



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI
ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

CENTRUL NAȚIONAL DE
EVALUARE ȘI EXAMINARE

Investește în oameni!

Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare



© 2012. Centrul Național de Evaluare și Examinare

Coordonator de activitate:

Constantin Șerban IOSIFESCU

Autori:

Nicoleta BERCU, Mariana DOGARU, Constantin Șerban IOSIFESCU,
Cornelia NOVAK, Lucian VOINEA

Au mai contribuit, ca operatori de teren și la introducerea datelor:

Maria AGAPI, Otilia APOSTU, Gheorghe BARBU, Virginia BLAGA, Paul
BLENDEA, Nicoleta BOCA, Maria BORȘAN, Gabi BRATU, Constanța BRUMAR,
Florica CRIVINEANU, Dan Ovidiu CROCNAN, Ion CUCUTENU, Silviu DĂNEȚ,
Ileana DOGARU, Ioan DOLEAN, Victoria DOROBANȚIU, Elena DRAGOMIR,
Nicoleta-Adriana FLOREA, Alina GAVRILIȚĂ, Tatiana GHEORGHIU, Violeta
GOGU, Nicoleta GORAN, Nina HANCIUC, Oana IFTODE, Gabriella KAKSO-BODO,
Corina KNAPEK, Marius LAZAR, Ruxandra LIXANDRU, Dana Zoe MATEESCU,
Dumitru MATEESCU, Constanța MIHĂILĂ, Elena Nicoleta MIRCEA, Manuela NAE,
Silvia NICOLAESCU, Cornel OLARU, Gheorghe Panait CORNESCU, Nicolae
POSTOLACHE, Mariana ROSNER, Ștefania RUSU, Monica SABĂU, Silviana
CIUPERCĂ, Simina Evelina ANDORA, Viorel STAN, Lidia STĂRICĂ, Mioara
ȘERBAN, Igna-Claudiu ȘULAR, Sandu TEODOR, Razvan VONEA, Mircea VRANĂ

Mulțumim celor 186 de directori de școli, celor aproape 1 400 de cadre didactice și celor peste 2 600 de elevi care, răspunzând la chestionare și participând la focus-groups, au făcut posibil acest studiu.

Responsabil de activitate CNEE:

Elena Nely AVRAM

Manager de proiect:

Silviu-Cristian MIRESCU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare /

Centrul Național de Evaluare și Examinare. – București: Editura Didactică și
Pedagogică, 2012

Bibliogr.

ISBN 978-973-30-3141-3

371

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.

Str. Spiru Haret, nr. 12, sector 1, cod 010176

Tel./Fax: 021.312.28.85

e-mail: office@edituradp.ro

www.edituradp.ro

Redactor: *Tincuța Anton*

Tehnoredactor: *Tincuța Anton*

Copertă: *Elena Drăgulelei Dumitru*

Nr. plan: 5196/2012

Tiparul executat la Imprimeria OLTENIA, Craiova

CUPRINS

Introducere, 5

Rezumat, 7

Capitolul 1. Mediul școlar: cadrul conceptual și legislativ (2002-2010), 11

1.1. Teoria „mediului școlar” și concepte asociate, 13

1.2. Evoluția cadrului legislativ, 18

Capitolul 2. Metodologia de analiză a mediului școlar, 22

2.1. Obiectivele cercetării, 22

2.2. Metode și instrumente de cercetare, 23

2.3. Eșantionul cercetării, 26

2.4. Aspecte metodologice privind prelucrarea și analiza datelor, 33

Capitolul 3. Mediul școlar și reforma curriculară (2002-2010): rezultatele analizei documentare și ale cercetării de teren, 35

3.1. Eficacitatea învățării – rezultatele elevilor la testări naționale și internaționale.

Rezultatele elevilor cuprinși în eșantionul cercetării, 35

3.2. Influența mediului de proveniență asupra rezultatelor școlare. „Favorizați și defavorizați”, 41

3.2.1. Situația socio-economică a familiilor, 55

3.2.2. Nivelul educațional al părinților, 55

3.2.3. Situația familială, 56

3.3. Rolul infrastructurii școlare. Dotare și utilizare, 59

3.3.1. Existența spațiilor școlare, 63

3.3.2. Dotarea școlii cu calculatoare și soft educațional, 66

3.3.3. Dotarea școlii cu material didactic, 72

3.3.4. Utilizarea infrastructurii: accesul la dotări și echipamente, 78

3.3.5. Folosirea echipamentelor și auxiliarelor curriculare în procesul didactic, 87

3.4. Sursele de informare și documentare, 95

3.4.1. Manualul ca sursă de informare, 98

3.4.2. Surse externe de informare. Internetul ca sursă de informare, 102

3.5. Practicile educaționale și comportamentul didactic, 104

3.5.1. Stabilirea orarului: mod de stabilire, respectarea cerințelor „igienice”, 104

3.5.2. Strategii și metode didactice folosite la clasă: centrarea pe profesor sau pe elev, 105

3.5.3. Inter/trans/multidisciplinaritatea, 125

3.5.4. Succesiunea sarcinilor de învățare: cum îi ajută profesorii pe elevi să învețe și „să învețe să învețe”, 129

3.5.5. Caracterul aplicativ și adaptarea la specificul zonal, 132

3.5.6. Utilizarea TIC și a softului educațional, 135

3.6. Elemente de ethos școlar și dominante ale culturii organizaționale școlare, 148

3.6.1. Nivelul de satisfacție a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților față de mediul școlar, 148

3.6.2. Valori, atitudini și comportamente în viața școlară la cadre didactice și la elevi, 153

3.6.3. Motivația învățării, 168

3.6.4. Atitudinea față de schimbare și inovație la cadre didactice și la elevi, 177

Capitolul 4. Concluzii și recomandări referitoare la mediul școlar cu impact la nivelul cadrului de referință al curriculum-ului național pentru învățământul preuniversitar, 184

Bibliografie generală, 188

Anexe, 193

Anexa 1: Standarde de acreditare și standarde de referință. Prezentarea selectivă a descriptorilor cu relevanță maximă pentru mediul școlar, 194

Anexa 2: Instrumentele cercetării, 206

Anexa 2.1. Chestionarul pentru directorii de unități școlare, 206

Anexa 2.2. Chestionarul pentru cadre didactice, 213

Anexa 2.3. Chestionarul pentru elevi, 222

Anexa 2.4. Ghid de interviu pentru „focus groups”, 232

Anexa 2.5. Ghid pentru analiza documentară, 234

Anexa 3: Eșantionul cercetării, 236

Anexa 3.1. Eșantionul de unități școlare pentru aplicarea chestionare, 236

Anexa 3.2. Eșantionul unităților școlare pentru „focus-groups”, 246

Anexa 4: Caracteristicile unităților școlare din eșantionul de cercetare, 247

Anexa 4.1. Date privind unitățile din eșantionul de cercetare, 247

Anexa 4.2. Date oficiale privind baza materială a școlilor, extrase din caietele statistice ale INS privind învățământul, 249

Anexa 5: Caracteristicile elevilor din eșantionul de cercetare, 252

Anexa 5.1. Datele de la nivelul unităților școlare obținute pe baza chestionarului aplicat directorilor de unități școlare, 252

Anexa 5.2. Date obținute pe baza chestionarelor aplicate elevilor, 254

Anexa 6: Resursele umane și procesul didactic în unitățile școlare investigate, 257

Anexa 6.1. Datele de la nivelul unităților școlare obținute pe baza chestionarului aplicat directorilor de unități școlare, 257

Anexa 6.2. Date obținute pe baza chestionarelor aplicate cadrelor didactice, 262

INTRODUCERE

Proiectul strategic „Cadru de referință al curriculum-ului național pentru învățământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare”, co-finanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial – Dezvoltarea Resurselor Umane, are ca obiectiv general **„revizuirea, completarea și dezvoltarea cadrului de referință al curriculum-ului național, în conformitate cu noua realitate educațională națională și europeană”**. Noul cadru de referință va fi conceput ca un document reglator cu rolul de a asigura, pe termen lung, conceperea unitară a curriculum-ului și corelarea acestuia cu toate componentele procesului educațional.

Cadrul de referință al curriculum-ului național (bine cunoscutul „*Curriculum Framework*” din numeroase sisteme de învățământ) a devenit un criteriu fundamental de evaluare a validității și coerenței oricărui sistem curricular din lume.

În România, documentul respectiv datează din 1998 dar, de atunci, sistemul educațional românesc a mai trecut printr-un ciclu integral de schimbare curriculară. Principalele rezultate ale acestui ciclu, vizibile în acest moment, sunt:

- o nouă filosofie curriculară, dar și o nouă viziune asupra modului în care predarea și învățarea trebuie să aibă loc în contexte educaționale reale, ambele din ce în ce mai vizibile în sistem;

- nevoia clar resimțită de inițiere a unui al doilea ciclu de schimbare curriculară.

Unul din efectele acestui ultim ciclu de schimbare curriculară este, în prezent, la nivel conceptual, lipsa unei soluții curriculare pentru învățământul obligatoriu de 10 clase. De fapt, în urma trecerii la 10 clase obligatorii, cadrul de referință al curriculum-ului național a devenit caduc, fără să fie pus în operă unul nou care să clarifice anumite aspecte esențiale, cum ar fi:

- scopurile, obiectivele și finalitățile după cele 10 clase obligatorii;
- corelația dintre ciclurile curriculare stabilite în curriculum-ul național și noua formă a școlarității obligatorii;
- integrarea în curriculum-ul românesc a noilor evoluții în domeniul design-ului curricular pe plan internațional: competențele-cheie, constructivismul, integrarea disciplinelor școlare, curriculum-ul diferențiat, evaluarea performanțelor elevilor etc.

Considerăm că toate cele expuse mai sus justifică clar necesitatea revizuirii și completării cadrului de referință al curriculum-ului național pentru a explicita noua filosofie subiacentă a sistemului curricular și opțiunea pentru anumite soluții curriculare și nu pentru altele, dar și pentru a defini obiectivele curriculare, căile de atingere a acestor obiective și structura curriculum-ului pentru învățământul preuniversitar.

În vederea fundamentării noului cadru de referință pe realitățile sistemului românesc de învățământ preuniversitar, unul dintre obiectivele specifice ale proiectului de față, finanțat din FSE prin POSDRU, este **realizarea unor analize preliminare, care să fundamenteze elaborarea noului cadru de referință al curriculum-ului național**.

Pentru realizarea acestui obiectiv a fost dezvoltată o activitate specifică (A2), anume „proiectarea și efectuarea unei analize a mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare (2002-2008)”, cu mai multe sub-activități: 2.1. Elaborarea metodologiei de analiza a mediului școlar; 2.2. Eșantionarea unităților de învățământ care vor fi incluse în analiză; 2.3. Proiectarea instrumentelor de colectare a datelor; 2.4. Colectarea, procesarea și

interpretarea datelor; 2.5 Dezbateră publică privind identificarea nevoilor și priorităților sistemului actual de învățământ preuniversitar, pe categorii de beneficiari (aceasta din urmă, ulterioară elaborării studiului de față).

Rezultatul principal al acestei activități este acest „**Studiu privind analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare**”, care cuprinde, ca rezultate subiacente, o metodologie validată de analiza mediului școlar și identificarea nevoilor și a priorităților sistemului actual de învățământ preuniversitar, pe categorii de beneficiari.

În analiza noastră am considerat ca **beneficiari ai noului cadru de referință** atât beneficiarii direcți de educație, definiți ca atare prin documentele normative existente (Legea Educației Naționale, Legea Calității Educației), anume elevii, cât și cadrele didactice, care trebuie să înțeleagă noul document reglator și să-l aplice. Istoria reformelor educaționale a demonstrat faptul că oricât de bine fundamentat este un curriculum intenționat la nivel conceptual, el rămâne un simplu petec de hârtie dacă nu este susținut la nivelul practicilor educaționale și al comportamentului profesional al cadrelor didactice.

Această activitate, desfășurată în perioada noiembrie 2010 - martie 2011, a avut trei etape:

- definirea conceptului operațional și a metodologiei de analiză a mediului școlar, noiembrie-decembrie 2010, în cursul lunii decembrie metodologia fiind validată în cadrul proiectului;
- culegerea datelor – decembrie 2010 - martie 2011;
- elaborarea propriu-zisă a studiului – martie 2011.

Studiul de față este structurat în patru capitole, precedate de un rezumat și succedate de o bibliografie și de anexe.

Primul capitol analizează conceptul de „mediu școlar”, pe baza literaturii de specialitate românești și străine, și, selectiv, o serie de reglementări specifice, care au avut, în opinia noastră, o influență semnificativă asupra structurării mediului școlar. Pe această bază este definit un concept operațional care a stat la baza elaborării metodologiei de cercetare.

Cel de-al doilea capitol definește și explică metodologia (validată în cadrul proiectului) de analiză a mediului școlar folosită: obiectivele cercetării de teren, eșantionul de unități de învățământ, cadre didactice și elevi pe care s-au aplicat instrumentele de cercetare, metodele de cercetare utilizate și instrumentele de colectare a datelor, modul de colectare, procesare și interpretare a datelor.

Cel de-al treilea capitol, pornind de la operaționalizarea conceptului propus de „mediu școlar”, prezintă rezultatele cercetării, date obținute prin analiză documentară și prin ancheta cu chestionar și cu interviu, pe categorii de beneficiari (cadre didactice și elevi), pentru fiecare componentă a mediului școlar (mediul comunitar, infrastructura și mediul fizic, mediul informațional, mediul educațional organizațional, mediul cultural organizațional).

Ultimul capitol stabilește o serie de concluzii și formulează recomandări referitoare la mediul școlar, privind acele aspecte specifice care, în opinia noastră, vor trebui luate în considerare la nivelul cadrului de referință al curriculum-ului național pentru învățământul preuniversitar, cu referire la principalele categorii de beneficiari avuți în vedere – elevii și cadrele didactice.

Anexele prezintă caracteristicile eșantionului selectat (unități școlare, elevi și cadre didactice), instrumentele de investigație, precum și standardele naționale de calitate (sunt prezentați, în mod selectiv, descriptorii cu relevanță directă pentru mediul școlar).

Încheiem prin a exprima speranța că acest studiu, realizat, în opinia noastră, cu dăruire și profesionalism, va contribui la relansarea și aprofundarea reformei educaționale de care sistemul românesc de învățământ are atâta nevoie și prin a mulțumi tuturor colaboratorilor și directorilor, cadrelor didactice și elevilor din unitățile școlare care au făcut parte din eșantion, pentru calitatea răspunsurilor și pentru respectarea termenelor (foarte strânse) de realizare a activităților care au condus la finalizarea acestui studiu.

REZUMAT

Lucrarea de față pornește de la un concept „ecologic”, având în vedere elevul și profesorul ca actori esențiali, dar și factorii care țin de școală care pot potența sau, dimpotrivă, stânjeni relația educațională fundamentală: este vorba de factorii privind mediul de proveniență a elevilor, mediul școlar fizic, mediul informațional, relația profesor-elev și cultura organizațională.

Pe această bază, conceptul propus (mediul școlar constă din **totalitatea factorilor fizici, informaționali, atitudinali-afectivi, sociali și organizaționali care determină sau influențează, individual sau în interacțiune, un proces intenționat de învățare**) a fost operaționalizat pentru a fi adaptat unei investigații de teren, realizată pe eșantion reprezentativ, la care au participat 186 de unități școlare, circa 1 400 de cadre didactice și 2 600 de elevi.

Instrumentele, prezentate în anexă, au constatat în trei chestionare (pentru directorii de unități școlare, cadre didactice și elevi), un ghid pentru *focus-groups* și un ghid de analiză documentară.

Lucrarea, după trecerea sumară în revistă a legislației semnificative pentru conceptul de mediu școlar adoptat și a metodologiei de cercetare utilizate, prezintă rezultatele cercetării de teren, comparându-le cu rezultatele altor studii și cercetări realizate, în ultimii 10 ani, cu precădere în spațiul românesc. Contextul cercetării este completat și de rezultatele obținute de elevii români la evaluările internaționale (TIMSS, PISA, PIRLS) – în declin în ultimul deceniu.

Cu toate acestea, **rezultatele cercetării** indică un progres semnificativ, deși lent, cu multe suișuri și coborâșuri, în privința tuturor elementelor mediului școlar. Principalele constatări sunt următoarele:

- Abandonul școlar a încetat să mai fie o problemă generală, rămânând, însă, una la nivelul grupurilor dezavantajate – în special în rândul romilor. Părăsirea timpurie a școlii (în definiția europeană), din motive, în special, care țin de context, și absenteismul (cu precădere în mediul urban) continuă să ridice probleme. Și în acest sens, viitoarele documente normative și reglatoare ale reformei vor trebui să ia în considerare, cu precădere, **măsurile preventive, „șintite” spre grupurile recunoscute ca fiind cu risc mare de abandon, absenteism, părăsire timpurie a școlii.**

- Mediul de proveniență a elevilor a rămas factorul determinant în privința rezultatelor școlare. Există, încă, diferențe semnificative între mediul urban și cel rural (situație dezavantajată) în privința nivelului economic și educațional al familiilor. Acestea sunt corelate cu diferențe semnificative între rezultatele la examene și testări naționale, între mediul rural (rezultate mai slabe) și cel urban. Pe de altă parte, ceilalți factori negativi de la nivel familial (existența nevoilor speciale de educație și absența unuia sau a ambilor părinți, din diferite motive – elevii fiind fie în grija bunicilor sau a altor rude, fie instituționalizați sau în plasament familial) acționează, cu precădere, în mediul urban. Ca urmare, acolo unde este cazul, școala, **împreună cu autoritățile locale**, trebuie să atenueze influența mediului defavorizat **prin programe și măsuri compensatorii.**

- Cele mai mari progrese s-au realizat, în ultimii ani, **în domeniul infrastructurii** și al echipamentelor, inclusiv al dotării cu tehnologii informaționale și de comunicare – aici

nemaifiind nevoie decât de o îmbunătățire continuă (cantitativă și a calității spațiilor școlare, a echipamentelor și a auxiliarelor curriculare).

- Am constatat, chiar, că în mediul rural există spațiu excedentar pentru sălile de clasă și, adesea, o dotare mai bună decât în cel urban în privința TIC (accesul la Internet rămânând, însă, o problemă). În schimb, școlile din mediul rural au mai puține laboratoare și un număr îngrijorător de mare de unități școlare nu dispun de ateliere. Ca urmare, pot apărea probleme pentru aria curriculară „Tehnologie”. Însă, în general, principala problemă devine buna utilizare a materialelor și echipamentelor achiziționate. **Ca urmare, considerăm necesară mutarea accentului de la partea „hard” la cea „soft”, anume abilitarea cadrelor didactice, dar și intervenții la nivel managerial – cum ar fi un control mai riguros în privința utilizării acestor materiale și echipamente.**

- Există, ca urmare a reducerii populației școlare și a restructurării rețelei școlare, **numeroase spații neutilizate** și care pot fi alocate activitățile de tip „*after school*” care, **încadrate cu personal calificat, pot contribui la atenuarea influenței factorilor nefavorabili din mediul de proveniență a elevilor.**

- Mobilierul din sălile de clasă tinde să devină, majoritar, mobil, constituindu-se, astfel, într-un **sprijin pentru metodologiile didactice centrate pe elev și pe grupul de elevi.**

- Softul educațional există, în majoritatea unităților școlare, **dar nu se folosește decât sporadic** (inclusiv platforma AEL, în care s-a investit atât de mult). Și în acest domeniu se impune o **monitorizare mai susținută**, mai ales pentru că, adesea, **elevii folosesc TIC într-o proporție mai mare decât cadrele didactice.**

- Dotarea cu material didactic/auxiliare curriculare și cu carte școlară este considerată drept mulțumitoare de majoritatea cadrelor didactice și a directorilor de unități școlare. Și aici, principala problemă, relevată mai ales de elevi, este accesul elevilor la aceste dotări și utilizarea lor.

- În privința dotării cu echipamente și material didactic, persistă, încă, mari discrepanțe între școlile coordonatoare și structurile arondate, în defavoarea acestora din urmă. Se impune o **monitorizare mai riguroasă a alocării echitabile a echipamentelor** între școlile coordonatoare și structurile acestora.

- Deși manualul împreună cu cadrul didactic au rămas, în opinia cadrelor didactice, principalele surse de informare pentru elevi, aceștia din urmă utilizează tot mai mult sursele digitale de informare, **chiar într-o proporție mai mare decât cadrele didactice.** De asemenea, atât elevii, cât și cadrele didactice acuză slaba calitate a manualelor școlare în privința calității informației cuprinse. În acest sens, este nevoie de o **schimbare culturală** (de cultură profesională) în rândul cadrelor didactice în privința atitudinii față de Internet și față de alte surse digitale de informare.

