in terms of time arrangements or in regards to labour market dynamics (mobility, professional training, etc.).

The promotion of equal opportunities and treatment between women and men on the labour market has been, until recently, a matter of external pressure, mostly from the European Union. This pressure has translated into legislation that bans discrimination of any kind on the labour market and sets the conditions for establishing a framework for equal opportunities between women and men⁵. However important these developments may be, they are neither complete nor sufficient. The Romanian Government has recognized in the past that women (especially young women, women over 50 years and women belonging to the roma minority) encounter difficulties entering or re-entering the labour market. Still, few empirical data and research is available regarding the challenges women face on the labour market and, as a result, we still lack a gender-sensitive approach to policy making. We consider that, in view of the economic and social perspectives of Romania – a growing economy that needs the potential and capabilities of women employees and the problematic future of the pension system and other social benefits, given the reduction of the active population in the past years, due to migration and a low birth rate⁶ - the increasing (and improving) the participation of women on the labour market is not only an issue concerning feminist politicians or academia, but a potential source of economic prosperity that should not be ignored⁷.

2. Women and employment in Romania in statistics

According to the Lisbon Strategy, by 2010 the employment rate of women should reach 60%. Romania registered in 2005 a rate of employment for women situated at 52,5%.

Table 1. Employment levels, by gender and age groups, 2002-2005 (%)

		15 - 24	25 - 54	55 - 64	over 65	15 - 64
2002	Men	34,6	79,6	43,1	21,2	64,1
	Women	26,2	66,0	33,0	16,6	52,0
	Total	30,5	72,8	37,7	18,5	58,0
2003	Men	32,6	80,1	43,5	21,3	64,1
	Women	22,9	66,0	33,3	15,6	51,5
	Total	27,9	73,1	38,1	17,9	57,8
2004	Men	32,8	79,2	43,1	17,1	63,6
	Women	25,1	66,6	31,4	13,4	52,1
	Total	29,1	72,9	36,9	14,9	57,9
2005	Men	29,4	80,0	46,7	16,8	63,9
	Women	21,6	66,5	33,1	13,8	51,5
	Total	25,6	73,3	39,4	14,6	57,7

Source: The Romanian Minister for Labour, Family and Equal Opportunities.

Unemployment rate for women is relatively low, if we compare it to the UE average. In 2004, the unemployment rate for women was 6,4%, while in the UE25 (UE15 + 10 MNS) it was 9,8%⁸. A major problem for women is that, once unemployed, they are significantly less likely than men to be re-employed (Bretherton, 2001, p. 60-81).

Table 2. Employment levels, by gender and age groups, 2002-2005 (%)

	2002	2003	2004	2005
Men	8,9	7,5	9,0	7,7
Women	7,7	6,4	6,9	6,4
Total	8,4	7,0	8,0	7,2

Source: The Romanian Minister for Labour, Family and Equal Opportunities.

Furthermore, the relatively low rate of unemployment among Romanian women should be treated with hesitation, since agriculture provides a refuge from lack of formal employment, also for men (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004). Small family-owned farms and agricultural temporary work (most often without legal forms) – both being characteristic for agriculture production in Romania - provide refuge for a large number of people: in 2004, over 2.800.000 (32% of the total employed) Romanians were employed in the agriculture sector; 46,7% were women (INS, 2005).

Temporary migration also provides a refuge from unemployment: more women than men leave Romania to work outside the country, mostly in EU countries, temporarily or permanently.

Immigration – illegal or legal – is seen as a way out of poverty, rarely as a way of one's enhancing hers/ his' career options. Women are offered, through specialized agencies for finding jobs outside the country, mostly "feminine" occupations (childcare, house cleaning etc), jobs that have low wages and provide little perspectives upon return.

In 2004, 66,4% of employed women earned less than the average national wage. The Romanian Government identified as the principal two causes the fact that women are employed especially in „domains with a low economic value”, like the food industry, textile industry etc, that offer low salaries, and that women dominate the low levels of salaries. However, in the past decade, the pay gap¹⁰ between women and men has been reduced, especially due to women starting to take over the banking and financial sector¹¹. As in the rest of Europe, the service sector is dominated by women but this has not led to an increase in the general level of wages since in Romania, as it is the case all over the CEE, women are significantly over represented in the public services (where wages are still low) compared to their counterparts in the EU15 (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004). The public sector (especially in public administration, where women constitute the majority of employees) has been catching up at a lower pace in reducing the pay gap.

Table 3. The evolution of the pay gap between men and women, 2001-2002 (%)

	Total	Public sector	Private sector
2001	18,4	19,8	17,6
2002	17,4	18,2	19,4
2003	17,6	19,7	18,9
2004	13,9	16,4	15,9
2005	13,0	16,4	15,8

Source: The Romanian Minister for Labour, Family and Equal Opportunities.

Romanian women are still finding it difficult to brake the „glass ceiling”. There are almost 2,3 times less women found in the category of high-level officials and managers (AMIGO, 2002). Even when they do accede to top-level positions (the category of legislator, senior officials or managers) they still earn 5,3% less than their male counter-parts.

There are no rigorous quantitative researches to state that women are subjected to statistical discrimination¹² regarding employment and job promotion. Still, a qualitative study done by the Center Partnership for Equality (2005) has revealed that the lack of rigorous, formal standards with regard to promotion criteria (in both the public and the private sector) creates a disadvantage for employees (men and women) but, also, allows for a subjective picture of top level managers related to men's work and women's work. The same study found that top-level managers consider that the amount of work and dedication that women can invest in an organization/ firm is affected by their difficulty in balancing work and domestic activities. As a result, a majority of managers (but also employees) declared that women have more difficulties being promoted? at their work place, „not because they are less prepared or skilled but because their personal life usually affects their professional one”. This follows the

conclusions of another research that stated that: „in Romania, men are preferred to women by employers because of the higher costs associated with the latter. Managers assume that women will retreat from the labour market earlier and will have longer periods of absence due to births, child care or personal (domestic) responsibilities that will reflect on their work load and level of commitment” (Te iu, 2004, p. 108-111).

In Romania, the levels of part time employment are well below the European average. In 2005, 10,5% percent of Romanian women worked part-time, compared with 32,4% in the EU25, while the difference was much more reduced for men, 9,9% and, respectively, 7,7% (MMSSF). This is related to both an inflexible legislation – for example, employees don’t have the possibility to switch between full time and part time, as other national legislation allow (EGGSIE, 2005) – and the nature of the part-time jobs. Until now, for Romanian women part-time working revealed the exact opposite of Catherine Hakim’s theory about the “myth of part-time employment”¹³. Part-time working is an imposed situation, brought by the impossibility of finding full-time employment, low skills or the offer of jobs available – most of the part-time workers are located in the rural areas¹⁴. However, for women having in part-time employment a viable alternative to full-time employment would represent a chance for them to remain attach for longer periods to the labour market and to better balance work and personal life (for example, for women that want to have an active role in the first years of life of their children but also want not to loose important job experience and accumulation in their occupations).

Flexible working hours and other types of arrangements are almost unknown to Romanian employers and employees. The issue of the (lack of) flexible time arrangements is especially critical given the fact that policies directed at reconciling work and private life are almost absent in Romania. The major reduction of state-sponsored child-care facilities after 1989 and the prohibitive costs of private ones only aggravate the fact that women are still the main care-takers in the families and do most of the domestic work.

Tabel 4. Women and men and domestic responsibilities

Romania			Sweden		
Who is responsible for:	Men	Women	Who is responsible for:	Men	Women
House cleaning	5%	79%	House cleaning	19%	62%
Cooking	4%	85%	Cooking	21%	66%
Ironing	3%	90%	Ironing	12%	71%

Source: *European Social Reality. Special Eurobarometer, February 2007, for persons living with a partner.*

As it was noticed, the reduced availability and the increased cost of childcare provisions across CEEC have impacted particularly upon low-income groups (Bretherton, 2001, p. 60-81). The 2007 Special Eurobarometer shows that Romanians have one of the lowest levels of satisfaction with childcare facilities in the EU, only 35% declaring that they are content with those services. Furthermore, the provisions of the parental leave law (the only law that can fall in the category of reconciliation policies) can still be improved. For example, women are given a 2 year period of maternity leave but there are no provisions that encourage the

father to take up an active role in the upbringing of children and thus perpetuating the idea that mothers are the sole care-takers of their children. This could be corrected by introducing a requirement stating that fathers should take at least 30 days of parental leave (the Swedish model). Also, the fixed income (and not a percentage from the mother's earnings) that mothers receive for the 2 years period is low enough to act as a discouragement for young, dynamic professionals that earn much more than the sum offered by the state.

Establishing the exact percentage of women working without legal forms is a difficult task because of the vulnerable position of these women (they are often afraid to lose their earnings and not sure they will be able to find „legal” employment, they are not familiar with the legislation and don't know their rights etc.). The estimated figure is that between 10 to 20 percent of the population of active women have at one point in their lives worked without legal forms (Stan, 2004). This leads to poverty and a very high risk of social exclusion due to lack of social benefits (health, pensions, etc). The percent is even worse for roma women, with an estimate of around 54% of those being at one point or still being employed in the informal economy.

Roma women can be called the underprivileged minority inside an underprivileged majority. The roma minority is one of the most vulnerable groups in terms of early dropping out from school and remaining outside the labour market permanently, with young women being more affected than men (MMSF). As a result:

- 67,9% of the roma women are homemakers (have never worked and have slim or none chances of ever having a formal employment), this percentage representing 4 times more than the national average;
- only 11% of roma women are employed legally;
- 41% of the roma population works in agriculture; out of this percent two thirds are women;
- 23% of the roma population with the age over 16 doesn't have any level of formal education and only 3,7% are expected to graduate from secondary level education (UNDP, 2005).

Discrimination, poverty and traditions all play a role and significantly undermine the perspectives of roma women on the labor market. Starting with 2003, the National Agency for Employment of the Labour Forces organizes a special job's fair for the roma population, with special positions being offered to persons that risk social exclusion. A salutary initiative, it has had mixed results: in 2005 out of the 9845 participants looking for employment only 2.257 found a job through the fair (Planul Național de Dezvoltare 2007-2013). Having this in mind, in the matter of the exclusion and discrimination of roma women from the labour market it is the state's institutions that should take the lead in combating this phenomenon¹⁵ but the business community should also be made responsible.

After 1989 syndicates' membership has encountered a decline all over the Central and Eastern Europe. This decline has been more acute in Romania, with membership extremely low and fluctuating by economic sector. The National Syndicate Bloc estimates that women constitute around 35% of its members while the Confederation of Democratic Syndicates in

Romania cites even higher levels of participation, this being explained by the fact that its members include syndicates coming from the textile industry. A close scrutiny of women's activity in syndicates reveals that there are no women leaders and the percent of women in the decision-making bodies of the syndicates is under 20% ((European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004). Also, there is no manifest gender dimension in the programs or actions taken by syndicates in the past 17 years. The gender issue is „resolved” by the women's organizations inside the syndicates that deal mainly with ensuring that in collective contract negotiations the provisions of the equal opportunities act are applied. However, in the past two-three years the increased frequency of contacts between the Romanian syndicates and their counterparts in the EU has led to the gender dimension being more „attractive” to syndicate's leaders.

3. Discrimination versus inequality

In our opinion, the picture of today's Romanian working women can be analyzed from two perspectives. One is the issue of discrimination, especially in the case of roma women, the other being the problem of unequal resources and access to them prior and after entering the labour market¹⁶.

Gender discrimination on the labour market is prohibited under any circumstance in the Romanian legislation but it is not completely eradicated. Recent cases brought before the Romanian Council for Fighting against Discrimination have shown that gender discrimination still takes place, especially when age (women in the 50-64 age group) and ethnic background (roma) are combined with the gender dimension¹⁷. As recent researches have shown, Romanian women are mostly silent when faced with direct discrimination at their working places, especially when they are under-educated and under-skilled. When refused (or conditioned) employment or a promotion women remain silent and take no action. Among the main reasons cited for this are: fear to lose their job and the feeling that any action (legal) is useless, as the employer (usually private) has more economic power (Marinescu&Pricopie, 2003). It seems that Romanian women do not know their rights: only 21% of them, and 32% of men, declared in 2006 that they know their rights if they were subjected to discrimination and sexual harassment at their working place (*Discriminarea în Uniunea Europeană*, Eurobarometer 2007).

Sexual harassment is a phenomenon whose magnitude is only partially known. The Romanian Government estimates that 3% of women were or are sexually harassed at their working place but other researches indicate that the practice goes beyond this percent. Although Romania has incorporated in its internal legislation the Council Directive 97/80/EC of 15 December 1997 on the burden of proof in cases of discrimination based on sex and non-governmental organization have reported on the phenomenon of sexual harassment and discrimination of women at their working place, few cases of sexual harassment have been presented before a courthouse.

The issue of inequality on the labour market presents the researcher and policy maker with a more difficult case. Unlike discrimination, where certain variables can be measured and observed, the issue of resources that influence the participation of women to the labour

market (prior and after entering the labour market) are more difficult to analyze. We believe that by looking at the life-courses of women (primer socialization, education, time of entering the labour market, job turnover, access to job training etc.) we can establish which factors play a role in why they still do worse than men on the labour market. For the present analysis we briefly note two factors that, we believe, play a role in creating (or deepening) disadvantages for women, namely education and access to resources valuable on the labour market.

It seems that, even in present times, women still receive a gendered education that starts as early as in kindergarten. A research, published in 2001, revealed that young girls (high-school students) are „encouraged” to choose higher education specializations from the „care” area (education, health care) and to “aspire” to a lower hierarchical position (tef nescu, 2003, p. 152). Even though in Romania more women than men graduate from a higher education institution this has not led to a decrease of the occupational segregation or the access of women in top-professional categories. Women graduate mainly from letters and arts specialized faculties more than ever, while technical universities are dominated by men. Having once the largest population of female engineers in Europe¹⁸, in Romania women are drifting more and more in “segregated” universities, with law and business being the notable exceptions.

Table 5. The number of students, 2005-2006

Field	Total students	From which women
Tehcnical studies	138.723	38.840
Agricultural studies	19595	7011
Economic studies	118.809	77.828
Medical studies	33.409	23.098
Social sciences, languages and positive science	168.284	114.817
Law studies	25.523	14.473
Arts	9335	5214

Source: Higher Education in Romania, 2005-2006, National Institute for Statistics.

Resources available to employees, either formal (education, access to programs for professional training, IT skills and mastery of a foreign language) or informal (access to informal networks) play a heavy role on the Romanian labour market, characterized in the past years by a rapid developments and the introduction of new sectors (high-tech, services etc.). An afflux of foreign-owned companies on the Romanian labour market has led to requirements of skilled employees and a need for professional training. This development it is too recent in order to assess where women are winning or loosing as a result, but recent researches have shown that women (especially mothers) have a considerable less amount of available time that could be spent for their personal improvement (acquiring job training, a higher degree, computer skills etc) and a warring level of computer and internet access in their households, a fact that could lead to a new gender gap. According to a recent research (CNCSIS, 2006), from a sample of men and women, single (living without a partner in their households) and aged 24-45, only 34,1% of women declared having a computer in their home, while the percent for men is 51,7%. The same researched showed that 23,3% of women have home access to internet, as compared with 40% of men from the same sample¹⁹.

4. In-work poverty and social exclusion

In-work poverty is not an issue foreign to European social reality. In May 2005, taking into account all household members living with the in-work poor, 20 million people were affected by in-work poverty, i.e. 6% of the total population and 36% of the population at poverty risk (EUROSTAT). The Romanian labor market is one marked by low wages and low incomes in general. The transition years led to a decrease in the real value of income by more than 60% by the year 2000, compared to 1993 (Ilie, 2003, p. 6). Also, in 2003 a report on social exclusion and poverty showed that in-work poverty affects many workers – employees, self-employed and farmers. Romania has the highest rate with 28 per cent in poverty, while Czech Republic has only 5 per cent of workers poor. The relative risk of poverty is also highest in Romania. Since 1997, an approximate percentage of 25% of people in the labor market earn less than half the average national wage (idem). On the issue of women, poverty and employment in the Romanian context, more attention should be paid to in-work poverty and the position of Romanian women in the market. The gender gap in 2005 was 13%, and for some areas of economic activity it reached even 29,9% (MMSSF).

The main variables usually found relevant in analyzing women's risks of in-work poverty are the amount of and length of breaks during the working career (e.g. relating to having children); type of employment, part-time or full-time; overall quality of work and pay from work; individual characteristics such as educational level; household characteristics such as being a lone parent; institutional framework, i.e. type of welfare state (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004, p.51). Each of these factors and its impact on the risk of in-work poverty for women have been constantly ignored by the Romanian policy-makers leading to important differences in earnings between men and women and in particularly to increased rates and risks of poverty for certain groups of women.

Women get to spend less time in the labor market due to having children. In Romania child-care facilities are insufficient²⁰ and little efforts are made to increase the number of men accessing parental leave. Poorly understood financial help (establishing a fixed sum for every new mother) have led to the retreat from the market of women in low-paying jobs and in the discouraging of having children for the better-situated. Also, Romanian family structure and individual responsibilities within the household make it so that the presence of dependent children in the home will mostly affect the mother. Since the mother is still responsible for the vast majority of household and child-care tasks, her income is affected more by the presence of children within the household. However, women's own choices show that the presence of children under 14 in the household actually increases their desire to enter the labor market or to improve their position career-wise (Iancu, 2006, p. 18-19). A choice most made is opting for part-time jobs, which are mostly lower-income jobs.

In terms of overall quality of work and pay from work women in Romanian labor market will usually work in domains that pay less or will have inferior positions in institutions. The Romanian labor market is marked by a horizontal and a vertical segregation. First, there is a horizontal segregation of the labor market, areas such as health services, light industries or the school system being heavily feminized. What matters in the present discussion is that women don't simply work in different domains; women find themselves working in the least-

paid domains. The medium flat wages from the following feminized domains were situated in 2005 under the national average: health and social care services (92,3%), commerce (78,2), agriculture (69,4%), hotels and restaurants (62,5%) (*Raportul Național de progres Memorandumul comun privind incluziunea socială*, 2006, p. 9). There is no strategy for ending this segregation and for encouraging women to enter male-dominated domains or the other way around. Moreover, the state budget also reinforces a horizontal segregation and lower income for women since areas such as health and schools were seriously under-budgeted, while the government preferred to favor areas where mostly men work such as the military and other defense institutions. Also, there is a vertical segregation between men and women, with men occupying the majority of top management positions and having better incomes. Women with children are less favored by employers for hiring or promotion and child-care facilities are rare and costly. There is little proof on the part of the government that there is an awareness of the imbalance in child-care duties within Romanian families²¹ and insufficient efforts are being made to prevent and stop workplace discrimination.

Despite extensive research showing that this segregation starts early in school and is reinforced by the school curricula, leading to women choosing mostly less-paid professions, there is no coherent strategy to end this. While women get higher-education levels in Romania these tend to be in domains of study poorly valued in the labor market. Not only do the school curricula and teachers encourage this horizontal segregation, they often encourage a hierarchical segregation, coaching girls to get jobs where they would have little or none possibilities to advance and will be less paid (Dragolea&Iancu, 2007, p. 183-194).

Greater attention should be paid to other variables which affect the income people get from the labor market. Thus in recent years Member States also recognized that holding a job is not always sufficient to escape poverty: a particular family structure, such as one with two or more dependants and only one earner, or low earnings, are at the origin of the problem of the so-called "in-work poverty" (EUROSTAT). Sole parents make up a category vulnerable to in-work poverty. In Romania over 90% of lone parents are women and they make up one of the categories most vulnerable to poverty risks, in 2005 27,2% of them falling under the poverty line (MMSF, 2006, p. 12). Apart from the lone-parents category, other factors, such as the number of dependents within the household, affect the risk to in-work poverty²²²² One main problem in measuring and analyzing in-work poverty from a gendered approach is that under the assumption of equal share of resources within the household women who individually may have low incomes are not being measured and examined. Thus when single women constantly show up on the risk-of-poverty or under the poverty threshold "radar", with single Romanian women being significantly poorer than their male counterparts (28,6% of single women are considered poor, while 20,1% of poor men are poor) and have significantly less resources and goods at their disposal.

As far as institutional frameworks and social policies are concerned, the Romanian legislature shows an incomplete understanding of women's poverty risks and situations. As a relevant example I will mention the universal child allowance, insufficient to make a difference in any circumstance. In conceptualizing "women" and "the poor" and children" in monolithic ways Romanian social policies have failed to understand the need for different and complex

strategies and incentives (financial or otherwise) that could help different groups of poor women according to their respective means.

Thus as far as women's in-work poverty, the Romanian legislative and administrative bodies have mismanaged or ignored the particular and specific needs, risks and situations different groups of women find themselves in. In a labor market already marked by low wages and income, they have created categories "poorest among the poor" and in these categories women usually form the bulk of members.

Instead of conclusion

In the light of the elements presented we feel that a comprehensive research of the difficulties and opportunities women are faced on the labour market in Romania is long overdue. Researchers should, at this point focus on how labour market legislation and public policies affect (differently) men and women. From this point of view, a positive development has been, in the past years, the increased percent of active measures related to the labour market (from 1% to 20% during the period 1999-2002). The legislation on employment (no. 76/2002) includes special provisions for women reentering the workforce after periods of inactivity. More specific, families can benefit from a special financial allowance, to be used for nurseries for children under 3 years old, thus enabling mothers to return earlier to work. There are still issues related to women's situation on the labour market that are not addressed or addressed inadequate. Until now, no set of policies directly addressed the issue of professional training for women after prolonged periods of absence due to maternity or child-care. Policies designed to fight gender labour segregation, as well as its effects on women's earnings and career prospects are inexistent in Romania. While various legislative initiatives have proposed introducing a quota for women in public administration or public services (and political parties) Romania doesn't have such a law. So far Romania has pledged (along with the European Union) to ensure an equitable participation of women in all decision making bodies but the Romanian Government has the particularity of having no women minister. A positive note is that the issue is starting to be addressed by the Government but not in the form of gender-budgeting (*The National Strategy for Equality between Women and Men* recognizes that women's work is segregated and under-paid but does not formulate the possible solutions in terms of a necessity to address budgeting priorities).

While these measures targeted the entire population, a special attention has been given to women, in generally, and to roma women in particularly. We believe that working women in Romania compose a very heterogeneous group, with different sub-groups of women (young, old, mothers, roma etc.) facing different challenges that require different policy solutions. As a positive development, the *Law of equal opportunities between women and men* (no. 202/2002) acknowledges that women face on the labour market "multiple discriminations" (added to the gender dimension, women are "penalized" on the labour market for their ethnic background, age, disability etc.)

Furthermore, active public policies should not aim only at increasing the level of participation of women on the labour market, but also at improving, in terms of security, wages and

career possibilities, this participation. Life-long learning (in order to improve the perspectives of women on a changing economy) and on-the-job training are essential instruments for enhancing women's participation to the labour market and ensuring that their full potential is being used. The number of women participating in the lifelong learning and job-training programs almost equals that of men (8,3% men and 6,5% women, for all economic sectors). However, this number is extremely low and most lifelong learning and job-training programs are addressed to already highly skilled workers. There is the need to include more categories of workers (this means focusing on women faced with a high risk of exclusion from the labour market - roma, women over 50 years-old, women from impoverished, rural communities, etc.), as well as developing and implementing effective strategies to offer women access to lifelong learning and job-training. Access to lifelong learning and job-training for women also means taking into account the fact need to reconcile private and professional lives.

NOTES

- ¹ The Romanian Constitution of 1948 stated that " Women have equal rights with men in all the State's domains, economic, social, cultural, politic and in the private sphere. For work of equal value of that of men's women are entitled to equal pay". Cristina Liana Olteanu, 2003, *Femeile in Romania Comunista (Women in Communist Romania)*, Politea-SNSPA Publishing, Bucharest.
- ² At the beginning of 2000, it was estimated that 1.2 million (that fall in the category of self-employed or employed in a type of family business, usually in agriculture) women didn't benefit from any form of social protection (pension benefits, health care, etc). Vladimir Pasti, 2003, *Ultima inegalitate. Relatiile de gen in Romania (The Last Inequality. Gender Relations in Romania)*, Polirom Publishing, Iasi. Mihaela Miroiu (2004, *Drumul c tre autonomie (The Road to Autonomy)*, Polirom Publishing House, Ia i), *BIBLIOGRAPHY* describing the situation of women and men in a post-socialist, not still capitalist society, using the phrase: the men belong to the state, the women to market economy.
- ³ Only 56% Romanian women living in cities declared themselves satisfied with their living standards, compared to 65% of men (Eurobarometer, Special Report for Romania, Spring 2007). In the absence of further research, we can speculate that this particular trend can be explained either by a lack of perspectives or a lack of resources needed to improve their lives.
- ⁴ Among the reasons cited for the extreme difficulties roma face on the labour market (especially roma women), leading sometimes to permanent exclusion, the lack of formal education and poor living conditions (housing) stand out in governmental reports (National Reform Program, 2005, Romanian Government). The issue of discrimination on the labour market is usually addressed by NGOs.
- ⁵ Romania has incorporated most of the Community aquis in the field of equal opportunities and treatment between women and men on the labour market. Recently, upon pressures from the European Union and labour unions, the provision of equality between women and men in the process of collective negotiations has been introduced in the law of equal opportunities between women and men.

- ⁶ It is estimated that in the period 1999 – 2005 the population of Romania has decreased by 13,2% (National Reform Program, 2005, Romanian Government). Furthermore, waves of anticipated retirement (a phenomenon stretching throughout the 1990's, brought by the lack of job-security, especially for older workers who preferred a small but secure income) put a lot of pressure on future pensions systems, as fewer workers had to pay for more retirees, a trend that is continuing. For example, the percentage of retirees rose from 15% in 1990 to almost 30% in 2002. (Simona Ilie, Saracie si excluziune sociala, in Calitatea vietii, XIV, nr. 3–4, 2003).
- ⁷ As underlined by the European Council, in the Joint Employment Report 2006/ 2007, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st06/st06706.en07.pdf>.
- ⁸ In the same time, the long term unemployment affected 2,7% of women in 1999 and 3,9% in 2005, compared with 4,5% in UE25 in 2005. The procents are obtained from the Romanian Minister for Labour, Family and Equal Opportunities, <http://www.mmssf.ro/website/ro/autoritate/190506posdru.pdf>.
- ⁹ Prior to 2002 statistical data are not relevant since the Romanian Institute for Statistics started only in that year to calculate the unemployment levels using ILO methodological instruments.
- ¹⁰ The Romanian Institute for Statistics calculates, in accordance to international standards, the difference between men's and women's average gross hourly earnings as percentage of men's average gross hourly earnings (for paid employees at work 15+ hours).
- ¹¹ Pay gap by (main) economic activities (2005): agriculture, hunting and forestry – 10,6%, manufacturing industries – 26,4%, wholesale and retail trade, repairs – 23,5%, hotels and restaurants – 19,7%, financial intermediation – 23,0%, education – 14,8%, health and social work – 11,8%, public administration and defense; compulsory social security – 11,9%. Women earning more than men only when employed in construction – 10,6% and in real estate, renting and business activities – 9,5%. The Romanian Minister for Labour, Family and Equal Opportunities, <http://www.mmssf.ro/website/ro/munca/050906statistici.pdf>.
- ¹² Statistical discrimination refers to “employer's differential treatment of men and women on the basis of their perceptions of average gender differences in productivity or job stability”. The existence of statistical discrimination on a particular labour market can influence negatively women's decisions regarding their careers paths and investment of their personal development. Francine D. Blau, Marianne A. Ferber, Anne W. Winker 1997, *The Economics of Women, Men, and Work*, Third Edition, Prentice Hall, p. 176.
- ¹³ That states that the “uncommitted women”, women that choose not to invest in their careers and are, thus, more willing to take up part time working, show considerable amounts of satisfaction with their life and work and are not “forced” into unwanted labour or don't feel their have a lower social status (as stated by feminist theorists). Part time working, states further Hakim, a result of women's preferences. Catherine Hakim, *Five Feminist Myths about Women's Employment*, *The British Journal of Sociology*, Vol. 46, 1995, No. 3, pp. 429-455.

- ¹⁴ Ioan M. Rîngean (coord.), *First European Quality of Life Survey: Quality of life in Bulgaria and Romania, 2006*; European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/67/en/1/ef0667en.pdf>. Maria-Daniela Stan, in *Excluziunea de pe piața muncii, 2004*, în *Calitatea vieții*, XV, nr. 3-4, <http://www.iccv.ro/romana/revista/rcalvit/pdf/cv2004.3-4.a10.pdf>, reaches a similar conclusion but states that part-time work acts as a substitute for unemployment.
- ¹⁵ As it is also suggested by the report *The Glass Box: Exclusion of Roma from Employment*, European Roma Rights Centre, February 2007: "Measures need to be introduced in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia which move society towards greater equality of opportunity and in that process Governments have to take the lead. To achieve this they must move from their current passive position to one that is actively promoting equality of opportunity for ethnic minorities, especially in employment and particularly for Roma. The message from government that employment discrimination against Roma will no longer be tolerated must be clear and explicit."
- ¹⁶ We follow the conclusions of Francine D. Blau, Marianne A. Ferber, Anne W. Winker (1997, *The Economics of Women, Men, and Work*, Third Edition, Prentice Hall) that stated that careers of women are affected by resources they possess prior to and after entering the labour market, resources obtained by investing in their human capital. By resources the authors are referring to: access to and quality of formal education, access to on-the-job training, job search, geographic migration, etc.
- ¹⁷ Women over 50 have a greater risk (than other age groups and the similar age group of men) to fall under the poverty line especially after retiring due to lower earnings during their working life and lower pension due to the fact that, by law, they retire five years earlier than men. We are confronting with a reality that involves disqualifying and marginalization of the over 50 years women, forcing them into early retirement and into a poverty trap. Iancu, A., in Balu, O. (ed.), *Equal Competitors. Equal Partners. Integrating Gender Equality in Policy Making*, 2007, Maiko Publishing, Bucharest.
- ¹⁸ In the periods of peak economic production (from 1960 until late 1970's), when the socialist economy needed more and more skilled workers and high-level professionals. However, the image of females making their way to top-level positions in men's jobs was used as an ideological weapon and less as a means to achieving gender equality. Olteanu, C.L., *Femeile în România Comunistă (Women in Communist Romania)*, Politehnica-SNSPA Publishing, Bucharest, 2003.
- ¹⁹ In Romania, only 20% of the population has access to Internet from their household (in the EU the average is 50%), Eurobarometer, National Report for Romania, Spring 2007. However, the gap grows even bigger if we take into account the mentioned percentage of single, potential active women (that can not be assumed to have access to the resources of their respective partners) that don't have access to internet.
- ²⁰ Far from increasing, some forms of child-care have decreased. Thus, as part of the health-care reform a vast number of nurseries have been dismantled.

- ²¹ The government still refers to the caring tasks of the “family” in various public and legislative documents, ignoring the fact that within the family there is usually one caretaker: the adult woman. <http://www.mmssf.ro/website/ro/autoritate/190506posdru.pdf>

BIBLIOGRAPHY

- BLAU, F.D., FERBER, M.A. & WINKER, Anne W. *The Economics of Women, Men, and Work*. Third Edition, Prentice Hall, 1997.
- BRETHERTON, C. Gender Mainstreaming and EU Enlargement: Swimming Against the Tide? In: *Journal of European Public Policy*, February 2001, p. 60–81.
- DRAGOLEA, A. & IANCU A. The Gender Dimension of Education. In: *Equal Competitors. Equal Partners. Integrating Gender Equality in Policy Making*. Bucharest: Ed. Maiko, 2007.
- DRAGOMIR, O. & MIROIU, M. (ed.). *Lexicon feminist*. Ia i: Polirom, 2002.
- HAKIM, C. Five Feminist Myths about Women’s Employment. In: *The British Journal of Sociology*, Sep., 1995, Vol. 46, No. 3, p. 429-455.
- IANCU, A. The Gender Dimension of Social Exclusion. In: B LU , O. (ed.), *Equal Competitors. Equal Partners. Integrating Gender Equality in Policy Making*. Bucharest: Maiko Publishing, 2007.
- IANCU, A. *Gen i Implicare politic* , În: CNCSIS *Gen, Interese politice i Insertie European* , unpublished.
- ILIE, S. S r cie i Excluziune social . Includiunea social ca obiectiv al sistemului de protec ie social . In: *Calitatea vie ii* , 2003, XIV, nr.3-4. <http://www.iccv.ro/romana/revista/rcalvit/pdf/cv2003.3-4.a01.pdf>
- MARINESCU, V. & PRICOPIE, V. *Accesul femeilor pe pia a muncii*. Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2003.
- M RGINEAN, I. (coord.). *First European Quality of Life Survey: Quality of life in Bulgaria and Romania*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2006. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/67/en/1/ef0667en.pdf>
- MIROIU, M. *Drumul c tre autonomie*. Ia i: Polirom, 2004.
- OLTEANU, C.L. *Femeile în România Comunist* . Bucure ti: Politea-SNSPA, 2003.
- PASTI, V. *Ultima inegalitate. Relatiile de gen in Romania*. Ia i: Polirom, 2003.
- STAN, M.D. Excluziunea de pe pia a muncii. In: *Calitatea vie ii*, 2004, XV, nr. 3-4, <http://www.iccv.ro/romana/revista/rcalvit/pdf/cv2004.3-4.a10>
- TEF NESCU, D.-O. *Dilema de gen a educa iei*. Ia i: Polirom, 2003.
- TE IU, Roxana. Discriminarea femeilor în România. In: WEBER et al., *Combaterea discrimin rii: eficien a ini iativelor guvernementale i neguvernamentale*, Bucure ti: Ed. Ars Docendi, 2004.
- *** *Ancheta asupra for ei de munc în România*. AMIGO 2002. National Institute of Statistics.
- *** *Broadening the Agenda, the Status of Romani Women in Romania i Faces of poverty, faces of hope*. UNDP, 2005.
- *** *Equal opportunities for women and men in services of general interest*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/128/en/1/ef04128en.pdf>
- *** *Eurobarometer*, Special Report for Romania, Spring, 2007.
- *** *Higher Education in Romania, 2005-2006*, National Institute for Statistics.

- *** *Joint Employment Report, 2006/ 2007*. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st06/st06706.en07.pdf>
- *** *Planul Național de Dezvoltare 2007-2013*.
- *** *Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013*, <http://www.mmssf.ro/website/ro/autoritate/190506posdru.pdf>
- *** *Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013*, <http://www.mmssf.ro/website/ro/autoritate/190506posdru.pdf>
- *** *National Reform Program*, Romanian Government, 2005.
- *** *Raportul Național Strategic privind Protecția Socială și Incluziunea Socială*, Ministerul Muncii, Solidarității Sociale și Familiei, București, Septembrie 2006.
- *** *Raportul Național de progres Memorandumul comun privind incluziunea socială*, București, iunie 2006.
- *** *Raportul privind România în Discriminarea în Uniunea Europeană*, Eurobarometer 2007.
- *** *Reconciliation of work and private: A comparative review of thirty European countries*, 2005, EU Expert Group on Gender, Social Inclusion and Employment (EGGSIE), http://bookshop.eu.int/ebookshop/FileCache/PUBPDF/KE6905828ENC/KE6905828ENC_002.pdf
- *** *Statistics in focus-population and social conditions, In-work poverty- New commonly agreed indicators at the EU level*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-005/EN/KS-NK-05-005-EN.PDF
- *** *The Glass Box: Exclusion of Roma from Employment*, European Roma Rights Centre, February 2007. <http://www.errc.org/db/02/14/m00000214.pdf>
- *** *Women and men in organizations*, CPE, 2005. http://www.cpe.ro/romana/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=48
- *** *Working poor in the European Union*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2004. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/127/en/1/ef04127en.pdf>
- *** *Working Conditions and Gender in an Enlarged Europe*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2005. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2004/138/en/1/ef04138en.pdf>

Web sites

- <http://www.mmssf.ro/website/ro/munca/050906statistici.pdf>
- <http://www.mmssf.ro/website/ro/autoritate/190506posdru.pdf>

GRUPURI AFLATE ÎN SITUAȚIE DE RISC - MODELE DE INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ

DEZVOLTAREA POLITICILOR DE EDUCAȚIE PRIORITARĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ROMÂNIA: INTERVENȚIA ZEP

Dr. **Mihaela Jigău**, cercetător științific I
Dr. **Ciprian Fartușnic**, cercetător științific III
Institutul de Științe ale Educației
București, România
mihaela.j@ise.ro, cipf@ise.ro

Rezumat

Pornind de la specificul politicilor de educație prioritară, articolul prezintă activitățile și rezultatele „Proiectului pilot de intervenție prin sistemul ZEP” inițiat de ISE cu sprijinul Reprezentantului Unicef în România și derulat în perioada 2003-2007. De asemenea, autorii prezintă inițiativa recentă de extindere a proiectului pilot în cinci unități școlare din județul Cluj, pentru o mai bună înțelegere a condițiilor în care modelul poate fi transferat și în alte zone aflate în situație de dezavantaj socio-economic.

Cuvinte cheie: politici de educație prioritară, ZEP (Zone de Educație Prioritare), anse egale, politici de incluziune, proiect educațional pilot.

Abstract

Starting from the features of the priority education policies, the paper introduces the activities and the results of the pilot “Project based on Education Priority Areas System”, initiated by ISE and UNICEF Romania and implemented between 2003-2007. The authors also present the recent initiative of extending the system in five schools from Cluj county, aiming at better understanding the transfer conditions of this intervention model in other socio-economically disadvantaged areas.

Keywords: priority education policies, EPA (Education Priority Areas), equal chances, inclusive education policies, pilot educational project.

Articolul de față prezintă sistemul ZEP de intervenție din perspectiva politicilor de educație prioritară promovate în sistemele europene de învățământ. Primele două secțiuni detaliază, astfel, caracteristicile acestui sistem și modul în care a evoluat de la finalul anilor '60, atunci când a fost propus pentru prima dată în Marea Britanie, până în prezent. A treia secțiune prezintă rezultatele proiectului pilot de intervenție prin sistemul ZEP inițiat de ISE cu sprijinul UNICEF România și derulat în perioada 2003-2007. În ultima parte a articolului, autorii prezintă inițiativa recentă de extindere a proiectului pilot în cinci unități școlare din județul Cluj și importanța acestei intervenții pentru o mai bună înțelegere a condițiilor în care modelul poate fi transferat și în alte zone aflate în situație de dezavantaj socio-economic.

1. Sistemul ZEP în rile europene

Sistemul zonelor prioritare de educa ie reprezint un instrument complex de combatere a inegalit ilor colare i a fost fondat pe principiul compens rii i al discrimin rii pozitive (alocarea de resurse educa ionale i financiare suplimentare copiilor afla i în situa ie de dezavantaj colar). Ini iat în Anglia prin programul EPA (*Educational Priority Areas*) în 1967, modelul de sprijinire a ac iunilor educative în zonele în care condi iile economice i sociale constituie un obstacol pentru reu ita colar a copiilor a fost ulterior preluat i adaptat în mai multe sisteme de educa ie europene, cele mai importante ini iative fiind semnalate în Fran a (introdus oficial în anul 1981), Belgia (dezvoltat la scar na ional începând cu anul 1989) i Portugalia (programul Territorios Educativos de Intervencao Prioritaria – TEIP, promovat la mijlocul anilor 90).

Zonele prioritare de educa ie au fost dezvoltate atât în mediul urban (cartiere periferice ale marilor ora e locuite de imigran i, popula ie rural recent stabilit în ora e, alte categorii de popula ie marginalizat , inclusiv popula ie de etnie roma), precum i în arii rurale defavorizate. Din perspectiv socio-economic , aceste zone sunt caracterizate prin nivelul redus al condi iilor socio-economice ale familiilor, nivelul sc zut de educa ie, gradul redus al ocup rii în rândul membrilor comunit ii, implicit rat înalt a omajului, rat ridicat a criminalit ii (în unele cazuri), procentul ridicat de imigran i etc. Din perspectiv educa ional , acestor zone le corespunde o rat redus a particip rii colare (copii care abandoneaz prematur sistemul de educa ie, copii ne colariza i, cu rat redus de frecventare a colii), precum i un nivel sc zut al rezultatelor colare ale elevilor.

Studiul EuroPEP coordonat de Institutul Na ional de Cercet ri Pedagogice Fran a (Demeuse et al., 2008) identific trei filosofii principale de interven ie în cazul politicilor de educa ie prioritare :

- a) politici educa ionale de *compensare*, de eliminare a *inegalit ilor în domeniul educa ional*, înscrise în curentul transform rii colilor de elit în coli de mas i garant rii egalit ii de anse prin interven iile statului bun st rii; cel mai adesea, aceste politici au o logic teritorial (abordarea ZEP);
- b) politici educa ionale de lupt *împotriva excluziunii* (colare, dar i sociale sau economice) prin schimbarea radical a practicilor colare i re-definirea modului de în elegere a handicapului socio-cultural; accentul acestei abord ri cade pe echitate, pe garantarea accesului la un nivel minim de competen e i cuno tin e care s asigure fundamentul unei incluziuni sociale reale;
- c) politici educa ionale de promovare a *educa iei incluzive*; acest model are la baz o logic dubl : pe de o parte, cea a grupurilor aflate în situa ie de risc i, pe de alta, a nevoilor educa ionale specifice/speciale.

Modelul ini iat în Anglia la sfâr itul anilor '60 a fost reformat succesiv în timpul guvem rii *new labour*; raportul Warnock (1978) impunând o nou viziune asupra mecanismelor de segregare i necesit ii inter-rela ion rii interven iilor din aria educa ional , medical , social , cultural , economic sau geografic . Evolu ia sistemului ZEP în Fran a surprinde, de asemenea, această evolu ie. Astfel, reforma din 1997, prin care sunt constituite Re ele de Educa ie Prioritar (REP) lrgete aria de cooperare între coli i partenerii din comunitate. De

asemenea, această inițiativă oferă resurse suplimentare colilor incluse în ZEP în scopul diminuării fluctuației de personal, identificat de evaluările programului ca fiind una dintre provocările importante ale acestui tip de intervenție. Reforma din 2006-2007 pune un accent mai mare pe dimensiunea academică a intervenției și pe reducerea numărului de unități colare incluse în program și concentrarea mijloacelor suplimentare aflate la dispoziția acestora. În anul 2007 abordarea educației prioritare este, practic, relansată prin programul RAR (*Réseau ambition réussite*) printr-un obiectiv central asigurarea egalității de șanse și dezvoltarea parteneriatului între școală, familie și alți actori cheie de la nivelul comunității.

Din păcate, nu este încă decis ce se va întâmpla cu colile ZEP care nu au fost incluse în noul program (RAR), în acest moment activitățile pilot de asistență fiind în mod semnificativ diminuate (cf. Observatorului Zonelor de Educație Prioritară, 2009). Actorii de la nivelul comunității și al unităților colare indică riscul ca investițiile și resursele din ultimii ani în aceste coli să se piardă. Mai mult, se reafirmă nevoia ca unitățile de învățământ precolară să fie incluse în programul de educație prioritară, cât și importanța și nevoia de asistență suplimentară pentru echipele manageriale ZEP.

Schimbările importante în modul de înțelegere și de implementare a modelului ZEP ridică o serie de întrebări relevante pentru analiza condițiilor de transfer în alte sisteme educaționale. Focalizat pe categorii de elevi din ce în ce mai bine definite și mai numeroase, intervențiile polititorilor de educație prioritară se confruntă cu provocări în ceea ce privește limitele abordării normative, dar și în ceea ce privește operaționalizarea unor concepte cheie precum *nevoile elevilor, diferențe sau diversitate*.

2. Sistemul ZEP în România

O serie de studii realizate de către Institutul de Științe ale Educației au evidențiat faptul că principalele **cauze** ale participării reduse la educația copiilor se înscriu în categoria **determinanților colari** (deficitul de personal didactic calificat, nivelul redus al resurselor materiale, influențele negative ale ethos-ului școlar etc.), **socio-familiali** (șiră de familie, nivel redus de educație a părinților, omaj, atitudine rezervată privind educația copiilor), cât și **individuali** (stare precară a sănătății, dificultăți de adaptare școlară etc.). Pe baza acestor constatări și în vederea ameliorării participării la educația și a rezultatelor învățării s-a considerat oportună implementarea sistemului ZEP în România. Aceasta s-a realizat de către o echipă de experți din cadrul ISE, care a inițiat în anul 2003 un proiect pilot prin care să se verifice fezabilitatea și condițiile de succes ale unei intervenții de acest tip pentru sistemul național de educație. Proiectul s-a derulat pe parcursul a trei etape: 2003-2004; 2005-2006 și 2007.

Obiectivele principale ale proiectului pilot au fost următoarele:

- Creșterea gradului de participare la educație și reducerea riscului de abandon școlar pentru copiii cu dificultăți de învățare și/sau pentru cei provenind din medii defavorizate socio-economic, cu accent asupra copiilor de etnie romă.
- Asigurarea competențelor de bază pentru copiii romi și pentru cei care apar în populația majoritară, proveniți din medii defavorizate socio-economic, care au părăsit sistemul de

educa ie 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 romă, participanți la program.
- Schimbarea mentalităților și ameliorarea relațiilor dintre populația majoritară și cea de etnie romă.
- Dezvoltarea capacității instituționale a școlii în vederea creșterii calității educației copiilor.
- Diversificarea funcțiilor școlii în scopul dezvoltării ca centru de resurse pentru părinți și ceilalți membri ai comunității, sporirea rolului acesteia în comunitate.

Populația întreprinsă proiectului. În vederea derulării proiectului a fost selectată ca unitate pilot – în urma consultărilor cu reprezentanții ai inspectoratului școlar – școala General nr. 3 Giurgiu. Alegerea a fost justificată de o serie de caracteristici pe care le prezintă școala și comunitatea în care aceasta este situată, foarte apropiate de criteriile specifice programelor ZEP, și anume:

- Comunitate:
 - defavorizare socio-economic severă (grad accentuat de sărăcie, la limita subsistenței, 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 romă;
 - atitudine rezervată a unei părți a comunității față de școală și importanța educației, în special în cazul populației de etnie romă;
 - grad redus de implicare a comunității în rezolvarea problemelor școlii.
- școală:
 - rată ridicată a abandonului școlar la nivelul ciclului primar și gimnazial (aproximativ 10%), mult peste media la nivel național;
 - număr important de copii neșcolarizați în aria de cuprindere a școlii;
 - rată ridicată a pierderilor școlare prin repetenție (aproximativ 5%), de asemenea peste media națională;
 - concentrarea problemelor privind eșecul școlar (neșcolarizare, abandon, repetenție) în special în cazul populației romă;
 - proporție importantă a elevilor cu dificultăți de învățare.

Proiectul s-a adresat tuturor elevilor înmatriculați în cadrul unității școlare selectate, 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-întins); pentru acest grup a fost creat 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-întins); 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 intern), integrați în **clase ZEP**, ca sistem paralel la cel obișnuit.

Domeniile de intervenție presupuse de proiect au fost următoarele: 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 (prin intermediul autorităților publice locale, companii private, ONG-uri); protecție socială (elevii din clasele ZEP și ceilalți elevii ai școlii). Astfel, principalele activități derulate au fost următoarele:

- Elaborare de documente curriculare: planuri-cadru, programe școlare și materiale pentru elevi **adaptate fiecărui grup intern** reprezentat în proiect.
- Elaborarea unor suporturi de curs și desfășurarea de programe de formare pentru **cadrele didactice și echipa managerială** a școlii care au următoarele 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, prevenirea și combaterea violenței în școală, educația de gen ș.a.
 - Abilitarea cu strategii didactice inovatoare 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 inovatoare, adaptate diverselor discipline și contextului școlii; 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 interne.
- **Selecția elevilor și constituirea claselor** corespunzătoare grupurilor interne ale proiectului.
- Asigurarea unei mese (gustare caldă) tuturor elevilor școlii și acordarea de sprijin material celor care provin din medii dezavantajate socio-economic.
- **Reabilitarea spațiilor școlare** și dotarea cu **mobilier** a salilor de clasă, laboratoarelor, atelierului, Centrului de resurse și 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 pentru organizarea de programe de **educație a părinților** și de **alfabetizare a adulților**, precum și pentru oferirea de **servicii de consiliere** atât elevilor, cât și familiilor acestora.

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 Școlară Județean Giurgiu, Casa Corpului Didactic Giurgiu, autorități locale (Primăria Municipiului Giurgiu, Prefectura Județului Giurgiu).

umane de la nivelul unității colare selectate (cadre didactice, echipa managerial) 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 *coala-care-învață*, cât și componenta *specific aplicării noului curriculum*. În condițiile în care proiectul acordă o importanță deosebită utilizării actorilor în ierarhia factorilor ai schimbării (*bottom up approach*), sesiunile de formare au permis, prin atingerea obiectivelor propuse, transformarea colii într-un important agent al schimbării.

Evaluarea activităților de formare dedicate noului curriculum au arătat că acestea au avut un impact pozitiv asupra participanților. Activitățile de formare cross-curriculare („zilele de integrare” – tiințe, 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 tiințe, 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. Principalele concluzii desprinse din evaluarea realizată la sfârșitul sesiunilor de formare din cadrul acestei componente au fost următoarele:

- Stagiile derulate s-au racordat atât nevoilor de formare exprimate de cadrele didactice din coală, cât și necesităților proiectului.
- Formarea pe noul curriculum a reușit să faciliteze introducerea în procesul didactic a metodelor 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.

• **Participare colară**

Unul dintre principalele obiective urmărite de program a fost creșterea ratei de participare colară și reducerea abandonului colară, cu atât mai mult cu cât, anterior implementării proiectului, la nivelul colii pilot se înregistra o rată înaltă a abandonului colară și fenomene de neocolarizare în aria de cuprindere a acesteia.

Analiza evoluției valorilor indicatorilor relevanți pentru participarea la educație pe parcursul celor trei ani colari în care s-a derulat proiectul (2003/2004, 2004/2005 și 2005/2006) reflectă următoarele tendințe:

- Reducerea ratei abandonului colară la nivelul colii mult sub cea înregistrată înainte de implementarea proiectului – de la aproximativ 10% la 4-5%.
- Eliminarea/reducerea importantă a ratei abandonului colară în cazul claselor întinse, în special la clasele ZEP și cele de recuperare învățământ primar, cu excepția, în general, a unor situații obiective (probleme de sănătate, dar în special plecarea din țară împreună cu familia).

• Rezultate colare ale elevilor

Perspectiva cantitativă. Valorile indicatorilor care măsoară rezultatele cantitative ale elevilor, în special rata de promovare și rata de repetenție, prezintă tendințe asemănătoare la nivelul întregii coli și al diferitelor grupuri întregi. Aceste tendințe sunt următoarele:

- La nivelul colii s-a înregistrat o rată redusă a repetenției în anul școlar 2003/2004 – 2,6%; rata repetenției crește, însă, de peste două ori în anii următori, ajungând la aproximativ 6%, valoare care se situează mult peste cea înregistrată la nivelul național – peste 3% pe ansamblul învățământului primar și gimnazial în anii școlari 2004/2005 și 2005/2006.
- Eliminarea cazurilor de repetenție la clasele ZEP și cele de recuperare în primii doi ani școlari ai perioadei de referință a analizei. Apariția fenomenului în anul 2005/2006 este consecință a absenteismului crescut înregistrat la nivelul claselor respective, generat, la rândul său, de sistarea componentei de asistență socială din cadrul proiectului. Absenteismul crescut ca urmare, în unele cazuri, a antrenării unor elevi în activități aducătoare de venituri pentru susținerea familiei a condus, implicit, la imposibilitatea asimilării de către aceștia a conținuturilor educaționale corespunzătoare și, în ultimă instanță, la repetenție. Din punct de vedere, este o realitate pe care trebuie să o recunoaștem: în cazul elevilor proveniți din medii familiale caracterizate prin sărăcie severă, cum este și cazul celor din grupurile întregi ale proiectului, motivația extrinsecă continuă să aibă un rol foarte important privind participarea la educație.

În ceea ce privește alt indicator luat în considerare în analiza rezultatelor cantitative – rata de absolvire a învățământului gimnazial (cu referință la promovarea testelor naționale) – se constată că valorile corespunzătoare tuturor elevilor din clasa a VIII-a cuprinse în coala pilot sunt relativ apropiate de valorile indicatorilor respectivi, înregistrate la nivelul național: rata de absolvire (cu referință la promovarea examenului de capacitate) – peste 94% în cazul colii pilot și 96,0% la nivelul național, iar rata de absolvire cu promovarea testelor naționale – aproximativ 50%, respectiv 57,6% (valorile indicatorilor la nivelul național corespund anului școlar 2004/2005).

În cazul elevilor din clasa de recuperare gimnaziu este de evidențiat rata ridicată de absolvire (cu referință la promovarea testelor naționale) – 100,0%. Remarcabil este, de asemenea, faptul că 50% s-au prezentat la testarea națională (7 elevi din 14), în intenția de a-și continua studiile în învățământul liceal. Dincolo de această realitate exprimată în cifre, importante sunt schimbările majore intervenite în atitudinea față de coală și educație, în general, precum și creșterea nivelului de aspirații școlare și profesionale în cazul unor elevi care, anterior parcurgerii programului, abandonaseră coală pe parcursul gimnaziului, fiind, astfel, expuși riscului marginalizării, al imposibilității inserției pe piața muncii. De aici nici unul din cei 7 elevi nu au promovat la testarea națională, semnificative din perspectiva succesului programului sunt, totuși, rezultatele obținute la teste (6 elevi din 7 au obținut medii cuprinse între 5-8 la două dintre probele susținute), precum și intențiile exprimate de toți absolvenții – înscrierea la cursurile colii de arte și meserii și chiar prezentarea, în anul următor, la testarea națională în vederea accesului în liceu.

Perspectiva calitativă . Rezultatele elevilor au fost evaluate și din perspectivă calitativă, în acest scop fiind elaborate și aplicate probe de evaluare cu scop de măsurare a nivelului achizițiilor după derularea fiecărui an școlar în cadrul programului ZEP. Pentru a asigura comparabilitatea rezultatelor evaluării, probele au fost administrate tuturor claselor de același nivel (clasa a II-a) din școală.

Analiza rezultatelor obținute de elevi la probele de evaluare a permis următoarele constatări:

- La matematică, nivelul de performanță al elevilor din clasele ZEP și de recuperare este cel mai înalt, comparativ cu celelalte discipline; de altfel, la matematică, rezultatele elevilor din grupul întârziat sunt comparabile cu cele ale elevilor din grupul martor.
- Un nivel mai redus de performanță s-a înregistrat la probele de comunicare și abilități, dar în special la educația plastică. Este, înșurub, de menționat că în cazul probei la care nivelul de performanță al elevilor din clasele ZEP și de recuperare învârmânt primar este mai scăzut (îndeosebi la educația plastică), rezultatele acestora sunt, de asemenea, comparabile cu rezultatele elevilor din grupul martor. Această constatare atrage atenția asupra eficienței metodologiilor de predare-învățare în cazul unor discipline cum ar fi educația plastică, dar și asupra importanței acordate unor astfel de discipline, în general.

• **Asistarea socială a elevilor**

Toi actorii implicați la nivel local au apreciat că asistarea socială a elevilor colii (pe parcursul anului școlar 2003/2004) a fost foarte importantă pentru atingerea obiectivelor generale ale proiectului, înănd cont de particularitățile socio-economice ale familiilor din care provin majoritatea acestora. În opinia părinților asigurarea unei gustări calde a reprezentat un sprijin important în asigurarea condițiilor minimale 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, căți a echipei manageriale a colii, acest suport a influențat benefic motivația – extrinsecă – a elevilor de a merge la școală, și chiar randamentul lor școlar având, de asemenea, o contribuție importantă la creșterea interesului părinților pentru școală.

• **Condițiile de învățare**

Reabilitarea spațiilor școlare și dotarea cu mobilier a îmbunătățit sensibil condițiile de desfășurare a procesului didactic și a creat un mediu școlar mai prietenos, apreciat de cadrele didactice, de elevi și de familiile acestora. Atitudinile pozitive manifeste ale elevilor și părinților 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, peste prevederile acordului de parteneriat. Părinții și elevii s-au implicat în decorarea sălilor de clasă și în amenajarea spațiilor verzi. De asemenea, echipamentele, materialele didactice și cărțile donate/achiziționate pentru școală au fost utile, servind atât elevilor, căți cadrelor didactice. Aceste resurse se regăsesc în biblioteca colii, în Centrul de Resurse, căți în sălile de clasă, accesul fiind facil și nerestricționat. Atât discuțiile cu cadrele didactice, căți cu reprezentanții echipei manageriale a colii au arătat faptul că dotarea colii cu copiator și calculatoare a avut un impact deosebit asupra activităților didactice și administrative. Toate schimbările care au intervenit în ceea ce privește spațiul fizic al colii

îi dotările acesteia au contribuit la ameliorarea percepției asupra statutului colii la nivelul comunității.

- **Parteneriatul cu părinții și comunitatea**

Centrul de resurse a fost înființat și dotat cu toate resursele necesare, în vederea îndeplinirii funcțiilor prevăzute prin proiect. Toate grupurile întreprinse (elevi, părinți, cadre didactice) au utilizat acest spațiu și resursele de care dispune. Semnificativ este faptul că peste 250 de părinți ai elevilor colii au participat la diverse activități organizate în Centru – activități de informare-formare pe teme privind relația școală – familie și școală – comunitate, rolul familiei în asigurarea succesului școlar al copilului, comunicarea, rezolvarea conflictelor, identitatea și drepturile copilului etc. Ca urmare a participării părinților la aceste activități, s-au înregistrat schimbări pozitive în ceea ce privește: atitudinea părinților față de școală și față de educația copiilor, cu efect în planul participării școlare a copiilor; gradul de implicare în ameliorarea/rezolvarea problemelor colii; percepția rolului colii în comunitate ș.a.

De asemenea, este foarte important de menționat din perspectiva devenirii colii ca centru de resurse pentru comunitate, faptul că părinții care au participat la cursuri de alfabetizare IT și de croitorie organizate la nivelul colii (aproximativ 30 de părinți), cu asistență din partea cadrelor didactice, au considerat foarte utile aceste cursuri. Astfel, conform declarațiilor participanților, competențele dobândite în domeniul IT le-au servit în activitatea profesională, iar cele de croitorie în domeniul casnic (confectionarea de îmbrăcăminte, în special pentru copii) constituind un mijloc de economisire a resurselor extrem de limitate ale familiei.

Se poate concluziona că cele mai **importante realizări** ale primelor două etape de implementare a proiectului (2003-2004 și 2005-2006), în care au avut loc toate intervențiile pe care le presupune sistemul ZEP, au fost următoarele: constituirea claselor ZEP și a claselor de recuperare (învățământ primar și gimnazial); elaborarea curriculum-ului corespunzător și recunoașterea acestuia (aprobarea programelor prin OMEC nr. 5495/09.12.04); formarea cadrelor didactice în vederea aplicării noului curriculum; inițierea unui program de formare pentru echipa managerială și cadrele didactice, specific „colii care învață”; angajarea unui mediator școlar, care să faciliteze relația colii cu familiile elevilor; înființarea unui Centru de resurse și apropierea familiilor elevilor de școală; dezvoltarea parteneriatului școală – comunitate și creșterea gradului de implicare a reprezentanților autorităților locale în rezolvarea problemelor colii; ameliorarea condițiilor materiale ale colii; asigurarea mesei gratuite pentru toți copiii din școală pe parcursul primului an școlar; reducerea semnificativ a numărului cazurilor de abandon școlar la nivelul colii și în special în clasele corespunzătoare grupurilor întreprinse.

În cea de-a treia fază a proiectului (2007) s-au desfășurat, prioritar, activități de **monitorizare** a activității cadrelor didactice, a celor derulate la nivelul Centrului de resurse, a evoluției școlare a elevilor, precum și activități de **formare a cadrelor didactice**, cu scop de remediere a unor deficiențe constatate în activitatea acestora în cadrul procesului de monitorizare.

4. Extinderea proiectului ZEP

Rezultatele încurajatoare ale proiectului pilot au demonstrat că intervenția ZEP poate reprezenta una din soluțiile pe termen lung pentru combaterea marginalizării socio-culturale și economice a unor categorii de populație și pentru dezvoltarea unor planuri instituționale de incluziune eficiente. De asemenea, studii recente elaborate în cadrul ISE (de exemplu, *Învățământul obligatoriu de 10 ani. Condiții de implementare rezultate și măsuri corective* – coord. Jigou, Mihaela, 2008) indică nevoia de asistență unitărilor școlare atât în proiectarea, cât și în aplicarea și evaluarea politicilor instituționale în domeniul incluziunii.

Astfel, proiectul *Implementarea sistemului Zone de Educație Prioritară; program de formare într-o rețea de școli-pilot din învățământul obligatoriu*, inițiat și derulat de Institutul de Științe ale Educației cu sprijinul Reprezentantului UNICEF România, și-a propus extinderea proiectului pilot ZEP în alte zone geografice care corespund criteriilor specifice acestui tip de intervenție. Cele cinci unități de învățământ din județul Cluj, selectate în urma unei cercetări de teren, prezintă o serie de caracteristici comune, printre care: situare în comunități defavorizate socio-economic; concentrare mare a populației de etnie romă la nivelul școlilor și al comunităților respective (într-una dintre școli proporția elevilor de etnie romă atinge 95%); număr relativ ridicat de elevi necolarizați în situație de abandon școlar (3-4%); absenteism ridicat al elevilor ș.a.

Patru dintre aceste școli sunt situate în mediul rural, în localitățile Modelu, Rosei (în apropiere de Cluj), Ulmeni și Stancea-Spăvoș (în vecinătatea orașului Oltenița) și una în mediul urban – școala nr. 7 din Cluj. În total, sunt implicați în activitățile proiectului peste 1700 de copii și peste 120 de cadre didactice.

Obiectivul central al noului proiect îl reprezintă extinderea graduală la nivel de sistem a cadrului și metodologiei complexe de abordare educativă a copiilor și tinerilor care provin din medii dezavantajate socio-economic specifice sistemului ZEP, printr-o concentrare pe aspecte pedagogice (reșita școlară), sociale, de adaptare (dezvoltare personală) și de integrare profesională. Concret, proiectul își propune implementarea unora dintre intervențiile pe care le presupune sistemul ZEP, printre care: formarea cadrelor didactice și echipelor manageriale din cele 5 unități de învățământ pe teme specifice sistemului ZEP (inclusiv în ceea ce privește adaptarea curriculum-ului la specificul programului ZEP); dezvoltarea parteneriatului școală – familie și școală – comunitate; ameliorarea dotării unităților școlare.

Primele activități derulate în cadrul proiectului în prima parte a anului 2009 au constat în elaborarea și aplicarea unor instrumente (chestionare) de identificare a caracteristicilor unităților de învățământ cuprinse în proiect și a nevoilor de formare a personalului didactic din școlile respective. S-au desfășurat, de asemenea, interviuri de grup cu învățătorii, profesorii și echipa managerială de la nivelul fiecărei unități școlare. Pe baza informațiilor colectate prin intermediul instrumentelor aplicate, au fost evaluate și analizate nevoile de formare a cadrelor didactice, în vederea stabilirii conținutului programului de formare a resurselor umane ale școlilor.

Pentru definitivarea curriculum-ului de formare a grupurilor întregi (cadrele didactice, reprezentanții echipei manageriale, părinții, alți reprezentanți ai comunității) au fost revizuite modulele elaborate în cadrul proiectului anterior, având ca teme principale: proiectul de dezvoltare instituțională, managementul clasei, educația interculturală, consilierea și orientarea școlară, rolul familiei în asigurarea succesului școlară, rezolvarea conflictelor, drepturile copiilor sau parteneriatul educațional în comunitate. În același timp, au fost elaborate noi module de formare, printre care: management de proiect, asigurarea calității din perspectiva intervenției ZEP, strategii TIC pentru copii din medii dezavantajate, implicarea părinților în proiectele școlare și specificul curriculum-ului ZEP.

Primele cursuri desfășurate la finele anului școlar 2008-2009 și pe parcursul vacanței școlare au oferit ocazia, atât participanților la formare, cât și formatorilor, să identifice ariile prioritare de formare și să dezvolte strategii didactice adecvate. În primul semestru din anul școlar 2009-2010 grupurile întregi vor fi asistate și aplică, în activitatea de la clasă sau de la nivelul școlii, competențele dezvoltate în cadrul acestor cursuri. De asemenea, vor fi organizate sesiuni de formare pe celelalte teme destinate cadrelor didactice, părinților și altor reprezentanți ai comunității, va fi continuată activitatea de monitorizare și evaluare și vor fi organizate noi activități de promovare a activităților școlare-pilot relevante pentru intervenția ZEP.

Detalii suplimentare despre inițiativa de extindere a proiectului ZEP pot fi găsite pe site-ul ISE, UNICEF, cât și al programului ecomunitate.ro
([http://www.ecomunitate.ro/Proiect_pentru_integrarea_copiilor_defavorizati\(15757\).html](http://www.ecomunitate.ro/Proiect_pentru_integrarea_copiilor_defavorizati(15757).html))

BIBLIOGRAFIE

- DEMEUSE, M. et al. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Paris: Ed. INRP, 2008.
- JIGAU, M. et al. *Învățământul obligatoriu de 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective*. Buzău: Editura Alpha MDN, 2008.
- JIGAU, M. et al. *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*. București: Ed. Afir, 2000; Ediția a II-a, Ed. MarLink, 2002.
- JIGAU, M. et al. *Participarea la educație a copiilor din mediul urban*. Institutul de Științe ale Educației, 2002.
- JIGAU, M. et al. *Participarea la educație a copiilor din mediul rural*. Institutul de Științe ale Educației, 2003.
- JIGAU, M. et al. *Participarea la educație a copiilor romi. Probleme, soluții, actori*. Institutul de Științe ale Educației, ICCV, UNICEF, București: Ed. MarLink, 2002.
- JIGAU, M. et al. *Program pilot de intervenție prin sistemul Zone Prioritare de Educație*. Buzău: Editura Alpha MDN, 2006.
- *** <http://www.association-ozp.net/>

GENUL ÎN EDUCAȚIE – UN MODEL POSIBIL DE SENSIBILIZARE ȘI REFLECȚIE ASUPRA PRACTICILOR DIDACTICE. EXPERIENȚA INSTITUTULUI DE ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Lucian Voinea, cercetător științific
Magda Balica, cercetător științific III

Institutul de Științe ale Educației
București, România

lucian_voinea@ise.ro, magda.balica@ise.ro

Rezumat

Articolul de față are drept obiectiv prezentarea experienței Institutului de Științe ale Educației în ceea ce privește tematica dimensiunii de gen în sistemul de educație românesc. Până în momentul de față, au fost parcurse trei etape în această direcție: realizarea unei cercetări privind valorificarea dimensiunii de gen în sistemul de învățământ preuniversitar; elaborarea unui set de ghiduri pentru cadre didactice din învățământul preuniversitar; în vederea abordării dimensiunii de gen în procesul de predare-învățare; derularea unui curs de formare on-line pe tema genului în educație, adresat inspectorilor școlari și cadrelor didactice.

Cuvinte cheie: gen, educație, formare.

Abstract

The article has as main objective the presentation of the experience of the Institute of Educational Sciences (IES) regarding the gender dimension in the Romanian educational system. Up to this moment, the IES team has gone through three phases in this direction: the realization of a research regarding the situation of gender dimension within the preuniversity educational system; the creation of a set of guides addressed to the teaching personnel and decision makers/experts in the educational system in order for them to approach the gender dimension within the educational process; the design and delivery of an on-line training course on gender in education addressed to school inspectors and didactic personnel.

Keywords: gender, education, training.

Introducere

Firul director al articolului îl constituie analiza modului în care sistemul românesc de învățământ abordează și valorifică perspectiva de gen în educație. Această analiză vizează realizarea unei abordări sistematice și reflexive a dimensiunii de gen în educație, care are ca scop, pe de o parte, aducerea la nivel de vizibilitate a problemelor, stereotipurilor și lucrurilor luate de-a gata referitoare la gen în educație, iar, pe de altă parte, susținerea actorilor implicați (factori de decizie, directori, cadre didactice, consilieri, elevi, familii, comunitate locală) prin resursele educaționale necesare pentru a implementa un demers specific la nivelul întregului sistem de învățământ.

La nivelul anilor 2003-2004, Institutul de Științe ale Educației, în colaborare cu Reprezentanta UNICEF în România, a elaborat studiul *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*. Pornind de la rezultatele unei investigații realizate în anul 2003, studiul a evidențiat principalele

dificultăți și bariere privind valorificarea dimensiunii de gen în educație, pe baza cărora a propus un set de recomandări. În anii următori, acesta din urmă a cuprins substanțial printr-o serie de alte activități derulate de ISE: crearea de resurse informaționale adresate inspectorilor, directorilor de școli, cadrelor didactice și altor factori interesați de problematică (compendiul pentru valorificarea dimensiunii de gen și ghiduri elaborate pentru învățământul primar și secundar pe arii curriculare); derularea unor activități de formare on-line pe tema gen și educație – ambele activități fiind inițiate inedit și inovatoare în spațiul educațional preuniversitar românesc.

1. Valorificarea dimensiunii de gen în educație: stare de fapt

Prezentăm în cele ce urmează câteva date referitoare la studiul *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*: designul investigației, principalele rezultate, recomandări și propuneri.

1.1. Obiectivele și metodologia cercetării

Cercetarea privind modalitățile de valorificare a perspectivei de gen în sistemul educațional românesc a fost derulată în anul 2003 și a vizat următoarele demersuri de investigație: analiza statistică privind participarea la educație, relevantă din perspectiva dimensiunii de gen; conștientizarea problematicii de gen; promovarea de roluri și modele de gen; analiza curriculum-ului implementat, în cadrul căreia au fost investigate aspecte precum: mediul fizic școlar, modele didactice utilizate, activități de evaluare, de orientare școlară și profesională, climatul școlar; analiza produselor curriculare (manuale școlare) și modul în care acestea sunt utilizate în procesul didactic. De asemenea, studiul a propus, pe baza rezultatelor cercetării, o serie de recomandări privind stimularea conștientizării dimensiunii de gen în educație, prin intervenții specifice la nivelul diferitelor componente ale sistemului de învățământ românesc.

Definirea conceptelor de lucru și proiectarea demersului investigativ a pornit de la valorificarea diferitelor activități, proiecte și investigații derulate anterior pe problematica de gen în învățământul românesc, precum și de la realizarea unui scurt istoric privind educația românească din perspectiva de gen. Ceea ce a adus în plus studiul ISE comparativ cu alte studii și cercetări derulate anterior a fost analiza detaliată a modalităților de manifestare a dimensiunii de gen în curriculumul implementat: modurile de percepere a genului de către profesori și elevi; modalități de organizare a spațiului fizic școlar; valorificări ale genului la nivel de conținuturi educaționale, metode și strategii didactice de predare și evaluare, relațiile educaționale (profesori-elevi, elevi-elevi), orientare școlară și profesională. De asemenea, s-a realizat și o evaluare privind participarea la educație pe baza unor indicatori statistici relevanți din perspectiva genului, referitori la calitatea, eficiența și rezultatele școlare.