- Cadrele didactice **cunosc, acum, principiile fundamentale ale unui învățământ de calitate, centrarea pe elev, inter/trans/multidisciplinaritatea, caracterul aplicativ al cunoștințelor transmise.** Dar există diferențe între ceea ce afirmă cadrele didactice (în răspunsurile la chestionare) și ceea ce se întâmplă efectiv în clasă (relieftat prin răspunsurile elevilor și prin corelațiile stabilite între răspunsurile la diferite întrebări). **Ca urmare, cadrele didactice trebuie determinate să facă ceea ce știu deja că trebuie să facă.**

- Se poate constata o îmbunătățire semnificativă la nivelul feed-back-ului oferit elevilor, referitor la rezultatele obținute. **Ponderea situațiilor în care rezultatele evaluării, notele, sunt explicate elevilor este semnificativ mai mare față de alte studii** (mai ales la nivel gimnazial și în mediul rural).

- **Lipsește**, în continuare, **sprijinul suplimentar al școlii** pentru elevii cu dificultăți la învățare sau în vederea pregătirii pentru examene și testări naționale.

- Se poate constata un **nivel înalt de motivație** a cadrelor didactice pentru profesie și al elevilor pentru învățare dar și **de satisfacție**, a ambelor categorii, pentru ceea ce le oferă școala. Motivația și satisfacția celor două categorii este pusă sub semnul întrebării de nivelul mare al absentismului în rândul elevilor (care, însă, poate avea și cauze care nu țin de școală).

- Studiul de față confirmă rezultatele altor cercetări, referitoare la valori, reprezentări și alte componente ale culturii organizaționale. În același sens, este necesară o intervenție susținută și de durată asupra elementelor care definesc **cultura organizațională școlară** și asupra **motivației învățării** atât la cadrele didactice, cât și la elevi. Avem, în vedere, în primul rând, **atitudinea față de învățare** pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață și **cea față de schimbare și inovație, în rândul cadrelor didactice și al părinților**.

- Nu în ultimul rând, este necesară **reconsiderarea procesului decizional**, la nivelul colectivului de elevi, al unităților școlare și la nivel de sistem, prin **fundamentarea deciziei pe evidențe**, pe date, în vederea evidențierii clare a „valorii adăugate” și a progresului școlar al elevilor.

Ca urmare, noul cadru de referință curricular trebuie să ofere:

- Ținte clare de învățare pentru fiecare ciclu și nivel de învățământ, bazate pe standarde naționale, corelate cu cele internaționale. Aceste ținte trebuie adaptate și completate cu măsuri preventive pentru elevii proveniți din medii dezavantajate.

- Prevederi clare și precise privind utilizarea echipamentelor și auxiliarelor curriculare, cu menționarea explicită a categoriilor de resurse digitale care pot fi folosite. Există condițiile materiale necesare pentru ca noul curriculum național să fie digitalizat într-o proporție considerabilă, trebuind intervenit doar la nivelul pregătirii cadrelor didactice și al motivației acestora de a folosi aceste resurse.

- Principii și instrumente pentru evaluarea performanțelor școlare (ale elevilor, cadrelor didactice și unităților școlare). Este necesar ca analiza și reflecția asupra rezultatelor evaluării să ofere o bază solidă pentru o decizie educațională bazată pe evidențe.

- Norme, valori și principii care să orienteze dezvoltarea profesională a cadrelor didactice – formarea inițială, inserția profesională și formarea continuă. Pe această bază, trebuie conceput și operaționalizat un nou sistem de evaluare a personalului didactic.

Capitolul 1

MEDIUL ȘCOLAR: CADRUL CONCEPTUAL ȘI LEGISLATIV (2002-2010)

Analiza noastră își propune să răspundă unui set de întrebări care circumscriu domeniul operațional al mediului școlar. Aceste întrebări de la care pornim, așa cum se prezintă acesta la nivelul începutului de an 2011, sunt: Care este influența factorilor comunitari economici, sociali, culturali și educaționali în privința accesului la educație și a rezultatelor școlare? Care este situația infrastructurii școlare și a dotării materiale de și cum este percepută, la nivelul principalelor părți interesate și care este relația dintre mediul fizic (infrastructură, mobilier, echipamente, material didactic) și rezultatele elevilor? Care este situația informatizării unităților școlare, a accesului lor la Internet și a folosirii TIC în desfășurarea procesului didactic? Care sunt sursele de informare cel mai frecvent utilizate și care este ponderea celor digitale? Cum sunt/trebuie organizate situațiile de învățare pentru a asigura progresul școlar și dezvoltarea socio-emoțională a fiecărui elev? Care sunt practicile educaționale curente? Ce condiții trebuie să îndeplinească ethosul unităților școlare astfel încât să favorizeze dezvoltarea în bune condiții a evoluției educaționale/profesionale și personale a elevilor și a celorlalți actori implicați? Care este nivelul de satisfacție a principalilor actori (cadre didactice și elevi) față de mediul școlar? Care sunt valorile, atitudinile și comportamentele dominante în viața școlară?

Toate aceste întrebări se pun cu atât mai des și mai pertinent cu cât, în condițiile globalizării, conceptul de mediu școlar trebuie să devină unul caracterizat de cel puțin următoarele principii și obiective directe:

- democrație participativă, incluziune;
- autonomie educațională/profesională și personală;
- acceptare, susținere și folosire a diversității culturale în vederea sporirii fondului comun de informații și de dezvoltare;
- sporirea accesului la educație și a retenției școlare a elevilor, în special a celor proveniți din categorii defavorizate și a celor cu cerințe educaționale speciale;
- racordarea curriculum-ului la specificul local al elevilor și proiectarea sa ținându-se cont și de cerințele actuale ale societății informaționale, dar și de capitalurile (educațional, cultural, economic și social) cu care vin elevii din familiile lor în școală;
- desfășurarea procesului didactic cu sprijinul tehnologiilor moderne al strategiilor de instruire și de *a învăța să înveți* astfel încât să crească atractivitatea orelor și interesul elevilor;

- folosirea și recunoașterea în procesul educațional a competențelor dobândite în contexte informale sau nonformale;
- reducerea importanței acordate abordării academice și a centrării pe autoritatea cadrului didactic-emițător de informații și cunoștințe și mutarea atenției către elev, în așa fel încât acesta să devină co-interesat de dezvoltarea competențelor sale profesionale și personale prin educația școlară.

Având în vedere cel puțin dezideratele enunțate anterior, precum și un concept comprehensiv de „mediul școlar” (care va fi explicat mai jos), studiul nostru își propune să prezinte situația existentă în acest moment la nivelul învățământului preuniversitar în ceea ce privește următoarele aspecte:

- influența mediului de proveniență asupra rezultatelor școlare: situația socio-economică a familiilor, nivelul educațional al părinților, situația familială a elevilor (prezența și influența părinților), situația elevilor „defavorizați”;
- rolul infrastructurii școlare: spațiul școlar, dotarea cu calculatoare și conectarea la Internet, dotarea cu material didactic, accesul la dotări și echipamente, folosirea echipamentelor și auxiliarelor curriculare în procesul didactic;
- sursele de informație și documentare: manualul și profesorul ca surse „clasice” de informare; alte surse de informare, cu accent pe Internet;
- practicile educaționale și comportamentul didactic: stabilirea orarului (mod de stabilire); respectarea cerințelor „igienice”; strategii și metode didactice folosite la clasă, centrarea pe profesor sau pe elev; inter/trans/multidisciplinaritatea; succesiunea sarcinilor de învățare, cum îi ajută profesorii pe elevi să învețe și „să învețe să învețe”; caracterul aplicativ și adaptarea la specificul zonal; utilizarea TIC și a softului educațional; utilizarea auxiliarelor curriculare;
- elemente de ethos școlar și dominante ale culturii organizaționale școlare: nivelul de satisfacție a cadrelor didactice față de mediul școlar, nivelul de satisfacție a elevilor și a părinților față de mediul școlar, valori dominante în viața școlară, comportamente și atitudini în viața școlară la cadre didactice și la elevi (inclusiv atitudinea față de învățare la cadre didactice și la elevi), motivația învățării, atitudinea față de schimbare și inovație la cadre didactice și la elevi.

În privința aspectelor teoretice, orice încercare de a realiza o sinteză exhaustivă a principalelor orientări este, de la bun început, sortită eșecului datorită abundenței definițiilor, orientărilor, principiilor de organizare și punctelor de vedere exprimate în literatura de specialitate. Ca urmare, ne vom opri doar la câteva aspecte exprimate, care concordă cu viziunea propusă asupra mediului școlar.

Constatăm, totuși, în urma unei treceri sumare în revistă a acestor orientări, o mutare a discuției din aula universitară în sala de clasă: un număr tot mai mare de opțiuni și argumente provine de la **practicienii** domeniului, în treacăt fie spus, tot mai competenți, prin formarea lor inițială, pentru efectuarea unor cercetări de teren valide.

Având în vedere faptul că toate aspectele teoretice legate, direct sau indirect, de conceptul generic de „cadru de referință curricular” sau subsumate acestuia vor fi tratate în alte componente ale proiectului de față, pentru a evita suprapunerile vom folosi (în capitolul al treilea al acestei lucrări), cu precădere, ca surse documentare pentru prezentarea situației existente **rapoarte de cercetare și analize bazate pe cercetarea pe teren, care utilizează atât metode cantitative, cât și metode calitative de investigare și desfășurate, cu precădere, în spațiul românesc.**

În cadrul acestui capitol, din motivele deja menționate, nu vom face o analiză exhaustivă a cadrului legislativ general privind educația, ci vom face o **selecție a acelor inițiative**

legislative care au avut impact asupra subiectului tratat în studiul de față. Mai mult, nu vom enumera actele normative relevante (acest lucru fiind realizat în alte studii aferente acestui proiect), ci vom analiza conținutul general al acestora și „filosofia” aferentă.

În acest sens, considerăm relevante (și, ca urmare, ne vom apleca mai mult asupra lor) elementele de normativitate corelate cu conceptul de mediu școlar, anume cele legate de **curriculum** – concepere, dezvoltare, aplicare etc. – și de **asigurarea calității educației** – standarde și metodologii.

1.1. TEORIA „MEDIULUI ȘCOLAR” ȘI CONCEPTE ASOCIATE

În studiile recente privind eficacitatea școlară, variabilele care influențează rezultatele elevilor sunt grupate, în principal, pe trei niveluri: nivelul elevului, nivelul clasei și nivelul școlii. La nivelul elevului sunt plasați factorii care țin de mediul socio-cultural de apartenență al acestuia, la nivelul clasei se regăsesc factorii care se consideră că determină eficacitatea instruirii, în timp ce la nivelul școlii sunt poziționați acei factori care influențează eficacitatea unei școli.

Cercetarea din domeniul psihologiei educaționale a fost orientată către identificarea surselor majore de variație în rezultatele elevilor. În continuare vor fi prezentate câteva constatări.

O testare empirică a efectelor pe care variabilele specifice celor trei niveluri le au asupra performanțelor elevilor a arătat că, în țările industrializate, diferențele dintre scorurile elevilor la teste se datorează mai degrabă **diferențelor individuale** dintre aceștia, decât diferențelor determinate de apartenența la o anumită clasă sau școală. Cu alte cuvinte, deși factorii de la nivelul clasei au efecte semnificative, acestea rămân de o mai mică amploare decât cele care sunt atribuite factorilor plasați la nivelul elevului.

O serie de studii (OCDE, 2004; Opdenakker et al, 2002; Scheerens & Bosker, 1997) arată că factorii care țin de mediul de apartenență al elevului agregați factorilor de la nivelul clasei și al școlii influențează rezultatele școlare ale unui elev mult mai puternic decât dacă ar fi acționat în izolare. Cu alte cuvinte, caracteristicile individuale ale elevului, dar și cele ale grupului de egali din care acesta face parte, explică într-o proporție semnificativă variația rezultatelor la testările școlare.

De asemenea, s-a constatat că în condițiile în care recrutarea, selecția sau „admiterea” elevilor în școli și clase se realizează pe baza unor criterii diferențiate de la o școală la alta, de la o clasă la alta, atunci factorii de la nivel individual ajung să explice nu doar variația performanțelor școlare ale unui elev, dar și variațiile dintre clase și școli.

Adesea, variația reziduală (de aproximativ 5-15% conform OCDE, 2004; Rowan et al, 2002; Scheerens & Bosker, 1997) rămasă neexplicată după analiza efectelor prin raportare la variabilele tuturor celor trei niveluri (elev, clasă, școală), care s-au dovedit a avea influență asupra performanțelor școlare, este atribuită variabilelor de la nivelul elevului considerate neobservabile. În cercetarea educațională, continuă eforturile de identificare a acelor variabile de la nivelul clasei și al școlii, care au rol explicativ pentru această variație reziduală.

Deși în studiile privind eficacitatea educațională, stabilirea magnitudinii efectelor pe care variabile specifice le produc asupra performanțelor elevilor rămâne încă problematică, o serie de constatări se dovedesc extrem de utile în special pentru proiectarea mediului de învățare din clasă, din școală, astfel încât performanțele elevilor să fie îmbunătățite.

Cea mai mare variație în rezultatele elevilor se găsește la nivelul clasei. David Monk (1992): „Una dintre concluziile recurente și cele mai convingătoare ale cercetărilor este demonstrarea faptului că identitatea clasei din care acel elev face parte este determinantă

pentru cât de mult învață un elev” (p. 320). Acest lucru este valabil chiar și atunci când mediul familial este luat în considerare, demonstrând că ceea ce se întâmplă în clasă are un efect mai mare asupra a cât de mult învață elevii decât caracteristicile proprii fiecărui elev.

Într-un studiu care s-a desfășurat timp de trei ani în 50 de școli din Londra, Mortimore et al. (1988) a constatat că, după ce a fost controlat efectul variabilelor care țin de mediul de apartenență al elevului, aproximativ 10% din variația rezultatelor elevilor de clasa a III-a, la limba engleză și matematică, a putut fi explicată prin factorii de la nivelul clasei și al școlii. După ce rezultatele inițiale au fost ținute sub control, 25-30% din variația rezultatelor elevului în procesul de învățare a fost atribuită factorilor de la nivelul clasei și al școlii. Autorii au ajuns la concluzia că variabilele cele mai importante de la nivelul clasei s-au dovedit a fi: *lecțiile structurate, predarea stimulativă din punct de vedere intelectual, un mediu centrat pe activitate, focusarea limitată din cadrul lecțiilor, maximum de comunicare dintre profesori și elevi, înregistrarea rezultatelor învățării, implicarea părinților, climatul pozitiv la nivelul clasei.*

Scheerens et al. (1989), pe baza unei analize secundare a datelor de la the Second International Mathematics Study (SIMS), au constatat că, în cazul a opt din nouă țări, proporția variației în rezultatele elevilor datorată efectelor clasă/profesor a fost între 16% și 40%, în timp ce efectele școlii au fost semnificativ mai mici, între 0 și 9%. **Calitatea predării, prin urmare, este cel mai important factor determinant al rezultatelor elevilor.**

Darling-Hammond (2000) a rezumat cercetarea asupra efectelor calității profesorului asupra rezultatelor elevilor după cum urmează: *Efectul unei predări de calitate slabă asupra rezultatelor elevului sunt debilitante și cumulative... Efectele predării de calitate asupra rezultatelor educaționale sunt mai mari decât cele care își au originea în mediul socio-economic al elevilor... Recurgerea la standardele curriculare și la strategii de evaluare naționale fără a acorda o atenție deosebită calității profesorilor apare ca fiind insuficientă pentru a obține îmbunătățirile dorite ale rezultatelor elevilor... Calitatea formării cadrelor didactice și a predării apare ca fiind mult mai puternică în relație cu progresul elevilor decât mărimea clasei, nivelurile înalte de cheltuieli cu educația sau salariile profesorilor.*

Rowe, Holmes-Smith and Hill (1993, p. 15) sugerau că „școlile sunt eficiente doar în măsura în care ele au profesori eficiente”.

În mai multe țări industrializate (Statele Unite ale Americii, Marea Britanie, Taiwan și Norvegia), Reynolds et al. (2002) au identificat ca variabile importante: *a) feed-back-ul pozitiv; b) accentul pe ideile cheie ale lecției; c) verificarea înțelegerii lecției de către elevi; d) adresarea frecventă de întrebări calitative care solicită cunoștințe academice din partea elevilor; e) motivarea elevilor; f) exprimarea clară a așteptărilor mari privind performanța școlară a elevilor.*

Hill și Rowe (1998) au constatat că *urmarea de către profesor a unui curs de formare continuă specializat în lectură, așteptările mari și adecvarea nivelului de predare la abilitățile elevului influențează semnificativ performanța elevilor la lectură.*

D'Agostino (2000) a descoperit că *temele pentru acasă, accentul pe capacitățile de bază în primii ani ai învățământului primar și introducerea capacităților avansate în anii de mijloc ai învățământului primar se asociază cu progresul elevilor.* Totodată, D'Agostino a remarcat că gruparea elevilor în funcție de abilități nu conduce la progres în învățare.

Mai multe studii care au examinat o gamă mai largă de variabile care se **manifestă la nivel de clasă** au pus în evidență faptul că doar câteva dintre aceste variabile au un efect semnificativ asupra învățării elevilor. Din această categorie restrânsă fac parte: *climatul cald, focalizat pe învățare* (Opdenakker et al., 2002), *verificarea temei realizată de elev în scopul acordării unei note și accentul pe achiziția capacităților de bază* (Driessen și Slegers, 2000).

După cum arată studiul realizat de Driessen și Slegers (2000), *rezultatele elevilor la matematică și limba maternă s-au corelat negativ cu abordarea didactică individuală*.

Pe de altă parte, Muijs & Reynolds (2000) au constatat că variabila compozită „calitatea predării” a explicat variația *inexplicabilă* în învățarea elevilor, între clase, în diferite grade. Variabila compozită „calitatea predării” a fost derivată prin însumarea scorurilor la fiecare dintre următoarele variabile de la nivelul clasei: *managementul clasei, managementul comportamentului, predarea directă, practica individuală, predarea interactivă, predarea variată și climatul clasei*. Deși în acest studiu nu au fost controlate și efectele compoziționale la nivel de clasă, putând fi redus astfel efectul variabilei compozite (Opdenakker *et al.*, 2002) și nu au fost examinate alte variabile de la nivelul clasei (de exemplu, pregătirea profesorului) sau variabilele de la nivelul școlii, studiul demonstrează că diverse comportamente de predare eficientă acționează împreună având un impact mare asupra rezultatelor elevului.

După analiza datelor oferite de Prospects în SUA, Rowan et al. (2002) au concluzionat că *timpul petrecut de profesori cu întreaga clasă de elevi și metodele active* au avut un efect asupra învățării elevilor la matematică și lectură, în funcție de accentul pe care profesorii l-au pus pe analiza cuvintelor, înțelegerea citirii, procesul de scriere în cazul lecțiilor de citire și pe dificultatea conținutului acoperit în cazul lecțiilor de matematică.

De asemenea, în cadrul PISA 2000, analiza efectelor variabilelor la nivelul clasei, care au fost construite din mai mulți indicatori, a evidențiat că *relațiile profesor-elev și climatul disciplinat* au avut un impact semnificativ asupra rezultatelor elevilor.

Concluzia la care mai mulți autori au ajuns (Rowan et al., 2002, Muijs și Reynolds, 2002) este aceea că, la nivelul clasei, variabilele compozite au un efect mai puternic asupra performanțelor elevilor și, prin urmare, pentru a obține un efect amplu asupra învățării **trebuie combinați mai mulți factori instrucționali individuali recunoscuți ca influențând pozitiv performanța școlară**.

Studii care au examinat **factorii de la nivelul școlii** au demonstrat efecte mixte asupra rezultatelor elevilor, neexistând un consens asupra importanței acestor factori. Hill și Rowe (1998) au descoperit că percepția profesorilor asupra mediului lor de lucru nu a putut explica variația progresului la lectură în primii ani de școală. De asemenea, datele din cadrul studiului PISA 2000 au pus în evidență faptul că *evaluarea formală a elevului, factorii care țin de profesor în crearea climatului școlar, percepțiile directorilor asupra moralului și implicării profesorului, autonomia școlii și a profesorului* nu au nici un efect asupra îmbunătățirii rezultatelor elevilor (OECD, 2001). Webster and Fisher (2000) au constatat că resursele generale, la matematică și știință, nu au avut efect asupra progresului participanților australieni la studiul TIMSS.

Pe de altă parte, Mortimore et al. (1988) au subliniat că cele mai importante variabile de la nivelul școlii sunt: *leadership-ul orientat către scopuri pentru personalul didactic manifestat de directorul școlii, implicarea directorului adjunct, implicarea cadrelor didactice, constanța cadrelor didactice, păstrarea înregistrărilor rezultatelor elevilor, implicarea părinților și climatul pozitiv*.

D'Agostino (2000) a constatat că progresul la matematică a fost influențat pozitiv de *sprijinul social și misiunea împărtășită de profesori* și influențat negativ de implicarea profesorilor în adoptarea deciziilor și planificarea activităților din școală, aceste activități lăsându-le profesorilor mai puțin timp pentru responsabilitățile instrucționale care au impact asupra învățării elevilor.

În țările în curs de dezvoltare, factorii **de la nivelul elevului**, care s-au dovedit a fi importanți, sunt: *rezultatele anterioare, vârsta, genul, prima limbă, mărimea familiei, educația părinților, ocupația părinților, existența a mai mult de 10 cărți în biblioteca de acasă, îngrijirea zilnică, nivelul de aspirație educațională al familiei, implicarea părinților și*

încurajarea din partea acestora, abilitatea percepută, motivația, dacă elevul a repetat sau nu clasa (Lockheed & Longford, 1989; Nyagura & Riddell, 1993; Dowd, 2001; Willms & Somers, 2001).

Aceleași studii integrate au arătat că impactul diverșilor factori de la nivelul clasei, în cazul țărilor în curs de dezvoltare, ar putea fi considerabil, deși astfel de studii nu au dovedit consistență în ceea ce privește magnitudinea efectelor, disciplinele sau țările.

De exemplu, Nyagura și Riddell (1993) au constatat că în Zimbabwe performanța la matematică a fost corelată semnificativ cu *cantitatea de timp alocată instruirii, durata studiului supervizat de profesor, numărul de manuale de matematică la clasă*. În Malawi, Dowd (2001) a constatat că, după ce factorii care țin de elev au fost controlați, *competențele certificate ale profesorului și două variabile compozite, predarea centrată pe elev și predarea participativă*, au explicat 43,78 % din variația scorurilor obținute de elevi la teste care au existat între școli. În Thailanda (Lockheed & Longford, 1989), performanțele la matematică au crescut odată cu *îmbogățirea curriculum-ului pentru matematică și utilizarea frecventă a manualelor*. În America Latină, Willms și Somers (2001) au remarcat că elevii au obținut scoruri mai mari atât la matematică, cât și la lectură, în condițiile în care *nu se predă simultan elevilor de vârste diferite, elevii nu erau grupați după criteriul nivelului abilităților, elevii erau testați regulat, exista o puternică implicare din partea părinților și un climat pozitiv în clasă*.

Studii integrate în țările în curs de dezvoltare au arătat efecte mixte ale factorilor de la nivelul școlii asupra performanțelor elevilor. Mai precis, rolul variabilelor de la nivelul școlii este diferit de la o țară la alta, iar variabilele unei școli eficiente nu au fost suficient explorate în țările în curs de dezvoltare. De exemplu, în Zimbabwe, procentul *profesorilor formați, disponibilitatea manualelor și raportul elevi-profesor* explică 20% din variația totală a rezultatelor elevilor la limba engleză, comparativ cu 17% care primește explicație prin factorii de la nivelul elevului.

În America Latină, efecte pozitive semnificative au fost descoperite pentru *raportul elevi/profesor, disponibilitatea materialelor instrucționale, mărimea bibliotecii și formarea profesorilor*, dar aceste efecte au fost mai mici decât efectele factorilor care țin de mediul elevului sau variabilele de la nivelul clasei (Willms & Somers, 2001).

Importanța relativă a factorilor de la nivelul clasei și al școlii diferă în funcție de țară. Astfel, în Zimbabwe, variabilele input-output de la nivelul școlii au explicat într-o mai mare măsură variația rezultatelor la matematică și engleză decât variabilele de la nivelul clasei (Nyagura & Riddell, 1993). Pe de altă parte, Glewwe *et al.* (1995) au arătat că, în Jamaica, efectele factorilor de la nivelul clasei – *utilizarea manualului în clasă și testarea elevilor la engleză* – au fost mai importante decât toate efectele de la nivelul școlii. Aceste discrepanțe se pot datora faptului că factorii de la nivelul clasei pot începe să-și arate efectele atunci când sistemul educațional al unei țări în curs de dezvoltare începe să semene cu sistemele educaționale ale țărilor industrializate (Glewwe *et al.*, 1995). Factorii de input-output tind să demonstreze efecte mai mici, iar variabilele de la nivelul clasei efecte mai mari pentru că țările în curs de dezvoltare echipează școlile cu infrastructura de bază, manuale, resurse umane calificate (Scheerens, 1999).

Câteva concluzii care se pot desprinde din studiile realizate pentru țările în curs de dezvoltare: factorii care țin de mediul de proveniență al elevului sunt la fel de importanți pentru succesul elevului cum sunt factorii de la nivelul școlii, dar mai importanți decât factorii de la nivelul școlii din țările în curs de dezvoltare bogate; variabilele de la nivelul clasei se asociază considerabil cu progresul elevului mai mult în țările în curs de dezvoltare bogate; variabilele input-output de la nivelul școlii sunt foarte importante în țările în curs de dezvoltare sărace dar mai puțin importante pentru țările în curs de dezvoltare bogate, în timp

ce există insuficiente evidențe despre impactul factorilor școlilor eficiente, dar se consideră că acesta este slab.

Principalele constructe teoretice utilizate în descrierea eficacității învățării sunt (adaptare după Wang et al., 1994):

- **Guvernanța și organizarea la nivel național și local:** populație locală, politici naționale și locale.

- **Contexte educaționale în mediul familial și comunitate:** comunitate, grup de egali, mediul familial și sprijinul din partea părinților, utilizarea de către elevi a timpului din afara școlii.

- **Populația școlară, cultura, climatul, politicile și practicile:** populația școlară (urban/rural, mărimea școlii), modul în care cadrele didactice și organismele decizionale ale școlii adoptă deciziile, cultura școlară (ethosul care vizează predarea și învățarea), organizarea și politica de la nivelul școlii, accesibilitatea, politica de implicare a părinților.

- **Proiectarea și implementarea curriculum-ului:** proiectarea curriculum-ului, transpunerea curriculum-ului în procesul didactic, numărul de elevi din clasă.

- **Practicile educaționale de la nivelul clasei:** mijloace și materiale didactice care să sprijine învățarea, procesul didactic eficient, aspecte cantitative ale predării (timp și volum informațional), evaluarea elevilor, managementul clasei de elevi, interacțiuni sociale între cadre didactice și elevi, interacțiuni academice între cadre didactice și elevi, climatul clasei.

- **Caracteristicile elevilor:** dimensiunea cohortelor școlare, istoricul instituției educaționale, caracteristici comportamentale sociale, caracteristici motivaționale și afective, caracteristici cognitive, caracteristici metacognitive.

Există numeroase alte studii, cercetări și lucrări teoretice care urmăresc definirea și descrierea „mediului școlar”¹. Multe dintre ele limitează conceptul la ceea ce noi am denumit „spațiul fizic”, în timp ce altele, abordând o concepție mai cuprinzătoare, insistă pe factorii „imponderabili, de natura atitudinilor, mentalităților și valorilor, sau, mai curând, pe relațiile, de tip „ecologic”, dintre acești factori.

Astfel, prin opțiunea pentru o concepție „tripolară”, am definit mediul școlar drept: **totalitatea factorilor fizici, informaționali, atitudinali-afectivi, sociali și organizaționali care determină sau influențează, individual sau în interacțiune, un proces intenționat de învățare.** Prin această definiție, am considerat cei trei poli ai relației educaționale fundamentale, „elevul”, „profesorul” – ca actori esențiali – dar și „scena” pe care cei doi actori interacționează și care le limitează sau, dimpotrivă le potențează performanțele.

Pe această bază, conceptul propus a fost operaționalizat, după cum urmează:

Mediul socio-economic, cultural și educațional din care provin elevii:

- situația socio-economică a familiilor;
- nivelul de educație al părinților;
- situația familială – în care am grupat existența nevoilor speciale de educație și absența unuia sau a ambilor părinți, din diferite motive – elevii fiind fie în grija bunicilor sau a altor rude, fie instituționalizați sau în plasament familial.

Mediul fizic – infrastructura școlară:

- spațiul școlar;
- dotarea cu echipamente informatice și de comunicare – inclusiv accesul la Internet;
- dotarea cu auxiliare curriculare/material didactic;
- accesul elevilor și cadrelor didactice la echipamente și materiale;
- folosirea echipamentelor și auxiliarelor curriculare.

¹ O enumerare, chiar parțială, ar ocupa mult prea mult spațiu și, ca atare, ne abținem să o facem

Mediul informațional al școlii – în care am abordat principalele surse de informație pentru elevi și cadre didactice:

- manualul și cadrul didactic, sursele clasice de informare;
- Internetul ca sursă de informare pentru elevi și cadre didactice.

Mediul educațional propriu-zis – practicile educaționale și comportamentul didactic:

- orarul și programul școlar;
- metodologia didactică – în care am urmărit centrarea pe profesor sau pe elev a relației educaționale;
- inter/trans/multidisciplinaritatea;
- succesiunea sarcinilor de învățare și modele de interacțiune;
- caracterul aplicativ al învățării;
- utilizarea TIC și a softului educațional.

Mediul cultural organizațional școlar – elemente de ethos școlar și dominante ale culturii organizaționale școlare:

- nivelul de satisfacție a elevilor și a cadrelor didactice față de rezultatele educației școlare;
- valori, comportamente și atitudini în viața școlară la cadre didactice și la elevi – inclusiv atitudinea față de învățare;
- motivația învățării;
- atitudinea față de schimbare și inovație la cadre didactice și la elevi.

1.2. EVOLUȚIA CADRULUI LEGISLATIV

Un element fundamental al reformei curriculare inițiate la sfârșitul anilor '90, cu impact semnificativ asupra mediului școlar, așa cum a fost el definit mai sus, în direcția adecvării situaționale a educației la condițiile în care funcționează unitatea școlară și la nevoile individuale și comunitare, a fost conceptul de **curriculum la decizia școlii (CDS)**. Acestui concept i s-a atașat o serie de elemente normative și de practici educaționale.

CDS a fost gândit ca ofertă educațională complementară educației prin curriculum-ul de tip trunchi comun, care are rolul de a contribui la dezvoltarea, în funcție de decizia elevilor, părinților și a școlii, a diverselor dimensiuni ale personalității elevilor. CDS, având statutul de ofertă personalizată a școlii adecvată nevoilor locale, a apărut în practica educațională în 1998. De atunci, toate școlile din România au traversat experiența elaborării și implementării programelor pentru CDS, fie beneficiind de formare specifică directă în acest sens, fie doar fiind puse în fața cerinței de aplicare a normelor care reglementează această componentă a curriculum-ului.

O cercetare derulată de Institutul de Științe ale Educației în 2009² a identificat metamorfozele CDS de la apariția sa până la momentul analizei, în plan decizional-central și la nivelul practicii educaționale din școli. Analiza răspunsurilor la interviurile și focus-grupurile la care au participat învățători, profesori, metodiști și directori, desfășurate într-un număr de 14 școli generale și licee din mediul rural și urban, a permis identificarea următoarelor variabile care influențează diversitatea tematică a CDS. Aceste variabile pot fi definite pe patru niveluri:

• **nivelul părinților și al comunității locale, al societății:** reprezentările părinților asupra nevoilor de formare ale copiilor pentru a le asigura șansele de reușită socială și

² Mândruț, O. (coord.). Metodologia proiectării și aplicării curriculum-ului la decizia școlii (2009)

profesională; tendințe pe piața muncii; parteneriate locale; evoluția domeniilor de cultură sau cunoaștere, progres științific și tehnologic;

- **nivelul central** al sistemului de învățământ – Ministerul educației și structurile asociate: legislația educației, reglementări și alte documente referitoare la CDS; examenele și testările naționale; orientare școlară și profesională; oferta oficială (a Ministerului) cu privire la CDS; particularitățile tipului de învățământ/ciclului școlar (plan cadru, programe, manuale etc.); evaluarea instituțională; evaluarea personalului didactic;

- **nivelul școlii:** specificul școlii, resursele materiale ale școlii, programul școlar al elevilor; resursele umane și problemele specifice ale școlii: completare normă didactică, fluctuație de personal, calificare etc., și competențele cadrelor didactice dobândite prin programe de (auto)formare; politica școlii în domeniul extracurricular; experiențe prealabile dobândite prin intermediul unor proiecte ale școlii;

- **nivelul clasei:** interesele concrete ale elevilor, nevoile lor de învățare sau opțiunile elevilor în raport cu ofertele prezentate de profesori; performanțele, competențele, experiențele de viață ale elevilor; competențele cadrului didactic concret.

Analiza comparativă a planurilor-cadru în trei momente ale parcursului Curriculum-ului Național: 1998-1999 (primele planuri-cadru), 2001 (modificările aduse conjunctural la schimbarea de guvernare) și 2003-2004 (traduceri curriculare ale Legii 268) a evidențiat o tendință de schimbare de la flexibilitate la prescriptivitate, care lasă un spațiu insignifiant deciziei la nivelul școlii și alegerilor elevilor. Această tendință este ilustrată de: continua scădere a alocărilor pentru CDS, dispariția plajei orare la peste 50% din alocările disciplinare ale planului pentru învățământ obligatoriu, „migrarea” resurselor orare spre trunchiul comun și curriculum diferențiat (CD) (în 2006-2009, la liceele tehnologice și cele vocaționale, CD înlocuind aproape total CDS; la liceele teoretice, resursele orare fiind reduse de la o medie de 4-6 ore, la o medie de 2 ore), extinderea progresivă a unei oferte centrale de CDS adoptată în majoritatea școlilor. De altfel, această tendință a fost evidențiată pentru prima dată în 2002, când studiul „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu” (Vlăsceanu, L., coord.) a arătat că, spre deosebire de reglementările inițiale (1998-1999) care prevedeau un CDS, în medie, de 20% din totalul de ore prevăzute prin planul-cadru pentru învățământul obligatoriu, în anul 2002 s-a ajuns la o pondere de 5%, cu toate că opiniile majorității cadrelor didactice indicau o medie procentuală a ponderii dorite a CDS de 50%. Diferențe preferențiale pentru ponderea CDS s-au constatat a fi generate de variabile, precum învățător/profesor, vechime și grad de pregătire, după cum urmează: învățătorii doreau o pondere mai mare a CDS (55%) decât profesorii (47%), pe măsură ce vechimea creștea, ponderea dorită a CDS scădea, iar pe măsură ce gradul de pregătire scădea, ponderea dorită a CDS creștea.

Începând cu anul 2003 a fost introdus în practicile școlare CDS ca ofertă centrală, o formă concurentă a CDS „clasic”, ca ofertă personalizată a școlii. Ideea ofertei centrale a apărut încă de la intrarea în vigoare a **noului cadru de referință** al curriculum-ului (în 1998) și avut ca fundament documentul Plan-cadru pentru învățământul preuniversitar – proiect (Cerkez et al., 1998), elaborat de către o echipă de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației.

Documentul menționat sublinia natura interdisciplinară a disciplinelor opționale „obiecte de studiu propriu-zise și/sau teme/module transdisciplinare, desemnate conform unui principiu interdisciplinar” și ideea conceperii acestora pe baza „sugestiilor venite de la autoritatea centrală”, al căror rol era acela al „acomodării” profesorilor cu orientarea spre arii conexe domeniilor lor de predare și cu o viziune interdisciplinară asupra învățării. În prezent, o mare parte a CDS adoptat de școli a ajuns să fie conceput și livrat central, ca produs finit –

programe, iar nu doar sugestii. Conform documentelor specifice ale Ministerului Educației, CDȘ ca ofertă centrală este adresat, în special, școlilor ale căror resurse pentru elaborarea programelor sunt insuficiente.

Analiza **ofertei centrale de discipline opționale** existentă în anul 2009 a condus la identificarea următoarelor caracteristici relevante pentru prezentul studiu:

- Opționalele sunt de tip *disciplină de studiu nouă*, în afara acelor prevăzute în trunchiul comun pentru o anumită etapă de școlaritate sau la un anumit profil și specializare sau de tip *integrat*, respectiv disciplină nouă, structurată în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.

- Pe etape de școlaritate, cele mai multe programe sunt propuse pentru ciclul liceal, unde ponderea CDȘ este mai mare.

- În raport cu prioritățile actuale, oferta națională de curriculum la decizia școlii cuprinde teme care se adresează direct domeniilor de competențe-cheie: învățământ primar (Educație europeană, Drepturile omului, Educație pentru sănătate); gimnaziu (Drepturile copilului, Educație interculturală); liceu (Educație civică, Drepturile omului, Migrațiile contemporane, Educație interculturală, O istorie a comunismului din România, Istoria minorităților naționale din România, Competență în mass-media).

- Cercetarea de teren (2009) bazată pe interviuri cu directorii de școli și focus-grupuri cu profesorii a arătat că CDȘ din oferta centrală a fost adoptat în multe școli, fiind considerat „atractiv” datorită eludării efortului de proiectare a programei de către cadrele didactice și convingerii că acel conținut de învățare chiar este necesar de vreme ce există o decizie „centrală” de generalizare a lui. Astfel, CDȘ, ca ofertă centrală, tinde către acapararea „spațiului” care era alocat doar ofertelor personalizate ale școlilor și limitarea răspunsurilor la nevoile și interesele de învățare ale unor elevi concreți, la cerințele specifice ale școlii și ale comunității în care aceasta funcționează.

Analiza **programelor** școlare de CDȘ elaborate în școală a pus în evidență următoarele tendințe la nivelul practicilor educaționale:

- Opționalele sunt organizate frecvent pe an școlar, dar există și opționale concepute spre a fi studiate în 2 și chiar 4 ani, acoperind, de exemplu, toată durata liceului. Această tendință ilustrează preocuparea pentru o abordare progresivă în dezvoltarea unor competențe-cheie pentru pregătirea integrării în societatea cunoașterii, cum ar fi cele de tip TIC, sau a unor competențe considerate esențiale pentru elevii care urmează o anumită specializare (de exemplu, *Elemente de cultură și civilizație în spațiul francofon*).

- Tendința de a nu reactualiza, de la un an la altul, oferta propusă.

- Abordările interdisciplinare sunt rare în oferta multor școli. Opționalele de tip cross-curricular sunt propuse, cu precădere, elevilor de clasa a VIII-a sau de liceu și se adresează unor obiective de referință din două sau trei arii curriculare.

- CDȘ apare ca oportunitate de a aprofunda discipline de studiu evaluate prin testări naționale sau concursuri și, prin aceasta, relevante în raport cu evoluția academică a elevilor.

- Discipline de studiu non-tradiționale sau „noile educații”, precum ecologia, ajung să fie cunoscute de elevi în „spațiul” alocat CDȘ, dimensiunile atitudinale și acționale ale conținuturilor învățării fiind considerate prioritare.

- CDȘ elaborat în școală reflectă specificul local al curriculum-ului (de exemplu, *Geografia mediului local*).

- Dezvoltarea atitudinii active, de intervenție a elevului prin intermediul ideilor și a efortului său în viața școlii, apare ca deziderat declarat al educării prin intermediul opționalelor.

- Unele dintre opționale abilitază elevii și pentru activități de timp liber (de exemplu, *Prin cuvânt putem schimba lumea, Geografia turismului*).

Ca urmare, evoluțiile cadrului normativ dar și ale practicilor asociate au condus la:

- creșterea componentei centrale a curriculum-ului național – sub forma trunchiului comun și al ofertei „centralizate” de CDS;
- concomitent, scăderea capacității de a adapta oferta curriculară a școlii la cerințele și nevoile beneficiarilor direcți de educație – elevii.

Toate acestea au afectat profund mediul școlar – prin reluarea tendinței de uniformizare – școlile au continuat să arate la fel, cadrele didactice să se comporte la fel – cu consecințe nefericite asupra calității educației, reflectate în rezultatele la testările internaționale (și care vor fi prezentate mai jos).

Considerăm că **legislația calității educației** este cea care, pe termen lung, va asigura o optimizare a mediului școlar în raport cu scopurile politicilor educaționale dar și cu nevoile integrării învățământului românesc în spațiul educațional european.