Pentru investigație au fost selectate anumite etape din parcursul școlar al copiilor – grupa mare de grădiniță, clasa I, clasa a V-a, clasa a VIII-a, clasa a XII-a – corespunzătoare tuturor ciclurilor curriculare (ciclul achizițiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare, ciclul de observare și orientare, ciclul de specializare), etape pe care autorii studiului le-au considerat importante și definitorii din perspectiva tematicii cercetării.

Abordarea studiului a fost de factură socio-pedagogică, metodologia de analiză îmbinând atât metode cantitative, cât și calitative:

- analiza documentară: 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 – a vizat identificarea dimensiunii de gen la nivelul conținuturilor (imagini, text și sarcini de lucru). Aspectele urmărite au fost: identitatea de gen; rolurile de gen în: familie, profesie, viață socială, politică; relațiile de gen: familiale (părinți-copii, bunici-copii, părinți-părinți, relații între frați etc.), inter-familiale; relații de prietenie/cooperare profesionale; egalitatea de anse; consilierea și orientarea școlară și profesională (posibilitatea accesului la diferite profesii, valori/modele de succes promovate).
- ancheta prin chestionar – s-a adresat elevilor de clasă a VIII-a și de clasă a XII-a și a vizat următoarele aspecte: perceperea identității de gen de către elevi, modele și stereotipii de gen vehiculate; opinii privind evaluarea elevilor și relația profesor-elev, elevi-elevi, din perspectiva criteriului gen; relații, atitudini, interacțiuni între elevi din perspectiva gen; informare, consiliere și orientare școlară și profesională a elevilor de către profesori și influențele de gen;
- ancheta prin interviu – s-a adresat următoarelor categorii de cadre didactice: educatoarele/educatori, învățătoarele/învățători, profesore/profesori care predau discipline cu potențial ridicat de gen (Limba și literatura română, limbile 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; influențele de gen în evaluarea elevilor; relația profesor-elevi și influențele de gen; consilierea și orientarea școlară și profesională și dimensiunea de gen;
- observația la clasă – a avut ca scop atât completarea și aprofundarea informațiilor colectate prin utilizarea celorlalte instrumente, descrise anterior, cât și confruntarea opiniilor furnizate de cadrele didactice cu informațiile concrete obținute prin observarea activității desfășurate în clasă. Dimensiunile vizate au fost următoarele: spațiul fizic al sălii de clasă (amenajarea, aranjarea elevilor în bănci, etc.); conținuturile transmise elevilor; metodele didactice utilizate de profesor; mijloacele didactice utilizate la lecție; rezultatele școlare și evaluarea; relațiile interpersonale la oră și în pauză (profesor-elevi, elev-elev);
- analiza pe bază de indicatori specifici educației – a avut în vedere: accesul și participarea la educație; eficiența internă a sistemului de educație; rezultatele elevilor (obținute la examinare națională și internă); rata de alfabetizare a populației adulte; ponderea diferitelor categorii de populație cu niveluri specifice de educație.

1.2. Rezultatele cercetării

Analiza **participării la educație** pe baza indicatorilor statistici privind accesul, eficiența internă a sistemului de învățământ și rezultatele acestuia a evidențiat faptul că, în România, nu se manifestă disparități majore în funcție de criteriul gen – cu atât mai puțin un dezavantaj al populației feminine în vârstă de școală – la nici unul dintre nivelurile de educație. Există,

totu i, dou **aspecte problematice** care merit a fi men ionate. Pe de o parte, se eviden iaz gradul mai redus de participare a popula iei masculine, comparativ cu cea feminin , la nivelurile de educa ie post-obligatorii (înv mânt liceal, postliceal i superior), o astfel de situa ie având consecin e asupra nivelurilor de calificare ob inute, implicit asupra dezvolt rii personale i profesionale. Pe de alt parte, analiza indicatorilor ilustreaz polarizarea manifestat , în func ie de criteriul gen, la nivelul înv mântului liceal i superior – polarizare vizibil în special în cazul unor anumite domenii profesionale. Astfel, popula ia feminin se orienteaz cu predilec ie spre domeniile economic, pedagogic/universitar i medico-farmaceutic, iar cea masculin spre domeniile tehnic, agro-silvic, militar (în cazul altor domenii profesionale diferen ele sunt relativ nesemnificative).

Analiza privind **con tinentizarea importan ei valorific rii genului în educa ie** a relevat o serie de aspecte specifice. Aproximativ jum tate dintre profesori consider educa ia de gen indispensabil procesului didactic, dar mai pu in de o treime au declarat c valorific dimensiunea de gen în activitatea didactic curent , oferind detalii privind strategiile utilizate în acest sens. Cea mai mare parte a cadrelor didactice au, în cel mai bun caz, no iuni la nivelul sim ului comun/intuitive asupra perspectivei de gen în educa ie, asupra rolului pe care educa ia îl are la nivel de constituire a identit ii, rolurilor i rela iilor de gen. Lipsa te o activitate de formare în acest sens, aspect dovedit i prin faptul c nici una dintre cadrele didactice intervievate nu urmasse un astfel de curs de formare. Observa iile la clas au eviden iat c majoritatea profesorilor exploateaz foarte rar situa iile cu poten ial educa ional din perspectiva gen; o propor ie important a cadrelor didactice nu con tienteaz înc relevan a dimensiunii de gen pentru procesul de educa ie i, implicit, pentru disciplina pe care o predau.

Analiza **produselor curriculare** (respectiv a manualelor colare) din perspectiva promov rii mesajelor de gen i a opiniilor actorilor educa ionali privind utilizarea lor din acest punct de vedere a condus la eviden ierea unor concluzii specifice. Astfel, la nivelul manualelor colare sunt promovate, prin imagini i texte, mai ales personaje masculine; caracteristicile i activit ile asociate genurilor corespund, în multe situa ii, unor modele tradi ionale de gen; personajele masculine sunt mai prezente în special în sfera public , iar cele feminine sunt active mai ales în via a privat ; imaginile prezint un num r redus de situa ii concrete de via , foarte pu ine abordând via a colar , profesional , familial , a cercului de prieteni etc.; sunt prezentate pu ine situa ii de comunicare i parteneriat de gen; situa iile de conflict, de competi ie sau de subordonare sunt specifice mai ales personajelor masculine. De asemenea, analiza sarcinilor de înv are relev o pondere covâr itoare a celor de tip individual; solicit rile sporadice de rezolvare în grup a aplica iilor elaborate pe baza textelor lec iilor eviden iaz poten ialul relativ sc zut al manualelor pentru valorificarea dimensiunii de gen în înv are, în eleas ca proces social.

Analiza diferitelor aspecte care in de **curriculum-ul implementat** a condus la concluzia c genul este un aspect insuficient valorificat la nivelul activit ii didactice. Lipsa unor **spa ii** adecvate de exprimare, cunoa tere i educare a intereselor i aptitudinilor individuale (cercuri, cluburi, s li de sport dotate corespunz tor etc.), precum i inexisten a unor spa ii de exersare liber a comportamentelor democratice (de exemplu, o sal pentru consiliul elevilor) creeaz premise pentru perpetuarea tendin ei de ignorare a diferen elor în educa ie, implicit a celor

de gen. De asemenea, s-a observat că se prestează încă în coală preferința pentru **simboluri de putere și de prestigiu social** de tip masculin (tablouri cu scriitori, lideri, istorici bărbăți) și academic (scheme, grafice, formule etc.), care au potențial de promovare a unor discriminații de gen, dat fiind dezechilibrul între caracterul preponderent instrumental și cel mai puțin expresiv al acestora; o asemenea situație ar putea, teoretic, să aibă avantajele mai mult pe băieți, decât pe fete.

Tipurile de modele și strategiile utilizate în procesul didactic sunt preponderent tradiționale, bazate pe metode expositive, centrate pe activitatea profesorului. Astfel de modele didactice nu stimulează interacțiunile sociale dintre elevi și nu promovează o atitudine activ și critică asupra influențelor pe care le suportă elevii în dezvoltarea lor psiho-individuală. Implicite, situațiile de învățare care presupun procese de interiorizare a genului sunt ignorate și nevalorificate în spiritul parteneriatului și participării active a fetelor și băieților.

Principalele bariere în ceea ce privește valorificarea aspectelor referitoare la gen în activitatea didactică, menționate de cadrele didactice, sunt: lipsa materialelor informative de specialitate; lipsa unor lucrări de specialitate de sinteză, introductive sau cu caracter aplicativ, care să ghideze cadrele didactice într-un astfel de demers; lipsa unor materiale didactice care să faciliteze la ore abordarea acestei perspective; sprijinul insuficient pe care manualele îl asigură în acest sens atât prin conținut, cât și prin exercițiile propuse; abordarea dominant monodisciplinară, care nu stimulează pregătirea elevilor pentru a rezolva situații specifice din viață.

1.3. Recomandări propuse în urma studiului

Investigația a evidențiat, după cum am arătat anterior, o serie de probleme și puncte critice privind valorificarea problematicii de gen în sistemul de învățământ românesc, care se manifestă la nivelul diferitelor componente ale acestuia. Pornind de la analiza acestora, studiul ISE a propus un set de **recomandări**, care vin în sprijinul **promovării și valorificării dimensiunii de gen** în educație. Prezentăm în continuare o parte dintre acestea:

- Dezvoltarea activității de consiliere și orientare colară în domeniul valorificării perspectivei de gen în educație, prin susținerea rețelei Centrelor de Asistență Psihopedagogică – în special a centrelor intercolare și a celor la nivel de coală – și a activității consilierilor colari. În scopul eliminării stereotipurilor de gen în orientarea profesională, specialiștii în consiliere și orientare, precum și cadrele didactice, trebuie să urmărească în activitatea pe care o desfășoară (Jigău, M., 2001), următoarele acțiuni: promovarea permanentă a unei consilierii a carierei neutre sub aspectul genului elevilor; informarea elevilor cu privire la asemănările și diferențele de gen; identificarea barierelor reale, precum și a stereotipurilor personale sau ale celorlalți cu privire la exercitarea unei anumite profesii; încurajarea fetelor/băieților în vederea dezvoltării planului cu privire la cariera care spunea la o nevoie internă de autorealizare și nu prin „supunerea” față de anumite presiuni externe sau prin conformarea la cerințele altora; valorizarea, în cazul fiecărui elev consiliat, atât a trăsăturilor specifice de gen, cât și a caracteristicilor pozitive care „apar în” celuilalt gen; exemplificarea cu trasee de educație, formare profesională și reușită în carieră, cu modele de autonomie și independență corespunzătoare atât persoanelor de gen masculin, cât și feminin etc.;

- Familiarizarea cadrelor didactice cu problematica de gen, în general, și cu relevanța acesteia pentru educație, prin: 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 activități centrate pe aspecte teoretice și practice ale educației de gen (cursuri, comisii metodice, schimburi de experiență, lecții deschise etc.); stimularea participării colilor la programe regionale, naționale și internaționale care urmăresc obiective relevante pentru abordarea de gen în spațiul colar (combaterea discriminărilor de gen, dezvoltarea relațiilor interpersonale de gen, a parteneriatului de gen);
- Dezvoltarea ofertei de 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.
- 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 colar, determinanți colari și extra colari, modalități concrete de valorificare a genului în coală etc.);
- Introducerea, în programele colare, 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 din această perspectivă;
- Elaborarea în planurile de învățământ a unor programe colare pentru discipline opionale, 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, stadiabilitatea procesului de construcție a genului, parteneriat de gen, modele de succes feminine și masculine etc.);
- Introducerea, în grilele de evaluare a manualelor colare, a unor aspecte referitoare la perspectiva de gen (prezența/absența stereotipiilor și a discriminărilor de gen, modalități de valorificare educațională a perspectivei de gen, reprezentarea echilibrată pe genuri la nivelul imaginilor și textelor selectate, diversitatea sarcinilor de învățare din perspectiva genului etc.);
- Organizarea unor sesiuni de formare pentru autorii de manuale colare și pentru evaluatorii acestora, centrate pe modalități concrete de valorificare a dimensiunii de gen în educație;
- Elaborarea de 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 stereotipiilor și a discriminărilor de gen, de promovare a cooperării și a parteneriatului de gen;

- 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 activitățile de inspecție școlară, a unor aspecte referitoare la valorificarea perspectivelor de gen în activitatea didactică; organizarea unor rețele de expertiză la diferite niveluri (școală, inspectorat etc.), care să monitorizeze procesul de includere a dimensiunii 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 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; promovarea personalizării și creșterii unei imagini identitare a fiecărui școlar, cu participarea activă a elevilor și părinților în activități de acest tip; echilibrarea pe criteriul gen a ponderii stimulilor vizuali în spațiul școlar; introducerea unor indicatori referitori la perspectiva de gen în elaborarea și evaluarea materialelor didactice și a normelor de organizare și utilizare a spațiului școlar;

2. Materiale informative pe tema gen și educație, elaborate în sprijinul activității didactice

Realizarea studiului de diagnostic privind situația valorificării perspectivei de gen în educația românească a fost continuată de realizarea unui set de ghiduri – elaborat și tipărit cu sprijinul financiar al reprezentanților UNICEF în România – adresat în special cadrelor didactice, inspectorilor școlari, directorilor de școli și factorilor de decizie. Acestea urmăresc îndeaproape recomandările menționate anterior, vizând introducerea dimensiunii de gen atât la nivel instituțional (evaluare, planuri de învățământ), cât și la nivelul documentelor școlare (programe, manuale) și la cel al activităților derulate în cadrul procesului didactic (alegerea strategiilor și metodelor, consiliere privind cariera, informare privind diferite aspecte relevante pentru înțelegerea, conștientizarea și abordarea dimensiunii de gen în educație: modele, roluri, stereotipii de gen, identitate, parteneriat și egalitate de gen etc.).

• Compendiu pentru valorificarea dimensiunii de gen în educație

Un prim astfel de material este *Compendiul pentru valorificarea dimensiunii de gen în educație, care cuprinde* trei componente distincte: *Ghid de autoevaluare și evaluare a instituțiilor școlare*; *Glosar pentru profesori* și *Indicatori de evaluare a manualelor școlare*. Toate cele trei instrumente au fost elaborate din perspectiva respectării egalității de gen în plan instituțional și promovează dezvoltarea unui parteneriat de gen la nivelul procesului de predare-învățare.

Ghidul de autoevaluare și evaluare a instituțiilor școlare aduce un element de noutate prin propunerile sale de măsurare și evaluare a calității educației din perspectiva dimensiunii de gen. În acest sens, ghidul oferă instrumente pentru operaționalizarea dimensiunii de gen

În educație la nivelul instituției școlare, cu accent pe egalitatea și parteneriatul de gen. Aceștia se adresează directorilor de școală, cadrelor didactice, inspectorilor școlari, specialiștilor în domeniul evaluării instituționale și cercetătorilor și poate fi folosit în următoarele scopuri: autoevaluarea instituțională realizată de către directori și cadre didactice; evaluarea internă, ca instrument al directorului pentru a măsura și evalua activitatea cadrelor didactice; evaluarea externă, ca instrument al inspectorului școlar sau al specialiștilor în evaluare instituțională; evaluarea de sistem, ca instrument pentru experții în domeniul educației care doresc să realizeze diagnoze sau studii de impact în ceea ce privește dimensiunea de gen în educație.

În elaborarea ghidului de evaluare au fost selectate o serie de aspecte specifice unității școlare, considerate relevante pentru dimensiunea de gen. Aceste aspecte au fost descrise pe baza unui set de indicatori și standarde de evaluare corespunzătoare, clasificate pe o scală cu cinci niveluri de performanță (unde A – nivelul maxim/de excelență; E – nivelul unde se întâlnesc frecvent situațiile de încălcare a principiului echității de gen). Aceste dimensiuni sunt:

- politica instituțională cu privire la respectarea principiului echității de gen în educație (nivelul de dezvoltare al documentelor scrise și nivelul de implicare în programe, proiecte sau colaborări în domeniul educației de gen cu alte școli sau alte organizații);
- managementul activităților din școală (echitatea și parteneriatul de gen în distribuirea rolurilor, responsabilităților și sarcinilor diverselor actori ai școlii și în alocarea resurselor de timp, în realizarea orarului sau a programului de lucru și a calendarului activităților din școală);
- ethos-ul școlar (valori împărtășite, presupuziții, norme informale la nivelul școlii; comunicarea profesor-elevi, ilustrată prin comportamentul cadrului didactic în activitatea la clasă și în afara orelor de curs; comunicarea elevi-elevi, atât la clasă, cât și în afara clasei);
- spațiul școlar (decorarea spațiilor școlare și repartizarea elevilor în clasă/bnci);
- activitatea profesorului (adaptarea curriculum-ului obligatoriu și a CDS; metodologiile didactice utilizate și evaluarea).

Glosarul pentru profesori a fost conceput ca un instrument util cadrelor didactice pentru a se familiariza cu specificul abordării de gen și pentru a înțelege relevanța acesteia din perspectivă educațională. Informațiile prezentate au un dublu rol: ajută la conștientizarea relevanței dimensiunii de gen pentru procesul educativ, implicit pentru disciplina predată și susțin în exploatarea, folosirea didactică eficientă a situațiilor cu potențial de gen. Prima parte a glosarului prezintă conceptele de bază pentru înțelegerea perspectivei de gen în educație: identitatea, socializarea, stereotipurile, modelele și rolurile, prejudecățile și discriminarea, egalitatea și segregarea și parteneriatul. Partea a doua prezintă, în perspectiva de gen, o serie de aspecte specifice educaționale, precum: participarea la educație a elevilor, strategiile didactice folosite de cadrele didactice, evaluarea școlară, rezultatele la învățur ale elevilor, consilierea carierei.

Indicatorii de evaluare a manualelor școlare pun la dispoziția evaluatorilor de manuale un set de instrumente pentru evaluarea acestora din perspectiva genului: pe de o parte, analiza caracterului nediscriminatoriu cu privire la aspecte de gen; pe de altă parte, aportul

la susținerea procesului de construire a identității de gen, de pregătirea elevilor pentru relaționarea și parteneriatul de gen. Fișa de evaluare a manualelor școlare din perspectiva genului a fost elaborată după modelul fișei generale de evaluare a acestora și cuprinde:

- criteriile de evaluare, care se referă la textele, ilustrațiile și sarcinile de lucru cuprinse într-un manual școlar; cele trei criterii folosite aici sunt: contribuția textelor manualului la promovarea și valorificarea din punct de vedere educațional a aspectelor de gen; calitatea ilustrațiilor manualului și calitatea aplicațiilor propuse, din perspectiva promovării și valorificării din punct de vedere educațional a aspectelor de gen;
- indicatorii de evaluare, care reprezintă operaționalizările ale fiecărui criteriu în parte, cu scopul detalierii aspectelor concrete ale acestora;
- descriptorii corespunzătorii fiecărui indicator de evaluare, care permit aprecierea măsurii în care aspectele concrete detaliate la nivelul indicatorilor se regăsesc în manualele școlare; acestea sunt elaborate și pe o scală cu 5 niveluri de realizare;
- lista pentru argumente, exemple și sugestii, în care evaluatorul specifică acele elemente relevante din perspectiva evaluării aspectelor de gen, care justifică acordarea unui anumit punctaj manualului.

Prezentăm în continuare o serie de indicatori asociați fiecăruia dintre cele trei criterii de evaluare.

- la nivelul textelor manualului: frecvența referințelor la aspecte de gen; prezentarea echilibrată a personajelor aparținând diferitelor genuri; contribuția activităților în care sunt implicate personajele la eliminarea stereotipurilor și a prejudecăților referitoare la gen; varietatea situațiilor de interacțiune desfășurate între personaje și specificul și calitatea caracteristicilor asociate genului personajelor;
- la nivelul calității ilustrațiilor: diversitatea ilustrațiilor din punct de vedere al genului personajelor prezentate; contribuția activităților în care sunt implicate personajele la eliminarea stereotipurilor și a prejudecăților referitoare la gen; diversitatea situațiilor de interacțiune desfășurate între personajele prezentate și corelarea ilustrațiilor cu mesajele de gen transmise de textele manualului.
- la nivelul aplicațiilor propuse: calitatea de a solicita moduri diversificate de instruire (individual, în grup, frontal) și de comunicare, inclusiv din perspectiva genului și calitatea de a valorifica experiența de viață a elevilor, inclusiv a celei referitoare la diferite aspecte de gen.

• Ghiduri adresate cadrelor didactice pentru valorificarea dimensiunii de gen în educație

Complementar compendiului descris anterior, au fost elaborate o serie de ghiduri destinate cadrelor didactice, care să faciliteze abordarea genului în practica școlară. În vederea realizării unei abordări particularizate și, totodată, în vederea punerii în valoare a diferențelor și complementarității, aceste ghiduri au fost dezvoltate pe arii curriculare: Limbaj și comunicare; Matematică și științe ale naturii; Tehnologii; Om și societate; Arte; Educație fizică și Consiliere; Învățământ primar.

Punctul de plecare în elaborarea acestor ghiduri a constat în analiza constrângerilor, a recomandărilor și a măsurilor de ameliorare propuse de cadre didactice în cadrul investigațiilor

ISE – i care au vizat diferite paliere ale sistemului educa ional: curriculum scris (programe i manuale colare), curriculum aplicat, spa iu colar i amenajarea acestuia, rela ii didactice.

Aspectele urm rite prin intermediul acestor ghiduri au vizat: con tinentizarea, sensibilizarea i reflectarea asupra dimensiunii de gen în educa ie atât a cadrelor didactice, cât i a elevilor; definirea, explicitarea i opera ionalizarea setului de concepte folosite pentru prezentarea dimensiunii de gen; propunerea de activit i, sarcini de lucru, metode didactice care s stimuleze cooperarea i parteneriatul de gen; oferirea de exemple i solu ii posibile pentru combaterea stereotipurilor de gen i pentru o abordare care s respecte principiul egalit ii de gen; consilierea carierei din perspectiva de gen; folosirea eficient a situa iilor didactice cu poten ial de gen; amenajarea spa iului clasei/ colii în vederea unei reprezent ri echitabile a genurilor i în vederea cre rii condi iilor pentru derularea activit ilor de identificare i cooperare de gen etc.

3. Curs on-line de formare profesional continu pe tema gen i educa ie

În vederea disemin rii informa iilor cuprinse în studiu i în ghiduri, pasul urm tor a fost cel de a realiza un curs de formare continu adresat inspectorilor, consilierilor i cadrelor didactice interesate de problematica de gen în educa ie. Acest curs s-a derulat on-line în perioada noiembrie 2007 – martie 2008 i a urm rit, pe de o parte, umplerea golului în ceea ce prive te formarea continu pe dimensiunea de gen i, pe de alt parte, facilitarea unui dialog i a unui parteneriat între participan ii la formare (de ambele sexe).

Cursanii au avut la dispozi ie, în format electronic, **resursele informative** elaborate de ISE (studiul i ghidurile) i o **platform virtual de înv are**, care a permis o abordare interactiv atât între participan i, cât i între participan i i facilitatori. Cursanii au fost încuraja i s î i adânceasc documentarea asupra tematicii atât prin discu ii cu ceilal i participan i, cât i prin c utarea altor resurse informative decât cele oferite în format electronic de c tre facilitatori: documente g site pe internet, c ri, studii, proiecte, relat ri ale unor experien e personale etc.

Cursul a urm rit câteva **obiective generale**:

- Familiarizarea participan ilor cu aria conceptual i abord rile de gen la nivelul diferitelor componente ale sistemului de educa ie (curriculum, manuale colare i instrumente de înv are, organizarea clasei, management colar, activit i extra colare);
- Dezvoltarea capacit ii de a identifica prejudeca i i stereotipii de gen în activitatea didactic i de a utiliza strategii de analiz critic a acestora la nivelul diferitelor arii curriculare (om i societate, limb i comunicare, arte, educa ia fizic , consiliere i orientare, matematic , tiin ele naturii, tehnologii);
- Dezvoltarea capacit ii de a sus ine i promova ac iuni de con tinentizare, informare i promovare a parteneriatului de gen în educa ie, atât la nivelul curriculum-ului, cât i în cadrul unor activit i extra-curriculare;
- Crearea unei comunit i de practici în domeniul respect rii dimensiunii de gen în educa ie la nivel na ional, prin stimularea comunic rii între participan ii la curs i încurajarea acestora de a multiplica informa ia la nivelul comunit ii educa ionale.

Alături de aceste obiective, cursul a intenționat să ajute participanții să planifice, să evalueze și să dezvolte strategii proprii de învățare în relație cu tematica de gen. Prin *învățare* ne-am referit atât la implicarea participanților în utilizarea resurselor oferite în modulele de curs sau cele oferite pe site-ul online, dar și la cunoștințele și abilitățile participanților *despre* învățare. Învățarea este un proces permanent, despre care nu putem spune niciodată că s-a încheiat. Învățarea se exersează și se dezvoltă în fiecare zi, reformulând în mod constant obiectivele și perfecționând propriile strategii de învățare.

Înănd seama de aceste caracteristici ale procesului de învățare, în cadrul cursului participanții au avut ocazia să alcătuiască un **portofoliu de învățare**. Acest portofoliu a fost comparat cu un jurnal de critică, în care participanții au putut presta relații și reflecții despre propria experiență de învățare pe parcursul acestui curs. Portofoliile au cuprins o serie de lucrări pe diverse aspecte specifice dimensiunii de gen în educație; accentul a fost pus pe valorificarea experienței personale, pe diferențele și pe bogăția informațională aduse de acestea în cursul procesului de inter-comunicare, documentare și concepere a expunerii/lucrărilor realizate.

Fără îndoială, cursul a avut menirea de a ajuta participanții să **se familiarizeze cu tehnicile de învățare on-line**. Abordarea cursului on-line s-a bazat pe comunicare intensă cu colegii de curs, asemenea membrilor unei comunități de învățare. Pe parcursul tuturor modulelor din cadrul acestui curs, fiecare participant a fost invitat să solicite asistență online și să consulte forumurile de discuții și alte resurse.

Cursul s-a derulat pe o platformă Moodle (<http://training.ise.ro>) și a presupus o participare de tip asincron. Principalele activități de învățare s-au desfășurat în cadrul unor forumuri de discuții, iar o dimensiune importantă a cursului a constituit-o autoevaluarea și realizarea portofoliu de învățare online.

* * *

După cum s-a putut observa din informațiile prezentate în cadrul acestui articol, echipa ISE a urmat, în cadrul acestui parteneriat cu Reprezentanta UNICEF, pașii necesari implementării dimensiunii de gen la nivel educațional – de la conceperea și realizarea studiului de cercetare a situației existente la nivelul anului 2003 la propunerea și promovarea unui set de măsuri de acțiune. Aceste măsuri au fost gândite astfel încât să acopere toată gama actorilor colari și toate dimensiunile procesului educațional, de asemenea, să facă joncțiunea între nivelul teoretic-descriptiv și cel practic, specific varietății de situații întâlnite în procesul educațional din fiecare coală sau clasă.

BIBLIOGRAFIE

- BALICA, M. et al. *Compendiu pentru valorificarea dimensiunii de gen în educație*. București: Ed. MarLink, 2006.
- BÎRZEA, C. *Sistemul național de indicatori pentru educație. Manual de utilizare*. MEC, PIR, București, 2004.
- DRAGOMIR, P. & TACEA, F. *Dimensiunea de gen în aria curriculară Educație fizică și sport*. București: Ed. MarLink, 2006.

- ILEA, A. & STOICESCU, D. *Dimensiunea de gen în aria curricular Arte*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2006.
- JIG U, M. (coord.). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educa ie*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2004.
- JIG U, M. *Consilierea carierei*. Bucure ti: Ed. Sigma, 2001.
- SARIVAN, L. & SÂMIH IAN, F. *Dimensiunea de gen în aria curricular Limb i i comunicare*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2006.
- SINGER, M. et al. *Dimensiunea de gen în aria curricular Matematic i tiin e ale naturii, Tehnologii*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2006.
- STAMATESCU, M. & TE ILEANU, A. *Dimensiunea de gen în aria curricular Om i societate*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2006.
- STOICESCU, D. *Dimensiunea de gen în înv mântul primar*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2006.
- IBU, S. *Dimensiunea de gen în aria curricular Consiliere i orientare*. Bucure ti: Ed. MarLink, 2006.
- *** 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.
-

VIOLENȚA ÎN ȘCOALA: DE LA ÎN ELEGERE LA ACȚIUNE

Dr. **Mihaela Jigău**, cercetător științific I
Dr. **Ciprian Fartușnic**, cercetător științific III
Institutul de Științe ale Educației
București, România
mihaela.j@ise.ro, cipf@ise.ro

Rezumat

Constatând că ultimii ani au fost martorii unei expuneri mediatice fără precedent a fenomenelor de violență școlară, articolul analizează preocupările recente de înțelegere și analiză sistematică a acestui fenomen, cât și implicațiile la nivelul politicilor. De asemenea, autorii prezintă două proiecte demarate în acest an, care urmăresc să asiste actorii școlari în derularea de activități de prevenire a violenței școlare.

Cuvinte cheie: violență școlară, strategie anti-volență, prevenirea violenței școlare.

Abstract

Noticing that in the last years the media interest for the school violence phenomenon was higher than ever, the paper is analysing the recent initiatives for its systematic understanding and the policy implications of the main findings. The authors are also presenting two projects initiated this year aiming at assisting the school actors in preventing the school violence.

Keywords: school violence, strategy for fighting against school violence, school violence prevention.

Pentru realizarea unei imagini de ansamblu asupra manifestării violenței școlare, Consiliul European a organizat, în perioada 2002-2004, un proiect integrat de amploare privind acest fenomen – *Responses to violence in everyday life in a democratic society* – la care au participat 41 de țări europene. În acest context, Consiliul European a recomandat sistemelor naționale de învățământ un set de principii directoare în confruntarea cu fenomenul violenței școlare, printre care: conceperea acțiunii de prevenire a violenței școlare ca o dimensiune centrată pe educație în spiritul civismului democratic; considerarea elevilor ca actori și parteneri-cheie în activitățile de prevenire și rezolvare a situațiilor de violență școlară; prevederea unor modalități de intervenție rapidă în cazul manifestării formelor de violență; dezvoltarea unor activități de conștientizare și mobilizare a tuturor actorilor educaționali implicați în cauzalitatea, manifestarea sau efectele fenomenului de violență școlară (profesori, elevi, părinți, comunitate); susținerea familiilor și a comunităților în ceea ce privește exercitarea rolului educativ și implementarea măsurilor de prevenire și intervenție în planul violenței școlare.

Pomind de la aceste recomandări și de la expunerea mediatică fără precedent a violenței școlare, acest fenomen a devenit un subiect prioritar pe agenda factorilor de decizie din sistemul educațional românesc. Din păcate, la acel moment, informațiile sistematice privind amploarea, formele sau tipologia violenței școlare erau puține, nesistematice, acoperind doar anumite categorii de unități de învățământ.

1. Cercetarea fenomenului de violență în spațiul școlar românesc

Studiul *Violența în școală*, realizat în anul 2005 de către Institutul de Științe ale Educației, în parteneriat cu Reprezentanța UNICEF în România și cu Institutului Național de Criminologie, a răspuns exact acestei nevoi de cunoaștere a dimensiunii, formelor de manifestare și cauzelor fenomenului de violență școlară, în perspectiva elaborării unor strategii de prevenire și ameliorare. În egal măsură, cercetarea a reprezentat un mijloc de sensibilizare a unui public cât mai larg și o condiție a mobilizării resurselor în vederea abordării violenței în școală. Pornind de la diferitele tipologii și forme de manifestare ale violenței, cercetarea oferă un reper în ceea ce privește formele sub care aceasta este diagnosticată, de la cele privind abaterile de la programul școlar până la violența morală sau verbală și violența fizică. Conform definiției propuse de studiu, violența în școală cuprinde orice formă de manifestare a unor comportamente precum: violență verbală și psihologică (poreclire, tachinare, amenințări, hărțuire); violență fizică; comportamente care intră sub incidența legii (viol, consum/comercializare de droguri, furt); ofensă adusă statutului/autorității cadrului didactic; alte tipuri de comportament deviant în relație cu școala.

Utilizând o metodologie complexă și instrumente multiple de investigație (anchete prin chestionare aplicate managerilor școlari, consilierilor școlari și elevilor; anchete prin interviuri individuale și interviuri focalizate de grup adresate cadrelor didactice și părinților, precum și factorilor responsabili din poliție și din inspectoratele școlare; studii de caz elaborate pe baza interviurilor individuale cu elevii cu manifestări de violență, cu diriginții și cu părinții acestora), studiul a reușit să ofere o imagine coerentă de ansamblu privind dimensiunea, formele și cauzele violenței școlare în spațiul educațional românesc. Vom prezenta în continuare o sinteză a rezultatelor studiului.

1.1. Dimensiunea fenomenului de violență în școală

Conform rezultatelor investigațiilor realizate în rândul directorilor de școli, proporția unităților de învățământ la nivelul cărora se înregistrează fenomene de violență se ridică la un nivel îngrijorător, depășind 75% din totalul școlilor cuprinse în eșantion. Consilierii școlari și elevii confirmă în proporții similare (între 90% și aproximativ 75%) că violența este un fenomen real în școlile lor, aceasta manifestându-se sub diferite forme – de la cele mai simple la actele grave de violență. Profesorii și părinții au semnalat, de asemenea, prezența fenomenelor de violență în școală, dar opiniile lor cu privire la gravitatea fenomenului sunt mai nuanțate. Astfel, profesorii par a fi mai conștienți de problema violenței decât părinții și sunt mai activi în a da exemple concrete de situații conflictuale în școală. Părinții admit, în general, că violența este o problemă cotidiană, reală, dar cel puțin o parte dintre ei declară că nu cunosc cazuri concrete în școlile lor, manifestând o atitudine vădită protectivă și empatică față de cadrele didactice în școală, în general, în raport cu problema violenței.

Unele diferențe în ceea ce privește prezența fenomenului de violență la nivelul școlii se înregistrează în funcție de o serie de **criterii**, dintre care cercetarea a reținut: tipul unității de învățământ, mediul de rezidență și zona de situare a școlii. În funcție de aceste criterii diferențele înregistrate în ceea ce privește dimensiunea fenomenului de violență (care

(s-au dovedit a fi statistic semnificative) sunt următoarele:

- Tipul unității de învățământ. Proporția unităților de învățământ post-gimnazial care declară existența fenomenelor de violență este mai mare (aproximativ 80%) decât în cazul colilor generale (73%), diferența relevând faptul că anumite conduite cuprinse în sfera manifestărilor de violență intervin cu o mai mare frecvență, posibil, și sub forme de manifestare mai grave, la elevii de vârstă mai mare (15-18 ani).
- Mediul de rezidență. Conduitele violente ale elevilor par să fie mai frecvente în unitățile de învățământ din mediul urban (82% din totalul acestora le semnalează), comparativ cu cele din arile rurale (71%). Menirea unui statut mai înalt al cadrelor didactice în arile rurale, implicit o mai mare autoritate a acestora, pe de-o parte, și autoritatea familiei, mai puțin afectată de criza contemporană de autoritate a părinților, pe de altă parte, reușesc, se pare, să mențină mai bine sub control conduita copiilor și tinerilor, să prevină cu mai mult eficiență manifestările de violență.
- Zona în care este situată unitatea de învățământ. Proporția unităților de învățământ situate în zone periferice care declară prezența fenomenelor de violență este mai mare (82%) decât în cazul celor amplasate în zone centrale (73%). Studiile în domeniu semnalează, de altfel, că anumite caracteristici ale zonelor periferice ale orașelor (rat redus de ocupare, implicit rată ridicată a omajului, statut socio-profesional, economic, educațional și cultural scăzut, nivel redus al veniturilor familiei, sărăcie, eventual o rată înaltă a criminalității etc.) constituie factori de risc pentru manifestarea comportamentelor violente la copii și tineri. În cazul satelor se poate vorbi de o anumită defavorizare, în special economică, a populației situate la „marginea” localităților, uneori cu implicații asupra conduitei copiilor.
- Mărimea colii (numărul de elevi din coală). Proporția unităților de învățământ cu efective de peste 1000 de elevi care au semnalat prezența fenomenelor de violență este de aproximativ 85%, spre deosebire de cele cu o populație colară mai redusă, în cazul cărora ponderea respectivă este de aproximativ 68%. Acest fapt sugerează dificultățile întâmpinate de managerii colare și cadrele didactice din unitățile de învățământ cu efective numeroase de elevi în controlul, monitorizarea și „gestionarea” resurselor umane ale colii – în cazul de față elevii – a atitudinilor și comportamentului acestora.

Cercetarea s-a concentrat și asupra unora dintre **cele mai grave conduite** manifestate de elevi (consumul de droguri, apartenența la bande de cartier, comiterea de furturi și acte de vandalism, consumul de băuturi alcoolice, agresiune fizică și sexuală, comportamente care aduc prejudiciul statutului și autorității cadrelor didactice), constatând că acestea sunt prezente la aproximativ 2,5% din totalul celor înscriși în unitățile de învățământ investigate. O parte dintre acești elevi comit acte de violență „efectivă” asupra propriei persoane (consum de droguri sau alcool), asupra altor persoane (agresiuni fizice sau sexuale) sau asupra societății (acte de vandalism, degradare de bunuri ale instituțiilor publice, inclusiv ale colii). Din totalul elevilor cu grave manifestări de comportament deviant, aproape jumătate își orientează actele de violență „simbolică” (agresiune nonverbală – gesturi, priviri amenințătoare, verbal – insulte, jigniri) sau „efectivă” (lovire, agresiune fizică) asupra cadrelor didactice, aducând grave prejudicii statutului și autorității acestora. Astfel de acte de violență au fost semnalate în cazul unui număr de aproape 6700 de elevi, din care aproximativ 2400 au adresat injurii și jigniri cadrelor didactice, iar 37 au recurs chiar la agresiuni fizice. Cazurile de elevi cu

astfel de comportamente violente au fost semnalate de aproape trei sferturi din totalul colilor investigate, propor ia corespunz toare celor care sesizeaz numai situa ii de prejudiciere a statutului cadrelor didactice fiind de aproximativ 40%. Elevi cu astfel de comportamente se reg sesc în special în unit ile de înv mânt post-gimnazial, în cele din mediul urban, precum i în cele situate în zonele periferice ale localit ilor. Diferen ele în func ie de aceste criterii sunt de 15-20 puncte procentuale, analiza confirmându-le ca fiind statistic semnificative.

1.2. Forme de violen în coal

În ceea ce prive te **formele violen ei colare**, un prim nivel de analiz a luat în considerare sistemul de rela ii la nivelul c rora se manifest , operând o distinc ie între: violen a între elevi; violen a elevilor fa de profesori; violen a profesorilor fa de elevi (comportamentul neadecvat al cadrelor didactice). Conform declara iilor directorilor de coli, forma cea mai frecvent este violen a între elevi, aceasta manifestându-se „des“ sau „foarte des“ în cazul unei propor ii de aproape 20% dintre coli sau „rareori“ – în aproximativ 72% dintre unit i. Acestea îi urmeaz violen a elevilor fa de profesori – 40%, respectiv violen a profesorilor fa de elevi – 33%. Diferitele manifest ri ale violen ei elevilor fa de profesori sunt semnalate de o propor ie mai mare de unit i de înv mânt post-gimnazial, respectiv de cele situate în mediul urban. Astfel de cazuri atrag, posibil, i un comportament „pe m sur “ al cadrelor didactice din aceste coli, neputând fi, îns , excluse situa iile în care manifest rile de violen ale elevilor reprezint reac ii la un comportament neadaptat al cadrelor didactice la caracteristicile de vârst ale elevilor.

Opiniile diverselor categorii de actori investiga i (directori, elevi sau consilieri colari) cu privire la formele de violen înregistreaz un anumit grad de convergen , fiecare situând violen a între elevi pe primul loc, urmat de violen a elevilor fa de profesori i apoi violen a profesorilor fa de elevi. Cele trei categorii de actori se diferen iaz fundamental atunci când apreciaz frecven a cu care acestea se manifest . Astfel, dac pentru directori manifest rile de violen ale profesorilor fa de elevi sau cele ale elevilor fa de profesori sunt doar cazuri rare, în opinia elevilor i consilierilor colari acestea au o frecven mult mai ridicat .

• **Violen a între elevi i formele de manifestare ale acesteia**

Chiar dac violen a între elevi a fost recunoscut ca fenomen general prezent în toate unit ile de înv mânt, intensitatea i formele în care aceasta se manifest difer de la o coal la alta, fiind determinate de un complex de factori: climatul colar i cultura colii, tipul de management colar, coeziunea i sinalitatea claselor, calitatea activit ii educa ionale, mediul de provenien al elevilor etc.

Cele mai frecvente forme de violen elev-elev, men ionate în majoritatea unit ilor de înv mânt cuprinse în e antion, in de domeniul **violen ei verbale (certuri, conflicte, injurii)** i sunt incluse în categoria manifest rilor „obi nuite“, a „violen ei ascunse“, tolerate în mediul colar. În general, actorii investiga i identific în afara colii determinan ii unor astfel de comportamente, îi deculpabilizeaz pe elevi considerându-i victime ale limbajului

violent utilizat în diferite medii: familie, stradă, mass-media etc. Puini profesori aduc în discuție rolul și importanța colii în prevenirea și corectarea violenței verbale a elevilor și în dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora.

Un alt tip de comportament violent între elevi vizează **jignirile cu referire la trăsăturile fizice sau psihice** ale colegilor. Dacă numai 20% dintre directori au declarat prezența cu frecvență ridicată a unor astfel de comportamente în sala lor, ponderea răspunsurilor elevilor și a consilierilor este mult mai mare – aproximativ 60%, respectiv 80%. Frecvența ridicată a comportamentelor violente poate fi explicată prin specificul vârstei adolescentei, marcat de multiple transformări corporale și psihologice. Ca urmare, apar anumite manifestări în relaționarea cu ceilalți elevi, precum jigniri legate de ritmurile diferite de dezvoltare fizică (rămânere în urmă sau puseuri de creștere, comparativ cu media), ironizarea unor trăsături fizice sau psihice specifice anumitor elevi etc. O bună cunoaștere a psihologiei vârștelor de către cadrele didactice și studierea chiar de către elevi a acestei discipline școlare (prezent în curriculumul școlar la clasa a X-a) constituie posibile modalități de prevenire și rezolvare a situațiilor conflictuale determinate de astfel de comportamente ale elevilor.

Un alt comportament neadecvat al elevilor în sală este **violența fizică**, menționată cu ponderi mai ridicate în unitățile de învățământ situate la periferie. Deoarece bătăia este o formă mai gravă de violență, care contravine regulamentului școlar, cadrele didactice au declarat în mai puține cazuri prezența acestui fenomen. Prin urmare, în școli, ai căror copii sunt direct implicați în astfel de situații (în special cei care au fost victime) au reclamat astfel de comportamente și climatul de insecuritate fizică din coli. Cauzele agresivității fizice pot fi diverse: consecințele ale imobilității elevilor în clasă pe parcursul duratei unei activități didactice; lipsa unei „culturi a jocului”, ceea ce face ca jocul să se transforme în agresivitate fizică; trăsăturile specifice vârștei (nevoia de libertate și de manifestare a propriei individualități, de impunere într-un grup, inclusiv prin violență fizică); apariția unor „găști” ca manifestare a subculturilor școlare; proveniența din medii socio-familiale și culturale foarte diferite sau defavorizante etc.

În ponderi mai reduse au fost menționate și alte forme de violență între elevi, care în domeniul agresivității verbale: **jigniri referitoare la situația socio-economică** a copiilor la **apartenența religioasă** sau la **cea etnică**. Jignirile referitoare la etnie au fost menționate mai ales în coliile cu copii romi (45%, comparativ cu 13% în coliile fără copii romi).

- **Violența elevilor față de profesori**

Formele de violență ale elevilor față de profesori sunt variate, de la comportamente care nu sunt în deplină concordanță cu regulamentul școlar și cu statutul de elev la forme mai grave, care în domeniul violenței fizice sau care intră sub incidența legii. Acestea sunt menționate cu frecvență mai mare în cazul unităților de învățământ post-gimnazial (liceele și SAM-uri), precum și în cele situate în mediul urban.

Dată fiind varietatea situațiilor de violență a elevilor față de profesori, menționate de

categoriile investigate, tipurile de astfel de comportament au fost grupate în trei categorii:

- a) comportamente neadecvate ale elevilor în raport cu statutul lor, care presupun lipsa de implicare și participare a acestora la activitățile colare: întârzierea la ore, părăsirea clasei în timpul orei, fuga de la ore, actele de indisciplină în timpul programului colar, ignorarea voită a mesajelor cadrelor didactice;
- b) comportamente care implică agresiune verbală și nonverbală de intensitate medie și care reprezintă o ofensă adusă statutului și autorității cadrului didactic: refuzul îndeplinirii sarcinilor colare, atitudini ironice față de profesori;
- c) comportamente violente evidente, care presupun agresiune verbală și fizică față de profesor: gesturi sau priviri amenințătoare, injurii, jigniri, lovire și agresiune fizică.

Toate categoriile de populație investigate prin chestionar au menționat cu frecvență foarte mare (până la 80% dintre cazuri) manifestarea în spațiul colii a unor comportamente precum: **fuga de la ore/părăsirea clasei în timpul orei/întârzierea la ore, indisciplina în clasă sau în recreație, ignorarea mesajelor transmise de cadrele didactice** (ignorarea solicitărilor care vin din partea acestora). Cei mai mulți profesori și părinți sunt de părere că aceste comportamente aduc în timp gravă prejudicii elevilor și colii și apar ca urmare a unor regulamente colare deficitare, a unor relații pedagogice „prea democratice” sau a influenței negative a mediului extracolă. În multe cazuri însă, aceste atitudini și comportamente nu sunt catalogate drept violente și în domeniul situațiilor care sunt „trecuri cu vederea” atât timp cât nu capătă intensitate ridicată, deși într-o anumită măsură în contradicție cu prevederile regulamentului colar, sunt deranjante pentru cadrele didactice și au consecințe negative asupra rezultatelor colare.

Cea de-a doua categorie de manifestări violente ale elevilor față de profesori menționată mai sus se referă la comportamente precum: **refuzul îndeplinirii sarcinilor colare, atitudinile ironice sau sarcastice față de profesori, zgomote în timpul activităților didactice, mișcări ale elevilor neautorizate de profesor** (intrarea și ieșirea din clasă).

În opinia participanților la interviurile de grup, lipsa de implicare a elevilor în activitatea didactică și refuzul și al îndeplinirii sarcinilor ce le revin (neparticiparea la activitatea din clasă, nerezolvarea temelor pentru acasă etc.) sunt determinate fie de lipsa interesului și de scderea motivației elevilor pentru ceea ce învață, fie ca reacție a acestora față de diferite atitudini și comportamente ale cadrelor didactice. În ceea ce privește manifestarea atitudinilor ironice față de profesori, cel mai adesea acestea au ca obiect calitatea prestației didactice (competențele teoretice, modalitățile de evaluare, stilul didactic al profesorului etc.) sau diferite alte aspecte: trăsături de personalitate, caracteristici fizice, stilul de vestimentație. Uneori, atitudinea ironică a elevilor (în special față de evaluarea profesorilor) este susținută și încurajată chiar de către unii părinți, care consideră ironia o modalitate îndreptățită de manifestare a libertății elevilor față de anumiți profesori din coală, care „merit acest lucru”. Cel mai adesea, profesorii incriminează astfel de comportamente, se simt vulnerabili în fața elevilor, deseori atitudinile de ironie ale elevilor determinând același răspuns din partea lor.

O a treia categorie de comportamente violente ale elevilor față de profesori cuprinde: **gesturi sau priviri amenințătoare, injurii, jigniri, amenințări verbale, lovire și agresiune**

fizic , agresiune indirect (asupra mării sau a altor bunuri ale profesorilor). Aceste tipuri de comportamente prin excelență violente au fost semnalate de către toți actorii investigați, însă în ponderi diferite. Deși proporția elevilor care manifestă astfel de comportamente este relativ redusă (1,2% din totalul celor înscriși în coliile investigate), numărul directorilor unităților de învățământ care menționează prezența unor astfel de cazuri este ridicat - aproximativ 40% din cei peste 1200 investigați.

- **Violența profesorilor față de elevi**

Formele de comportament neadecvat al cadrelor didactice în relație cu elevii - semnalat într-o pondere mult mai redusă decât violența elevilor de către toți actorii investigați - care pot strezămi aceiași ierarhie în opinia tuturor acestora - sunt diverse, deși situațiile care nu sunt caracteristice unei relații corecte profesor-elevi la forme mai grave, care în deosebită măsură agresivitatea fizică. Aceste forme, identificate în cadrul cercetării, sunt următoarele:

- **Agresiunea verbală față de elevi**, menționată cu cea mai mare frecvență de către actorii școlari investigați și care se referă atât la forme mai simple precum atitudini ironice, ipete, cât și la forme mai grave - injurii, jigniri, insulte. Forma concretizată în ironia profesorilor a fost recunoscută de către mulți dintre participanții la interviurile de grup, fie ei profesori sau părinți, ca o practică des întâlnită în școală. Unii dintre aceștia au încercat chiar să găsească argumente care să legitimeze un astfel de comportament, pe care îl percep nu atât ca o formă de violență față de elevi, cât mai ales ca un răspuns îndreptat al cadrelor didactice în fața agresivității verbale a elevilor, a cărei utilizare are rol educativ.
- **Evaluarea neobiectivă**. Este posibil ca luarea în considerare în cadrul evaluării și a altor caracteristici decât achizițiile elevilor în plan cognitiv - progresul elevului raportat la performanțele anterioare, situația grupului clasei de elevi raportat la alte grupuri, efortul de învățare depus de elevi, atitudinile și motivația învățării etc. - să fie un demers catalogat deseori ca evaluare neobiectivă și avantajare/dezavantajare în notare. Altfel spus, unii profesori pot fi acuzați de subiectivitate în evaluare, ca urmare a „efectelor perverse” ale evaluării sau datorită altor variabile (tipul de relație a profesorului cu un anumit elev, insuficiența dezvoltare a competențelor de evaluare, lipsa unor criterii naționale de notare etc.).
- **Agresiunea non-verbală**. Aceasta are uneori forme mai ușoare precum **ignorarea mesajelor elevilor și neacordarea de atenție** acestora, care nu caracterizează o relație optimă profesor-elev și constituie bariere în comunicarea didactică. Altfel spus, este vorba de forme mai grave: gesturi, priviri amenințătoare, însoțite de atitudini discriminative și marginalizarea unora dintre elevi. Aceste comportamente trebuie să constituie un grav semnal de alarmă deoarece astfel de manifestări din partea profesorilor (chiar dacă nu sunt generalizate și se raportează numai la unii dintre elevi) au implicații grave atât asupra climatului școlar, cât mai ales asupra elevilor: influențează negativ stima de sine, reduce motivația pentru învățare, transformă școala într-un spațiu de insecuritate pentru aceștia.
- **Excluderea de la ore** - un alt comportament întâlnit relativ frecvent în coliile considerate de către profesorii care recurg la acesta ca pedeapsă pentru indisciplina elevilor, nerezolvarea unor sarcini de lucru în clasă sau acasă etc. Excluderea de la ore poate

conduce îns la diferite forme de violen a elevilor, fie din cauza lipsei de supraveghere pe timpul excluderii (fuga din coal în timpul programului, indisciplin în spa iul colii etc.), fie ca reac ie la pedeapsa primit (sc derea motiva iei pentru înv are, refuzul de a participa la activit ile viitoare, absenteeismul colar în situa iile în care nu i-au îndeplinit obliga iile colare etc.).

- **Violen a fizic** reprezint forma extrem de comportament neadecvat al profesorilor fa de elevi. Chiar dac astfel de situa ii sunt mai pu in frecvente, prezen a acestor manifest ri în coal este grav , condamabil i încalc orice principiu de educa ie i drept al elevilor.

1.3. Cauze ale violen ei elevilor

- **Cauze individuale**

A identifica resorturile psihologice interioare care conduc la comportamente de tip agresiv sau care ascund un poten ial de manifestare a violen ei este un exerci iu care solicit instrumente specializate. De i cercetarea de fa nu a optat propriu-zis pentru o testare psihologic individual a elevilor, instrumentele de investiga ie utilizate au permis identificarea unor factori individuali de risc, precum i a unor percep ii i reprezent ri ale actorilor investiga i în raport cu importan a factorilor de natur individual în manifest rile de violen în coal .

Al turi de instrumentele adresate directorilor, profesorilor dirigin i, p rin ilor i elevilor, cercetarea a solicitat i opinia consilierilor colari, care prin natura profesiei lor acord asisten i consiliere specializat în cazuri concrete de comportamente agresive. Conform opiniei acestora, factorii de natur individual se situeaz pe pozi ia a treia în determinarea manifest rilor de violen ale elevilor asista i. Astfel, doar 16% dintre cei investiga i sus in c factorii psihologici sunt în primul rând determinan i ai violen ei, mai importan i fiind factorii familiali i cei de natur social . O apreciere global asupra categoriilor de factori individuali a înregistrat, îns , o gam larg de tr s turi psihologice individuale care au reprezentat, în opinia consilierilor, resortul declan rii comportamentelor violente ale elevilor asista i. Aceste caracteristici individuale, în ordinea frecven elor cu care au fost men ionate sunt urm toarele: probleme de comunicare; complexe, toleran sc zut la frustr ri; dificult i de adaptare la disciplina colara; imagine de sine negativa; instabilitate emo ional ; instabilitate motric ; dificult i de concentrare; tulbur ri psihice grave. Dup cum se poate observa, o parte dintre aceste caracteristici pot fi interpretate i ca modalit i individuale de raportare a elevilor la provoc rile mediului colar, mediu care aduce cu sine frustr ri, impunere a unui anumit tip de disciplin , slab valorizare a poten ialului real al elevilor, a individualit ii lor specifice, cu efecte în planul imaginii de sine i a tr irilor acestora. De altfel, rapoartele de teren i interviurile individuale cu elevii a -numi i violen i confirm tendin a actorilor colii i a unor p rin i de a identifica drept cauze de natur psiho-individual ale comportamentului violent ceea ce reprezint , de multe ori, strategii de reac ie a elevilor la frustr ri i impuneri ale mediului colar. O parte dintre ei î i justific propriul comportament aducând argumente de natur critic asupra comportamentului neadecvat al profesorilor, al colii i metodelor pedagogice utilizate.

• Cauze familiale

Familia este cel mai adesea identificat ca principal sursă a violenței de majoritatea directorilor de coală, indiferent dacă este vorba despre actele de violență ale elevilor asupra altor elevi sau asupra cadrelor didactice. Această tendință, în proporție de 63%, indică printre cauzele de natură familială: preluarea unor modele de relaționare din familie (cel mai frecvent menționat); condițiile economice precare ale familiei; nivelul redus de educație a familiei; indiferența, grija insuficient acordată copiilor și educației acestora; reacții ale copilului la așteptări prea înalte ale părinților; lipsa de supraveghere a copiilor, în cazul familiilor în care unul sau ambii părinți sunt plecați temporar la muncă în străinătate.

Într-o pondere apropiată (aproximativ 60%) și consilierii școlari indică printre cauzele violenței elevilor pe cele de natură familială. Opinia general exprimată este că școala – mediu educativ prin definiție – nu este singura responsabilă pentru conduitele violente ale elevilor. „Diagnosticul” cazurilor consiliate trimite, cel mai frecvent, la cauze precum: existența unor relații conflictuale și comportamente violente în familie, lipsa/insuficienta preocupare a părinților pentru copil, apartenența la familia dezorganizată/monoparentală, nivelul scăzut al condițiilor materiale ale familiei (școlaritate), carentele ale climatului afectiv școlar. Opinii similare cu cele ale directorilor și consilierilor școlari exprimă și cadrele didactice interviuate, pentru toți actorii școlari familia reprezentând principala sursă a violenței elevilor. Mai mult decât atât, părinții înșiși consideră tot familia ca principală „responsabilă” în prevenirea, respectiv în manifestarea conduitelor violente ale copiilor, aducând în același timp în discuție și o altă posibilă cauză a conduitelor care contravin normelor școlare și anume proveniența unor elevi din medii familiale avantajate economic. În cazul acestora, ascendența asupra celorlalți elevi și chiar asupra profesorilor oferită de statutul socio-economic mai înalt al familiei conduce uneori la atitudini de sfidare, la jigniri adresate celor cu statut economic inferior, la acte care semnifică dorința de afirmare, fals în eleas, „de situație deasupra celorlalți”. Analiza reprezentărilor actorilor școlari asupra cauzelor violenței școlare și a situațiilor exemplificate de această tendință reflectă importanța unor caracteristici ale mediului familial în „producerea” conduitelor violente, dar și tendința de a plasa în afara spațiului școlar cele mai multe cauze ale acestora, transferul responsabilității conduitelor violente ale copiilor asupra părinților, insuficienta conștientizare a faptului că însuși mediul școlar poate constitui o sursă a violenței.

• Cauze școlare

Analiza percepțiilor diferitelor categorii de actori a evidențiat următoarele cauze de natură școlară ale violenței:

- **Deficiențele de comunicare și relaționare în grup**, cauza pe care toți actorii investigați o semnaleză ca fiind cea mai tangibilă și acută problemă a școlii – elevii aproape în totalitate, iar directorii și consilierii în proporție de aproximativ 60%, respectiv 80%.
- **Evaluarea rezultatelor elevilor și climatul de competiție**. În ciuda eforturilor de reformă a sistemului de evaluare a rezultatelor școlare din ultimii ani, investigația arată că evaluarea continuă să fie o sursă de stres și frustrare pentru elevi. Astfel, peste jumătate dintre elevii investigați apreciază că unii profesori nu evaluează corect rezultatele elevilor, iar consilierii și directorii semnaleză că subiectivitatea în evaluare poate fi o cauză a violenței elevilor; în opinia acestora, însă, incidența acestei cauze nu

este la fel de important .

- **Impunerea cu orice pre a autorității profesorului**, cauză semnalată de 40% dintre elevi și tot atât de directorii și de 30% dintre consilierii. În cazul elevilor, această mențiune trebuie pusă în relație cu opinia exprimată de peste o treime dintre ei conform creșterii profesionalismului și pregătirea cadrelor didactice (componentă importantă a autorității profesorului) nu se ridică la nivelul așteptărilor.
- **Stilul didactic al profesorului**. Discuțiile de grup cu profesorii au evidențiat faptul că, în general, profesorii nu percep o relație cauzală directă între stilul didactic adoptat și manifestarea comportamentelor violente ale elevilor și nu par a fi conștienți că, uneori, modul în care se comportă profesorul poate conduce la un anumit tip de comportament al elevilor. Rămânând relația de determinare, mulți dintre profesorii susțin că stilul didactic este o caracteristică a activității profesorului, care variază în funcție de specificul clasei de elevi sau chiar al individualității fiecărui elev.
- **Vârsta și experiența didactică**. Cadrele didactice tinere intervievate consideră că vârsta mai apropiată de cea a elevilor reprezintă în același timp un avantaj în comunicarea cu elevii, dar și un dezavantaj în asigurarea disciplinei acestora. Profesorii cu mai multă experiență percep vârsta celor mai tineri ca fiind o cauză a manifestărilor violente ale elevilor.
- **Programe colare încărcate**. O parte dintre profesori consideră că unul dintre factorii importanți de stres pentru elevi sunt programele colare prea încărcate și programul colar supraaglomerat. De asemenea, în opinia unora dintre aceștia, supraîncărcarea programelor reprezintă, în același timp, un obstacol în efortul de a stabili o comunicare mai bună cu elevii.

Chiar dacă analiza privind mediul colar ca factor de influență a violenței elevilor a evidențiat faptul că, în general, actorii investigați tind să perceapă școala ca fiind o sursă mai puțin importantă în determinarea comportamentelor de tip violent ale elevilor, lista cauzelor concrete de natură colară prezentată aici semnaleză însă multiple situații de natură colară ce merită a fi luate în considerare în designul unei strategii de ameliorare a violenței elevilor.

• **Cauze ale violenței elevilor induse de contextul social**

O parte dintre cauzele indicate de actorii investigați în această categorie vizează tot anumite aspecte și caracteristici ale mediului familial, precum scăderea autorității părinților; timpul insuficient acordat de părinți copiilor; nivel socio-economic scăzut al familiei (șirărie). Altele în de contextul social mai larg. Prezentate în ordinea frecvenței cu care au fost menționate acestea sunt următoarele: influența negativă a mass-mediei; criza valorilor în societatea modernă; lipsa de autoritate a părinților; insuficiența modalităților de petrecere a timpului liber; demonetizarea cultului muncii; lipsa modelelor / modele care nu conving; tentațiile străzii; consumul de alcool și droguri.

1.4. Cauze ale comportamentului inadecvat al cadrelor didactice

Violența profesorilor față de elevi reprezintă o temă mai puțin prezentă atât în lucrările de specialitate care abordează problematica violenței în școală, cât și în declarațiile actorilor

educa ionali ob inute cu prilejul cercet rii de fa , dat fiind c aceasta contravine statutului i responsabililor unui cadru didactic. În acest context, este important identificarea cauzelor comportamentelor neadecvate ale profesorilor, a problemelor „pe care se d vina” pentru astfel de situa ii. Principalele astfel de cauze care s-au desprins din investiga iile noastre sunt urm toarele:

- **Provoc rile din partea elevilor.** Violen a profesorilor este considerat de peste jum tate dintre directorii investiga i doar un r spuns la violen a elevilor, ace tia din urm fiind de fapt actorii agresivi în spa iul colii. Ponderea r spunsurilor este mai ridicat cu peste 15% la nivelul unit ilor de înv mânt post-gimnazial unde autonomia elevilor este în general mai crescut , comparativ cu colile cu clase I-VIII.
- **Insuficienta dezvoltare a competen elor cadrelor didactice.** Directorii i consilierii colari nu critic competen ele tii nifice ale profesorilor, ci pun în discu ie competen ele psihopedagogice i cele psihosociale f când referire la: deficien ele de comunicare a cadrelor didactice cu elevii, lipsa competen elor de management al clasei, insuficienta preg tire psihopedagogic .
- **Nivelul sc zut de motiva ie a cadrelor didactice pentru profesie** –cauz men ionat de aproape 70% dintre consilieri i de 32% dintre directori. Invocarea acestei cauze are în vedere aprecierea conform c reia un profesor motivat pentru activitatea sa (în special motivat intrinsec) este mai eficient în organizarea i desf urarea activit ii de predare-în v are i determin , indirect, un nivel crescut al motiva iei elevilor.
- **Alte cauze**, men ionate de numai 2% dintre actorii investiga i, vizeaz : stresul i oboseala cadrelor didactice, insuficienta experien didactic , lipsa voca iei pentru profesia de cadru didactic, lipsa continuit ii în activitatea unor cadre didactice la aceea i clas .

Concluziile desprinse din investiga iile privind violen a în coal au permis formularea unui set de recomand ri de preven ie i interven ie bazat pe un model de prevenire (*modelul ecologic*) care ofer un cadru de analiz adecvat m surilor de prevenire a violen ei, utilizând o paradigm integral a factorilor care o determin . Adoptarea modelului ecologic a pornit de la ideea conform c reia între factorii individuali i cei contextuali exist inter-rela ii, iar violen a este produsul nivelurilor multiple de influen a acestora asupra comportamentului individual.

2. Strategii de interven ie la nivel de sistem i la nivelul colii

Recomand rile formulate în studiul ISE privind violen a au avut un rol important în dezvoltarea unor pachete de m suri focalizate de interven ie atât la nivelul întregului sistem de educa ie (proiecte legislative, strategii generale de interven ie, campanii de informare etc), cât i la nivelul unit ilor de înv mânt (strategii institu ionale de interven ie, programe de formare i dezvoltare a competen elor pentru actorii educa ionali, campanii de informare i con tinentizare, planuri de ac iune la nivel local i comunitar etc.).

Un prim exemplu în acest sens îl reprezint valorificarea recomand rilor de interven ie în elaborarea unei propuneri comprehensive de strategie institu ional privind prevenirea i combaterea violen ei colare, realizat în cadrul proiectului **Strategii de prevenire i combatere a fenomenelor de violen la nivelul institu iilor colare**, coordonat de ISE i sprijinit financiar de UNICEF România.

Valorificând rezultatele unor activități desfășurate în anul școlar 2006/2007 în mai multe coli-pilot din București (seminarii-ateliere cu elevii, părinții și cadrele didactice, activități de formare pentru echipa managerială a colii, concursuri artistice și sportive, editarea unor materiale informative, întâlniri cu reprezentanții ai unor instituții relevante la nivelul comunității etc.), echipa de experți din cadrul proiectului a elaborat un ghid adresat actorilor colii prin care să asiste unitățile școlare interesate de identificarea, prevenirea și combaterea manifestărilor de violență. Proiectul s-a focalizat în egal măsură pe acordarea de asistență metodologică principalilor actori cheie de la nivelul colilor (elevi, părinți, cadre didactice, manageri) pentru identificarea fenomenelor de violență și a cauzelor care le generează, cât și a echipelor manageriale pentru proiectarea, implementarea și evaluarea unor strategii de intervenție anti-violență.

Astfel, cadrele didactice și reprezentanții echipei manageriale au avut în premieră ocazia de a se familiariza cu metode, tehnici și instrumente de prevenire și combatere a fenomenelor de violență școlară, ghidul oferind numeroase exemple de activități de succes și modalități de adaptare a acestor soluții la specificul propriei organizații. Ghidul oferă și o analiză aprofundată a formelor manifestărilor de violență în școală, ajutând la înțelegerea profilului elevului violent, dar și a elevului victimă, precum și a principalelor cauze ale violenței. În mod deosebit au fost analizate cauzele de natură școlară și familială, fiind subliniată importanța aspectelor manageriale/regulamentului școlară, cât și a organizării adecvate a proceselor de predare-evaluare, a activităților extra-curriculare sau a celor de comunicare/negociere între actorii colii.

Nu în cele din urmă, ghidul oferă numeroase module de formare pentru actorii de la nivelul colii pe teme relevante pentru problematica violenței școlare, studiul *Violența în școală* identificând atât un deficit în ceea ce privește pregătirea continuă a cadrelor didactice în această arie, cât și o lipsă de oportunități de formare continuă. Cele mai importante teme abordate se referă la: dimensiunile psihologice și sociale ale violenței umane; percepții, concepte și teorii privind violența școlară; violența și victimizarea; forme și cauze ale violenței în școală; violența subiectivă și violența obiectivă în spațiul școlară; deficiențele de comunicare și evaluare a rezultatelor în vederea cauzelor și sursei ale violenței școlare; strategii anti-violență la nivelul clasei și al unității școlare.

Studiul *Violența în școală* a reprezentat o platformă principală pentru inițiativa Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului de a elabora **Strategia cu privire la reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar** (OMECT nr. 1409/2007). Aceasta stabilește în mod oficial, la nivel de sistem, principii și recomandări generale referitoare la prevenirea și combaterea violenței în mediul școlară, rolurile și funcțiile instituțiilor din cadrul sistemului educativ și a unor structuri instituționale nou create în acest domeniu de acțiune. De asemenea, strategia conține un plan operațional de intervenție la diferite niveluri de management (național, regional, județean și local).

Trebuie remarcat și faptul că ratificarea unor convenții internaționale și adoptarea unor acte legislative care promovează și protejează drepturile copilului față de diferite forme de violență au reprezentat un factor favorizant pentru dezvoltarea politicilor naționale și

instituționale de prevenire și combatere a violenței colare (de exemplu, HG nr. 972/1995 privind *Planul național de acțiune în favoarea copilului*; HG nr. 726/2004 privind *Planul de acțiuni prioritare în domeniul protecției copilului împotriva abuzului, neglijenței și exploatarea*; HG nr. 1504/2004 privind *Planul național de acțiune pentru prevenirea și combaterea traficului de copii*; HG nr. 1769/2004 privind *Planul național de acțiune pentru eliminarea exploatarea prin muncă a copiilor* etc.).

3. Inițiative recente în acțiunile anti-violență

Proiectul dezvoltat de Institutul de Științe ale Educației la nivelul anului 2009, **Comunități de practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței colare – în alegere, asumare și participare**, propune un demers de cercetare complementar activităților inițiate la nivel strategic, prin promovarea unui nou model de stimulare și facilitare a inițiativelor de prevenire și combatere a violenței colare, bazat pe principiul comunităților de practici. Conform teoriei sociale a învățării pe care o promovează ideea comunităților de practici (Wenger, 1998), „angajarea în practica socială este procesul fundamental prin care oamenii învață să devină ceea ce sunt”. Ca urmare, unitatea primară de analiză a modelului pe care îl propunem în cercetarea-acțiune asupra violenței colare nu este nici individul (fie el elev, profesor sau alt actor colar) și nici școala ca instituție, ci mai degrabă „comunitățile de practici” informale în care se angajează fiecare dintre actorii în raport cu problematica violenței. Așadar, proiectul își propune să aducă o perspectivă nouă asupra modalităților de prevenire și combatere a violenței colare, bazat pe analiza modurilor particulare în care actorii educaționali definesc violența, și asumarea problematicii acesteia și acțiunea în vederea combaterii și prevenirii ei.

Prin pilotarea unui model de cercetare-acțiune în domeniul prevenirii și combaterii violenței colare la nivelul școlii bazat pe principiile comunităților de practici, se așteaptă ca proiectul să contribuie în mod direct la: identificarea percepțiilor și reprezentărilor diferitelor categorii de actori de la nivelul școlii cu privire la problematica violenței în mediul colar; creșterea și apariția în colectarea unui set de practici de abordare și intervenție în domeniul violenței colare la nivelul școlilor pilot; stimularea cooperării și schimbului de practici în domeniul prevenirii și combaterii violenței colare prin intermediul participării active la comunități de practici în acest domeniu; facilitarea accesului tuturor actorilor din școlile pilot, dar și a altor actori interesați la resurse și informații relevante în domeniul combaterii și prevenirii violenței colare.

Proiectul se desfășoară în 3 județe pilot, din care au fost selectate 6 unități de învățământ (3 școli cu clasele I-VIII și 3 licee). Prin organizarea unor focus-grupuri și ateliere de lucru la nivelul fiecărei instituții, la care au participat elevi, cadre didactice, părinți și alți reprezentanți ai comunității, au fost dezbatute percepțiile și reprezentările acestor actori de la nivelul școlii cu privire la problematica violenței în mediul colar. Întâlnirile au contribuit, de asemenea, la colectarea unor studii de caz și exemple de bune practici privind combaterea violenței colare la nivelul organizației colare și al clasei de elevi.