Legislația calității în învățământul preuniversitar este de dată recentă (vom enumera acele elemente cu relevanță pentru studiul de față):

- Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, aprobată cu modificări prin Legea nr. 87/2006, cu modificările ulterioare – care a stabilit cadrul general al managementului calității educației, la nivel național și la nivel de furnizor de educație.

- Hotărârea Guvernului nr. 21/2007 pentru aprobarea Standardelor de autorizare de funcționare provizorie a unităților de învățământ preuniversitar, precum și a Standardelor de acreditare și de evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitar – care a stabilit condițiile minimale de funcționare pentru unitățile școlare de nivel preuniversitar, acele elemente care, conform legislației în vigoare, definesc o instituție școlară. Acest act normativ a definit cerințele minimale pentru mediul școlar.

- Hotărârea Guvernului nr. 1534/2008 pentru aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar – care a stabilit un model pentru ceea ce înseamnă o „educație de calitate” (implicit, un mediu școlar de calitate).

Standardele (care reprezintă nivelul minim de calitate acceptabil în sistem) și standardele de referință (care reprezintă nivelul optim de calitate stabilit pe baza bunelor practici existente la nivel național și internațional) au relevanță pentru ceea ce înțelegem prin „mediu școlar”. Toate domeniile, criteriile, subdomeniile, indicatorii și descriptorii formulați contribuie la stabilirea unui mediu școlar optim, iar acțiunea de îmbunătățire continuă (esența oricărui sistem de calitate) asupra oricărui element al sistemului de calitate, influențează, direct sau indirect, mediul școlar.

Prezentăm, în anexa 1, domeniile, criteriile, subdomeniile și indicatorii stabiliți de legislația națională a calității, precum și, în mod selectiv, descriptorii de calitate pe care i-am considerat ca având relevanță maximă pentru conceptul propus de „mediu școlar”.

De altfel, în general, toate activitățile (complementare), de evaluare internă și evaluare externă au (sau trebuie să aibă) ca efect imediat îmbunătățirea mediului școlar și, prin aceasta, creșterea calității educației reflectată prin rezultatele elevilor. Acest lucru a fost, de altfel, evidențiat în Rapoartele de activitate ale Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, publicate începând cu 2006, și prin cele două ediții ale „Barometrului Calității educației” publicate până acum (în 2009 și 2010)³.

³ V. <http://aracip.edu.ro> – site-ul ARACIP, secțiunile „Rapoarte” și „Publicații”

Capitolul 2

METODOLOGIA DE ANALIZĂ A MEDIULUI ȘCOLAR

2.1. OBIECTIVELE CERCETĂRII

Pentru această cercetare a mediului școlar, în raport cu implementarea reformei curriculare, am definit următoarele obiective generale:

Obiectivul nr. 1: Descrierea mediului școlar existent în cadrul sistemului românesc de învățământ preuniversitar actual pe baza conceptului operațional.

Mediul școlar caracteristic învățământului preuniversitar românesc a fost descris pornind de la dimensiunile enumerate mai jos:

- caracteristicile mediului socio-economic, cultural și educațional din care provin elevii, pe tipuri de mediu și de unități școlare;
- infrastructura școlară – spațiul școlar, echipamentele și dotările existente, în special cu echipamente informatice și de comunicare, inclusiv accesul la echipamente și materiale și folosirea acestora;
- mediul informațional, cu accent pe manual, cadru didactic și Internet ca surse de informare pentru elevi;
- mediul educațional propriu-zis: sala de clasă ca mediu de învățare, practicile educaționale, organizarea activităților de învățare, strategiile și metodele didactice, anumite aspecte „sensibile” semnalate de diferite studii, cercetări, statistici etc. (caracterul aplicativ al învățării, inter/trans/multi-disciplinaritatea, utilizarea TIC, a softului educațional și a auxiliarelor curriculare);
- mediul organizațional școlar – elemente de ethos școlar și dominante ale culturii organizaționale școlare (nivelul de satisfacție a elevilor, părinților, cadrelor didactice față de mediul școlar, valori dominante în viața școlară, comportamente și atitudini în viața școlară la cadre didactice și la elevi, motivația învățării, atitudinea față de schimbare și inovație la cadre didactice și la elevi, atitudinea față de învățare la cadre didactice și la elevi.

Obiectivul nr. 2: Analiza percepției principalelor categorii de beneficiari (cadre didactice și elevi) referitoare componentele mediului școlar descrise.

Prin metodologia utilizată, acest studiu și-a propus și o analiză a modului în care elevii și cadrele didactice percep modul în care funcționează instituția școlară și în care se corelează diferitele elemente ale mediului școlar, precum și modul în care este percepută calitatea,

echitatea și eficiența sistemului școlar. Aici, vom încerca să identificăm distanța dintre realitate și percepția acestei realități (de exemplu, în privința dotărilor, în privința rezultatelor învățării etc.), precum și diferențele de percepție și interpretare între principalele grupuri țintă investigate.

Obiectivul nr. 3. Identificarea unor pârgii de îmbunătățire a mediului școlar, pe diversele lui componente, care se pot constitui în elemente ale unor noi politici și strategii de reformă a educației, inclusiv în privința curriculum-ului național și a Cadrului său de referință.

Scopul fundamental al acestui studiu este identificarea modului în care noul curriculum național, fundamentat pe un nou Cadru de referință, poate duce la creșterea rapidă și în condiții de eficiență maximă a calității educației, reflectată prin rezultatele învățării elevilor măsurate atât prin testări naționale și internaționale, cât și prin succesul ulterior, în plan educațional, social și profesional, al absolvenților învățământului preuniversitar.

Pornind de la conceptul operațional menționat mai sus și având în vedere obiectivele acestui studiu, au fost stabilite atât eșantionul (reprezentativ) cât și metodologia de cercetare.

2.2. METODE ȘI INSTRUMENTE DE CERCETARE

Pentru investigarea mediului școlar, pornind de la resursele (inclusiv de timp!) avute la dispoziție, am utilizat ca metode de investigare: analiza documentară și ancheta (cu chestionar și cu interviu).

Prin **analiza documentară** am încercat să sintetizăm studiile și cercetările, derulate în ultimul deceniu, care au avut ca țintă educația (de nivel preuniversitar) și instituția școlară și care au abordat, implicit și explicit, una sau mai multe din componentele mediului școlar avute în vedere. Am inclus, aici, mai puțin studii teoretice, dedicate definirii și explicării conceptului de „mediu școlar”, cât date statistice existente. Analiza documentară s-a realizat pe baza unui Ghid specific (prezentat în anexa 2.5).

Ancheta, cu chestionar și cu interviu, a fost metodă esențială de investigare a mediului școlar și de colectare a datelor. **Chestionarul** (aplicat directorilor de unități școlare, cadrelor didactice și elevilor), a fost principalul instrument de colectare a datelor. Cele trei chestionare (prezentate în anexele 2.1, 2.2 și 2.3) au fost elaborate de autorii acestui ghid și pilotate cu ajutorul celor 21 de experți pe termen scurt, angajați pentru aplicarea acestor chestionare pe eșantionul stabilit. Eșantionul de școli este prezentat în anexa 3.1,A.

Dacă la început am considerat necesare numai două chestionare (unul pentru cadre didactice și celălalt pentru elevi), pe parcursul construirii celor două instrumente, am constatat că numărul de itemi necesari acoperirii tuturor aspectelor cercetate ar fi fost foarte mare și, în plus, multe date referitoare la mediul școlar fizic și cel informațional ar fi fost greu sau imposibil de obținut de la cadre didactice și elevi (cu dificultăți ulterioare de prelucrare, mai ales în privința nivelului de încredere acordat datelor culese astfel). Ca urmare, la nivelul colectivului de autori a fost luată decizia adăugării unui al treilea chestionar, pentru directorii de unități școlare (și el prezentat în anexa 2.1). Acest al treilea chestionar, având în vedere datele existente referitoare la informatizarea unităților școlare și pentru a scurta timpul de prelucrare, a fost conceput în două variante de completare – pe hârtie și electronic, cu speranța alegerii variantei electronice de un număr cât mai mare de directori de școli. Rezultatele au confirmat această opțiune, **peste 80% dintre directori au ales forma**

electronică de completare. Acest aspect poate fi avut în vedere și ulterior, pentru alte investigații, inclusiv statistici naționale, la nivelul unităților școlare **existând capacitatea de a oferi aceste date direct, în format electronic, cu evidente avantaje privind acuratețea, calitatea și utilitatea datelor furnizate.**

Pentru a ușura prelucrarea ulterioară a datelor și având în vedere timpul scurt avut la dispoziție, toate chestionarele au cuprins, cu precădere întrebări închise, doar o mică parte a acestora fiind deschise sau având și opțiuni complementare de acest tip.

Chestionarul pentru cadre didactice a avut următoarele părți componente:

- **Datele de identificare a unității de învățământ** – pentru contextualizarea informațiilor obținute (denumirea unității, cod SIRUES, localitatea, județul, mediul de rezidență – urban sau rural, tipul unității școlare, poziția școlii în rețea (școală coordonatoare sau structură subordonată).

- **Informații generale privind experiența didactică și poziția cadrului didactic în sistem și în unitatea școlară** (gen, încadrare, studii, specializare, discipline predate, experiență – vechime în învățământ, nivel de calificare și grad didactic, participarea recentă la programe de formare profesională continuă, nivelul perceput de deținere a competențelor digitale).

- Date despre **mediul fizic** în care își desfășoară activitatea (sală de clasă și/sau laborator/cabinet de specialitate, tipul de mobilier existent, calitatea, suficiența și actualitatea echipamentelor și a materialelor didactice existente, tipul de echipamente și materiale utilizate și frecvența utilizării lor – mai ales în privința TIC și a softului educațional, inclusiv dificultățile întâmpinate, implicarea cadrului didactic în achiziția echipamentelor și a materialelor didactice).

- Date despre **mediul informațional:** principalele surse de informare utilizate și calitatea percepută a acestora – cu un accent pe manual și pe resursele digitale, modul de utilizare a informației – inclusiv proporția dintre „predare” (ca activitate de transmitere a informației) și activitățile de învățare independentă a elevilor.

- Informații despre **mediul atitudinal-afectiv:** nivelul motivație și cel de satisfacția față de propria activitatea și nivelul perceput de satisfacție a elevilor și a părinților; atitudinea percepută a elevilor față de învățare și față de școală; nivelul de inovație didactică.

- Date despre **mediul organizațional educațional:** constituirea orarului școlii, modul de organizare a activităților de predare și de învățare, orientarea predării pe aplicații practice, nivelul de interdisciplinaritate, importanța acordată competențelor cheie, participarea la testări internaționale și utilizare datelor rezultate.

- **Aspecte privind rezultatele educaționale** incluzând: rezultate privind atitudinile elevilor și ale absolvenților față de învățare și față de școală, efectele TIC și ale accentului pe competențele cheie asupra rezultatelor școlare și motivației pentru învățare.

- **Aspecte privind formarea continuă/perfecționarea:** percepția asupra ofertei de formare și asupra nevoilor proprii de formare, obstacole percepute în calea participării la programele de formare profesională.

Chestionarul pentru elevi, cu o structură similară, a fost conceput ca să ofere imaginea „în oglindă” a elevilor față de mediul școlar și viața școlară:

- **Datele de identificare a unității de învățământ** – pentru contextualizarea informațiilor obținute (denumirea unității, localitatea și mediul de rezidență – urban sau rural).

- **Informații generale despre mediul familial:** genul, clasa (a VIII-a sau liceu), profilul de studiu – pentru elevii de liceu, motivele alegerii școlii, domiciliului – în aceeași localitate sau în alta, timpul de parcurgere a drumului la/de la școală, nivelul de educație a

părinților, nivelul perceput al bunăstării materiale, condițiile de învățare – cameră separată, computer, inclusiv utilizarea acestuia din urmă, realizarea temelor pentru acasă și pregătirea suplimentară pentru examene.

- Modul de percepere a **ofertei educaționale a școlii**: spațiul de învățământ, dispunerea mobilierului, existența și utilizarea echipamentelor – inclusiv TIC – și a materialului didactic, utilizarea bibliotecii.

- **Sursele de informare**: sursele de informare (manual, cadrul didactic, Internet etc.), proporția dintre „predare” (ca activitate de transmitere a informației) și activitățile de învățare independentă.

- **Abordarea didactică**: corelațiile interdisciplinare, caracterul aplicativ al cunoștințelor predate, încurajarea învățării autonome și a autonomiei de gândire, în general, varietatea metodelor și a procedurilor didactice, comportamentul la clasă al cadrului didactic, inclusiv cel evaluativ.

- **Nivelul de satisfacție față de activitatea școlară și față de mediul școlar**: plăcerea de a veni la școală și de a învăța, precum și motivația pentru învățare, nivelul rezultatelor școlare, modul de percepere a sistemului de evaluare și nivelul satisfacției față de aceste rezultate, stilul preferat de învățare, modul în care în școală sunt apreciate opiniile personale, perceperea unor (eventuale) discriminări, nivelul absentismului, modul de construire a orarului.

- **Opțiuni școlare și profesionale**: opțiunea pentru continuarea studiilor și pentru evoluția profesională ulterioară.

Chestionarul pentru director a cuprins itemi care se referă, cu precădere, la date statistice, de context și privind unitatea școlară. Pe lângă aceștia, au fost concepuți și itemi privind modul de percepere, la nivel managerial, a principalelor aspecte menționate în cercetare ca fiind caracteristice ale „mediului școlar”. Chestionarul aplicat directorilor de școli a abordat următoarele aspecte:

- **Date de identificare a unității de învățământ** (capitolul cel mai consistent al acestui chestionar): denumirea unității, cod SIRUES, localitatea, județul, mediul de rezidență – urban sau rural, poziționarea unității – central/periferic sau în zonă defavorizată, tipul unității școlare, niveluri de învățământ existente, numărul de structuri subordonate, numărul de schimburi în care funcționează școala, număr de elevi și de cadre didactice.

- **Caracteristicile mediului comunitar** în care funcționează școala: structura etnică, nivelul educațional al familiilor elevilor, existența unor grupuri vulnerabile.

- **Condițiile de acces**: timpul mediu estimat pentru deplasarea elevilor la/de la școală.

- **Baza materială**: infrastructura, existența facilităților de cazare și pentru masă, mobilierul (tipologie – fix/mobil), resursele materiale (fondul de carte al bibliotecii – inclusiv tipologia utilizatorilor, echipamentele, materialul didactic, dotarea cu TIC și utilizarea acesteia).

- **Procesul didactic și resursele umane**: utilizarea bazei materiale de către cadrele didactice, nivelul stimat de competență a personalului didactic în utilizarea TIC, participarea cadrelor didactice la programe de formare profesională continuă, fluctuația de personal.

- **Participarea la educație**: efectivele școlare și numărul de absențe.

- **Situația școlară la sfârșitul anului școlar precedent (înaintea examenului de corigență)**.

- **Rezultate elevilor**: promovabilitatea și rezultatele la evaluări naționale, rezultate la examene de certificare a competențelor.

- **Ruta școlară (destinația elevilor la finalizarea fiecărui nivel de învățământ)**.

- **Participarea la evaluări internaționale**.

După cum se poate observa, cele trei chestionare sunt complementare și pot oferi o imagine globală și nuanțată, pe categorii de participanți, a mediului școlar și a modului în care acesta este perceput. De asemenea, această abordare permite o analiză a diferențelor de percepții și opinii între diferitele grupuri țintă avute în vedere

Pentru aplicarea chestionarelor au fost selectate 21 persoane, operatori de teren, cu o bună cunoaștere a sistemului de învățământ și având experiență în aplicarea unor astfel de instrumente de cercetare, câte una pentru fiecare județ, cu excepția Municipiului București, unde au fost selectați doi operatori. Pentru conducerea interviurilor de grup (*focus-groups*) au fost utilizați 10 experți pe termen scurt, iar pentru introducerea datelor alți 18.

Interviul de grup („*focus-group*”) a fost aplicat pe un număr de 24 de grupuri de elevi și 24 de grupuri de profesori atât din mediul rural, cât și din cel urban, din județele Cluj, Constanța, Dolj, Galați, la care se adaugă municipiul București, din unități școlare care acoperă toate nivelurile de învățământ analizate (v. școlile selectate în anexa 3.2). Pentru fiecare județ au fost selectați, pentru conducerea interviurilor de grup, câte 2 experți – operatori de teren. Toate interviurile de grup s-au desfășurat în prezența ambilor experți selectați, au fost înregistrate (cu acordul participanților) audio sau video și au fost transcrise.

Interviurile de grup nu au avut un rol determinant în strângerea de informații, ci, mai ales, de confirmare/nuanțare a unor opțiuni exprimate în chestionare, mai ales în privința unor aspecte calitative – care țin de ethos, cultura organizațională, sistemul de valori, atitudinile dominante, motivația învățării etc. Ghidul pentru interviul de grup este, și el, prezentat în anexa 2.4.

Ca o constatare generală, **răspunsurile la *focus-groups* au confirmat tendințele evidențiate prin răspunsurile la chestionare**. Ca urmare, nu vom prezenta, în extenso, prelucrarea acestor răspunsuri, ci doar **vom ilustra aceste tendințe** cu răspunsuri ale elevilor și ale cadrelor didactice.

2.3. EȘANTIONUL CERCETĂRII

Pentru obținerea unor date obiective, eșantionul stabilit este reprezentativ, la nivelul unităților școlare, al cadrelor didactice și al elevilor în privința datelor obținute prin aplicarea chestionarelor (menționate mai sus). Așa cum am mai menționat, interviurile de grup („*focus-groups*”), au avut doar rolul de a releva o serie de aspecte calitative, de nuanțare a opiniile exprimate în privința unor aspecte care nu puteau fi cuprinse în chestionare (având în vedere timpul limitat avut la dispoziție pentru realizarea cercetării de teren).

În privința **unităților școlare**, cunoscute fiind diferențele dintre disciplinele de studiu predate pe cele două niveluri de învățământ – gimnaziu și liceu, s-a optat pentru o eșantionare stratificată, cele trei straturi referindu-se la structura unităților școlare pe niveluri. Această caracteristică, referitoare la nivelurile existente în învățământul preuniversitar, a condus la gruparea unităților școlare în trei categorii: unități cu nivelurile primar și gimnazial (codificate S08), cu sau fără nivel preprimar atașat, unități cu nivel gimnazial și liceal, inclusiv grupuri școlare (codificate L&G) – la care, de asemenea, pot fi prezente nivelurile preprimar și primar și unități de nivel liceal, inclusiv grupuri școlare (codificate LIC).

În ce privește **eșantionul elevilor**, acesta cuprinde, la rândul lui, două sub-eșantioane distincte, impuse de informațiile necesare de colectat. Pornind de la un cluster de volum de cca 10-15 elevi și de la caracteristicile celor trei straturi definite în funcție de nivelurile de învățământ din școală, în vederea administrării chestionarelor au fost selectați atât elevi din clasele a VIII-a, cât și elevi din clasele X-XI de liceu, elevi care vor alcătui cele două

subcategorii ale eșantionului proiectat. În cazul unităților școlare cu ambele niveluri de învățământ cei 14-15 elevi vor fi selectați din ambele niveluri, câte 7-8 din fiecare.

În ce privește **eșantionul cadrelor didactice**, criteriile de selecție a acestora vor ține seama de acoperirea în studiu a tuturor ariilor curriculare și a disciplinelor studiate în școala generală și liceu. De asemenea, pentru acoperirea tuturor tipurilor de unități ale rețelei din preuniversitar, în cazul unităților care au în subordine structuri de învățământ preșcolar, în eșantion vor fi cuprinse și cadre didactice din grădiniță.

Pe această bază, după estimarea numărului de subiecți necesar în constituirea eșantionului, s-a procedat la stabilirea numărului de unități de eșantionare. De regulă, unitatea de eșantionare coincide cu o unitate școlară în care s-au administrat instrumentele de investigare.

Conform experienței altor cercetări, pornind de la o rată medie de răspuns de 60-70% în cazul instrumentelor transmise/primite prin poștă și nu gestionate de un operator la nivel local, se impune o extindere a volumului eșantionului proiectat, suficientă pentru a acoperi volumul minim necesar analizei statistice. Pentru o încadrare a unui eșantion în limita de maxim 5% a erorii de selecție (eroare maxim admisă pentru investigația în domeniul social), în condițiile garantării rezultatelor cu o probabilitate de 95%, volumul teoretic rezultat ar fi de aproximativ 400 subiecți. Coroborarea volumului minim impus pentru eșantion cu rata medie de răspunsuri așteptate, conduce la proiectarea unui eșantion de aproximativ 600 subiecți pentru fiecare caracteristică evaluată.

Aceste aspecte ne-a permis să estimăm că pentru un număr de aproximativ 600 subiecți pe strat și un cluster de aproximativ 15 subiecți (care include și rezervele), este necesar un număr de 40 unități de eșantionare la nivelul fiecărui pe strat. Dată fiind diferența mare între efectivele de elevi din școlile cu clasele I-VIII comparativ cu celelalte două straturi (62% față de 38%) și cu mult mai pronunțată dacă ne referim la unitățile școlare, din primul strat se vor selecta 60 de unități, în timp ce din celelalte două, câte 40. Rezultă, astfel, și un al treilea eșantion al cercetării, cel al unităților de învățământ, reprezentat prin cei minim 140 directori, cărora să li se aplice, în calitate de manageri, chestionare privind unitatea condusă.

Ca o concluzie parțială, investigarea pe bază de chestionar, estimată a se realiza în 140 de unități școlare din rețea, a fost realizată efectiv pe 186 de unități școlare (vezi anexele 3.1, A și 3.1, B; și anexa 4.1; rata de răspuns a fost mult mai mare decât cea așteptată), la nivelul cărora s-au constituit, pentru administrarea instrumentelor, trei eșantioane: eșantionul elevilor, eșantionul cadrelor didactice și eșantionul directorilor de școală, reprezentând cele două populații țintă.

Pornind de la caracteristicile rețelei școlare, dar și în vederea asigurării unei fidelități crescute a investigației de teren – prin utilizarea unei rețele de coordonatori locali, în constituirea bazei de eșantionare a fost luată în considerare gruparea rețelei școlare pe cele patru macro-regiuni de dezvoltare utilizate de către INSSE pentru diferite analize statistice la nivel național. Județele selectate pentru cercetare la nivelul fiecărei macro-regiuni sunt prezentate în tabelul următor, fiind puse în evidență prin caractere boldite.

Macroregiune	Regiune de dezvoltare	Județe
Macro1	Centru	AB, BV , CV, HR, MS , SB
	Nord-Vest	BH , BN , CJ , MM, SM, SJ
Macro2	Nord-Est	BC , BT, IS , NT, SV , VS
	Sud-Est	BR, BZ, CT , GL , TL, VN
Macro3	București-Ilfov	B , IF
	Sud-Muntenia	AG, CL, DB, GR, IL, PH , TR
Macro4	Sud-Vest Oltenia	DJ , GJ, MH , OT, VL
	Vest	AR, CS , HD, TM

Distribuția unităților școlare din cele patru „macro-regiuni” pe medii urban-rural și pe tipuri de unități școlare (cele 3 straturi prezentate mai sus) este cea de mai jos:

	Macroregiune	Număr de unități	Structura eșantionului
1	Centru și Nord-Vest	45	24,2%
2	Nord-Est și Sud-Est	58	31,2%
3	București-Ilfov și Sud-Muntenia	41	22,0%
4	Sud-Vest – Oltenia și Vest	42	22,6%
	Total	186	100%

Din punct de vedere metodologic, calitatea unui eșantion este dată și de acoperirea, prin selecție, a diversității de opinii/condiții/situații ale subiecților care pot influența rezultatele cercetării. Astfel, pentru a se evita concentrări de opinii cu referire la un același mediu educațional, un deziderat esențial în proiectarea eșantionului l-a constituit o împrăștiere (distribuție) teritorială cât mai bună a unităților școlare și, la nivel local, o eșantionare de tip cluster în ce privește selecția cadrelor didactice și elevilor investigați.

În ceea ce privește unitatea de investigare, în aceeași școală s-au aplicat toate trei tipurile de chestionare.

În privința unităților școlare, structura rezultată după aplicarea instrumentelor de investigare este următoarea: **numărul total de unități școlare este de 443, din care 186 coordonatoare (cu personalitate juridică) la care se adaugă 257 subordonate (structuri).** Diferența față de eșantionul prognozat se explică prin schimbările operate în acest an școlar în rețeaua școlară (prin desființări de unități școlare, comasări etc.), ca unitate de investigare fiind luată în considerare, conform poziției în rețea, întreaga unitate școlară: unitatea de bază și structurile din subordine ale acesteia.

Distribuția pe județe a unităților școlare este următoarea:

B	19	10,2%
AR	9	4,8%
BC	10	5,4%
BH	10	5,4%
BN	9	4,8%
BV	10	5,4%
CJ	12	6,5%

CL	1	0,5%
CS	8	4,3%
CT	10	5,4%
DJ	10	5,4%
GL	8	4,3%
HD	8	4,3%
IF	7	3,8%

IS	10	5,4%
MS	4	2,2%
NT	7	3,8%
PH	14	7,5%
SV	6	3,2%
VL	7	3,8%
VS	7	3,8%
Total	186	100%

Distribuția pe **macroregiuni și pe medii de funcționare** a eșantionului de unități școlare realizat este următoarea:

Macro R	Rural	Urban	Total
Macro 1	13	32	45
Macro 2	23	35	58
Macro 3	14	27	41
Macro 4	15	27	42
Total	65	121	186

Rural	Urban	Total
20,0%	26,4%	24,2%
35,4%	28,9%	31,2%
21,5%	22,3%	22,0%
23,1%	22,3%	22,6%
100%	100%	100%

Rural	Urban	Total
28,9%	71,1%	100%
39,7%	60,3%	100%
34,1%	65,9%	100%
35,7%	64,3%	100%
34,9%	65,1%	100%

În fine, **distribuția unităților școlare pe cele 3 straturi și pe medii de funcționare este următoarea:**

Strat	Eșantion realizat		
	Rural	Urban	Total
LIC	4	48	52
S08	46	23	69
L&G	15	50	65
Total	65	121	186

Eșantionul unităților școlare este reprezentativ în funcție de distribuția pe medii, pe macroregiuni de dezvoltare ($H_i - p = 0,5 - H_i - \text{tab} = 14,07 \text{ pt. } 7 \text{ gl}$), precum și în funcție de structura pe niveluri a unității școlare ($H_i - p = 1,6 - H_i - \text{tab} = 5,9 \text{ pt. } 2 \text{ gl}$).

La nivelul eșantionului, din totalul de 186 unități cu personalitate juridică, 257 au structuri subordonate. Numărul structurilor este cuprins între 1 și 13 unități, cele mai multe situații fiind cele ale unităților cu una, două sau trei structuri (53 unități), peste cinci unități în subordine regăsindu-se în 7 școli. Deși chestionarul a solicitat explicit raportarea indicatorilor la nivelul întregii unități (școala coordonatoare și structuri), în raport cu natura informațiilor primite se apreciază că, în multe cazuri, raportarea s-a referit numai la școala coordonatoare, în calitate de director-respondent. Fără a se cunoaște contextul respectiv, rezultatele trebuie privite cu rezervă în ceea ce privește reprezentarea completă a mediului școlar din cadrul tuturor celor 442 de unități cuprinse efectiv în eșantion.

Principale caracteristici ale unităților de învățământ din eșantionul selectat sunt următoarele:

	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Total						
Total	65	121	186	34,9%	65,1%	100%
Poziționarea școlii în localitate						
centru	60	82	142	42,3%	57,7%	100%
periferie	5	39	44	11,4%	88,6%	100%
Nivel de dezvoltare locală						
Zonă dezavantajată	27	29	56	48,2%	51,8%	100%
Zonă fără probleme	38	92	130	29,2%	70,8%	100%
Poziția școlii în rețea						
Unități independente	7	90	97	7,2%	92,8%	100%
Unități cu structuri	58	31	89	65,2%	34,8%	100%
Tipul unității școlare						
Unitate de stat cu învățământ tradițional	64	119	183	35,0%	65,0%	100%
Unitate de stat cu învățământ alternativ		1	1	0,0%	100%	100%
Unitate particulară cu învățământ tradițional	1		1	100%	0,0%	100%
Unitate particulară cu învățământ alternativ		1	1	0,0%	100%	100%

Număr de schimburi						
Un schimb	40	48	88	45,5%	54,5%	100%
Două schimburi	24	71	95	25,3%	74,7%	100%
Trei schimburi	1	2	3	33,3%	66,7%	100%
Dimensiunea unității școlare (număr de elevi)						
50-100	3		3	100%	0,0%	100%
100-200	5	2	7	71,4%	28,6%	100%
200-300	14	5	19	73,7%	26,3%	100%
300-500	18	12	30	60,0%	40,0%	100%
500-1000	20	61	81	24,7%	75,3%	100%
1000-2000	5	37	42	11,9%	88,1%	100%
peste 2000		4	4	0,0%	100%	100%

Mai multe detalii privind caracteristicile unităților școlare care fac parte din eșantionul selectat sunt prezentate în anexele 4.1 și 4.2.

Analiza caracteristicilor unităților de învățământ are ca scop evaluarea calitativă a eșantionului prin cuprinderea diversității caracteristicilor rețelei școlare. Un al doilea obiectiv îl constituie selectarea caracteristicilor considerate factori de influență asupra performanței profesionale a cadrului didactic și asupra performanței școlare a elevilor.

Caracteristicile elevilor din cele 186 de unități școlare (din rândul cărora a fost selectat eșantionul de elevi pentru aplicarea chestionarului, așa cum rezultă din prelucrarea chestionarelor aplicate directorilor de școli) sunt prezentate în anexele 5.1 și 5.2.

Din punct de vedere metodologic, dar fără pretenții de reprezentativitate în ceea ce privește disciplinele de studiu, prin distribuirea chestionarului ne-am propus acoperirea tuturor ariilor curriculare din programa de învățământ. Aplicarea **chestionarelor pentru cadre didactice** (câte 8 pe școală) a acoperit, prin administrarea lor în spirală la nivelul fiecărui strat, toate disciplinele de studiu și toate ariile curriculare. Intenția de acoperire a tuturor ariilor curriculare ne-a condus la definirea noțiunii de **unitate de eșantionare**, aceasta reprezentând o grupare a disciplinelor de studiu, vizând principalele arii curriculare, într-o unitate de selecție reprezentativă pentru structura programei școlare pe discipline. Pentru a acoperi toate domeniile și a evita selecțiile preferențiale la nivelul unității școlare, în alcătuirea unității de eșantionare am avut în vedere frecvența orelor în structura curriculară din planul de învățământ, astfel încât, disciplinelor cu număr mare de ore (precum limba română, limbile moderne, matematica etc.) le-au fost rezervate poziții în cadrul fiecărei unități, în timp ce disciplinele cu număr mai mic de ore în planul de învățământ (precum sportul sau disciplinele vocaționale) au fost acoperite în unități de eșantionare succesive. În același scop, unitățile de eșantionare au fost adaptate celor două niveluri de studiu. Structura unității de eșantionare pe tip de unitate este prezentată în tabelele de mai jos:

Unitatea de eșantionare în cazul S08							
Educatoare	Învățător	Limba Română	Limbi Moderne	Matematică – informatică	Științe (Fiz-Chi-Bio)	St.socio-umane (Ist-Geo-Civ)	Tehnologii/ Arte (Des, Muz)/ Sport
EDU	INV	LRO	LMO	MAT-INF	STI	SOC	TEH-VOC
1	1	1	1	1	1	1	1

Unitatea de eșantionare în cazul LIC							
Limba Română	Limbi Moderne	Matematică informatică	Științe (Fiz-Chi-Bio)	St. socio-umane (Ist-Geo-Civ)	Tehnologii (disc. tehnice/econo-mice)	Arte (Muz-Des)	Sport
LRO	LMO	MAT-INF	STI	SOC	TEH	ARTE	EDF
1	1	1	1	1	1	1	1

Datorită obiectivului cercetării care își propune evaluarea unor aspecte privind unitatea școlară și nu caracteristici ale populației școlare de natura performanței/rezultatelor școlare, importantă pentru cercetare este cuprinderea unui număr cât mai mare de „medii școlare”, realizată pe baza unei bune împrăștieri a unităților de cercetare. Un număr mare de subiecți (elevi/cadre didactice) din aceeași unitate ar furniza informații care descriu un același mediu educațional, situație care a condus la abordarea unei eșantionări de tip cluster, sub aspect tehnic un cluster definind o unitate de eșantionare.

În raport cu obiectivele cercetării, la nivelul unității de eșantionare vor fi selectați subiecți pentru cele două categorii de populație, elevi și cadre didactice.

În cazul unităților de tip L&G, a fost cumulat numărul chestionarelor aplicate. Mai multe informații despre cadrele didactice care funcționează în școlile din eșantion și despre eșantionul propriu-zis (inclusiv distribuția pe discipline și arii curriculare), pot fi găsite în anexele 6.1 și 6.2.

În ansamblu, repartiția numerică a cadrelor didactice și a elevilor care fac parte din eșantion și cărora li s-au aplicat instrumentele de investigație este cea de mai jos:

	Cadre didactice			Elevi		
	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
B	0	151	151	0	286	286
AR	32	40	72	60	75	135
BC	24	48	72	45	90	135
BH	24	65	89	45	117	162
BN	40	24	64	75	76	151
BV	29	69	98	36	139	175
CJ	24	70	94	46	142	188
CS	25	31	56	40	60	100
CT	31	39	70	60	74	134
DJ	33	38	71	58	77	135
GL	17	34	51	45	78	123
HD	8	49	57	15	89	104
IF	39	8	47	75	15	90
IS	56	15	71	105	30	135
MS	0	23	23	0	38	38
NT	16	34	50	33	68	101
PH	72	40	112	121	74	195
SV	26	31	57	46	60	106
VL	23	23	46	15	30	45
VS	23	23	46	44	45	89
Total	542	855	1397	964	1663	2627

	Cadre didactice			Elevi		
	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
_B	0,0%	17,7%	10,8%	0,0%	17,2%	10,9%
AR	5,9%	4,7%	5,2%	6,2%	4,5%	5,1%
BC	4,4%	5,6%	5,2%	4,7%	5,4%	5,1%
BH	4,4%	7,6%	6,4%	4,7%	7,0%	6,2%
BN	7,4%	2,8%	4,6%	7,8%	4,6%	5,7%
BV	5,4%	8,1%	7,0%	3,7%	8,4%	6,7%
CJ	4,4%	8,2%	6,7%	4,8%	8,5%	7,2%
CS	4,6%	3,6%	4,0%	4,1%	3,6%	3,8%
CT	5,7%	4,6%	5,0%	6,2%	4,4%	5,1%
DJ	6,1%	4,4%	5,1%	6,0%	4,6%	5,1%
GL	3,1%	4,0%	3,7%	4,7%	4,7%	4,7%
HD	1,5%	5,7%	4,1%	1,6%	5,4%	4,0%
IF	7,2%	0,9%	3,4%	7,8%	0,9%	3,4%
IS	10,3%	1,8%	5,1%	10,9%	1,8%	5,1%
MS	0,0%	2,7%	1,6%	0,0%	2,3%	1,4%
NT	3,0%	4,0%	3,6%	3,4%	4,1%	3,8%
PH	13,3%	4,7%	8,0%	12,6%	4,4%	7,4%
SV	4,8%	3,6%	4,1%	4,8%	3,6%	4,0%
VL	4,2%	2,7%	3,3%	1,6%	1,8%	1,7%
VS	4,2%	2,7%	3,3%	4,6%	2,7%	3,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

În privința distribuției elevilor pe niveluri de învățământ și pe clase, situația este următoarea:

		Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	clasa a VIII-a	801	581	1382	83,1%	34,9%	52,6%
2	liceu	163	1082	1245	16,9%	65,1%	47,4%
	Total	964	1663	2627	100%	100%	100%

În fine, distribuția elevilor de liceu pe filiere și profiluri este cea de mai jos:

	Profilul de studiu	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	teoretic-real	39	366	405	23,9%	33,8%	32,5%
2	teoretic-uman	21	133	154	12,9%	12,3%	12,4%
3	tehnologic	103	516	619	63,2%	47,7%	49,7%
4	vocațional		67	67	0,0%	6,2%	5,4%
	Total	163	1082	1245	100%	100%	100%

Considerăm că eșantionul efectiv obținut are un caracter reprezentativ în raport cu principalele caracteristici ale populației școlare și cu structura sistemului de învățământ.

2.4. ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND PRELUCRAREA ȘI ANALIZA DATELOR

Sub aspect metodologic, variabilele de cercetare sunt cele care derivă din operaționalizarea caracteristicilor populației luate în considerare la construirea eșantionului pentru asigurarea reprezentativității, ca și a celor rezultate din cercetarea de teren ca rezultate ale investigării sau variabile abordate în analiză, ca potențiali factori de influență asupra opiniilor și răspunsurilor oferite.

Metodologia de prelucrare și analiză a datelor, dependentă de principalele obiective ale cercetării și tipurile de instrumente, se adaptează specificului și caracteristicilor instrumentelor de investigare al fiecărui tip de variabilă abordată.

În contextul prezentului studiu, în cazul *itemilor de natură calitativă*, principalii indicatori utilizați în prelucrare au fost cei legați de distribuția și structura subiecților pe diferite caracteristici studiate. În cazul distribuțiilor, indicatorii de bază sunt **frecvențele** și **structura rezultatelor**, respectiv ponderea de reprezentare a variantei de răspuns.

În cazul **variabilelor cantitative (scalare)**, dintre **indicatorii statistici** utilizați în prezenta cercetare menționăm:

- **numărul unităților de investigare**, care, în funcție de eșantionul abordat, se referă la numărul *de unități școlare* cu răspuns valid la itemul analizat sau la *numărul de subiecți* (elevi sau cadre didactice) care au oferit răspunsuri valide;

- **intervalul de variație al indicatorului**, care este marcat de valoarea minimă (*minim*) și valoarea maximă (*maxim*) a acestuia în cazul răspunsurile oferite. Sunt determinate, de asemenea, ponderile subiecților care se situează în aceste categorii, notate cu % *minim* pentru ponderea unităților/subiecților care au înregistrat nivelul minim determinat sau cu % *maxim* pentru ponderea unităților/subiecților care au înregistrat nivelul maxim al seriei de valori;

- **nivelul mediu**, care indică media răspunsurilor/rezultatelor investigării;

- **abaterea standard (Ab. stand.)**, care oferă informații asupra împrăștierii rezultatelor față de medie;

- **quartilele**, care sunt indicatori statistici și oferă informații referitoare la distribuția răspunsurilor, prin indicarea scorurilor care separă fiecare sfert dintr-o populație ordonată (crescător sau descrescător): **Q1** separă primul sfert al populației de cel de-al doilea; **Q2** separă cel de-al doilea sfert de cel de-al treilea sau jumătatea populației ordonate, indicator cunoscut și ca *mediana seriei de date*; **Q3** este valoarea care separă trei sferturi din populație de sfertul superior. Cu alte cuvinte, indicatorii în discuție – ca indicatori statistici de poziție – sunt în număr de trei și oferă informații asupra scorurilor între care a performat primul sfert din eșantion (cei mai slabi subiecți, în cazul ordonării crescătoare), prima jumătate și respectiv grupa cea mai bună ca sfert al populației evaluate.

Ca o caracteristică a instrumentelor, trebuie menționat numărul important de itemi din categoria **variabilelor ordinale**, despre care trebuie precizat că fac parte, de asemenea, din categoria variabilelor calitative, dar care permit analize mai aprofundate. Spre deosebire de variabilele nominale care pot fi analizate doar ca distribuții, pe baza tehnicilor neparametrice, **variabilele ordinale permit asimilarea lor unor variabile de tip cantitativ**. Din punctul de vedere al analizei statistice, variabilele cantitative sunt mult mai generoase, oferind o diversitate mai mare de informații asupra fenomenului studiat și posibilitatea utilizării unor tehnici statistice parametrice, cu mult mai precise. Dintre acestea amintim evidențierea tendinței generale a opiniilor exprimate ca o **medie a răspunsurilor** și reprezentativitatea

acesteia, realizarea de comparații și corelări între variabile cu mult mai dificil (sau imposibil) de realizat în cazul unor serii de procente etc. Se poate utiliza, de asemenea, și un indicator derivat care să exprime gradul de performare a caracteristicii, respectiv ponderea mediei în totalul posibil de realizat pe scala de evaluare. Asimilarea scalei cantitative unei scale ordinale se realizează prin atribuirea unui punctaj fiecărei trepte de evaluare a acesteia. Cu toate că, în lipsa unei posibilități de evaluare a distanței dintre treptele scalei de evaluare, scorul de echivalare prezintă un grad important de subiectivism, acordarea punctajului de echivalare în raport cu experiența sau opinia cercetătorului rămâne o soluție bună în ceea ce privește abordarea analizei statistice. În cadrul prezentei analize, scala ordinală a fost abordată în sensul crescător al intensității opțiunilor și echivalată, în funcție de treptele de apreciere, începând cu 0 – pentru varianta „deloc”, 1 – pentru echivalarea variantei „mică măsură”,... până la nivelul maxim al scalei. Scorurile (punctajele) de echivalare sunt precizate în cadrul analizei, pentru fiecare item de acest fel.