Elementul principal de inovație a proiectului îl reprezintă abordarea bazată pe comunități de practici, alături de facilitarea schimbului de experiențe între școli cu ajutorul unei platforme virtuale de comunicare, prin monitorizarea și facilitarea activităților desfășurate în acest

spa iu i prin elaborarea unui set de resurse în format electronic (ghiduri, tutoriale, filme demonstrative, instrumente de monitorizare, colec ii de bune practici, suporturi de curs, portofolii de ac iune). Astfel, pornind de la rezultatele întâlnirilor de la nivelul colilor, în func ie de interesele specifice i de resursele de care dispun, vor fi experimentate în anul colar 2009/2010 activit i diverse de prevenire a situa iilor de violen colar , printre care: sus inerea unor activit i curriculare la unele discipline care s abordeze problematica violen ei în coal ; realizarea unei expozi ii pe tema violen ei colare; organizarea unor evenimente cu p rin ii; realizarea unor scurte filme, interviuri filmate sau audio cu elevi, profesori i p rin ii; concursuri de eseuri pe tema violen ei colare etc. În spa iul virtual creat, orice actor colar va avea posibilitatea de a posta mesaje, fotografii, relat ri, filmule e pe tema prevenirii i combaterii violen ei colare. În cadrul unei conferin e finale se a teapt ca reprezentan ii fiec rei coli s prezinte activit ile proprii i s fie realizat lansarea public a site-ului proiectului, construit pe baza contribu iei tuturor actorilor implica i. În felul acesta experien ele pozitive vor putea inspira i alte coli din România, interesate de g sirea unor noi modalit i de prevenire a violen ei colare.

O alt ini iativ relevant pentru preocup rile actuale privind violen a este proiectul coordonat de Ministerul Educa iei, Cercet rii i Inov rii **Tineri împotriva violen ei**, finan at în cadrul Programului Opera ional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane (Axa prioritar 1. Educa ie i formare profesional în sprijinul cre terii economice i dezvolt rii societ ii bazate pe cunoa tere, Domeniul major de interven ie 1.1. Accesul la educa ia ini ial i la formarea profesional de calitate.) Acesta propune pentru perioada 2009-2011 un set de interven ii care urm resc s contribuie în mod direct la implementarea eficient a m surilor strategiei na ionale anti-violen . Principalele dimensiuni urm ite sunt:

- Dezvoltarea unui sistem func ional de monitorizare a fenomenului violen ei colare i a unui cadru metodologic comun la nivelul tuturor jude elor, prin opera ionalizarea unui sistem de indicatori de monitorizare i prin crearea unei baze de date la nivel na ional i jude ean privind situa iile de violen colar i m surile de interven ie specifice.
- Implementarea unor activit i de con tinentizare a problematicii violen ei colare în rândul diferitelor categorii de actori colari i la nivelul opiniei publice, prin forme i modalit i variate de ac iune.
- Acordarea de sprijin pentru dezvoltarea institu ional a structurilor cu responsabilit i în coordonarea la nivel na ional, jude ean i local cu responsabilit i în combaterea fenomenelor de violen în coal (Consiliul Na ional pentru Prevenirea i Combaterea Violen ei în Mediul colar, Comisiile jude ene i comisiile de la nivelul colii, Consiliile Elevilor), constituite în cadrul *Strategiei privind reducerea fenomenului de violen în unit ile de înv mânt preuniversitar*.
- Crearea unor re ele de formatori cu competen e în domeniul prevenirii i combaterii violen ei colare la diferite niveluri (inspectori colari, directori de CCD-uri, manageri ai unit ilor de înv mânt, elevi), capabili s promoveze strategii coerente i integrate de ac iune la nivel na ional, jude ean i local.
- Cre terea capacit ii institu ionale a Caselor Corpului Didactic pentru îmbun t irea calit ii i diversificarea ofertei de formare în domeniul violen ei colare, pornind de la aspecte locale specifice i de la cerin ele generate de priorit ile na ionale de dezvoltare a înv mântului i de liniile strategice privind educa ia i formarea profesorilor i

formatorilor stabilite la nivelul Uniunii Europene.

- Implicarea activă a elevilor în activități de prevenție și combatere a violenței colare organizate în context școlar și extra școlar (tabere de vară, activități sportive, muzicale etc.)

Valoarea adăugată a proiectului va fi cuantificată dintr-o dublă perspectivă: la nivel de sistem – politicile educaționale curente privind violența colară și vor putea finaliza faza de proiectare și vor putea fi implementate, monitorizate și evaluate (pornind de la impactul asupra actorilor implicați în proiect); la nivel județean și local – inițiativele curente vor putea fi stimulate și coordonate, asigurând o abordare strategică, proactivă a fenomenelor de violență colară și o convergență cu intervențiile de la nivel național. Valoarea adăugată a proiectului va fi asigurată printr-o serie de abordări, activități și măsuri cu importante valențe inovative și structurale, după cum urmează: a) Proiectul propune o serie de intervenții în domeniul violenței colare, cu un nivel ridicat de coerență. b) Sistemul de monitorizare a violenței colare constituie o necesitate reală a sistemului românesc de învățământ, care nu ăa găsit contextul și sursele de finanțare până în momentul de față. c) Activitățile de sprijin pentru dezvoltarea instituțională în favoarea structurilor create în cadrul strategiei anti-volență și CCD-urilor se înscriu într-o abordare bazată pe nevoile regionale și locale de acțiune pentru prevenirea violenței colare. d) Programul de formare implementat prin proiect propune abordări complexe, cu potențial crescut de valorificare și aplicare a competențelor dobândite în activitatea școlară și extra școlară. e) Abordările transnaționale și interregionale prevăzute în proiect aduc o contribuție importantă la analiza globală a fenomenului violenței colare, prin schimb de experiență, de comunicare și de acțiune.

Principalele rezultate ale proiectului, relevante pentru intervențiile recente din această arie, se referă la dezvoltarea unui sistem de indicatori și a unei metodologii de colectare a datelor privind violența colară și măsurile de intervenție (proceduri și instrumente de colectare); elaborarea unei baze de date privind situațiile de violență colară și măsurile de intervenție la nivel național și a unor rapoarte periodice de evaluare a violenței colare, pe baza aplicării sistemului de monitorizare.

Proiectul propune, de asemenea, înființarea unui organism național specializat (Observator Național) cu rol în colectarea și monitorizarea datelor privind violența colară, precum și întărirea capacității autorităților județene cu responsabilități în domeniul prevenirii și combaterii violenței în școală. În acest scop, proiectul va asista înființarea unor centre de resurse județene și va contribui la elaborarea de planuri județene de acțiune în acest domeniu.

În urma unei analize de nevoi, în cadrul proiectului va fi elaborat și un ghid metodic privind dezvoltarea de curriculum pe tema prevenirii și combaterii violenței colare pentru actorii școlii (elevi, cadre didactice, manageri școlari, părinți), precum și module de formare pe aceeași temă. Vor fi organizate 36 de sesiuni prin care vor fi formate peste 2500 de persoane, un rol deosebit fiind conferit activităților practice de la nivelul școlii.

BIBLIOGRAFIE

- FLORO, M. *Questions de violence à l'école*. Paris: Editions Eres, 1996.
- JIGĂU, M. (coord.). *Violența în școală*. Buzău: Ed. Alpha MDN, 2006.
- JIGĂU, M. (coord). *Prevenirea și combaterea violenței în școală. Ghid practic pentru directori și cadre didactice*. Buzău: Ed. Alpha MDN, 2006.
- NEAMĂU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Ed. Polirom, 2003.
- NECULAU, A. & FERREOL, G. *Violența. Aspecte psihosociale*. Iași: Ed. Polirom, 2003.
- OMECT nr 1409/2007 privind *Strategia Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului cu privire la reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar*.
- SILLAMY, N. *Dictionar de psihologie*. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1996.
-

EDUCAȚIA COPILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE MASĂ – DEMERS DE PERSONALIZARE ÎN ȘCOALA ROMÂNĂ

Dr. Irina Horga, cercetător științific III

Institutul de Științe ale Educației

București, România

irina.horga@ise.ro

Rezumat

Unul dintre demersurile sistematizate de personalizare a educației face referire la integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă, care presupune o coagulare a demersurilor punctuale: finalități specifice, oportunități de învățare personalizate, resurse și servicii de sprijin complexe, cultură organizațională personalizată. Rezultatele parțiale ale proiectului „Situația copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă”; dezvoltat la nivelul anului 2009 de Institutul de Științe ale Educației, în colaborare cu Reprezentanța a UNICEF din România, evidențiază faptul că în practica școlară, acest complex de măsuri întâmpină o serie de dificultăți: pe de o parte, se poate vorbi despre o slabă conștientizare a importanței și nevoii integrării acestei categorii de copii în școala de masă; pe de altă parte, actorii școlari se confruntă cu resurse insuficiente și cu practici școlare deficitare pentru susținerea acestor măsuri de politică educațională.

Cuvinte cheie: personalizarea educației, cerințe educative speciale, educație incluzivă.

Abstract

One of the most coherent approaches based on the “personalising education” concept could be encountered in the integration of the children with special education needs in the mass education institutions, stating: specific objectives, personalised learning opportunities, resources and complex support services and a specific organisational culture. The intermediary results of the project “Children with special education needs in mass education institutions”, developed in 2009 by the Institute of Education Sciences in partnership with UNICEF Residence Romania is highlighting the fact that in the school practice the implementation of these measures is challenged by various factors. On one hand, there is a low level of awareness of the school actors on the importance and need of integrating these children in the mainstream education; on the other hand, there is a worrying low level of available resources in the case of schools already enrolling students with special education needs. Moreover, many school practices are far than adequate to assure a real integration and thus to successfully implement at grassroots level this education policy.

Keywords: personalising education, special educational needs, inclusive education.

1. Personalizarea în educație și problematica copiilor cu CES

La nivel european, în special în literatura anglo-saxonă, **personalizarea** este considerată o provocare în domeniul științelor educaționale și o abordare inovativă a curriculum-ului școlar, centrat pe următoarele aspecte: utilizarea de strategii variate de predare și învățare, care să angajeze toți elevii în actul didactic și să reușească, în același timp, o adaptare la diferite stiluri de învățare; construirea demersurilor evaluative pe cunoașterea punctelor tari și a

punctelor slabe ale elevului; oferirea oportunităților egale de învățare prin curriculum; dezvoltarea organizației școlare și proiectarea strategiilor de învățare în funcție de nevoile și interesele elevului; dezvoltarea comunității de învățare, prin colaborare și parteneriat (OECD, 2006).

Personalizarea educației este apreciată ca un element central al politicilor educaționale actuale, deopotrivă chestionată la nivelul cercetărilor în domeniu și practicat sub forme variate în sistemele de învățământ. Astfel, conceptul nu este asociat cu o metodologie specifică pentru dezvoltarea curriculum-ului sau pentru implementarea la clasă a diferitelor pedagogii, ci presupune schimbarea în ansamblu a modului de reflecție asupra educației și a modalităților de intervenție asupra curriculum-ului oficial, culturii școlare, culturii profesionale. Din perspectiva personalizării, elevul este elementul central în designul situațiilor de învățare.

În România, ca în oricare alt context socio-cultural, discuțiile despre personalizare în plan educațional nu sunt de dată recentă. Referiri la educație ca modalitate de personalizare au apărut de-a lungul timpului atât în plan teoretic – de la teoreticienii interbelici promotori ai curentului personalism în pedagogia românească până la autorii de astăzi din domeniul științelor educației – precum și în planul politicilor și al practicilor educaționale. Astfel, de la un nivel la altul al discursurilor, conceptul de „personalizare” este utilizat deopotrivă de specialiști, de decidenți și de cadre didactice, deseori cu sensuri și semnificații variate. Ca și în alte sisteme educaționale, personalizarea învățării se folosește în asociere cu o serie de alte sintagme – precum: *învățământ individualizat*, *tratare diferențiat*, *învățarea bazată pe noile tehnologii informaționale* – sau chiar prin suprapunere cu acestea.

Diferențierea și individualizarea în educație sunt definite ca organizarea activității în așa fel încât fiecare elev să fie constant sau cât mai frecvent confruntat cu situațiile didactice cele mai productive pentru el. În conformitate cu opiniile unor autori (Crețu, 1998; Gliga, 2001; Stănescu, 2002), un astfel de obiectiv se realizează printr-o strategie de personalizare a curriculum-ului, care presupune: personalizarea obiectivelor (adaptarea obiectivelor educaționale la posibilitățile reale ale elevului); personalizarea activităților de învățare (cu posibilitatea ca elevul să poată alege modalitatea preferată de lucru); adaptarea timpului necesar pentru învățare; adaptarea materialelor de instruire; utilizarea învățării asistate pe calculator; individualizarea temelor pentru acasă. Astfel, demersurile de personalizare se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, a metodelor de predare-învățare, a strategiilor de evaluare, a standardelor de performanță, a mijloacelor didactice și a mediului psihologic de învățare – în scopul diferențierii experiențelor de învățare și al adaptării acestora la aptitudinile elevului, interesele, ritmul și stilul de învățare al acestuia.

Opțiunea pentru implementarea personalizării în educație este explicită la nivelul documentelor de politică educațională românească și al schimbărilor în plan curricular din ultimii ani:

- Astfel, documentele curriculare care au fundamentat reforma curriculară românească (CNC, 1998; CNC, 2001) promovează principiile și finalitățile educaționale sau creează profilul absolventului pe ideea de dezvoltare a personalității elevului, implicit de personalizare a activității de predare-învățare.

- În același sens, modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe (care propune deplasarea accentului de pe conținuturi pe seturi de competențe care urmează să fi dezvoltate la elevi) – utilizat în prezent în proiectarea curriculum-ului pentru liceu, aflat în curs de generalizare la nivelul întregului sistem de învățământ – deschide premise pentru o abordare personalizată a învățării.
- De asemenea, lectura personalizată a programelor colare dă posibilitatea cadrului didactic de a asocia într-un mod personalizat elementele specifice acestora (obiective de referință, competențe specifice, conținuturi, activități de învățare) cu resursele (metodologice, materiale și de timp) și de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime pentru a asigura elevilor un parcurs școlar individualizat, în funcție de condițiile cerințe concrete.
- Un alt nivel la care se poate aplica un demers specific de personalizare este cel al evaluării, prin introducerea portofoliului personal de educație permanent în sistemul de învățământ, ca ansamblul competențelor specifice dobândite de fiecare elev de-a lungul parcursului școlar (în diferite contexte de învățare).

În sistemul românesc de învățământ, precum și în alte contexte naționale, unul dintre demersurile sistematizate de personalizare a învățării face referire la intervenții concrete (la nivel de conținuturi, procese, mediu educațional și produse ale învățării) pentru categorii specifice precum supradotații sau copiii cu nevoi speciale (Creu, 1998; DCSF, 2008; Williamson&Payto; 2009).

În tradițiile Țării din sud-estul Europei, **educația copiilor cu cerințe educative speciale** (CES) a fost dominată mulți ani de principiile defectologiei, care încurajau izolarea acestora în unități de învățământ speciale. Plasarea accentului abordărilor psihologice recente spre situarea elevului în centrul activității de predare-învățare și spre dezvoltarea unor planuri de predare care țin cont de nevoile individuale ale acestuia a condus la imperativul integrării copiilor cu CES în colile obișnuite. În acest sens, reformele în domeniu din România, ca de altfel și cele din alte țări europene, au lărgit sfera conceptului de cerințe educative speciale (CES) de la semnificația „deficiențe profunde” la cea de „tulburări/dificultăți uoare de învățare – derivate sau nu dintr-o deficiență – care solicită eforturi suplimentare și complementare obiectivelor generale ale educației” (OECD, 2007).

Această abordare integrată poate fi considerată, în contextul articolului de față, un exemplu concret de aplicare a principiului personalizării în politicile educaționale, având ca scop dezvoltarea unui cadru de predare-învățare mai adaptat nevoilor elevilor. Pornind de la această realitate, în cele ce urmează vom încerca să evidențiem elementele specifice învățării personalizate aplicate marelui grup de integrare în învățământul de masă a copiilor cu cerințe educative speciale.

2. CES și educație incluzivă – delimitări conceptuale

Conceptele utilizate în România atunci când se vorbește despre persoanele aflate în dificultate sunt variate, în funcție de specificul activității instituțiilor cu responsabilități atribuite în domeniu¹: handicap, deficiență, incapacitate, dizabilitate, nevoi speciale (OECD, 2007). În

ultimii ani, în sistemul educațional românesc (în acord cu prevederile europene²) a fost preluat sintagma **cerințe educative speciale**, cu sensul de nevoi educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației și adaptate particularităților individuale sau caracteristicilor unei sau alteia dintre deficiențele ori dificultățile de învățare. Sintagma conturează un continuum al problemelor speciale și implică o asistență complexă, incluzând aspecte medicale, sociale și educaționale pentru o categorie largă de persoane – de la deficiențele profunde la tulburările/dificultățile ușoare de învățare.

Astfel, în categoria copiilor cu CES intră, în primul rând, copiii ale căror nevoi (cerințe) speciale derivă din anumite deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de comportament ori asociate, indiferent de severitatea acestora. De asemenea, la sintagma CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE include, pe lângă aceste grupuri, și altele: copii proveniți din medii sociale și familii defavorizate, copii/tineri care au depășit cu cel puțin trei ani vârsta de integrare în sistemul de învățământ de masă (repetențele repetate, abandon școlar, debut școlar întârziat, lipsa preocupării familiei etc.), copii instituționalizați/ocrotiți în instituții rezidențiale (din centrele de plasament) sau post-instituționalizați, copii delincvenți, copii aparținând unor minorități etnice sau religioase, copii ai străzii, copii abuzați sau maltratați fizic și psihic, copii care suferă de afecțiuni cronice (TBC, HIV-SIDA, diabet etc.).

Problematika copiilor cu CES se subsumează celei referitoare la **educația incluzivă**. Conform HG nr. 1251/2005 *privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ special și special integrat*, educația incluzivă reprezintă „procesul permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități”. Același act legislativ definește incluziunea ca fiind „procesul de pregătire a unităților de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora”. În acest sens, școala incluzivă este „unitatea de învățământ în care se asigură educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale conform principiului ‘resursa urmează copilul’”.

Dimensiunile pe care le implică educația incluzivă aplicată la situația copiilor cu CES vizează, astfel, un complex de **aspecte** care se subsumează principiului personalizării în educație: dimensiunea fizică (prin facilități de utilizare în comun a sălilor de clasă, a materialelor de învățare, mică orare de distanță fizică între domiciliu și școală etc.); dimensiunea funcțională (prin participarea în comun la proiectarea, organizarea și desfășurarea situațiilor educaționale); dimensiunea de comunitate școlară (prin implicarea activă în viața școlii sau în activități extracurriculare); dimensiunea socială (ca asumare de roluri). Respectarea și dezvoltarea unor politici incluzive derivate din aceste dimensiuni presupune intervenții specifice la nivelul unităților de învățământ, susținute prin prevederile și reglementările în domeniu: promovarea de strategii și programe eficiente de identificare cât mai timpurie a elevilor cu CES; implementarea unor strategii de reducere a abandonului școlar și a absenteismului; dezvoltarea curriculum-ului în vederea valorificării diversității elevilor; adaptările ale spațiilor

fizic i ale mijloacelor de învățământ pentru a asigura accesul și participarea tuturor elevilor la activitățile de învățare (inclusiv cele extra-curriculare); promovarea unui sistem de predare individualizat și a unui sistem de evaluare centrat pe progresul și realizările fiecărui elev; dezvoltarea de parteneriate educaționale și promovarea unor programe speciale de intervenție pentru diferite categorii de elevi cu CES.

3. Integrarea copiilor cu CES în școala de masă – politici și intervenții specifice

Colarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă românesc se realizează sub diferite forme: clase compacte de copii cu CES în coli obișnuite, grupuri de 3-4 copii cu CES în clase obișnuite, integrarea individuală. Opțiunea pentru una sau alta dintre aceste modalități de organizare depinde de o varietate de factori: potențialul de învățare și dezvoltare al copilului, dorințele familiei sau ale copilului, structurile școlare existente la nivelul comunității locale.

Politicile educaționale din ultimii ani au promovat numeroase măsuri de susținere a integrării acestei categorii de copii în învățământul de masă – referitoare la aspecte legislative, probleme organizatorice și servicii de sprijin, resurse umane și materiale necesare – care promovează practici incluzive și abordări personalizate.

• Cadru legislativ

România a aderat la **cadru legal internațional** ce reglementează la nivel general educația persoanelor cu CES: *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului* (1989), *Declarația Mondială asupra educației pentru toți* (1990), *Regulile Standard ale Organizației Națiunilor Unite privind Egalizarea șanselor pentru Persoanele cu Handicap* (1993), *Declarația de la Salamanca* (1994) etc.

În plan intern au fost adoptate o serie de **reglementări specifice** cu privire la problematica copiilor cu CES, respectiv a integrării în învățământul de masă a acestei categorii. Astfel, *Constituția României* și legile fundamentale din planul educației (*Legea învățământului nr. 84/1995, cu modificările și completările ulterioare, Legea nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic, cu modificările și completările ulterioare*) cuprind precizări specifice cu privire la drepturile persoanelor cu nevoi educative speciale.

De asemenea, o serie de strategii naționale, regulamente și metodologii reglementează criteriile, condițiile și modalitățile de organizare și funcționare a educației pentru această categorie de elevi, din două perspective:

- pe de o parte, reorganizarea și restructurarea învățământului special din perspectiva formelor de organizare și a obiectivelor următoare;
- pe de altă parte, integrarea copiilor cu CES în școala publică prin: evaluarea și diagnosticarea precoce a deficiențelor copiilor, pentru asigurarea intervenției timpurii; cuprinderea în grădinițele normale a copiilor cu diferite probleme; asigurarea integrării școlare a acestora în școala publică cea mai apropiată de domiciliu; transferul elevilor cu deficiențe și medii din învățământul special în cel public; acordarea serviciilor

educaționale de sprijin pentru adaptarea și integrarea colar eficient; schimbarea statutului unor coli speciale în coli deschise pentru toți elevii la nivelul unei comunități.

• Curriculum; strategii educaționale de predare-învățare și evaluare

Dacă pentru copiii cu CES includeți în învățământul special se elaborează un curriculum specific, adaptat la diferite tipuri și grade de deficiență, pentru copiii cu CES integrați în învățământul de masă situația este diferită. Pentru fiecare dintre acestea se elaborează un Plan de servicii personalizat (PSP) și, în plan curricular, un Plan de intervenții personalizat (PIP). Din perspectiva temei articolului de față, aceste planuri reprezintă exemple concrete de abordare personalizată globală a demersului educațional. PSP cuprinde informații despre tot parcursul copilului: informații biografice; tipurile de servicii oferite elevului (educaționale, sociale, medicale, psihologice etc.); competențele (nivelurile de realizare și dificultăți); scopuri și obiective ale învățării; aspecte de parteneriat (cu părinții, specialiștii, comunitate). PIP realizează adaptarea și personalizarea curriculară a programelor colare la nevoile fiecărui copil cu CES din învățământul de masă, prin: selectarea conținuturilor, stabilirea metodologiilor de lucru, stabilirea criteriilor minimale de apreciere a progresului copilului, a modalităților instrumentelor de evaluare.

Aceste planuri sunt realizate de echipe multidisciplinare (cadre didactice, profesori de sprijin, psihologi colari, consilieri colari etc.) și sunt revizuite periodic, permițând o adaptare a procesului de învățare în funcție de vârsta și modificările majore care intervin în parcursul colar al copilului cu CES, asigurând astfel continuitatea, complementaritatea și calitatea serviciilor.

Se poate aprecia că PIP asigură o ofertă curriculară flexibilă și de tip personalizat, prin: a) personalizarea obiectivelor (acestea sunt stabilite în funcție de posibilitățile și de ritmurile reale de învățare ale elevului); b) personalizarea activităților de învățare (elevii cu CES au posibilitatea să aleagă modalitatea preferată de lucru adaptată nevoilor personale; metodele de predare-învățare utilizate sunt variate, centrate pe integrarea activă și pe participare directă la activități); c) personalizarea activității de evaluare (raportarea se face nu la norma de grup sau la standardele generale de performanță, ci la progresul individual al fiecărui copil); d) personalizarea timpului necesar pentru învățare (sunt prevăzute activități individuale sau de grup, compensator-terapeutice, în timpul și/sau în afara programului colar, în funcție de nevoile elevilor și de resursele colii); e) adaptarea materialelor de instruire la resurselor necesare (în munca cu elevii CES se utilizează fișe de lucru speciale, fișe de ameliorare, fișe de dezvoltare, suporturi audio-video etc.).

Aceste planuri ar trebui să devină „cel mai important document pentru elev”, având următoarele funcții: instrument instrucțional (descrie serviciile educaționale oferite elevului); instrument de comunicare (oferă informații despre educația pe care o primește elevul către toate persoanele care fac parte din viața acestuia); instrument managerial (oferă punctul de pornire pentru organizarea serviciilor de sprijin); instrument de responsabilizare (a colii, respectiv a părinților ca părinți în educația copilului cu CES); instrument de monitorizare și evaluare a integrării colare și sociale a elevilor cu CES (Bateman, 2008, p. 69-71).

- **Resurse umane i alte servicii de sprijin**

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a solicitat eforturi de reorganizare a resurselor umane implicate în acest proces. În primul rând, aceste eforturi au vizat pregătirea și angajarea unui **corp profesional de specialitate**: profesorii de sprijin/tineranșii specialiști (psihologi, logopezi, kinezioterapeuți, medici etc.). Conform reglementărilor în vigoare este normat un profesor de sprijin la 8-12 copii cu deficiențe ușoare sau medii ori la 6-8 copii cu deficiențe severe sau asociate. Profesorii de sprijin au fost pregătire inițial în domeniu, fie au absolvit un curs de formare continuă de specialitate.

Atribuțiile profesorilor de sprijin la nivelul școlii sunt complexe: identificarea nevoii de sprijin în clasele de elevi; elaborarea, punerea în practică și revizuirea periodică a planurilor de intervenție personalizate; colaborarea cu cadrele didactice care lucrează cu copiii cu CES; consilierea oferită altor cadre didactice, elevilor cu CES, familiilor acestora; organizarea de activități de informare a comunității cu privire la problematica copiilor cu CES etc.

- **Organizația școlară i parteneriatul la nivelul comunității**

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă presupune implementarea unor schimbări la toate palierele procesului didactic, o adaptare cu dublu sens: pe de o parte, adaptarea acestei categorii de copii la activitatea școlară, iar pe de altă parte adaptarea școlii la nevoile acestuia. Astfel, s-a pomit de la ideea că nu este suficient sprijinirea copilului cu dificultăți de adaptare în învățare pentru a putea răspunde cerințelor școlii, ci sunt necesare schimbări în școală, în întreg sistemul.

În ultimii ani – prin programe implementate la nivel național sau prin intervenții locale – s-a pus accent pe **pregătirea managerilor școlari și a cadrelor didactice** în domeniul incluziunii. A început să se dezvolte, astfel, și oferta educațională a școlilor pentru incluziune: curriculum școlară specific CES, dar și activități extra școlare (cercuri școlare, concursuri, excursii, proiecte etc.) de educare a tuturor copiilor, pentru a înțelege și accepta diferențele. În același scop, s-a pus accent pe conștientizarea nevoii unei eficiente **colaborări cuprinzătoare** cu copiii cu CES, ca parte componentă importantă a educației acestora.

4. Studiu de caz: Proiectul *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluse în învățământul de masă*

Pentru punerea în practică a măsurilor de politică educațională anterior prezentate, **problematica incluziunii sociale** a constituit obiectiv prioritar al diferitelor programe derulate la nivel național în ultimii ani (*Programul Phare Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, Programul Phare TVET, Proiectul pentru Învățământ Rural, Programul de incluziune social în România* etc.). Astfel de programe au implementat importante componente de informare și formare în domeniul educației incluzive.

O altă categorie de programe și proiecte derulate la nivel național au susținut **politicile educaționale din domeniul CES**, prin măsuri specifice: Proiectul Phare Twinning Light

Accesul la educație a grupurilor dezavantajate, cu focalizare pe copiii cu nevoi educaționale speciale (2003-2004); *Strategia națională Acțiunea comunitară* (2003-2005); *Programul Național Împreună, în aceeași școală* (2005). Alte proiecte, studii sau cercetări dezvoltate de diferite ONG-uri au avut același scop: analiza situației integrării copiilor cu CES în învățământul de masă, evaluarea măsurilor implementate în acest sens (gradul de pregătire a resurselor umane și materiale, sistemul de monitorizare și evaluare a copiilor cu CES etc.), identificarea modalităților de sprijinire a decidenților politici în elaborarea și dezvoltarea de strategii pentru educația cerințelor speciale și pentru educația incluzivă.

O astfel de intervenție pe care o vom prezenta detaliat în cele ce urmează este proiectul **Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluse în învățământul de masă**, dezvoltat la nivelul anului 2009 de Institutul de Științe ale Educației, în colaborare cu Reprezentanta UNICEF din România. Scopul acestui proiect a constat în realizarea unei imagini de ansamblu a situației integrării copiilor cu CES în școala de masă, prin următoarele intervenții specifice: identificarea strategiilor și măsurilor specifice de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă, utilizate la nivelul inspectoratelor școlare județene; analiza factorilor care au influențat integrarea în învățământul de masă a acestei categorii de elevi, la nivelul școlii; identificarea situațiilor de bune practici și a obstacolelor în implementarea acestor măsuri de politică educațională; elaborarea unor recomandări și propuneri ameliorative de susținere a integrării cu succes a copiilor cu CES în învățământul de masă.

Complexitatea problematicii includerii copiilor cu CES în învățământul de masă a solicitat alegerea unei **metodologii** ample de investigație, care să cuprindă o varietate de grupuri întinse – copii cu CES și majoritatea celorlalți actori educaționali (școală, familie, colegi, personal de sprijin etc.). Metodele de cercetare utilizate au fost atât de natură cantitativă – pentru a permite realizarea unei imagini de ansamblu asupra problematicii copiilor cu CES – precum și de natură calitativă, bazate pe discuții libere, care să asigure aprofundarea aspectelor specifice fiecărui studiu de caz cuprins în analiză. La investigație au participat inspectoratele școlare județene de la nivelul întregii țări și un număr de 10 unități de învățământ care colarizează elevi cu CES din patru județe (Cluj, Constanța, Satu Mare, Suceava) și din municipiul București.

Tabel 1. Populația investigată în cadrul proiectului

Grup țintă	Metoda de cercetare	Număr persoane investigate
elevi cu CES	interviu individual	48
inspectori școlari cu responsabilități în domeniul învățământului special	chestionar	41
directori ai unităților de învățământ care colarizează elevi cu CES	interviu individual	10
cadre didactice care lucrează în activitatea curentă cu elevi cu CES	interviu de grup	103
învățători / profesori diriginți ai elevilor cu CES	interviu individual	29
profesori de sprijin / itineranți	interviu individual	26
parinți ai elevilor cu CES	chestionar (ancheta în familie)	39
colegi de clasă ai elevilor cu CES	chestionar	207
reprezentanți OG și ONG cu activitate în domeniul CES	interviu individual	4

Prin intermediul instrumentelor de investigație menționate anterior au fost solicitate opinii și informații privind următoarele **aspecte**: aprecieri generale privind măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă (oportunitate, eficacitate, eficiență, gradul de pregătire a sistemului de învățământ pentru implementarea măsurii – resurse materiale, resurse umane, curriculum); date statistice privind numărul de elevi CES înscriși în învățământul de masă; elemente de monitorizare și evaluare a acestei situații; aspecte privind mediul școlar: pregătirea colii pentru integrarea copiilor cu CES, activități specifice desfășurate cu această modalitate de integrare a lor în cadrul grupului de elevi, evaluarea școlară, colaborarea școală-familie; aspecte privind mediul familial: relații în familie, percepția asupra colii, implicarea părinților în susținerea copiilor pentru școală, colaborarea cu cadrele didactice; aspecte privind mediul social mai larg al copiilor cu CES.

Informațiile colectate în cadrul proiectului sunt în curs de sistematizare în cadrul unui **raport de analiză** (aflat în prezent în faza de elaborare), care va fi supus analizei, în cadrul unui seminar de consultare cu actori-cheie din domeniul educației incluzive (reprezentanți ai MECI, experți ai diferitelor instituții publice și organizații non-guvernamentale cu activitate în domeniu). Etapa actuală de prelucrare a datelor permite, totuși, sintetizarea unor **concluzii preliminare** referitoare la situația copiilor cu CES din școlile de masă, prezentate în cele ce urmează:

- **Politicile referitoare la copiii cu CES nu au caracter unitar la nivel național. În domeniul educației acestea au fost implementate fără o pregătire prealabilă a actorilor școlari.**

În condițiile în care educația, sănătatea și protecția drepturilor copiilor (în mod particular, a celor cu CES) constituie responsabilitatea mai multor instituții la nivel național, coexistența în practică a diferitelor politici, legislații și criterii de evaluare a acestora. Lipsa unei comunicări și colaborări inter-instituționale are impact direct asupra coerenței diferitelor măsuri implementate pentru această categorie specifică de copii și asupra calității serviciilor oferite acestora.

În plan educațional, în contextul transformării internatelor școlilor speciale în centre de plasament în anul 2000, multe școli de masă au fost forțate să integreze un număr mare de copii cu CES, fără nici o pregătire în acest sens. Ulterior au fost adoptate serii de reglementări legislative și au fost puse în practică diverse măsuri de pregătire a sistemului de învățământ în acest sens, iar în ultimii ani s-au derulat o varietate de proiecte pe tema incluziunii. Cu toate acestea, politica educației incluzive nu este încă foarte bine popularizată în rândul tuturor actorilor școlari (cadre didactice, elevi, părinți etc.) și se poate vorbi despre persistența unor mentalități și prejudecăți defavorabile incluziunii copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă: „Mărturisesc sincer că la început am primit cu reticență acest copil [cu CES] în clasă. Mi-era frică de reacția celorlalți părinți. Chiar și unii dintre colegii mă descurajau... , l-au etichetat de la început fără să-l cunoască” (interviu cadru didactic).

Datele cercetării ISE evidențiază chiar o anumită tendință de „separare” a unităților de învățământ în practica școlară:

- coli integratoare – Astfel de coli primesc în fiecare an un număr ridicat de copii cu CES și ajung uneori în situația de a fi etichetate la nivelul comunității ca coli speciale: „Am primit în fiecare an copii cu CES, cei mai mulți vin din cartier. De exemplu, pe acest copil l-au trimis de la comisie la noi la coală. Îmi aduc aminte că au scris pe dosar că trece la coală specială X, vadași seama...” (interviu director coală).
- coli „elitiste” – Acestea manifestă cel mai adesea atitudini de refuz în ceea ce privește colarizarea copiilor cu CES.

Astfel, în prezent există unități de învățământ care colarizează un număr mare de copii cu CES, iar altele funcționează astfel de copii.

- **Modalitățile de realizare a evaluării inițiale a situației de copil cu CES este un aspect deseori criticat de actorii colari, iar monitorizarea acestei categorii de elevi întâmpină dificultăți.**

Pentru a beneficia de serviciile de sprijin oferite de sistemul de învățământ, elevii trebuie să primească diagnosticul de CES în urma unei evaluări de specialitate: „Dacă nu are dosar, el nu este recunoscut ca fiind un copil cu CES, iar toată munca rămâne în sarcina exclusivă a învățatorului” (interviu cadru didactic). Astfel, neavând „dosar” (din cauze variate, cel mai adesea din cauza refuzului părinților de a supune copilul la o evaluare de specialitate), mulți copii cu diverse dificultăți de învățare nu pot beneficia de sprijinul necesar. O situație diferită este cea a copiilor normal dezvoltăți, dar cu răstărnări în urma coală din cauza lipsei unui efort susținut de învățare, pentru care părinții insistă chiar „reuscă” să obțină certificat de expertiză și orientare colară CES.

Monitorizarea copiilor cu CES rămâne un aspect problematic la nivelul sistemului de învățământ. Pe de o parte, la nivel național nu există o monitorizare periodică pentru depistarea timpurie a diferitelor nevoi educaționale, fapt care întârzie debutul într-un program educațional adaptat acestora. Pe de altă parte, raportările la nivel județean și național sunt incomplete, deseori utilizându-se baze de raportare diferite (numărul de copii cu CES cu „dosar” / numărul de copii cu CES estimat de coli). În cazul trecerii unui copil cu CES de la învățământul special la învățământul de masă (sau invers), monitorizarea este un proces incomplet, deseori ignorat sau chiar imposibil de realizat în cazul comunităților izolate.

- **Actorii colari reclamă insuficiența resurselor oferite de sistemul de educație românesc pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă: resurse umane, alte servicii de sprijin (materiale și financiare).**

Cercetarea ISE la nivelul colilor remarcă eficiența muncii **profesorilor de sprijin**, care constituie adevărate persoane-resursă pentru coală. Atât cadrele didactice, cât mai ales părinții au declarat un nivel ridicat de satisfacție față de importanța activității acestora.

Cu toate acestea, profesorii evidențiază unele dificultăți inițiale la momentul de început, în condițiile lipsei unei astfel de practici în sistemul românesc de învățământ: „La început nu ne-a fost ușor să le acceptăm pe profesoarele de sprijin. Le priveam cu un ochi critic, ca pe niște intruși: pe cine analizează, pe copilul cu CES sau pe mine, ca învățătoare? Treptat am

în ele c trebuie s ne sprijinim reciproc pentru binele copilului“ (interviu cadru didactic).

De asemenea, se reclam insuficien a num rului de profesori de sprijin, raportat la num rul de copii cu CES din coala de mas (conform prevederilor legislative, exist 1 profesor de sprijin la 8-12 copii cu deficien e u oare sau medii sau la 6-8 copii cu deficien e severe sau asociate): „De fapt, putem vorbi mai mult de o integrare fizic decât de una real . Serviciile de sprijin sunt insuficiente i, prin urmare, devin ineficiente“; „În alte ri, fiecare elev cu dizabilit i din coala de mas are propriul profesor-preg titor, care îl înso e te peste tot i îl ajut inclusiv la realizarea temelor, este un intermediar între elev i ceilal i profesori. A a e simplu s îi integrezi pe copiii cu CES în înv mântul de mas “ (interviu cadre didactice).

Un alt aspect abordat în cercetare a fost analiza nivelului de **preg tire specific acordat tuturor cadrelor didactice** care lucreaz în înv mântul de mas i au în clas copiii cu CES. O serie de cursuri de formare în domeniu au fost organizate mai ales în cadrul unor programe sectoriale sau al altora derulate la nivel local, în func ie de interesul manifestat de cadre didactice sau de resursele (formatorii în domeniu) de care au dispus Casele Corpului Didactic sau alte ONG-uri: „Legisla ia nu oblig cadrul didactic s urmeze un asemenea curs pentru lucrul cu CES. Dacă o face, se întâmpl din propria lui ini iativ “ (interviu cadru didactic).

În aceste condi ii, multe cadre didactice au întâmpinat dificult i în lucrul cu copiii cu CES, amplificate de lipsa sau de insuficien a profesorilor de sprijin la nivelul colilor, i resimt tot mai mult lipsa unei form ri în domeniu. Pe acest fond apar uneori manifest ri de etichetare a copiilor cu CES din partea educatorilor sau refuzul de a lucra cu ace tia:

- „Profesorii de la clas nu sunt preg ti i. Când am venit eu în coal , nici nu tiau ce înseamn CES. ‘Ace tia sunt copiii cu CES? P i am o experien de 20 de ani i am avut întotdeauna astfel de copii, dar nu s-a ocupat nimeni de ei’...“ (interviu profesor de sprijin).
- „Pe ace ti copii [cu CES] i-am primit peste noapte. Nu am fost preg ti i. La început, am mers pe băjbăite, am încercat diferite metode cu ei, unele au mers, altele nu. Apoi m-am mai documentat, dar a face oricând un curs de formare“; „M-am trezit cu copii cu CES i nici nu tiam de unde ar trebui s încep, cum s continui, unde ar trebui s ajung i mai ales de unde s iau informa ii avizate“ (interviu cadre didactice).
- „Am avut multe solicit ri pentru un curs de formare pe domeniul CES. Nu avem îns formatori la nivelul jude ului, ar trebui s aducem de la X [centru universitar] i e mai dificil“ (interviu cadru didactic, director CCD).

În condi iile în care componenta de formare a profesorilor pe problematica CES nu a constituit o prioritate la nivel na ional, r mâne pentru viitor o necesitate: pe de o parte, pentru instrumentarea profesorilor cu strategii de abordare personalizat ; pe de alt parte, pentru schimbarea atitudinilor fa de ace ti copii, în sensul accept rii i valoriz rii diferen ei.

- **În practica colar se înregistreaz o serie de dificult i privind adaptarea curriculum-ului colar (con inuturi, strategii de predare-înv are, modalit i de evaluare) la nevoile copiilor cu CES.**

Analiza datelor cercetării ISE remarcă, în multe unități de învățământ, un succes al elaborării și aplicării PIP-urilor în practica școlară. Cadrele didactice apreciază pozitiv posibilitatea flexibilității și selecției la nivelul curriculum-ului, în funcție de capacitățile de învățare ale elevilor cu CES, iar principalii dintre ei sunt mulțumi de faptul că propriii lor copii nu mai sunt puși din start în situația de eșec școlar, confruntându-se cu solicitări care le depășesc posibilitățile.

Profesorii investigativi reclamă, însă, efortul solicitat de activitatea de adaptare curriculară și evidențiază unele constrângeri practice, în condițiile în care:

- Nu există un curriculum unitar la nivel național (programe școlare, ghiduri metodologice, instrumente de lucru standardizate), destinat diferitelor categorii de copii cu nevoi speciale.
- Un demers personalizat al curriculum-ului nu este o practică curentă a colii de masă, iar profesorii nu au experiența necesară și nu beneficiază de pregătire specifică.
- Volumul de muncă pentru elaborarea PIP este amplu deoarece raportul numărului de elevi cu CES / profesor de sprijin este ridicat.
- Timpul școlar este redus, în condițiile în care curriculum-ul școlar este supraîncărcat, iar elevii cu CES solicită un timp pentru predare-învățare mai mare: „Este foarte greu pentru un cadru didactic să aibă în clasă un asemenea elev deoarece la mulți dintre ei ritmul este mai lent, puterea lor de înțelegere este redusă, trebuie să le oferi explicații repetate și mai multe, orele ar trebui să fie de maxim 40 minute și pauzele de 20. Condițiile dintr-o școală normală nu prea îți permit să a faci ceva” (interviu cadru didactic).
- Valorizarea progresului individual al elevului la nivelul evaluării – element de bază în adaptarea curriculară pentru copiii cu CES – este puțin utilizată în sistemul românesc de învățământ.
- La evaluările sau examenele naționale nu se asigură subiecte speciale pentru elevii cu CES, ci doar condiții specifice de organizare.

• **Integrarea copiilor cu CES în colile de masă nu a determinat de la sine schimbarea climatului școlar în sensul dezvoltării unei culturi școlare incluzive.**

În majoritatea școlilor cuprinse în investigație, actorii școlari au susținut atitudini pozitive față de copiii cu CES. În unele cazuri se manifestă și situații de etichetare a acestei categorii de elevi – din partea colegilor (violență verbală), a părinților (refuzul de a înscrie propriul copil într-o clasă de elevi în care există un copil cu CES) sau chiar a unor cadre didactice: „Sunt cadre didactice care nu vor să lucreze cu astfel de copii, ei cred că nu merită să-și piardă vremea cu aceștia...” (interviu profesor de sprijin).

La nivel general, majoritatea cadrelor didactice și părinților cuprinși în cercetare au evidențiat efectele benefice ale integrării copiilor cu CES în învățământul de masă: „E important pentru acești copii să stea într-o școală normală pentru că acolo pot socializa, acolo li se satisface nevoia de a fi cu alții, de a fi ca alții. Ei nu-și pot gestiona la fel de bine ca ceilalți copii emoțiile, de aceea depinde de ce climat avem în clasă, de ce disponibilitate avem noi ca învățători” (interviu cadru didactic).

În acest context capătă importanță majoră și politicile adoptate la nivelul unității de învățământ.

Cu privire la acest aspect, cercetarea ISE a evidențiat insuficienta implicare a managerilor colari în dezvoltarea ofertelor educaționale non- formale ale copiilor în domeniul incluziunii.

- **Se impune ca prioritate dezvoltarea parteneriatului școlar – al actorii la nivelul comunității (familie, autorități locale, ONG-uri etc.).**

Unitățile de învățământ care colarizează copiii cu CES au conștientizat tot mai mult nevoia unei eficiente **colaborări cu părinții**. În acest domeniu profesorii susțin ideea că responsabilitatea trebuie să vină, înainte de toate, de la părinți și reclamă, în colaborarea cu aceștia, o varietate de situații:

- Există părinți ai copiilor cu CES care se implică activ în viaa copiilor și care au conștientizat faptul că numai prin participarea lor directă școala își poate adapta serviciile la nevoile specifice ale propriilor lor copii.
- Unii dintre părinți nu acceptă ideea catalogării CES a propriului copil și se fereșc de o astfel de „etichetare”, ajungând până la refuzul realizării dosarului corespunzător, implicit la refuzul ajutorului oferit de profesorul de sprijin.
- Alte categorii de părinți nu se implică în activitățile de susținere a copiilor și manifestă atitudini indiferente, fie din cauza aceleiași etichetări, fie din cauze exterioare copiilor.

Pentru depășirea acestor situații, părinții copiilor cu CES pot beneficia de suport din partea specialiștilor de la nivelul școlii (consilier școlar, psiholog școlar), iar cadrele didactice și chiar unii dintre părinți au recunoscut această nevoie de reducere a izolării familiei, prin punerea în legătură cu alți părinți aflați în situații similare sau prin oferirea de informații despre dezvoltarea specifică a propriului copil. Astfel, de la un stadiu incipient, se conturează treptat ideea de **comunitate personalizată**, prin climat, guvernare, activități de învățare și proiecte comune.

Concluzii

Analiza politicilor educaționale ale sistemului românesc de învățământ evidențiază deschiderea către o abordare personalizată explicită. Curriculumul național promovează forme specifice de învățare participativă, care are la bază următoarele principii: elevii au stiluri diferite de învățare; învățarea înseamnă investigație continuă, efort și autodisciplină; învățarea trebuie să înceapă de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personală a elevului și pentru integrarea acestuia în viaa socială; abordările didactice trebuie să integreze și să utilizeze ICT (Bîrzea et al., 2006, p. 478).

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă reprezintă un exemplu de abordare personalizată a învățării care presupune o coagulare a demersurilor punctuale în acest sens: finalități specifice, oportunități de învățare personalizate, resurse și servicii de sprijin complexe, cultură organizațională personalizată. În practica școlară, acest complex de măsuri întâmpină o serie de dificultăți. Pe de o parte, se poate vorbi despre o slabă conștientizare a importanței și nevoii integrării acestei categorii de copii în școala de masă – din partea cadrelor didactice, a părinților, a decidenților. Pe de altă parte, actorii școlari se confruntă cu

insuficien a resurselor (umane, materiale, financiare) și cu practici colare deficitare ale sistemului de învățământ pentru susținerea acestei misiuni de politică educațională.

NOTE

- ¹ Ministerul Educației, Cercetării și Inovării utilizează sintagma „cerințe educative speciale”. Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului, aflat în subordinea Ministerului Muncii, Familiei și Protecției Sociale, folosește termenul de „dizabilitate”. Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap, aflată de asemenea în subordinea Ministerului Muncii, Familiei și Protecției Sociale, utilizează termenul de „handicap”.
- ² Sintagma CES a fost adoptată în terminologia UNESCO în anii '90, cu scopul orientării educației speciale către copil și comunitate. Sintagma a fost preluată de România, la nivelul documentelor legislative (Legea învățământului, regulamentele de organizare a învățământului special).

BIBLIOGRAFIE

- BATEMAN, D. & BATEMAN, C.F. *Ghid de educație specială pentru directori*. Timișoara: Ed. Mirton, 2008.
- BÎRZEA, C, et al. National Report: Romania. In: Zgaga, P. (ed.) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. University of Ljubljana, 2006.
- CNC. *Curriculumul național pentru învățământul obligatoriu*. Cadru de referință. București, 1998.
- CNC. *Noul Curriculum Național, Repere Conceptuale și Metodologice, Absolventul învățământului liceal: schi de portret*, 2001.
- CREU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități și aptitudinale înalte*. Iași: Ed. Polirom, 1998.
- DCSF. *Personalised Learning. A Practical Guide*, 2008, at <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DCSF-00844-2008&>
- GLIGA, L. (coord.) *Instruirea diferențiată*. București: Ed. Tipogrup Press, 2001.
- OECD. *Personalising education*. OECD Publishing 2006.
- OECD. *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe. Romania*. Paris: OECD Publishing, 2007.
- STANESCU, M. *Instruirea diferențiată a copiilor supradotați*. Iași: Ed. Polirom, 2002.
- WILLIAMSON, B. & PAYTO, S. *Curriculum and Teaching Innovation – Transforming classroom practice and personalisation*. Futurelab Handbook, 2009, a <http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/handbooks/Handbook1246>

PROVOCĂRI NOI PERSPECTIVE ÎN EDUCAȚIE – PARADIGMA ‘BLENDED LEARNING’ –

Daria Dobre profesor
coala cu cls. I-VIII „Sfântul Nicolae“ Mizil
Prahova, România
precious_deedee2006@yahoo.com

Adriana Olaru profesor
coala cu cls. I-VIII nr. 2 Urla
Prahova, România
adriana.olaru@hotmail.com

*Experiența este cel mai dur profesor, pentru că întâi îți dă lecția și apoi îți spune
care a fost testul. (Vernon Sanders Law)*

Rezumat

La început am avut „cărămizi” („bricks”). Dar mai apoi am trecut la clic-uri („clicks”). Acum, în elegând cele două puncte slabe, am decis să trecem într-o nouă etapă: să combinăm („blend”) punctele lor tari și să construim un nou început. Acest articol intitulat „Provocări noi perspective în educație. Paradigma „Blended Learning” oferă o perspectivă de ansamblu referitoare, pe de o parte, la elementele care au stat la baza cercetărilor educaționale privitoare la „blended learning” și, pe de altă parte, la importanța acestui nou model și, implicit, la provocările pe care acesta le aduce. Ținând cont de faptul că acest concept este unul relativ recent în ara noastră, am încercat să investigăm experiențele locale pentru a vedea în ce măsură acest model este aplicat, care este relația dintre teorie și practică, care sunt rezultatele cercetării și în ce mod acest nou model educațional este receptat și perceput.

Cuvinte cheie: *blended learning; e-learning, paradigmă educațională, centrare pe nevoile studentului/elevului.*

Abstract

At first we had ‘bricks’. But after that we moved to ‘clicks’. Now that we have seen that both have their flaws, we decided to pass on to another step and ‘blend’ their good parts so as to find a perspective that challenges towards a new beginning.

This paper entitled Challenges towards New Educational Approaches. The Blended Learning Paradigm encompasses an overview that evinces, on the one hand, a few aspects that stood at the basis of an educational research on ‘blended learning’ and, on the other hand, that focuses on the importance of this new model and, implicitly, on the challenges brought by it.

Bearing in mind the fact that this latter concept is a rather new one in our country, we have tried to delineate what are the local practices, to which extent the model is applied, what is the appropriacy between theory and practice, what are the research findings and, last but not least, how is this new educational model received and perceived.

Keywords: *blended learning; e-learning; educational paradigm, students needs centered.*

Introducere

Când ne-am decis să demarăm o cercetare asupra ‘blended learning’ nici nu am știut ce

Înseamnă acest concept și cum va decurge această investigație. Trebuie să recunoaștem că nu auzisem până atunci de 'blended learning' întrucât nu este un concept deloc mediatizat la noi. Cu toate acestea, cercetarea aceasta ne-a arătat că, încetul cu încetul, se încearcă punerea acestuia în aplicare în structurile educaționale din România. De ce spunem „se încearcă”? Pentru că abia acum se inițiază această provocare de a regândi perspectivele și de a crea o nouă paradigmă educațională.

Date fiind cele spuse, fără a mai tergiversa, scopul acestei lucrări rezidă în reliefarea celor mai importante aspecte care au stat la baza studiului nostru asupra 'blended learning' și care s-au decantat după terminarea acestuia. Iată, în câteva linii mari, temele pe care acesta din urmă se focalizează: ce este 'blended learning' (câteva considerații teoretice); cum se raportează conceptul la experiențele 'blended learning'; care sunt descoperirile studiului (perspectivă generală); nu în ultimul rând, vom trece în revistă aspectele ce privesc receptarea experienței 'blended learning' (chestiuni legate de feedback-ul participanților la experiențele BL).

1. Ce este 'blended learning'?

Am încercat să sintetizăm, fără pretenția exhaustivității, aspectele esențiale referitoare la 'blended learning' (BL), prin adresarea mai multor întrebări cheie care să faciliteze în alegerea acestui termen: Cum a apărut BL? Ce este BL? Cum este acesta definit? În ce constă BL? Care sunt componentele sale? Ce modele de BL există? De ce s-a optat pentru BL? Care sunt provocările aduse de BL? Fiecare dintre aceste întrebări au fost tratate separat, urmărind o trecere graduală de la ideea de termen, la concept și mai apoi la paradigmă.

În acest sens, studiile de specialitate din străinătate au arătat că BL a apărut în contextul în care funcționau deja două modele educaționale diametral opuse, și anume, în viziunea de tip tradițional (față în față) și cea electronică ('e-learning'), fiecare dintre acestea dovedindu-și lipsurile și operând ca demersuri extreme. Cea mai pertinentă și semnificativ paralelă care s-a reliefat prin pastia existentă dintre cele două modele constă în ingenioasa sintagma „brick and click” (în traducere „căr mid” și „click” – „căr midă” simbolizând în viziunea tradițională, iar „click” pe cea 'e-learning'). Aceasta falie a determinat producerea unei noi schimbări în tehnologia educațională, cu rol mediator între cele două paradigme educaționale anterioare, prin maximizarea potențialului electronic dat de abordarea de tip 'e-learning' și necesitatea relaționării față-în-față oferit de învățarea de tip clasic. Această convergență istorică a două medii arhetipale de învățare care se numesc 'blended learning', a amortizat punctele slabe cu puncte tari creând un model educațional de tip hibrid sau mixt, așa cum sugerează și compunerea termenului.

Semnificațiile conceptuale au materializat aceea că BL reprezintă mai mult decât o simplă definiție de genul „blended learning” combină instruirea față-în-față cu aceea mediată de calculator” (Bonk&Graham, 2004, p. 3). BL implică evoluție, soluție, integrare. Pe de o parte, cel dintâi aspect menționat sugerează faptul că BL este o metamorfoză inherentă, fiind o inovație de vârf care a avut loc în domeniul învățării. Pe de altă parte, apariția acestui concept este vădită ca un demers natural, ca o soluție reconciliatoare față de expansiunea

sistemelor de învățare anterioare. Nu în ultimul rând, BL apare ca o necesitate de integrare a paradigmatelor tradiționale în cele moderne și vice-versa. Mai mult decât atât, BL presupune *varietate și flexibilitate*: varietate prin oscilare între formal și informal sau nonformal, tehnologie și uman, individual și grup, cunoaștere controlată și cunoaștere prin descoperire; *flexibilitate* prin ritm și informație alese de acela care învață.

Mergând mai departe, am descoperit că BL se diferențiază nu numai după nivelul de aplicabilitate, ci și anume la nivel de activitate, de curs, de program, sau la nivel instituțional, ci și după tipul de focalizare pe care îl particularizează: *'enabling blends'* (blenduri activatoare), *'enhancing blends'* (blenduri intensificatoare) și *'transforming blends'* (blenduri transformatoare). Per ansamblu, aceste modele reliefează gradat tipul de schimbare pe care BL îl operează: mic, mediu, major. În plus de aceasta, studiile în domeniu au argumentat că aceste tipuri de BL nu se exclud unul pe celălalt, putând exista și cazuri de suprapunere.

Nu în ultimul rând, am văzut care sunt argumentele în favoarea adopției BL, dar și provocările aduse de acesta. În ceea ce privește argumentele pro BL, este important de menționat aceea că BL caută să preia ce este mai bun din ambele modele anterioare. Pe de o parte, din contextul tradițional adoptăm toate: interacțiunea socială; dialogul dintre elev/student și profesor; prezentarea ghidată de profesor și selecția conținuturilor relevante. Pe de altă parte, din contextul virtual, BL beneficiază de avantajele învățării în ritm propriu, și anume: se poate învăța oricând și oriunde; elevii pot lucra la un task sau problemă cât de mult/desvor, până ce ating obiectivul educațional, ceea ce în sala de clasă ar fi practic imposibil (din acest motiv se consideră că e-learning-ul este mai eficient și mai practic); se pot alcătui grupuri virtuale pentru activități și niveluri de competențe specifice. Mai mult decât atât, BL aduce cu sine și o pedagogie superioară, crește accesul și flexibilitatea, se eficientizează costurile.

Cât despre provocările BL, acestea reprezintă un alt subiect interesant și important pentru înțelegerea aspectelor problematice ale conceptului. Le vom trece în continuare în revistă:

- *rolul interacțiunii în plan real* (cercetătorii au observat o preferință pentru interacțiunea față-în-față în plan real a studenților/elevilor din sisteme BL, accentuând un mare accent pe activitățile directe ale experienței blended);
- *rolul alegerilor celui care învață și al auto-reglării* (studenții/elevii aleg tipul de blend pe care îl doresc în baza criteriilor de acces și comoditate, astfel că asemenea decizii pot afecta și calitatea experienței de învățare);
- *modele de sprijin în instruire* (aici intervin 3 chestiuni: o necesitate sporită a timpului alocat de facilitator/profesor; înregistrarea participanților cu abilități tehnologice pentru a face față atât în activități directe cât și on-line; schimbarea culturilor organizaționale pentru a accepta modelul blended);
- *găsirea echilibrului dintre inovație și producție* (apare necesitatea unei continue racordări la inovațiile tehnologice, însă aceasta trebuie să implice și producerea unor soluții eficiente din punct de vedere financiar și, posibil, din perspectiva calificării profesorilor);
- *adaptare culturală* (implică adaptarea materialelor față de audiența locală pentru a fi relevante cultural; aceasta se poate realiza prin abilitatea e-learning de a distribui rapid conținuturile de învățare);

- accesul în „lumea digitală” (este problematic datorită faptului că diferite categorii socioeconomice se raportează diferit la resursele tehnologice).

2. Cum se raportează conceptul la experiențele ‘blended learning’?

Înainte de a evidenția care au fost descoperirile studiului privind experiențele ‘blended learning’, este important de văzut care este legătura dintre teorie și practică la nivel de BL. Înainte de toate, trebuie clarificat segmentul de ‘practici locale’ asupra căruia a fost efectuată analiza. Pe de o parte, studiul a avut ca obiectiv studierea mai multor platforme de e-learning din România cu ajutorul unui grid de analiză tip, pentru realizarea unei perspective de ansamblu asupra practicilor de acest gen. Pe de altă parte, studiul a constat și în analiza a patru cursuri din cadrul platformei CIO-ISE (<http://training.ise.ro>) prin același grid de analiză tip, dar și prin date de analiză specifică.

În ceea ce privește studiul platformelor din afară, am constatat aceeași asociere acestora cu ceea ce înseamnă de fapt BL este un lucru impropriu, întrucât cursurile, platformele, forumurile nu au fost concepute de la bun început pentru a subsuma practicile acestui model de învățare. Designerii s-au focalizat pe ceea ce înseamnă demers educațional online, dar nu și pe combinarea acestuia cu trainingul în fața, lucru de altfel chintesent pentru a realiza un blend. Raportul activității directe–online variază de la 50% la 100% (în favoarea online). Există, în general, o impresie că sistemul BL, sau mai degrabă 100% online are dezavantaje față de cel clasic, deoarece nu există nicio modalitate de a controla activitatea cursanților, și mai apare și bucuria că acestora le este uneori incomod activitatea, în ciuda tuturor facilităților. Nu sunt însă dovezi concrete care să susțină această opinie. Interesant este și faptul că aceasta vine din partea profesorului. În principiu, se resimte o frustrare cauzată de lipsa comunicării față în față. Din acest punct de vedere, oferta acestui segment de platforme se rezumă la instruire la distanță sau e-learning. Argumentăm această idee prin faptul că interviuații au răspuns că „la cerere sunt organizate și sesiuni de instruire față în față”.

Raportând aceste experiențe educaționale la cadrul teoretic BL am descoperit următoarele: majoritatea experiențelor de învățare de acest tip nu oferă nicio *pedagogie îmbunătățită*; nu își pun nici problema *rolului interacțiunii în plan real*, ci se rezumă la a oferi această componentă ca o facilitare opțională, la cerere; nu problematizează asupra chestiunii *accesului în „lumea digitală”*, lucru care nu este de ignorat prin faptul că accesul la resursele tehnologice este diferentiat, și poate afecta eficacitatea cursurilor online. În plus de aceasta, apare și chestiunea că nu toți participanții pot avea competențe de operare pe calculator, lucru care generează dificultăți de acces. Cu toate acestea, am găsit și o excepție în acest segment de analiză. Am considerat că acest lucru se datorează faptului că excepția este reprezentată de o instituție/facultate, iar celelalte cazuri de organizații/companii. În acest sens am remarcat că există un element care ar conduce la asocierea platformei cu un BL, și anume raportul față în față – online care este distribuit egal 50%-50%. Cu toate acestea, nu există interacțiune, iar comunicarea online se desfășoară doar în sensul cererii și oferirii de informații. Fiind vorba de un forum la care au acces profesorii (nu există facilitatori), comportamentul și limbajul masteranzilor este reîntors. De asemenea, nu există spații individuale, portofolii de

grup și nici nu sunt utilizate instrumente web 2.0. Toate acestea dovezi arată că această experiență BL nu se raportează nicicum la cadrul conceptual al BL.

Pentru ansamblu, nu există un cadru teoretic și nici metodologic pentru experiențele BL. La ARACIS de exemplu nu se poate acredita un program BL. Nici la CNFPA. Cei care oferă astfel de cursuri se bazează mai mult pe intuiție, pe ceea ce cred ei că ar trebui să se întâmple. Acest lucru se datorează faptului că nu există la ora actuală training-uri pentru formarea de profesori/facilitatori BL, **totul se construiește 'experimentând'**, iar pentru noile cursuri se folosesc acele elemente care s-au observat că funcționează. Cu toate acestea, facilitatorii sau moderatorii fac schimb de practici numai în interiorul aceleiași instituții. În ceea ce privește exteriorul, nu îi interesează munca facilitatorilor, ci oferta celorlalte organizații pentru a putea realiza o comparație cu oferta proprie. Așadar, se pune accent pe imagine/ofertă și nu evoluția/perfecționarea practicii în domeniu.

În ceea ce privește cele patru cursuri studiate din cadrul platformei CIO-ISE, este de remarcat faptul că acestea se pot numi experiențe BL. De ce spunem asta? În primul rând, pentru că design-ul acestor cursuri este subsumat unui cadru teoretic, putându-se observa diverse elemente ce în decizia de alegere a unui model de învățare de tip hibrid: în primul rând, prezența celor două extreme – face-to-face (F2F) și online; *accentul pe interacțiune și activitate; conținuturi relevante și de actualitate; suficiente resurse uploadate; existența fie a spațiilor individuale, fie a spațiilor de lucru în grup; utilizarea instrumentelor web 2.0.; utilizarea tehnicilor de facilitare; centrarea pe nevoile cursanților etc.* Toate aceste elemente reliefează niște modele de BL solide, construite în baza teoriei, pentru a fi supuse mai apoi experimentului și perfecționării. În al doilea rând, pentru că aceste blenduri au un deosebit potențial, iar prin demersurile educaționale înregistrate am încadrăm în categoria blendurilor *'intensificatoare'* spre *'transformatoare'*. O să argumentăm această idee mai departe, în cadrul secțiunii legate de feedback.

Referitor la analiza acestora cursuri dorim să evidențiem succint următoarele aspecte ce în decizia de provocare aduse de BL: problema *rolului interacțiunii în plan real, a rolului alegerilor celui care învață și al auto-reglării*, nu în ultimul rând, un aspect pe care îl considerăm provocător și anume *încercarea armonizării celor două extreme în scopul realizării convergenței perfecte*. Se observă și în acest caz o preferință pentru interacțiunea față în față în plan real a cursanților, aceștia punând un mai mare accent pe activitățile directe ale experienței blended. Facilitatorii, la rândul lor, încearcă să stimuleze studenții să comunice online prin oferirea de sarcini sau activități suplimentare. Problema *rolului alegerilor celui care învață și al auto-reglării* se resimte prin aceea că anumite experiențe BL nu numai că se concentrează pe nevoile studenților, dar se și adaptează acestora. Unul dintre cursurile analizate a avut 2 semestre, iar de la un semestru la celălalt am observat modificări considerabile: legate de facilitare, de procentajul dintre activități directe și online. Acest lucru ne aduce în fața ultimei chestiuni, și anume *încercarea armonizării celor două extreme în scopul realizării convergenței perfecte*. Considerăm că acest aspect constituie cea mai mare provocare pentru perfecționarea cursurilor de pe platforma CIO-ISE și aspectul la care mai au de lucru designerii acestor BL-uri, întrucât armonizarea celor două extreme (activități directe și online) ar realiza convergența perfectă. În acest sens trebuie experimentate

mai multe procentaje până la găsirea unor combinații optime, adecvate grupurilor în naturii programului educațional oferit.

3. Care sunt descoperirile studiului?

Analizând informațiile și intervențiile de pe platforme, datele furnizate în interviurile cu designeri/facilitatori de cursuri am ajuns la următoarele constatări:

- **Participanții sunt favorabili BL.**

„Informația circula mult mai repede între mai multe persoane, fiecare își poate exprima părerea oricând și aceasta este citită de toți, există o mai strânsă colaborare, o apropiere și se permite o mai mare varietate de activități“. Această opinie, venit din partea unuia dintre cursanți, surprinde cel mai bine avantajele învățării la un program BL.

- **Experiențele BL depășesc așteptările.**

Cursanții recunosc beneficiile aduse de programul de pregătire la care participă, cel mai adesea cotate ca fiind peste ceea ce se așteptau. Subiectele propuse pentru studiu sunt privite de majoritatea cursanților ca fiind interesante sau foarte interesante. Cea mai populară temă este legată de feedback și de regulile de primire și de oferire a acestuia. Aflăm astfel cât de important este acest aspect în opinia participanților.

- **Profesorul dă tonul.**

Atât în cazul învățământului de zi, cât și în cazul celui online sau BL, stilul adoptat de profesor contează în proporție foarte mare. Există o legătură strânsă între acest stil și performanțele cursanților. Profesorii care știu cum să facă un curs interactiv atrag întotdeauna simpatia, și trezesc dorința altora de a fi ca ei, de a le reproduce performanțele.

- **Comunicarea are sincope.**

În mod surprinzător, platforma CIO-ISE este considerată un mijloc eficient de comunicare de 80% din respondenți. Paradoxul constă în aceea că foarte puțini participanți au fost activi pe platformă. Această lucrare înseamnă că mult mai mulți cursanți au asistat la discuții, însă numai în calitate de martori, nu și de participanți. Ei au luat informațiile de care aveau nevoie, fără să ofere ceva în schimb (alte informații sau feedback). Acest fenomen este comun tuturor platformelor, putând fi generalizat. De obicei, există câteva persoane care se implică în discuții și postează regulat, în timp ce restul asistă pasiv la ceea ce se întâmplă și au o reacție numai în momentul când sunt obligați ori condiționați.

Trebuie totuși să se facă distincție între membrii activi preocupați cu adevărat de curs și de teme de dezbatute, și cei care postează doar de dragul de a posta, pentru că aceasta este una dintre condițiile promovării. La o privire atentă, se observă comentarii care semnalează astfel de comportamente, percepute ca nesincere. Un exemplu îl pot constitui persoanele

obligate să urmeze cursurile din diverse motive. O altă categorie sunt cei care vor să impresioneze cu orice pre, și generează astfel o supraîncărcare a platformei cu imagini sau comentarii cîrora nu li se vede rostul, ba chiar mai rău, generează polemici. Și în privința comunicării pe platformă observăm că „meșteșugul” facilitatorului are impact în fluidizarea unor intervenții cu miez.

- **Interacțiunea se dezvoltă în timp.**

Se observă o creștere treptată a intensității activității pe platforme. La început posturile sunt rare, există reineri în logare și exprimarea comentariilor, lucru resimțit și de cursanți (nu doar de observatori!). În schimb, către finalul cursurilor, mesajele se întesesc, întrucât s-au stabilit deja legături între participanți, care s-au cunoscut și cîrora le este mult mai ușor să comunice.

Cursurile care se desfășoară în întregime online au o traiectorie ascendentă în ceea ce privește stabilirea relațiilor interumane. Este firesc că la început există o anumită reticență, fiind vorba de persoane care se întâlnesc pentru prima dată. La aceasta se adaugă mediul deloc sau foarte puțin familiar, care constituie un factor inhibitor al comunicării. În timp, pe măsură ce are loc interacțiunea, persoanele se apropie și pot lua naștere prietenii sau pot avea loc întâlniri față în față. Acestea din urmă pot fi stimulate de profesori prin sarcini precum realizarea unor proiecte de grup.

- **Impactul video nu este de neglijat.**

Încă un fenomen prezent aici, care poate fi extins și pentru alte forumuri, este aprecierea secvențelor sau a tutorialelor video. Este important să se vizualizeze anumite experiențe sau tehnici, nu doar să se citească relatări despre ele. Este întotdeauna mai simplu să urmezi un model atunci când ai fost martor, chiar și pe această cale, decât atunci când singura legătură cu el este indirectă și impersonală.

- **Folosirea portofoliului este apreciată.**

Cursanții consideră că elaborarea portofoliilor individuale este utilă. Într-adevăr, acestea oferă o perspectivă asupra activității lor individuale sau de grup, și în același timp fac procesul de evaluare și notare mult mai transparent. Se poate face o comparație a prestației și activității tuturor grupurilor sau indivizilor, iar „vizitarea” altor proiecte îi poate ajuta pe participanți să-și îmbunătățească propriul proiect.

- **Componenta online provoacă neliniști.**

Este vorba în special de acele persoane care au depășit o anumită vîrstă, care se tem de tehnologie, care nu o stăpînesc și se lasă conduși de prejudecăți de genul „tehnologia este pentru cei tineri” sau „nu sunt în stare de asta, e prea greu pentru mine”. Provocarea este astfel majoră, greu de acceptat: „nu știu ce mă așteaptă!” Pușinii sunt cei care știu că se pot descurca, și care știu la ce să se aștepte cînd urmează un curs de acest tip. Este important

de menționat și faptul că unii oameni nu participă la cursuri din dorința proprie, ci pentru că le-o cere organizația de care apar în sau există o altă cauză care le-o impune. De cele mai multe ori, ei fac parte din categoria celor care trebuie să lucreze foarte puțin cu calculatorul și sunt interesați de obținerea unei certificări sau diplome pentru a-și putea presta slujba sau pentru a putea avansa în carieră. Aceste persoane nu vor fi motivate suficient niciodată să descopere esența cursului, ci vor încerca să rămână la suprafață, să învețe numai atât cât este necesar pentru a putea promova. Cursurile nu sunt un scop în sine, ci un mijloc.