O ultimă categorie la care facem referire este cea a itemilor care au solicitat *ierarhizarea* unor caracteristici/motivații/opțiuni dintr-o listă de elemente, prin conferirea unei poziții fiecărui element începând cu locul 1 pentru situația cea mai importantă și continuând cu locul 2, 3 etc. și finalizând cu ultimul loc în ordinea descrescătoare a importanței. Pentru această categorie de itemi, pentru exprimarea uzuală a unei ierarhizări valorice, scalei descrescătoare a importanței conferite i-a fost asociată o scală cantitativă prin atribuirea unor scoruri începând cu scorul maxim pentru locul 1 și finalizând cu scorul minim (de regulă 1punct) pentru ultimul loc din clasament.

Capitolul 3

MEDIUL ȘCOLAR ȘI REFORMA CURRICULARĂ (2002-2010): REZULTATELE ANALIZEI DOCUMENTARE ȘI ALE CERCETĂRII DE TEREN

În acest capitol vom prezenta, cu precădere, datele obținute prin cercetarea de teren, la care adăugăm și rezultatele altor cercetări, analize și rapoarte pe care le-am considerat semnificative.

Dacă la începutul activității noastre de realizare a acestui studiu consideram necesară o parte teoretică substanțială, datele (foarte interesante) obținute în urma aplicării instrumentelor de investigare ne-au determinat să limităm această parte teoretică la câțva ilustrări și ne-am concentrat eforturile spre prelucrarea și interpretarea datelor concrete obținute pe teren.

3.1. EFICACITATEA ÎNVĂȚĂRII – REZULTATELE ELEVILOR LA TESTĂRI NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE. REZULTATELE ELEVILOR CUPRINȘI ÎN EȘANTIONUL CERCETĂRII

Studiul din 2002, „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu”¹, a constatat că „rezultatele elevului din clasă le anticipează pe cele obținute în clasa a VIII-a, în clasa a XII-a și eventual în studenție. Ca atare, importanța realizării curriculum-ului învățământului obligatoriu nu este una sectorială, ci sistemică (pentru întregul învățământ) și socială. Eficacitatea școlară este progresivă. Inegalitățile școlare se configurează în învățământul obligatoriu, liceul nefăcând altceva decât să le consolideze. Elevii care încep școala obligatorie cu anumite privilegii își conservă privilegiile până la sfârșitul școlărității. Elevii capabili de performanțe care sunt școlarizați în școli obligatorii slabe nu pot recupera decât în mică măsură handicapul debutului școlar. Un sistem de învățământ cu caracteristici de calitate este cel care are un învățământ obligatoriu performant. Consecința pe care o avansăm sub forma unei ipoteze este dublă: cea mai bună cale de egalizare a oportunităților școlare constă în creșterea calității învățământului obligatoriu în vederea oferirii de șanse fiecăruia de a înainta în ierarhia sistemului de învățământ până la nivelul pe care îl dorește; calitatea învățământului românesc este

¹ Vlăsceanu, L., 2002

profund dependentă de calitatea școlii obligatorii. De rezultatele aplicării noului curriculum național depind performanțele viitoare ale liceelor și universităților românești” (p. 38).

Ca atare nu putem să nu luăm în considerare, chiar dacă sumar (această problemă fiind analizată în alte lucrări aferente acestui proiect), rezultatele participării României la evaluări internaționale și la testări naționale.

Studiile rezultatelor școlare comparative internaționale, la care participă România începând cu anul 1995, furnizează seturi de date, culese la intervale regulate de timp, pe eșantioane reprezentative, menite să ilustreze achizițiile elevilor români, aflați la un anumit nivel de școlaritate, pe domeniile investigate.

Aceste seturi de date informează asupra performanțelor elevilor români în raport cu criteriile stabilite, dar permit și **comparații cu celelalte sisteme educaționale** aflate în studiu. Un prim set de informații face referire la pozițiile ocupate în clasamente:

- TIMSS² 1995 – **sub medie**: Matematică: locul 34/31 din 41/39 țări; medii: 482/454 puncte; Științe: locul 31/28 din 41/39 țări; medii: 486/452 puncte³.

- TIMSS 1999 – **sub medie, constant**: Matematică: locul 26 din 39 țări; medie: 472 puncte; Științe: locul 26 din 39 țări; medie: 472 puncte.

- TIMSS 2003 – **peste medie la matematică, sub medie la științe - constant**: Matematică: locul 26 din 45 țări; medie: 475 puncte; Științe: locul 27 din 45 țări; medie: 470 puncte – diferențe nesemnificative statistic față de TIMSS 1999.

- TIMSS 2007 – **2007 – sub medie, în scădere**: Matematică: locul 26 din 48 țări; medie: 461 puncte; Științe: locul 28 din 48 țări; medie: 462 puncte.

- PIRLS⁴ 2001 – **peste medie**: Locul 22 din 35 țări (medie: 512 puncte).

- PIRLS 2006 – **sub medie, în scădere**: Locul 38 din 47 țări (medie: 489 puncte).

Diferența între o școală „bună” și una „slabă” este de 35%, iar influența factorilor socio-economici și culturali este mai mare decât în alte țări.

- PISA⁵ 2000 – **sub medie**: Locul 34 la matematică și la lectură și locul 32 la științe (43 de țări participante); la lectură – 41,3% dintre elevi la nivelul 1 de proficiență sau sub acest nivel;

- PISA 2006 – **sub medie**: Lectură: locul 50 din 57 țări (medie: 396 puncte) – 53,5% dintre elevi la nivelul 1 de proficiență sau sub acest nivel; matematică: locul 45 din 56 țări (medie: 415 p.) – 52,7% dintre elevi la nivelul 1 de proficiență sau sub acest nivel).

- PISA 2009 – **sub medie**: Locul 49 din 65 de participanți (lectură: 424 puncte – 40,4% dintre elevi la nivelul 1 de proficiență sau sub acest nivel; matematică: 427 puncte – 74,2% dintre elevi la nivelul 1 de proficiență sau sub acest nivel; științe: 428 puncte – 75,5% dintre elevi la nivelul 1 de proficiență sau sub acest nivel).

² *The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS, administrat de IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement - <http://timss.bc.edu/>)* investighează achizițiile elevilor de clasa a VIII-a la matematică și la științe.

³ La TIMSS 1995, au fost testați elevi de la clasele a VII-a și a VIII-a, acesta fiind motivul pentru care există două seturi de medii.

⁴ *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS – administrat de IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement - <http://timss.bc.edu/>)* investighează nivelul de înțelegere a lecturii a elevilor de clasa a IV-a.

⁵ *Programme for International Student Assessment (PISA – administrat de OECD - Organization for Economic Co-operation and Development - www.pisa.oecd.org)* investighează capacitatea tinerilor de 15 ani de a-și utiliza cunoștințele și capacitățile dobândite pe parcursul școlarității obligatorii pentru a face față provocărilor vieții adulte.

Aceste seturi de date permit și **identificarea factorilor care influențează rezultatele învățării** – evidențierea relațiilor dintre achizițiile învățării și variabilele de context pe trei niveluri: elev, clasă, școală, obținute prin administrarea de chestionare. Analize specifice – folosind datele TIMSS 1995 – au condus la identificarea discriminatorilor dintre școlile înalt și slab performante din România: *numărul de cărți din locuința elevilor, disponibilitatea unor resurse necesare studiului, nivelul de instruire al părinților sau aspirația pentru studii viitoare* (Noveanu et al, 2002).

Aceste evaluări internaționale permit compararea performanțelor elevilor, pe baza unor criterii comune foarte clar stabilite. Faptul că la aceste testări internaționale participă, de la o aplicare la alta, un număr tot mai mare de țări și de elevi, sugerează, în primul rând, încrederea decidenților, de la nivelul sistemelor de educație, în rezultatele obținute. Ca o consecință, foarte multe programe de reformă a sistemelor educaționale ale ultimului deceniu au avut ca principală bază de plecare rezultatele obținute de elevi la aceste evaluări internaționale și au avut ca scop îmbunătățirea acestora.

În al doilea rând, creșterea amplitudinii acestor testări internaționale sugerează că elementele urmărite, competențele în lectură, matematică și științe, **asa cum au fost ele definite și operaționalizate**, sunt foarte **utile**, constituie componente fundamentale ale succesului școlar și social al elevilor; acesta fiind un motiv suplimentar pentru luarea lor în considerare în fundamentarea politicilor educaționale, având în vedere atât nivelul modest ale performanțelor, cât și scăderea nivelului acestora în ultimul deceniu.

Examenelor naționale, derulate la finalizarea învățământului obligatoriu (sub diferite forme) și al celui liceal (examenul de bacalaureat), al căror principal obiectiv îl constituie certificarea absolvirii învățământului gimnazial sau a celui liceal, li s-au adăugat **evaluările naționale**. Acestea se înscriu în categoria evaluărilor sumative, având un rol important în măsurarea gradului de realizare a obiectivelor, respectiv în evaluarea eficacității sistemului la un moment dat.

Seria evaluărilor naționale de la finalul clasei a IV-a, de regulă proiectată în scop diagnostic, a fost organizată și realizată de către Centrul Național de Evaluare și Examinare începând cu anul 1995 și continuând cu 1996, 1998, 2000, 2005 și 2007.

În acest paragraf nu vom comenta, *in extenso*, evoluția rezultatelor la aceste examene și evaluări naționale (acest lucru realizându-se în cadrul altei componente a proiectului de față⁶), ci ne vom apleca asupra unor elemente relevante pentru acest studiu rezultate doar din **evaluările naționale** pentru că oferă date complementare celor obținute la evaluările internaționale.

Evaluarea Națională (EN) din 1995 a avut ca obiect evaluarea de cunoștințe pe baza tipologiei utilizate la clasă, la limba română și la matematică. În cadrul **EN 1996** s-a trecut la evaluarea capacității de utilizare a cunoștințelor dobândite, proba de limba română axându-se pe evaluarea capacității de înțelegere și operare cu un text citit la prima vedere. **EN 1998** s-a axat pe evaluarea gradului de alfabetizare la limba română – capacități și abilități funcționale achiziționate la finalizarea învățământului primar – și pe evaluarea de cunoștințe la proba de matematică. **EN 2000** a trecut la focalizarea pe obiective de evaluare proiectate să acopere elementele esențiale ale standardelor de la finalul învățământului primar și a fost construită pe baza noului curriculum național, introdus începând cu anul școlar 1998/1999, în asociere cu noul sistem de evaluare pe baza calificativelor. **EN 2007** și-a propus, în mod deliberat, o

⁶ „Analiza dinamicii performanțelor elevilor din învățământul preuniversitar” (Coordonator general prof. univ. dr. Ioan Neacșu)

anumită apropiere de metodologia utilizată în evaluările internaționale, ridicând astfel nivelul de dificultate și de complexitate al sarcinilor de lucru; a avut în vedere achiziția de competențe la disciplinele de bază, prin evaluarea cunoștințelor, capacităților și deprinderilor de bază la citire, matematică și științele naturii ale elevilor de clasa a IV-a.

Dintre rezultatele acestei evaluări naționale enunțăm următoarele:

- cea mai bună performare a obiectivelor s-a înregistrat la matematică – performanța medie a elevilor a acoperit două treimi din sarcini–, urmată de limba maternă – aproximativ jumătate din sarcinile de lucru–, iar la *Științe ale naturii*, elevii nu au reușit să performeze nici jumătate dintre sarcini;

- dintre problemele identificate prin proba de *matematică: modul de prezentare/formulare a sarcinilor de lucru*, dacă nu este unul familiar, ridică probleme respondenților; *operarea cu instrumente de măsurare adecvate contextului* a înregistrat cea mai slabă performare, aproape o jumătate dintre respondenți au performat la nivelul „nesatisfăcător”;

- dintre problemele identificate prin proba de *limba română: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris* a înregistrat o performare necorespunzătoare, peste o treime dintre subiecți au performat „nesatisfăcător”; *abilitățile de comunicare scrisă*, evaluate prin sarcini de redactare de texte narative pe teme date sau pe baza unui plan de idei, a constituit unul dintre cele mai slab performate obiective; obiectivul *respectarea ortografiei și a punctuației, a regulilor gramaticale ca și lizibilitatea textului redactat* a fost evaluat implicit, în textele formulate liber de către elev și s-a caracterizat printr-o slabă performare;

- dintre problemele identificate prin proba de *Științe ale naturii, prezentarea liberă de către elev a unui experiment efectuat la orele de științe* a constituit obiectivul cel mai slab performat; un număr important de elevi se pare că nu au putut rezolva sarcina deoarece nu au înțeles la ce face referire termenul de *experiment*;

- au fost investigate condițiile oferite de mediul de rezidență în care funcționează școala, factorii de mediu educațional (caracteristici ale școlii, caracteristici ale resurselor umane și materiale ale ofertei educaționale) sau particularități de gen ale elevilor, și confirmați ca factori de influență a performanței.

Evaluările naționale au confirmat o serie de probleme de sistem, legate de modul de concepere a evaluărilor naționale și de utilizare a rezultatelor evaluărilor naționale și internaționale.

- Un design coerent al evaluărilor naționale este dificil de realizat la nivel național datorită inconsecvenței obiectivelor stabilite prin politicile educaționale și strategiile de reformă care s-au succedat la intervale foarte mici de timp. Ca urmare, utilizarea acestora în vederea monitorizării eficacității sistemului de învățământ pe acest palier nu este posibilă.

- Capacitatea instituțională limitată de elaborare a itemilor, de pretestare a acestora în vederea constituirii unei bănci de itemi validați pe populația școlară, dar și de analiză corelațională a datelor.

- Rezultatele constatate nu prezintă acuratețea necesară pentru generalizări referitoare la întreaga populație școlară investigată, de aceea, luarea unor decizii specifice de ameliorare a deficiențelor de proiectare sau implementare ale curriculum-ului nu este posibilă.

- Diseminarea nu întotdeauna adecvată a rezultatelor, care să implice toate organismele decidente sau responsabile pentru dezvoltarea de curriculum sau dezvoltare profesională și care să furnizeze o fundamentare a deciziilor de politici educaționale.

- Neutilizarea rezultatelor la evaluările naționale și internaționale pentru fundamentarea politicilor de reformă, mai ales a politicilor curriculare.

Toate acestea confirmă ruptura între cele trei componente fundamentale ale oricărui **proces decizional bazat pe evidențe**⁷: **decidenții, practicienii și cercetarea de profil.**

- **Decidenții** își fundamentează deciziile, din motive evident electorale, nu atât pe rezultatele cercetărilor naționale și internaționale, cât pe propriile programe politice și pe opiniile exprimate de categorii reprezentative de practicieni. Ca o consecință, deciziile luate au avut, cu precădere, un caracter conservator și au vizat efecte imediat vizibile și utilizabile electoral (reabilitarea școlilor, dotarea cu echipamente, construcția de săli de sport etc.). Au fost evitate deciziile cu efecte vizibile pe termen lung, chiar dacă acestea, așa cum o dovedește practica internațională, sunt cele dezirabile, în termen de eficiență.

- **Cercetarea educațională** nu a fost capabilă să difuzeze rezultatele obținute în rândul practicienilor și al decidenților, existând o prăpastie, care se adâncește, de **valori, de limbaj și conceptuală**, între recomandările din rapoartele de cercetare și rezultatele la evaluările naționale și internaționale, pe de o parte, și realitatea educațională cotidiană.

- **Practicienii**, nefiind abilitați, prin formarea inițială sau continuă, să construiască proiecte proprii de cercetare și să utilizeze rezultatele cercetării de profil, au adoptat o atitudine predominant conservatoare, fundamentată pe „bunele tradiții ale învățământului românesc”, încurajată și de dese „schimbări fără reformă”, realizate la nivel superficial (tehnic și nu principial). Aceste schimbări au compromis, pe de o parte, ideea de reformă și, pe de altă parte, au indus opinia că orice schimbare este reversibilă și chiar va fi anulată, atunci când apare o nouă echipă la nivel de decizie.

Având în vedere că, în alte componente ale proiectului de față, este analizată evoluția rezultatelor elevilor, ni s-a părut interesantă și prezentarea rezultatelor școlare obținute de elevii care învață în școlile aparținând eșantionului stabilit. Acest lucru s-a realizat prin prelucrarea datelor obținute în urma aplicării **chestionarului pentru directori.**

O primă dimensiune luată în considerare este **participarea la educație**, având ca indicatori:

- **participarea la ore**, respectiv **numărul mediu de absențe pe elev** (total absențe) pe an și numărul mediu de absențe nemotivate pe elev, pe an;

- **abandonul școlar** calculat ca **ponderea elevilor care au abandonat școala** pe parcursul anului școlar în totalul efectivelor de elevi la începutul anului. Pentru elevii care au abandonat școala s-a utilizat următoarea relație: $\text{Abandon} = (\text{Elevi înscriși la început de an} + \text{Elevi înscriși pe parcurs} - \text{Elevi transferați}) - \text{Elevi aflați în evidență la sfârșit de an}$;

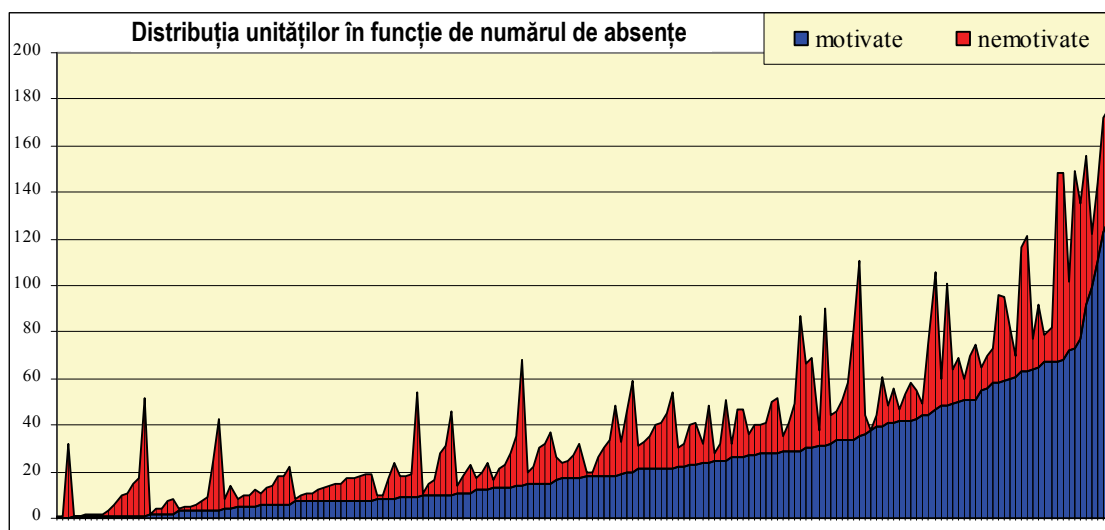
- **promovabilitatea la sfârșitul anului școlar** calculată ca **ponderea elevilor în situație de promovare** în totalul elevilor rămași înscriși la sfârșitul anului școlar, înainte de examenul de corigență. Numărul elevilor promovați este calculat pe baza fluxului școlar, ca diferență în total elevi la sfârșit de an și pierderile școlare: $\text{Elevi promovați} = \text{Elevi în evidență la sfârșit de an} - (\text{Elevi repenți} + \text{Elevi corigenți} + \text{Elevi cu situație școlară neîncheiată})$.

Rezultatele obținute sunt următoarele:

⁷ En.: “*evidence based decision making*” – pentru acest concept, se pot consulta documentele OECD, de exemplu Policy Brief – March 2009 <http://www.oecd.org/dataoecd/18/53/42447575.pdf>, precum și lucrările celui de-al doilea Forum Mondial al OECD (Istanbul, Turcia, 27-30 June 2007 in Istanbul, Turkey) și care a avut ca temă „Măsurarea și Favorizarea Progresului Social” http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_31938349_1_1_1_1_1,00.html

Participare la ore (număr mediu de absențe pe elev)

Număr mediu de ore	TOTAL		RURAL		URBAN	
	Absențe nemotivate	Total absențe	Absențe nemotivate	Total absențe	Absențe nemotivate	Total absențe
Nr. unități	182	182	64	64	117	117
Minim	0,0	1,0	0,1	1,0	0,0	1,6
Maxim	80,7	175,3	76,4	156,1	80,7	175,3
Medie	16,9	41,4	12,5	22,3	19,3	51,7
Ab. stand.	17,0	36,4	15,4	25,6	17,5	37,3
Q1	5,8	15,0	3,2	7,8	7,5	26,5
Q2	11,6	31,9	8,2	16,7	12,9	43,7
Q3	21,3	54,0	13,8	24,7	23,9	69,1
% minim	0,5%	0,5%	1,6%	1,6%	0,9%	0,9%
% maxim	0,5%	0,5%	1,6%	1,6%	0,9%	0,9%



Abandon școlar (procentul abandonului la nivelul școlii):

Procent de abandon (%)	Preșcolar	Primar	Gimnazial	Profesional	Liceal	Postliceal	Total
	K	P	G	V	L	Q	T
TOTAL							
Nr. unități	72	117	129	67	116	23	185
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	46,9	9,0	90,1	46,1	17,8	100,0	20,2
Medie	1,5	0,4	1,2	5,4	1,8	13,6	1,7
Ab. stand.	6,9	1,3	8,1	8,3	3,4	28,3	3,5
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	2,6	0,0
Q3	0,0	0,0	0,0	7,4	2,1	8,5	1,6
% minim	91,7%	84,6%	85,3%	49,3%	53,4%	39,1%	58,4%
% maxim	1,4%	0,9%	0,8%	1,5%	0,9%	8,7%	0,5%

RURAL							
Nr. unități	52	61	61	20	19	3	65
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	46,9	9,0	11,9	23,4	10,5	14,6	10,2
Medie	1,8	0,5	0,5	3,0	1,3	5,7	1,0
Ab.stand.	8,0	1,4	1,9	6,2	3,0	7,8	2,4
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0
Q2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0
Q3	0,0	0,0	0,0	2,4	1,2	8,6	0,3
% minim	92,3%	85,2%	90,2%	70,0%	68,4%	33,3%	72,3%
% maxim	1,9%	1,6%	1,6%	5,0%	5,3%	33,3%	1,5%
URBAN							
Nr. unități	20	56	68	47	97	20	120
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	11,1	5,6	90,1	46,1	17,8	100,0	20,2
Medie	0,8	0,4	1,9	6,4	1,9	14,8	2,1
Ab. stand.	2,7	1,2	11,0	9,0	3,4	30,2	4,0
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	0,0	0,0	0,0	3,9	0,0	3,3	0,0
Q3	0,0	0,0	0,0	8,9	2,2	8,3	2,2
% minim	90,0%	83,9%	80,9%	40,4%	50,5%	40,0%	50,8%
% maxim	5,0%	1,8%	1,5%	2,1%	1,0%	10,0%	0,8%

Fluxul școlar

Promovabilitate (procentul de promovări la sfârșitul anului școlar):

Procent promov. (%)	Primar	Gimnazial	Profesional	Liceal	Postliceal	Total
TOTAL						
Nr. unități	117	129	67	116	21	185
Minim	68,2	18,8	34,8	35,2	65,0	39,1
Maxim	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Medie	96,9	90,9	84,4	90,3	94,1	92,0
Ab. stand.	4,8	11,1	14,5	10,6	9,9	8,5
Q1	95,5	87,8	72,5	87,0	92,5	89,2
Q2	98,7	94,0	86,8	93,5	100,0	94,7
Q3	100,0	97,7	97,7	97,4	100,0	97,4
% minim	0,9%	0,8%	1,5%	0,9%	4,8%	0,5%
% maxim	35,9%	17,1%	17,9%	6,9%	52,4%	7,6%
RURAL						
Nr. unități	61	61	20	19	3	65
Minim	68,2	55,9	60,8	35,2	100,0	71,8
Maxim	100,0	100,0	100,0	98,7	100,0	100,0
Medie	96,1	89,2	85,6	86,6	100,0	93,1

Ab. stand.	5,8	10,0	14,1	15,2	0,0	6,3
Q1	95,3	84,4	70,9	81,9	100,0	90,2
Q2	98,6	92,0	90,2	92,7	100,0	94,9
Q3	100,0	96,8	99,4	96,2	100,0	97,9
% minim	1,6%	1,6%	5,0%	5,3%	100%	1,5%
% maxim	32,8%	11,5%	25,0%	5,3%	100%	9,2%
URBAN						
Nr. unități	56	68	47	97	18	120
Minim	85,9	18,8	34,8	59,1	65,0	39,1
Maxim	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Medie	97,7	92,5	83,9	91,0	93,1	91,4
Ab. stand.	3,3	11,7	14,8	9,4	10,4	9,5
Q1	97,1	90,5	75,1	87,7	92,0	88,7
Q2	99,0	95,9	86,4	93,5	96,3	94,6
Q3	100,0	99,1	96,1	97,7	100,0	97,0
% minim	1,8%	1,5%	2,1%	1,0%	5,6%	0,8%
% maxim	39,3%	22,1%	14,9%	8,2%	44,4%	6,7%

Repetenție (procentul elevilor declarați repetenți la sfârșitul anului școlar):

Procent repetenți (%)	Primar	Gimnazial	Profesional	Liceal	Postliceal	Total
TOTAL						
Nr. unități	117	129	67	116	21	185
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	16,1	29,4	30,4	19,9	35,0	19,0
Medie	1,6	2,9	4,5	2,2	2,6	2,1
Ab. stand.	2,8	4,7	6,7	3,5	8,0	2,9
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Q2	0,5	1,1	2,1	0,9	0,0	1,1
Q3	1,9	3,5	6,1	2,6	0,0	2,8
% minim	47,9%	38,0%	37,3%	31,0%	81,0%	23,8%
% maxim	0,9%	0,8%	1,5%	0,9%	4,8%	0,5%
RURAL						
Nr. unități	61	61	20	19	3	65
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	16,1	29,4	28,6	19,9	0,0	19,0
Medie	2,0	3,5	4,1	3,1	0,0	2,3
Ab. stand.	3,4	5,0	7,3	4,7	0,0	3,0
Q1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,5
Q2	0,6	2,0	0,0	1,9	0,0	1,5
Q3	2,6	5,1	5,0	4,3	0,0	2,8
% minim	42,6%	29,5%	55,0%	26,3%	100%	20,0%
% maxim	1,6%	1,6%	5,0%	5,3%	100%	1,5%

URBAN						
Nr. unități	56	68	47	97	18	120
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	9,2	25,8	30,4	17,8	35,0	15,6
Medie	1,1	2,3	4,7	2,0	3,0	2,0
Ab. stand.	2,0	4,4	6,5	3,2	8,6	2,9
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	0,0	0,6	2,2	0,8	0,0	0,9
Q3	1,1	2,6	6,1	2,4	0,0	2,8
% minim	53,6%	45,6%	29,8%	32,0%	77,8%	25,8%
% maxim	1,8%	1,5%	2,1%	1,0%	5,6%	0,8%

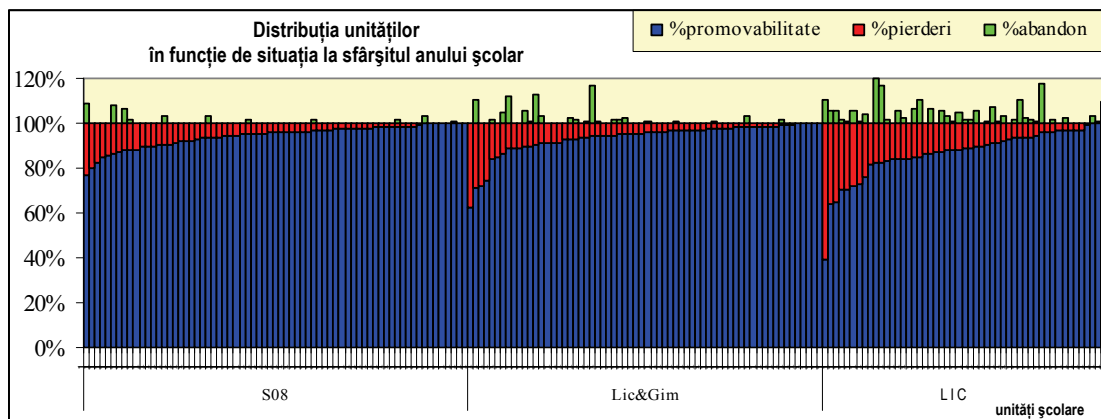
Corigenți (procentul elevilor corigenți la sfârșitul anului școlar):

Procent corigenți (%)	Primar	Gimnazial	Profesional	Liceal	Postliceal	Total
TOTAL						
Nr. unități	117	129	67	116	21	185
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	31,8	56,3	31,8	26,7	3,8	34,5
Medie	0,9	4,7	3,9	4,2	0,2	3,5
Ab. stand.	3,2	7,1	6,5	5,2	0,8	4,5
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
Q2	0,0	2,7	0,0	2,4	0,0	2,5
Q3	0,4	6,8	6,0	5,9	0,0	4,7
% minim	74,4%	37,2%	55,2%	25,9%	90,5%	24,3%
% maxim	0,9%	0,8%	1,5%	0,9%	4,8%	0,5%
RURAL						
Nr. unități	61	61	20	19	3	65
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	31,8	25,0	15,5	26,7	0,0	17,6
Medie	1,0	5,3	1,8	4,4	0,0	2,6
Ab. stand.	4,3	6,5	4,6	7,2	0,0	3,3
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	0,0	2,9	0,0	2,2	0,0	1,6
Q3	0,0	7,8	0,0	4,1	0,0	3,6
% minim	78,7%	37,7%	80,0%	36,8%	100%	35,4%
% maxim	1,6%	1,6%	5,0%	5,3%	100%	1,5%
URBAN						
Nr. unități	56	68	47	97	18	120
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	6,1	56,3	31,8	22,7	3,8	34,5
Medie	0,8	4,2	4,9	4,1	0,3	4,0

Ab. stand.	1,5	7,6	7,0	4,7	0,9	5,0
Q1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	1,0
Q2	0,0	2,6	1,5	2,7	0,0	2,7
Q3	0,7	6,0	7,7	6,2	0,0	5,1
% minim	69,6%	36,8%	44,7%	23,7%	88,9%	18,3%
% maxim	1,8%	1,5%	2,1%	1,0%	5,6%	0,8%

Situație neîncheiată (procentul elevilor cu situația școlară neîncheiată la sfârșitul anului școlar):

Procent sit. neînc. (%)	Primar	Gimnazial	Profesional	Liceal	Postliceal	Total
TOTAL						
Nr. unități	117	129	67	116	21	185
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	13,7	23,5	39,1	24,9	31,1	26,4
Medie	0,7	1,5	7,1	3,4	3,1	2,4
Ab. stand.	1,8	3,2	9,3	5,2	7,1	4,1
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	0,0	0,0	3,4	1,0	0,0	0,7
Q3	0,6	1,6	10,3	4,0	3,8	3,0
% minim	72,6%	58,9%	35,8%	27,6%	66,7%	33,0%
% maxim	0,9%	0,8%	1,5%	0,9%	4,8%	0,5%
RURAL						
Nr. unități	61	61	20	19	3	65
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	13,7	23,5	33,3	19,7	0,0	15,8
Medie	0,9	2,1	8,5	5,9	0,0	2,0
Ab. stand.	2,2	4,1	10,9	7,0	0,0	3,4
Q1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
Q2	0,0	0,0	4,2	2,8	0,0	0,4
Q3	0,7	2,0	15,0	10,2	0,0	2,6
% minim	72,1%	50,8%	40,0%	26,3%	100,0%	40,0%
% maxim	1,6%	1,6%	5,0%	5,3%	100,0%	1,5%
URBAN						
Nr. unități	56	68	47	97	18	120
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	5,9	12,5	39,1	24,9	31,1	26,4
Medie	0,5	0,9	6,5	2,9	3,6	2,6
Ab. stand.	1,1	2,1	8,6	4,7	7,5	4,5
Q1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	0,0	0,0	2,6	0,9	0,0	0,7
Q3	0,2	0,9	8,7	3,9	3,8	3,3
% minim	73,2%	66,2%	34,0%	27,8%	61,1%	29,2%
% maxim	1,8%	1,5%	2,1%	1,0%	5,6%	0,8%



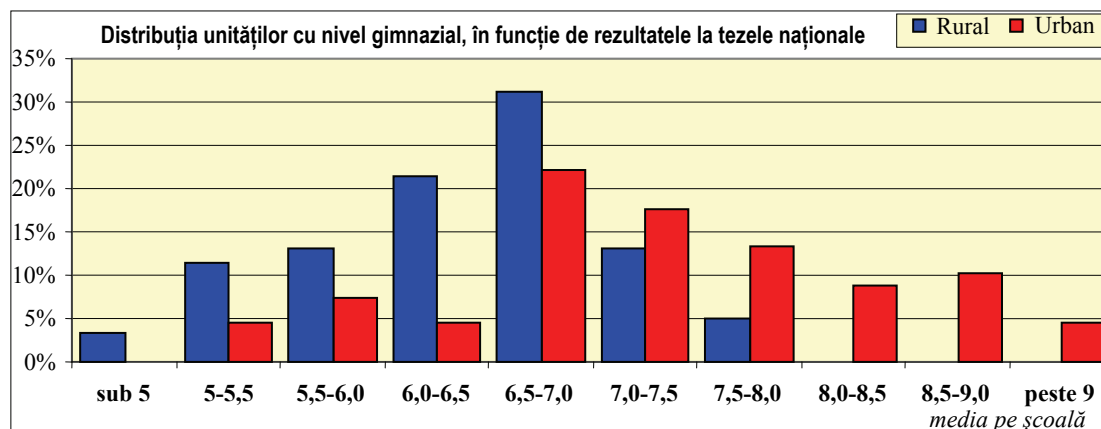
O a doua categorie de rezultate o reprezintă **rezultate la testări și examinări cu caracter național**. Au fost luate în considerare: rezultatele la testare națională – tezele cu subiect unic la absolvenții de clasa a VIII-a, rezultatele la examenul de bacalaureat și rezultatele la examenul de certificare a competențelor profesionale.

Pentru **absolvenții de gimnaziu** au fost luate în considerare rezultatele la tezele naționale cu subiect unic pentru **anul școlar anterior** (pentru absolvenții de clasa a VIII-a se consideră tezele naționale la Limba Română/Matematică/Limba Maternă).

Teze naționale de clasa a VIII-a:

(media pe școală la tezele naționale și procentul elevilor cu note sub 5)

	Media la tezele naționale			Procentul elevilor cu note sub 5		
	TOTAL	RURAL	URBAN	TOTAL	RURAL	URBAN
Nr. subiecți	123	60	63	123	60	63
Minim	4,6	4,6	5,0	0,0%	0,0%	0,0%
Maxim	9,1	7,8	9,1	76,8%	76,8%	53,2%
Medie	6,85	6,40	7,29	17,1%	23,2%	11,3%
Ab. stand.	0,98	0,72	1,01	16,2%	17,1%	13,0%
Q1	6,28	5,90	6,74	3,6%	10,2%	0,0%
Q2	6,80	6,50	7,25	12,2%	17,9%	7,5%
Q3	7,41	6,91	7,96	27,0%	33,9%	17,9%
% minim	0,8%	1,7%	1,6%	17,1%	6,7%	27,0%
% maxim	0,8%	1,7%	1,6%	0,8%	1,7%	1,6%

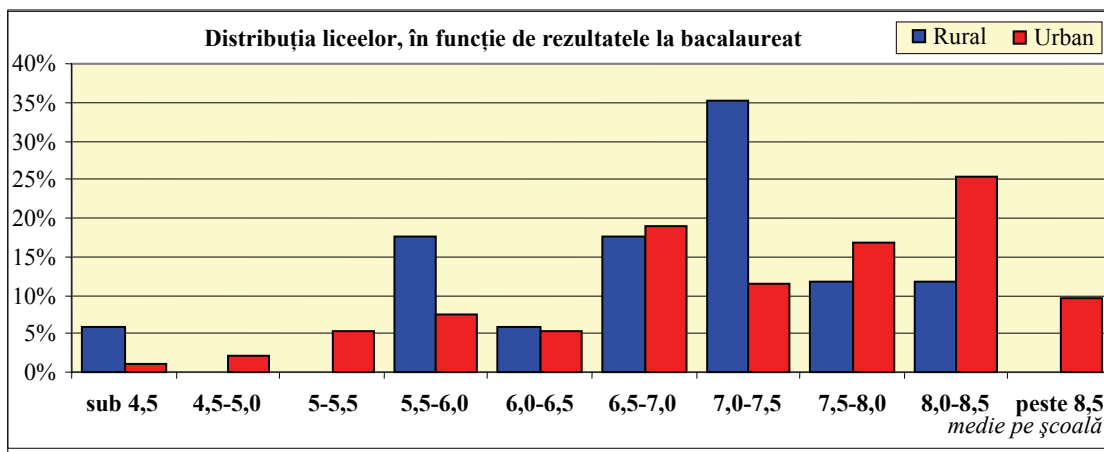


Pentru **absolvenții de liceu** au fost luate în considerare rezultate la examenul de bacalaureat din **anul școlar anterior**.

Examenul de Bacalaureat:

(indicatori: *media pe școală la examenul de bacalaureat, procentul de participare la bacalaureat din totalul absolvenților și procentul de promovare a examenului*)

	Media la bacalaureat			Procentul de participare			Procentul de promovare a examenului		
	TOTAL	RURAL	URBAN	TOTAL	RURAL	URBAN	TOTAL	RURAL	URBAN
Nr. sub.	116	18	98	116	18	98	116	18	98
Minim	4,1	4,1	4,4	10,8%	30,9%	10,8%	2,1%	2,1%	13,3%
Maxim	8,9	8,4	8,9	106,7%	100%	106,7%	100%	100%	100%
Medie	7,2	6,9	7,3	92,1%	91,9%	92,2%	86,8%	82,9%	87,5%
Ab.stand	1,1	1,1	1,1	17,4%	17,4%	17,5%	20,4%	25,2%	19,5%
Q1	6,6	6,4	6,6	95,6%	93,8%	95,8%	79,6%	69,8%	79,9%
Q2	7,4	7,2	7,5	100%	100%	100%	97,8%	92,0%	98,5%
Q3	8,1	7,5	8,2	100%	100%	100%	100%	99,7%	100%
% minim	0,9%	5,6%	1,0%	0,9%	5,6%	1,0%	0,9%	5,6%	1,0%
% maxim	0,9%	5,6%	1,0%	0,9%	55,6%	1,0%	36,2%	27,8%	37,8%



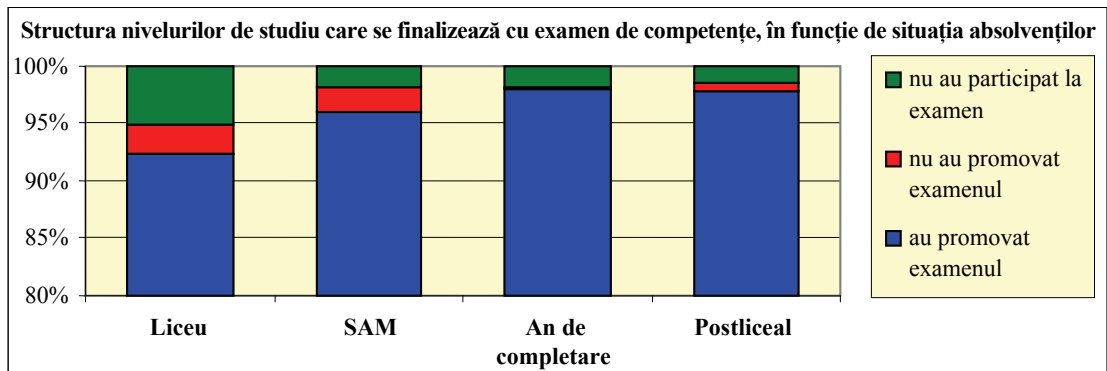
Pentru **nivelurile de studiu finalizate cu certificarea competențelor**, a fost evaluată participarea la examen și promovarea acestuia de către absolvenții din **anul școlar anterior**.