- **Interrelaționarea are de câștigat.**

Beneficiul cel mai important al componentei online este, probabil, rapiditatea cu care se transmit informațiile, precum și accesibilitatea lor. Persoane care erau sceptice la începutul experienței BL au ajuns să-și dorească să se aplice metodele de învățare online în cadrul altor cursuri. În plus, există convingerea că se favorizează comunicarea pe care mai puțin formală între studenți și profesori, acesta schimbând relațiile lor din întâlnirile față în față. Relația dintre cursanți poate fi schimbată, mai ales dacă în sistem clasic aceasta este una deficitară. Multe persoane au mărțurisit că în urma cursurilor online au descoperit fapte sau calități ale colegilor pe care nu le-ar fi descoperit altfel, mai ales că este vorba despre colegi pe care îi cunoșteau de mult timp.

- **Participarea tuturor este stimulată.**

Un alt beneficiu al BL este acela că are capacitatea de a face ca inhibițiile emoționale pe care unele persoane le au să dispară. În timpul cursurilor față în față, persoanele emotive sau nesigure au dificultăți în a-și exprima părerile și a face intervenții. Sub protecția ecranului însuși, acestea pot emite judecăți de valoare, pentru că privirile nu sunt ațintite asupra lor și nu se află în centrul atenției. Ulterior această încredere nouă câștigată poate deveni o achiziție transferabilă în activități directe.

În ceea ce privește timpul de răspuns, se poate observa o altă îmbunătățire față de sistemul clasic. Participanții se pot gândi la un răspuns înainte de a-l posta, îl pot argumenta, dar cel mai important este faptul că toată lumea are șansa de a răspunde. În timpul unui curs față în față, se întâmplă adesea ca nu toată lumea să aibă șansa ori dorința de a răspunde. În schimb, într-un cadru online, cursanții pot fi obligați să intervină. În cazul celor care postează replici rare sau foarte rare, facilitatorii sunt cei care pot schimba situația, încurajându-i să fie mai activi. Din această perspectivă, experiența BL are un impact și asupra prestației didactice a profesorului (care învață să devină mai puțin sonor și mai degrabă facilitator al discuțiilor în cadrul activităților directe).

- **Învățarea survine din interacțiune.**

Mulți dintre participanți menționează ca un avantaj faptul că au avut ocazia să vizualizeze replicile colegilor și că au avut de învățat din acestea. Pe de altă parte, există comentarii ale unor utilizatori care nu văd necesitatea postării rezolvirii sarcinilor lor în topicuri deschise, pentru a putea fi vizualizate de oricine. Acest lucru este valabil pentru forumurile unde

temele individuale sunt vizibile doar profesorului și cursantului respectiv.

- **Resursele sunt diversificate.**

Un alt detaliu important în favoarea BL îl reprezintă disponibilitatea resurselor de învățare. Întotdeauna există un suport de curs, însoțit de referințe externe, care ajută la o mai bună înțelegere a obiectului de studiu.

- **BL are și puncte slabe!**

Printre neajunsurile enumerate se numără teama de a fi greșit în ele. Pentru că nu se poate vedea mimica feței, și nu se poate auzi tonalitatea vocii, mesajele nu sunt întotdeauna percepute ca atare. Acest lucru este valabil mai ales pentru acele persoane de vârstă a doua care tratează mediul online ca o continuare a comunicării directe, orale, și nu fac nicio distincție între cele două componente ale BL. Se poate întâmpla ca un mesaj să fie postat cu o anumită intenție, și perceput din cu totul altă perspectivă, în funcție de starea de spirit a celui care îl citește. Uneori, discuțiile în contradictoriu merg prea departe, ducând la schimburi de replici încărcate de tensiune.

Regulile de comportament pe internet sunt și ele neglijate uneori, după cum indică folosirea literelor de tipar, întrebările greșite ale emoticoanelor etc. Mai remarcăm și excesul de prescurtări și convenții argotice specifice textingului. Apoi, multe întrebări capătă drept răspuns alte întrebări, multe dintre explicații sunt ineficiente, și există comentarii mult prea lungi, dificil de parcurs.

Mulți utilizatori se plâng de timpul pierdut pentru a se familiariza cu platforma, ceea ce nu este un aspect de neglijat, având în vedere că una dintre calitățile necesare unui curs online este economisirea timpului. Nu există nici lecții tutoriale sau indicații de folosire, de aceea multora le este greu să se înregistreze, și mai ales să posteze. Din partea profesorilor, există frustrarea că nu se poate controla timpul petrecut de cineva pe platformă. Deși sarcinile sunt aceleași ca la învățământul de zi, ele sunt rezolvate în alte moduri.

Interacțiunea cursant-profesor este bazată în general pe chestiuni pragmatice, personalizate: se pun întrebări despre situația proprie, sau cu natură practică, despre sarcini, despre teste sau examene, se fac anunțuri ș.a.m.d.

În cazul învățământului online, accentul cade pe respectarea ritmului propriu de lucru al participanților. Dat fiind faptul că activitatea are caracter de serviciu sau că sunt din zone diferite ale țării, departe de centrul unde se organizează cursurile, este important să li se ofere cât mai mult sprijin și să le fie menținut ridicat în permanență motivatia. Presiunea unui răspuns imediat sau obligativitatea unei deplasări pot face ca interesul pentru cursul respectiv să scadă. Există multe voci care se pronunță împotriva e-learning, care susțin că nu este la fel de serios ca învățământul de zi, dar, așa cum am remarcat în unul dintre interviurile anterioare, totul începe de la motivația și de caracteristicile cursanților.

4. Cum sunt receptate experiențele BL?

Această secțiune se aplică doar cursurilor de pe platforma CIO-ISE (două dintre acestea) întrucât pentru acestea au fost organizate, în mod special, chestionare online pentru a vedea care este feedback-ul studenților.

Dorim să subliniem acest aspect al feedback-ului întrucât ni se pare foarte relevant pentru înțelegerea efectelor acestor experiențe de BL. Chestionarele au avut întrebări cu răspunsuri predefinite, dar și întrebări cu răspuns liber. Cele dintâi au dovedit succesul acestor experiențe de BL prin procentajele covârșitoare referitoare la practicile pozitive/prerile pozitive ale cursurilor, lucru care a dovedit o bună receptare a acestora. Celelalte tipuri de întrebări cu răspuns liber cât și comentariile însoțitoare la întrebările fixe au oferit o perspectivă mult mai penetrantă asupra situației de fapt, determinând participanții să își exprime deschis părerile și aprecierile. Un punct comun relatat de subiecții acestor chestionare de feedback este acela că nu au știut la ce se aștepta de la cursul respectiv, însă parcurgerea lor i-a surprins într-un mod plăcut. Majoritatea participanților consideră că obiectivele au fost atinse și că ar recomanda colegilor să urmeze astfel de cursuri. Un lucru foarte important consemnat de chestionare este că gradul de confort în postarea unui mesaj a crescut semnificativ de la începutul până la sfârșitul cursului, iar aceasta denotă o creștere a gradului de informalitate, implicitei de comunicare. Participanții au declarat, în număr majoritar, că participarea la curs i-a determinat să reflecteze adesea asupra propriilor practici utilizate în activitate. Acest nivel profund de reflecție l-au observat și ceilalți colegi de curs.

Nu în ultimul rând, pe lângă cuvintele de apreciere și laudă, am observat aceeași unii participanți la experiența BL i-au pus problema atât a răspândirii conținuturilor învățate, cât și a acestui model de învățare care a fost pentru ei o provocare („Cum răspândiți această problemă? Sunt oameni care nici nu-și pun întrebări pe această temă”; „Mai există și alte cursuri de acest gen? Informarea se oprește aici?“).

Încheiem această secțiune prin a reliefa că participanții nu numai că au receptat pozitiv experiența BL, dar au ridicat și problema rămânării în contact pe platformă („Se poate să rămânem în lista de cursanți, și atunci când simțim nevoia sau timpul ne permite, să intervenim în dezbaterile viitorilor colegi? Față de cursurile clasice de la CCD, aceste cursuri on-line, prin asta s-ar diferenția cel mai mult, după părerea mea!“). Datorită acestor considerații am apreciat că aceste modele de BL cu deosebit potențial se încadrează, prin demersurile educaționale înregistrate, în categoria blendurilor *‘întesificatoare’* spre *‘transformatoare’*.

Cuvânt de încheiere

O să încheiem prin a apela la motto-ul propus la începutul acestei lucrări, care îi aparține lui Vernon Sanders Law: *Experiența este cel mai dur profesor, pentru că întâi îți dă lecția apoi îți spune care a fost testul*. Nu este aceasta cea mai potrivită încheiere, însă ni s-a părut că se pretează cel mai bine studiului asupra *‘blended learning’*, întrucât un model de BL presupune un test al provocării către inovație, schimbare și perfecționare. Toate aceste direcții materializate printr-un BL nu sunt altceva decât provocări către noi perspective în educație. Premisele implementării acestei experiențe educaționale există, rămâne să transformăm modelul *‘blended learning’* în paradigmă.

Dorim s mul umim pe aceste cale urm toarelor persoane, pentru sprijinul acordat în finalizarea studiului: Cristi Lucan – Marketing&Public Relations Manager (*Business and Communication Research Center*); M d lina Angiu – Manager General (*Kaizen Company*); tefan Horomnea – Project Manager (*Crystal Mind*); Alexandra Zbuceha – lector (Facultatea de Comunicare i Rela ii Publice, SNSPA).

BIBLIOGRAFIE

- BONK, C.J., & GRAHAM, C.R. *Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2004.
- DOUGLIS, F. & FRAZEE, R. *Strategies for Building Blended Learning*, 2003. at <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm>
- ISTRATE, O. *Educa ia la distan . Proiectarea materialelor*. Boto ani: Ed. Agata, 2003.
- THORNE, K. *Blended Learning. How to Integrate Online and Traditional Learning*. United Kingdom: Kogan Page, 2003.
- TRAPP, S. *Blended Learning Concepts – A Short Overview*, 2006. at <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-213/paper7.pdf>

Resurse online:

- <http://www.elearning-forum.ro/resurse/a1-elearning.html>
- <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/elearning/blended.html>
- <http://training.ise.ro>
- <http://www.academiadeafaceri.ro>
- <http://www.comunicareonline.ro/user/>
- <http://www.crystalmind.ro/?ad=IO>
- <http://www.online-school.ro>
- <http://www.elearning.ro>
-

BASED ON THE COMMUNAL CONSTRUCTIVISM COURSE DESIGN – AN ATTEMPT TO BREAK UP THE TRANSMISSION MODEL OF UNIVERSITY TEACHING¹

PhD. Assoc. Prof. **Roumiana Peytcheva-Forsyth**
Faculty of Education, Sofia University
Bulgaria
R.Peytcheva@fp.uni-sofia.bg

Abstract

Holmes et al. (2006) have suggested that a new paradigm rises out of the symbiosis between the new immerging technologies and learning practice – the one of the communal constructivism as a further step in the development of social constructivism. Based on this paradigm design of learning experience promises to make a brake in the transmission model of teaching at the Universities. This paper aims to critically evaluate the usefulness of Holmes et al's ideas of "communal constructivism" through a case study of the way in which a blended course design based on the key ideas of communal constructivism supports students learning in a "ICT in an Social work" course at Sofia University.

Keywords: *communal constructivism, social constructivism, case study, design and pedagogy.*

Rezumat

Holmes et al. (2006) avanseaz ideea c simbioza dintre noile tehnologii emergente i practicile din aria educational d na tere unei noi paradigme – una a constructivismului comunitatii („communal constructivism”), ca o nou etap de dezvoltare a constructivismului social. Pomind de la această paradigm , designul experien elor de inv are pare s renun e la modelul de predare prin transmitere, specific inv mântului universitar. Articolul î i propune s evalueze critic aplicabilitatea ideilor lui Holmes referitoare la constructivismul comunitatii, printr-un studiu de caz care investigheaz în ce m sur cursul de tip blended learning dezvoltat în această paradigm reu e te s sprijine achizi iile studen ilor de la Universitatea din Sofia la cursul „Utilizarea TIC în Asisten a Social “.

Cuvinte cheie: *constructivism al comunitatii, constructivism social, studiu de caz, design i pedagogie.*

Introduction

During the last decade the information and communication technologies (ICT) have become a crucial element of the university educational environment, as underlined by all key research documents of the European Union (2008). At the same time, the EC last report on e-learning registers a delay of this sector regarding the exploitation of the full potential of the ICT in the process of transforming the teaching and learning process, and in the redesign of curricula and modules.

Other reputable investigations in the field note, that regardless of the potential of the technology for revolutionary transformation of the education, the dominating learning model worldwide

has not yet sufficiently changed (Garrison& Anderson, 2003).

That is why experts' attention has shifted from the ICT accessibility towards the problem of their ability to transform the learning process. Considering the enormous amount of information at our disposal, and technologies for its storage, processing and transfer, one of the most important questions now is the one about the most efficient way of transforming information for individual's personal use. This process is not technological by nature, but rather pedagogical physiological and social.

1. Constructivist ideas as an e-learning methodology

Contemporary research clearly shows that the dominating theoretical and methodological platform underpinning e-learning throughout the world is constructivism with the theoretical variations it possesses and their practical application.

One of these variations is the communal constructivism. It is focused on constructing the learning experience in a way to create an opportunity for distributed cognition forming and functioning. As defined by B. Holmes and J. Gardner (2006), „communal constructivism is an approach to learning in which students not only construct their own knowledge (constructivism) as a result of interacting with their environment (social constructivism), but are also actively engaged in the process of constructing knowledge for their learning community” (Holmes&Gardner, 2006).

Salomon and Perkins note that the distributed cognition is characteristic for “learning to learn...*from* the others, to learn *with* them, and to learn to facilitate their learning not only because of them, but also because of the contribution you make to the collective knowledge... The contribution to the collective knowledge most probably will lead to enhancing the personal knowledge as well”(Salomon&Perkins, 1998).

Communal constructivism is characterized by the integration and symbiosis of the tendencies in learning theories development and the development of technologies. In other words, the appearance of new technologies and the possibility to integrate them in education create new variants of the learning experience, respectively new approaches to their theoretical description. Thus theoretical and practical premises for enriching the social constructivism contents are created, which lead to its transformation into communal constructivism. The latter exists thanks to the appearance of e-learning environments, facilitating the communication and collective work of many users, without which its practical application is impossible. It is virtually the only variant of the constructivist paradigm whose existence depends on certain level of technology development.

A learning environment designed by the communal constructivist model according to Holmes and Gardner (2006) has the following features in comparison with the traditional:

- The ideas of the learners are subject to investigation, the artifacts they produce are publically available, and are used to produce other, more sophisticated artifacts;
- The collective knowledge is of importance. The goal of the community is the permanent

improvement, which requires investigation on the knowledge of the individual, followed by further development of this knowledge.

- The responsibility for learning is transferred to the learner. Students receive part of the responsibility for planning, managing, asking questions, and systematizing knowledge for the commune. These activities are part of the teacher's functions in the traditional classroom. The teacher in this model has the role of a "learning expert" and guides the practice of enriching communal knowledge.

2. Course design for "ICT in social work"

The characteristics from above were used to support the design of a course in ICT in Social Work, whose impact on the student learning experience was investigated. This paper presents the analysis of the data collected. ICT in Social Work is a compulsory discipline for the students of Social Work specialty at Sofia University, Faculty of Education. The number of students varies from year to year and is between 40 and 60. The classes are 45 lectures and 45 seminars.

An important characteristic of the indicative content is that it is dynamic, contextually determined, undergoing constant changes in regards with the development of the contemporary technology and the diversity of social work contexts, in which they are integrated. Therefore it is very suitable for a course based on communal constructivism, in which the students are co-authors of the content.

- **Macro-design level (Beetham, 2005)**

The course can be described as a blended-learning type as part of the activities are performed in a virtual learning environment (VLE) Moodle (<http://moodle.fp.uni-sofia.bg/course/index.php>), and part are in a traditional classroom.

The aim is students to develop knowledge about ICT and skills to use them, which to effectively apply in diverse professional context.

Activity management: students work in small groups of 4 to 5 people on a topic chosen in advance from a list of topics, they are also given the choice to formulate additional topic whose relevance and volume must be confirmed by the tutor.

Envisioned results: students work on a group project. The process consists of several stages: 1) investigating information resources on a given topic using traditional and online sources, developing the project structure with a reliable and up-to-date bibliography; 2) designing tools for researching opinion and conducting a research; 3) developing the topic and the presentation, and presenting the latter before audience. The presentation includes the result of research.

The assignments with the resources, as well as the presentations, are to be uploaded in the VLE and are used by all students as sources for the final essay.

- **Micro-design level**

- Ist block of activities – introductory and information. Dominated by the traditional methods of teaching and learning (the first 5 weeks of the semester)
- IInd block of activities – development of group projects. Characterized by balance between traditional and online modes of learning and student support. Use of the VLE for some of the activities.
- IIIrd block of activities – dominated by online communication during the last stage of the course, with discussions as a main learning activity. All resources developed by the students and tutors are available for all students in order to support their preparation for the final essay on the course content.

3. The case-study: investigating student opinions and attitudes towards the course key elements as well as the design as a whole

The investigation on student opinion and attitude towards e-learning activities, their advantages and disadvantages over the traditional ones, towards elements of the course design and the overall educational efficacy of the course was conducted via a questionnaire, based on open and closed questions. The opinion of all 57 students who took the course during the summer semester of the academic 2007/2008 was researched on. The following conclusions and summary were drawn on the basis of this data analysis. Most of the students evaluate extremely positively the overall quality of the course: more than 80% define it as excellent and very good.

Student opinion and their grading of the different elements of the constructivist learning design reflect the high level of realization of the model. For example, 84% of the respondents are positive about the way the tutors' team motivates them to do their best. They agree that "this course indeed tries to make them do as much as possible" (75%) and "encourages them to develop their personal academic interest" (67%). The knowledge and skills gained through the course have a great value for the future professional realization for 77% of the respondents.

Student opinion and attitudes towards the key characteristics of the design featuring constructivism and communal constructivism in particular are the following:

- **Indicative content characteristics: flexibility and student choice**

One of the key elements of the constructivist design is flexible indicative content and an opportunity for the students to choose content and tasks to be performed. Students evaluate this element of the course as follows: 57% of the students believe that "the course gives the opportunity to choose contents in the given field of knowledge", and 53% believe that they are given "a lot of freedom to choose tasks to be done". However, when analyzing these data should be taken into consideration that according to research on student learning styles a sufficient number of the students would prefer not to have such a choice and to receive strictly defined tasks with well structured content.

For example, the question “Which of the statements best suit your preferred learning strategy?” elicited 72% of responses under the well-structured content. 54% would use authentic sources. This fact could be explained by the dominating transmission teaching model in Bulgarian higher education, yet it is clearly a matter of a learning style as well. Therefore it is imperative to consider a balanced approach concerning the flexibility of the content and the choice of tasks in order to meet student needs.

- **Students as co-designers of the course content**

The question “What do you think of a course design in which students create part of the content through project development and presentation before an audience?” elicited ranking of the potential advantages. The answers could be seen in table 1.

Table 1. Student opinion on them being co-designers

	Yes (%)	No (%)
Helps me hear the lectures in a more comprehensive language	65	35
Overcomes the monotonous listening to tutor’s lectures	70	30
Supports active internalization	70	30
Gives a chance for self-expression and experience of speaking before an audience	65	35
Hinders my study as my colleagues’ lectures lack quality	15	85
I believe that it’s tutor’s job to deliver lectures and students have to study them	32	68

It can be concluded that the strongest sides of such a design are related to the active internalization, the opportunities for student self-expression, and the passive knowledge gaining. Notably, the students don’t think that tutor’s job is to deliver lectures and students have to study them.

These positive numbers lead to the conclusion that such a design has a positive impact on student learning.

- **Stimulating the individualized approaches to learning and student creativity**

Constructivist design ambitions to stimulate the individualized approaches to learning and student creativity were checked through statements such as “Students have a substantial choice about how to study in this course” and “All I need in order to succeed in this course is good memory”. The former statement elicited 58% of agreement, and the latter - 62% of disagreement. It can be concluded that the majority of the students believe that they have a choice about how to study, and that their performance does not depend on memorizing the contents.

As for the individualization of the learning, a most of the students (69%) think: “The tutors put a lot of effort in identifying the difficulties, which the students may encounter during their study” and “offer individualized support” (89%).

- **Giving out varied and constant feedback on student progress**

Giving out varied and constant feedback on student progress is another key element of the constructivist design. That is why it is interesting to see how do students evaluate their assessment during the course. 76% of the respondents share that the feedback is permanent and intensive, and 62% of them believe that the assessment procedures are diverse and thorough.

In order to dig deeper in the positive evaluation the students give, we asked several open questions. They were directed towards identifying the advantages and disadvantages of the public availability of the student materials as published in the VLE, which contribute to the individual and community knowledge.

The open answers of the students are categorized and are ranked in table 2. As seen from the table, the largest number of the students put on the first places the opportunity to develop their ICT skills as an advantage. Second important is the chance for these materials to become the basis for discussions on other students' or tutors' side. The availability of the materials everywhere at any time was also acknowledged as an advantage. The students also mention that what is achieved by publishing the materials is not only availability, but also transparency, opportunity for self-expression and comparison with the others, acknowledgement and feedback, etc. it can be concluded that the advantages of this design have educational characteristics and are related to the substance of learning and its efficiency for each student.

Table 2. Student open question answers: advantages of publishing student materials

	%
Development of ICT skills	51,8
Discussions and comments	28,6
Fast information retrieval (time-saving)	14,3
Acknowledgement	7,1
Compatibility, economy, comfort, opportunity to perform	5,4
Competitiveness, well structured, gaining knowledge and skills	3,6
Activity stimulation during the lectures, exchange of experiences, interest	
Being informed, choice, availability, no time restrictions, collaboration	1,8

The analysis of the negative sides of publishing students' materials showed that their nature is rather technical, technological and ethical than pedagogical. As it can be observed in table 3 the most influential negative side is the opportunities for plagiarism and use of unreliable sources. Some of these disadvantages can be used by the tutors as a stimulating tool to encourage students to present better works: essays, reports, presentations. This can be done through the chance for all to comment (and criticize) a work once it has been published. The answers also show that the VLE makes students' incompetence and lack of information; a fact which can be used as a stimuli for better performance by itself.

Table 3. Student open question answers: disadvantages of publishing student materials

	%
Plagiarism	32,1
Unreliable topics / information	10,7
Lack of Internet	5,4
Competition	5,4
Technical problems	5,4
Differences in the software used	3,6
Topics with incorrect content	1,8
Unscrupulous colleagues can change the information	1,8
Compulsory participation	1,8
Illiteracy	1,8
Limitation to publish on the topics only	1,8
Dependence on third parties	1,8
Subjectivity	1,8
Free upload	1,8

Conclusions

It is evident that ICT cannot change the learning nature, as made clear by the research so far. Yet, in the good tutor designer's hands they are a reliable tool for designing a flexible and adaptive environment, which to become a precondition for facilitating learning in all students, regardless of their background knowledge, skills and competences, learning styles, motivation, and needs. A design, based on the communal constructivist ideas is one of the possible approaches to promoting such environments.

It is also important to say that there is no universally good e-learning course at university level as the variables of the system, called education, are many and in complex interrelationships. Only the tutor can have an overview of them all the time, and to adapt the design according to their dynamics. What is important for the success of every course is that it has to be carefully designed and thought over in advance, to be applied flexibly, i.e. to be open for re-design, and to maintain constant student feedback about the design elements on the efficiency of their study. Following these directions to a great extent guarantees design efficacy, directed to supporting students in a student-oriented learning. ICT can be a reliable tool for achieving this efficacy.

NOTE

- ¹ This article is based on the author presentation at the *International Conference on e-Learning and the Knowledge Society – e-Learning'09*, Berlin, August 2009.

BIBLIOGRAPHY

- BEETHAM, H. *Review: developing e-learning models for the JISC Practitioner communities*. 2005, available at <http://www.jisc.ac.uk>
- GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. *E-learning in the 21st century*. RoutledgeFalmer, 2003.
- HOLMES, B. & GARDNER, J. *E-Learning. Concepts and practice*. SAGE Publications, 2006. <http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/indsoc.htm>
- SALOMON, G. & PERKINS, D. Individual and Social Aspects of Learning. In: *Review of Research in Education*, 1998, Volume 23, available at <http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/indsoc.htm>
- *** *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report progress, Commission staff working document*. Brussels, 2008, SEC(2008)2629 final, available at <http://www.ifap.ru/pr/2008/n081201c.pdf>
-

CARTOON PLANET: MICRO-REFLECTION THROUGH DIGITAL CARTOONS – A CASE STUDY ON TEACHING AND LEARNING WITH YOUNG PEOPLE

Cristina Costa, Graham Attwell and Helen Keegan

University of Salford, England, UK

University of Pontydyssgu, Wales, UK

c.mendesdacosta@salford.ac.uk; graham10@mac.com; h.keegan@salford.ac.uk

Abstract

The young learners of today tend to show little enthusiasm for formal schooling. This does not necessarily mean pupils are not interested in learning or developing new skills and competences. In fact, the opposite often happens in the informal settings they belong to. Finding ways of transferring pupil's informal learning to the school setting is therefore important. This paper gives a brief overview on the development of informal learning activities to encourage young people's active reflection on their informally acquired competencies through the use of web technologies. The researchers also explore the role of the teacher, and the need of a participatory learning environment in a less formal classroom. Reflections about the experiences made and recommendations are also provided.

Keywords: *innovation, technology, web 2.0, social learning, ICONET.*

Rezumat

Elevii din zilele noastre par să fie din ce în ce mai puţin entuziaşi în legătură cu şcoala. Acest lucru nu înseamnă în mod necesar că elevii nu sunt interesaţi să înveţe sau să îşi dezvolte noi abilităţi şi competenţe. În realitate, adesea se întâmplă chiar contrariul, tinerii fiind deosebit de entuziaşi în legătură cu învăţarea care se produce în contextele informale care răsăresc în jurul lor. Identificarea unor căi de transfer a învăţărilor dobândite în contexte informale către învăţarea produsă în şcoală este de aceea foarte importantă. Acest articol prezintă o scurtă trecere în revistă a dezvoltării unor activităţi de învăţare informală care să încurajeze reflecţia activă a tinerilor cu privire la competenţele pe care le-au dobândit în contexte informale, cu ajutorul noilor tehnologii web. Autorii explorează, de asemenea, rolul cadrelor didactice şi nevoia unui mediu de învăţare participativ într-o clasă mai puţin formală. De asemenea, articolul prezintă câteva reflecţii şi recomandări ale autorilor pe baza experienţelor de cercetare.

Cuvinte cheie: *inovaţie, tehnologie, web 2.0, învăţare socială, ICONET.*

Introduction

When considering formal and informal learning, we can see that the way young people today play, interact with others and take part in the surrounding world also represents the way they learn (Brown, 2002). Whilst young learners in the 21st century are seen as being increasingly independent, simultaneously group skills are more important than ever before. Flexibility and adaptability are key to lifelong learning in a networked society, as are personalised learning opportunities (Green, Facer, et al., 2005). However, such approaches may be missing from formal education where the focus on standard content, in a drive to measure and assess learning, means that sometimes there is little scope for learners to

participate in school life in an engaging and relevant way. This becomes even more challenging when working with 'disadvantaged' young people, who often lack the confidence as well as the opportunities to develop a stronger awareness of the self (i.e. of their personal skills and abilities) in a supporting environment. Educational activities to encourage young learners to engage in a learning journey as well as self-reflection while mixing fun with pedagogy through web technologies can be a powerful recipe in the classroom (Passey, Rogers et al., 2004). It not only increases the level of enthusiasm, it can also boost the pupil's motivation and help create new ways of fostering learning and social engagement, and also new forms of teaching (John, 2005).

This paper focuses on the development of innovative learning activities and teaching and mentoring methodologies as part of the European ICONET Project, which is piloting a range of approaches to the recognition of informal learning in different countries and for different target groups. In this paper, the authors will consider the recognition of informal learning in the school setting, encouraging personal and joint reflection on formal and informal competencies with the use of web cartoons and micro activities supported by a hands-on, exploratory learning approach. We describe how young people were encouraged to use computers as an effective, hands-on, creative medium to develop self-awareness and engage in reflection on their own skills and competences. We also explore the advantages of giving learners access to the web and the issues to be addressed when working with young learners, and report on how this experience helped the researchers realize the potential of web-based activities to promote active engagement and reflection by young people. The importance of the presence of the teacher/tutor as a mentor to provide personalized support will also be considered as a key factor for the success of this experience. We conclude with suggestions for future research in the area of web 2.0 technologies, new educational trends and innovative practices as a contribution to creative learning experiences.

1. Transforming the classroom

Education should aim to provide a transformative experience (Torosyan, 2001). With the spread of digital media and social computing this ideal may be seen as easier to achieve. In a society where new technological innovations are released daily, creative innovation in today's education is to be expected. Yet, the panorama is somewhat different from optimistic predictions by educational theorists. According to the latest IPTS report (Ala-Mutka, Punie and Redecker, 2008), despite the wider availability of technology and the Internet, most classroom practices still fail to provide learners with innovative, creative and social approaches to augment and motivate learning. The 'educational shift', grounded on social and personalised pedagogies, as advocated by most of the literature, is still in progress (Williamson and Payto, 2009). Nevertheless, in the last decade there have been numerous policy initiatives, programmes and projects to adapt educational systems and institutions to the digital age (PLTS, 2009). Web based interactive environments can contribute to a shift in pedagogy and learning approaches. Such approaches are not new (the debate on educational change has been long running), but access to social computing offers new opportunities for radical pedagogic approaches to teaching and learning (UNESCO, 2004).

Even so, the transformation of the classroom does not rely so much on the technology as on the instigation of strategic approaches to modernising education and the willingness of the practitioners to adopt such approaches (Travers and Decker, 1999).

1.1. A Pedagogy of Change

A pedagogy of change does not mean that teacher become irrelevant. On the contrary, they become more important than ever (Redecker, 2009), in providing and mentoring learning experiences. The construction of new knowledge through collaborative and cooperative activities, which are personally meaningful to the learners, are core to a pedagogy of change (Learning and Teaching Scotland, 2007). Whereas it is often argued that learning, as a dynamic process, is dependent on the learner's willingness to interrelate with his/her learning in order to develop understanding (Barr and Tagg, 1995), it is equally true that an effective learning experience is also influenced by those who help foster learning through active methodologies and personalised support.

The idea of a modern pedagogy, based on social processes, is not new. The idea that learning develops through dialogue and active processes has been much discussed, although not always practiced (Alexander, 2005). Learning relies both on granting the individual an active voice and creating an environment for collective listening and mutual support (UNESCO, 2002). That is probably one of the most radical changes the contemporaneous pedagogical approach is seeking to encourage. However, education systems are still based on an industrial age with the purpose of delivering mass-education (McLuhan and Leonard, 1967). The use of digital technologies is playing an important role in promoting change in education (Anderson, 2007). Participatory media has focused attention on the idea that teaching and learning practices have a strong social component, and that learning is a dynamic activity and naturally embedded in daily life (Bull, Thompson, et al, 2008). The interactive web not only enables collective understanding; it can also facilitate personal development and reflection through social engagement. Nevertheless, the effectiveness of learning environments is dependent more on human interaction than on technology. A pedagogy of change relies strongly on the actions of practitioners to promote such change, and also on the institutional support that is given to it. (Pritchard and McDiarmid, 2006) Equally it is dependent on the engagement of learners. Effective practices in teaching and learning rely on the commitment of both parties.

Formal education remains important. Whilst there is still a need for learning centres these centres have to become less formal, and provide different learning contexts, to remain relevant to those seeking meaningful learning opportunities (Du Bois-Reymond, 2004). This is especially true when working with 'disadvantaged' learners who may not relate to a programmatic and standardised education, but who are able to show, and most importantly, realize their potential, when engaged in different and less formal approaches to learning. A pedagogy of change could be rooted in the development of innovative learning activities, focusing on the learners' personal and collective experience, with tutors/teachers acting as guides and mentors in the construction of knowledge and the understanding of experiences in the communities and networks in which learners participate. The school of life is a good

teacher, but the learning from daily activities still needs to be recognized and capitalized as part of a formal education. Social computing can help in this as it can link the school setting with other environments where learners also learn without necessarily forming part of the formal learning environment.

1.2. Innovative Learning Activities – Using the web to bridge learning (formal and informal)

In the recent years there has been a growing acknowledgment of the importance of informal learning (Cross, 2007; Attwell 2007). Life experience is recognised as relevant to personal and professional development, with lifelong learning taking place in a variety of scenarios and settings. Competences and skills are developed through experience and social interactions although frequently are not formally accredited as they remain outside the formal curriculum (Burley, 1990). This can demoralize and alienate those who fail to achieve formal academic qualifications but still possess skills and competences achieved in other contexts. As Cross (2007) points out, most skills acquired and knowledge is developed through informal learning. How we capitalize on that acquired knowledge and recognize learners' skills is something that needs to be addressed, as recent debates in this area suggest (see discussions in the SCOPE community as an example <http://scope.bccampus.ca>).

The development of the internet and web environments is providing increasing access to free and informal learning opportunities and communities. If learning has never been restricted to the classroom, the boundaries now are even wider than before (Lindsay and Davis, 2007). Even within the classroom, learning no longer is bound to a single place.

However there remain a number of outstanding issues: how to capitalize on those 'marginal' learning experiences, and valorise competences and skills acquired through daily life, while assisting learners in reflecting and realizing their full potential. The social web may assist in the development of learning activities which enable the engagement of students with their own learning. However, as pointed out before, the panoply of web applications currently available is not a solution per se. A pedagogical strategy focusing on effective engagement of students and promoting reflection on their learning is fundamental in leveraging the relevance of the technology. The 'distractive' side of the Web can hence be converted into a powerful learning and reflective tool. That is partly what the ICONET- Cartoon Planet project approach, described in this paper, tried to achieve. Though the development of a learning strategy 'camouflaged' by elements of 'excitement', 'fun' and 'play' with the use of interactive learning activities and digital cartoons for micro-reflection about personal skills and competences, we were able to engage learners in a way that activities with the same purpose, but with different strategies, might have not.

2. The ICONET project

There's something wrong when a person is able to do something really very well, but is not considered smart if those things are not connected with school success. (Howard Garden)
The University of Salford is a partner in the European Commission funded ICONET project

which builds on the previous ICOVET project focused on developing and testing validation procedures for vocational skills gained by young people outside the framework of institutional education. The ICONET mission is to build on those experiences and develop new approaches and pedagogical tools for the validation of informally acquired competencies by disadvantaged young people. The main goal is to develop a space within the education system to introduce informal learning methods and pedagogical approaches targeted at engaging the learners with their own learning through active reflection.

The ICONET approach was incorporated into both Year 8 and Year 10 of the Salford Young People's University (SYPU), a Summer School Programme for 11-16 year olds, providing a first-hand experience of life at the University with an opportunity to meet current students and lecturers. SYPU is a community outreach initiative aimed at young people who traditionally would not tend to go to University. The Year 8 SYPU Summer School is sponsored by AimHigher Greater Manchester, 'a Government's initiative to widen participation in higher education in England through activities that raise the aspirations of young people'.

The ICONET intervention was developed in conjunction with the SYPU. The curriculum criteria were based on three broad aspects of teaching and learning: an interactive approach; a focus on informal learning and skills; and attractive, diverse strategies for class engagement. The approach focused on the use of interactive web and game-based reflection to involve learners from the Salford Young People's University with their own learning in a fun, meaningful and personalised way.

The pupils taking part in this programme were between 11 and 16 years old. Classes were usually comprised of pupils from different backgrounds. However, most of them came from disadvantaged social environments and educational backgrounds, and were considered to be at risk of not pursuing further education as it is not part of the culture of their families, thus making them unconsciously discard Further and Higher Education as a possibility to progress their formal education.

ICONET – Cartoon Planet Approach

The University of Salford's ICONET approach was based on engaging the young learners from SYPU in interactive situations that would stimulate reflection about their own skills in a familiar environment, and thus help them realize their own potential. Hence, two-hour face to face workshops were planned and offered by the researchers/tutors. The workshops, entitled 'Cartoon Planet', aimed to promote the idea that learning can be exciting. The sessions were organized around activities that were supposed to be fun and stimulate active participation. The aim of the workshops was: 1) to stimulate guided reflection about the learners' strengths and skills through different peer and group activities; 2) To utilise Information and Communication Technologies (ICT) to empower students to communicate their skills and competences in an interactive and personally meaningful way.

To fulfil the workshop main goals, two different sections were planned and developed as part of the workshop. During the first part of the workshop, the pupils were invited to take part

in a set of activities which aimed at introducing them progressively to the topic under focus: the recognition of their skills and competences. These activities were not only designed to prepare them for the second phase of the workshop, but also to involve the learners in discussions and guided reflection around the areas 'they were good at'. The role of the tutors was to mentor the learners in their discussions and to help them understand and describe their skills in a more CV orientated language. and most importantly to facilitate reflection and self learning.

The second part of the workshop required the use of computers and took place in a computer laboratory where learners were asked to (re)create themselves online, as avatars (a digital representation of oneself), and describe their skills using voice and text. The avatars were later published and presented to the rest of the class at the end of the workshop.

3. The workshops in practice

3.1. Preparing the ICONET workshop

The researchers worked closely with the SYPU team to diagnose the needs and requirements of the participants. They also attended the training session offered by the SYPU coordinating team for the tutors who would be working with the young people during the summer school. This was useful in providing an understanding of the SYPU coordinating team's epistemological approach to teaching and learning with disadvantaged young people and an exploration of innovative strategies to reach out to learners through the use of active learning approaches. Ideas from the training session were incorporated in the ICONET – Cartoon Planet approach.

As a result, the workshop sought to create a learning environment focused on personal and group engagement and support, where there would be scope for personalization, and where the learning activities were designed to be flexible and adaptable for the different groups of students that would join the sessions. Furthermore, the ICONET – Cartoon Planet design was based on the Mind Friendly Learning Framework (Greenhalg, 2001), which is based on a process of stimulating learning through a series of pedagogical steps developed to enhance learning with 'more inclusive and powerful experiences which develop learning to learn skills'. The eight steps of the Mind-friendly learning framework are:

- a) To create a friendly and positive learning environment through engaging ice-break activities that will pose exciting challenges to the learner;
- b) To connect learner's previous knowledge with new learning experiences;
- c) To provide a general perspective on what the learning activity entails;
- d) To negotiate the learning process and outcomes to achieve
- e) To develop a diverse teaching strategy to enable multi-sensory learning
- f) To engage learners actively with their own learning through an exploratory approach
- g) To show provide opportunities for learners to share their learning with others
- h) To encourage reflection and inquiry throughout the learning process

The workshop was planned and designed to accommodate the eight principles of the framework presented above, offering ta variety of learning activities which aimed at creating a lively, engaging learning experience for the SYPU participants.

3.2. Cartoon Planet Sessions during SYPU 2008

The Cartoon Planet sessions took place in July 2008 as part of the SYPU 2008 programme (<http://www.edu.salford.ac.uk/summerschool/year8>). An average of 12 students, both male and female, took part in the daily sessions.

The sessions started with a brief introduction about the aims of the workshop and were followed by an "Introduce Yourself" activity. Pupils were asked to share aspects of their experience that they were proud of and that they would like to share with their peers. This helped to create an environment of trust and provided pupils with the confidence to communicate with one another and also with the tutor in a friendly and reassuring environment.

Afterwards, the facilitator of the session introduced the idea that people have skills and competences which might not solely relate to their formal school learning activity, but which are all the same relevant to be included in their CV as part of their skills and competences. This was explained in a language that was familiar to them (no educational jargon was used) and learners were prompted to reflect about "things" they were good at and proud of while using their own words. The facilitator explained this would help them later to 'translate' the knowledge of their skills into a more academic language, which they could include in their future résumé. The workshop activities proceeded with learners being asked to work in pairs and to take part in an interview role play – playing both the interviewer and interviewee - where they had a chance to ask and answer questions that would lead them to reflect about the topic they were exploring. This activity gave learners a sense of achievement and as the learners progressed in their activities, the tutors could notice the learners' own excitement and interest in exploring their own skills and sharing their abilities with their peers. A mix of amazement and enthusiasm is probably what best describes the ICONET – Cartoon Planet workshop. As noted down in the researcher's field notes, 'the learners were delighted to find about themselves through themselves, and also through the eyes of their classmates'. For example, one of the pupils approached the tutor to ask question about one of her peer's skills. She asked if 'being good at doing people's makeup' was a skill. Her classmate had reported about such activity and she thought it could be added to that pupil's skill list. The tutor i prompted both pupils to think about what it meant 'to be good at doing people's makeup' and how that could be articulated with one's competences. Together they concluded that those were relevant artistic and social skills. As the researcher wrote down in her notes, a sense of realisation of that pupil's potential had been understood by the pupil herself and that shone through the light of achievement in her eyes. Such small anecdotes as this may seem irrelevant, yet are important in developing confidence and recognition about skills and competences developed outside the traditional school curriculum.

This was followed by a group activity. The entire class was asked to form a round table. The facilitator introduced learners to the formal skills concept, explaining what was meant by the terminology used in the EUROPASS CV regarding skills and competences. Afterwards, the interviewers were asked to present the findings of their interviews. At this stage all students were prompted to help their colleagues verbalise their skills. The entire class participated in this joint reflection, contributing to the collective knowledge of the class.

To introduce the second part of the workshop students were given a card where they were asked to write down a sentence which would summarize their skills including interests, hobbies, sports, and social activities. This would be their “passport” to the next phase of the workshop which was the key to the “Cartoon Planet’. The game component added some vibrancy to the activity. Learners were still enthusiastic about being in class. Once the cards were completed they were granted access to the Computer Lab and asked to explore the use of cartoons to express what they had learnt about themselves. They were asked to create an Avatar (an interactive, digital cartoon) to symbolize their ‘selves’ and their learning too. [At this stage it is important to note that secure access to the internet was provided through an application called NETSUPPORT limiting student access to the web application used for the avatars. To enable this special software called NETSUPPORT was used.]

The creation of the speaking cartoons aimed at introducing a fun element to the session. It also aimed at analyzing how these tools can motivate learning and learners’ engagement. The learners were focused and engaged and did not attempt to browse other sites [this had been one of the main concerns of the SYPU tutors, moderators and coordinator, when considering the Internet as a learning tool].

The understanding of the use of online learning tools appeared quite straightforward. The participants were enthusiastic and most were proficient in working with computers. Even those with less experience were fast at mastering it.

However there were no assumptions about learners’ digital proficiency and support was provided through brief demonstration of the use of the tool, not. Nevertheless, participants were quick to understand the concept, although it was the first time they had used that specific application.

Although students were quite fast in reflecting about their strengths, they required help in expressing their competences in the formal or academic language of a CV. They also required support and personal guidance to focus on the tasks and reflected their own skills and abilities. Reflection was an exercise they didn’t seem to be used to.

In summary, the ICONET – Cartoon Planet approach supports learners in recognising their own skills and competences and thus realizing their potential outside the formal school setting. By providing tools to support reflection about their own learning, the ICONET approach encourages young learners to tell their own stories in a more confident and exciting way. Furthermore, the reflective component, which can be problematic in a school setting (Reference), seemed to work well. This is probably due to the fact that the concept of ‘reflection’ was not evoked throughout the workshop. The tutors rather embedded the reflective component in the activities in a way that they were ‘disguised’ by the environment and the different tasks. It is almost a case that learners were learning without thinking they were doing so. In day to day life learning happens naturally and reflection is integral to that process. It is only when we try to ‘make’ people learn that it often goes wrong.

Conclusions and recommendations

From the verbal feedback we received from the learners themselves, and the mentors and coordinators who spent more time with the learners, the Cartoon Planet sessions seemed to have been popular. The young participants' informal feedback indicates this was a successful approach in terms of applying the ICONET methodology. Feedback included "this is fun" and "how I can use these skills in my CV". Learners were reported to have enjoyed the way the topic was presented to them and the way they were asked to explore their skills. The micro activities helped motivate the learners' involvement in the workshop. It also allowed learners to learn more about themselves while they engaged in this micro-reflection exercises.

Nevertheless, if the workshop was offered only once and the regulations of the SYPU did not permit follow up further contact. Hence it is not possible to identify the longer term effect of the ICONET – Cartoon Planet approach. A longitudinal study would be needed to fully analyse the impact of the ICONET tool in recognising informal learning. However, we believe that this approach can help foster deeper and ongoing reflection about informal skills in an appealing way got learners.

It is our impression that the two different sections of the workshop played a vital role in the success of the session. The personalised mentoring and constant support provided by the tutor to the small group of young people, as well as the freedom they were granted to collaborate with each other while exploring their skills seem to have enhanced motivation and active involvement in the workshop.

The fact that learners were allowed to use computers to create their own avatars appealed to their creativity and reinforced learning from the first part of the session.

In short, we would like to argue that there are a number of key elements that can enable the engagement of young people in this area:

- Face to face contact – as a strong (initial) component of the learner activity (young people need personalised guidance);
- The creation of a friendly, flexible and interactive learning atmosphere by the tutor;
- Tutor's constant and personalised support to facilitate learners' engagement with the activities (small groups of students are advisable);
- The use of ICT to help keep the learners' interest and motivation;
- The development of activities based on social learning approaches;
- The inclusion of a fun component as an integral part of the learning activity.

The approach also raise issues around internet safety. The aim of the workshop was not to focus on digital literacy, but rather to use an interactive web application to enable self and group reflection about informal skills. Hence, net safety was not a focus for the workshop. The workshop provided only restricted access to the internet in line with concerns expressed by the organisers of SYPU. However, if this workshop was to be developed as part of a longitudinal study, with more sessions behind offered over a longer period of time, it would be interesting to develop a parallel strategy on e-safety and digital literacy to build on learners'

computing skills and thus empower them deeper understanding and know-how about both the benefits and pitfalls of social computing.

BIBLIOGRAPHY

- ANDERSON, P. What is Web 2.0? Ideas, technologies, implications for education. In: *JISC Technology and Standards Watch*, 2007. Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf> last accessed 29/04/2009.
- ALA-MUTKA, P. REDECKER. *ICT for Learning, Innovation and Creativity – Policy Brief*, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, 2008. Retrieved from [http://74.125.77.132/search?q=cache:7cZ04SNLucJ:ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48707.TN.pdf+Ala-Mutka,+Punie+and+Redecker,++\(2008&hl=en&ct=clnk&cd=1&gl=uk&client=firefox-a](http://74.125.77.132/search?q=cache:7cZ04SNLucJ:ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48707.TN.pdf+Ala-Mutka,+Punie+and+Redecker,++(2008&hl=en&ct=clnk&cd=1&gl=uk&client=firefox-a) last accessed 29/01/2009.
- ALEXANDER, R. *Education, Culture and Cognition: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)*, 10th International Conference, University of Durham, UK, 2005.
- ATTWELL, G., *Personal Learning Environments – the future of eLearning?* 1. Vol 2, No 1, January 2007, Retrieved from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf> last accessed 26/01/2009.
- BARR, R. B. & TAGG, J. From teaching to learning. In: *Change*, 27(6), 1995, p. 13-25.
- BULL, G. et al. Connecting informal and formal learning: Experiences in the age of participatory media. In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, No. 8(2), 2008, p. 100-107.
- BURLEY, D. Informal education – a place in the new school curriculum? In: JEFFS, T., SMITH, M. (eds.) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press, 1990.
- BROWN, J. S. *Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. United States Distance Learning Association, 2002. Retrieved from http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html Last accessed 29/03/2009
- CROSS, J. *Informal Learning, Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, an imprint of WILEY, San Francisco, CA, 2007.
- DU BOIS-REYMOND, M. Youth – learning – Europe. In: *Young*, 2004, Vol. 12, Issue 3, p. 184-203.
- GREEN, F. et al. *Personalisation and digital technologies*, FutureLab Report, 2005, Retrieved from <http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/opening-education-reports/Opening-Education-Report201/> last accessed 19/05/2009.
- GREENHALGH, P. *Reaching Out to all Learners*. Stafford: Network Educational Press, 2001.
- JOHN, P. Teaching and Learning with ICT: New Technology, New Pedagogy? In: *Education, Communication and Information*, 2005, Vol. 4, No. 1, p. 101.
- LINDSAY, J. & DAVIS, V. Flat Classrooms, Learning & Leading with Technology. In: *ISTE* (International Society for Technology in Education), 2007.
- McLUHAN, M. & LEONARD, G. B. The future of education: The class of 1989. In: *Look*, 1967, February 21, p. 23-24.
- PASSEY, D. et al. *The Motivational Effect of ICT on Pupils*, DfES Publications, 2004.
- PRITCHARD, R. & McDIARMID, F. Promoting change in teacher practices: Investigating factors which contribute to sustainability. In: *Conference Proceedings Dunedin 2006: Teacher Education Forum of Aotearoa New Zealand*.
- REDECKER, C., *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. European Commission, Joint Research Centre,

- IPTS, 2009. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC50704.pdf> Last accessed 20/05/2009.
- TOROSYAN, R. *Motivating students: Evoking transformative learning and growth*. Etc 58 2001, No. 3, p. 311-328.
- TRAVERS, A. & DECKER, E. New Technology and Critical Pedagogy. In: *Radical Pedagogy*, 1999. Retrieved from http://radicalpedagogy.icaap.org/content/vol1.1999/issue2/01travers1_2.html Last accessed 20/05/2009
- UNESCO. *Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development*, 2002. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> Last accessed 20/05/2009
- UNESCO, *A Shift in Pedagogy and Integrating ICT in Education*, 2004. Retrieved from <http://www.unescobkk.org/education/ict/online-resources/features/ict-pedagogy/>, Last accessed 20/05/2009.
- WESCH, M. *A Vision of Students Today (& What Teachers Must Do)*, 2008. Retrieved from <http://www.britannica.com/blogs/2008/10/a-vision-of-students-today-what-teachers-must-do/> last accessed 20/05/2009.
- WILLIAMSON, B. & PAYTO, S. *Curriculum and Teaching Innovation - Transforming classroom practice and personalisation*. 2009 A Futurelab Handbook. Retrieved from <http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/handbooks/Handbook1246> last accessed 20/05/2009.
- *** PLTS Framework. Retrieved from <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/skills/plts/index.aspx?return=/key-stages-3-and-4/skills/index.aspx> Last accessed 20/05/2009.
-

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA

Dr. **Magdalena Balica**, cercetător științific III

Dr. **Ciprian Fartu nic**, cercetător științific III

Dr. **Irina Horga**, cercetător științific III

Dr. **Mihaela Jig u**, cercetător științific I

Institutul de Științe ale Educației

București, România

magda.balica@ise.ro, cipf@ise.ro, irina.horga@ise.ro, mihaela.j@ise.ro

Rezumat

Articolul de față sintetizează rezultatele unei cercetări pe tema formării profesionale continue în România, realizată de Institutul de Științe ale Educației la nivelul anului 2008. Demersul investigativ a pornit de la ideea că formarea continuă a cadrelor didactice este un fenomen deosebit de complex, cu determinări și influențe multiple: individuale, organizaționale, de sistem sau chiar conjuncturale. În ultimii ani, acest domeniu s-a impus ca un obiectiv prioritar în cadrul politicilor educaționale, iar în practică au fost implementate o serie de măsuri specifice. Ca urmare, participarea la formare a cadrelor didactice a cunoscut un reviriment important, iar oferta s-a diversificat. Cu toate acestea, sistemul formării continue a profesorilor continuă să manifeste o serie de dificultăți, tensiuni și contradicții.

Cuvinte cheie: formare continuă, cadru didactic, calitatea ofertei de formare, furnizor de formare.

Abstract

The paper is offering an overview of the main outcomes of the Institute of Education Sciences research in the area of continuing training in Romania. The research project started from the assumption that the continuing training is a very complex phenomenon, under multiple influences: individual, organisational, systemic or situational. In the last years, this area became one of the priority objectives of the educational policies, several specific measures being implemented at macro and micro level. As a direct consequence, the in-service training participation rates increased significantly, while the training offer diversified. However, the continuing teacher training system is still facing many challenges, barriers and contradictions as the authors demonstrate.

Keywords: in-service training, teacher, quality of training, training donor.

Introducere

Prin utilizarea unei metodologii complexe care a inclus instrumente de cercetare variate și a vizat multiple categorii de actori, investigația realizată de o echipă de cercetare a Institutului de Științe ale Educației la nivelul anului 2008 propune o analiză sistematică a cadrului de politici, a modalităților de implementare și a categoriilor de impact ale formării continue a cadrelor didactice din România.

Rezultatele cercetării sunt prezentate într-un moment important pentru politicile de formare profesională continuă din România, la nivel general. Problema competitivității resurselor

umane a fost inclus pe agenda de decizie ca domeniu prioritar de intervenție pe termen scurt, în contextul eforturilor României de a contracara efectele crizei economice mondiale. De asemenea, contextul politicilor de formare este marcat de demararea în România a *Programului operațional sectorial în domeniul resurselor umane* (POS DRU). Acesta oferă, prin contribuția fondurilor structurale europene și a celor guvernamentale, oportunități de finanțare fără precedent în această arie.

În egal măsură, cercetarea de față apare într-un moment important pentru politicile în domeniul formării continue a personalului didactic. O perioadă îndelungată acestea au avut o evoluție discontinuă și numai parțial corelată cu schimbările din alte componente ale proceselor de reformă educațională. Inițiative recente au contribuit la depășirea acestei etape și la creșterea coerenței dezvoltării parcursului de dezvoltare profesională, în paralel cu promovarea unei atitudini pro-actives, specifice unui orizont al formării pe întreg parcursul vieții (*lifelong learning*): dezvoltarea rețelei centrelor regionale (Centre Regionale de Formare Profesională); facilitarea accesului la programe de formare acreditate prin aducerea ofertei de formare mai aproape de beneficiari; creșterea oportunităților de formare determinat de implicarea mai mare a colilor în programe și proiecte naționale și internaționale; promovarea unor măsuri de încurajare a diversității furnizorilor de formare și dezvoltarea unei piețe a programelor de formare continuă.

De asemenea, trebuie să amintim oportunitatea României de a organiza la București, în anul 2009, lucrările Reuniunii ENTEP (*European Network on Teacher Education Policies*), odată cu cea de-a doua ediție a simpozionului *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*.

Sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România – privire de ansamblu

În România, formarea continuă este un drept al cadrelor didactice și, totodată, o obligație a acestora, prin implementarea sistemului creditelor profesionale transferabile obligatorii. Sistemul actual de formare continuă a cadrelor didactice are la bază următoarele **reglementări**: *Legea privind învățământului nr. 84/1995* cu modificările și completările ulterioare; *Legea nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic* (cu modificările ulterioare). Acestea sunt completate prin alte reglementări punctuale, cu referire la aspecte specifice ale sistemului de formare continuă.

Principalele **forme de organizare** a formării continue a personalului didactic sunt: perfecționarea curentă (activități metodico-științifice și psiho-pedagogice, sesiuni de comunicări, stagii de informare științifică de specialitate, stagii de studii și de documentare etc.); perfecționarea prin obținerea definitivatului în învățământ și a gradelor didactice II și I; perfecționarea periodică; programe de conversie profesională.

În vederea realizării unei formări eficiente și a fundamentării evaluării procesului de formare pe criterii obiective, au fost stabilite **standarde de formare** care trebuie atinse pentru fiecare categorie de personal.

Accreditarea și certificarea cursurilor de formare este responsabilitate a *Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar*. Cadrele didactice din România au obligația de a obține, la fiecare interval de cinci ani, minimum 90 de credite profesionale transferabile. Aceste credite se alocă pentru următoarele programe de perfecționare periodică: perfecționare „o dată la 5 ani”; programe datorate reformei (care însoțesc implementarea diferitelor măsuri de reformă educațională); programe tematice sau modulare realizate prin stagii nondisciplinare; alte programe de formare speciale (realizate în cadrul unor programe europene și internaționale). Parcurgerea programelor de formare continuă se finalizează cu certificat de competențe profesionale sau cu atestat de formare continuă.

Finanțarea cursurilor de formare este diferită, în funcție de tipul cursurilor: fonduri de la bugetul de stat – pentru programele de perfecționare „o dată la 5 ani” și cele datorate reformei; fonduri personale ale cadrelor didactice – pentru programe tematice sau modulare realizate prin stagii nondisciplinare.

1. Metodologia de cercetare

Demersul investigativ privind situația formării continue a cadrelor didactice din România a fost ghidat de următoarele **ipoteze**: a) Sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România prezintă, încă, anumite deficiențe (la nivel de strategii, ofertă, organizare etc.), care generează dificultăți în atingerea obiectivelor propuse, afectând totodată calitatea formării. b) Cursurile de formare răspund parțial nevoilor de formare continuă ale cadrelor didactice. c) Cadrele didactice manifestă un interes mai crescut privind participarea la programe de formare continuă în prima parte a carierei, până la obținerea gradelor didactice.

Principalele **obiective** ale cercetării au fost următoarele: analizarea reglementărilor privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice din România, prin referire comparativă la cadrul european; evaluarea ofertei de formare destinată cadrelor didactice din perspectiva nevoilor de formare a acestora; evaluarea participării la formare a cadrelor didactice; identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice și a impactului formării la nivel individual și organizațional; analizarea punctelor tari și a punctelor slabe la nivelul sistemului de formare profesională continuă.

Demersul investigativ privind formarea continuă a cadrelor didactice a utilizat o strategie complexă de cercetare, care a îmbinat **metode** cantitative și metode calitative de investigație:

- analiza documentară – Prin această metodă au fost studiate reglementările în domeniu, rapoartele și studiile referitoare la diferite aspecte ale formării profesionale continue a cadrelor didactice (oferta de formare a principalilor furnizori, participarea la formare, programe de formare susținute din fonduri Phare etc.).
- ancheta prin chestionar adresată cadrelor didactice – Principalele informații solicitate prin intermediul chestionarului adresat cadrelor didactice au vizat următoarele aspecte: tipurile de programe la care au participat; nevoile de formare; motivele privind participarea la formare; surse de informare; aprecieri ale cadrelor didactice cu privire la diferite aspecte ale sistemului de formare continuă; impactul formării.
- discuții focalizate de grup cu cadre didactice – Au vizat identificarea opiniilor cadrelor didactice cu privire la aspectele similare celor analizate prin chestionar.
- interviuri individuale adresate reprezentanților instituțiilor cu atribuții în domeniul formării profesionale, furnizorilor de formare și formatorilor – Au avut ca scop analiza următoarelor aspecte: calitatea programelor de formare oferite; metodologiile de evaluare și acreditare a programelor de formare; necesarul de formare a cadrelor didactice; modalitățile de promovare a ofertei de formare; dificultățile întâmpinate de-a lungul organizării și desfășurării programelor de formare.

Populația investigată a cuprins cadre didactice, formatori, reprezentanți ai diferitelor instituții cu responsabilități și atribuții în domeniul formării continue.

- Eșantionul de investigație – Eșantionul de cadre didactice la nivelul cercetării s-a realizat prin ancheta prin chestionar a cuprins un număr de aproape 1200 subiecți, selectați din 400 de unități de învățământ preuniversitar, din mediul urban și rural.
- Loturi de investigație – Ancheta pe baza discuțiilor focalizate de grup în rândul cadrelor didactice s-a realizat pe un număr de 82 de subiecți. Ancheta prin interviu individual la nivelul instituțiilor cu responsabilități în domeniul formării continue a cadrelor didactice și al furnizorilor de formare a cuprins un număr de 26 subiecți. Prin interviu individual a fost investigat și un număr de 33 de formatori din cadrul Caselor Corpului Didactic, Departamentelor de Pregătire a Personalului Didactic și altor instituții furnizoare.

2. Principalele rezultate ale cercetării

Prezentăm în continuare cele mai importante concluzii ale anchetei privind formarea profesională a cadrelor didactice, urmărind abordarea asumată a multiplelor perspective de analiză.

2.1. Participarea la formare continuă a cadrelor didactice

- **Frecvența participării la formare**

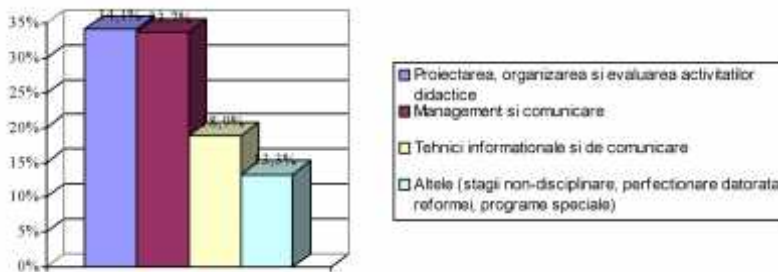
Rata și frecvența participării cadrelor didactice la formarea profesională continuă ating valori ridicate: **peste 95% dintre profesori au participat, în ultimii 5 ani, în medie la 3,5 cursuri de formare continuă /persoană**. Această participare crescută la formarea continuă are la

bază atât motivația cadrelor didactice pentru propria dezvoltare profesională, dar este, în același timp, efectul implementării obligativei de a obține, la fiecare interval de cinci ani, minimum 90 de credite profesionale transferabile prin formarea continuă.

Datele cercetării nu evidențiază diferențe semnificative ale ratei și frecvenței participării în funcție de variabile precum mediul de rezidență sau nivelul studiilor absolvite, ci de alte caracteristici ale personalului didactic. Astfel, categoriile care prezintă un dezavantaj în participare sunt: cadrele didactice de gen masculin, cele cu vârsta sub 30 de ani, cele cu experiență didactică mai redusă și cu nivel de perfecționare mai scăzut (mai ales cadrele didactice cu definitiv și fără grad didactic). În același timp, frecvența participării la cursuri este mai ridicată la cadrele didactice titulare sau care dețin funcții manageriale, comparativ cu cele suplinoare sau care nu au fost investite cu funcții manageriale. Aceste date sunt în mare măsură relativizate percepția comună conform căreia, după obținerea gradului I, cadrele didactice prezintă, în general, un nivel de interes mai redus față de activitatea de formare.

Cele mai frecventate cursuri de formare continuă (87% dintre cadrele didactice investigate) fac parte din categoria programelor de perfecționare obligatorii „o dată la 5 ani”: proiectarea, organizarea și evaluarea activităților didactice (metodice și didactice, curriculum de specialitate, curriculum pentru discipline opționale); management și comunicare; tehnici informaționale și de comunicare.

Fig. 1. Participarea la formarea continuă, pe diferite categorii de programe



• Furnizorii de formare

Peste 80% dintre profesorii investigați au participat la cursuri organizate de furnizori publici, printre aceștia numărându-se Casele Corpului Didactic, instituțiile de învățământ superior și alte instituții subordonate MECI cu atribuții de formare. Furnizorii privați de formare (ONG, firme private, asociații etc.) dețin o pondere de aproximativ 14% în totalul instituțiilor care oferă formare continuă pentru cadrele didactice.

În ceea ce privește categoriile de programe susținute de diferiți furnizori, se constată că oferta celor din sfera sectorului public se orientează prioritar spre programe cu caracter

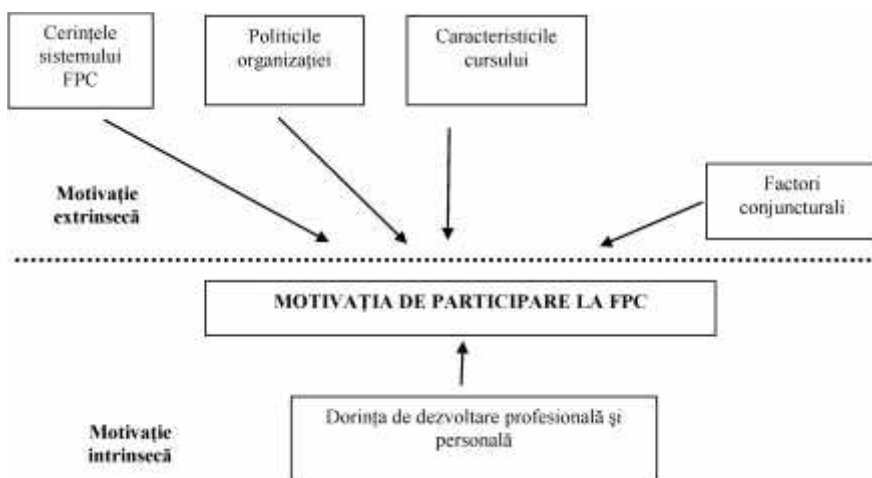
obligatoriu „o dată la 5 ani” (susinute din fonduri publice), spre deosebire de furnizorii din sectorul privat, care au o ofertă mai bogată pentru alte tipuri de cursuri (plătite de către cursanți). Opiniile exprimate în cadrul interviurilor de grup cu privire la furnizorii de formare sunt relativ divergente: o parte dintre cadrele didactice apreciază calitatea ofertei furnizorilor privați, dar pun în discuție costurile ridicate ale cursurilor; alții profesori au opinii mai puțin favorabile privind calitatea ofertei acestei categorii de furnizori, solicitând o mai atent selecție a lor, pe baza unor metodologii clare, obiective și transparente.

2.2. Motivația cadrelor didactice privind participarea la formarea continuă

- **Categoriile de factori motivaționali**

Pentru analiza principalelor categorii de factori motivaționali privind participarea la formarea continuă a cadrelor didactice, am utilizat un **model explicativ** care distinge între factorii de natură intrinsecă (dorința de dezvoltare profesională și personală) și cei de natură extrinsecă (cerințele sistemului de formare, politicile organizației privind formarea, caracteristicile ofertei de formare sau alți factori conjuncturali).

Fig. 2. Model de analiză a motivației de participare la formarea profesională continuă

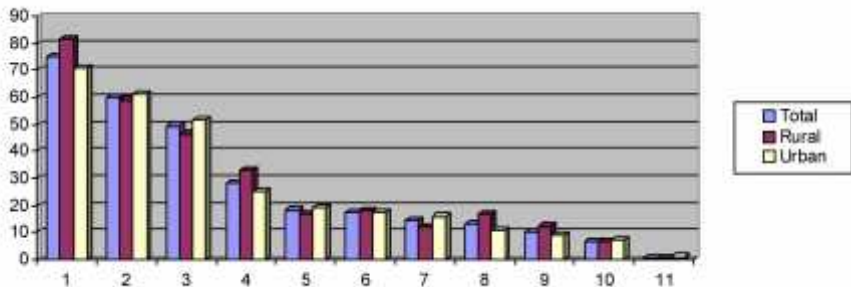


Rezultatele cercetării indică faptul că principala motivație de participare la formarea continuă este **nevoia de a dobândi noi competențe utile în activitatea la clasă**. Intenția de perfecționare profesională este secundară, ca frecvență, în opiniile subiecților investigați, de **dorință de dezvoltare personală**. Cele două tipuri de motivații sunt corelate, majoritatea cadrelor didactice considerând formarea ca fiind direct relevantă atât pentru activitatea profesională, cât și pentru dezvoltarea unor competențe transversale, aplicabile în diferite

contexte. Cadrele didactice evocă frecvent și importanța elevilor în participarea la formare, această fiind considerată, adesea, principalii beneficiari și cei care orientează alegerile personale în aria formării.

De asemenea, aproape jumătate dintre profesorii investigați consideră un motiv important de participare la activități de formare profesională îl reprezintă **dezvoltarea unui portofoliu personal de formare** și puțin peste o treime dintre profesori menționează ca motivul de acumulare a unui număr de credite. Așadar, principală categorie motivațională este de natură intrinsecă și înțeleg de dorința de perfecționare și dezvoltare personală.

Fig. 3. Motive care au determinat participarea la ultimul curs de formare urmat



- 1 – Nevoia de a dobândi noi competențe utile în activitatea la clasă (predare, evaluare)
- 2 – Dorința de a-mi dezvolta competențe utile în plan personal
- 3 – Dezvoltarea portofoliului personal de activități de formare
- 4 – Obținerea numărului obligatoriu de credite
- 5 – Recomandări ale echipei de conducere a colii
- 6 – Calitatea formatorilor
- 7 – Facilități de organizare a cursului (locație, costuri, formă de desfășurare etc.)
- 8 – Implicarea colii într-un program cu o componentă de formare
- 9 – Calitatea furnizorului de formare
- 10 – Recomandări ale colegilor
- 11 – Alte motive

Pentru alte categorii de cadre didactice, factorii de natură externă sunt determinanți în participarea la formare. Astfel, profesorii din rural și profesorii titulari invocă cu o frecvență mai ridicată **cerințele sistemului actual de formare** în motivarea participării la formare în comparație cu colegii din mediul urban, respectiv profesorii suplینitori. De asemenea, profesorii din rural invocă mai des motivul care înțeleg de categoria factorilor conjuncturali. Nu există, însă, diferențe semnificative în cazul categoriilor individuale de factori motivaționali în ceea ce privește nivelul de studii, funcția, disciplina predată sau experiența anterioară în participarea la cursuri de formare.

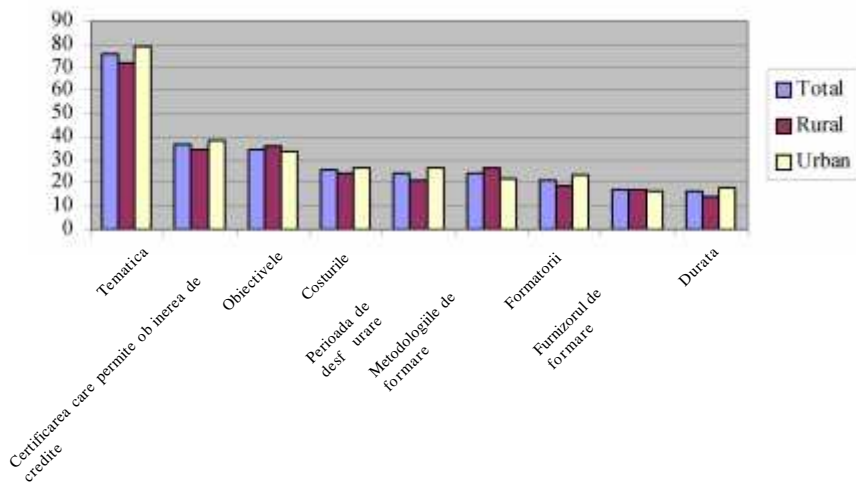
Alte motive de factură externă au vizat recomandarea oferită de echipa de conducere a colii (directorul colii, persoana cu responsabilități în promovarea politicilor instituționale de formare) și mai puțin de recomandările colegilor. Alte facilități oferite de cursuri (locație,

costuri, form de desf urare etc.) reprezint un motiv important de participare la formare pentru aproape 15% dintre profesorii investiga i. Mai pu in de 10% dintre profesori se refer la calitatea furnizorului de formare, profesorii p rând a fi fost mai influen a i de calitatea formatorilor în decizia de a participa la cursul de formare, aproape unul din cinci cadre didactice men ionând acest motiv. De asemenea, implicarea colii într-un program cu o component de formare reprezint o premis important a particip rii la formare. Aceste oportunit i sunt invocate, în special, de profesorii din mediul rural, existând o diferen semnificativ în această privin , comparativ cu mediul urban.

- **Criterii de selec ie a cursurilor de formare continu**

Cele mai importante criterii pe care profesorii le invoc în cazul alegerii unui curs de formare se refer la **tematic** . De asemenea, cadrele didactice in cont de **modalitatea de certificare**, **obiectivele** urm rite, dar i **costurile** pe care cursul le implic .

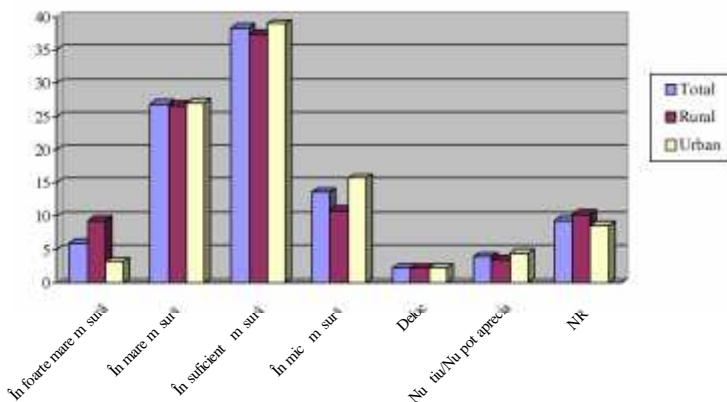
Fig. 4. Cele mai importante criterii invocate în alegerea unui curs de formare



- **Gradul de satisfac ie fa de sistemul actual de formare**

Rezultatele cercet rii indic , astfel, faptul c obligativitatea particip rii la formare pare a fi în eleas , acceptat i asumat de majoritatea subiec ilor investiga i, iar lucru este confirmat i de faptul c majoritatea cadrelor didactice se declar mul umite în mare m sur de actualul sistem de formare profesional continu .

Fig. 5. Nivelul de satisfac ie a cadrelor didactice fa de actualul sistem de formare profesional continu

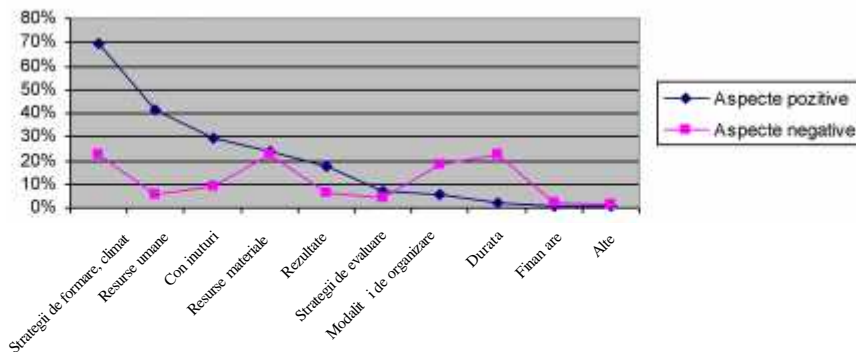


2.3. Calitatea ofertei de formare continu a cadrelor didactice

Evaluarea calit ii ofertei de formare continu a vizat înregistrarea opiniilor cadrelor didactice cu referire la **aspectele care definesc un curriculum de formare i condi iile de implementare a acestuia**: arii tematice; resurse umane i resurse materiale implicate în programele de formare; metodologii de predare-înv are utilizate la cursurile de formare; strategii de evaluare a participan ilor; rezultate ale cursurilor de formare.

La nivel general, aspectele care in de proiectarea ofertelor de formare continu au înregistrat un nivel mai înalt de apreciere, spre deosebire de cele care in de organizarea stagiilor care sunt mai frecvent criticate, fiind considerate uneori dificult i i constrângerii.

Fig. 6. Puncte tari i puncte slabe ale ofertei de formare continu a cadrelor didactice

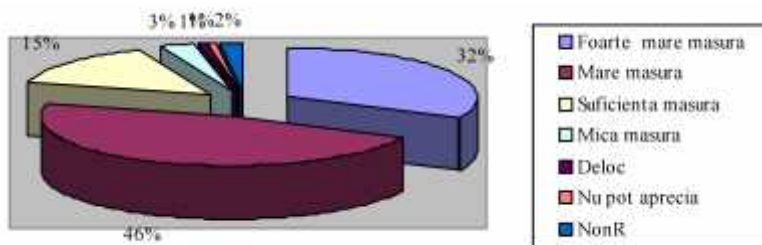


- **Arii tematice în oferta de formare continuu**

Rezultatele investigației evidențiază cîte teme abordate cel mai frecvent de oferta de formare continuu a cadrelor didactice **corespund cu precizie modulelor obligatorii** de formare continuu (perfectiunea „o dată la 5 ani”): proiectarea, organizarea și evaluarea activității de predare-învățare, cu accent, în special, pe elemente de didactic general și de specialitate; management și comunicare; utilizarea TIC în activitatea didactică.

La nivel general, **conținuturile programelor de formare continuu sunt apreciate pozitiv de cîte peste trei sferturi dintre cadrele didactice** investigate, din punct de vedere al utilității și relevanței acestora pentru activitatea educațională.

Fig. 7. Aprecierea cadrelor didactice fața de calitatea conținuturilor programelor de formare



Dezbaterile de grup organizate cu cadrele didactice au permis semnalarea unor aspecte critice cu referire la conținuturile programelor de formare. Cele mai importante nemulțumiri în raport cu ariile tematice abordate de formarea continuu fac referire la un anumit **dezechilibru al ofertei de formare**, între domenii de conținut supralicitate (de exemplu, managementul clasei, didactic, consiliere și orientare colară, utilizarea TIC) și altele insuficient dezvoltate (elaborarea documentelor colare, domenii conexe). Un domeniu deficitar al programelor de formare continuu – sub aspectul cantității și calității – este cel al pregătirii de specialitate, în special pentru tinerii elevi exacte: programe insuficiente comparativ cu nevoile de formare a profesorilor care predau aceste discipline colare; lipsa de actualitate a informațiilor vehiculate; lipsa de aplicabilitate la clasă a conținuturilor abordate, în general, numai la nivel teoretic.

- **Resurse materiale implicate în formare**

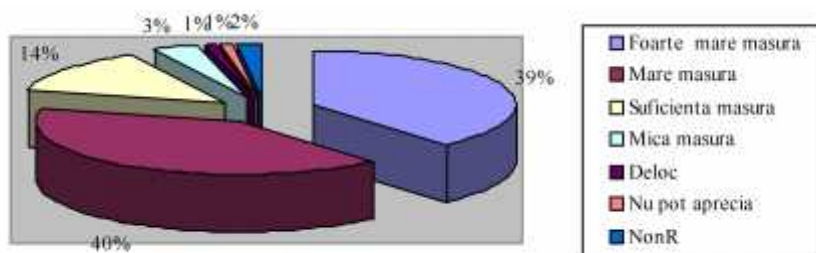
Peste 70% din profesorii participanți la stagii de formare apreciază în mare măsură gradul de confort al condițiilor în care s-au derulat activitățile de formare. În cele mai multe situații, resursele materiale implicate în programele de formare sunt de calitate și asigură contextul favorabil pentru desfășurarea acestora în condiții optime: spațiile sunt adecvate; dotările tehnice sunt actuale (computer, retroproiector, videoproiector etc.); materialele de învățare sunt variate.

Una dintre concluziile critice ale cercetării evidențiază faptul că **dotările tehnice moderne nu asigură în mod automat calitatea și actualitatea unui curs de formare**. Astfel, interviurile de grup oferă o serie de exemple privind utilizarea defectuoasă a acestora în programele de formare continuă: unii formatori nu au competențele (tehnice și pedagogice) necesare pentru utilizarea eficientă și creativă a dotărilor tehnice; computerul este folosit uneori numai pentru citirea unui text de pe ecran, ca „variantă modernă” a lecturii suportului de curs de pe foi; unele materiale de învățare au doar rol de surse de informare, mai puțin de sprijin pentru activitatea de învățare și de punere în situații concrete de acțiune.

- **Resurse umane implicate în formare**

În majoritatea cazurilor, **profesorii participanți la programe de formare declară un nivel ridicat al satisfacției față de calitatea formatorilor** care au coordonat cursurile. Se susține rolul formatorului ca factorul cel mai important în determinarea succesului unui curs de formare, ca persoană-resursă în derularea programelor și suport oferit cursanților de-a lungul stagiilor de formare.

Fig. 8. Aprecierea cadrelor didactice față de calitatea formatorilor



Au fost semnalate, însă, și anumite constrângeri și dificultăți care apar în relația dintre cursanți și formatori: lipsa de flexibilitate și adaptare a formatorului la situațiile specifice fiecărui stagiului de formare, neadaptarea stilului de predare la nevoile cursanților, insuficienta implicare a cursanților-profesori în activitățile de formare.

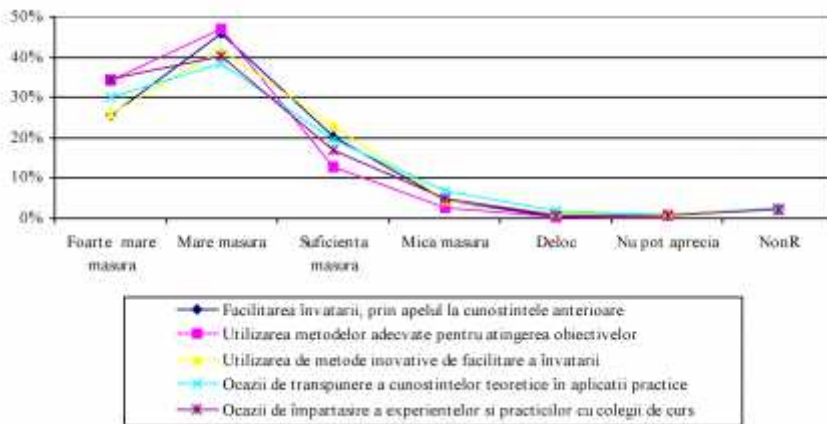
- **Strategii de formare**

Metodele de formare utilizate în cursurile de formare s-au diversificat în ultimii ani, luând forme inovatoare și activ-participative, mai adecvate nevoilor lor de formare și cu impact crescut asupra activității didactice: *Cu ceva timp în urmă, cursurile erau altfel, monotone, predomină prelegerea, nu existau mijloace moderne, dar acum totul s-a schimbat... sunt antrenante, lucrezi în echipă, comunici cu formatorii, ai la dispoziție o gamă variată de mijloace* (interviu de grup cadre didactice).

Profesorii consideră că metodele utilizate au rol hotărâtor în succesul unui program de formare. Cel mai frecvent, acestea se declară mulțumiri de măsură în care metodele de

formare au fost adecvate atingerii obiectivelor cursurilor i au facilitat învățarea. Aspectele cele mai criticate fac referire la: utilizarea de metodologii ce oferă insuficiente contexte de transpunere a informației teoretice în aplicații practice; utilizarea de metodologii de tip clasic, puțin inovatoare.

Fig. 9. Aprecierea cadrelor didactice față de strategiile utilizate în programele de formare continuă



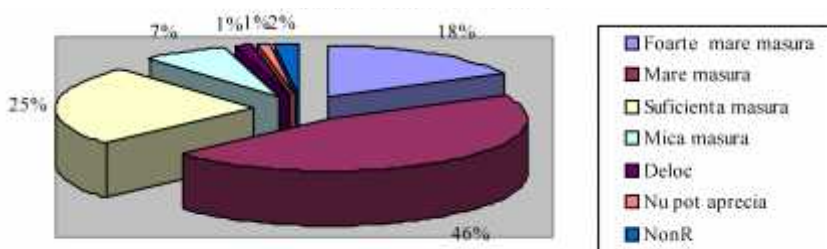
Cu toate că se apreciază că formatorii acordă atenție sporită alegerii strategiilor de formare, profesorii semnalează faptul că **unele programe de formare rămân defectuoase din această perspectivă**, situându-se între două extreme:

- pe de o parte, supralicitarea metodelor moderne, fapt ce determină un anumit grad de formalism în utilizarea acestora, prin: lipsa de adecvare a metodelor la contextul formării; înlocuirea unor metode de tip clasic cu altele aparent „moderne” (de exemplu, expunerea tradițională cititului de pe ecranul calculatorului);
- pe de altă parte, ancorarea în strategii tradiționale, ce nu solicită implicarea activă a cursanților în propria formare și nu sprijină nevoile acestora de transpunere în practică a cunoștințelor teoretice asimilate. Astfel de situații sunt semnalate mai ales în cazul în care furnizorii provin din mediul universitar. Formatorii pe care îi asigură Casele Corpului Didactic provin, de multe ori, din rândul cadrelor didactice, fiind astfel mai aproape de nevoile lor și adaptându-le metodele de formare la așteptările acestora.

• Strategii de evaluare a cursanților

Cadrele didactice investigate în cercetarea de față fac **aprecieri pozitive cu privire la strategiile de evaluare utilizate în cursurile de formare** la care au participat în ultimul timp, acestea fiind variate și permițând identificarea progresului și a eventualelor puncte slabe în activitatea didactică. Aproape două treimi dintre acestea declară niveluri ridicate de satisfacție față de această componentă a cursurilor.

Fig. 10. Aprecierea cadrelor didactice fa de strategiile de evaluare utilizate în cadrul cursurilor



Pe de o parte, muli dintre profesori au semnalat faptul că, în ultimul timp, modalitățile de evaluare s-au diversificat. Pe lângă formele clasice de evaluare, sunt utilizate tot mai frecvent metode complementare, ce oferă avantaje: pun accent pe rolul reflexiv al evaluării; locul prioritar al măsurării rezultatelor și al controlului este luat de aspecte calitative, de comunicare, de negociere și consens, de facilitare.

Pe de altă parte, unii profesori semnalează și situații de **constrângeri și dificultăți** în realizarea evaluării la cursurile de formare: formalismul evaluării prin rezumarea numai la momentul final al programului de formare; utilizarea deficitară și formală a unora dintre metodele complementare de evaluare (ca „forme formale” împrumutate și neadaptate la contextul formării); utilizarea redusă a autoevaluării.

• Rezultatele formării

Majoritatea cadrelor didactice participante la cursurile de formare se declară mulțumite de **competențele profesionale** dobândite în cadrul acestora. De asemenea, aproape două treimi dintre acestea apreciază, la niveluri superioare, **alte tipuri de competențe** dobândite, relevante pentru dezvoltarea lor personală: competențe de comunicare, organizarea activității, auto-cunoaștere, negociere, învățare și învățare etc.

Opiniile exprimate în interviurile de grup evidențiază faptul că orice activitate de formare duce la dezvoltarea unor competențe și are impact asupra activității didactice și asupra dezvoltării personale: P1: *Procesul meu este că la orice curs de formare învăț ceva...* P2: *Satisfacția a fost mare după finalizarea fiecărui curs. De fiecare dată am acumulat ceva nou dincolo de hârtia care confirmă numărul de credite.* P3: *Am constatat că din fiecare curs învăț ceva – unele cursuri mi-au ameliorat metoda, altele m-au ajutat să utilizez cu dezvoltare noile tehnologii, iar altele m-au învățat cum să nu procedez în ipostaza de formator sau profesor (interviu de grup cadre didactice).* Astfel, chiar și experiențele de formare mai puțin reușite sunt considerate de către profesori ca reale oportunități de învățare despre cum anumite lucruri trebuie să se procedeze în orice activitate educațională.

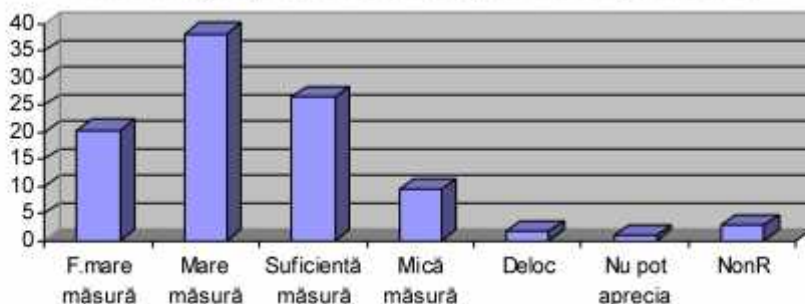
2.4. Impactul programelor de formare continuă

Majoritatea cadrelor didactice participante la cursurile de formare continuă au declarat un **nivel ridicat de satisfacție față de impactul formării asupra ameliorării practicilor**

curențe de predare-învățare-evaluare. Ponderea profesorilor care declar că impactul a fost redus sau că nu există nici o schimbare este de aproximativ 10%.

Analiza datelor evidențiază că profesorii cu un număr mai redus de ani de activitate didactică și cei cu nivel mai redus de perfecționare (fără grade didactice sau numai cu definitivat) tind să aprecieze în mai mare măsură impactul formării. Această situație se explică prin faptul că, în general, profesorii cu o experiență mai redusă, aflați la începutul carierei didactice, care nu au beneficiat de experiența de perfecționare prin grade didactice au nevoi mai mari de formare în domeniul pedagogic.

Fig. 11. Opiniile cadre didactice privind rolul ultimului curs absolvit în îmbunătățirea practicilor curente de predare-învățare-evaluare

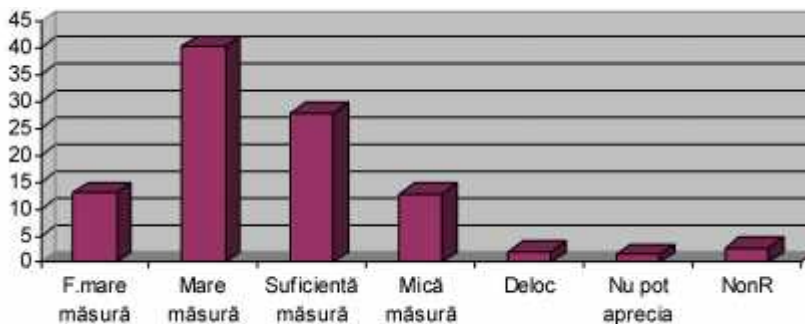


În unele situații, au fost evidențiate o serie de **obstacole privind impactul formării continue la nivelul activității la clasă și la nivelul organizației școlare:**

- Una dintre principalele cauze o constituie lipsa de sprijin din partea școlii în aplicarea la clasă a celor învățate (accesul la resurse, sprijin metodologic etc.).

Atât ancheta prin chestionar, cât și interviurile de grup au scos în evidență o serie de probleme în ceea ce privește implicarea celor care au participat la formare în activități la nivelul școlii, cea mai importantă fiind lipsa unei strategii instituționale prin care activitățile de formare să fie corelate cu o serie de obiective explicite ale planului de dezvoltare instituțională.

Fig. 12. Opiniile cadrelor didactice privind rolul ultimului curs absolvit în îmbunătățirea activităților desfășurate la nivelul școlii



Se remarcă astfel faptul că, în anumite situații, deficiențele în planificarea managerială de ansamblu generează un adevărat cerc vicios în aria formării continue a personalului didactic:

- pe de o parte, fărâșmate proiecte instituționale proprii, adaptate condițiilor colii, activitățile de formare ajung să fie din ce în ce mai slab încurajate și dezvoltate, fiind plasate exclusiv în aria de responsabilitate a profesorilor în coli;
- pe de altă parte, fărâșmate cadre didactice care reușesc să achiziționeze permanent noi competențe, colile vor avea o capacitate limitată să promoveze noi programe de dezvoltare, să învețe, să învețe și să organizeze.

2.5. Facilități și obstacole în formarea continuă a cadrelor didactice

Cu toate că rata de participare la formarea continuă a personalului didactic din România este destul de ridicată, rezultatele investigației au evidențiat o serie de dificultăți și constrângeri cu care se confruntă acestea.

Principalele obstacole sunt de natură financiară, de acces și de timp:

- În ceea ce privește **constrângerile financiare**, cadrele didactice menționează costul ridicat al unor cursuri și/sau nivelul ridicat al costurilor colaterale (deplasare și cazare) presupuse de participarea la acestea.
- **Constrângerile de acces** se referă, în principal, la distribuția în plan teritorial a ofertanților de formare. Distanța mare față de centrul de formare este menționată ca dificultate mai ales de personalul didactic din mediul rural.
- **Constrângerile de timp** sunt menționate, de asemenea, cu frecvență ridicată și se referă la plasarea inadecvată în timp a cursurilor, în raport cu programul de activități și cu alte condiții ale bugetului personal de timp.
- **Alte bariere** identificate cu prilejul investigației vizează insuficienta valorizare, lipsa de recunoaștere a rezultatelor formării la nivelul colii; lipsa de recunoaștere din partea colegilor a competențelor dobândite; restricționarea participării la formare pe criterii subiective; rezistența din partea colii în implementarea unor schimbări, ca urmare a participării la cursuri. Acestea, chiar dacă nu restricționează în mod efectiv participarea la formare, pot acționa negativ ca bariere asupra motivației profesorilor privind participarea la formare.

2.6. Nevoi viitoare de formare

Mai mult de două treimi dintre cadrele didactice investigate și-au afirmat intenția de a participa la un curs de formare în viitorul apropiat.

• Domenii prioritare de formare

Cele mai solicitate domenii de formare pentru viitor se referă la: asigurarea calității în educație, utilizarea TIC în activitatea didactică și managementul de proiect. Cererea ridicată pentru astfel de cursuri are la bază faptul că utilizarea noilor tehnologii în activitatea didactică și dezvoltarea de proiecte educaționale sunt aspecte prioritare în sistemul actual de educație.

Cel mai puțin solicitat domenii de formare pentru viitor vizează elemente de proiectare, organizare și evaluare a activității didactice: metode și tehnici pedagogice generale, metode

ii tehnici pedagogice specifice unei discipline de studiu. Acest op iune men ionat cu frecven ă mai redus este determinat , cel mai probabil, de o anume „supralicitare“ a elementelor de proiectare, organizare i evaluare a activit ii didactice, care au statut de obligativitate în formarea profesorilor „o dat ă la cinci ani“.

- **Tipuri de cursuri solicitate**

Cele mai multe cadre didactice opteaz ă pentru participarea în viitor la cursuri de tip tradi ional, care presupun prezen ă a fa ă în fa ă a formatorului i cursan ilor, sau o combina ie între forma tradi ional ă i la distan ă. Cursurile integral sau par țial online sunt preferate de o propor ție mai redus ă dintre subiec i, în special de c ătre cei din mediul urban. Op iunile pentru o form ă sau alta de curs par s ă fie influen ăte i de alte variabile precum genul, vârsta i nivelul de competen ă e IT.

Interviurile de grup subliniaz ă necesitatea diversific ării ofertei de formare, sub aspectul multiplic ării cursurilor integral sau par țial la distan ă /online, ca r ăspuns la cererea unei anumite categorii de cadre didactice (de exemplu, cei din mediul rural) care întâmpin ă dificult ăți de acces i/sau de ordin financiar privind participarea la formare.

2.7. Formarea continu ă a cadrelor didactice – perspectiva furnizorilor

Problematica form ării continue a cadrelor didactice a fost analizat ă i din perspectiva furnizorilor de formare, prin solicitarea opiniilor acestora cu privire la o serie de aspecte specifice.

- **Statutul formatorului**

Una dintre problemele de maxim interes pentru furnizorii de formare se refer ă la statutul formatorului. În majoritatea cazurilor, formarea este o func ție complementar ă a celui care o exercit ă, iar istoria asum ării func ției de formator este i ea foarte diferit ă de la un caz la altul (conjuncturile i oportunit ățile de moment fiind, adesea, cele care au condus c ătre asumarea unui astfel de rol). În ceea ce prive ște afilierea institu ional ă a formatorilor, peisajul form ării continue a cadrelor didactice este la fel de divers. Aceast ă situa ție de relativ ă autonomie a furnizorilor în raport cu formatorii la care apeleaz ă este considerat ă un avantaj – în opinia reprezentan ilor Caselor Corpului Didactic – tocmai pentru c ă acestea au posibilitatea s ă recruteze i s ă selecteze formatorii cei mai potrivi i în raport cu anumite nevoi.

Operator: *Occupa ia de formator reprezint ă activitatea dumneavoastr ă de baz ă ?*

Formator 1: *Nu, eu sunt psiholog, lucrez ca psiholog. Aici am o jum tate de norm ă i de 3-4 ani lucrez i ca formator. În cadrul modulului „Management i comunicare” am avut un op iional la dou ă grupe i am mai avut „Inova ie pedagogic ă în domeniul învă ării”; este primul meu curs cu care am lucrat la o grup ă .*

Formator 2: *Dac ă stau s ă m gândesc, func ția mea de baz ă este consilier ă colar. Printre atribu țiile consilierului ă colar se num ă r ă i activit ățile didactice. În acest sens, predau psihologie la clasa a X-a i psihologia aplicat ă la clasa a XI-a. De pu în timp predau i la facultate în acest an universitar, în cadrul DPPD-ului.*

Formator 3: *Occupa ia de formator nu e activitatea de baz ă ; e una complementar ă ; eu sunt profesor de sprijin...*

Cercetarea a evidențiat trei tipologii de legitimare a funcției de formator în formarea cadrelor didactice: a) *Sunt profesor, deci este legitim și natural să exercit o funcție de formare a cadrelor didactice.* b) *Sunt formator deoarece am urmat un curs de formare a formatorilor la nivel național, avizat de MECT/CNFP.* c) *Sunt formator deoarece am urmat un curs de formare a formatorilor în cadrul unor programe cu întinț educațional, chiar dacă acestea nu au fost acreditate.*

- **Statutul Caselor Corpului Didactic – între furnizor, strateg și organizator de formare.**

Fără îndoială, CCD-urile reprezintă, în acest moment, cel mai important furnizor de formare la nivel local. Cu toate acestea, în opinia reprezentanților acestora, CCD-ul se confruntă cu o serie de convulsii instituționale interne, de căutare a identității și a rolului său pe piața formării cadrelor didactice: Organizator sau furnizor de formare? Strateg cu privire la prioritățile de formare sau instituție cu rol de subordonare în raport cu politicile altor instituții care asigură finanțarea? Monopol al formării sau piață activă a formării? Sunt tot atâtea întrebări la care CCD-urile se străduiesc astăzi să caute răspunsuri.

- **Transferabilitatea creditelor și procedurile de alocare – o problemă încă nerezolvată**

În opinia furnizorilor și a formatorilor intervievați, mecanismele de echivalare a diferitelor tipuri de formare continuă nu sunt încă funcționale și nu există încă un sistem prin care acestor tipuri de activități să li fie acordate un număr relevant de credite. Sistemul transferabilitatea creditelor este una dintre cele mai importante probleme pe care sistemul de formare profesională continuă le va avea de rezolvat în următorii ani, astfel încât riscurile „dosariadei” sau a „fugii după credite” cu orice pre să fie diminuate, iar formalismul acumulării de credite să fie eliminat pe cât posibil.

- **Relația dintre instituțiile care furnizează formare la nivel local**

În cadrul interviurilor realizate au fost semnalate situații în care furnizorii de formare au relații bune de colaborare cu actori precum: inspectoratele școlare, comisioanele metodice, colegii sau alți furnizori de formare. Cu toate acestea, nu în toate cazurile, actorii intervievați descriu relațiile pe care le au cu alte instituții la nivel local drept „rele”, bazate pe principiul concurenței sau în cel mai bun caz în virtutea relațiilor personale.

- **Finanțarea formării eficiente a banilor cheltuiți**

În opinia reprezentanților CCD-urilor, este puțin probabil ca profesorii să dispună de resursele necesare pentru a plăti din propriul buzunar pentru un curs de formare. În aceste condiții, susținerea financiară din bugetul MECI este salutară și reprezintă, în multe cazuri, singura sursă de finanțare pentru formare continuă. În opinia intervievaților, una dintre problemele importante ale sistemului de formare se referă la eficiența cheltuirii banilor alocați formării în raport cu nevoile reale ale participanților. În acest sens, profesorii propun unele căi de descentralizare a finanțării, astfel încât banii să ajungă la beneficiarii direcți (la nivel de coală sau individual prin *voecher* de formare), oferindu-le totodată acestora puterea de

decizie cu privire la opțiunile pe care le poate avea. Cei intervievați se referă la inexistența unor studii privind impactul formării, ale căror rezultate ar putea fi în mod sigur să orienteze viitoarele priorități de finanțare în acest domeniu.

• **Birocrația acreditării cursurilor**

Aproape fără excepție, reprezentanții furnizorilor de formare intervievați se declară copleșiți de procedurile anevoioase de acreditare a cursurilor. Mai mult decât atât, unele dintre cerințele de acreditare sunt percepute ca un fel de „pat al lui Procust”, care măsoară mai ales aspectele formale și mai puțin calitatea intrinsecă a ofertei supuse evaluării. De asemenea, procedurile de acreditare par a fi în opinia celor intervievați mai puțin sensibile la diversitatea de conținut și de abordare pedagogică a cursurilor. Ceea ce se pare că îi frustră cel mai mult pe furnizorii de formare este mai ales presupusul „lipsă de încredere” din partea celor desemnați să realizeze evaluarea ofertei. *Îngrozitoarea birocrație a CNFP-ului este principala. Însă 100 de mii de hârtoage pe care le doresc..., totul e stufos și birocratic. Însă în elaborarea cursului în formula acreditabil este... nu are flexibilitate. Ei au niște... nu le-a zice standarde. Niște sloganuri, de genul „nu este bun cursul pentru că coordonatorul nu este cadru didactic universitar”. Asta mă omoară pe mine, musai coordonatorul să fie universitar?! Dar de ce? Formalismul. De fapt, CNFP-ul mie nu îmi certifică calitatea cursului. Nu. El e de fapt un pat al lui Procust... Un exemplu: 1/3 teorie, 2/3 aplicativ, 10% evaluare. Dar de ce?? De ce 10% evaluare? De ce nu 20, de ce nu 5??(interviu director CCD).*

Concluzii

Prin pluralitatea perspectivelor de analiză, cercetarea privind sistemul românesc de formare continuă a cadrelor didactice a reconfirmat faptul că acest aspect este un fenomen deosebit de complex, cu determinări și influențe multiple: individuale, organizaționale, conjuncturale sau de sistem. Fără îndoială, participarea la formare a cadrelor didactice din România a cunoscut, în ultimii ani, un reviriment important. Tot mai mulți profesori participă la formare și tot mai multe programe și furnizori contribuie la creionarea unei oferte din ce în ce mai diverse. De asemenea, formarea continuă a cadrelor didactice s-a impus ca un obiectiv prioritar în cadrul politicilor educaționale, ca instrument important al creșterii calității educației.

Cu toate acestea, sistemul formării continue a profesorilor nu este lipsit de contradicții, dificultăți și tensiuni, cum în aceeași măsură prezintă și un uriaș potențial de dezvoltare și inovare – conferit tocmai de resursa cea mai importantă a întregului sistem educațional: cadrele didactice și interesul acestora de a se perfecționa în beneficiul unei educații mai bune pentru elevi.

BIBLIOGRAFIE

- BÎRZEA, C. et al. National Report – Romania. În: Zgaga, P (ed.). *The prospects of Teacher Education in South-East Europe*. University of Lubljana, Faculty of Education, 2006.
- IUCU, R. & PĂNIȘĂ, I.O. *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 1, raport de cercetare 2*. București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, 2000.
- IUCU, R. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii*.

Bucure ti: Ed. Humanitas Educa ional, 2005.

JANECKE, B. & MYKYTYN, I., *Sisteme de dezvoltare profesional a cadrelor didactice din Uniunea European : analiz comparativ* . Bucure ti: Ed. Atelier didactic, 2007.

POTOLEA, D. & TOMA, S. *Dezvoltarea profesional a cadrelor didactice. O perspectiv evaluativ* . *Experien e i realiz ri în context românesc*. Bucure ti, 2008.

VL SCEANU, L. & POTOLEA, D. (coord.) *coala la R scruce. Schimbare i continuitate în curriculum obligatoriu*. Vol. I- II, Ia i: Ed. Polirom, 2002.

*** *Raport de activitate privind perfec ionarea i formarea continu în jude e în anul colar 2006-2007*, MECT, 2007.

INOVAȚII ÎN PLAN EDUCACIONAL - TEZE DE DOCTORAT ÎN AVANPREMIER

DEFINIREA PROFILULUI PSIHO-PEDAGOGIC AL TUTORULUI ÎN E-LEARNING

Drd. **Maria Goga**

Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București,
România

goga.maria@yahoo.com

Rezumat

Printr-o trandărie a noilor tehnologii ale comunicației și informației în educație a condus la regândirea și reorganizarea sistemelor de învățământ, implicit în ceea ce privește rolul personalului didactic. S-a dezvoltat astfel sistemul de învățare E-learning, care, comparativ cu cele tradiționale, oferă noi modalități de transmitere și gestionare a cunoștințelor. Teza de doctorat „Definirea profilului psiho-pedagogic al tutorului în E-learning” are ca scop investigarea acestui nou tip de învățare și a competențelor și rolurilor personalului care îl gestionează – tutorul – și propune în acest sens un modul de formare pentru această nouă profesie. Articolul de față reprezintă o sinteză a părții de cercetare din teza de doctorat, realizată la nivelul unor instituții din România, cât și din țările din Europa, America și Asia.

Cuvinte cheie: tutor, E-learning, comunitate virtuală, formare inițială și continuă.

Abstract

The breakthrough of the new technologies of communication and knowledge in education led to rethinking and reorganizing of the educational systems and implicitly of the role of didactic personnel. In this context, it was developed the system of E-learning, which, compared to the traditional form, offers new ways of transmitting and managing of knowledge. The PhD thesis paper “Defining the psycho-pedagogic profile of the tutor in E-learning” aims to investigate this new approach in learning and the competences and roles of the personnel who manages it – tutor – and proposes in this sense a training module for this new profession. The present article represents a synthesis part of the research from the thesis paper, realized at the level of several institutions from Romania, as well as from other countries from Europe, America and Asia.

Keywords: tutor, E-learning, virtual community, initial and in-service training.

Introducere

Într-o societate bazată pe cunoaștere, în continuă schimbare economică, socială și educațională, **este nevoie de persoane calificate** care să facă față acestei avalanșe de noi idei transformatoare către o economie dinamică și competitivă. Piața muncii, în Europa și în întreaga lume, cere tot mai mult personal calificat cu o înaltă pregătire care să răspundă cerințelor impuse de schimbările tehnologice rapide în aproape toate domeniile vieții. Sistemul educațional este afectat, în mare măsură, de schimbările efervescente a transformărilor tehnologice, asigurând un plus de nouitate, accesibilitate și calitate a învățării. Pentru a asigura o bună pregătire a personalului didactic în vederea unei societăți competitive și dinamice, sistemului

educational și se cere o adaptare la realitățile prezente, precum și formare în cadrul acestui nou sistem.

Formarea personalului didactic este văzută în contextul în care se impune **redefinirea metodelor de predare/învățare**, întregul proces axându-se pe asigurarea unui context psiho-pedagogic de calitate, înându-se seama de cerințele și de nevoile și posibilitățile studenților de învățare. Caracteristicile unei educații care să corespundă schimbărilor economico-sociale de astăzi se concentrează pe: „flexibilitatea, creativitatea, abilitatea de a rezolva situații problematice, alfabetizare tehnologică, abilități de gestionare, procesarea informației și mai ales disponibilitatea de a învăța de-a lungul întregii vieți” (Singer et al, 2006, p. 237). Introducerea tehnologiilor computerizate în educație aduce schimbări în ceea ce privește predarea, fiind, astfel, utilizate noi metode și tipuri de resurse. **E-learning** este unul din sistemele de învățare care abordează astfel de metode și activități noi în procesul educațional. Acest sistem nu mai reprezintă o noutate pentru mulți dintre educatorii de astăzi, fiind tot mai des utilizat. De fapt, implementarea acestuia constituie pentru mulți studenți o necesitate, acest lucru spunând-nevoilor lor educaționale. Educatorii implicați în acest sistem (Salmon, 2000) consideră necesară o înțelegere mai detaliată a modului cum este organizat, a pedagogiei care stă la baza acestuia, precum și cunoașterea tehnologiei ce poate fi utilizată la un astfel de curs. Pentru a răspunde provocărilor impuse de aceste schimbări educaționale se simte nevoia unei **definiri a profilului activităților psiho-pedagogice a responsabililor** acestui proces. În cazul nostru, tutorul este „responsabilul” deja cunoscut ca fiind interfața între instituțiile studențesci și „animatorul inteligenței colective a grupului de studenți și ghidul procesului de învățare” (Levy Pierre, 1999). Tutorul apare ca o necesitate în cadrul învățării bazate pe tehnologia electronică, de activitatea sa depinzând reușita unui curs E-learning (Palloff & Pratt, 2007).

Inițiativele sporadice privind formarea cadrelor didactice cu rol de tutor la nivel universitar reprezintă un pas important privind racordarea sistemului de învățare la cel centrat pe student, paradigmă ce stă la baza sistemului E-learning, însă aceasta nu satisface nevoia de formare a tutorilor, a celor ce sunt direct implicați în procesul de învățare. Poate fi formarea inițială sau cea continuă, în cazul educatorilor din E-learning, într-un cadru organizat și bine definit, o soluție viabilă care conduce la un tutoriat profesional, academic, nu în condiții de voluntariat, și a cum vom vedea că se realizează astăzi în multe centre universitare din România?

În acest context, scopul articolului de față vizează **analiza rolului tutorului, a competențelor acestuia și a condițiilor de profesionalizare a acestei ocupații**, pornind de la investigarea situației actuale a sistemului de E-learning în context românesc și internațional.

1. Motivația cercetării

Activitatea psiho-pedagogică a tutorului este o realitate relativ nouă în procesul educațional românesc. Dacă pe plan internațional sunt preocupări privind formarea academică a tutorilor (Salmon, 2000), în România, acest lucru nu are un profil pedagogic clar, iar în Statutul Personalului Didactic (art. 53) nu este menționată această ocupație. Această absență are efecte negative

asupra prestației pedagogice a tutorului, în prezent fiind desfurat mai mult în condiții de voluntariat decât într-un cadru bine definit. De asemenea, în România nu există deocamdat cursuri de formare inițială și continuă a tutorului, organizate la nivel național. Existența la nivel local a unor programe de formare a acestora și a celorlalte inițiative nu suplinește nevoia acută de cursuri la nivel național de formare psiho-pedagogică a tutorilor.

Această realitate conduce, de multe ori, la o activitate ad-hoc de desfășurare a pedagogiei E-learning, în locul uneia profesionale. Să fie toate acestea motive pentru care profesiunea de tutor este tratată cu mai puțin importanță? În contextul schimbărilor ce au loc în sistemul educațional românesc, care este, de fapt, rolul tutorului? Este el un facilitator al învățării?
Poate fi considerat tutorul o nouă ipostază a profesiei didactice?

2. Mesaje cheie

În acest context al necesității profesionalizării tutorului, ne propunem definirea profilului psiho-pedagogic al tutorului în cadrul sistemului de învățare E-learning, prin formularea unui **cadru general de formare profesională a tutorilor în E-learning**. Astfel, prin intermediul prezentei cercetări vor fi identificați „pilonii esențiali” care ar trebui să reprezinte baza formării profesionale a tutorului. În acest sens se va încerca elaborarea unui modul psiho-pedagogic de formare care să poată face parte din cultura de bază a acestuia, indiferent de specialitate și profil. Modulul este bazat pe modelele de formare psiho-pedagogică a tutorilor desprinse din literatura de specialitate, pe elementele de bază ale unor cursuri internaționale de formare online a tutorilor și pe rezultatele cercetării de față. Acest modul este compus din patru mari secțiuni: Dimensiunea pedagogică, Dimensiunea psiho-socială, Dimensiunea managerială și Dimensiunea tehnică. Cele patru dimensiuni sunt desprinse din funcțiile principale ale tutorului așa cum sunt regăsite în literatura de specialitate, constituind elementele principale necesare formării academice a tutorului în E-learning.

3. Obiectivele cercetării

Cercetarea a vizat următoarele obiective generale:

- Analiza provocărilor recente privind profesiunea didactică, cu referire particulară la contribuția tutorului în E-learning;
- Analiza situației existente în România și în alte țări privind activitatea academică a tutorului în E-learning – din perspectiva acestuia (în situația în care acest sistem de învățare devine o formă principală de organizare a învățării) și din perspectiva studenților participanți la acest sistem de învățare;
- Propunerea de modalități concrete de recunoaștere și formare a tutorului ca o ipostază modernă a profesiei didactice.

4. Metodologia

În vederea realizării scopului propus în cadrul acestui studiu au participat tutori și studenți atât din universitățile din România, cât și din țări din Europa, America și Asia – unul dintre criteriile de selecție a subiecților fiind cel al distribuției geografice, evidențiată încercându-se să fie posibil cuprinderea de informații din zonele geografice amintite. Au fost comparate

experiențele de învățare de tip E-learning existente, acest fapt ajutând la formarea unei viziuni asupra acestui proces educațional necesar dezvoltării unui modul de formare a tutorilor în România. Pentru colectarea datelor de la participanți am utilizat metoda *bulg relui de z pad* (De Vos, 2002; Chelcea, 2004). În acest tip de e-antonaire persoanele cheie sunt rugate să ofere o listă cu persoane ce sunt/pot fi relevante pentru cercetarea desfășurată, urmând ca acești subiecți identificați (în cazul nostru tutorii și studenții) să indice alte nume de tutori/studenți până când numărul realizat este cel preconizat. Astfel, au răspuns invitației de participare la cercetare un număr de 9 ri: 16 facultăți/departamente, **97 de tutori** și **244 studenți**.

5. Metodele și instrumentele cercetării

Pentru a avea o imagine cât mai completă asupra activității depuse de către tutori în cadrul învățământului electronic, au fost utilizate atât metode de tip cantitativ, cât și de tip calitativ, prin următoarele instrumente: chestionar, interviu individual, observație, studiu de caz, analiză documentară.

- **Analiza de documente.** Au fost supuse unei analize comparative curriculum-ul de la două facultăți (Facultatea de Comunicare și Relații Publice, SNSPA București; Facultatea de Psihologie, Open Universiteit Olanda). Prin această analiză s-a intenționat compararea între cele două universități pentru identificarea punctelor comune, dar și a diferențelor privind organizarea unui curriculum de tip E-learning. De asemenea, în cadrul cercetării de față, am ales să comparăm două cursuri de formare a tutorilor; astfel, au fost supuse unei analize comparative cursul din cadrul Programului Pilot de la Comisia Europeană (ETT) cu cel de la AVLN din Statele Unite ale Americii. S-a urmărit identificarea asemănărilor/deosebirilor dintre cele două seturi de cursuri, referitoare la obiectivele învățării, conținuturile învățării, temele abordate, tipurile de activități (predare/învățare) și de evaluare.
- **Ancheta prin chestionar – adresat tutorilor.** Prin acest chestionar s-a intenționat realizarea unei imagini de ansamblu asupra activității psiho-pedagogice a tutorilor din România: identificarea plusurilor și minusurilor existente în activitatea tutorială din România, succedat de compararea activităților E-learning din diferite arii geografice. Prin această cercetare comparativă s-a intenționat ameliorarea sistemului educațional de tip E-learning.
- **Ancheta prin chestionar – adresat studenților.** Chestionarul a fost adresat studenților participanți la cursurile online și ID de la diferite universități din România, Slovenia și Filipine. Majoritatea studenților participanți la chestionar apar în universitățile românești, celelalte ri (Slovenia și Filipine) fiind minoritare. Au participat la cercetare 215 studenți, din care 96 pentru mediul online și 119 mediul ID. Chestionarul și-a propus identificarea unor elemente cheie din activitatea psiho-pedagogică a tutorilor, văzută din perspectiva studenților.
- **Interviul individual privind rolul tutorului – adresat tutorilor.** Interviul este adresat tutorilor din cadrul învățământului la distanță din următoarele ri: Filipine (1 interviu, AIAS), Finlanda (2 interviuri, Oulu University) și SUA (1 interviu, Centrul de scriere/Universitatea Carolina de Nord), România (2 interviuri, Universitatea Politehnică din București, SNSPA).

Tutoriatul online este un aspect mai pu în explorat, de multe ori ideile fiind diferite de la o universitate la alta și de la o țară la alta. De aceea, am considerat necesar completarea informațiilor obținute prin chestionarul adresat tutorilor cu informații de tip calitativ, referitoare la rolul tutorului.

- **Interviul individual privind formarea tutorului – adresat tutorilor.** Interviul de față este adresat tutorilor și este complementar chestionarului adresat acestuia, detaliind aspectele abordate. Dacă prin cercetarea cantitativă s-a încercat identificarea aspectelor de bază ale activității tutorului din România față de practicile utilizate pe plan internațional, descrise în literatura de specialitate, interviul de față se ocupă de identificarea aspectelor specifice ale aplicării activității tutoriale în diferite universități din România și altele. Prin intermediul acestui interviu s-a propus identificarea aspectelor existente care eficientizează rolul tutorului, aspecte ce pot fi integrate într-un modul de formare a tutorilor.

- **Interviul individual adresat studenților.** Interviul este adresat studenților din România și prin intermediul acestuia s-a urmărit identificarea imaginii mai detaliate a activității tutorilor, dar din perspectiva studenților participanți la cursuri.

- **Interviul individual adresat decidenților E-learning.** Un număr de 6 decidenți care răspund de activitatea E-learning în România au oferit răspunsuri la întrebări care privesc sistemul E-learning, vizând următoarele aspecte: rațiunile pentru care universitățile românești adoptă E-learning, tipurile de E-learning potrivite sistemului educațional românesc, impactul pedagogic al sistemului E-learning asupra instituțiilor din România, impactul pedagogic al sistemului E-learning asupra cadrelor didactice din România, modalitățile de implicare a forurilor de decizie privind dezvoltarea E-learning în România.

- **Observația.** Observația a fost realizată de cercetătorul acestei lucrări ca participant la cursuri online de la AVLN și ca observator neparticipant la cursuri ID/online (SNSPA și ISE). Pe parcursul desfășurării cercetării am avut posibilitatea să observăm practici tutoriale existente în cadrul instituțiilor amintite permițându-ne, astfel, să facem constatările și remarci relevante.

- **Studiul de caz.** Studiile de caz au urmărit definirea profilului psiho-pedagogic al tutorilor în E-learning. Aceste studii sunt inserate în cadrul capitolelor ce prezintă rezultatele cercetării și analiza și interpretarea rezultatelor.

6. Principalele concluzii

Studiul de față ne-a permis sintetizarea principalelor concluzii legate de **formarea academică a tutorului în E-learning**. Prin intermediul acestei cercetări am avut posibilitatea să observăm și să analizăm diferite aspecte ale activității psiho-pedagogice a tutorului din cadrul unor instituții cu program E-learning din România și din altele. Astfel, concluziile prezentului studiu sunt, credem noi, relevante și utile pentru atingerea scopului urmărit: **profesionalizarea tutorului**. Reamintim că am realizat o cercetare comparativă în instituții din România și din afara ei, raportul de participare la cercetare fiind de (1:2).

Fig. 1. Instituțiile participante la cercetare (România și celelalte țări)

Universități din România	Universități din alte țări
S.N.S.P.A. București	OU/Olanda, Anadolu/Turcia, Univ. din Filipine, A.I.I.A.S.
I.S.E. București Departament de formare	A.V.L.N./Michigan - Departament de formare
A.S.E. București	L.L.U./California, A.I.I.A.S./Filipine, Univ. Carolina de Nord
Politehnica București/Timișoara	Oulu/Finlanda, Maribor/Slovenia

După cum am indicat în capitolul anterior, identitatea tutorului este strâns legată de mediul E-learning, de aceea formarea și dezvoltarea profesională a acestuia este vizată prin prisma apariției și implementării sistemului E-learning. Întrucât la cercetare au participat subiecți din instituții cu diferite forme de E-learning, identitatea tutorului, implicit modalitatea de formare și profesionalizare a acestuia sunt diferite.

Unul dintre obiectivele acestui studiu a fost acela de a propune modalități concrete de recunoaștere a tutorului ca o ipoteză modernă a profesiei didactice. Astfel, în vederea atingerii acestui obiectiv, am propus spre validare un modul psiho-pedagogic de formare a tutorului desprins din literatura de specialitate. Prin acest modul am dorit să creez parametrii de bază prin care un tutor poate fi instruit, iar activitatea acestuia să poată fi recunoscută în mod oficial.

S-a constatat, pe parcursul investigației noastre, că majoritatea elementelor care alcătuiesc modulul obținut din rezultatele studiului este validată de rezultatele de cercetare din literatura de specialitate. Au fost abordate mai întâi aspecte ce în strict de învățarea de tip E-learning cu implicații directe asupra formării tutorului, urmând a fi descrise rolurile și competențele acestuia în cadrul procesului de învățare. Pe baza principalelor funcții ale tutorului (pedagogic, psiho-social, managerial și tehnic) am dezvoltat dimensiunile modulului propriu-zis, care poartă aceleași nume ca și funcțiile.

Prin abordarea separată a fiecărei dimensiuni am încercat să reliefm faptul că activitatea psiho-pedagogică a tutorului este complexă și vizează multiple aspecte ale învățării, de cele mai multe ori similare cu cele ale cadrului didactic din învățarea tradițională. Spre exemplu, proiectarea și planificarea unui curs în E-learning este considerată o activitate similară cu cea a unui cadru didactic specializat din tradițional. Nu s-a insistat asupra elementelor care deja se cunosc din mediul clasic de învățare, ci pe acelea care necesită atenție în mediul E-learning. Învățarea centrată pe student constituie paradigma în jurul căreia gravitează întregul sistem E-learning. Dacă tot procesul de învățare se concentrează în jurul nevoilor, experiențelor, și posibilităților de învățare ale studenților, atunci activitatea de învățare și-a atins scopul: învățarea. De fapt, proiectarea unui curs cu toate ingredientele lui (definirea obiectivelor, a metodelor/activităților de învățare, precum și a metodelor de comunicare și evaluare) este strâns legată de atitudinea educatorului față de educație. În cazul E-learning am conștientizat că educații sunt majoritatea adulții, ceea ce imprimă cursului o altă direcție decât cea din sistemul tradițional. Modul de comunicare și de raportare față de studenții adulți sunt diferite în sensul că, în cadrul acestui sistem de învățare, studenții învață de la ceilalți colegi de curs, de la tutor, dar și tutorul va învăța din experiențele

studenților. Astfel, dialogul virtual creat în cadrul comunității virtuale este bazat pe o gândire critică, reflexivă încercându-se realizarea obiectivelor propuse la curs. De aceea, modulul propus este validat prin rezultatele cercetării, tutorii ar trebui să îndeplinească mai multe roluri, realitatea prezentată de la curs arată că nu toți tutorii implică în mod eficient realizarea acestui lucru, existând lacune care sunt completate de către alți colegi, tutori de pe platformă, responsabilii tehnici sau personalul administrativ. Astfel, s-a constatat că pe agenda de instruire academică a unui tutor trebuie să fie incluse nu numai dimensiunile pedagogice, psiho-sociale, ci și cele manageriale sau tehnice.

Inițiativa de a elabora un modul de formare academică a tutorului, bazat pe literatura în domeniu și pe rezultatele cercetării de față, vine în întâmpinarea necesității profesionalizării acestuia. Concluziile pe care le vom oferi în continuare vor fi prezentate în strânsă legătură cu înțelegerea nevoii stringente de formare a tutorului în mod organizat, profesionist. Pornind de la datele furnizate de participanții la investigație (tutori, decidenți, studenți), vom sublinia **elementele cheie legate de formarea tutorului, cu accent direct asupra sistemului românesc de învățare**. Sintetizând, principalele concluzii sunt:

➔ **Sistemul E-learning îmbracă forme diferite** de la o țară la alta, de la o universitate la alta, în funcție de nevoile și posibilitățile studenților, dar și a instituțiilor. Formele de ID, IDD și blended learning reușesc să combine mediul tradițional de învățare cu cel online. Pe de o parte, s-au creat oportunități multiple și variate de învățare pentru studenții adulți, pe de altă parte s-a dorit păstrarea anumitor elemente tradiționale, cum ar fi evaluarea rezultatelor la centre de examinare, în vederea oferirii unei siguranțe privind testarea cunoștințelor studenților, precum și întâlnirile față în față care vin să suplimenteze momentele virtuale de izolare socială. În România, deși posibilitățile de a utiliza Internetul sunt reduse datorită infrastructurii, studenții preferă acest tip de învățare ce se traduce prin forma de Educație la Distanță bazată pe Internet. Există câteva tipuri de forme de învățare online însă, cel mai adesea se ajunge la forma blended learning, un amestec de cursuri online cu cele tradiționale, o formă „pervertită” de sistem E-learning.

➔ Prezența tutorului în cadrul sistemului E-learning constituie o realitate. Analiza modului în care a fost implementat sistemul de învățare de tip E-learning în rile participante la cercetare a permis conturarea conceptului de tutor, a competențelor și activităților depuse de acesta în cadrul procesului educațional. În eșecul termenului de tutor are semnificații diferite în Europa, America, Australia. Tutorul cu funcții didactice din Europa (din care face parte și România) este „online teacher” (profesor online) în America sau „online lecturer” (lector online) în Australia. Cel ce este numit tutor în America, Australia, nu îndeplinește funcții didactice, ci este doar un „coach” (îndrumător) pentru studenți, la nivel individual sau de grup. Astfel, tutorul în contextul european este numit tutor și este considerat un cadru didactic. În România, deși tutorul nu este prezent pe lista cadrelor didactice din sistemul universitar (Statutul Personalului Didactic, art. 53), tutorul îndeplinește rolul unui cadru didactic. Conform definiției desprinse din rezultatele cercetării, **tutorul este cadrul didactic care mediază între corpul profesoral/instituție și studenți, susținând dialogul virtual, îndrumând, motivând și evaluând studenții în procesul de învățare**. Tutorul este un cadru didactic, dar până în prezent, în mod oficial (Statutul Personalului Didactic), nu

este considerat astfel. Pentru ca tutorul, în spațiul românesc de învățare, să fie considerat cadru didactic este necesară o reorganizare a modului în care acesta este format.

→ **Rolurile tutorului**, considerate **principale** în opinia participanților la studiul nostru, sunt: **facilitator, expert, mentor, consilier, moderator** (Tabel 1). Celelalte roluri – precum cel de „coach” (îndrumător), „designer” (proiectant), manager, tehnician – ocupă locuri secundare. Interesant este că această listă de roluri (unde sunt incluse și cele principale și cele secundare) este asemănătoare cu cea desprinsă din literatura de specialitate. Astfel, modul de grupare al acestor funcții a putut urma modelul din literatura în domeniu, respectiv pedagogic, psihosocial, managerial și tehnic. De această împărțire a depins atât conturarea competențelor, cât și modul în care a fost elaborat modulul de formare academică a tutorului.

Tabel 1. Roluri atribuite tutorului cu relevanță pentru sistemul E-learning românesc

Roluri desprinse din cercetarea calitativă și cantitativă				Roluri definite în literatura de specialitate	
Rol Principal		Rol Secundar			
Funcții	Roluri	Funcții	Roluri	Funcții	Roluri
Pedagogic	* Facilitator * Expert	Pedagogic	* Evaluator * Coach * Designer * Instructor	Pedagogic	* Facilitator * Coach * Expert * Instructor * Evaluator * Designer
Social	* Mentor * Consilier			Social	* Mentor * Consilier
Managerial	* Moderator	Managerial	* Manager	Managerial	* Manager * Moderator
		Tehnic	* Tehnician	Tehnic	* Tehnician

→ **Competențele tutorului au fost sistematizate potrivit celor trei secvențe principale ale unui curs** (înainte de începerea cursului, în timpul desfășurării cursului și la încheierea acestuia), **cât și funcțiilor sale principale (pedagogic, psihosocial, managerial și tehnic)**. Tutorii intervievau și au subliniat o anumită ierarhie a competențelor. Astfel, un loc principal îl ocupă competențele psihosociale, motivându-se faptul că lipsa acestora poate adânci barierele sociale impuse de sistemul E-learning. Pe același plan se află cele pedagogice care, în opinia celor investigați, există deja, presupunându-se că tutorul nu pornește în activitatea profesională fără ele. După cele pedagogice urmează cele tehnice și, în final, cele manageriale. În ceea ce privește competențele tehnice, datele de cercetare indică faptul că tutorii (asistenții, lectorii) sunt proaspăt absolvenți de facultate și au deja formate competențele de utilizare TIC, deci nu mai este nevoie de o instruire specială în această direcție. În ceea ce privește pe cele manageriale, acestea nu par să constituie o prioritate pentru departamentele ID România, fiind mai puțin abordate de subiecții participanți la cercetare. O posibilă explicație este aceea că multe dintre sarcinile tutorului, în practica curentă, sunt preluate de personalul administrativ. În schimb, la departamentele online,

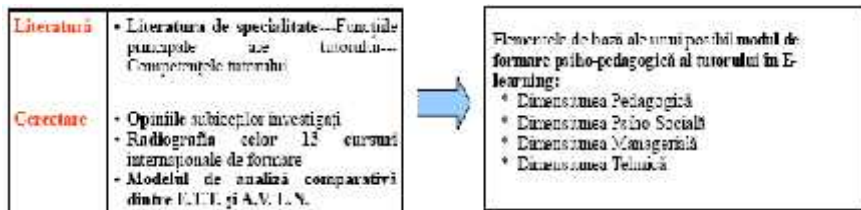
atât în România, cât și în afara acesteia, tutorul este un manager al cursului, subiecții subliniind faptul că de modul în care își organizează de la început cursul, depinde reușita acestuia.

→ Formarea cadrelor didactice cu rol de tutor la nivel universitar, care să satisfacă nevoile de implementare a sistemului E-learning din România, constituie mai mult decât o necesitate din punctul de vedere al decidenților intervievați. Această **formare este strâns legată de disponibilitatea cadrelor didactice de a utiliza sistemul E-learning**, de a nu opune uneori rezistență la schimbări sau de a nu trata în mod superficial problema. Optimismul implementării E-learning este frânat de anumite **reineri** ale unor cadre didactice. Aceste reineri se traduc prin teama de schimbare, nesiguranță, adaptare la noua tehnologie, care, uneori, sunt justificate. În schimb, atitudinea cadrelor didactice care de în competențe în domeniul IT este diferită, acestea adaptându-se mult mai ușor la acest tip de învățământ.

→ Formarea tutorilor constituie o prioritate pentru tutorii din spațiul de învățare extern României, organizându-se la nivel de facultate/universitate cursuri de formare pe durate mai scurte sau mai lungi, de tip online sau blended learning. **Pentru România**, atât în ceea ce privește autoinstruirea online, cât și instruirea în perioade scurte de timp, forme de instruire desprinse din cercetare, nu se poate vorbi de cursuri complete de pregătire tutorială, la nivel național, ci de **instruire ad hoc** în funcție de necesități (de obicei la nivel tehnic sau managerial). Referitor la acest aspect, cercetarea efectuată confirmă una din ipotezele studiului nostru care subliniază ideea depășirii situației actuale a unei activități spontane, improvizate, neprofesionale prin participarea tutorilor la cursuri de formare.

→ Este interesant de observat faptul că funcțiile principale ale tutorului consacrate în literatura de specialitate – pedagogică, psiho-socială, managerială și tehnică – reprezintă fundamentul modulului de formare academică a tutorului. Rezultatele cercetării de față ne confirmă realitatea acestui fapt, subiecții nu tri accentuând nevoia de formare a tutorului în arii direct convergente cu aceste funcții. Astfel, un posibil **modul** de formare academică poate fi elaborat având la bază **patru piloni**, respectiv **pedagogic, psiho-social, managerial și tehnic**. De asemenea, succintă radiografie a celor 13 cursuri internaționale privind elementele ce compun un modul de formare ne conduc la cele patru funcții amintite, iar modelul de analiză comparativă, realizat între cursurile ETT și AVLN, întregesc tabloul. Figura de mai jos ne arată factorii luați în considerare la conceperea unui posibil modul de formare a tutorului.

Fig. 2. Factorii care au contribuit la dezvoltarea unui posibil modul academic de formare a tutorului



→ Cercetarea noastră ne-a permis evidențierea faptului că nevoia de formare nu trebuie să se reducă doar la nivelul tutorilor, ci să se extindă la întreaga echipă care activează în cadrul procesului E-learning. Tutorul nu este singura persoană prezentă în procesul de învățare, **activitatea acestuia fiind dependentă de activitățile celorlalți membri ai grupului** (administrator, web designer).

→ Modelul de învățare pe care se bazează învățământul la distanță din universitățile participante la investigație este cel al unui departament de educație la distanță în cadrul unei instituții existente (Istrate, 2000). Astfel de departamente (ID) sunt afiliate unităților cu program tradițional la forma „de zi”. De aceea, cursurile universitare care sunt pregătite de corpul profesoral pentru învățământul „de zi” servesc atât studenților în învățământul „de zi”, cât și celor de la ID. Cursurile online înscrise (departamentele de formare de la AVLN și ISE) sunt concepute în format electronic, nefiind utilizate decât pentru acest tip de învățământ, nu și pentru cel tradițional. La Open University (Olanda), Anadolu (Turcia) și Universitatea din Filipine, modelul de funcționare al facultății este cel „de sine stătător” (Istrate, 2000), unde cursurile sunt concepute doar pentru învățarea la distanță, înscrise suporturile de curs și resursele sunt proiectate în format electronic. Aceste universități urmează modelul universităților Open University din Anglia (Jalobeanu, 2001). Se constată că universitățile din România participante la cercetare urmăresc un pattern asemănător cu cel al universităților din străinătate. Astfel, indiferent de forma de învățare, **ID, IDD sau Online, curriculum-ul este similar cu cel din forma tradițională, cu deosebirea că proiectarea cursurilor este diferită**, unele fiind luate în forma tradițională, fiind doar postate pe platforma E-learning (SNSPA, ASE), altele sunt convertite (transpuse) pentru mediul online (OU/Olanda, LLU/California, Anadolu/Turcia, Filipine), iar altele sunt special elaborate pentru mediul online, fără să treacă prin *filtrul tradițional* (AVLN, ISE). Din enumerările anterioare (referitoare la universitățile participante la cercetare) se poate constata că unele instituții românești adoptă practici similare cu cele internaționale privind proiectarea cursului, pe când altele (ASE, SNSPA) sunt, în continuare, tributare învățământului tradițional.

→ Dacă pentru majoritatea universităților cu program online sau IDD participante la cercetare cursurile sunt proiectate pentru formatul online, în sistemul românesc secția online (ASE, SNSPA) încă nu se poate vorbi despre **conversia cursurilor** (cursurile transpuse din modelul tradițional în cel online), acestea fiind redactate după modelul învățământului tradițional și putând fi accesate în format electronic. Încă nu sunt realizate cursuri interactive și adiacente lor exclusiv pentru mediul online.

În contextul concluziilor anterior menționate în cadrul tezei de doctorat am elaborat un **modul de formare psiho-pedagogică a tutorului**, structurat pe patru dimensiuni (pedagogică, psiho-socială, managerială și tehnică). Pe de o parte, designul acestui modul a avut ca sistem de referință literatura de specialitate. Pe de altă parte, a luat în considerare informațiile colectate pe parcursul cercetării, organizate tot pe cele patru dimensiuni, pentru a permite valorificarea rezultatelor cercetării în construirea curriculumului, precum și pentru validarea modulului.

- **Dimensiunea pedagogică**

- Investigația a permis să evidențiezăm **necesitatea evaluării inițiale** la un curs E-learning

privind cunoștințele tehnice ale studenților, precum și a stilurilor de învățare ale acestora. În funcție de această evaluare cursul poate fi proiectat, învățarea fiind astfel centrată pe cei care învață și nu pe dorințele și posibilitățile celor care facilitează învățarea.

- Potrivit rezultatelor studiului nostru, majoritatea studenților simt **nevoia de instruire la nivel tehnic, dar și organizatoric înainte de începerea cursului**. Acest fapt este sugerat și de alți autori (Paloff&Pratt, 2007; Curiskis-Johnson, 2007). Majoritatea studenților investigați au simțit nevoia unei introduceri în atmosfera de învățare E-learning pentru a nu fi surprinși de elemente ce ar putea să îi perturbe în procesul învățării.
- Pentru studenții intervievați este necesar **prezența tutorului în cadrul procesului de învățare**, atât în faza de început a cursului (prin clarificarea privind cerințele cursului, oferirea de resurse, bibliografie), în timpul desfășurării cursului (prin feedback privind învățarea, identificarea aspectelor pozitive/negative ale activităților studenților, explicații constructive), cât și în faza finală (prin suport academic privind pregătirea pentru examenul final).
- **Alegerea metodelor de învățare, a activităților și a celor de evaluare, în funcție de stilurile de învățare** ale studenților, constituie o necesitate pentru studenții participanți la studiul de față. Deși este un efort mai mare din partea tutorului oferirea unei palete mai largi de activități, tratarea diferențiată a studenților este accentuată de către studenți, aceștia subliniind faptul că, prin această atitudine, se respectă aplicarea învățării centrate pe cel care învață.
- **Activitățile de grup** (gen proiecte în pereche, în grup) constituie o **problemă** pentru studenții din România participanți la cercetare. Lipsa implicării în astfel de activități este motivată de nesincronizarea orarului privind colaborarea în grup sau timpul insuficient pe care îl au la dispoziție pentru pregătirea individuală la curs. Astfel, pentru studenții investigați din România, prioritate au activitățile individuale, apoi cele de grup.
- Opiniile studenților privind utilizarea **portofoliului** ca un mijloc de evaluare au fost împărțite, acestea **variind între refuz total**, pe motiv că și alte persoane pot scrie în portofoliul personal, **până la acceptare pozitivă**, aceștia din urmă considerând că o evaluare prin portofoliu evită rutina și conformismul.
- Prin utilizarea feedback-ului oferit colegilor de curs, a testelor de autoevaluare, a jurnalelor personale, a blog-urilor, portofoliilor, eseurilor, studenții sunt invitați la o evaluare de tip calitativ, însă nu toți studenții intervievați sunt de acord doar cu acest tip de evaluare. Din rezultatele cercetării s-a evidențiat **necesitatea combinării tipurilor de evaluare atât la nivel calitativ, cât și cantitativ** (teste asistate de calculator, referate).

• Dimensiunea psiho-socială

- În general, studenții din mediul E-learning, participanți la acest studiu, simt nevoia de încurajări, îndrumări, feedback din partea tutorului în procesul educațional. Astfel de studenți au nevoie de stimulare și motivare prin angajarea lor în activități de grup. Întrebările creative și deschise îi motivează pe studenții din mediul online să comunice și ei la rândul lor deschis cu tutorul, dar și cu colegii. Feedback-ul oferit la timp și de calitate este o altă modalitate de a determina studenții să fie implicați în procesul educațional. Astfel, mediul E-learning de învățare încurajează formarea studenților autodidacți, însă sub nici o formă nu se poate vorbi despre absența tutorului în cadrul

procesului de învățare, deoarece lipsa persoanei de contact dintre instituție și studenți conduce la robotizarea sistemului de învățare. Studenții **nu pot comunica cu mijloacele de învățare (TV, radio, computer, DVD), ci ei comunică prin intermediul acestor tehnologii cu o persoană, iar această persoană este tutorul.**

- **Comunitatea virtuală creată** oferă posibilități variate de cunoaștere, învățare, atât pentru tutor, cât și pentru studenți. Astfel, s-a constatat că **învățarea de la studenți** în cadrul procesului educațional, este o dovadă de maturitate profesională, având în vedere faptul că unii studenți, la unele domenii, sunt destul de informați, un motiv fiind cel al accesării online a informației. La rândul lor, **studenții învață de la tutori** sau de la colegii lor.
- Din perspectiva **studenților români intervievați**, participanții la un curs ID **teaptă de obicei mult timp până primesc un feedback** din partea tutorului, iar când feedback-ul este dat, se fac referiri la nivel de grup, nu la nivel individual. Nu la fel stau lucrurile în mediul online unde prezența fiecărui student participant este valorificată.

• Dimensiunea managerială

Din rezultatele cercetării s-a desprins ideea că elementele cheie pentru o întâlnire tutorială precum oferirea de explicații, încurajarea și motivarea studenților, monitorizarea progresului învățării sunt prezente în majoritatea instituțiilor participante la învățarea E-learning, însă într-o proporție mai mică în instituțiile românești investigate. O explicație posibilă ar fi existența întâlnirilor tutoriale care nu au reguli bine stabilite privind derularea procesului învățării, dar și existența unui număr insuficient de tutori necesari instruirii studenților. Drept consecință, se constată un feedback neregulat oferit studenților și slabă participare a acestora la proiectele de grup.

• Dimensiunea tehnică

Deși tutorii investigați nu au acordat o importanță majoră acestei arii, în cadrul cercetării noastre a fost evidențiat faptul că **folosirea tehnologiei nu este posibilă desfășurarea unui curs E-learning**. Astfel, în instituțiile participante la studiul de față este utilizat o paletă largă de tehnologii, majoritatea folosite și în România, cum ar fi:

- forum de discuții: a) pentru dezbateri online (asincron, sincron), b) pentru socializare (asincron), c) pentru întrebări frecvente (asincron);
- prezentări Power Point (la nivel sincron/asincron – fișiere);
- e-mail utilizat pentru: a) feedback personal, b) feedback colegial;
- Internet și calculator (fișiere) utilizate în: a) căutare materiale online, b) cercetare individuală, c) cercetare în grup, d) prezentări online (video/audio), e) programe TV/radio convertite în fișiere video/audio, f) prezentări de studii de caz prin YouTube;
- chat interactiv: a) colaborare colegială, b) comunicare la curs;
- DVD-uri utilizate pentru: a) documentarii, b) filme, c) experimente, d) studii de caz;
- bibliotecă virtuală: a) cărți în format pdf, b) cursuri convertite pentru mediul online.

În concluzie, putem afirma că investigația realizată ne permite conturarea unei imagini mai clare asupra activității de tutorat în spațiul românesc de învățare. Compararea activității

tutorilor din România cu cea specific altor Țări participante la cercetare ne-a ajutat s ȳn alegem care sunt punctele ce pot fi ȳmbun t ȳite ȳn sistemul E-learning romȳnesc. Astfel, formarea ȳi dezvoltarea profesional ȳa tutorului ȳntr-un cadru organizat constituie mai mult decȳt o necesitate.

BIBLIOGRAFIE SELECTIV

- CHELCEA, S. *Metodologia cercet ȳrii sociologice*. Bucure ȳti: Ed. Economic , 2004.
- CURISKIS-JOHNSON, N. Pre-registration for online Courses. ȳn: *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2007, No. 3(2).
- DE VOS, S.H., FOUCHE C.B & DELPORT CSL. *Research at grass roots. South Africa*. Van Schaik, 2002.
- ISTRATE, O. *Educa ȳia la Distan ȳ – Proiectarea materialelor*. Boto ani: Ed. Agata, 2000.
- JALOBEANU, M. *ȳnv ȳmȳntul la distan ȳ ȳi instruirea prin Internet. Istorie, evolu ȳie, estim ȳri*, 2001 (document disponibil la adresa: jalobeanu.itim-cj.ro/Wbdl.html).
- LEVY, P. *Cibercultura*. San Paulo: Ed. 34, 1999.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. *Building Online Learning Communities*. 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- SALMON, G. *E-moderating*. London: Kogan Page, 2000.
- SINGER, M. & SARIVAN, L. *Quo Vadis Academia, Repere pentru o reform ȳ de profunzime ȳn ȳnv ȳmȳntul superior*. Bucure ȳti: Ed. Sigma, 2006.
- *** *Legea nr 128 din 12 iulie 1997 privind statutul personalului didactic* (document disponibil la adresa: www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=fileld).
- www.portal.edu.ro – accesat ȳn perioada octombrie-decembrie 2006.
- www.presidency.ro – accesat ȳn perioada octombrie-decembrie 2006.
-

NOILE TIC ÎN ÎNVĂȚAREA ÎN COMUNITĂȚI VIRTUALE

Drd. **Petre Botnariuc**, cercetător științific III
Institutul de Științe ale Educației
București, România
bpetre@ise.ro

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele unor studii în domeniul învățării în medii virtuale (în special în cadrul comunităților/rețelelor virtuale) și promovează sugestii de organizare a activităților de învățare în mediul formal, nonformal și informal. Sunt analizate noile tendințe ale societății în general și ale sistemelor de învățământ în special – cu referire la noile tehnologii – și sunt prezentate progresele în planul reformei curriculumului național în acord cu potențialul noilor TIC pentru instruirea individualizată.

Cuvinte cheie: comunități virtuale de învățare, formele învățării, factorii învățării, e-learning.

Abstract

The article introduces the results of a number of studies in the field of learning in virtual environments (especially in the framework of natural virtual communities/networks) and presents the suggestions for organising learning activities in formal, nonformal and informal contexts. The new social and educational trends (on the new technologies) are analysed and the new developments within the national curriculum enabling ICT enhanced learning are presented.

Keywords: learning virtual communities, learning types, learning factors, e-learning.

1. Schimbări paradigmatică

Din perspectivă organizațională, instituțiile de învățământ – cu obiectivele, activitățile și cultura lor specifică – ridică problema eficacității propriilor activități și necesitatea autoevaluării și perfecționării permanente. În literatura de specialitate a ultimilor 15 ani se regăsește tot mai pregnant problema managementului cunoașterii și îndeosebi a comunităților de practică / învățare, ca una dintre cele mai eficiente forme de organizare a activităților de învățare între egali și de transmitere a cunoașterii implicite/tacite.

Comunitățile de învățare răspund unor nevoi diverse ale învățământului actual: multiculturalitate, pluralism, diversitate, adecvarea la specificul național (curriculum colar, cultural național etc.), comunicarea mediatică de computer ca alternativă posibilă și economică între persoane cu interese comune aflate în locuri diferite, dezvoltarea competențelor de a răspunde cât mai rapid și adecvat unor probleme din ce în ce mai complexe.

În ultimii ani, deși în România s-au făcut progrese considerabile pe de o parte în ce privește dotarea colilor cu echipamente informatice și software, iar pe de altă parte în formarea profesorilor pentru utilizarea TIC (îndeosebi la nivelul competențelor de bază în defavoarea utilizării pertinente în scop didactic), nu se cunosc încă formele eficiente de organizare a

activităților de învățare prin aceste noi tehnologii și implicațiile în practica școlară.

În societatea cunoașterii se trece accentul de la procesele de rutină la provocări și competențe mai complexe, în care interacțiunile sociale din cadrul comunităților naturale de învățare și muncă devin tot mai importante. Se trece, a adăuga, de la o cultură organizațională refractară față de împărțirea cunoașterii bazată pe principiul *cunoașterea este putere* la paradigma *împărțirea cunoașterii*, unde puterea înseamnă multiplicarea cunoașterii din care beneficiază toți actorii implicați. În plus, creșterea mobilității pentru studiu și muncă în societatea globalizată aduce cu sine necesitatea comunicării dincolo de granițele naționale și impune facilitarea acestor contacte încă din vremea școlărității.

În acest context, al schimbării perspectivei de analiză și interpretare a proceselor de învățare, pe de o parte, și al eforturilor organizațiilor de sporire a performanței proprii, pe de altă parte, nu este exagerat să vorbim, după cum arată Verna (2000), de o nouă paradigmă a învățării și anume cea a *comunităților de învățare*, iar după cum arată Lave și Wenger (2004), „strategiile de încurajare a unor comunități de practică mai mult sau mai puțin formale au devenit un aspect important în dezvoltarea organizațională”.

Din punctul de vedere al practicii educaționale, schimbarea paradigmei presupune: organizarea activităților de învățare pornind de la interesele elevilor, prin metode constructiviste, schimbarea rolului profesorului în unul de facilitator; respectarea legităților învățării în proiectarea activităților de învățare (varietatea surselor, legea efectului, efortului, timpului etc); deschiderea colii către comunitate, via profesională și socială. Această tendință a educației se manifestă în apariția abordărilor constructiviste, în instruirea individualizată, curriculumul centrat pe competențe școlare.

Principiile psihologice ale centrării pe elev vizează următoarele dimensiuni (APA, 1997): *Factori cognitivi și metacognitivi* (natura procesului de învățare, obiectivele procesului de învățare, construirea cunoașterii, gândirea strategică, metacunoașterea, contextul învățării); *Factori motivaționali și afectivi* (influențele motivaționale și emoționale asupra învățării, motivația intrinsecă de a învăța, efectele motivației asupra efortului); *Factori sociali și de dezvoltare/maturizare* (influența specificului stadiilor de dezvoltare asupra învățării, influențele sociale asupra învățării); *Diferențe individuale* (diferențele individuale în învățare, învățare și diversitate, standarde și evaluare).

În ceea ce privește reforma curriculară din România, la nivelul ciclului liceal, noul curriculum național centrat pe competențe acordă prioritate: „procesului de învățare și intereselor elevului, [...] implicării directe și permanente a elevului în construirea propriului traseu de învățare, [...] centrării profesorului pe comportamentele specifice rolurilor de organizator și moderator al experiențelor de învățare, [...] implicării liceului în viața comunității locale” (CNC, *Noul curriculum național*). Prin urmare, finalitățile educaționale specifice ciclului liceal se încadrează în paradigma educației centrate pe elev și implicit pe facilitarea proceselor de învățare prin intermediul comunităților virtuale de învățare (idem).

Printre acestea enumerăm: formarea capacității de a reflecta asupra lumii, de a formula și

rezolva probleme pe baza relațiilor cunoscute din diferite domenii; valorizarea propriilor experiențe; dezvoltarea capacității de integrare activă în grupuri socio-culturale diferite; dezvoltarea competențelor funcționale esențiale pentru reușita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea și utilizarea contextuală a unor informații complexe; cultivarea expresivității și a sensibilității, în scopul împlinirii personale și a promovării unei vieți de calitate; formarea autonomiei morale.

2. Învățarea în comunități virtuale

Comunitățile de învățare se formează în medii virtuale diverse. Deși termenul de comunitate implică o interacțiune regulată între membri, activitățile de învățare în comunitățile virtuale nu exclud interacțiunea individuală a studentului cu conținutul. Prin urmare, tipurile de învățare posibile sunt multiple, tehnologia permițând simularea diferitelor medii tradiționale de învățare.

Un studiu pe tema tipurilor de învățare care contribuie la creșterea performanței (Allen S. et al) indică faptul că majoritatea participanților la investigație au răspuns că abilitățile lor de rezolvare a sarcinilor a crescut cel mai mult ca urmare a „accesului la experți în domeniu“. Aceștia sunt văzuți de participanți ca parte integrantă a comunităților virtuale care facilitează procesele lor de învățare. Pe locul doi ca incidență a fost „accesul la bibliotecă online“, iar pe locul trei „oportunitatea de a beneficia de monitorizare între egali“. Aceste rezultate dovedesc că, la nivel general, comunitățile virtuale de învățare reprezintă medii autentice de învățare, facilitând interacțiunea celor ce învață atât cu profesorul, colegii, cât și cu conținuturile disciplinei.

Studiile realizate în acest domeniu arată că există o corelație între modul în care învață studenții și rezultatele învățării, iar, pentru a asigura aplicabilitatea și transferul ulterior al cunoștințelor în viață, studenții trebuie să fie implicați într-o învățare profundă.

Formularea și exprimarea în cuvinte a propriilor idei, determinată de comunicarea mediatică de calculator, au un efect pozitiv asupra proceselor de învățare. În plus, „ipotezele complexe pot fi examinate mai profund de un grup de persoane, dezvoltând împreună o imagine mai largă asupra problemei decât fiecare persoană separat“ (Palincsar&Brown, 1984, apud Verburg, 2002).

Învățarea în comunitățile virtuale este facilitată de procesul comunicării în rețea prin faptul că studentul este determinat să își aibă teamă gândurile în scris. Pentru a conferi contribuției proprii coerență și logică, studentul trebuie să își transforme propriile gânduri într-un limbaj inteligibil pentru ceilalți, clarificându-și atât ideile proprii, cât și modul de organizare a acestora. Coerența permisă de comunicarea scrisă, istoria conversațională pe care aceasta o produce, „permițând ca fiecare aspect al discuției să fie dezvoltat ulterior independent de timp și de persoană, mesajele putând fi recitite și permit acumularea și specializarea graduală a cunoștințelor, eliminându-se posibilitatea ca unele idei de pe parcursul conversației să fie uitate sau să se uite de unde s-a plecat“. În comunitățile virtuale de învățare fiecare membru al grupului are aceleași șanse de a se exprima, inclusiv cei care au nevoie de mai mult timp pentru a formula un răspuns, întrucât comunicarea este asincronă.

De învățarea prin colaborare în medii virtuale are potențialul de a facilita învățarea profundă, determinând implicarea critică a studenților, acest lucru este, adesea, singura oportunitate în sistemul nostru în îndeplinirea sarcinii prin intermediul învățării superficiale (Verburg, 2002). Pentru schimbarea comportamentului de învățare al studenților, pe lângă încurajarea angajării în învățarea profundă, este nevoie și de susținerea prin activități de tutorat și evaluare.

3. Factorii implicați în învățarea virtuală

• Factorii psihologici

Conole (2007) arată că, în strategiile de dezvoltare a motivației învățării în special a celei intrinseci, trebuie să se țină cont, conform modelului ARCS elaborat de Keller, de factorii acesteia: relevanța activităților și gradul de atenție, încrederea și satisfacția la care autorul mai adaugă curiozitatea, provocarea, creativitatea și controlul. Un fenomen interesant întâlnit în mediile virtuale și care influențează la rândul ei este creativitatea ca starea de „flux” – un tip de activitate continuă concentrată în care persoana este complet absorbită într-o activitate, timpul zboară, orice acțiune, mișcare și gând decurg inevitabil din cele anterioare precum în cântatul jazzului, întreaga ființă este implicată folosind toate abilitățile la maximum (Csikszentmihalyi, 1999, apud Conole, 2007).

Motivația membrilor unui grup și modul de raportare al acestora la ceilalți are implicații asupra eficacității comunităților virtuale de învățare. Din această perspectivă se disting trei situații: *comportamentul de separare* – când un membru încearcă să rămână obiectiv și să ia în considerare opiniile oponenților, situație în care nu putem vorbi de comportamente de colaborare, activitatea unui grup fiind compromisă; *comportamentul de conectare* – care acceptă subiectivitatea celorlalți încercând să asculte, să pună întrebări pentru a înțelege punctul de vedere al celuilalt, acesta stimulând activitățile de colaborare; și *comportamentul construit* – întâlnit când persoana adoptă una din cele două atitudini (de separare sau de conectare) în funcție de context. S-a constatat că o mare parte din membri cu un comportament de conectare în cadrul unei comunități de învățare reprezintă un stimul foarte puternic pentru învățare prin promovarea unei reflecții de profunzime și re-examinarea convingerilor lor existente.

Pentru o învățare eficientă și capabilă de transfer în situații relevante „oamenii au nevoie să converseze, experimenteze și să împărtășească experiențele altor oameni cu preocupări similare” (Burk, 2000).

Succesul mediilor de comunicare mediată de calculator este influențat și de factorii afectivi precum (Tolmie și Boyle, 2000, apud Conole, 2007): mîrimea grupului, cunoașterea celorlalți participanți, experiența studentului, sentimentul de proprietate a sarcinii, nevoia de comunicare virtuală.

• Factorii socio-culturali

Experiențele de învățare ale studenților sunt influențate pozitiv, în egală măsură, de factorii

sociali și culturali. Astfel, s-a constatat că „studenților le este dificil să realizeze sarcinile de învățare în mod individual ignorând complet solicitările colegilor din mediul virtual” (Conole, 2007).

După cum arată Jones (apud Conole, 2007) „comunitățile de învățare online se coagulează, de obicei, în jurul activităților de învățare organizate formal, [...] dar noile tehnologii permit dezvoltarea de comunități virtuale de practică, iar studenții pot accesa comunități de experți din contexte exterioare cadrului educațional din lumea reală”.

Abilitatea și disponibilitatea de colaborare dintre indivizi este condiționată de factori de personalitate, cât și de factori culturali. Un elev cu temperament sanguin va participa în mod diferit într-o sarcină de grup decât unul cu temperament melancolic. De asemenea, un elev american instruit în spiritul individualismului și al competiției se va implica în mod diferit într-o sarcină colectivă față de un asiatic care valorizează mai degrabă colaborarea și interesul grupului social.

- **Factori obstructivi**

Lipsa de standardizare în „jungla rețelelor de calculatoare” îl expune pe elev la riscul de a nu identifica informația utilă într-un timp optim, de a întâmpina influențe negative inerente unui mediu public și necenzurat. Interacțiunea cu o mamă poate mai degrabă să îl îndepărteze pe elev de realitatea socială și să îi pească posibilitatea de a comunica deplin cu colegul lui, în mod direct.

4. Criterii de clasificare și analiză a formelor învățării online

- **Din perspectiva finalității învățării**

În ceea ce privește finalitatea învățării întâlnim, în literatura de specialitate, două orientări antagonice. Vocăionaliștii iau în considerare abilitățile solicitate la angajarea în muncă, în timp ce reflexiviștii pun accent pe rolul educației formale de a oferi studenților abilitatea de a acționa informat și critic în societate, pe baza unei conștientizări autoreflexive. Kirschner (apud Conole, 2007) argumentează că învățământul bazat pe individualism și competiție nu poate răspunde celor două viziuni asupra învățării, singurele care pot îndeplini obiectivele ambelor perspective fiind învățarea prin colaborare și cooperare.

- **Din perspectiva interacțiunii**

Învățarea prin cooperare/colaborare. Învățarea prin colaborare este superioară altor forme de învățare, dar nu în ceea ce privește rezultatele măsurate ale învățării, ci așa cum arată Yates, prin beneficiile în planul „dezvoltării sociale și democratice” a elevilor. În plus, (Cowie, 1992, apud Conole, 2007) învățarea prin colaborare răspunde unei nevoi resimțite în lumea muncii pentru sporirea satisfacției muncii și angajamentului, cât și a unei atitudini autoreflexive a angajaților în scopul ameliorării activității. Învățarea prin colaborare reprezintă un remediu la diviziunea socială de putere existentă în cadrul organizațiilor. În plan educațional, învățarea

prin colaborare „deschide posibilitatea unei diferite balan e de putere în sala de clas , unde elevii pot explora propriile lor în elesuri i le pot provoca pe cele ale celorlal i într-o comunitate de ajutor între egali“. Beneficiile înv rii prin colaborare sunt împ rite de Roberts (2005, apud Conole, 2007) i Conole (2007) în trei categorii: 1) academice – promovarea gândirii critice, implicarea studen ilor în procesele de înv are, îmbun t irea rezultatelor clasei, implicarea studen ilor în tehnici adecvate de rezolvarea problemelor; 2) sociale – dezvoltarea unor sisteme de sprijin social pentru studen i, construirea unei diversit i a în elegerii i stabilirea unei atmosfere pozitive pentru modelarea i practicarea cooper rii; 3) psihologice – o mai bun imagine de sine a studentului, dezvoltarea unor atitudini pozitive fa de profesor.

Mai multe studii valideaz influen a pozitiv a înv rii prin colaborare asupra urm toarelor variabile noncognitive (Slavin, 1990, apud Conole, 2007): imaginea de sine a studentului, ajutorul din partea colegilor pentru realizarea sarcinii, internalizarea controlului, timpul necesar pentru realizarea unei sarcini, agrearea clasei i a colegilor de clas , cooperarea.

În ceea ce prive te performan ele înv rii prin colaborare, p rerile sunt împ rite. În situa ii de înv are prin cooperare performan ele sunt, în general, superioare fa de cele de competi ie sau individual . În plus,,efortul de cooperare conduce la o utilizare mai frecvent a strategiilor superioare de ra ionare, la procese mai complexe i fenomene de induc ie colectiv mai frecvente, cât i la transferul de la grup la individ i, implicit, la performan e superioare la testele individuale ulterioare“ (Johnson&Johnson, 1989, apud Conole, 2007).

Pe de alt parte, Koschmann i Stahl (2001, apud Conole, 2007) argumenteaz c „la o analiz de produs, înv area prin colaborare nu este mai eficient sau mai eficace decât alte forme de înv are“, dar aceast abordare este gre it întrucât „în v area se refer în esen la procesul cre rii de semnifica ii iar trebui studiat , prin urmare, în mediile naturale unde înv area are loc în mod observabil i m surabil prin activitatea de colaborare“.

În literatura de specialitate p rerile cu privire la modul de utilizare a celor doi termeni sunt împ rite. Pe de o parte, al i autori (Jones, apud Conole, 2007) arata c termenul de colaborare este utilizat în strâns asociere cu cel de cooperare, uneori ariile celor dou concepte suprapunându-se, ambele incluzând o asisten reciproc între participan i, distinc ia principal fiind diviziunea muncii i obiective specifice în cazul cooper rii fa de o angajare mai puternic pentru obiective comune în cazul cooper rii. În ultim instan , atrage aten ia acela i autor, cei doi termeni nu pot fi defini i cu claritate, iar interpretarea lor f cându-se, categoric, în func ie de context. „Înv area prin colaborare este o situa ie în care dou sau mai multe persoane înva sau încearc s înve e ceva împreun “ (Dillenbourg, 1999, apud Conole, 2007).

Fie c vorbim de organizarea de activit i separate pentru a ajunge la un produs comun (cooperare), ori de a implica elevii în activit i comune (colaborare), accentul se pune în ambele cazuri pe motiva ia i participarea activ a acestuia în procesele de înv are.

Înv area prin cooperare vs. Înv area prin colaborare (dup Panitz, 1996)

Înv area prin cooperare	Înv area prin colaborare
<i>M rimea grupului</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • cooperare în grupe mici 	<ul style="list-style-type: none"> • interac iunea în grupe mici
<i>Scopul</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • rezolvarea unei probleme • interac iunea pentru realizarea unui obiectiv specific sau dezvoltarea unui produs final anume • sarcina elevilor este de a descoperi r spunsul corect 	<ul style="list-style-type: none"> • ajungerea la consens/solu ie care s fie sus inut de întregul grupul • estomparea spiritului de competi ie • dezvoltarea unui r spuns propriu • dezvoltarea creativit ii • transferul ulterior al cuno tin elor în sarcinile ulterioare
<i>Cum</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Înv are directiv • îndrumat /controlat de profesor • parcurgerea unei serii de procese 	<ul style="list-style-type: none"> • profesorul nu intervine pentru corectarea gre elilor • nu se caut un r spuns unic • valorific abilit ile i contribu iile grupului • elevii se consult i analizeaz diferi i factori • încurajarea implic rii active • autoritatea i responsabilitatea ac iunilor revin tuturor membrilor
<i>Situa ia</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • abordeaz exclusiv cunoa terea fundamental i probleme închise 	<ul style="list-style-type: none"> • pentru problemele care nu au o solu ie evident

Prin urmare, utilizarea de activi i de cooperare este indicat pentru însu irea cunoa terii fundamentale, iar activit ile de colaborare pentru realizarea de obiective superioare din taxonomia obiectivelor pedagogice a lui Bloom.

Înv area prin utilizarea de software de colaborare. Dup cum arat colectivul de cercet tori de la Collaborative Software Lab (Georgia Tech), activit ile de Înv are posibile prin software colaborativ se împart în patru categorii: a) informa ie distribuit , atunci când studen ii i profesorii împ rt esc informa ia, softul sprijinind procesul de colectare i distribuire a informa iei; b) activit i colaborative de crea ie, atunci când studen ii interac ioneaz pentru a crea un produs comun, rolul softului fiind de a aduna p rile componente, asamblarea lucr rii sau pur i simplu coordonarea activit ilor; c) discu ii i analiz , unde rolul softului este de a facilita analiza i a discuta lucr ri, idei, proiecte din perspectiv critic ; d) func ii diverse.

Ciclul activit ilor prin software de colaborare include patru etape de baz : activit i introductive în scopul con tinentiz rii de c tre elevi a rolului softului i a mecanismelor acestuia; activit i cu scopul de a convinge studen ii de utilitatea particip rii; o perioad de utilizare deschis prin diverse activit i; activit i de încheiere.

• Din perspectiva implic rii

Înv area ac iune. Fiecare participant Înv are ceva diferit din experien e diferite, în timp ce, în cercetarea ac iune, un grup de oameni extrage o Înv are colectiv din experien e colective. Înv area ac iune este procesul prin care un grup de oameni se întâlnesc mai mult sau mai pu in regulat, cu scopul de a se ajuta s Înv are reciproc din experien . Participan ii provin, de obicei, din situa ii, organiza ii diferite unde fiecare a fost implicat în activit i diferite i s-au

confruntat cu probleme individuale. În situații formale se poate folosi facilitator al proceselor de învățare.

Învățarea experiențială. Reprezintă procesul de învățare care se bazează pe propria experiență (fie natural din mediul de muncă, fie determinat de profesor). Experiențele se obțin, de obicei, din participarea într-o sarcină desemnată unei persoane sau unui grup.

Învățarea profundă versus superficială (Marton și Saljo, 1976, apud Verburg, 2002)

Învățarea profundă	Învățarea superficială
<ul style="list-style-type: none"> • studenții încearcă să obțină o înțelegere deplină a materiei de studiu • examinează critic conținutul • din perspectiva cunoștințelor anterioare • încearcă să stabilească legături între diferitele elemente 	<ul style="list-style-type: none"> • studenții încearcă să rezolve sarcinile cât mai repede posibil • fără să aprofundeze materia de studiu • acceptă necritic faptele prezentate • memorează mecanic, fără să încerce să facă legătura între materia de studiu și cunoștințele anterioare

Contextul intervenției. Conform literaturii de specialitate, o barieră de esență în calea organizării de activități de colaborare în comunitățile virtuale de învățare este reprezentată de mediul competitiv din învățământul tradițional orientat spre recunoașterea performanțelor individuale, unde „colaborarea între elevi este uneori etichetată ca triere” (Kaye, 1992, apud Conole, 2007). Această tendință este înrădăcinată în procesul evaluării didactice bazat pe note individuale, „colaborarea putând fi privită de elevii orientați spre obținerea de note ca fiind neproductivă, chiar amenințătoare pentru studenții cu performanțe scăzute și ca pe o povară necesară”.

După cum arată Palloff și Pratt (1999) mediile virtuale de învățare ridică probleme legate de: cunoașterea nivelului de implicare în studiul disciplinei, contorizarea frecvenței participării, cunoașterea dificultăților sau a diverselor motive din pricina cărora ar putea fi distras, identificarea stărilor afective în textele editate de elevi, strategiile optime de intervenție pentru elevii care nu participă activ, recunoașterea și soluționarea dezacordurilor și conflictelor.

Jones and Asensio (2001, apud Jones, 2007) adaugă nepredictibilitatea în alegerea de către studenți a instrucțiunilor scrise de evaluare pentru sarcinile colaborative. Învățarea prin colaborare vine în contradicție cu tendința recentă către individualism în rețea (Welman, 1996).

Utilizarea comunităților virtuale de învățare în educație ridică serioase probleme de ordin etic ce țin de barierele de acces pentru cei care nu dispun de echipamentul, cunoștințele și abilitățile necesare, conducând la accentuarea diviziunii digitale. La acestea se adaugă bariere afective precum percepțiile despre tehnologie, anxietăți despre utilizarea acesteia și experiențe personale neprietenoase cu tehnologia.

5. Tehnologii suport pentru procesele educaționale centrate pe elev

Raportul asupra tehnologiilor cooperării realizat de IFTF (2005) prezintă apte dimensiuni ale strategiilor de cooperare, ca indicatori ai creșterii sau scăderii comportamentelor de

cooperare în diferitele tipuri de sisteme, de la echipe la societăți în ansamblul lor: structura (de la static la dinamic), regulile (de la externe la interne), resurse (de la private la publice), mărime (înalt, scăzut), feedback (de la local la sistemic), memoria (de la efemer la persistent), identitate (de la individual la cea de grup).

În ceea ce privește strategiile cooperării mediate tehnologic același raport face o serie de recomandări: schimbarea accentului de pe proiectarea sistemelor la oferirea de platforme, angajarea comunității în dezvoltarea de reguli care să se potrivească culturii, obiectivelor și instrumentelor proprii, a învățarea cum să fie recunoscute resursele invizibile sau neînregistrate, identificarea unor praguri cheie pentru obținerea performanței, urmărirea și alimentarea unor bucle de feedback emergente și diverse, căutarea de modalități de convertire a cunoștințelor prezente în memoria de lungă durată, sprijinirea unei identități participative.

Proiectarea activităților de învățare în medii virtuale nu poate eluda problemele specifice legate de: cunoașterea nivelului de implicare în studiul disciplinei, a dificultăților de concentrare, contorizarea frecvenței participării, identificarea stărilor afective în textele editate de elevi, strategiile optime de intervenție pentru elevii care nu participă activ, recunoașterea și soluționarea dezacordurilor și conflictelor. Aceste probleme derivă din cele trei tipuri de relații care pot interveni în mediile virtuale: *relația utilizator – computer*, *relația facilitator – participant* și sau *relațiile dintre participanți*.

Tipurile de activități de învățare care beneficiază cel mai mult de Internet sunt cele de comunicare și de investigare (Noveanu, 2005).

- *Activitățile de comunicare* se referă la interacțiunile directe sau indirecte care au loc online între elevi și presupun activități de: comunicare, discuții de grup, împărtășirea informațiilor, compararea/construirea/organizarea informațiilor, schimbul de experiențe, publicații/lecții/vizite virtuale, rezolvarea în comun sau individual de probleme, feedback între colegi, simulare, mentorat. Acestea se clasifică în patru categorii: schimburi interpersonale între elevi sau grupuri; schimburi de informații – elevii colectează, compilează și compară diferite tipuri de informații; schimbul de lucrări și experiențe ajută elevii să facă schimb de texte, imagini, fișiere audio sau video, schimbul de strategii reprezintă activități de învățare prin cooperare sau colaborare în vederea rezolvării de probleme.
- *Activitățile de investigare* prin care elevii adună și utilizează informațiile găsite online: explorarea subiectului, investigarea problemei (în scopul înțelegerii și îmbogățirii cunoștințelor), sinteze, analize/comparații/evaluări de informații, investigația bazată pe problemă, pregătirea de argumente, colectarea datelor, utilizarea instrumentelor TIC. Acestea se definesc prin patru tipuri de finalități: înțelegerea informațiilor legate de o anumită temă curriculară, restructurarea informațiilor prin care elevii combin sau evaluează diferite surse referitoare la o informație, aplicarea informațiilor prin care elevii rezolvă probleme sau argumentează o poziție, crearea de informații a căror analiză îi ajută să înțeleagă un subiect.

Dintre activitățile de comunicare și investigare posibile prin Internet, cele care permit activarea elevului sunt: compararea/construirea/organizarea informațiilor, lecțiile virtuale, rezolvarea de probleme, feedback între egali, simularea, mentoring și respectiv explorarea subiectelor,

investigarea întreb rilor, sinteze, analize, compara ii, evaluare, investiga ii bazate pe problem , preg tirea unei argumenta ii, colectarea datelor (Noveanu, 2005).

BIBLIOGRAFIE

- ALLEN, S., URE, D. & EVANS, S. *Virtual Communities of Practice as Learning Networks*. Brigham Youth University, 2003.
- BURK, M. (2000). *Communities of Practice*, <http://www.tfhrcc.gov/pubbrds/mayjun00/commprac.htm>
- CONOLE, J. et.al. Collaboration. In: GRAINNE, C. et al. (eds). *Contemporary Perspectives in E-learning Research*. New York: Routledge, 2007.
- Consiliul Na ional pentru Curriculum. *Noul Curriculum Na ional, Repere Conceptuale i Metodologice, Absolventul înv mântului liceal: schi de portret*.
- FOSNOT, C.T. *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College, Columbia University, 1996.
- GONGLA, P. & RIZZUTO, C.R. Evolving communities of practice: IBM Global Services experience. In: *IBM Systems Journal: Knowledge Management*, 2001, June 22, Vol. 40, N° 4, <http://www.research.ibm.com/journal/sj/404/gongla.html>
- ITFT (Institute for the Future). *Technologies of Cooperation Institute for the Future*. 2005, http://www.e-democracy.gov.uk/knowledgepool/default.htm?mode=1&pk_document=53
- KYRNIN, J. *Building Online Communities: What is Community and Why Do You Want It for Your Site?* 2003, <http://webdesign.about.com/cs/communityonline/a/aa112398.htm>
- LAVE, J. & WENGER, E. *Communities of practice*, 2004, http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm
- LAVE, J. & WENGER, E. *Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice*, 2001, <http://www.cup.org/Titles/413/0521413087.html>.
- NOVEANU, E. *The Internet and the Changing Education Paradigm*, <http://www.elit-education.ro/a51-proceedings.htm>), 2005.
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. *Building Learning Communities in Cyberspace – Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1999.
- PANITZ, T. *Collaborative versus cooperative learning*, 1996, www.lgu.ac.uk-deliberations-collab.learning-panitz2.html
- SCBEUERMANN, F. & MULDER, M. Bridging to the future of education. In: *European Journal Vocational Training*, 2002, N° 27, September-December.
- WELLMAN, B., SALAFF, J. & DIMITROVA, D. Computer networks as social networks. In: *Annual Reviews Social*, 1996.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning as a Social Systemt*, 1998, <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, 2001, <http://www.ewenger.com/pub/pubCoPToC.html>
- WENGER, E. *Supporting communities of practice a survey of community-oriented technologies*, 2001.
- VERBURGB, A. & MULDER, M. Computer-supported collaborative learning: an inducement to deep learning? In: *European Journal Vocational Training*, 2002, N° 26, May – August.
- WILSON, B. *Creating a Learning Community*, 1997, <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/lclassbib.html>
- *** American Psychological Association. *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC, 1997.

PROCESE DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR. ACREDITAREA

Drd. **Bogdan Florian**, asistent de cercetare
Institutul de Științe ale Educației
București, România
bogdan.florian@ise.ro

Rezumat

Obiectivul principal al acestei lucrări este acela de a prezenta câteva abordări teoretice ale celor mai relevante modele instituționale de asigurare a calității, cu accent pe scopul urmărit de diferite state europene din perspectiva relației dintre state și instituțiile de învățământ superior și când referire la unul dintre cele mai des întâlnite procese, cel al acreditării. Chiar dacă am putea considera că apariția și răspândirea sistemelor naționale de evaluare și asigurare a calității în domeniul învățământului superior reprezintă un efect al Procesului Bologna, vom observa faptul că dezbaterile, la nivel academic, dar și în domeniul administrației sau guvernării, asupra acestui subiect se dezvoltă începând cu finalul anilor 1970. De asemenea, după cum vom vedea din prezentarea diferitelor abordări ale sistemelor instituționale, precum și din analiza raportului dintre două tipuri de procese evaluative, este vorba aici despre evaluarea calității, pe de o parte și acreditare, pe de altă parte, dezvoltarea sistemelor naționale de asigurare a calității, mai ales în contextul reformelor produse de participarea la Procesul Bologna, prezintă câteva caracteristici comune, în ciuda evoluției lor inegale cauzate de particularitățile fiecărui sistem de învățământ superior național în parte.

Cuvinte cheie: învățământ superior, asigurarea calității, acreditare.

Abstract

The main aim of this paper is to review a few approaches of the institutional patterns for quality assurance, emphasizing the objectives of different European states in their relation to the higher education institutional system by referring to one of the most common process of quality assurance: accreditation. I will argue, that even though it may be said that quality assurance systems, at national level, have been developed and have become widespread as an effect of the Bologna Process, debates and different types of quality assurance systems have been put in place in different cases starting even at the end of the 1970. Also, as I will show, quality assurance is a process that requires many different instruments, like quality assessment and accreditation, which need to be properly defined and approached in public policies and practice, even though their use varies greatly from one state to another and their uneven evolution from one case to the other.

Keywords: higher education, quality assurance, evaluation, accreditation.

De obicei, termenii de **asigurare a calității** și cel de **acreditare** sunt folosiți destul de relaxat, cel puțin în nivelul politicilor publice, uneori și în cercetările academice pe tema învățământului superior. Chiar dacă unii autori încearcă să identifice diferențele procedurale dintre cele două tipuri de procese, din cauza obiectivului comun pe care aceste procese de evaluare îl au, ele sunt adesea considerate ca fiind în general similare. Mai mult, „Procesul Bologna”, în încercarea de a dezvolta un cadru comun de evaluare a sistemelor de învățământ superior care funcționează în contexte instituționale destul de diferite, dintre care unele folosesc fie asigurarea calității ca mecanism de control și reglementare, în timp ce altele folosesc

acreditarea pentru același scop, a determinat o apropiere și mai mare între cei doi termeni. Cu toate acestea, în opinia mea, nu putem reduce asigurarea calității la procesul de acreditare acestea fiind instrumente diferite, nu doar din punct de vedere al conținutului, al instrumentelor și metodelor diferite, dar și din punctul de vedere al consecințelor pe care le produc la nivelul relațiilor dintre actorii implicați în cadrul sistemelor de învățământ superior.

Obiectivul acestui articol este acela de a identifica principalele caracteristici ale celor două tipuri de procese evaluative și de a trasa o linie clară de demarcație între ele. Nu voi încerca să stabilesc care dintre cele două procese este mai important, mai eficient, mai bun decât celălalt, ci doar de a arăta posibilele implicații la nivelul sistemului și al relațiilor dintre actorii implicați în funcționarea sistemului (cuprinși în cele trei mai categorii enumerate anterior: piața, stat și instituțiile de învățământ superior). De asemenea, nu vom putea urmări dacă asigurarea calității reprezintă o parte a procesului de acreditare și nici viceversa, sau dacă ele pot funcționa independent sau dimpotrivă ar trebui să coexiste pentru a asigura obținerea anumitor rezultate. Cu alte cuvinte, consider că rândurile de mai jos ar trebui percepute dintr-o perspectivă mai degrabă normativă decât prescriptivă.

Datorită absenței unei definiții clare și precise a termenilor de asigurare a calității și acreditare, dar și datorită utilizării foarte largi a termenilor în contextele instituționale naționale ale diferitelor țări, autorii studiilor comparative au simțit de fiecare dată nevoia de a oferi propriile clasificări și definiții pentru acești termeni. Două dintre abordările cele mai potrivite, consider, care reușesc să poziționeze destul de clar asigurarea calității vor fi prezentate mai jos. Schwarz și Westerhajden folosesc următoarele definiții de lucru ale termenilor într-unul dintre cele mai largi studii comparative asupra sistemelor naționale, din statele care au aderat la „Procesul Bologna”: „*Sisteme de acreditare*: reprezintă toate acele sisteme de evaluare ale instituțiilor de învățământ superior, tipuri de diplome și programe de studii, instituționalizate și implementate sistematic, care se finalizează printr-o decizie formală și rezumativă de acceptare care determină inițierea procedurilor formale de aprobare privind instituția, tipul de diplomă sau programul în cauză. *Aprobarea instituțiilor, a tipurilor de diplome și a programelor de studii*: reprezintă garantarea ‚dreptului de a exista’ în cadrul sistemului (respectiv de a respinge ‚dreptul de a exista’) a unei instituții, a unui tip de diplomă sau a unui program (exemple de astfel de aprobări pot fi cartele, licențele de funcționare sau acreditarea). Aprobarea poate proveni din partea mai multor organizații sau a uneia singură și este dată de una sau mai multe organizații supra-instituționale. *Aprobarea în afara sistemului de acreditare*: toate sistemele de aprobare a instituțiilor de învățământ superior, a tipurilor de diplome și a programelor de studii care nu fac parte din sistemul de acreditare (de exemplu, aprobarea dată de un minister care nu implică acreditare). *Sisteme de evaluare*: reprezintă toate acele activități instituționalizate și implementate sistematic ce se referă la măsurarea, analizarea și/sau dezvoltarea calității instituțiilor de învățământ superior, a tipurilor de calificări universitare și/sau a programelor de studii, care se derulează la nivel supra-instituțional. Activitățile de evaluare *nu duc* direct sau indirect la proceduri de aprobare privind respectiva instituție, tip de diplomă sau program de studii” (Schwarz & Westerhajden, 2007, pp. 2-3).

Cea de-a doua clasificare, făcută mai degrabă din perspectiva funcțională a modului în care acționează actorii în cadrul sistemului, le aparține lui Harvey și Newton și se referă

exclusiv la asigurarea extern a calit ii, este prezentat în Tabelul 1. Modelul propus de Harvey i Newton prezint ,succint, principalele categorii în care pot fi grupate principalele modele institu ionale de asigurare extern a calit ii, în func ie de dimensiunile fundamentale ale acestui proces. Autorii subliniaz faptul c „ceea ce este rareori examinat este obiectivul abord rii alese. Foarte multe lucruri sunt luate ca atare. De exemplu, care este obiectivul fundamental al evalu rii? Este acesta furnizorul de educa ie, sau un anumit program de studii, sau studentul sau rezultatele unui program sau ale unei institu ii?” (Harvey & Newton, 2004, p. 150). Privit astfel, tabelul indic , practic, op iunile fundamentale cu privire la sistemele institu ionale de asigurare extern a calit ii, din perspectiva celor cinci dimensiuni considerate definitorii: al metodei de abordare, al obiectivelor procesului de evaluare, al focus-ului procesului de evaluare, al justific rilor i al metodelor folosite. Ceea ce r mâne înc neclar este modul în care elementele din acest tabel sunt rela ionate, sau în ce m sur ele pot fi asociate sau combinate. Din p cate, aceasta este o problem f r r spuns, deoarece dup cum arat studiile descriptive, monografice sau comparative, f cute asupra diferitelor sisteme de înv mânt superior, combina iile între termeni sunt diverse i rareori exist dou modele identice. Utilitatea tabelului de mai jos este, îns , de alt natur . Chiar dac nu relev rela ii, consecin e în planul rela iilor institu ionale între actorii din sistemul de înv mânt superior, lista propus de Harvey i Newton con ine principalele elemente care compun tabloul denumit generic, cel pu în în cadrul acestei lucr ri, „asigurarea calit ii”.

Tabel 1. Elemente ale asigur rii calit ii (sursa: Harvey&Newton, 2004, p. 2)

ABORDARE	Acreditare	Audit	Evaluare	Evaluator extern
	Furnizor	Program	Student	Rezultat (output)
OBIECTIV	Guvernare i reglementare	Proiectare curricular	Experien a de înv are	Mijlocul de livrare
				Sus inerea studen ilor
FOCUS	Con inutul programelor	Viabilitate financiar i procese	Calificare	Sus inerea administra iei
				Procese organiza ionale
JUSTIFICARE	Responsabilizare	Control	Conformitate	Îmbun t ire
METODE	Auto - evaluare	Indicatori de performan	Vizite colegiale	Inspec ii
	Analiza documentelor	Sondarea actorilor interesa i	Interven ie direct	Asocierea unui delegat

O parantez este necesar aici, pentru claritate. Discut în acest context despre asigurarea calit ii din perspectiva proceselor externe de asigurare a calit ii, care presupun interac iunea dintre cel pu în doi actori institu ionali: pe de o parte institu ia de înv mânt superior i, de cealalt parte statul, reprezentat, adesea, de un alt actor institu ional „agen ia na ional “. Desigur, schema este incomplet i trebuie avut în vedere faptul c asigurarea calit ii poate fi privit i din perspectiva instrumentelor i mecanismelor de asigurare intern a calit ii. Chiar dac putem argumenta c asigurarea intern a calit ii este un proces institu ional care afecteaz rela iile pe care institu ia de înv mânt superior le are i cu mediul în care ea func ioneaz , consider, totu i, c problematica asigur rii

interne a calității ar putea fi mult mai bine abordată din perspectiva teoriilor organizațiilor sau a managementului instituțional. În consecință, o eventuală extindere a acestei discuții asupra asigurării interne a calității nu ar face decât să complice dezbaterile de față.

Chiar dacă tabelul de mai sus nu indică o relație „corectă” sau dezirabilă între elemente, autorii indică unele puncte critice sau, mai bine zis, situații deficitare care apar prin combinarea inadecvată a elementelor din tabel. Cităm mai sus afirmația acestora legată de situația neclară a obiectivului evaluării. Inconsecvența în precizarea unei justificări pentru introducerea în cadrul sistemului a unui instrument de asigurare a calității reprezintă un alt punct cheie al schemei de mai sus. Astfel, autorii observă faptul că „Motivul pentru care există o lipsă de claritate a obiectivelor evaluării este acela că justificarea acesteia este rareori admisibilă public. Retorica și preambulele documentelor din multe țări se referă la evaluarea calității ca fiind un proces de îmbunătățire, chiar dacă focus-ul este pus pe responsabilizare, conformitate și, în unele cazuri, pe controlul asupra sectorului. Inițiativa politică ce determină evaluarea externă este, de obicei, cea de a delega responsabilitățile. Putem observa că majoritatea sistemelor, cu foarte puține excepții, pornesc în această direcție, chiar dacă ulterior ele capătă un element de îmbunătățire. În Europa, introducerea ciclurilor de licențiere și masterat determină o creștere a accentului pus pe acreditare” (Harvey & Newton, 2004, pp.151). Justificarea introducerii mecanismelor de asigurare a calității în cadrul sistemelor de învățământ superior ar trebui, poate, poziționată în punctul de origine al oricărei scheme care ar încerca explicarea modului în care funcționează relațiile instituționale dintre actorii implicați în sistemele de învățământ superior supuse mecanismelor de evaluare a calității.

Astfel, **responsabilizarea** reprezintă, probabil, cel mai des invocat motiv pentru introducerea unor mecanisme de asigurare a calității (Harvey & Newton, 2004; Harman, 1998; Westerhajden, 2007). Cu toate acestea, după cum remarcă unii autori, definiția responsabilității este încă vagă. Una dintre definițiile responsabilității instituțiilor de învățământ superior, formulată în contextul sistemelor de învățământ superior și al asigurării calității este următoarea: „responsabilitatea este asigurarea oferită de o instituție actorilor interesați de activitatea sa și furnizează o educație de calitate” (Cambell & Rozsnyai, 2002). Însă această definiție este circulară, după cum observă Harvey și Newton: „asigurarea calității reprezintă asigurarea responsabilității, care reprezintă o asigurare a bunei calități!” (Harvey & Newton, 2007).

Un al doilea element fundamental pentru asigurarea calității este cel al **controlului**. Prin control, cel puțin, în alegerea este unanim și se referă la controlul pe care statul, direct sau indirect, îl exercită asupra sectorului de învățământ superior. În majoritatea țărilor, în special în cele în care sectorul public are o dimensiune semnificativă, guvernele încearcă să controleze creșterea nelimitată a învățământului superior. Ele pot face asta prin controlul financiar sau deciziile ministeriale, dar din ce în ce mai des monitorizarea calității și acreditarea sunt folosite pentru a limita expansiunea” (Harvey & Newton, 2004). Responsabilizarea instituțiilor de învățământ superior pe de o parte, precum și menținerea controlului, uneori chiar înfrângerea acestuia, pe care statul îl exercită asupra instituțiilor de învățământ superior sunt, a adăuga, doi factori fundamentali care determină apariția proceselor de acreditare și de asigurare a calității.

Funcția de control a instrumentelor de asigurare a calității este, poate, cel mai bine ilustrat de acreditare, din acest punct de vedere putem să considerăm acreditarea ca fiind o formă de asigurare a calității. Cu toate acestea, o astfel de concluzie este nu doar superficială, ci și greșită, fie doar prin simpla raportare la tabelul descris anterior al lui Harvey și Newton. În primul rând că, atât asigurarea calității, cât și acreditarea reprezintă două elemente separate ale asigurării externe a calității, conform acestei scheme, cu alte cuvinte ele sunt categorii separate ale aceluiași fenomen. În același timp, procesele de evaluare, după cum vom vedea, specific pentru asigurarea calității sau acreditării nu au doar obiective diferite, din perspectiva controlului spre exemplu, ci folosesc metode diferite și au puncte de interes și analiză diferite. Mai mult, după cum vom arăta în continuare, asigurarea calității și acreditarea presupun anumite aranjamente instituționale specifice, care, chiar dacă sunt uneori aparent similare, determină consecințe diferite în termenii structurii sistemului instituțional al învățământului superior și afectează diferit relațiile dintre actorii din sistem.

Menționarea unei alte abordări în acest context este utilă pentru a clarifica punctele de divergență dintre **asigurarea calității și acreditarea ca procese de evaluare**. Astfel, „încrederea în învățământul superior, fundamentată de o combinație între (a) asigurarea calității bazată pe elitism și (b) în multe țări reglementarea guvernamentală strictă a elementelor componente cheie ale procesului educațional nu mai este suficientă în contextul actual. Noi forme de responsabilizare sunt cerute, care și-au concentrat atenția pe evaluare și îmbunătățire în locul reglementării și a controlului” (Brennan & Shah, 2000, pp. 332).

Argumentul care se prefigurează este acela că, dacă în perioada anilor 1980 diferite sisteme naționale de învățământ superior au introdus fie asigurarea calității, fie acreditarea ca procese de evaluare și control, începând cu perioada anilor 1990 se produce un proces de îmbinare a celor două mecanisme. Implementarea la nivel național a reformelor cuprinse în „Procesul Bologna” a determinat tocmai o accelerare a acestui proces de amestecare a asigurării calității și a acreditării, în sensul că acele state care utilizau asigurarea calității ca proces principal de control asupra sistemului de învățământ superior încep, din ce în ce mai mult, să introducă mecanisme de acreditare și viceversa, statele în care acreditarea juca un rol esențial tind să introducă din ce în ce mai multe mecanisme specifice asigurării calității, care să contrabalanseze punctele slabe ale acreditării. Desigur, procesul nu este unul evident și nici unul brusc, evoluția aceasta este fluidă și este dificil de surprins de studii, analize sau cercetări limitate temporal. Mai mult, odată cu sporirea influențelor pe care le are mediul instituțional supra-național, mă refer aici la Procesul Bologna în principal, efectele pe care această tranziție le are asupra actorilor instituționali pot fi, uneori, paradoxale. De asemenea, trebuie menționat faptul că există sisteme de învățământ superior în cadrul cărora funcționează atât asigurarea calității, cât și acreditarea, ca procese de reglare și control în cadrul sistemului. Statele Unite reprezintă un foarte bun exemplu din acest punct de vedere și merită amintit aici, pe scurt.

Vom anticipa în cele ce urmează argumentele, însă, pomind de la relația triunghiulară stat – piață – instituții de învățământ superior și simplificând destul de mult, putem considera că, în cazul particular al sistemului de învățământ superior din Statele Unite, mecanismele de asigurare a calității și acreditare funcționează independent, având ca origine, pe de o

parte, statul (asigurarea calității) și piața (acreditarea). Astfel, dacă avem în vedere numeroasele forme de clasificare și ierarhizare a instituțiilor de învățământ superior, subsumate termenului generic de asigurare a calității și de cealaltă parte mecanismele de acreditare profesională a programelor de studii, putem observa funcționarea unui model intermediar de control și reglementare a învățământului superior (Westerhijden, 2007). Pe de altă parte, sistemul de acreditare specializat a unor anumite programe de studii, poate fi regăsit și în cazul a numeroase state europene. Exemple clasice în acest sens pot fi considerate programele de studii din domeniul medical, a căror absolvire este dublată de cel puțin o evaluare suplimentară a absolvenților de către comunitatea profesională (de exemplu, examenul de rezidențiat) care nu reprezintă decât o formă suplimentară de control asupra accesului absolvenților la piața forței de muncă în domeniu (Westerhijden, 2007).

Să revenim la originile diferite ale acreditării și asigurării calității și la consecințele instituționale și relaționale diferite ale celor două procese, la nivelul sistemului. Am afirmat mai sus că, în special în contextul „Procesului Bologna”, există o tendință a sistemelor naționale de învățământ superior ca, indiferent de modelul pre-existent al acreditării sau al asigurării calității, să integreze elemente ale mecanismului opus pentru a contrabalansa sau a corecta deficiențele propriilor sisteme. Chiar dacă „Procesul Bologna” reprezintă, probabil, catalizatorul care a determinat modificarea relațiilor instituționale și a sistemelor de învățământ superior din acest punct de vedere, ar fi probabil o eroare să postulăm faptul că „forțele supra-naționale” au fost cele care au determinat modificarea relațiilor din interiorul sistemelor naționale de învățământ superior. „Declarația de la Bologna nu a fost, inițial, un semnal al uniformizării funcțiilor utilitare ale statelor, întrucât fiecare avea propriile motive, foarte diferite, determinate de politica națională, pentru a se alinia procesului Bologna. Unele, precum Germania sau Italia, vedeau probabil Declarația de la Bologna drept o pârgie internă care să le permită să implementeze reforme la nivel național (pentru reducerea timpului de obținere a unei diplome sau ratele de abandon). Pentru altele (cum ar fi Olanda), obținerea unei recunoașteri internaționale a propriilor sisteme de învățământ superior era, probabil, printre primele puncte de pe agendă. O altă treabă preferințară ar fi putut fi îmbunătățirea poziției unui stat în competiția internă pentru atragerea studenților (de asemenea, cazul Olandei). Pe scurt: au existat la fel de multe Declarații de la Bologna câte state semnatare au fost. Mai apoi, procesul a captat propria dinamică ce a dus, probabil, la o convergență sporită a priorităților statelor și a politicilor acestora, destinate învățământului superior decât s-a prezis inițial” (Westerhijden, 2007, p. 77). Chiar dacă tentant, discuția asupra preferințelor actorilor în contextul unui joc supra-național va fi lăsată o parte în continuare. Cu toate acestea merită reținut argumentul că actorii individuali, în acest context statele naționale, chiar dacă au avut preferințe individuale semnificativ diferite la începutul jocului, au sfârșit prin a ajunge la politici convergente. Poziționat astfel, discuția despre evoluția sistemelor naționale de acreditare, respectiv asigurare a calității devine relevantă pentru obiectivele acestei lucrări.

După cum am arătat și mai sus, evaluarea calității în cazul sistemului de învățământ superior nu reprezintă o noutate. Diferite metode funcționau chiar înainte de instituționalizarea asigurării calității în diferite sisteme de învățământ superior. Cu toate acestea, unul dintre actorii principali din sistem, anume statul, în scopul de a-și spori

controlul asupra învățământului superior, introduce **mecanismele instituționale și uniforme de evaluare și asigurare a calității** ca instrument de reglare a relației pe care o are cu instituțiile de învățământ superior. Cauzele despre care am amintit anterior, sunt pe de o parte dezvoltarea unei piețe a cunoașterii, cu alte cuvinte a cererii din ce în ce mai mare de servicii educaționale, dar și de cercetare, precum și solicitările din ce în ce mai puternice ale „clienților” sau „potențialilor clienți” de responsabilitate din partea instituțiilor de învățământ superior, a căror activitate nu era foarte transparentă. Astfel, odată cu creșterea numărului de studenți, dar și cu creșterea alocațiilor bugetare (chiar dacă, în raport cu numărul de studenți, se poate argumenta că, statistic, finanțarea este în scădere), creșterea nevoii de control și reglementare, dar și de responsabilizare a instituțiilor de învățământ superior. Pe de altă parte, statul este oarecum constrâns să restrângă reglementările în domeniul învățământului superior, pe de o parte datorită unor tradiții naționale legate de autonomia universitară, dar și să permită flexibilizarea sistemului instituțional pentru ca acesta să se poată adapta mai ușor relațiilor supra-naționale, determinate de „globalizare”. În acest context, foarte simplu spus, apar **primele forme instituționalizate de asigurare a calității**, iar cazul poate cel mai evident îl reprezintă, din acest punct de vedere, la nivel european cel puțin, Olanda, chiar dacă și în Marea Britanie nu ar trebui ignorat. Sistemul de învățământ din Olanda reprezintă, probabil, unul dintre cele mai bune exemple care ilustrează modalitatea de configurare a relațiilor dintre actorii instituționali implicați în activitatea învățământului superior. Vom anticipa descrierea sistemelor instituționale de asigurare a calității și acreditare și a modului în care acestea funcționează prin prezentarea pe scurt, în cele ce urmează, a sistemului instituțional olandez, precum și a principalelor sale caracteristici.

Sistemul olandez de învățământ superior¹ cuprinde treisprezece universități, denumite și universități academice de cercetare, precum și 56 de instituții de învățământ superior vocaționale, care oferă servicii de învățământ superior și diplome în domenii direct legate de piața forței de muncă. Instituțiile de învățământ superior vocaționale, într-un fel similare cu cele existente în sistemul german de învățământ superior denumite *Fachhochschulen*, asigură obținerea de calificări și competențe necesare pentru ocuparea locurilor de muncă în diferite domenii, de la inginerie la asistență medicală sau servicii bancare, de exemplu. Spre deosebire de acestea, universitățile academice de cercetare, oferă programe de studii generale, în domenii cum ar fi științele sociale, medicina sau dreptul, accentul în programele de studii fiind mai degrabă pus pe dezvoltarea științifică a domeniilor abordate decât pe dobândirea de competențe practice în domeniile respective. Diferența fundamentală între cele două tipuri de instituții de învățământ superior este aceea că universitățile academice de cercetare au dreptul de a organiza studii de doctorat, în timp ce instituțiile de învățământ superior vocaționale nu au acest drept. În ceea ce privește studiile universitare de masterat, situația era întrucâtva similară, însă, odată cu introducerea reformelor prin implementarea Procesului Bologna și modificarea implicită a programelor de studii, instituțiile de învățământ superior vocaționale, ale căror programe universitare de studii de licență au fost întotdeauna de 4 ani, au primit dreptul de a organiza masterate de un an sau un an și jumătate, pentru a se putea conforma sistemului de credite (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). Această diferențiere a instituțiilor de învățământ superior din Olanda este strâns legată de structura învățământului pre-universitar olandez și reprezintă subiectul unor îndelungate dezbateri cu privire la obiectivele, scopul educațional și eficiența sa. Nu vom insista asupra

consecin elor pe care o asemenea structur institu ional le are din punct de vedere al obiectivelor educa ionale, al accesului la nv mânt superior i a a mai departe, întrucât obiectivul nostru este acela de a prezenta i analiza sistemul de nv mânt superior din perspectiva procesului de asigurare a calit ii i a rela iilor dintre actorii institu ionali. Pe lâng institu iile de nv mânt superior mai sus men ionate, care sunt integral finan ate de c tre stat i ai c ror studen i primesc diferite forme de ajutor financiar din partea statului², mai exist aizeci i una de „institu ii desemnate“ sau, pentru a respecta terminologia folosit în România, „institu ii autorizate“, printre care se num r o „universitate pentru administrarea afacerilor“, câteva institute teologice, o universitate umanist i un num r de institu ii de nv mânt superior interna ionale. Cele aizeci i una de „institu ii autorizate“ emit diplome recunoscute la nivel na ional, activitatea lor se afl sub inciden a Legii privind Educa ia i Cercetarea, îns nu primesc finan are din partea statului, iar studen ii acestora nu primesc ajutoare financiare din partea statului (precum gratuit i sau reduceri pentru accesul la serviciile publice). Statutul acestor „institu ii autorizate“ în cadrul sistemului de nv mânt superior este, îns , unul neclar, întrucât, chiar dac ele sunt recunoscute i au dreptul de a emite diplome, ele „nu sunt incluse în statisticile oficiale“ (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). În fine, în Olanda func ioneaz i o Universitate Deschis (*Open University*) care asigur servicii educa ionale la distan (*e-learning*) i ale c rei cursuri se pot finaliza atât cu diplome de ambele tipuri, adic universitare sau voca ionale. Din acest punct de vedere, sistemul de nv mânt superior olandez este oarecum particular, deoarece institu iile de nv mânt superior nu î i pot dezvolta propriile programe de studii la distan , ci trebuie s le dezvolte în colaborare cu Universitatea Deschis . Aceasta este, pe scurt, lista institu iilor de nv mânt superior care func ioneaz legal i sunt recunoscute în Olanda.

În ceea ce prive te programele de studii derulate de institu iile mai sus amintite, remarc m faptul c acestea sunt structurate în apte domenii de studii care, îns , sunt diferite pentru nv mântul universitar academic de cercetare i pentru nv mântul superior voca ional. Mai mult, remarc m existen a unui *Registru Central al Programelor de Studii Universitare*, care cuprinde toate programele de studii oferite de institu iile de nv mânt superior. De asemenea, merit amintit faptul c studentul î i poate selecta din cadrul acestui Registru un program sau o combina ie de programe de studii care s îi permit ob inerea unei diplome de studii, având, totu i, nevoie de o aprobare din partea unui consiliu de evaluare (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). A adar, rela ia dintre institu iile de nv mânt superior i „clien ii“ poate fi caracterizat , cel pu in din punctul de vedere al ofertei educa ionale, drept una flexibil i adaptat din acest punct de vedere influen ei proceselor supra-na ionale despre care vom mai discuta. Chiar dac aparent restrictiv, prin stabilirea rigid a unui nomenclator de domenii de studii i programe de studii asociate acestora, prevederea conform c reia o persoan poate alege s combine diferite programe de studii, în vederea ob inerii diplomei sau calific rii dorite face ca sistemul s capete o flexibilitate remarcabil . Acesta reprezint doar unul dintre mecanismele de adaptare pe care le întâlnim la nivelul politicilor educa ionale, reglementat la nivelul sistemului na ional de nv mânt superior. În ceea ce prive te rela ia dintre principala surs de reglementare i sistemul de nv mânt superior, cazul olandez, chiar dac are particularit ile sale, este deosebit de interesant. „Sistemul educa ional olandez combin sistemul de nv mânt unificat, reglementat prin legi la nivel central, cu administra ia i managementul descentralizat la nivelul institu iilor de

învânt” (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). Astfel, am putea descrie pe scurt sistemul de învățământ superior din Olanda, situația care corespunde în destul de mare măsură aspectelor teoretice privind reforma statului și a rolului acestuia în domeniul administrativ, prezentate anterior și care pot fi grupate folosind termenul generic de „noul management public”. Să revenim la principalele instituții ale statului care au putere de decizie sau de influență asupra sectorului de învățământ superior din Olanda.

Principalul actor instituțional responsabil pentru situația învățământului din Olanda „*public sau privat*” (italicele îmi aparțin) este Statul, prin intermediul Ministerului Educației, Culturii și Științei și cu ajutorul „*puterii legislative a Parlamentului*” (italicele îmi aparțin) (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). În virtutea acestui principiu, Statul este cel care creează cadrul legal pentru funcționarea instituțiilor de învățământ superior, însă extinderea cadrului general și implementarea acestuia la nivelul instituțiilor de învățământ superior este responsabilitatea fie a *Asociației Naționale a Universităților (VSNU)*, similar cu Consiliul Național al Rectoților în România, sau a organizației echivalente pentru instituțiile de învățământ superior vocațional (HBO-raad). În ceea ce privește finanțarea sistemului de învățământ superior, activitățile executive sunt asigurate de Agenția Centrală pentru Finanțarea Instituțiilor (CFI), care începând din 1996 este o agenție autonomă de ministere, iar partea consultativă este asigurată de Grupul pentru Managementul Informațiilor, care, la rândul său, este semi-independent față de Minister (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). Pe lângă aceste organizații care acționează direct asupra sistemului de învățământ superior, mai există o serie de instituții sau organizații cu rol consultativ, pe care Ministerul are obligația de a le consulta, în vederea elaborării politicilor publice în domeniul învățământului superior. Câteva clarificări sunt necesare privind legislația în domeniul învățământului superior. Astfel, în 1993 a fost introdusă Legea Învântului Superior și a Cercetării care înlocuia cele peste 2000 de reglementări normative din domeniu (Jeliazkova & Westerheijden, 2007). Principiile fundamentale stipulate în această lege sunt următoarele: „guvernul trebuie să intervină doar pentru a preveni situațiile nedorite atunci când autonomia managerială a instituțiilor poate avea rezultate inacceptabile; intervenția guvernamentală trebuie să remedieze, în primul rând, imperfecțiunile sistemului *ex post*; instrumentele aflate la dispoziția guvernului trebuie să fie caracterizate prin reglementări minimale; instituțiile trebuie să elaboreze normele care asigură siguranța legală și administrativă corespunzătoare” (Jeliazkova & Westerheijden, 2007, p. 327). În acest context, instituțiile de învățământ superior dobândesc o largă libertate și autonomie în ceea ce privește conținutul programelor de studii, curricula, dar și instrumentele de asigurare a calității. Astfel, în sistemul de învățământ superior olandez, se consideră că responsabilitatea pentru asigurarea calității programelor de studii revine instituțiilor, care sunt libere să se auto-evalueze sau să apeleze la orice forme de instrumente de asigurare a calității considerate adecvate și necesare, în ceea ce privește programele de studii oferite.

Ajungem, astfel, la descrierea sistemului instituțional de asigurare a calității compus, în cazul Olandei, din nu mai puțin de apte agenții private de evaluare și asigurare a calității în domeniul învățământului superior. Dintre acestea, două pot fi considerate mai importante, datorită faptului că activitatea lor de evaluare acoperă majoritatea instituțiilor de învățământ superior. Este vorba despre *Agenția Olandeză de Asigurare a Calității (NQA)* și de *Asociația Olandeză a Universităților pentru Asigurarea Calității (QANU)*. Prima dintre aceste agenții este responsabilă pentru evaluarea și asigurarea calității

programele de studii derulate de instituțiile de învățământ superior vocațional, în timp ce cea de-a doua derulează programe de evaluare și control similare pentru universitățile academice de cercetare. Acest aranjament instituțional nu este întâmplător, Olanda a fost unul dintre primele state europene care au introdus, la mijlocul anilor 1980, sisteme instituționale de evaluare și asigurare a calității în învățământul superior. Procesul de implementare a unui sistem intern de asigurare a calității la nivel instituțional a fost declanșat de introducerea în 1983 a unui nou instrument de finanțare a cercetării derulate de universitățile academice, denumit „*Finanarea Condiționată*“. Această nouă politică de finanțare a cercetării se bazează pe „promovarea unei dezbateri sistematice și de calitate asupra utilizării resurselor” folosite în cercetare de universitățile olandeze – responsabilitatea pentru finanțarea primită de la guvern poate fi considerată un scop ulterior. Politică de Finanare Condiționată reprezintă prima încercare de evaluare a modului în care era folosită finanțarea primită din partea guvernului de către instituțiile de învățământ superior și modifică sistemul de finanțare a cercetării universitare fundamentale din ‘modelul subvenționării’, inclus în sistemul alocării unei sume fixe generale pentru cercetare de către universități, într-un ‘model de schimb’. Un schimb satisfăcător și de succes presupune ca partea care primește ceva să poată evalua în ce măsură valoarea produsului corespunde banilor alocăți” (Jeliaskova & Westerheijden, 2007, pp. 328). În acest scop a fost conceput un instrument de evaluare extern, prin înființarea unor comisii de evaluare alcătuite din specialiști în diferite domenii academice de cercetare care evaluau proiectele de cercetare depuse spre finanțare și aprobau, în funcție de calitatea acestora, finanțarea pe o perioadă de cinci ani. Problema legitimității acestor evaluări, din punct de vedere academic, a fost rezolvată prin cooptarea, în cadrul acestor comisii de evaluare, a membrilor Academiei Regale de Arte și Științe, considerată cea mai prestigioasă universitate olandeză la acel moment (Jeliaskova & Westerheijden, 2007). Sistemul, însă, avea să se ușureze datorită faptului că, în general, evaluările erau în totalitate pozitive, foarte puține proiecte fiind considerate ‘insuficiente’, pe de o parte; pe de altă parte, instrumentul finanțării condiționate lăsa la decizia universităților ca instituțiile decizia finală privind alocarea de fonduri în interiorul facultăților sau departamente. Aceasta a fost cauza principală care a determinat imposibilitatea re-finanțării proiectelor de cercetare, ceea ce a dus la o fragmentare a cercetării. Cu toate acestea, instrumentul Finanțării Condiționate a produs o nouă organizare a cercetării fundamentale derulate în interiorul universităților, datorită necesității impuse de această politică, de organizare a cercetării în ‘programe de cercetare’. Prin organizarea cercetării fundamentale în programe de cercetare, sistemul de organizare care a fost menținut de universități chiar și după dispariția, zece ani mai târziu, a politici de Finanare Condiționată, au fost create mai întâi rețele academice de cercetare și pregătire a viitorilor cercetători, ceea ce, mai târziu, avea să fie instituționalizat sub forma „colilor de cercetare” care au fost înființate de către universitățile academice (Jeliaskova & Westerheijden, 2007).

În ceea ce privește evaluarea activităților de predare-învățare care se derulau în paralel cu cele de cercetare în universitățile academice, implementarea unui model similar Finanțării Condiționate avea să fie începută ceva mai târziu. Astfel, în scopul implementării unor mecanisme de evaluare a calității procesului de predare-învățare, asociațiile instituțiilor de învățământ superior (VSNU și HBO-raad) împreună cu Ministerul Educației au decis înființarea unor agenții „umbrelă” care să coordoneze procesele de evaluare internă a

calit ii, acestea fiind cele apte agen ii private de asigurare a calit ii. Procesul de evaluare a calit ii era bazat, în acest fel, pe evaluarea intern a calit ii, efectuat chiar de institu iile de învățământ superior, iar instrumentul principal folosit era cel al evaluării colegiale, rolul agen iilor fiind acela de a coordona și oferi sprijin pentru realizarea rapoartelor de evaluare. În același timp, agen iile de asigurare a calit ii aveau atribu ii de evaluare extern a calit ii, ele organizând vizite de evaluare a institu iilor de învățământ superior și de validare, pe baza informațiilor oferite de aceste vizite externe, a acestor rapoarte. Acest proces de evaluare a calit ii se desfășura la nivelul programelor de studii, nu al instituțiilor de învățământ superior.

Un alt aspect ce meritămintit aici este acela al caracterului public al informației: rapoartele de evaluare intern alcătuite de instituțiile de învățământ superior, privind programele de studii supuse evaluării, nu erau făcute publice, fiind considerate confidențiale și fiind disponibile doar agenției de asigurare a calității care era contractată pentru derularea procesului de evaluare; rapoartele externe de evaluare, întocmite de echipa de evaluatori pe parcursul vizitei efectuate, erau publice și puteau fi distribuite. Dacă procedura de evaluare era controlată de instituțiile de învățământ superior, având în vedere importanța acordată auto-evaluării pe de o parte, iar pe de altă parte influența indirectă pe care instituțiile o au asupra agențiilor de asigurare a calității, care au fost înființate, după cum am arătat, prin acordul și cu sprijinul VSNU și HBO-raad, activitățile de „follow-up” post-evaluare rămân, în continuare, în responsabilitatea Ministerului care, prin intermediul Inspectoratului pentru Educație, își menține dreptul de a decide *ex post*, asupra aspectelor identificate ca nesatisfăcătoare în cadrul rapoartelor de evaluare emise de către agențiile de asigurare a calității. Cu alte cuvinte, în conformitate cu principiile enunțate mai sus, statul își rezervă puterea și dreptul de a interveni acolo unde sunt constatate probleme și de a stimula corectarea acestora. „Pentru a asigura că efortul considerabil care este investit în evaluarea calității nu este „un tigr de hârtie” și că aceste evaluări sunt serioase, iar recomandările făcute în urma lor sunt aplicate, guvernul, prin Inspectoratul pentru Învățământ Superior, urmărește îndeaproape rapoartele comisiilor de vizită și acțiunile întreprinse de universități în urma acestor rapoarte. În jargonul politic olandez, aceasta este *meta-evaluarea*” (Jeliazkova & Westerheijden, 2007, p. 333).

Două elemente trebuie precizate aici pentru a întregi descrierea modului în care asigurarea calității funcționează în cadrul sistemului de învățământ superior din Olanda. În primul rând, trebuie remarcat faptul că, chiar și atunci când sunt constatate deficiențe, intervenția statului este extrem de redusă: astfel, Inspectoratul pentru Învățământ Superior este cel care solicită universităților să întocmească un plan de măsuri de remediere a deficiențelor constatate în raportul de evaluare, când este cazul și monitorizează, apoi, implementarea acestui plan, în timp ce Ministerul are o singură pârghie de a constrânge actorii instituționali să respecte regula, el poate exclude din Registrul Național al Programelor de Studii acel program în cadrul căruia au fost constatate deficiențe și totodată lipsește planul de măsuri de remediere a deficiențelor constatate. Un al doilea element foarte important este acela că evaluarea calității nu este legată în niciun fel de finanțarea instituțiilor de învățământ superior, nici în ceea ce privește cercetarea, nici în ceea ce privește activitățile de predare. După cum arată mai devreme și voi reveni asupra acestui aspect, existența unei legături directe între finanțare și evaluarea calității va produce un efect nedorit, acela al declarării ilor

conforme cu normele pentru a asigura resursele de care instituțiile de învățământ superior au nevoie, care nu corespund întotdeauna cu situația reală. În consecință, privind la cazul olandez, putem observa faptul că mecanismele de control pe care statul le poate exercita asupra instituțiilor de învățământ superior sunt puține, simple și nu implică în nici un fel resurse financiare.

Mai mult, încă din 1998 au început dezbateri în favoarea introducerii unui sistem de acreditare a instituțiilor de învățământ superior din Olanda. Doresc încă de la început să fac o distincție fundamentală: dacă anterior am descris sistemul de asigurare a calității, care se adresează nivelului programelor de studii, acum, prin acreditare, în cazul Olandei, mă voi referi la **acreditarea instituțională**, a fiecărei instituții de învățământ superior în parte. Acesta observă ce este foarte important pentru a înțelege corect rolurile pe care actorii le joacă în sistemul de învățământ superior și pentru a înțelege corect nivelul la care diferite instrumente operează, pentru a asigura funcționarea sistemului, dar și controlul asupra acestuia. Discuțiile despre introducerea unui sistem de acreditare, în condițiile în care în Olanda funcționa deja un sistem instituțional de asigurare a calității, au fost determinate de „noua dinamică și noile responsabilități, transparența internă la nivel European și dincolo de acest nivel prin afirmarea calității dovedibile, deschiderea sistemului de învățământ superior, și apariția unor furnizori educaționali non-tradiționali care au reprezentat cuvintele cheie din spatele reformei din Olanda. A devenit evident faptul că introducerea unui sistem licențiat – masterat va însemna ajustarea sistemului binar și, în același timp, a sistemelor, chiar dacă similare, de asigurare a calității. În plus, avea să fie necesară asigurarea transparenței învățământului superior olandez față de comunitatea internă, pentru a-i îmbunătăți acestuia poziția competitivă pe piața europeană a cunoașterii” (Jeliaskova & Westerheijden, 2007, p. 337).

În acest context este înființată Agenția Olandeză pentru Acreditare care, astăzi, poartă denumirea de Agenția Olandeză – Flamandă pentru Acreditare (NVAO). Chiar dacă la momentul redactării acestei lucrări Agenția nu funcționează încă la parametrii dorți, datorită absenței unui cadru legislativ, rolul său, cel puțin în cel proiectat până în prezent, este acela de a oferi decizii de tipul „DA/NU”, specifice acreditării pentru instituțiile de învățământ superior. În prezent, principala sa funcție este aceea de instrument de control, NVAO având responsabilități de acreditare, pe baza evaluărilor făcute de agențiile de asigurare a calității pentru programele de studii. Astfel, în acest moment NVAO nu este o agenție de asigurare a calității, în sensul că nu efectuează propriile evaluări, ci se bazează pe cele făcute de agențiile de asigurare a calității existente în cadrul sistemului. Pe de altă parte, NVAO acționează ca instituție de control a sistemului având dreptul de a publica anual lista agențiilor de asigurare a calității agreeate care pot desfășura activități de evaluare a calității în învățământul superior. O altă caracteristică a NVAO merit menționată, după cum reiese și din titlu atribuțiile sale vor fi putea fi exercitate trans-național, atât pe teritoriul Olandei, cât și în zona Flamandă a Belgiei. Din acest punct de vedere NVAO reprezintă un actor instituțional supra-național, rezultat al proceselor supra-naționale care afectează în prezent sistemele de învățământ superior.

Principalele **motivații** care au determinat evoluțiile instituționale descrise anterior pot fi rezumate astfel: în primul rând „echilibrul între responsabilitate și autonomie: prin reducerea

reglement rilor *ex ante* dac institu iile de învățământ superior demonstrează că folosesc bine autonomia sporită de care beneficiau. Aceasta a fost retorica guvernamentală de la începutul anilor 1980 și una dintre principalele forțe care au dus la implementarea asigurării calității (Jeliazkova & Westerheijden, 2007, p. 341). O altă motivație, chiar dacă mai puțin importantă, a fost cea de corelare a învățământului superior cu piața forței de muncă, prin intermediul dezvoltării relațiilor dintre instituțiile de învățământ superior și reprezentanții angajatorilor, pentru a se asigura relevanța și oportunitatea educației terțiare din perspectiva integrării în societate a absolvenților. Nu în ultimul rând, trebuie amintită categoria proceselor supra-naționale care, în cazul olandez, a determinat nevoia compatibilizării sistemului de învățământ superior național, de tip binar, care oferea diplome și calificări greu de tradus în alte contexte naționale, cu valorile transparenței, compatibilizării și recunoașterii internaționale existente la nivel internațional. Dacă în cazul mai sus menționat am observat o tendință de trecere de la un sistem de asigurare a calității autonome, foarte puțin reglementat de stat, bazat pe evaluarea colegială a instituțiilor de învățământ superior, spre un sistem de acreditare, la nivel de programe de studii, dar și instituțional, centralizat, aflat sub controlul unei singure instituții, vom încerca, în cele ce urmează, să schimbăm accentul pe un proces invers, cu alte cuvinte să abordăm dezbaterile din perspectiva acreditării ca proces de evaluare a calității.

Definițiile oferite procesului de acreditare plasează **acreditarea în cadrul mai larg al asigurării calității**, ca domeniu general. Cu alte cuvinte, după cum arțăm mai sus, conform tabelului propus de Harvey și Newton, acreditarea reprezintă unul dintre cele patru procese de asigurare a calității. Caracteristica fundamentală a acreditării înșur, după cum de asemenea am notat anterior, o reprezintă faptul că produsul procesului este o informație de tip dihotomic, „Da/Nu”, cu privire la un program sau la o instituție de învățământ superior. Spre deosebire de alte procese de asigurare a calității, aadar, acreditarea nu permite introducerea unor motivații suplimentare pentru actorii instituționali pentru a-și îmbunătăți performanțele, pentru că o dată atins nivelul dezirabil „Da” acesta nu poate fi depășit. Acreditarea reprezintă un proces de evaluare care poate lua diferite forme și folosi diverse instrumente, dar care are câteva caracteristici interesante: „Acreditarea reprezintă recunoașterea (sau respingerea) faptului că un anumit standard este atins de un curs, program de studii sau instituție de învățământ superior. Standardul poate fi unul minimal sau unul de excelență. În acest context, acreditarea implică întotdeauna o evaluare comparativă (*benchmarking*). Verdictele de acreditare sunt întotdeauna bazate pe criterii de calitate și nu au la bază considerații politice; verdictele de acreditare includ întotdeauna un element binar și sunt întotdeauna fie *da* fie *nu*” (Hämäläinen et al., 2001, p. 7). Chiar dacă abordarea acreditării este, în general, în calitatea ei de componentă a procesului de asigurare a calității, este absolut necesar să distingem procesul de cel al evaluării calității. „Acreditarea nu este același lucru cu *evaluarea*, chiar dacă acreditarea implică proceduri de evaluare și evaluările pot avea (sau nu) o funcție de acreditare. Dacă acreditarea are un obiectiv foarte limitat (un verdict de tipul da/nu), evaluările au, de obicei, un set de obiective mai larg (de exemplu, analize SWOT, centrarea pe scopuri, adecvarea la scop, îmbunătățirea calității, învățarea organizațională, recomandări strategice). Dacă acreditarea se referă întotdeauna la un standard, evaluările pot face acest lucru sau nu, sau se referă la standarde doar parțial” (Hämäläinen et al., 2001, p. 8). Din punct de vedere al conținutului, procesul de acreditare prezintă, la fel ca și asigurarea calității de altfel, o varietate foarte mare de forme, de la acreditarea instituțională, la cea a programelor

de studii, dac privim din perspectiva nivelului de evaluare; de la acreditarea profesional la cea dat de stat sau chiar de agen ii private, dac abord m problematica acredit rii din perspectiva institu iei care d verdictul; de la acreditarea total a tuturor institu iilor de învă mânt superior care func ioneaz în cadrul sistemului la acreditarea par ial , doar a unei p ri a institu iilor de învă mânt superior; de la acreditarea ini ial la acreditarea continu sau re acreditare. Este dificil, a adar, de stabilit la nivel general un model al acredit rii i cu atât mai dificil de precizat modul sau obiectivul final al unui proces de acreditare. Câteva elemente pot fi îns abordate, pentru a încerca plasarea cât mai exact a procesului de acreditare în cadrul sistemului de învă mânt superior i pentru a putea determina influen a pe care acesta o are asupra actorilor i institu iilor din sistem.

Dac în ceea ce prive te finalitatea unui demers de acreditare lucrurile sunt simple, aceasta fiind întotdeauna emiterea unui verdict de tipul „Da/Nu”, problemele încep s apar atunci când adres m dou întreb ri simple: cine d verdictul? i ce este evaluat? În ceea ce prive te statele europene, r spunsul la întrebarea „**cine d verdictul?**” este destul e simplu i este relativ comun tuturor cazurilor întâlnite: acreditarea este dat de stat, prin intermediul fie al ministerului educa iei, fie al unei agen ii na ionale de asigurare a calit ii, fie prin asocierea celor dou tipuri de institu ii. Chiar dac acreditarea reprezint o atributie exclusiv a statului, nu trebuie omise alte dou tipuri de acreditare: cea profesional i cea privat . Astfel, „organiza iile private care beneficiaz de legitimitate academic (de exemplu EQUIS), pot acredita institu ii, facult i i programe, adesea în mai multe ri, potrivit unor praguri minimale pe care le definesc. Astfel de proceduri de *certificare* sau de *clasificare* pot servi la definirea standardelor trans-na ionale, dar sunt, în esen , private i voluntare. Acreditarea privat poate spori reputa ia unei entit i, dar nu îi modific acesteia statutul formal în cadrul unui sistem de învă mânt na ional” (Hämäläinen et al., 2001, p. 9). Acreditarea profesional este cel mai des întâlnit în Statele Unite ale Americii, dar poate fi întâlnit ca proces i în cazul Portugaliei sau al Marii Britanii. În SUA, acreditarea profesional se adreseaz exclusiv programelor de studii, acreditarea institu ional a institu iilor de învă mânt superior fiind un proces separat. Procesul are ca obiectiv „acreditarea programelor de studii potrivit standardelor profesionale asociate cu domeniul c ruia îi corespund i, deseori, reprezint o cale de a asigura un acces mai u or la respectivele profesii pentru absolven ii programelor acreditate. Agen iile de acreditare specializate, în num r de aproximativ 70, func ioneaz la nivel na ional. În majoritatea domeniilor exist o singur agen ie specializat , dar exist cazuri în care pot exista dou agen ii dintre care programele o pot alegea pe cea preferat “ (Schwarz & Westerheijden, 2007, p. 25). Agen iile de evaluare, fie cele care acrediteaz institu iile de învă mânt superior, fie cele care acrediteaz programele de studii, sunt, în cazul SUA, asocia ii voluntare, ai c ror membri sunt reprezentan i ai universit ilor, ai angajatorilor, ai practican ilor unei profesii. Pentru a asigura legitimitatea lor, agen iile, la rândul lor, trebuie s dobândeasc o form de acreditare, recunoa terea din partea unei organiza ii, umbrel ’a agen iilor de acreditare i recunoa tere din partea autorit ilor federale.

Cea de-a doua form de acreditare este foarte important datorit faptului c „doar recunoa terea din partea guvernului conteaz pentru ca studen ii s fie eligibili pentru sus inere financiar federal “ (Schwarz & Westerheijden, 2007, p. 26). În cazul statelor

europene, însă, procesul de acreditare este relativ nou, fiind introdus pe scară largă o dată cu începutul anilor 1990. Chiar dacă, după cum am văzut anterior, unele state, precum Olanda, aveau propriile sisteme de asigurare a calității învățământului superior, bazate în principal pe auto-evaluarea făcută de instituțiile de învățământ superior și pe evaluările colegiale, supervizate de agenții private, independente formal de stat, utilizarea acreditării nu era încă larg răspândită. Cu toate acestea, „pentru sistemul de învățământ superior finanțat în principal din fonduri publice, care reprezintă norma în mai toate statele europene, recunoașterea guvernamentală a programelor de studii sau a instituțiilor de învățământ superior, reprezintă principala decizie care poate fi luată, întrucât aduce cu ea o recunoașterea oficială a diplomelor (adesea o condiție importantă dacă nu necesară pentru ca diplomele să producă un *effectus civilis*) și totodată finanțarea programelor de studii sau a instituțiilor de învățământ superior (de exemplu, prin subvenții pentru studenți, împrumuturi, granturi etc.). Guvernele folosesc invariabil un model unic ca fundament al autorității pentru recunoașterea (semi) oficială sau aprobarea programelor de studii / sau a instituțiilor de învățământ superior. Acest fapt este făcut explicit prin modelele de aprobare guvernamentală și prin sistemele de acreditare susținute de către stat” (Schwarz & Westerheijden, 2007, p. 15).

Este, în general, admis faptul că primele sisteme de acreditare la nivelul sistemelor naționale de învățământ superior au fost cele implementate în statele central și est europene, după 1989. Caracteristic pentru sistemele de acreditare de tip central și est european este „atingerea standardului minim de calitate” (Scheele, 2004), spre deosebire de alte sisteme de acreditare, precum cel existent în statele nordice. Statele nordice au preferat ca, în urma introducerii unor sisteme de acreditare, bazate parțial pe modelul agențiilor de asigurare a calității, caracterizat de evaluare și parțial pe responsabilitatea guvernului de a emite verdicte, să utilizeze o altă formă de acreditare, care ar putea fi denumită „acreditare delegată”. Delegarea acreditării poate lua, din punct de vedere instituțional, una dintre următoarele forme: „o agenție de asigurare a calității independentă care deține autoritatea completă de acreditare. Aceasta se poate întâmpla fie prin legislație, care să transfere controlul puterii de acreditare de la stat către agenția externă. Aceasta este, în același timp, și agenția de evaluare. Un asemenea transfer explicit al puterii de acreditare de la guvern către o agenție națională este, însă, rar întâlnit; o agenție independentă (sau semi-independentă) de asigurare a calității cu rol consultativ, caz în care guvernul își menține dreptul de a avea ultimul cuvânt în problemele privind acreditarea, bazându-se pe deciziile pe evaluările și sfaturile date de agenție. Acesta este modelul cel mai des întâlnit în statele nordice, chiar dacă cu unele mici variații; acolo unde lipsește o agenție națională aflată sub controlul statului, o asociație a instituțiilor de învățământ superior îi poate prelua funcțiile de asigurare a calității la nivel național.

În Europa, aceste funcții nu vor include probabil niciodată puterea de acreditare, chiar dacă, din punct de vedere teoretic, o asemenea opțiune nu ar fi de neimaginat. În orice caz, asemenea puteri formale ar trebui considerate ca fiind delegate de către stat. Cu toate acestea, tendința generală a fost aceea de trecere de la sistemele de asigurare a calității cu rolul din cadrul instituțiilor la sisteme controlate de agenții naționale înființate prin acte normative. În SUA și Canada, unde acreditarea nu își are originea în guvern, astfel de asociații sunt cele care, alături de organizațiile profesionale, efectuează singurele acreditări recunoscute; există cazuri în care chiar instituțiile individuale pot exercita puteri

de acreditare, atât prin dreptul lor de a recunoaște și educația dobândită în cadrul altor instituții, și cum este această recunoaștere inclusă în propriile premii sau diplome și prin dreptul de a oferi programe și cursuri într-un proces anume de recunoaștere. Formal, însă, astfel de puteri de „auto-acreditare” sunt, de asemenea, delegate” (Hämäläinen et al., 2001, p. 9-10).

Cea de-a doua întrebare pusă mai sus, „**ce se evaluează ?**” în vederea obținerii acreditării, primele trei răspunsuri cel puțin la fel de diverse. Din perspectivă instituțională, există sisteme de acreditare conform cărora doar o parte a instituțiilor care compun sistemul de învățământ superior trebuie acreditate, dar și sisteme care solicită acreditarea tuturor instituțiilor de învățământ superior din sistem. Un bun exemplu, care va fi prezentat ulterior, îl reprezintă cazul Austriei, unde doar instituțiile de învățământ superior nou înființate trebuie, conform legislației în vigoare, să se supună unui proces de acreditare, în timp ce instituțiile de învățământ superior existente, „cu tradiție”, sunt considerate acreditate în virtutea istoricului lor instituțional. Cazul merită un scurt comentariu: pe de o parte merită reînviată ideea de încredere pe care un proces de acreditare o asigură față de calitatea instituțiilor sau a programelor de studii oferite de acestea, pe de altă parte utilizarea unei abordări diferite între instituțiile de învățământ superior „cu vechime”, nu întâmplător în cazul menționat toate acestea fiind „de stat”, și cele nou înființate, din care majoritatea sunt private, reprezintă o constrângere ce poate duce la dezvoltarea sectorului de învățământ superior.

După cum vom vedea, există mecanisme de control și de balansare, în cazul Austriei care împiedică astfel de evoluții ale lucrurilor. Merită totuși reînviată faptul că acest caz dovedește faptul că nu întotdeauna „încrederea”, valoare despre care discutăm mai sus, este un obiectiv care poate fi atins prin evaluări și procese specifice asigurării calității sau acreditării, ci poate fi dat și de o anumită tradiție a unei instituții de învățământ superior. În contextul proceselor supra-naționale, al Procesului Bologna în special, și al evoluției unei piețe interne naționale a cunoașterii, a cercetării și învățământului superior, o astfel de abordare poate produce, însă, efecte nedorite, având în vedere că „încrederea” de tip „istoric” sau „tradițional” se limitează doar la „potențialii clienți” interni ai unei instituții de învățământ superior.

Să revenim, însă, la obiectul evaluării în vederea acreditării și abordăm, de această dată, **problema acreditării instituționale și a celei de programe de studii**. Desigur, ambele pot coexista în cadrul unui sistem de asigurare a calității, însă, datorită costurilor mari, atât financiare, cât și din punctul de vedere al resurselor umane și de timp, diferite state și-au construit sisteme de acreditare diferite care fie se concentrează pe una dintre cele două elemente, fie au tranzitat între ele. Nu vom insista prea mult asupra acestui aspect, însă trebuie precizat faptul că în acele sisteme de acreditare în care s-a optat pentru acreditarea instituțională, urmând ca programele de studii să fie considerate acreditate în virtutea faptului că instituția de învățământ superior a obținut acreditarea, accentul este pus foarte puternic pe sisteme interne de asigurare a calității instituționalizate și cu experiență. Cazul Olandei este ilustrativ, NVAO, agenția națională de acreditare, având ca prim scop acreditarea instituțiilor de învățământ superior în primul rând, pe baza evaluărilor programelor de studii făcute de agențiile private de asigurare a calității. Dacă adăugăm timpul ca variabil modelului descris până acum, vom constata din nou ramificările ale sistemelor de acreditare, diferența fiind făcută de acreditarea inițială, la lansarea, spre exemplu, a unui program de studii,

spre deosebire de acreditarea continuă sau re-acreditare. Iată cum ar arăta câteva scenarii instituționale posibile, dacă luăm în considerare elementele expuse anterior: „Acreditarea instituțională va fi cel mai probabil una inițială, întrucât perspectiva *descalificării* unor instituții existente, în întregime, reprezintă un eveniment improbabil. Acreditarea instituțională, chiar dacă este un fenomen destul de rar, poate fi din ce în ce mai des răspândită în viitor, în sistemele de învățământ superior din ce în ce mai puțin reglementate. De exemplu: (1) în acele țări în care legislația privind învățământul superior recunoaște existența mai multor categorii de instituții, cu puteri de a emite diplome diferite, posibilitatea transferului între instituții (de la un colegiu la universitate, de exemplu), ar necesita un fel de procedură de acreditare, care ar împărtăși multe caracteristici ale unei evaluări.

Astfel de proceduri de re-clasificare s-au derulat în Suedia și sunt în dezbatere în prezent în Norvegia. (2) Potrivit obiectivelor Comisiei Europene, instituțiile private ar putea primi dreptul de a ocupa o poziție mai egală în ceea ce privește puterea lor de a emite diplome prin permisiunea pe care o vor primi de a se supune unui proces de acreditare instituțională. (3) Odată cu scăderea nivelului de reglementare a sectorului învățământului superior, acreditarea instituțională poate deveni o procedură comună în cadrul instituțiilor statului. Un raport recent asupra reformelor din învățământul superior din Norvegia recomandă ca până și instituțiile Statului să capete statut propriu de persoane juridice. Recomandarea a fost, însă, respinsă de guvern.

Spre deosebire de acreditarea de programe de studii, o abordare sistematică a acreditării instituționale i-ar baza, probabil, procedurile de evaluare cele mai grele pe acreditarea inițială, în timp ce evaluarea ulterioară a instituțiilor deja acreditate ar putea fi făcută printr-un fel de audit al sistemului intern de asigurare a calității” (Hämäläinen et al., 2001, p. 10 – 11). Acesta este doar un tip de scenariu ce poate fi construit pornind de la conceptul de acreditare și de asigurare a calității. Considerăm însă că utilitatea construirii de astfel de scenarii, în acest punct al argumentului, nu se justifică și ar încerca, în mod inutil, cititorul.

Afirmăm mai sus faptul că sistemele de învățământ superior în cadrul cărora acreditarea a fost implementată mai rapid și cu ușurință sunt cele din Centrul și Estul Europei. De altfel, numeroase studii cercetări remarcă rapiditatea cu care s-a răspândit acreditarea în state precum Ungaria, Polonia, Cehia sau România (Schwarz & Westerheijden, 2007; Tomusk, 2004; Campbell & Rozsnyai, 2002). Din perspectiva elementelor prezentate anterior, considerăm că este necesar să descriem, pe scurt, aceste sisteme de acreditare. Astfel, justificarea sau motivațiile pentru apariția acestor sisteme de acreditare ar putea fi sintetizate astfel: „expansiunea rapidă pentru a răspunde cererii excesive pentru învățământ superior (care reflectă nevoile societăților post-industriale în combinație cu caracterul elitist al sistemelor de învățământ superior); accesul mult mai liber la piața de învățământ superior pentru instituțiile de învățământ superior naționale private, dar și pentru instituțiile de învățământ superior publice sau private din alte state; la baza acestor schimbări a stat, de fapt, schimbarea relației dintre stat și instituțiile de învățământ superior: statul s-a retras din poziția sa de control strict și centralizat, ceea ce a dus la descentralizarea foarte puternică a sistemelor de învățământ superior” (Westerheijden & Sorensen, 1999, p. 15). Cu toate acestea, putem observa că, în majoritatea cazurilor, controlul centralizat pe care statul a continuat să îl exercite asupra sistemelor de învățământ superior, nu a făcut decât

s se transforme în sisteme extrem de rigide de acreditare. Cu alte cuvinte, după cum vom vedea, chiar dacă o reformă a relației dintre stat și instituțiile de învățământ superior este incontestabil, sistemele de acreditare specifice Europei Centrale și de Est pot fi caracterizate prin diverse grade de rigiditate și de control asupra programelor, dar și instituțiilor de învățământ superior. Justificarea utilizat cel mai des pentru implementarea acestui tip de sisteme este aceea că sistemul de acreditare strict și rigid avea ca scop „eliminarea ofertei, tic loase’ de învățământ superior și menținerea unei forme de control asupra unui sistem de învățământ extrem de descentralizat” (Schwarz & Westerheijden, 2007, p. 9). În prezent, remarcabil este faptul că sistemele de acreditare specifice Europei Centrale și de Est tind să se reformeze din ce în ce mai mult și să capete forma sistemelor de evaluare a calității, cu alte cuvinte întâlnim un proces invers decât în cazul Olandei sau al altor state din vestul Europei. Fenomenul este interesant și necesită o dezbatere mai largă care va face obiectul unor studii privind sistemele instituționale de asigurare a calității.

Concluzii

Evaluarea calității și acreditarea reprezintă două dintre cele patru proceduri fundamentale folosite în diferite sisteme instituționale în vederea asigurării calității. Adesea separate, ele tind din ce în ce mai mult să funcționeze împreună în cadrul sistemelor de asigurare a calității, datorită, în primul rând, obiectivelor diferite pe care le au și care sunt, în mare parte, complementare. Funcționarea în paralel a mai multor proceduri de evaluare ridică, întotdeauna, problema importanței mai mari a uneia dintre ele sau a alteia (Schwarz & Westerheijden, 2007) sau confuzia între obiectivele, metodele și actorii care evaluează sau sunt evaluați (Harvey & Newton, 2004).

Clarificările și delimitările între acreditare și evaluarea calității ca părți ale asigurării calității sunt absolut necesare, indiferent de opțiunile făcute la nivelul politicilor publice, întrucât asigurarea calității reprezintă unul dintre instrumentele cele mai importante pe care statul le are pentru menținerea controlului asupra sectorului de învățământ superior. În ceea ce privește un astfel de control mai este necesar în contextul descentralizării sistemelor de învățământ superior și al transformării acestuia într-un bun de consum (*commodification*) rămâne o întrebare deschisă.

Cert este faptul că, având în vedere configurația actuală a sistemelor de învățământ superior din statele europene, instituțiile de învățământ superior continuă să fie, în marea lor majoritate (dacă nu cumva în totalitate, după cum putem observa în cazul Greciei, unde nu există instituții private de învățământ superior), susținute de către statele naționale. În același timp, nu trebuie omis funcția de răspundere și responsabilizare, precum și cea de transparență publică, pe care asigurarea calității o îndeplinește în cadrul relației stat – instituții de învățământ superior – piață – (potențiali) clienți.

În cele din urmă, un element deosebit de important care merită reținut din rândurile de mai sus, este acela că este dezirabil ca asigurarea calității, mai precis evaluarea calității, dar și acreditarea, să nu fie legate în mod direct și explicit de problematica finanțării instituțiilor de

Învățământ superior. Finanțarea reprezintă încă un instrument destul de important aflat la dispoziția statului de a controla instituțiile de învățământ superior, chiar dacă, în raport cu numărul de studenți, de exemplu, aceasta este din ce în ce mai redusă. Prin corelarea procedurilor de asigurare a calității cu instrumentul finanțării, se poate produce în cadrul sistemului un efect nedorit, înșirărilor din punct de vedere al actorilor instituționali care încearcă să își asigure resursele necesare, cel al scaderii calității reale și al transformării instituțiilor de învățământ superior în „fabrici de diplome”. În cazul sistemelor de asigurare a calității bazate pe proceduri de acreditare, acest fenomen este mult mai des întâlnit, datorită particularităților specifice acestui tip de procedură. Pe de o parte, evaluarea în sine reprezintă un proces mult mai superficial bazat, în general, pe atingerea unor standarde minimale care să permită existența unei judecări dihotomice, de tipul Da/Nu. Pe de altă parte, o dată obținută acreditarea, aceasta creează obligația din partea statului de a oferi susținere financiară, într-o formă sau alta, instituției sau programului de studii respectiv, fie direct prin subvenții, granturi, alocări de resurse financiare publice, fie indirect prin susținerea financiară a studenților înmatriculați. Această obligație decurge din faptul că statul recunoaște în mod direct existența acelui program sau instituții precum și validitatea produselor acestora. Chiar dacă practica infirmă uneori aceste premise teoretice, ele rămân o posibilitate ce trebuie avută în vedere în analiza sistemelor instituționale de asigurare a calității.

NOTE

- 1 Informațiile privind sistemul olandez de învățământ superior, precum și schimbările prin care acesta a trecut pot fi accesate la adresa <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>, unde pot fi consultate rapoartele de arhivă pentru anii 2005, 2007 și 2009, privind implementarea Procesului Bologna.
- 2 Interesant ar fi de adăugat faptul că Universitatea Agricolă din Wageningen, deși recunoscută ca universitate academică de cercetare, este finanțată, spre deosebire de celelalte universități, de Ministerul Agriculturii din bugetul propriu. Celelalte instituții de învățământ superior sunt finanțate de către Ministerul Educației.

BIBLIOGRAFIE

- BAUER, M. & KOGAN, M. Higher Education Policies: Historical Overview. In: KOGAN M.; BAUER M., BLEIKLIE, I. & HENKEL, M. (eds.), *Transforming Higher Education. A Comparative Study* (2nd Edition), Dordrecht, Springer, 2006, p. 25 – 39.
- BLACKMUR, D. The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes. In: WESTERHEIJDEN, D.F., STENSAKER, B & ROSA, M.J. (eds.). *Quality Assurance Trends In Regulation, Translation And Transformation*. Dordrecht, Springer, 2007, p.15 – 47.
- BLEIKLIE, I. Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education. In: *European Journal of Education*, 1998, 33, 3, p. 299-316.
- BLLING, D. International Comparisons And Trends In External Quality Assurance Of Higher Education: Commonality Or Diversity?, In: *Higher Education*, 2004, nr. 47, p. 113– 137.
- CAMPBELL, C. & ROZSNYAI, C. *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education Series. Regional University Network

- on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2002.
- DI NAUTA, P., OMAR, P.-L., SCHADE, A. & SCHEELE, J. P. (eds). *Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives*, ENQA Workshop, 3, Helsinki, 2004.
- HARMAN, G. Quality Assurance Mechanisms and Their Use as Policy Instruments: major international approaches and the Australian experience since 1993. In: *European Journal of Education*, 1998, vol. 33, nr. 3, p. 331 – 340.
- HARMAN, G. The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice. In: *Higher Education Quarterly*, 1998, vol. 52, nr. 4, p. 345 – 364.
- HARVEY, Lee & NEWTON, J. Transforming Quality Evaluation. In: *Quality in Higher Education*, July 2004, Vol. 10, Nr. 2, p. 149 – 165.
- HÄMÄLÄINEN, K. Et al., *Quality Assurance in the Nordic Higher Education. Accreditation-like practice*, ENQA Occasional Papers 2, Helsinki, 2004.
- HENKEL, M.; VAB , A. Academic Identities. In: KOGAN M.; BAUER M.; BLEIKLIE, I. & HENKEL, M. (eds.). *Transforming Higher Education. A Comparative Study* (2nd Edition). Dordrecht, Springer, 2006, p. 127 – 161.
- SCHWARZ, S., WESTERHEIJDEN, D.F. Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In: SCHWARZ, S. & WESTERHEIJDEN, D.F. (eds.). *Accreditation And Evaluation In The European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 1-43.
- STENSAKER, B. Quality As Fashion: Exploring The Translation Of A Management Idea Into Higher Education. In: WESTERHEIJDEN, D.F., STENSAKER, B., ROSA, M.J. (eds.). *Quality Assurance Trends In Regulation, Translation And Transformation*. Dordrecht, Springer, 2007, p.99 – 119.
- TROW, M. Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective. In: *Higher Education Policy*, 1996, no. 9, p. 309-324.
- VAN VUGHT, F. A. Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education. In: WESTERHEIJDEN D.F., BRENNAN, J., MAASSEN, P.A. (eds.). *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*. Utrecht, Lemma, 1994, p. 31-50.
- VOLDEMAR, T. *The Open World and Closed Societies. Essays on Higher Education Policies „In Transition“*. New York: Palgrave Macmillan, 2004, p. 119 – 131.
- WESTERHEIJDEN, D.F. States and Europe and Quality of Higher Education. In: WESTERHEIJDEN, D.F., STENSAKER, B., & ROSA, M.J. (eds.). *Quality Assurance Trends In Regulation, Translation And Transformation*. Dordrecht, Springer, 2007, p.73–99.
-

AGRESIVITATEA VERBAL MANIFESTAT ÎN RELAȚIILE ELEVI-PROFESORI ȘI PROFESORI-ELEVI

Drd. **Andreea-Diana Scoda**, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației
București, România
andreea.marutescu@ise.ro

Rezumat

Articolul de față realizează prezentarea sintetică a rezultatelor unei cercetări intitulată „Agresivitatea verbală în școală”, care face parte din teza de doctorat cu același nume. Această cercetare s-a derulat la nivelul anului 2006 și s-a focalizat pe analiza modalităților de manifestare a agresivității verbale în școală – din perspectiva elevilor, a cadrelor didactice diriginți și a directorilor de școală.

Cuvinte cheie: agresivitatea verbală, comportament agresiv, comunicare interpersonală elevi-profesori, mediul școlar.

Abstract

The present article is centered on presenting in a short manner the results of the research entitled “Verbal aggression in school”, which is part of a thesis paper with the same title. The research started in 2006 and it is focused on the analysis of verbal aggression manifested in school – from the pupils, teachers and school headmaster’s perspective.

Keywords: verbal aggression, aggressive behavior, interpersonal communication between pupils-teachers, school environment.

...Depinde de modul cum folosim cuvintele. Este un lucru negativ să folosești agresivitatea verbală, agresivitatea fizică, toate formele de agresivitate, negativ. Numai că este acceptat în ziua de azi... În societatea în care suntem, dacă ești cuminte, tăcut și ești drept și cinstit, ești „prost”, te calcă toată lumea în picioare, toată lumea nu te consideră om, ca să fii om trebuie să fii agresiv... (elev, clasa a XII-a)

Introducere

Înainte de realizarea oricărui demers de analiză a problemei, trebuie subliniat un adevăr fundamental legat de faptul că agresivitatea este cel mai pregnant mod de manifestare pe care-l întâlnim în natură, în societate, în școală, la locul de muncă, pe stradă etc. După unii autori, agresivitatea vine de statutul nostru de ființe care caută să-și împlinească nevoile de bază legate de supraviețuire, siguranță, apartenență, socializare. Totuși există o diferență fundamentală observată încă din Antichitate de Aristotel; conform acestuia, există trei tipuri de suflete pe care oamenii le împart: vegetal, animal și rațional. La ce ne folosește rațiunea? Ca să deosebim între bine și rău. De nevoia de a raționa se leagă și aceea de a legifera, acestea fiind de altfel idei complementare, urmează de aici că vom legifera binele

condamnând r ul i gre eala. Pentru aceasta, îns , este nevoie de o autoritate care nu poate fi alta decât statul. Politic prin natura sa, el define te, astfel, natura uman i rostul *logos*-ului: omul este *zoon politikon*, adic un animal social, care tr ie te al turi de semenii s i într-o societate care, indiferent de forma de guvern mânt, are legi care se impun i care, ghidând ceea ce deja era pus în om sub forma con tiin ei morale, împline te i actualizeaz poten ialul uman, diferen a sa specific .

Conform teoriilor psihologice, agresivitatea ine de ereditate, ne este pus în ADN. Dar nu aceasta este problema noastr atunci când vorbim de agresivitate în coal . Aici este vorba de educa ie, cu toat complexitatea presupus de acest concept: ra iune, bun-sim , sistem de înv mânt, stare social , deosebiri temperamentale i psihologice, *curriculum vitae* (în sensul cel mai vast, nu în cel legat doar de studii i realiz ri profesionale).

Lucrarea de fa are ca obiect de analiz agresivitatea verbal . La nivel general, acest concept a fost definit ca reprezentând un comportament deliberat ce poate fi atât neprovocat, cât i perpetuat, o form inten ionat de abuz de putere (precum tachinarea, batjocura sau amenin area) care este ini iat de unul sau de mai mul i indivizi care au un statut social mai bun sau o putere (prin num r i m rime) mai mare în compara ie cu viitoarele victime ale acestora (cf. Reitman&Villa, 2004, p.1).

Exist un anumit specific al manifest rii agresivit ii în coal , a a cum au demonstrat-o anumite studii i cercet ri în domeniu. Mai întâi, trebuie s fim con tien i c aceasta nu poate fi rezolvat complet niciodat . Nu se poate „interzice“ agresivitatea verbal , b taia între elevi – se vor înjura, jigni, bate pân la urm , în virtutea instinctelor. Dar putem impune un anumit control, îi putem face pe copii s con tientizeze gradul de risc al anumitor comportamente.

Înainte de a trece la orice analiz sau interpretare a datelor cu privire la fenomenul de agresivitate verbal manifestat în mediul colar, vom face o trecere în revist a designului cercet rii realizate în cadrul lucr rii de doctorat, cu privire la unele aspecte specifice – motivele cercet rii, obiectivele acesteia, ipoteza general , e antionarea, instrumentele de cercetare utilizate – în vederea oferirii unei imagini mai clare cu privire la demersul nostru tiin ific.

Astfel, motivele care au generat această cercetare au fost urm toarele:

- Agresivitatea verbal este un fenomen foarte des întâlnit i se extinde, atât în mediul colar, cât i la nivelul societ ii în ansamblu. Acest fapt afecteaz poten ialul educa ional al colii, calitatea educa iei, nu în ultimul rând performan ele colare ale elevilor.
- Faptul c agresivitatea verbal se manifest frecvent în coli ridic un semn de întrebare cu privire la dezvoltarea ulterioar a individului în societate i de aceea ar fi nevoie de g sirea unor m suri de prevenire i combatere a acestui fenomen.
- F r luarea unor m suri de combatere, exist tendin a ca agresivitatea verbal s fie trecut cu vederea i s se agraveze în timp, luând forma violen ei fizice.
- Pentru un demers coerent în domeniu, se impune cunoa terea gradului de con tientizare a existen ei agresivit ii verbale de c tre to i actorii colari implica i în procesul educa ional – directori, cadre didactice (dirigin i), elevi.

1. Ipoteza general a cercetării

În cadrul lucrării, s-a avut în vedere următoarea ipoteză generală: *cu cât elevii evoluează pe parcursul colar (de la ciclul gimnazial la ciclul liceal), cu atât tipurile și conținuturile relațiilor din contextul colar se modifică, existând anse mai mari ca agresivitatea verbală să crească.*

În acest scop, s-a considerat relevantă analiza comportamentului agresiv verbal, în special la elevii claselor a VIII-a și a celor din clasele a XII-a. S-a considerat că, pe măsură ce elevii trec la alte niveluri de colarizare, aceștia își dezvoltă alte modalități de relaționare, atât cu cei din cadrul colii, cât și cu cei din afara acesteia, în funcție de particularitățile specifice vârstei, manifestându-și stilul personal în comunicare și relaționare (inclusiv în ceea ce privește manifestarea agresivității).

2. Obiectivele cercetării

Pomind de la ipoteza anterioară, au fost stabilite următoarele obiective ale cercetării:

- Identificarea fenomenului de agresivitate verbală la nivelul învățământului preuniversitar (forme, cauze, strategii abordate etc.), în vederea gășirii de soluții de prevenire și combatere a acestui fenomen la nivelul colii;
- Identificarea tipurilor de relații de tip agresiv manifestate între adult – preadolescent/adolescent;
- Elaborarea unui set de recomandări destinate directorilor de școală, cadrelor didactice, consilierilor colari și părinților, în scopul prevenirii și combaterii situațiilor de agresivitate verbală manifestate la nivelul colii și în afara acesteia.

3. Metode și tehnici de cercetare

Analiza fenomenului agresivității verbale presupune un demers psihologic, de tip cauză - efect aplicat la nivelul deprinderilor formate în aspectele atitudinal-comportamentale, iar un asemenea tip de cercetare necesită o abordare complexă și dificil de surprins. Pentru realizarea investigației, s-a utilizat un complex de metode și tehnici, prezentat în cele ce urmează.

- **Analiza de documente** – lucrări, legi, reglementări care circumscriu/structurează cadrul legislativ al prevenirii, intervenției și controlului în domeniul agresivității verbale și studii referitoare la acest aspect: teorii, forme, studii de caz etc. Accentul a fost pus pe situațiile care implică categorii specifice de vârstă din învățământul pre-universitar: preadolescenții și adolescenții.
- **Ancheta prin chestionar** – aceasta a fost utilizată în scopul analizei dimensiunii fenomenului de agresivitate verbală în spațiul colar și indirect, la cel extracoliar. Ancheta prin chestionar s-a adresat următoarelor categorii: directori de școală (manageri colari), elevi, cadre didactice (diriginii și ai elevilor). Pentru fiecare categorie menționată au fost elaborate chestionare specifice, iar acestea s-au axat în principal pe următoarele aspecte: mediul colar (rata de participare, procentul notelor scizute la purtare pe niveluri de învățământ etc.); mediul familial (ponderea elevilor care provin din familiile dezorganizate, ponderea elevilor cu părinți plecați în străinătate etc.); relațiile interumane (frecvența atitudinilor și comportamentelor adoptate la nivelul clasei, frecvența reacțiilor)

ca r spuns la comportamentul manifestat în cadrul clasei de c tre profesori etc.); adaptarea la norme i reguli (frecven a apari iei dificult ilor de adaptare la normele i regulile colare pe care elevii le întâmpin , ponderea elevilor de gen feminin/masculin care nu se adapteaz la normele i regulile colare, frecven a manifest rii unui comportament verbal agresiv etc.); dezvoltarea parteneriatului coal -familie-comunitate în vederea prevenirii i combaterii fenomenului de agresivitate verbal (num rul factorilor implica i în prevenirea i combaterea fenomenului de agresivitate verbal , frecven a activit ilor/ac iunilor de prevenire i combatere a agresivit ii verbale etc.). Atât chestionarul adresat elevilor, cât i cel adresat cadrelor didactice (dirigin ilor) are în vedere atitudinile i deprinderile verbal-agresive care genereaz fenomenul de agresivitate verbal ; astfel, chestionarul adresat cadrelor didactice reprezint „oglinnda“ chestionarului adresat elevilor. Prin analiza acelora i aspecte prin cele trei tipuri de chestionare se ofer date comparabile i, în acela i timp, se asigur formarea unei imagini concrete a mediului colar ia clasei, prin faptul c se ob in percep ii i opinii din perspectiva a trei actori colari.

- **Ancheta prin interviu de grup** – s-a adresat elevilor de diferite vârste i medii de reziden (municipiul Bucure ti i jude ul Ilfov). Aceast metod a avut ca scop completarea datelor ob inute prin intermediul chestionarelor adresate diferi ilor actori colari (directori, elevi i cadre didactice) i, în acela i timp, a permis identificarea altor posibile cauze ale manifest rii agresivit ii verbale – din perspectiva acestora.

4. E antionarea

Ipozeza de la care am pornit în stabilirea designului cercet rii vizeaz în mod direct actorii procesului didactic: directori de coal (manageri colari), elevi, cadre didactice (dirigin i). Din punct de vedere statistic, e antionarea a vizat dou etape: într-o prim etap , selec ia unit ilor de înv mânt în care se va derula cercetarea, urmat , în a dou etap , de selec ia în cadrul fiec rei coli a subiec ilor ce vor fi investiga i – elevi i/sau cadre didactice.

→ Directorii de coal

Pentru investigarea directorilor de coli, baza de e antionarea a fost constituit din re eaua colar corespunz toare anului colar 2007-2008, cercetarea derulându-se la nivelul unit ilor de înv mânt în cursul aceluia i an colar. În total au fost cuprin i 120 de directori colari din înv mântul pre-universitar din toat ara.

→ Elevii claselor a VIII-a i a XII-a

Baza de selec ie a elevilor a fost clasa (grupul) de elevi. Principalele criterii pe care le-am avut în stabilirea lotului de **elevi investiga i prin chestionar** au fost:

- **nivelul de colarizare.** Au fost selecta i **681 de elevi** din clasele finale ale ciclurilor de colarizare corespunz toare înv mântului pre-universitar: ciclul gimnazial – clasa a VIII-a, ciclul liceal – clasa a XII-a. Motivele care au fundamentat aceast op iune au fost urm toarele:

- Am considerat că aceste momente din parcursul școlar sunt relevante pentru scopul cercetării de față. În primul rând, vârsta elevilor (respectiv perioada de preadolescență și adolescență) se remarcă prin anumite particularități specifice stadiului respectiv de dezvoltare, relevante pentru tematica cercetării – agresivitatea verbală: apartenența la grupul de elevi *versus* izolarea socială, construirea relațiilor inter-personale stabile și a identității de sine *versus* confuzia privind propria identitate și dificultățile de relaționale și comunicare. Ca urmare, în acești ani școlari, elevii pot avea o viziune unitară asupra problemelor cu care se confruntă ei însși prin intermediul colii, inclusiv asupra celor ce în de agresivitatea școlară.
- În al doilea rând, prin intermediul fiecărui nivel de școlarizare și al particularităților de vârstă, elevii au posibilitatea completării și/sau comparării elementelor de agresivitate verbală cu propria experiență de viață, cu cea din coală, oferind totodată termeni de comparație interindividuală și surse de autoconștințare (care devin autoevaluări).

• **mediul de rezidență.** Elevii au fost selectați din unități de învățământ din municipiul București și din județul Ilfov, mediul urban și mediul rural, apreciindu-se că fiecare dintre aceste medii prezintă o anumită specificitate generală, cu influențe directe sau indirecte asupra manifestării agresivității școlare, după cum urmează:

- Municipiul București reprezintă un amalgam de tipologii din punct de vedere al profilului uman/școlar și este cel mai dinamic oraș din punct de vedere al aglomerației, tipurilor de relații familiale și sociale. De asemenea, elevii din București au acces la mai multe și variate surse de informații (mass-media, Internet etc.), fapt care ar putea influența gradul de manifestare a comportamentului verbal agresiv, inclusiv în spațiul colii.
- Județul Ilfov, deși este foarte aproape de București, reprezintă o „cale de mijloc” între mediul urban și mediul rural, prin urmare există diferențe semnificative a tipurilor de comunitate, a familiilor și a mediului din care provin copiii, posibil și a formelor de manifestare a comportamentului verbal agresiv în coală.

Pomniind de la aceste considerente, putem emite ipoteza potrivit căreia în zonele mai aglomerate (mediul urban) există șanse mai mari ca fenomenul de agresivitate verbală să fie mai ridicat decât în zonele rurale.

Pentru a sprijini și diversifica informațiile obținute de la elevi prin chestionar, a fost cuprins în investigație un alt lot de elevi, **prin interviul semistrukturat** (interviuri focalizate de grup). În cadrul interviurilor focalizate de grup au fost cuprinși elevii din aceleși unități de învățământ investigate prin chestionar, după cum urmează: aproximativ 6-12 elevi din fiecare clasă, proveniind din 8 coli: 4 coli din municipiul București (2 clase a VIII-a și 2 clase a XII-a) și 4 coli din județul Ilfov (2 clase a VIII-a și 2 clase a XII-a).

→ Cadre didactice

Pe lângă elevi, în investigație au fost cuprinse cadre didactice, în fiecare unitate școlară chestionarul fiind aplicat unui număr de 2-9 cadre didactice (un număr total de **175 cadre didactice**). În general, au fost selectate cadre didactice cu statut de diriginte în anul școlar în care s-a derulat investigația, de la nivelul clasei de elevi cuprinse în cercetare. Acolo

unde această condiție nu a putut fi îndeplinită, au fost selectate cadre didactice care au avut experiențe de dirigiență în anii școlari anteriori. În ceea ce privește alte criterii de selecție a lotului de cadre didactice, au fost luate în calcul mediul de rezidență și nivelul de colarizare.

5. Analiza și interpretarea datelor

În analiza și interpretarea datelor privind relația elev-profesor am înțeles următoarele aspecte: perspectiva elevului asupra manifestării comportamentului verbal-agresiv în relația cu profesorii; perspectiva cadrului didactic (diriginte) asupra manifestării comportamentului verbal-agresiv în relația cu elevii.

• Prezența agresivității verbale în școală

La nivel general, din analiza datelor cercetării a rezultat faptul că 61,7% dintre elevii și 64,4% dintre cadrele didactice sunt de părere că **fenomenul de agresivitate verbală se manifestă cu o frecvență foarte mare la nivelul învățământului post-gimnazial**. Aceste date sunt susținute și de informațiile obținute prin discuțiile de grup. De exemplu, din perspectiva elevilor participanți la acestea, fenomenul de agresivitate evoluează de la ciclul gimnazial către cel liceal (ceea ce ne confirmă ipoteza elaborată la momentul de debut al investigației). De multe ori, se apreciază că cei mici îi folosesc pe cei mari ca modele în manifestarea agresivă. Astfel de comportamente sunt utilizate, uneori, pentru a ieși în evidență în cadrul grupului.

Caseta 1. Opiniile elevilor cu privire la nivelul de învățământ la care se manifestă comportamentul agresiv verbal

E1: Este mai grav la cei mai mari, cei mai mari vor săiasă în evidență. Ei intră într-un anumit anturaj.
E2: S-au schimbat vremurile, s-a schimbat vârsta la care se manifestă mai mult agresivitatea verbală. Să zic, cei din clasa a V-a, se ceartă, se bat, îi adresează insulte, ei, ce să zic, ei fiind mai mici, pentru că încă nu au trecut prin școală, se iau în ei, fac același lucru ca cei mari. După ce mai cresc, îi dau seama dacă se iau după unul sau altul. Îi dai seama dacă este mai bine sau nu.
E3: Ei pentru a ieși în evidență! Este o chestie colectivă pentru că toată lumea o face. Este mai amuzant, dacă pot spune așa. Încercăm în felul acesta să ieșim din banal. Bine, nu ne permitem în toate orele!

Din perspectiva elevilor chestionați, **agresivitatea verbală a elevilor față de profesori se manifestă foarte des în 4,1% dintre cazuri și des în 14,8% dintre cazuri**. Din perspectiva cadrelor didactice (diriginte), agresivitatea verbală a elevilor față de profesori se manifestă des la nivelul colii în 10,9% dintre cazuri și, la nivelul clasei, în 7,4% dintre cazuri.

Un aspect relevant al cercetării este acela că există mari discrepanțe procentuale în acceptarea de către actorii școlari – elevii și cadrele didactice – a acestui fenomen. În același timp, procentele ar fi mai ridicate dacă ambii actori școlari ar conștientiza că acest fenomen este prezent în școală, înșiși cei mai mulți tind să-l considere ca pe ceva necesar în societatea actuală în care trăim, în școala modernă – pentru o incluziune reală în grupul de apartenență.

Caseta 2. Opinii ale elevilor cu privire la manifestea unui comportament verbal agresiv (clasa a XII-a)

E1: *Da, noi ne agresăm, dar e ceva normal, a a reacționăm noi. Vrei să faci parte dintr-un grup. Altfel, e ti v zut ciudat, trebuie să participi. Iar dacă sunt unii mai „emoțivi”, până la urmă trebuie să se întreasă, nu?*

E2: *Vedeți, aceste injurături, expresii verbale a-a-zis „agresive” nu sunt ale agresivității, sunt o formă a exprimării noastre. Dacă cineva o ia personal, zboară din grup, nu au de ce să o ia personal. Este absolut normal. Până la urmă este în chestie de amuzament. Avem două fete în clasă care injur (dar injur!), care până la urmă au fost mutate din clasă.*

Din totalul celor 681 de elevi chestionați, peste 7% consideră că, la nivelul colii mulți profesori manifestă un comportament verbal agresiv față de elevi. Pe de o parte, sunt profesorii care obișnuiesc să se manifeste agresiv în relația cu elevii. Pe de altă parte, sunt profesorii care, răspunzând la agresivitate prin agresivitate, nu fac altceva decât să întreasă acest comportament.

Mulți dintre cei care au participat la focus-grupuri incriminează drept cauză a manifestării acestui fenomen, modul în care este structurată educația în coală, anume faptul că se pune accentul pe predare, respectiv memorare, în loc de-a se pune accentul pe activități care să stimuleze creativitatea și încrederea în sine a elevilor.

Caseta 3. Opinii ale elevilor privind modul în care aceștia ar dori să se desfășoare orele (clasa a VIII-a)

E1: *Din câte îmi aduc aminte, eram la ora de istorie și am făcut niște jocuri și niște chestii plătute. Ar trebui să se întâmple chestiile astea mai des. De obicei, profesorii ne dictează, noi învățăm.*

E2: *Aa, dacă noi facem proiecte, reținem lucrurile. Reținem că am făcut ceva și atunci muncim cu drag. Dacă am lucra cu desen, iar să arfi o idee, pentru că eu, cel puțin, rețin.*

Cadrele didactice (diriginți) sunt de preferință, în număr mare, că nu pot manifesta un comportament verbal agresiv; totuși aproape 4% dintre acestea declară că la nivelul colilor există profesori (alții!) care manifestă des un astfel de comportament.

• Relațiile dezvoltate la nivelul clasei între cei doi actori colari: elevi și profesori

Un obiectiv urmărit în această cercetare a vizat identificarea tipurilor de relații existente între adult-preadolescent/adolescent în spațiul colii, din perspectiva manifestării agresivității verbale.

Unul dintre itemii cuprinși în chestionar a solicitat caracterizarea relației elev-profesor, respectiv profesor-elev. În privința **relației elevilor cu profesorii**, aceasta este, în opinia elevilor, una „matură” („foarte frecvent” conform opiniei a 5% dintre respondenți și „frecvent” în 22,5% dintre răspunsuri), „tensionată” („foarte frecvent” – 1,2%; „frecvent” – 15,1%) sau chiar „conflictuală” („foarte des” – 1,5%; „des” – 5,7%).

Din punctul de vedere al **cadrelor didactice (dirigin i), rela ia cu elevii** a fost caracterizat astfel: rela ia cu fetele este „deschis “ („foarte frecvent“ conform opiniei a 38,9% dintre reponden i, „frecvent“ – 56% dintre reponden i), este bazat pe „încredere“ („foarte frecvent“ – 25,1%; „frecvent“ – 69,1%) i „matur “ („foarte frecvent“ – 2,3%; „frecvent“ – 61,7%). Rela ia cadrelor didactice cu b ie ii are caracteristici specifice, diferite de cea cu fetele: „matur “ („foarte frecvent“ – 2,9%; „frecvent“ – 50,3%) sau uneori „tensionat “ („frecvent“ – 8 % dintre reponden i) i „conflictual “ („frecvent“ – 1,1% dintre reponden i).

Mergând mai departe în această privin , elevii claselor a VIII-a ia XII-a i cadrele didactice (dirigin i) au fost ruga i s characterizeze **atitudinile i comportamentele de tip agresiv ale fetelor i b ie ilor**, în func ie de tipul manifest rii acestora la clas . În opinia cadrelor didactice (dirigin i), fetele manifest în pu ine cazuri comportamente negative: injurii i jigniri (men ionate „foarte frecvent“ de 0,6% dintre reponden i i „frecvent“ de 11,4% dintre reponden i) i violen fizic (men ionat „frecvent“ de 2,9% dintre reponden i). Propor ia corespunz toare acelor a i tipuri de comportamente în rândul b ie ilor este mai mare: injurii i jigniri (men ionate „foarte frecvent“ de 1,7% dintre reponden i i „frecvent“ de 32,6% dintre reponden i) i violen fizic (men ionat „foarte frecvent“ de 1,7% dintre reponden i i „frecvent“ de 12% dintre reponden i).

Astfel, se evideniaz faptul c dirigin ii chestiona i consider c b ie ii manifest , într-o propor ie semnificativ mai ridicat decât fetele, un comportament verbal agresiv, exprimat prin injurii, jigniri. Aceste date sunt sus inute i în plan teoretic: fetele folosesc, cel mai des în raport cu b ie ii, forme mult mai subtile i indirecte de agresivitate verbal , precum r spândirea de zvonuri, manipularea rela iilor dintre fete, calomnia etc. (Olweus, 1993).

• **Formele de manifestare a comportamentului verbal agresiv elevi – profesori i profesori – elevi**

În cazul formelor concrete de manifestare a agresivității verbale a **elevilor fa de profesori**, exist o multitudine de forme men ionate atât de elevii chestiona i (din clasele a VIII-a ia XII-a), cât i de cadrele didactice (dirigin i). Actorii colari cuprin i în lotul de investiga ie declar c , cea mai frecvent form de manifestare a fenomenului de agresivitate verbal este cea de „utilizare a unui ton mai ridicat al vocii“ (12,8%), dar i „utilizarea unor porecle“ (11,7%). Aceste date au fost confirmate i de cadrele didactice (dirigin i) chestionate, ca fiind principalele forme concrete de agresivitate verbal din partea elevilor. Se observ din analiza datelor c , atunci când elevii se raporteaz la autoritate (reprezentat de cadrul didactic), formele concrete de agresivitate verbal sunt mai pu in grave decât în rela ia direct cu colegii lor.

În opinia cadrelor didactice (dirigin i) chestionate, formele concrete de manifestare a comportamentului agresiv verbal din partea **profesorilor fa de elevi** sunt: „ridicarea tonului“ („foarte des“ – 4%; „des“ – 25,7%), „jignirea i/sau blamarea elevilor“ („des“ – 3,4%), „marginalizarea elevilor/elevilor“ („des“ – 2,3%), „discriminarea elevilor“ („des“ – 1,1%) i, în câteva cazuri, chiar „lovirea cu obiecte“ („des“ – 1,1%). Acest fapt indic un aspect îngrijor tor, întrucât se consider c profesorul este cel care reprezint un „model“ pentru

elevi, care manifest dragoste, respect fa de elevi i spirit de dreptate în aprecierea obiectiv i nep rinitoare a eforturilor elevilor la înv tur .

Din discu iile cu elevii care au participat la focus-grupuri a reie it faptul c cele mai dese forme concrete utilizate de elevi ca forme de agresivitate verbal sunt cuvintele urâte i înjur turile. Pe de alt parte, acest mod de exprimare nu apare doar în rela ia dintre elevi, ci i în rela ia dintre elevi i profesori.

Caseta 4. Opinii ale elevilor privind comportamentul agresiv manifestat de profesori – elevii din clasa a VIII-a

E1: *Ne fac „handicapa i”, sau arunc cu ghiozdanul. Doamna de desen a venit dup mine cu m tura c nu am desenat bine.*

E2: *Pe mine m-a alergat cu m tura i m-a înjurat de maic -mea. Poate spune orice profesor despre ea.*

E3: *Ne spune c suntem proaste, sau c suntem lipsite de educa ie.*

Caseta 5. Opinii ale elevilor privind comportamentul agresiv manifestat de profesori – elevii din clasa a XII-a

E1: *A existat un caz, a venit un profesor i a început s ne înjure, a spus c nu suntem maturi, dar a fost provocat. Uneori suntem i noi de vin . Trebuie s st m cumin i în banc .*

E2: *... domnul diriginte. Mam ! Da, i doamna de muzic , îmi d ni te palme dup ceaf i apoi îmi d un trei. Am un cercel în ureche i nu-i place.*

E3: *Deci, profesorii ne înjur , fac ni te gesturi care nu mi se par normale. Eu cred c o fac i din r utate. În loc s încerce s se apropie de noi!*

E4: *P i, depinde... Dac este profesorul de istorie – ne scade nota, dac este dirigul – lu m capace, dac este profa de latin – atunci ia catalogul i pune doi, dac e proful de francez spune „okay”.*

E5: *Dac este profesorul de mate, ne bate. Asta se poate socoti ca violen , am uitat s spun. Ne terorizeaz , dar este cel mai preg tit i competent. Într-un fel, îl i respect m. Are o cultur general vast i, totu i, noi îl ironiz m.*

E6: *Eu am p rul lung, dar trebuie s -l prind la spate. Anul trecut mi-a dat trei pentru c nu era legat. Este drept c scrie în regulamentul colar c nu ai voie s ai p rul lung nelegat, c nu ai voie s ai un cercel în cazul b ie ilor, dar, totu i s ne scad nota nu cred c era cazul!*

E7: *Exist un profesor în coal , am spus mai devreme, ne înjur , face urât când se enerveaz , i cred c o face pentru c vrea s -i manifeste „autoritatea” i pentru c este un tip slab. Sincer!*

• Principalele cauze ale manifest rii agresivit ii verbale elev – profesor i profesor – elev

Se constat divergen e în privin a opiniilor elevilor, respectiv ale cadrelor didactice (dirigin i), în ceea ce prive te principalele trei **cauze ale agresivit ii verbale a elevilor fa de profesori**. Astfel, în opinia elevilor chestiona i, acestea sunt: „deficien ele de comunicare cu profesorii” (53,3%), „reac ia elevilor fa de autoritate (chiar for at uneori)” (53,3%) i „apartenen a elevilor la diferite grupuri” (48,9%). În schimb, în opinia cadrelor didactice

chestionate, principalele trei cauze sunt: „deficiențele de comunicare cu profesorii“ (70,3%), „influența negativă a mass-media“ (63,4%) și „preluarea unor modele de relaționare din familie“ (45,7%).

Din cele opt focus-grupuri realizate cu elevii din clasele a VIII-a și a XII-a, reiese faptul că profesorii nu reușesc să fie adevărate modele pentru elevi, cei mai mulți dintre elevii chestionați fiind de părere că profesorii nu îi tratează cu respect – în sensul dat de Eric Fromm: „capacitatea de a vedea o persoană așa cum este ea, de a fi conștient de individualitatea sa unică“ (Fromm, 1995, p. 31). Cu alte cuvinte, respectul pentru elevi reprezintă dorința acestora de a fi văzuți și de către profesori așa cum sunt.

Caseta 6. Opiniile elevilor privind modul în care sunt tratați elevii de către profesori

E1: *O relație de egalitate egală. Nu este întotdeauna o relație egală, ne tratează ca pe niște copii. (clasa a VIII-a)*

E2: *Să existe mai mult respect din partea profesorilor, în alegere, și din partea noastră să fim cum s-a ne comportăm. Există profesori care au probleme, mai mult ca sigur, au și ei problemele lor, și ar trebui să noi, la rândul nostru să îi înlegem. (clasa a XII-a)*

Din analiza datelor cercetării noastre reiese faptul că preadolescenții și adolescenții consideră că au ajuns la acea vârstă la care profesorii ar trebui să le acorde mai mult încredere și în alegere. Dificultățile care apar în relațiile dintre adulți și copii (elevii) își au originea într-o ambivalență: pe de o parte, preadolescentul și adolescentul doresc să devină adulți, dar ezită să abandoneze siguranța de a avea sprijinul profesorului; pe de altă parte, profesorul își dorește, în egală măsură, ca preadolescentul și adolescentul să devină adulți, dar acest lucru este, de multe ori, privit de ei cu teamă și neîncredere.

În opinia elevilor chestionați, principalele trei **cauze ale agresivității verbale a profesorilor față de elevi** sunt: „provocările din partea elevilor“ (79,4% dintre respondenți), „lipsa abilității profesorilor de a coordona/gestiona clasa“ (58,9% dintre respondenți) și „convingerea profesorilor că autoritatea se obține prin presiuni verbale“ (42,1% dintre respondenți). În schimb, cadrele didactice chestionate notează că principalele trei cauze pentru care aceștia au un asemenea comportament față de elevi sunt: „lipsa abilității profesorilor de a coordona/gestiona clasa“ (invocat de 68% dintre respondenți), „deficiențele de comunicare cu elevii“, „provocările din partea elevilor“ (65,7% dintre respondenți) și „lipsa unei colaborări adecvate cu părinții elevilor“ (34,9% dintre respondenți).

Cea din urmă cauză, poate constitui, totodată, o premisă în cadrul cercetării noastre, evidențindu-se, astfel, faptul că este foarte important să existe o strânsă legătură între familie și coală, în sensul următor: dacă diriginții ar colabora mai des cu părinții elevilor, atunci s-ar putea preveni acele aspecte indezirabile.

Concluzii și recomandări

Analiza și interpretarea datelor cercetării au permis sintetizarea anumitor concluzii și recomandări.

- Se poate afirma că fenomenul de agresivitate verbală este prezent la nivelul mediului școlar românesc și acesta se manifestă atât la nivelul elevilor, cât și al profesorilor. Se poate afirma că ambele categorii de actori școlari încalcă acele norme și reguli legate de manifestarea comportamentelor indezirabile, stipulate în *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*.
- Există diverse forme de manifestare a agresivității verbale în școală, pornind de la cele mai ușoare – cum sunt poreclirea și tachinarea – și ajungând până la forme mai grave – precum ironiile, cuvintele urâte și injuriile, acestea din urmă fiind cel mai frecvent utilizate.
- Se poate vorbi despre o strânsă legătură între apariția acestor forme de agresivitate verbală la elevi și manifestarea acestora la profesori, în sensul că un anumit comportament agresiv al unui actor școlar generează o anumită atitudine negativă la ceilalți actori școlari, iar acest aspect evidențiază modul cum se manifestă autoritatea, controlul și stima de sine în mediul școlar. În unele situații s-a remarcat faptul că profesorii și elevii trec dincolo de limita limbajului verbal agresiv, mergând până la formele ușoare de agresivitate fizică (de exemplu, datul palmelor după ceafă, aruncatul ghiozdanului etc.).
- În privința modului de relaționare a profesorilor cu elevii, se remarcă o tendință de manifestare a agresivității verbale prin trecerea de la formele ușoare, realizate prin utilizarea unui ton ridicat al vocii, până la folosirea unor forme mai grave, manifestate prin jigniri și/sau blamări la adresa elevilor, marginalizări, precum și discriminări.
- Principalele cauze ale manifestării agresivității verbale între cei doi actori școlari sunt: comunicarea neadecvată dintre elevi și profesori; reacția elevilor față de autoritate, lipsa abilității profesorilor de a coordona-gestiona clasa; apartenența a elevilor la grupuri diferite (grupuri de prieteni, gașca etc.), influența negativă a mass-media; lipsa unei colaborări între profesori și părinți.
- Atât elevii, cât și profesorii consideră că agresivitatea verbală este un fenomen caracteristic colii actuale. Ambii actori școlari acceptă situația că există niște norme și reguli școlare care, dacă sunt încălcate de unul dintre aceștia, automat duc la situația în care și celălalt nu le respectă. Putem vorbi de un cerc vicios care generează dependență, liantul principal fiind constituit de agresivitatea verbală.

Ce anume se poate face pentru a ieși dintr-un astfel de cerc vicios? Soluția se află, în primul rând, la nivelul managementului școlar, la nivelul normelor și regulilor școlare care trebuie adaptate la contextul actual, în așa fel încât să poată fi respectate atât de elevi, cât și de profesori și să genereze o relație armonioasă și constructivă între cei doi actori școlari.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- FROMM, E. *Arta de a iubi*. București: Editura Anima, 1995.
- GARROD, A. et al. *Adolescent portraits, identity, relationships, and challenges*. New York: Publishing Allyn and Bacon, 1992.
- OLWEUS, D. *Bullying at School*. UK: Publishing Blackwell, 1993.
- REITMAN, D., VILLA, M. *Verbal Aggression: Coping Strategies for Children*. National Association of School Psychologists, U.S.A., 2004, http://www.smcp.s.k12.md.us/offices/ps/nasp/verb aggression_rk.html, accesat la 06.10.2008.
- SAMUEL, E.S. *Philosophy. History & Problems. 3rd Edition*. USA: McGraw Hill Book Company, 1983.

L'IDENTITE NATIONALE – INSTITUTION A MULTIPLES FACETTES

Drd. **Otilia Apostu**, asistent de cercetare
Institutul de tiin e ale Educa iei
Bucure ti, România
otilia.apostu@ise.ro

Résumé

Cette étude fait partie d'une recherche élaborée (comprise dans une thèse en co-tutelle franco-roumaine) sur la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale – où l'identité nationale est mise en perspective institutionnelle, ayant des dimensions spécifiques correspondantes aux statuts distincts de la nation. L'identité nationale comme norme objective, dont le support est la nation comme substantiel, est mise dans l'acception du fait social durkheimien. En tant qu'instance imaginaire, l'institution identitaire-nationale s'étaie sur l'image que la nation crée sur soi même, à partir de son vécu tout au long de l'histoire. L'identité nationale comme signification symbolique, où la nation est une convention, c'est l'ensemble des symboles nationaux et des leurs significations afin de faire compréhensible et légitimes les actions du présent.

Mot-clé: *identité nationale, socialisation, norme objective, imaginaire social, signification symbolique*

Rezumat

Studiul de fa face parte dintr-o cercetare ampl (cuprins într-o tez de doctorat coordonat în cotutel franco-român) asupra contribu iei sistemului de învățământ la construirea identității naționale – unde identitatea națională este abordat din perspectivă instituțională, stabilindu-i-se dimensiuni specifice care corespund statutelor distincte ale națiunii. Identitatea națională ca normă obiectivă, al cărei suport este națiunea în accepțiunea sa materială, este comprehensibilă din perspectiva faptului social durkheimian. Ca instanță imaginară, instituția identitar-națională se sprijină pe imaginea pe care națiunea și-o creează despre sine, pornind de la experiența trăită de-a lungul istoriei sale. Identitatea națională ca semnificație simbolică, unde națiunea este abordată ca o convenție, este ansamblul simbolurilor naționale și al semnificațiilor acordate acestor simboluri cu scopul în elegerii legitime a acțiunilor prezentului.

Cuvinte cheie: *identitate națională, socializare, normă obiectivă, imaginar social, semnificație simbolică.*

Introduction

Parler de l'identité nationale est une entreprise qui a suscité la pensée de plusieurs scientifiques de différentes disciplines, qui ont essayé de théoriser et d'expliquer ce phénomène assez vaste. On se retrouve, ainsi, sur un champ de recherche qui même s'il est déjà ouvert, il ne finira jamais d'envisager des approches de plus en plus variées et approfondies. Les changements intervenus en Europe dans le passé récent, ont redimensionné la problématique identitaire nationale et les projets nationaux visant la construction de l'attachement à l'espace national. Parmi les agents de socialisation ayant un rôle majeur dans la construction de l'identité nationale se trouve le système d'enseignement

qui par les documents spécifiques de politique scolaire, par les contenus des manuels et par les actions des enseignants façonnent la perception et l'attachement des jeunes apprenants à la communauté nationale. Ce propos nous a inspiré pour avancer une thèse scientifique dont le but est l'analyse de la contribution du système d'enseignement à la construction de l'identité nationale en Roumanie et en France. Il s'agit d'une analyse entrecroisée sur les programmes scolaires et les manuels scolaires d'histoire utilisés au cours des différentes périodes gouvernées par des différents systèmes de gouvernement. Pour justifier le choix des deux systèmes d'enseignement, on s'est appuyé sur les trois vagues d'influence francophone qui ont touché l'espace roumain et sur le mythe de la „France, notre grande sœur” qui est encore enraciné dans la mémoire collective. Le choix du corpus de l'analyse – les contenus scolaires d'histoire – est soutenu par deux principaux arguments : d'une part, l'histoire est l'un des éléments de base de l'identité nationale et, d'autre part, „l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière. Sur cette représentation, qui est aussi pour chacun une découverte du monde, du passé des sociétés, se greffent ensuite des opinions, des idées fugitives ou durables, comme un amour... , alors que demeurent, indélébiles, les traces de nos premières curiosités, de nos premières émotions” (Ferro, 1992, p. 7).

La démarche qu'on se propose se trouve dans une perspective cognitiviste parce qu'elle utilise la culture (acquise à l'école) comme filtre d'interprétation des mots, des choses, des actions afin de dresser une conscience nationale. Pour analyser la contribution du système d'enseignement à la construction identitaire nationale, on se propose à répondre à quelques questions: Quelle est l'image que l'école transmet aux élèves sur leur propre pays et leur propre nation? Quel est le type de relation encouragé in-group et out-group national? Quelles sont les valeurs promues par le système d'enseignement? Quel est le type d'identité nationale privilégié?

Notre démarche est soutenue par le fait que les contenus scolaires sont conformes à la stratégie communicationnelle de l'idéologie du présent qui, par ses moyens de persuasion, restructure la pensée collective en le rendant conforme à ses projets identitaires nationaux. La démarche entreprise suit à: déterminer les fréquences des occurrences liées à l'identité nationale, de leurs attributs spécifiques, contextes et raison en histoire; analyser les évaluations explicites sur l'espace national (physique et social); établir des ressemblances et des différences entre les discours des manuels scolaires appartenant aux systèmes d'enseignements roumain et français.

L'accomplissement de ces objectifs nous aide à tester les hypothèses structurées autour des trois dimensions de l'identité nationale: espace physique; espace social; valeurs.

- 1) L'invocation de l'espace national met en évidence les structures institutionnelles existantes et acceptées dans la société.
- 2) Le rapport Soi / Autre décrit dans les contenus scolaires envisage le modèle national de percevoir et de se rapporter aux autres (modèles : différentialiste, assimilationniste, multiculturaliste).
- 3) Les valeurs promues par les contenus scolaires sont celles du temps présent indifféremment de l'espace ou la période décrits dans les manuels.

Les résultats de notre démarche offriront une radiographie de l'attachement à l'espace nationale envisagé par le pouvoir et ils peuvent être utiles aux auteurs de manuels scolaires, aux enseignants, mais aussi aux dirigeants du système d'enseignement.

L'étude qu'on se propose dans les pages qui suivent est une partie prenante de notre recherche sur l'identité nationale. Elle se limite à la clarification de l'approche du concept-clé de notre démarche scientifique – *l'identité nationale* – dont l'approche est placée dans la perspective de l'analyse institutionnelle.

Chaque individu naît dans un espace national doté d'une identité et qui lui s'impose par différentes instances : par ses parents au début, par l'école, l'église, les médias ou des groupes sociaux variés, à travers des multiples relations établies. Par ces instances, l'individu apprend à vivre dans sa communauté nationale afin d'être accepté et reconnu comme « l'un d'entre eux ». Il découvre ce qui est la nation, quelles sont ses particularités, les relations sociales acceptées à son sein, les valeurs et les normes qui gèrent les relations entre les co-nationaux. Tous ces éléments organisés dans un type particulier de communauté accueillent les nouveaux membres de la communauté nationale, son action intégrative commençant dès premiers jours de l'existence de l'individu. „Chaque type de communauté est un monde de pensée, qui s'exprime dans son propre style de pensée, pénètre la pensée de ses membres, définit leur expérience et place les repères de leur conscience morale” (Douglas, 1989, p. 115). Elle contribue, ainsi, à la construction des représentations, des convictions, des images mentales, y compris sur la propre nation, marquant l'individu pour son existence entière. Pour le fait que l'identité nationale se constitue dans „un système de relations sociales organisé à partir de valeurs communes, où se réalisent certains procédés, afin de satisfaire certains besoins sociaux fondamentaux” (Mihăilescu, 2003, p. 175), elle peut être perçue et analysée comme une institution, en directe et permanente interrelation avec d'autres.

L'image globale que l'individu détient sur sa nation, sur les comportements désirables dans l'espace national et les relations qu'il faut établir se trouvent dans la mémoire collective qui „sert de système de stockage à l'ordre social” (Douglas, 1989, p. 61), cette institution régulatrice des interactions sociales. Pour qu'elle se produise et se reproduise constamment à l'intérêt de l'individu et de la collectivité également, l'ensemble des institutions entrent en jeu. Il y a une continue détermination entre les institutions de la société pour assurer la maintenance du système socio-national, une continue détermination entre les symboles qu'elles utilisent pour marquer les images que les citoyens se construisent sur la société et sur la place qu'ils détiennent à l'intérieur de celle-ci. Les images mentales utilisées par les individus ont différents poids dans l'économie de l'ordre social et de l'attachement aux valeurs sociales et nationales. Pour ce fait, l'identité nationale vue comme image globale sur la nation, chargée de sentiments forts d'attachement, requiert plus d'attention.

L'image que l'individu se construit sur sa nation et sur sa place à l'intérieur de la nation, est une représentation mentale alimentée, d'une part, par une série d'expériences de la nation (un vécu de la nation). D'autre part, cette image est alimentée par les angoisses accumulées par le groupe national au long de son histoire et le système de défense construit contre ces angoisses (l'imaginaire national). Le vécu de la nation est apporté au présent par

l'intermédiaire de l'histoire à l'aide des symboles, de même comme le système de défense contre les angoisses se dresse à partir des mêmes symboles nourrissant l'esprit national. Ainsi, l'image de la nation devient une construction qui utilise les symboles construits au long du temps dont la compréhension est accessible à ceux qui détiennent les moyens de déchiffrer le message transmis, et qui contraint les citoyens à adopter certains comportements, attitudes prédéfinis au cours de l'histoire nationale et par les institutions marquantes des différentes époques. L'identité nationale devient ainsi un ensemble de valeurs et de normes construites au long de l'histoire nationale, qui agit au profit de l'ordre social par la reproduction dans la pensée individuelle et collective des symboles dirigeant les actions individuelles et collectives dans les directions avantageuses pour la nation. En d'autres termes, l'identité nationale s'érige en tant qu'institution, directement liée aux institutions étatiques, pour les caractéristiques qu'elle englobe: *instance objective* qui voit la nation comme substantiel; *instance imaginaire* qui favorise l'imaginaire social pour la présentation de la nation; *instance symbolique* qui voit la nation comme convention. L'identité nationale se trouve concomitant à chacun de ces stades et elle exerce continuellement une contrainte extérieure par le consensus ou par le droit, qui soumet tout individu appartenant à la communauté nationale. Pour chacun, le fait d'être citoyen de son pays l'oblige à respecter des règles préétablies, d'organiser et de conduire sa vie selon certaines valeurs, de devenir participant actif à la culture nationale et à la prise de décision dans sa société. L'institution identitaire nationale agit comme une norme générale pour le modelage de la personnalité individuelle et collective pour que ses adhérents soient obéissants aux règles générales de la nation.

L'institution est une norme générale fondée sur une idée forte encourageant des pratiques pérennes, réalisée dans un milieu social, gérée par un pouvoir qui dirige la compréhension du monde, la raison d'être des individus, et régleme les interactions sociales. L'identité nationale répond à toutes ces exigences: par l'appel aux ancêtres et aux traditions créées au long des générations, les habitudes sont reproduites dans les nouvelles conditions sous le direct contrôle du pouvoir qui cherche à reproduire sa légitimité dans la société par l'inculcation des certaines significations à la réalité entourant, et de réglementer les relations établis entre tous les participants à la vie sociale. Ainsi, l'appel aux ancêtres, les lieux de mémoire et les productions culturelles, y compris la production des symboles et de significations, sont les étayages de l'institution identitaire dans l'organisation et la gestion du présent et de l'avenir. L'identité nationale fixe dans la mémoire collective les traces du passé et les maintient vivantes dans la pensée collective pour construire et légitimer les actions présentes et futures. Elle réalise ainsi la liaison entre passé, présent et avenir au terme de l'existence objective, des mécanismes de la défense et de l'ensemble culturel, à travers le temps. Pour que cet ensemble demeure cohérent en temps, il est utile le déchiffrement des codes cognitifs et normatifs faisant leurs époques en périodes et contextes variés.

„La transmission de l'institution exige une légitimation, c'est-à-dire une interprétation cognitive et normative, de telle sorte que l'institution développe un savoir lié à une légitimation” (Namer, 1985, p. 119). Le langage est celui qui chargeant l'institution de significations désirées la rend légitime, intégrée dans le paysage de la réalité quotidienne. Chaque membre de la société la reconnaît et se soumet à ses exigences par conformisme, par conviction ou par le droit (les contraintes officielles). „C'est l'unité de sens qui donne l'unité à la

société” (Namer, 1985, p. 120). L’unité de sens que l’individu reçoit alors qu’il entre dans la communauté – préexistante en quelque sorte – est responsable de l’ordre social dont la connaissance est possible par la compréhension des significations que les individus attribuent à l’ordre social dominant. „Un tel savoir constitue la dynamique motivante de la conduite institutionnalisée” (Namer, 1985, p. 120). Au cours de leur existence, les membres de la collectivité adoptent des rôles spécifiques qui confirment leur soumission à l’ordre existant en le perpétuant aux générations futures. Par des actions individuelles ou collectives, ils (ré)confirment les significations attribuées à la réalité ayant pour eux la valeur d’une vérité absolue, mais qui, en réalité, n’est qu’une vérité subjective, enseignée et intériorisée tout au long de l’existence d’un individu. Par l’extériorisation des connaissances et par les comportements conformistes adoptés, les membres de la collectivité construisent et reconstruisent la réalité objective.

L’existence de l’institution suppose l’existence des relations entre les porteurs des symboles qui réclament l’adoption de certains rôles spécifiques participant à la légitimation de l’institution même : „le rôle médiatise le savoir agrégé dans l’institution” (Namer, 1985, p. 121). En adoptant un rôle, l’individu entre en directe liaison avec la connaissance de base de sa société qui gère le comportement. L’individu se retrouve directement conditionné par les valeurs, les normes et les règles instituées dans la société, et il adopte les comportements et les attitudes en conséquence. Il y a des rôles généraux adoptés par tous les individus de la société et des rôles spécifiques adoptés par des catégories particulières.

L’institution suppose une série de rôles mis en interaction afin de contrôler et d’assurer l’ordre social. L’identité nationale se soumet également à cette caractéristique de l’institution. Elle – l’identité nationale – est une image sur la propre nation, associée à des sentiments d’attachement, qui ressort des rôles établis pour la masse des citoyens et pour les différents groupes particuliers convergents avec l’esprit et l’intérêt national. Les actions spécifiques et les actions communes de ces rôles impliquent non seulement une relation de collaboration, mais aussi de contrôle qui se développe au cours du temps. Ainsi, l’historicité de la l’institution identitaire nationale ne vient seulement de son existence chronologique, mais aussi du conditionnement et du contrôle des différents rôles englobés par l’identité nationale.

Les institutions évoluent sans cesse, l’institution identitaire nationale se soumettant à cette dynamique influencée par une chaîne causale assez complexe et variée. Dans un premier cas, l’évolution de l’institution identitaire nationale suit les modifications produites „dans les objectifs fondamentaux autour desquels les politiques sont organisées” (Thelen, 2003-2004, p. 23). Il s’agit de changements dans le système politique qui peut réorganiser et redimensionner les buts de l’entière société, de son organisation et de son fonctionnement. Ce changement touche les dimensions fondamentales de l’identité nationale. Plus précisément, la perception et l’attitude face au territoire, face à la nation ou face au respect des valeurs prend des significations adaptées aux nouveaux objectifs nationaux. Le changement dans le mental collectif se produise beaucoup plus lentement que l’organisation des priorités nationales (en termes d’objectifs), mais une fois la transformation produite, elle marquera également l’image et les sentiments visant le propre groupe national, l’existence de la nation au long de l’histoire et l’importance accordée à certaines événements.

Dans un second cas, les institutions évoluent suite au „déplacement de l'équilibre des pouvoirs" (ibidem), l'un des exemples étant les changements apportés par les événements de décembre 1989, en Roumanie. Ces événements ont changé l'organisation et le fonctionnement de la société, les rapports de pouvoir et la montée au pouvoir des citoyens. Le passage du communisme au postcommunisme a marqué le transfert du pouvoir de la main de quelques individus, uniques représentants et dirigeants du Parti et de l'Etat, à la nation souveraine qui se dirige par les représentants qu'elle désigne librement.

Dans un troisième cas, les institutions évoluent après „un changement dans la grammaire culturelle définissant les routines et les formes légitimes et modernes" (ibidem). La manière d'être, d'agir et de communiquer sont les dimensions de la culture, leur changement faisant l'objet du changement des mentalités qui s'inscrivent dans un processus de longue durée, selon des contextes spécifiques. Le changement dans la mentalité collective offre des nouvelles définitions aux réalités sociales, et des nouveaux rapports au monde.

„Le concept d'institution est problématique: cela signifie que l'institution ne se donne presque jamais immédiatement à l'observation ou à l'étude inductive. Présente-absente, elle envoie des faux messages en clair par son idéologie et de vrais messages en code par son type d'organisation. Elle ne se confond pas avec les objets réels qu'elle désigne dans l'idéologie courante ou dans le vocabulaire juridico-sociologique" (Lourau, 1970, p. 143). L'approche de l'identité nationale n'est pas une démarche facile parce qu'elle ne se confond pas avec les objets qu'elle définit ou que la définit, mais elle peut être analysée par l'intermédiaire de ceux-ci. « Présente-absente » en même temps, l'identité devient réelle par les actions de ses porteurs, des membres de la société qui pensent et agissent conformément aux systèmes de règles généralement nommées *institutions*. L'identité nationale définit des espaces réels (physique, social) et encourage des sentiments et des attitudes qui les valorisent, sans se confondre avec ces réalités concrètes. Cette relation que l'identité nationale établie avec les choses réelles par l'intermédiaire des êtres humains l'amène à être une présence active dans le milieu social.

En ce qui suit, on se concentre sur les trois dimensions de l'institution, identifié par R. Lourau, et qui offre trois facettes à l'approche de l'identité nationale. A l'institution identitaire nationale on propose un statut spécifique de la nation.

1. L'identité nationale comme norme objective. La nation comme substantiel

L'identité nationale est une image que l'individu retrouve, à sa naissance, dans la société, mais à la construction de la quelle il arrive à participer en tant que citoyen actif. Il y a une image sur la nation gouvernée par la conscience collective et qui est reprise par chacun des citoyens à l'aide des facteurs de socialisation. L'intériorisation de l'image globale détenue sur la propre nation est médiatisée par chaque personnalité humaine qui la rend à la collectivité nationale d'une manière à la fois fidèle et novatrice. Le positionnement entre les deux pôles est directement influencé par la dimension affective rattachée à l'image de la nation qui prend les racines de la réalité nationale concrète, de la matérialité (la nation comme organisme vivant, comme existence matérielle, mais aussi de toutes les marques physiques de l'espace national) et des événements qui ont touché la collectivité nationale.

La collectivité nationale est organisée et gouvernée par cette image (ou mieux image-sentiment), pour arriver à participer activement à la construction de l'imaginaire national par chacun de ses citoyens. Au fur et à mesure, suite à l'action soutenue des agents de socialisation (l'école prenant une place à part) l'individu découvre et approprie le monde où il vit, avec tous les éléments matériels et spirituels qu'il englobe. Ce fait se réalise par l'intermédiaire des symboles dont le support physique est la nation même. A ce point, la nation et l'image construite à partir de la nation pour son gain, deviennent des contraintes extérieures à l'individu qui lui gèrent la perception et l'attitude sur la collectivité nationale d'appartenance. Sur cette approche on insiste à ce point – l'identité nationale comme contrainte extérieure objective qui prend ses racines de la nation comprise comme un substantiel.

Se prenant les racines d'une réalité substantielle (la nation) et se mobilisant autour d'une conscience collective nationale, l'identité s'érige comme une norme agissant de l'extérieur sur la pensée et le comportement également individuel et de groupe. L'institution se constitue dans un système complexe de règles et de normes s'imposant naturellement aux individus, étant „toujours des instruments de contrainte en même temps que de légitimation” (Touraine, 1973, p. 186). Comme norme extérieure, la compréhension de l'identité nationale se fait en termes de „chose” qui contraignent les individus de l'extérieur : „l'institution apparaît, dans ce système, comme contrainte extérieure (par le droit et / ou par le consensus)” (Lourau, 1970, p. 101). D'une part on parle de la contrainte par le droit, réalisée par l'identité nationale sur la nation qu'elle représente. On fait ici appel au droit qui est l'instance suprême qui force les individus de mettre en place une action légale ou d'adopter un comportement, une attitude conforme aux réglementations légales. Les valeurs universelles qui alimentent l'identité nationale, sont promues dans l'espace nationale, mais toujours en invoquant le respect des droits humains pour chaque citoyen. Non seulement les valeurs universelles et les droits humains sont visés dans les documents officiels. Le territoire et la nation, avec toutes les implications, sont présentes. Les exigences stipulées par le droit ne défendent pas exclusivement l'intégrité nationale face aux menaces externes, mais aussi face aux possibles menaces qui peuvent arriver de l'intérieur. A partir des exigences stipulées dans les documents officiels, tous les autres documents officiels sont réalisés afin de façonner et de contrôler le développement individuel de chaque membre de la nation, mais aussi l'avenir de la nation entière. Les politiques publiques, les documents de politique scolaire ou tout autre document officiel national promeut et impose l'intégrité, la souveraineté, la liberté et l'indépendance. La perception que les individus ont sur leur nation et les sentiments d'attachement et de respect qui leur sont rattachés, est directement proportionnelle à toutes les exigences officielles.

D'autre part, on parle de la contrainte par consensus réalisée par l'identité nationale. Si dans le cas précédent les directives étaient mentionnées dans des documents fondamentaux pour l'existence et le bon fonctionnement d'un Etat (et dans les documents qui découlent d'ici et veillent au fonctionnement optimal des autres institutions), dans ce cas il s'agit de l'accord commun sur les dimensions de l'identité nationale, une communauté de pensée, de sentiments et d'action visant la nation. Cette communauté de pensée et de pratique est le résultat de l'action des facteurs de socialisation qui, à l'aide des symboles et des significations amènent les concitoyens d'avoir un comportement pro national. En même

temps, une conscience collective nationale qui transcende toute conscience individuelle se construit, devenant une autorité supérieure autour de laquelle gravitent les images et l'attachement aux dimensions particulières de l'identité nationale. Le pouvoir des symboles arrive ici au premier plan. Dès qu'elle est instaurée, la conscience nationale transmet des signaux pour sanctionner positivement ou négativement les attitudes et les comportements touchant la nation. Ces signaux se matérialisent dans toute sorte de manifestations collectives d'approbation, d'encouragement ou de rejet, de désapprobation selon le cas.

Dans les deux cas de contrainte, le support matériel de l'identité est la nation regardée par son côté substantiel, matériel. Même si cette approche emprunte des éléments à/de l'approche imaginaire ou de celui conventionnel, l'analyse de l'institution identitaire nationale s'appuie en grande partie sur la substantialité, sur la matérialité de la nation. Les réglementations officielles visent (non exclusivement, mais dans une mesure significative et de premier plan) l'intégrité physique de la nation et de son territoire qui alimente l'image et le sentiment nationalistes. Le mode d'organisation et de fonctionnement de la communauté nationale est en interdépendance avec la construction des mécanismes de contrainte. Ainsi, l'élaboration des documents officiels se réalise dans un espace national concret, prenant en compte sa spécificité : la structure sociale, le réseau de relations établis, les productions matérielles et spirituelles des être humains. La contrainte formelle ou informelle construite dans ce contexte vise le maintien du fonctionnement, des relations et de la culture réalisée dans l'espace national ou même le développement de cet acquis.

Mettant en directe liaison la substantialité de la nation et le complexe normatif qu'elle engendre, il faut souligner la forte corrélation établie entre les deux variables. Au moins au niveau théorique, toute nation abritée par un Etat national promeut les valeurs universelles qui favorisent le respect des droits humains. En réalité, l'organisation particulière d'une nation gouvernée par une telle idéologie politique met en évidence des variées formes de groupes nationaux, chacun favorisant un fonctionnement spécifique des réseaux de relations verticaux et horizontaux, une compréhension adaptée aux valeurs et normes, et une conséquence, un rapport assez particulier à la culture.

L'identité nationale n'existe pas en absence d'un lien social qui unit la collectivité nationale et le stimule de mettre en avant ses intérêts nationaux. Dans l'approche envisagée ici – l'identité nationale comme norme objective –, la question du lien social est posée dans les termes mêmes du droit objectif" (Lourau, 1970, p. 101). La nation comme instance substantielle nourrit le respect des normes, des valeurs, des droits à partir de l'existence objective de la nation. Elle s'inscrit dans „le moment de l'universalité, sous la figure de *la société*” (Lourau, 1970, p. 101) où l'identité nationale cherche à pénétrer dans tous les organismes particuliers de la société pour faciliter et soutenir le maintien des relations, des réseaux et des règles qui gravitent autour de ceux-ci pour la reproduction de l'ordre social existant.

2. L'identité nationale comme instance imaginaire. La nation comme imaginaire social

Par opposition à l'instance objective de l'institution assimilée à la „ chose” au sens durkheimien, il y a une deuxième instance de l'institution „issu de la mise en question la

plus critique du droit objectif et du positivisme durkheimien" (Lourau, 1970, p. 101). L'institution se présente ici comme une instance imaginaire construite à partir du vécu, de l'expérience qui a marqué l'histoire de la nation.

Dès que l'individu vient au monde, et implicitement dans une nation, il subit l'action socialisante de sa collectivité. Il apprend qui est sa nation, quelles sont les relations sociales privilégiées dans sa communauté nationale, quelles sont les valeurs qui doivent être respectées, qu'elles sont les rapports désirés et encouragés avec l'extérieur. Toutes ces connaissances dont l'individu s'empare, se constituent dans une image globale érigée sur la propre nation et sur la place que l'individu doit occuper à l'intérieur de la nation, de même comment les actions connexes à cette place. L'image globale agissant sur l'individu est le produit d'une série d'expériences qui ont marqué l'évolution de la nation (le vécu de la nation), qui ont projeté une série d'angoisses, mais aussi un système de défense contre ces angoisses (l'imaginaire) réunissant des relations, des actions, des comportements désirables dans des contextes et des situations précises. A ce point, l'identité nationale devient une institution résultée d'une longue expérience accumulée au cours de l'histoire du temps et d'un système de défense construit contre les angoisses produites par le vécu. Le „vécu de la nation" ne réunit seulement les événements combattifs du pays tels que les guerres, les révolutions ou les émeutes, mais aussi toutes les actions, les événements et les productions qui ont touché la nation : les productions culturelles, les révolutions industriels ou technologiques, les mouvements ouvriers, féministes ou des étudiants etc. En général, les communautés sont en quelque sorte réticentes devant toute nouveauté ou changement, et devant toutes les expériences nouvelles qui lui ont marqué l'évolution, la nation ne faisant pas exception. Les exemples sont multiples et variés, et on pense que, au cours de leurs histoires, les nations ont été d'autant plus attentives devant ces événements quand ils visaient la dimension nationale parce qu'ils touchaient directement l'intégrité étatique et l'unité de la nation.

L'institution identitaire nationale n'est plus comme dans le cas précédent une « chose » objective, mais une réalité construite à partir de l'expérience de vie de la nation et de sa capacité imaginative d'utiliser cette expérience pour augmenter et renforcer la solidarité nationale. La particularité du vécu est privilégiée à ce stade de l'institution au lieu de l'universalité comme au niveau précédent, parce que chaque situation particulière apporte une série adaptée d'actions, de mesures ou de politiques pour faire face aux nouvelles conditions sociales. L'institution identitaire nationale devient à ce stade plutôt un système qui veille en permanence au maintien de l'ordre social existant par l'élaboration d'un système qui au moins diminue sinon annule les effets des événements historiques.

La composante imaginaire de l'institution met en valeur sa capacité créatrice, sa faculté d'utiliser pour élaborer des stratégies, des schémas d'action qui facilitent la continuité de la nation dans son espace et son évolution de point de vu social, économique, politique, culturel. Ce système de défense élaboré à partir des malaises vécues par la nation, aide cette dernière d'organiser ses actions, de prendre des attitudes, des comportements, d'adopter des politiques, des mesures qui diminuent les effets des angoisses, des souffrances qui l'ont touché au cours du temps. Ce système de défense prescrit, jusqu'un tel point, l'histoire de la nation parce que les événements qui suivent sont directement dépendants

du système de défense élaboré. Il y a un „imaginaire radical [...] qui se manifeste à la fois et indissolublement dans le *faire* historique, et dans la constitution [...] d'un univers de *significations*” (Castoriadis, 1975, p. 220). Bien évidemment, toute stratégie adoptée pour le bien être national est chargée par un système de significations qu'on attribue aux actes et aux actions. Le système de significations développé en même temps avec les mesures concrètes, objectives adoptées est aussi fort que celui s'appuyant sur des mesures et des faits concrets, réels, par la force du contenu désigné. A l'intérieur de ce système se constitue et se développe une communauté humaine qui, à son tour, fait vivre les significations construites, „l'imaginaire effectif” (conformément au syntagme utilisé par Castoriadis). Sur ce point, on revient largement dans le chapitre relatif à l'institution comme signification symbolique.

Le côté imaginaire de toute institution fait le passage vers celui symbolique qui tient au subjectif et qui fait vivre les „faits” et les „choses” dans l'âme de la nation. Sans la dimension symbolique qui confère de la signification à tout élément tenant à la nation, cette dernière ne pourrait vivre et se développer. Ancré en concret pour élaborer les schémas d'action pour l'avenir, la dimension imaginaire réalise le passage de l'approche concret, substantiel de la nation, vers celui symbolique, conventionnel.

Limitée et souveraine toute communauté nationale est imaginée, selon la vision de B. Anderson, l'identité nationale des individus étant construite selon cet imaginaire national. Elle devient, ainsi, une somme de représentations ancrées dans la particularité du vécu. Ces représentations prennent appui de l'individualité comme membre de la nation et de la nation en tant qu'entité, du territoire, de ses marques et de ses frontières, des rapports avec les étrangers, des valeurs essentielles de l'humanité. L'imaginaire social et national devient ainsi „l'artisan, le dépositaire et le vecteur de l'identité collective, au maintien et au respect duquel il veille” (Turliuc, 2004, p. 19). L'imaginaire de l'institution identitaire nationale n'atteint pas ses missions d'élaborer et de faire circuler les significations renforçant l'esprit national sans l'aide des acteurs-clés tels que les intellectuels (les hommes politiques étant une sous catégorie) qui ont élaboré des systèmes de protection et de promotion du spécifique national. Se servant des écoles, des journaux ou des autres moyens de communication, ceux-ci ont participé pleinement à l'élaboration, à l'explication et à l'interprétation des nouveaux systèmes de défense de l'esprit national et de leurs significations rattachées, pour inculquer à l'âme des citoyens la fierté d'appartenir à l'espace national, le désir de défendre et de promouvoir ce que sa nation a de spécifique. La force des significations attribuées à l'espace national, les valeurs universelles dominantes dans la société et les idéaux nationalistes qui ont marqué les époques, ont attribué au « patriote » différents stades du sacrifice : du sacrifice suprême qui amenait les citoyens d'être prêt à mourir pour la patrie, aux stades à la fois plus pacifistes et moins meurtrières qui encouragent la mise en avant de l'identité nationale par la promotion du bien-être, de la culture, du vivre ensemble des nations.

L'identité nationale est apparue en même temps avec la mythologie nationale qui promeut les origines, les héros et le rôle de la nation dans l'histoire, et qui inspire l'imaginaire national et modèle idéal de héros national ou de bon citoyen: „Le mythe n'est pas la superstructure de la nation : il est ce qui génère la solidarité et la communauté; il est le ciment nécessaire à toute société, et, dans la société complexe, il est le seul antidote à l'atomisation individuelle et au déferlement destructeur des conflits. Et ainsi, dans une rotation auto-

génératrice du tout par ses éléments constitutifs et des éléments constitutifs par le tout, le mythe génère ce qui le génère, c'est-à-dire l'Etat-Nation lui-même" (Morin, 1991, p. 323).

L'imaginaire de la société se constitue dans un ensemble d'éléments considérés significatifs pour le groupe dont il appartient et qui contribue à l'unité et à la cohésion du groupe. L'existence de toute société est directement liée à l'imaginaire parce qu'il fournit les représentations à la fois sur soi-même et sur les autres, ce qui mène à l'affirmation de son identité (nationale pour le cas des nations), et à la reconnaissance des autres groupes y compris nationaux, ayant leur propre identité. „Par l'intermédiaire de l'imaginaire social une collectivité désigne son identité, précise ses rapports avec les autres et construit son propre image sur eux" (Turluc, 2004, p. 10). La définition de l'imaginaire se structure autour de quelques critères majeurs, sans exclure d'autres qui peuvent intervenir. Ce-ci sont : topique ; génétique ; structurel ; fonctionnel et instrumental (Turluc, 2004, p. 15). Le premier critère part de l'espace physique où vit la nation et qui dirige les représentations, les projections le concernant. Cette nouvelle construction est génériquement nommée « espace vécu » et sa constitution est médiatisée par « l'espace de l'imaginaire », une union idéale entre la réalité objective et le vécu de l'individu – son côté subjectif. Le critère génétique met l'accent sur le comportement spécifique humain, tels que les comportements durables, hétérogènes spécifiques pour une telle période, une telle culture ou un espace donné. De point de vue structurel, l'imaginaire met l'accent sur l'unité et la cohérence dont ils font épreuve les représentations et les perceptions collectives. S'organisant dans une structure unitaire, l'imaginaire participe activement à l'organisation des significations nouvelles, des objectifs touchant le nationalisme, dans une société dynamique et évolutive. Enfin, le critère fonctionnel soutient la capacité imaginaire de l'institution d'élaborer des figures, des représentations, des significations nouvelles réunissant le désir personnel et les contraintes institutionnelles (gérées par une force motivationnelle).

L'imaginaire de la société est le produit d'un ensemble des démarches matérielles et symboliques „par lesquelles une société se donne des repères pour s'ancrer dans l'espace et dans le temps, pour rendre possible la communication entre ses membres et pour se situer par rapport aux autres sociétés" (Bouchard, 2000, p. 14). Privilégiant le vécu pour projeter son avenir, l'imaginaire est la dimension de l'institution qui fait la liaison entre passé et futur par l'intermédiaire du présent ce qui confère de la continuité à l'institution même dans l'espace et dans le temps, et à tous les agents qu'elle joint.

3. L'identité nationale comme signification symbolique. La nation comme convention

La troisième instance de l'institution vise l'ensemble des symboles et de leurs significations qui donnent du sens à la réalité. Ce troisième système se trouve en directe liaison avec les deux autres instances de l'institution „mais tentant de la dépasser, tente la synthèse du moment de l'objectivité, et du moment de l'imaginaire" (Lourau, 1970, p. 102). La réalité extérieure objective, construite comme un système de protection et de promotion de l'esprit national, ou comme un système de défense contre des inquiétudes ou des faits que l'histoire décrit, nécessite l'intériorisation et le filtrage réalisés par les êtres humains. La réalité objective est intériorisée à l'aide des symboles qui prennent une compréhension

particulière par les significations qui lui sont attachées. Seul l'être humain détient cette capacité opérationnelle qui corrélée avec sa capacité créative arrive non seulement à opérer avec les signes et les symboles, mais à élaborer d'autres nouvelles. Adaptées aux contextes singuliers, ces significations, d'une part, facilitent la compréhension des événements, des actions, des attitudes, et d'autre part, fait naître une cohésion plus serrée à l'intérieur du groupe d'appartenance.

On naît dans un ensemble des symboles et de significations propres à la nation qui aident les citoyens à se définir et à s'établir un but national commun autour duquel ils se mobilisent. Tout cet ensemble se trouve emmagasiné dans la conscience collective alimentant en permanence l'image et l'attachement qu'on a sur la propre nation, bref l'identité nationale. Touchant toutes les dimensions du nationalisme, l'ensemble de significations ne peut pas perdurer et se transmettre que s'il bénéficie d'une permanente actualisation, et d'ici „une intériorisation dans des moments et des lieux singuliers de la vie sociale” (Lourau, 1970, p. 102). La capacité humaine d'attribuer des significations donne du sens aux „choses” matérielles décrivant l'espace national (physique et social) et, de plus, elle active la capacité créative humaine de faire sortir d'autres symboles (matériels ou spirituels) imprégnés des significations adaptées. Ce processus se développe dans des lieux et des moments concrets de la vie sociale. On prend quelques exemples: les hymnes, les drapeaux, les emblèmes et les croyances fortes réunissent les citoyens au nom des buts communs visant la nation. Ce sont des symboles pleins de significations qui ont pris naissance du filtrage du système de défense de la nation, par la personnalité humaine. Ces symboles mobilisent les masses au nom de la nation d'autant plus que les significations rattachées sont significatives. Un hymne par exemple arrive à mobiliser la nation et de faire vivre le patriotisme après qu'il est utilisé au cours des événements tels que les révolutions, les émeutes, les mobilisations etc. Ce symbole est filtré par la personnalité humaine dans un moment unique de l'histoire, le chargeant de significations adaptées à ce moment. Étonnant est que l'hymne continue à transmettre après des années et des années, des sentiments et des attitudes semblables à ceux qui se manifestaient au présent des événements et qui l'ont transformé en symbole. Dans ce fait consiste le pouvoir des significations et des symboles réunis sous une forme immatérielle qui transcende les époques et les existences matérielles. L'école sait introduire dans ses contenus les symboles afin de les transmettre aux jeunes générations dont l'identification à l'espace (physique et social) s'éclairci et se consolide.

Réunis symboliquement autour d'un symbole national, les citoyens renforcent leurs sentiments pro nationalistes et font converger leurs conduites et attitudes avec les buts nationalistes. Les symboles reçoivent des significations particulières adaptées au présent. S'inspirant de la même réalité, elles peuvent sortir des sentiments et des attitudes complètement opposées. Gardées dans la mémoire collective, les symboles adaptent leurs significations aux images que la nation veut fournir et veut s'identifier au présent.

Les significations de tous les éléments couverts par la dimension nationale leur donne de la force pour réunir la nation autour d'eux. C'est le langage qui gère le complexe de symboles et de significations, à lui appartenant aussi le pouvoir de changer les significations attribuées à l'espace national. Le langage se trouve dans une relation assez particulière avec l'identité nationale: il est un élément fort de l'identité qui la définit, mais qui le change

selon les nouvelles significations qu'il élabore à son profit. De cette raison, tout ce qu'on pense et on vit est étroitement lié au symbolique géré par le langage. L'image et les idées qu'on se construit sur soi-même et sur le monde où on vit est une somme de significations qu'on attribue aux choses et aux faits rencontrés. La perception sur la réalité entourant est dressée par les réponses qu'on reçoit aux questions concernant notre existence et les relations entre nous et les autres. „Le rôle des significations imaginaires est de fournir une réponse à ces questions, réponse que, de toute évidence, ni la réalité ni la « rationalité » ne peuvent fournir" (Castoriadis, 1975, p. 221). C'est l'institution identitaire nationale qui intervient ici, sous sa forme d'instance imaginaire, pour élaborer à chaque dimension de l'identité des symboles et des significations qui renforcent l'attachement de citoyens à l'espace national (à la fois physique, social et spirituel) et le désir de vivre ensemble des co-nationaux sous la marque des symboles.

La socialisation se fait place à cette instance de l'institution aussi, au sens que par son intermédiaire les symboles et leurs significations sont connus par l'entière masse de la population, et de faire les masses de se mobiliser autour des symboles, au nom de la défense et de la promotion de la nation qu'ils représentent. Les instances de socialisation dressent l'identité nationale en fournissant des significations adaptées et favorisant l'espace national (physique et social). Mais la simple présentation des symboles et la transmission des significations qui leurs sont attribuées n'ont pas la puissance de changer les attitudes, d'encourager les comportements et de sensibiliser les sentiments nationaux. Pour que ce fait se réalise, il est nécessaire une permanente actualisation des significations dans des situations concrètes pour qu'elles se fixent dans l'âme des citoyens conformément aux besoins nationalistes. C'est la tâche des dirigeants politiques, qui ont à la fois la force et le besoin de contrôler et d'orienter l'intériorisation des significations. Les dirigeants politiques font usage de leur pouvoir sur le discours promu par les agents de socialisation, afin d'imprégner les symboles et les significations utilisés avec des éléments propres à leur idéologie. Ce fait confère une compréhension commune à la réalité nationale, ayant effet sur la perpétuation de l'ordre social établi, mais aussi de la reproduction de la hiérarchie politique existante. Le pouvoir politique, par les symboles et les significations qu'il encourage à l'intermédiaire du discours officiel des agents de socialisation, se légitime en assurant ainsi la continuité et l'évolution en temps.

L'institution identitaire nationale est un ensemble de symboles et de significations rattachées qui médiatise l'acquisition des informations et contribue au façonnement des sentiments visant l'espace national. C'est l'identité qui confère du sens à certains événements et lieux marquants pour la nation afin d'obtenir l'adhésion des masses et leur souscription au développement national. C'est une sorte de conventions que l'institution identitaire attribue à la réalité qu'elle représente, son déchiffrement s'ouvrant seulement aux initiés. L'initiation dans cette démarche se moule sur le processus complexe de socialisation.

La principale source d'inspiration pour l'identité nationale n'est plus, comme dans les cas précédents, la nation substantielle ou la particularité du vécu. Cette fois-ci, l'institution identitaire prend les racines des significations qu'elle-même ou que la nation qu'elle représente ont créé. Il s'agit d'une convention que la nation même, par son identité, a créée. Valorisant la perspective du conventionnalisme, l'analyse sera orientée à ce niveau vers les pouvoirs,

les attributs, les valeurs assignés (par convention) à la communauté nationale. Dans l'existence objective, la nation est une construction juridique et sociale dont l'image et les sentiments (associés à cette image) réfléchissent les conventions visant la perception de la nation sur soi-même, dans les rapports aux autres et dans les comportements adoptés.

Au-delà de l'apport de l'identité nationale sur l'élaboration d'un système conventionnel contribuant à la définition et à l'auto-perception de la nation, cette construction „imaginative-symbolique” contribue à la reproduction et à la continuité de la société. Ce qu'il étonne est le fait que l'existence matérielle soit dirigée et soutenue par une instance immatérielle, virtuelle. L'identité nationale n'est qu'un exemple d'institution imaginaire, étant „une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle” (Lévi-Strauss, 2000, p. 332).

Les instances incarnées par l'identité nationale agissent d'une manière synchronique, leur analyse séparée étant réalisée de raisons d'explicité et de clarté. Le système d'enseignement est l'un des agents majeurs de la société impliqués activement dans la transmission des symboles nationaux déjà existants et la création d'autres nouveaux.

Comme dans toute institution, l'identité nationale agit au nom et pour le gain d'une normalisation des comportements valorisant l'espace national afin de lui serrer l'unité et la cohérence. Visant toujours d'obtenir l'adhésion des citoyens aux normes et valeurs qu'elle promet, l'institution identitaire utilise tous les moyens et les stratégies légitimes: des contraintes par le droit et par le consensus, des stratégies communicationnelles valorisant l'expérience vécue pour projeter l'avenir, ou fournissant des significations nouvelles aux anciens symboles (et même des nouveaux symboles).

BIBLIOGRAPHIE

- BOUCHARD, G. *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal: Boréal, 2000.
- CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Ed. du Seuil, 1975.
- DOUGLAS, M. *Ainsi pensent les institutions*. Florence : Ed. Usher, 1989 (1986).
- FERRO, M. *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Paris: Payot, 1992.
- LEVI-STRAUSS, C. *L'identité*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000 (1977).
- LOURAU, R. *L'analyse institutionnelle*. Paris: Ed. de Minuit, 1970.
- MIHAILESCU, I. *Sociologie general* . Bucure ti: Ed. Polirom, 2003.
- MORIN, E. L'Etat-nation. In : DELANNOI, G., TAGUIEFF, P.A. (dir.), *Théories du nationalisme*. Paris: Ed. Kimé, 1991, p. 319-324.
- NAMER, G. *Court traité de sociologie de la connaissance*. Paris: Librairie des Méridiens, 1985.
- THELEN, K. Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique. In: *L'Année de la régulation. Economie, Institutions, Pouvoirs*. 2003-2004, N° 7, Paris: Presses de Sciences Po, p. 13-43.
- TOURAINÉ, A. *Production de la société*. Paris: Ed. du Seuil, 1973.
- TURLIUC, M.N. *Imaginar, identitate i reprezent ri sociale*. Ia i: Ed. Universit ii „Alexandru Ioan Cuza” Ia i, 2004.

RECENZII

POLITICI ÎN EDUCAȚIE PENTRU ELEVII ÎN SITUAȚIE DE RISC ȘI PENTRU CEI CU DIZABILITĂȚI ÎN EUROPA DE SUD-EST.

Paris, OECD, 2007, 58 pagini, <http://www.oecd.org/dataoecd/18/6/38614298.pdf>

Lucian Voinea, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației
București, România
lucian_voinea@ise.ro

Volumul care face obiectul prezentei recenzii are ca obiectiv prezentarea situației politicilor educaționale referitoare la elevii în situație de risc și a celor cu dizabilități în țările Europei de Sud Est. Investigația face parte din raportul OECD de Revizuire a Politicilor Naționale în domeniul Educației în această zonă Europei și a fost pregătit de Centrul pentru Cooperare al Țărilor nemembre OECD și de Centrul pentru Cercetare Educațională și Inovație (CCEI) al OECD. Volumul cuprinde rapoartele naționale pentru o serie de țări europene (Bosnia-Herțegovina, Bulgaria, Croația, Kosovo, Macedonia, Moldova, Muntenegru, România și Serbia), precum și o analiză comparativă a problematicei copiilor aflați în situație de risc.

Prezentarea noastră este împărțită în două: prima parte va fi dedicată prezentării situației pe ansamblul țărilor la nivelul cărora s-a derulat investigația, iar a doua va prezenta situația la nivelul României. Principalele obiective ale cercetării privind copiii aflați în situație de risc și a celor cu dizabilități constau în analiza următoarelor aspecte: reglementările legislative, politicile adresate publicului întreg, date și indicatori statistici care descriu situația în acest domeniu, formarea cadrelor didactice, organizarea școlii, a curriculum-ului în ceea ce privește includerea/cuprinderea în învățământ a publicului întreg și aspectele pedagogice aferente. De asemenea, o atenție deosebită a fost acordată barierei și problemelor incluziunii și echității în educație, participării și rolului altor servicii de sprijin.

Raportul de sinteză face o scurtă trecere în revistă a principalelor aspecte privind situația elevilor în situație de risc și a celor cu nevoi speciale, identificând aspectele comune, cât și cele specifice țărilor la nivelul cărora s-a desfășurat investigația. După cum relevă analiza, politici și măsuri de intervenție privind incluziunea școlară și socială a acestor elevi există în toate aceste țări, dar se manifestă în forme diferite de abordare, mergând de la a fi prioritate guvernamentală și/sau parte propriu-zisă a sistemului educațional la încercări de analiză și diagnostic a situației curente. Studiul mai arată că, până acum ceva timp, abordarea acestor elevi era una de tip medical, din perspectiva defectologiei. Reformele actuale au lărgit aria de înțelegere și abordare a conceptului de „nevoi speciale”, prin includerea în cadrul acestuia a unor categorii variate: minorități etnice, copii proveniți din zone defavorizate, cei în situație de dezavantaj socio-economic, copii cu probleme de plecare la muncă în afara țării, supradotați etc.; perspectiva este una de tip coalitional și incluziv, care adresează nevoile tuturor elevilor în situație de risc sau cu dizabilități.

În ceea ce privește cadrul legislativ, studiul relevă că toate țările (cu excepția Kosovo, care are un statut politic aparte) au ratificat Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copiilor și, de asemenea, faptul că toate documentele de politică educațională și/sau socială ale acestora conțin referiri la documente internaționale precum Declarația de la Salamanca (1994), Cadrul pentru Acțiune pentru Educația Nevoilor Speciale, Cadrul pentru Acțiune al Forumului Mondial pentru Educație de la Dakar (2000). Instituția care gestionează educația este, în toate aceste țări, Ministerul Educației, care colaborează în ceea ce privește problematica educației pentru nevoi speciale cu Ministerul Sănătății și cu cel al Afacerilor Sociale sau cu Ministerul Muncii. Toate pachetele legislative conțin prevederi privind educația acestor elevi.

Sistemul de raportare a datelor privind situația elevilor cu nevoi speciale prezintă lacune serioase, multe dintre țările investigate declarând fie că nu posedă astfel de date, fie că sunt limitate. Studiul relevă necesitatea creării unor sisteme coerente și riguroase de colectare și analiză a acestor date în majoritatea țărilor europene.

Formarea cadrelor didactice este un alt domeniu care necesită reformare, îmbunătățire. Astfel, studiul evidențiază că formarea cadrelor didactice din colile de masă este limitată, iar a celor din colile speciale este cel mai adesea încadrat în perspectiva defectologiei. De asemenea, o altă problemă este aceea că formarea profesorilor are un caracter preponderent teoretic.

În ceea ce privește aspectele pedagogice, analiza relevă necesitatea unei reforme substanțiale. Astfel, metodele educaționale folosite au început să fie regândite, în așa fel încât să se pună accent pe o abordare centrată pe elev, orientată spre resurse, cu accent pe folosirea tehnologiei informației și mai individualizată. Se constată, de asemenea, la nivel curricular, un accent tot mai mare pus pe educația pentru angajare, astfel încât elevilor aflați în situație de risc să li se asigure șanse cât mai mari de integrare socială.

Organizarea școlară actuală manifestă carenșe operaționale în ceea ce privește mărirea claselor, numărul de elevi alocat unui cadru didactic, adaptarea cerințelor și spațiilor școlare la specificul și nevoile elevilor, flexibilitatea sistemului de finanțare, atitudinea cadrelor didactice față de elevii cu nevoi speciale. Formele de organizare a integrării școlare a acestor copii sunt următoarele: coli speciale, clase speciale în cadrul colilor de masă și cea de integrare a lor în clasele normale. Principalul criteriu de orientare a elevilor către o formă de organizare sau alta îl constituie gradul de dificultate al afecțiunii fiecărui copil.

Principalele dificultăți/bariere identificate de studiu în ceea ce privește implementarea educației incluzive sunt: situația economică deficitară; alocarea deficitară a resurselor; lipsa de claritate în atribuirea și exercitarea rolurilor actorilor responsabili; lipsa datelor statistice privind acest tip de educație; lipsa pregătirii profesionale a cadrelor didactice; atitudinile negative ale elevilor, cadrelor didactice și ale părinților față de cei cu nevoi speciale; organizarea școlară deficitară (efective prea mari de elevi, volum prea mare de lucru, lipsa materialelor, resurse inadecvate, acces limitat la anumite servicii, incapacitatea sistemului de notare folosit de a evalua progresul individual al elevilor cu nevoi speciale).

Raportul privind România prezintă, pe baza punctelor prezentate și la analiza comparativă,

principalele aspecte în ceea ce privește situația educației elevilor cu nevoi speciale în țara noastră. Toate problemele analizate beneficiază de o descriere la nivel general, adică la nivelul întregului sistem de învățământ, cu accent pe latura sa incluzivă, urmat de o descriere la nivelul învățământului special.

Astfel, în ceea ce privește cadrul legislativ, raportul relevă că țara noastră a aderat la documentele internaționale (prezentate anterior, în cadrul descrierii analizei comparative) care stabilesc direcțiile de acțiune în ceea ce privește acest tip de educație. Legislația a fost modificată astfel încât să încorporeze obiectivele acestor documente.

Publicul țintă care compune elevii cu dizabilități în situație de risc este format din: cei cu deficiențe (severe, multiple, asociate sau moderate/uoare), cei în situație de dezavantaj socio-economic, cei aparținând grupurilor minoritare, cei care suferă de boli cronice și care necesită internări în spitale pe perioade mari de timp, cei infectați cu HIV sau bolnavi de SIDA, copiii străzii, cei ai populațiilor care migrează din o localitate în alta, cei care au depășit cu cel puțin 3 ani vârsta școlară și, copiii supradotați etc.

Unul dintre aspectele care particularizează educația acestor elevi în România este faptul că învățământul are două forme: învățământ de masă și învățământ special. În învățământul special sunt integrați copiii cu deficiențe multiple, severe sau asociate și unii dintre cei cu afecțiuni moderate. Toți ceilalți elevi cu cerințe educaționale speciale sunt integrați în învățământul de masă. De aici decurg o serie de caracteristici care particularizează situația privind monitorizarea statistică, formarea cadrelor didactice, organizarea școlară, adaptarea curriculară și aspectele pedagogice aferente.

Dacă în ceea ce privește situația învățământului special lucrurile stau relativ mai bine în ceea ce privește aspectele menționate anterior (problematic rămânând alocarea resurselor bugetare necesare bunei desfășurări), în cazul învățământului de masă se observă destule lipsuri. Raportul relevă următoarele aspecte problematice: slaba comunicare și cooperare între instituțiile responsabile; monitorizarea deficientă și lipsa unui sistem statistic riguros de colectare a datelor; efectivele reduse ale cadrelor didactice itinerante și slaba detaliere a atribuțiilor acestora; formarea profesională inițială și continuă deficitară în special pentru cadrele didactice din învățământul de masă; slaba flexibilizare a curriculumului în vederea adaptării la nevoile și posibilitățile elevilor; sistem de evaluare neadaptat evidențierii progresului acestor copii (axare pe rezultate școlare); insuficiența alocare de resurse materiale.

Raportul prezintă și principalele realizări în ceea ce privește educația acestor elevi: cadrul legislativ favorabil; derularea de programe și proiecte privind accesul acestora la educație și creșterea calității; transformarea unor unități școlare în centre de educație incluzivă; rolul activ și îmbunătățirile aduse de cadrele didactice de sprijin/itinerante în ceea ce privește schimbarea atitudinilor părinților și profesorilor față de acești elevi; modificările aduse la nivel curricular prin planurile de intervenție personalizate.

În concluzie, susținem ideea că raportul prezentat oferă o sursă utilă pentru documentare și informare privind problematica copiilor aflați în situație de risc și a celor cu dizabilități și constituie punctul de pornire în elaborarea de politici incluzive și în implementarea de măsuri de intervenție în domeniu.

NOTE

- ¹ Edi ia original : *Education Policies for students at risk and those with disabilities in SEE*, OECD, 2006, 379 pagini, ISBN: 92-64-03615-6.

Maria VOINEA, Iulian APOSTU. **FAMILIA I COALA ÎN IMPAS?**

Bucure ti, Ed. Universit ii din Bucure ti, 2008, 235 pagini, ISBN: 978-973-737-603-9.

Drd. **Otilia Apostu**, asistent de cercetare
Institutul de tiin e ale Educa iei
Bucure ti, România
otilia.apostu@ise.ro

Lucrarea *Familia i coala în impas?* readeuce în discu ie parteneriatul familie- coal în societatea prezent , unde valorile democratice au c p tat noi semnifica ii, condi iile socio-economice invadeaz tot mai mult sfera intim a familiei, iar rolurile familiale tradi ionale î i pierd din ce în ce mai mult identitatea. În cadrul acestor schimb ri majore cu care se confrunt societ ile postmoderne, familia i coala au trebuit s - i dezvolte noi mecanisme, astfel încâts fac fa noilor provoc ri care i s-au dezv luit. Cu toate c problematica parteneriatului dintre coal i familie a fost de mult timp avansat de tiin ele sociale, fiecare studiu care graviteaz în jurul acestei tematici aduce un plus de cunoa tere. Prezentul studiu plaseaz familia i coala în fa a delincven ei juvenile c reia îi caut solu ii de prevenire, dar i de combatere pentru cazuri deja produse. Plecând de la premisa c „s n tatea moral a societ ii viitoare“ (p. 7) depinde în mare m sur de ac iunile separate, dar mai ales de cele concertate ale celor doi agen i de socializare, studiul de fa subliniaz importan a solidarit ii i cooper rii nu doar în interiorul fiec reia dintre cele dou institu ii socializatoare men ionate, ci i între ele în scopul sus inerii reciproce a ac iunilor întreprinse.

Din ra iuni de claritate i comprehensibilitate, autorii propun, în primele dou capitole, abordarea separat a celor dou institu ii de socializare, f r a neglija sprijinul pe care fiecare dintre ele îl aduce sau îl poate aduce celeilalte, iar în al treilea capitol cele dou institu ii se sus in reciproc în vederea g sirii solu iilor de ameliorare i de prevenire a fenomenului deviant. Cu toate c exist disfunc ionalit i chiar în interiorul acestor institu ii cu rol în socializarea tinerilor sau în sincronizarea ac iunilor lor cu scop comun, coala i familia caut noi resurse informa ionale i ac ionale în vederea prevenirii i combaterii devian ei, dar îl rgirea sferei parteneriatelor prin includerea cât mai multor institu ii cu rol în prevenirea fenomenelor deviante.

Primul capitol, dup o scurt trece în revist a principalelor tr s turi, tipuri i func ii ale familiei, se concentreaz asupra transform rilor survenite în func ionarea acesteia i impactul avut asupra educa iei tinerilor. Familia constituie primul mediu prin care tinerii iau contact cu lumea în care tr iesc i care le dezv luie, treptat, sfere din ce în ce mai largi ale acestei lumi. În cadrul familiei tinerii înva elementele necesare dezvolt rii lor viitoare, de la orientarea în lumea în care tr iesc pâna la reguli de conduit i comportament, de la statusuri i roluri la

valori și norme care le guvernează, agreate în societatea prezentă. Aflat într-o continuă schimbare, societatea imprimă instituției familiale direcții și modalități noi de îndeplinire a funcțiilor sale de bază, dar și noi forme legitime, recunoscute de membrii comunității. Confruntarea instituției familiale cu noile realități sociale care o supun unor noi provocări, lasă impresia unei situații de criză care se dovedește a fi, de fapt, „un proces de adaptare la cerințele unei societăți post-moderne“ (p. 50). Acest proces de adaptare vizează atât organizarea în mărimea acestui grup primar, dar și funcțiile pe care le îndeplinește și prin care participă substanțial atât la menținerea ordinii sociale instaurate, cât și la evoluția sistemului social în ansamblul său. Prin funcția sa de socializare, familia pune bazele formării personalității individului, continuând de aliajii de socializare, printre care școala se impune ca factor socializator marcant datorită desfurării activităților sale educative și formative într-un mod sistematizat, organizat și elaborat conform unor standarde care în cont de particularitățile psiho-fizice ale celor cărora se adresează.

Industrializarea, emanciparea femeii și noile condiții socio-economice au dus la cuprinderea pe piața a forței de muncă a unui număr tot mai mare de femei care, fiind răsunătoare la atenția și importanța acordată educației copiilor, nu și-au mai îndeplinit această misiune după acele tipare din familia tradițională. Educația și formarea copiilor a fost din ce în ce mai mult încredințată instituțiilor specializate, colii revenindu-i, astfel, responsabilitatea de a suplini familia nu doar din perspectiva transmiterii cunoștințelor teoretice, valorilor și normelor sociale necesare tinerilor pentru integrare și participare activă la viața comunității, ci și din perspectiva asigurării climatului afectiv util formării personalității. Școala a preluat o parte dintre atribuțiile familiei în materie de socializare, dar o societate în care aceste atribuții să fie complet trecute în responsabilitatea colii nici nu poate fi imaginat. Cu toate că asistența la o pasare a responsabilităților familiei către școală, nu trebuie omis din discuție faptul că familia oferă, dincolo de suportul material, emoțional și educațional, confortul apartenenței la grupul primar constituit de familie, prin intermediul ei la diverse alte grupuri, care îi conturează identități multiple. Neglijarea trebuințelor elementare de protecție, afectivitate și identificare pe care familia le poate asigura mai bine decât oricare altă instituție, se răsfrânge asupra dezvoltării armonioase a personalității tinerilor. Fenomenele deviate, în care această din urmă sunt sau pot fi implicați, sunt puternic influențate de îndeplinirea deficitară a funcțiilor de bază ale familiei. De aceea relația familie-școală – pentru care această lucrare militează – trebuie privită din perspectiva complementarității și cooperării permanente, dar prin prestarea și îndeplinirea funcțiilor de bază ale fiecăreia.

Familia monoparentală și uniunea consensuală sunt tipuri noi de grup primar care lărgesc sfera de conceptualizare a modalității de conviețuire în cuplu și readuc în discuție îndeplinirea funcțiilor de bază. Acestea li se adaugă familia conflictuală care, deși ca organizare se apropie de trăsăturile unei familii „clasice“, este deficitară din perspectiva climatului afectiv sau al socializării de rol. Copiii cresc și se socializează în astfel de „familii“, sunt mai anxioși, mai interiorizați și se simt mai frustrați decât copiii din familiile organizate“ (p. 100). Fără a generaliza sau eticheta, studiul de față atrage atenția asupra fenomenelor deviate la care pot participa copiii acestor familii. „Delincvența juvenilă poate să apară, fie ca ultim tentativă a adolescentului de a-și apropia de membrii familiei, fie se poate asocia cu un nivel scăzut de adaptabilitate caracteristic familiilor rigide, care nu găsesc resurse interne pentru a depăși o

problemă oarecare. A adăru, nu se poate furniza o „rețetă” exactă a familiei perfecte din punctul de vedere al raportului dintre stilurile educative și integrare socială, de fiecare dată trebuind să se adapteze în analiza situației particulare în care se află actorii” (p. 102).

Capitolul al doilea se concentrează pe resursele școlii de a preveni și combate delincvența juvenilă, făcând o referință la omisiunile din ecuațiile suportului pe care familia îl poate aduce demersurilor întreprinse de școală în acest sens. Ținând cont de specificul activității cadrului didactic, dar și de particularitățile psiho-fizice ale celor care învață, sistemul de învățământ trebuie să organizeze activitățile atât în vederea educării, cât și formării tinerilor. În instituțiile educative, tinerii vin cu un bagaj informațional și cu o personalitate fasonată, în primii ani de viață, în familie. Confruntându-se cu personalități distincte și cu volume de informații variate cantitativ și calitativ ale elevilor, școala trebuie să îi direcționeze pe toți spre acumulare de cunoștințe și necesare dezvoltării lor profesionale, dar și spre acumulare de valori, norme și formare de comportamente și convingeri necesare integrării sociale și participării active la viața comunității. Pentru realizarea acestor obiective, școala are nevoie nu doar de cadre legislative și documente de politică școlară bine definite, dar și de resurse umane calificate și în continuă adaptare la noile provocări cu care se confruntă școala (cum ar fi fenomenul devianței juvenile). Fie că actele deviante sunt mai mult sau mai puțin agresive, fie că sunt mai mult sau mai puțin vizibile, ele pot fi corijate prin acțiunea școlii, al cărui rol educativ și formativ este recunoscut și acceptat de societate. Școala își dezvoltă diverse modalități (generalizate sau nu) de monitorizare a evoluțiilor intelectuale și comportamentale ale elevilor, pe care și le adaptează la nevoile prezentului. Oricare ar fi măsurile de prevenire sau combatere a delincvenței juvenile, școala are nevoie de susținerea familiei în sensul armonizării și adaptării demersurilor întreprinse: „lipsa legăturii dintre școală și familie determină o discontinuitate între educația realizată în cele două medii – școlară și familială. Chiar dacă familia este bine intenționată și îndreptată spre dezvoltarea propriului copil, inexistența colaborării cu școala se poate reflecta negativ asupra copilului în sensul respingerii sistemelor de valori promovate de cele două medii și orientării spre alte „tentații” (p. 155). Implicarea părinților în viața școlii se poate realiza sub forme variate, iar dezvoltarea tinerilor se produce sub autoritatea comasată a familiei și școlii, una cu puternice valențe educative, alta cu puternice valențe formative. Dublul condiționat de familie și școală, într-o manieră convergentă și sincronizată, tânărul este mai puțin expus fenomenelor deviante, inevitabil întâlnite în orice societate.

Al treilea capitol al lucrării vizează fenomenul delincvenței juvenile ca rui sunt stabilete cauzele, dar și modalitățile de prevenire și combatere. Comiterea unor acte deviante presupune depășirea unor bariere care pot fi cu atât mai solide cu cât educația și formarea tânărului încep mai de timpuriu și cumulează acțiunile socializatoare ale diferitelor instituții cu legitimitate și experiență în acest domeniu. Barierele psihomorale și sociale prezentate de studiu sunt: de ordin etic a cărei depășire începe din momentul acceptării și văderii faptului deviant, de ordin juridic care presupune asumarea riscului în finalizarea actelor deviante, de ordin organizatorico-material care este depășită o dată cu acceptarea și văderii actului deviant, de ordin afectiv a cărei depășire coincide cu lipsa regretului pentru fapta comisă. Construirea acestor „bariere” solide în conștiința fiecărei personalități este un demers complex al cărui baze sunt puse în familie, o dată cu socializarea primară și sunt continuate în școală, făcând

soace familia din acest demers. Succesul unui astfel de construct psihomoral este asigurat atunci când devine convingere și se concretizează în acțiuni de prevenire a fenomenelor deviate.

Răspunderea limitată a minorilor care comit fapte deviate, un mediu familial conflictual/dezorganizat, un mediu social defavorizat se pot constitui în factori favorizând și ai comiterii actelor deviate. Familia și școala, corolă și se adaugă autoritățile legislative și de asigurare a ordinii publice, mass-media și biserica, sunt încercările cele mai adecvate mecanisme și instrumente care să le permită soluționarea actelor deviate cu care se confruntă și prevenirea unor fenomenelor deviate noi. „Depindem foarte mult de conștientizarea rolurilor educative familiale și instituționale, de capacitatea de colaborare instituțională, de politicile sociale de prevenire a devianței tinerilor și de modul în care toți actorii sociali se adaptează regulilor juridice, sociale ale societății” (p. 228).

David PHILLIPS, Michele SCHWEISFURTH. **COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION: AN INTRODUCTION TO THEORY, METHOD AND PRACTICE.**

New York, Continuum Publishing Group, 2007, p. 192, ISBN: 847060595.

Dr. **Monica Mincu**, Assistant Professor in Comparative Education
Faculty of Educational Sciences
University of Turin, Italy
monica.mincu@unito.it

David Philips and Michele Schweisfurth's volume has been designed as an introductory text in comparative and international education (p. 4). The main feature of this volume is a systematic concern with fundamental conceptual clarifications. Thus, the meanings of comparative vs. international dimensions, both as fields of inquiry and specific mindsets, become the very organising principle of the whole volume. These two strands are addressed in their own specificity in clearly dedicated chapters: comparative education is dealt with in chapters 1, 2, 5, 7 and 8, while chapters 3, 4 and 6 are dedicated to the international education realm. In fact, comparative and international education fields of inquiry are effectively discussed throughout the book. The authors choose to focus on the how these different strands contribute to the knowledge production and to the improvement of school practices around the world. Their analysis highlights possible interrelations between the world of practitioners – as ONG based – and that of theoretical construction and academically oriented one. From this point of view and when compared with similar texts, the volume makes a considerable progress in investigating the internal and external borders of this field of study.

The main arguments are presented and discussed in the eight chapters, introduction and conclusion. Chapter 1 (*Making Comparisons*) and Chapter 2 (*How Comparative Education has Developed*) both set the scene for the inquiry into comparative education. The analysis spans from a historical overview of the leading figures in comparative studies, to a recollection

of some crucial theoretical tools, such as 'the spectrum of educational transfer' (Ochs & Phillips, 2005) and the 'framework for comparative education analyses' (Bray & Thomas, 1995). In addition, the analysis is enriched by constant and illuminating references to the recent knowledge production of international bodies and scholarly journals in the field.

Chapter 3 (*Domains of Practice and Fields of Inquiry in International Education*) and Chapter 4 (*Education and National Development: An Introduction to Key Ideas and Questions*) present development policies related to international education. These focus on domain of practice, including the internationalisation of the norms of teaching and learning, international schools and global citizenship education, as well as aspects related to fields of inquiry such as the notions of insider and outsider research, research and participants relations in the field as well as a thorough understanding of research within international frameworks, globalisation studies, education and development studies. This part of the volume is to be considered the most innovative in terms of the conceptual elaboration of what international education means and its relationship to comparative education. The authors' main argument, which I am in total agreement with, is the importance of overcoming an 'ethnocentric and single-solution outlook' and the idea that the international researcher may benefit from intercultural competences and a more robust comparative, critical and analytical perspective. At this point of their analysis, Phillips and Schweisfurth highlight important interconnections between the comparative and the international strands. As Epstein maintains in the foreword to the book, 'the description and elaboration of international education activity found here is unequaled anywhere in the literature' (p. ix). The issue of development is thereafter addressed and read from economic, social and holistic perspectives. The part dedicated to the exploration of the links between education and development represents another helpful insight into the complexity of the field under investigation. The chapter ends with an illustration based on the 'education for all' policy. It offers a very efficient overview of some theories, such as the human capital theory, modernisation, liberation and conscientisation, correspondence, reproduction and perpetration theories. However, I believe that a more critical perspective on these issues is needed in order to avoid ethnocentric and dominant language practices (see Preece, 2008). In fact, a 'positivist' notion of development, as mainly related to 'developing countries', 'helps to normalise the new imperialism' (Biccum, 2005 cited in Preece, 2008).

Chapter 5 (*Comparative Education: Method*) and Chapter 6 (*Researching Education and Development: Perspectives, Practicalities, and Ethics*) discuss methodology issues and research design in comparative education. They refer to notions of classical theories and scholars such as, Edmund King, Brian Holmes, Harold Noah and Max Eckstein, and also to more recent literature such as the 'classification of comparative research' of Theisen and Adams. After addressing a number of fundamental phases and concepts, they propose an original structure for comparative inquiry. The stages of Phillips and Schweisfurth's research project include: conceptualisation (neutralisation of questions to be addressed), contextualisation (description of issues against local backgrounds in two or more cases), isolation of differences, explanation (development of hypothesis), re-conceptualisation (contextualisation of findings), and application (generalisability of findings). The conceptual richness and the fruitful dialogue between classical readings and current developments in the field have to be remarked upon. In this sense, *The Conceptual Matrix of Education*

Reform Discourse of Yoneyama (2004) and *Policy Borrowing in Education: Composite Process* (Phillips & Ochs, 2004) are two useful theoretical lenses the book offers to its readers.

From a methodological point of view, however, I would prefer to be presented with a more detailed analysis as to the meaning of comparisons from larger sociological perspectives. In fact, if comparisons are not to be viewed as simple mental operations, then readers should be introduced to deeper sociological perspective of what it entails (Fideli, 1998). In addition, it is worth remembering that comparison between national states is only one style (or level) of comparison between others (Bray & Thomas, 1995; Fideli, 1998). This text seems to engage foremost with a peculiar and highly diffused style of comparison – the macro-analytical style of comparison in Fideli (1998, p. 50) or the state/provinces level in the ‘cube model’ of Bray & Thomas (1995). But it neglects other styles and levels – for instance, those included in the ‘cube model’ of Bray & Thomas – that is, individuals, classroom, school, districts, world regions, countries, continents. This traditional line of reasoning endorsed by the authors also leads them to neglect the insights offered by ethnographic methodologies, except for Alexander’s (2000) scholarship and Tobin, Wu & Davidson’s (1989) research.

Chapter 6 (*Researching Education and Development: Perspectives, Practicalities and Ethics*) deals with problems of methodology in international education, presenting several perspectives while grasping the meanings of the concept of development: economic rationalism, Marxist and neo-Marxist perspectives, anthropological perspectives, post-colonialism, gender, human rights. It also mentions the global security issue. Chapter 7 (*Comparative Education Research: Survey Outcomes and their Uses*) discusses issues related to large-scale comparative studies on educational achievement such as those conducted by IEA and PISA-OECD. The criticism of the authors is opportunely balanced with some positive sides of such large-scale inquiries and this is a reasonable choice if this text is expected to be used in different national contexts. I would however expect more evidence as regard the benefits of large-scale inquiries. From my teaching experience, students focus more on traditional negative accounts of the limitations of such statistical data collection. Therefore, the choice to highlight mainly the shortcomings, as proposed by many traditional readings, may result inopportune, especially in countries with weak statistical and sociological traditions.

In Chapter 8 (*Outcomes of Comparative Education: Selected Themes*), the last chapter, we are offered a series of key themes in comparative education, such as transition, post-conflict education, education in small states, pedagogy, and citizenship education. These are highly relevant issues and their choice is a good illustration of the contemporary research directions.

The volume is primarily designed as an introductory text in the field of international and comparative education. Its merits lie in its high conceptual density, clear internal organisation and elaboration of international education, viewed both as a distinct and interrelated field as regard comparative education. I also appreciated the authors’ defence of the interdisciplinary legitimacy of comparative education construction, as rooted in different disciplines from sociology to philosophy. Another possible line of reasoning as an organising principle of the volume could have been that of a more systematic presentation of the most influential

current schools of thought in comparative education and of research approaches. This would have allowed the introduction, for example, of the neo-institutionalist school of Stanford, the socio-historical stream of Luhmannian resonance developed by Schriewer (2004; see also Schriewer & Martinez, 2004) at Berlin or the very influential critical-historical approach school initiated by Popkewitz (2000, 2003, 2008). For all these reasons, the volume is a refreshing and efficient introduction to the comparative and international education field, worth being adopted as a course textbook or translated for non-English contexts. It represents an important point of reference not only for students and newcomers in the field, but also for scholars and experienced practitioners.

BIBLIOGRAPHY

- ALEXANDER, R. *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell, 2000.
- BICCU, A.R. Development and the "new" imperialism: A reinvention of colonial discourse in DFID promotional literature. In: *Third World Quarterly*, 2005, Vol. 26, pp. 1005-1020.
- BRAY, M., THOMAS, M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literature and the value of multilevel analysis. In: *Harvard Educational Review*, 1995, Vol. 65(3), pp. 472-490.
- FIDELI, R. *La Comparazione*. Milano: Franco Angeli, 1998.
- PHILLIPS, D., OCHS, K. Processes of educational borrowing in historical context. In: PHILLIPS, D., OCHS, K. (eds.) *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Walingford: Symposium Books, 2005.
- PHILLIPS, D., OCHS, K. Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. In: *British Educational Research Journal*, 2004, Vol. 30(6), pp. 773-784.
- POPKEWITZ, T. *Cosmopolitanism at the Age of School Reform*. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, T. Globalisation/regionalisation, knowledge, and the educational practices: some notes on comparative strategies for educational research. In: POPKEWITZ, T. (ed.) *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*. Albany: State University of New York Press, 2000.
- POPKEWITZ, T. National imaginaries, the indigenous foreigner, and power: comparative educational research. In: SCHRIEWER, J. (ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003.
- PREECE, J. (2008) 'Context matters': whose concept of growth and development are we talking about? In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2008, Vol. 38(3), pp. 267-280.
- SCHRIEWER, J. Multiple internationalities: the emergence of a world-level ideology and the persistence of idiosyncratic world-views. In: SCHRIEWER, J., CHARLE, C., WAGNER, P. (eds.) *Transnational Intellectual Networks: Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt am Main & New York: Campus, 2004.
- SCHRIEWER, J., MARTINEZ, C. Constructions of internationality in education. In: STEINER-KHAMSI, G. (ed.) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teacher College Press, 2004.
- TOBIN, J., WU, D., DAVIDSON, D. *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- YONEYAMA, S. Review of can the Japanese change their education system? In: *Japanese Studies*, 2004, Vol. 24(1), pp. 139-142.

STIMAȚI CITITORI,

Revista de pedagogie își propune, ca și până acum de altfel, să popularizeze rezultatele cercetării științifice în domeniul educației la nivel național și internațional, să dezbată puncte de vedere și aspecte de actualitate din domenii precum management școlar, curriculum, evaluare, educație permanentă, consilierea și orientarea carierei. Revista contribuie astfel la facilitarea schimbului de experiență și la consolidarea pregătirii riguroase și consecvente a resurselor umane din domeniul educației.

Revista de pedagogie reprezintă o sursă valoroasă de documente care trebuie să facă parte din biblioteca profesorilor, a tinerilor care se pregătesc pentru cariera didactică și a celor interesați de progresele, direcțiile de dezvoltare, inovațiile și bunele practici în domeniul educațional.

Vă informăm că redacția dispune de numere tematice din anii anteriori, precum și de colecția *Revistei de pedagogie* pe anii 1995-2008. Pentru informații suplimentare privind prețul unui exemplar și modalitățile de achiziționare vă stăm la dispoziție la sediul revistei din strada Știrbei Vodă nr. 37, sector 1, București, tel.: 021-3142782/127, e-mail: revped@ise.ro

Vă mulțumim,
REDAȚIA

Revista de Pedagogie Nr. 7-9/2009
ISSN 0034-8678