Examenul de certificare a competențelor:

(indicatori: *procentul de participare din totalul absolvenților și procentul de promovare a examenului*)

	Liceu		SAM		An completare		Postliceal	
	% Particip.	% Promov.	% Particip.	% Promov.	% Particip.	% Promov.	% Particip.	% Promov.
Nr. sub.	82	82	69	69	62	62	19	19
Minim	30,6	0	64,3	0	68,2	96,5	85,7	85,7
Maxim	100	100	105	100	100	100	100	100
Medie	95	97,3	98,2	97,7	98,2	99,8	98,6	99,2

Ab. st.	12,3	12,9	5,9	12,2	5,5	0,7	3,5	3,3
Q1	95,4	100	100	100	100	100	100	100
Q2	100	100	100	100	100	100	100	100
Q3	100	100	100	100	100	100	100	100
% minim	1,2%	1,2%	1,4%	1,4%	1,6%	3,2%	5,3%	5,3%
% maxim	62,2%	80,5%	1,4%	78,3%	77,4%	88,7%	78,9%	94,7%



Spre deosebire de rezultatele la tezele cu subiect unic/testare națională și la examenul de bacalaureat, care urmează o distribuție mai aproape de cea normală, pentru examenul de certificare a competențelor profesionale procentul de promovabilitate este aproape de 100%, ceea ce ne face să recomandăm precauție în considerarea acestui examen ca relevant și cu valoare prognostică.

În fine, rezultatul pe care îl considerăm cel mai relevant din punct de vedere al eficacității educației, este **destinația elevilor la finalizarea fiecărui nivel de învățământ** (și în acest caz, au fost luați în considerare absolvenții din anul școlar anterior). Au fost considerate, pentru acest studiu, următoarele situații:

- Procentul absolvenților de clasa a 4-a, care s-au înscris în clasa a 5-a în orice unitate școlară (1);
- Procentul absolvenților de clasa a 8-a, care s-au înscris în clasa a 9-a sau în Anul 1 SAM (2).

Situația, la nivelul eșantionului, este următoarea:

Ponderea absolvenților care au continuat studiile	Absolvenți inv. primar Fin 4 –Ini 5 (1)	Absolvenți gimnaziu Fin 8 – Ini Lic (2)
Nr. subiecți	82	82
minim	30,6%	0,0%
maxim	100%	100%
mediu	95,0%	97,3%
ab.stand.	12,3%	12,9%
Q1	95,4%	100%
Q2	100%	100%
Q3	100%	100%
% minim	1,2%	1,2%
% maxim	62,2%	80,5%

3.2. INFLUENȚA MEDIULUI DE PROVENIENȚĂ ASUPRA REZULTATELOR ȘCOLARE. „FAVORIZAȚI ȘI DEFAVORIZAȚI”

Atunci când mediul de proveniență al elevilor este analizat, sunt abordate trei dimensiuni principale:

- familia din care provine elevul – cu următoarele caracteristici: situația socio-economică, nivelul de educație al părinților, dimensiunea familiei (inclusiv posibilitatea ca unii dintre membrii ei să aibă în grijă copilul și să contribuie la educarea sa), relațiile existente între membrii familiei (cooperare, conflict etc.); apartenența etnică, în special în cazul romilor;

- mediul din care provine elevul, operaționalizat prin următoarele dimensiuni: apartenența la urban/rural a comunității din care provine; accesul la servicii educaționale, culturale, medicale etc.; posibilitatea elevului de acces la școală și durata de timp necesară deplasării la/de la școală;

- factorii individuali, în special de tipul cerințelor educaționale speciale.

În lipsa unor studii naționale, reprezentative în domeniu, am definit acești factori pornind de la rezultatele studiilor internaționale, provenind mai ales din prelucrarea secundară a datelor culese cu ocazia evaluărilor internaționale (TIMSS, PISA, PIRLS fiind cele mai cunoscute). Astfel conform statisticilor OECD și a rapoartelor elaborate de compania internațională de consultanță McKinsey, circa 85% din rezultatele școlare sunt explicate prin mediul de proveniență al elevilor. Nu putem să negăm faptul că elemente precum lipsa unui nivel decent de trai, nivelul educațional redus al părinților, lipsa unei minime biblioteci acasă, implicarea copiilor în activități în gospodărie în detrimentul participării școlare, lipsa de interes față de educație, existența unei situații tensionate între părinți sau între părinți și copii, poziționarea izolată a comunității, dificultatea sau timpul lung necesar accesului la resurse culturale, educaționale, medicale, existența unor cerințe educaționale speciale etc. sunt tot atâția factori care influențează negativ rezultatele școlare ale elevilor.

În România există relativ puține cercetări cuprinzătoare, care să analizeze influența generală a mediului de proveniență a elevilor asupra rezultatelor școlare, ci doar analize parțiale, care se referă la mediile sociale și grupurile dezavantajate (mediul rural, respectiv comunitatea romilor și copiii cu cerințe educaționale speciale). În același sens, pot fi folosite și datele obținute din prelucrarea secundară a rezultatelor la evaluările/testările internaționale. Prezentăm în continuare o serie de informații pe care le considerăm relevante, provenind de la diferitele studii, care au atins problematica aceasta.

După cum reiese din „Raportul final de evaluare a PIR”, elevii din mediul urban au obținut rezultate semnificativ mai bune față de elevii din mediul rural la cele trei disciplinele (Limba română, Matematică și Științele naturii) și la toate obiectivele evaluate. Conform aceluiași raport (de evaluare finală a PIR), există la nivelul populației din mediul rural o serie de factori de risc privind participarea la educație și performanțele elevilor, printre care se numără:

- nivelul scăzut al veniturilor celor mai multe familii din aceste arii (mai mult de jumătate – aproximativ 56% – dintre familiile elevilor din școlile investigate au un venit situat sub salariul mediu);

- nivelul redus de educație al unora dintre părinți, implicit imposibilitatea acordării de sprijin în pregătirea temelor (în 24% dintre școlile cuprinse în eșantion numărul mediu de ani de studii ai părinților este de 8 sau mai puțin);

- atitudinile rezervate ale familiei/părinților față de școală și educația copiilor etc.

Studiul „*Participarea la educație a copiilor romi*” (din 2002) a pus în evidență, printre alte aspecte, și pe acela al influenței mediului socio-familial asupra rezultatelor școlare. Prezentăm în continuare principalele evidențe relevate de această cercetare:

- nivelul de educație al părinților influențează într-o mare măsură participarea școlară, datele analizate arătând că cea mai mare parte a elevilor care au abandonat școala (peste 50%) provin din familii fără studii sau care au absolvit cel mult școala primară; dintre factorii care acționează în acest sens, amintim: diferențe majore între limbajul și valorile utilizate/promovate în familie și cele din școală, dificultatea sau chiar imposibilitatea de a acorda copilului ajutor la lecții, slabă valorizare a educației, atragerea copiilor în activități domestice, în detrimentul celor educaționale etc., toate acestea ducând, în final, la neadaptare școlară și rezultate școlare slabe;

- nivelul scăzut de trai influențează negativ participarea și evoluția școlară a copiilor romi, adesea aceștia fiind folosiți în activități sezoniere sau în gospodărie sau în vederea îngrijirii fraților mai mici; astfel, copiilor nu le rămâne nici timp, nici concentrare a atenției, nici o posibilitate de a păstra constant legătura cu școala și informația transmisă acolo, astfel încât, mai brusc sau mai gradual, copilul rom abandonează/ajunge în situație de eșec școlar;

- statutul ocupațional al părinților are, iarăși, un impact puternic asupra școlarizării copiilor; în special în situația lucrătorilor sezonieri (în agricultură sau alte activități economice) sau a comercianților ambulanți/migranți, copiii nu au cum să păstreze legătura cu școala, ei fiind luați de părinți în deplasările acestora fie ca ajutoare la muncă, fie în gospodărie;

- condițiile de locuit ale familiei, coroborate cu dimensiunea extinsă a acesteia, fac adesea imposibilă crearea unor minime condiții de studiu pentru copii, ca să nu mai vorbim de asigurarea condițiilor igienico-sanitare normale;

- dezorganizarea/reorganizarea familiei (fie prin deces, separație, recăsătorire sau concubinaj etc.) are efecte negative asupra copiilor, inclusiv în ceea ce privește școlarizarea lor.

Conform aceluiași studiu (citată anterior), participarea și evoluția școlară a elevilor sunt influențate în mare măsură de către determinanții culturali. Apartenența etnică autodeclarată/atribuită și limba vorbită în familie au fost indicatorii utilizați pentru operaționalizarea conceptului de determinanți culturali. Analiza participării la educație după acești doi indicatori au evidențiat următoarele aspecte:

- participarea la educația preșcolară este de două ori mai scăzută în cazul familiilor în care se vorbește limba romani comparativ cu familiile de romi (hetero- sau autoidentificate) care nu cunosc această limbă. Există, de asemenea, tendința unei participări mai scăzute la acest nivel de educație în cazul în care romii trăiesc în comunități compacte comparativ cu situația în care aceștia trăiesc în comunități mixte sau dispersați printre români; astfel, în anul 1998, participarea la educația preșcolară în cazul comunităților compacte de romi era de 12,1%, în timp ce în comunitățile mixte se ridica la 19,1%, iar în cazul romilor dispersați printre români ajungea la 29,3%;

- în cazul copiilor de vârstă școlară (7-16 ani), neșcolarizarea este de două ori și jumătate mai ridicată în cazul familiilor în care se vorbește limba romani comparativ cu familiile în care nu se vorbește limba; mai mult decât atât, școlarizarea copiilor de vârstă școlară este de aproape trei ori mai ridicată în cazul familiilor care se autoidentifică de etnie romă;

- în cazul populației rome de peste 16 ani, cele două variabile (limba vorbită și apartenența etnică declarată) operează, de asemenea, diferențe în privința nivelului de școlaritate dobândit. În primul rând, neșcolarizarea, ca și în cazul copiilor, este mult mai ridicată în cazul vorbitorilor de romani și al celor care se declară romi. De asemenea, nivelul de școlaritate dobândit este mai scăzut (mai puțini absolvenți de 8 clase, școală profesională, liceu) în cazul adulților care vorbesc romani și/sau se identifică de etnie romă comparativ cu cei care nu vorbesc romani și cei care nu se declară romi.

Autorii studiului opinează că efectele prezentate anterior pot fi consecința unei neintegri în cultura dominantă și, implicit, a neasumării valorilor acesteia. Ca o consecință a acestei situații, este probabil/posibil ca romii, în special cei care se autoidentifică astfel și care și vorbesc limba romani, să dezvolte/manifeste o încredere redusă în școală; aceasta este văzută ca o instituție care forțează asimilarea lor și care încearcă să le inculce valorile grupului majoritar. Această situație are drept consecință directă reducerea accesului și/sau participării școlare a elevilor romi. Implicit, diferența și conflictul cultural dintre valorile acestei minorități și cele ale majorității conduc la rezultate slabe sau mediocre la învățatură, școala nefiind pentru ei un mediu care să le accepte identitatea, valorile sau care să le ofere un parcurs socio-economic viabil, demonstrat anterior de reușita unor semeni ai lor. De asemenea, necunoașterea sau slaba cunoaștere a limbii române la intrarea în școală determină nu doar rezultate școlare mai slabe, ci, în unele cazuri, chiar abandonul școlar sau refuzul de a frecventa școala.

Un alt studiu, din 2005, „*Educația școlară a copiilor romi. Determinări socio-culturale*”⁸, evidențiază o serie de aspecte ținând de situația familiei și comunității din care provin elevii romi care au un impact puternic asupra participării la educație și rezultatelor obținute la învățatură ale acestora. Autorii au grupat, în vederea realizării studiilor de caz, populația romă analizată după combinarea a trei criterii: mediul de rezidență al comunității (urban/rural), nivelul de sărăcie/bogăție a comunității și puterea activă a tradiției comunitare (comunitate tradițională/netradițională); s-a dorit, astfel, identificarea unor trenduri în ceea ce privește participarea la educație a copiilor romi.

În ceea ce privește comunitățile sărace și cele aparținând mediului rural, se constată o serie de factori care condiționează și influențează negativ participarea școlară. Îi prezentăm în continuare:

- atât în cazul familiilor monoparentale, cât și în cel cu ambii părinți, se întâlnește, adesea, o situație socio-economică deficitară a familiei. Pentru a suplini lipsurile, copiii acestor familii sunt folosiți fie la muncă, fie în activitățile de îngrijire a fraților mai mici, fie în cele de gospodărie - sarcini precum gătit, spălat, curățenie etc.;

- lipsa unor modele în familie și în comunitate care să fi reușit în viață ca urmare a școlarizării urmate este un factor care nu creează premise favorabile pentru participarea la educație și/sau interes față de aceasta;

- lipsa unor oportunități de angajare la nivel local face adesea inutilă (sau aproape) educația, atât timp cât participarea la aceasta și obținerea unor rezultate bune nu se pot traduce în angajare, în participarea la oportunități de câștig;

- lipsa unui nivel de trai decent face imposibilă urmarea unor școli mai bune/dotate în centre urbane din zonă, familiile neavând bani pentru transportul copiilor acolo, ca să nu mai vorbim de asigurarea cazării, haine, mâncare și celelalte lucruri necesare;

- un alt factor important pentru evoluția și participarea școlară a elevului este susținerea de care beneficiază în familie, care se manifestă, de obicei, concomitent cu interesul față de școală, față de ce îi poate oferi și conferi aceasta în viață. Cum o mare parte dintre adulții romi, în special cei din zonele rurale și cei din zonele urbane de tip ghetou nu dețin un nivel de studii prea înalt și cum la nivel local nu există cazuri de romi reușiți în viață ca urmare a educației, interesul familiilor față de școală, față de progresul școlar al copiilor, este foarte mic.

⁸ Dobrică, P. și Jderu, G., 2005

În cazul fetelor, principalele motive pentru care abandonează școala sunt: măritișul timpuriu și realizarea de treburi în gospodărie și/sau îngrijirea fraților mai mici. În ceea ce îi privește pe băieți, aceștia abandonează în clasele mai mari pentru a pleca să muncească alături de adulți. Conform datelor colectate de autori din interviurile cu copii și părinți romi, educația, cel puțin cea prelungită (liceu-facultate) nu prezintă utilitate, nu oferă perspective. Fetele ar ajunge, dacă ar urma astfel de studii, să depășească vârsta măritișului, ceea ce e inacceptabil. În cazul băieților, aceștia ar întârzia momentul la care să devină autonomi și independenți financiar, ceea ce, iarăși, e greu acceptabil.

Autorii relevă și existența unor situații de reușită școlară a unor copii în lipsa suportului familiei, dar, în aceste cazuri, alții sunt factorii care au contat; este vorba fie de încurajarea și susținerea unor cadre didactice, fie de susținerea unor organizații sau amândouă. De asemenea, pentru a avea succes astfel de abordări, este nevoie de continuitate în timp a susținerii și de încurajare pe multiple căi (financiară, material didactic, posibilitatea accesului la un spațiu propice învățării, derobarea de anumite sarcini domestice etc.).

Un alt factor menționat de autori ca având un rol deosebit de important în ceea ce privește participarea și evoluția școlară a copiilor romi este stigmatizarea, aceasta fiind însoțită, de obicei, de segregare și discriminare (negativă). Aceste procese sunt și mai evidente și cu un și mai puternic impact negativ asupra școlarizării elevilor romi atunci când aceștia provin din zone rău-văzute, cu un renume dubios. Elevii proveniți din astfel de zone sunt rău văzuți de colegi, cadre didactice etc., mai ales dacă aceștia sunt ne-romi. Din aproape în aproape, se ajunge la situații în care, cu cât ponderea elevilor romi din școală/clasă este mai mare, cu atât condițiile de învățare și dotarea materială sunt mai slabe; acest cerc vicios are, desigur, consecințe absolut dezastruoase în ceea ce privește incluziunea, participarea și progresul școlar al acestor elevi.

Ca regulă generală, concluzionează autorii, elevii romi au un traseu educațional care se întinde pe parcursul a 4-8 ani, iar fetele, mai degrabă decât băieții, părăsesc mai devreme școala, pentru a își duce la îndeplinire rolurile de soție și mamă, roluri care i se alocă în mod tradițional de către comunitate. În unele cazuri, în mod particular în cele aferente unor comunități bogate de romi, parcursul educațional al copiilor se extinde și la nivel de liceu și, mai rar, facultate; autorii raportului consideră că această situație se datorează percepției unui rol funcțional al școlii de către comunitate și familie, în sensul sporirii capitalului educațional necesar susținerii și asigurării prosperității afacerilor familiei. Astfel de situații sunt caracteristice predominant tot copiilor de gen masculin, fetele având de depășit obstacole foarte mari în acest sens, adânc înrădăcinate comunitar și cultural, precum: asumarea de la vârste timpurii a rolului marital, nedepășirea nivelului educațional al bărbaților, rămânerea în comunitate prin măritiș controlat comunitar.

Cercetarea „Școala așa cum este” (2010) și-a propus, printre altele, să realizeze o analiză a influenței mediului familial asupra performanțelor școlare ale copilului. Cercetarea s-a adresat părinților elevilor din ciclul primar și gimnazial și a avut două componente: una de cercetare cantitativă exploratorie prin care au fost chestionați 387 de părinți și o alta de cercetare calitativă, prin realizarea a 10 focus-grupuri organizate în școli din cinci județe (în chestionarul adresat părinților, performanța școlară este surprinsă prin doi itemi: *satisfacția părintelui față de interesul copilului pentru școală și aprecierea asupra situației școlare* (cu variante de răspuns: foarte bună, bună, medie, proastă și foarte proastă).

Analiza datelor relevă următoarele aspecte în ceea ce privește interconexiunea dintre nivelul de educație, situația economică, mediul de rezidență al părinților și aspirațiile lor în ceea ce privește parcursul școlar al copiilor și performanța școlară a acestora:

- nivelul educațional al părinților corelează pozitiv cu situația școlară a copilului, performanțele mai bune ale elevilor înregistrându-se mai ales în acele familii în care părinții au niveluri educaționale mai înalte;

- proiecția asupra traiectoriei educaționale dorite de părinți de la copii se asociază pozitiv cu performanțele școlare ale copilului: peste jumătate dintre părinții care declară o situație școlară foarte bună își doresc pentru copiii lor absolvirea unei școli post-universitare;

- influența mediului familial de origine este evidențiată, inclusiv în cazul generației părinților, astfel că respondenții cu un nivel de educație mai înalt declară într-o mai mare măsură că au beneficiat, la rândul lor, de sprijinul susținut al părinților în procesul de învățare din timpul școlii;

- mediul de rezidență al familiilor elevilor corelează pozitiv cu un nivel mai ridicat de studii pe care acestea le așteaptă de la copiii lor; astfel, în ceea ce privește așteptările de participare la studii post-universitare, părinții din mediul urban sunt mult mai numeroși decât cei din mediul rural (46% față de 26%);

- situația economică a familiei corelează pozitiv cu reușita școlară a elevilor și, totodată, cu nivelul de educație al părinților.

În ceea ce privește aspectele legate de rolul părinților în educația copiilor, cercetarea menționată identifică următoarele aspecte:

- comunicarea cu copiii despre evenimentele petrecute la școală (inclusiv despre colegii copiilor și relația cu aceștia) și asigurarea resurselor necesare bunei desfășurări a procesului educațional sunt cele mai frecvente;

- implicarea în elaborarea temelor sau documentarea suplimentară în vederea acordării de ajutor copilului sunt activitățile pe care părinții le întreprind cel mai puțin frecvent; mai mult, se observă că acest comportament scade pe măsură ce copilul trece în niveluri de educație mai înalte, astfel că aportul cel mai intens se manifestă în ciclul primar;

- consolidarea motivației copiilor și susținerea (uneori chiar constrângerea, dacă elevul întâmpină rezistență) lor în ceea ce privește atingerea unui nivel de pregătire corespunzător așteptărilor lor și ale familiei.

Un alt studiu, cu titlul „*O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*”⁹ a vizat relevarea acelor aspecte care țin de calitatea ofertei educaționale a sistemului preuniversitar furnizată elevilor de etnie romă. Principalele aspecte urmărite au fost: dotările materiale ale școlilor; personalul didactic disponibil; ethosul organizațional și discriminarea și o serie de elemente care țin de rezultatele sistemului educațional, anume: abandonul, absenteeismul, nepromovarea și necuprinderea în învățământ.

Rezultatele unei cercetări, desfășurate în anul 2007¹⁰, care a evaluat egalitatea de șanse educaționale din România pe baza unui sondaj de opinie, reprezentativ la nivel național pentru elevii de clasele VII-XII, au pus în evidență o serie de factori care au forță explicativă în raport cu performanța elevilor și, în mod special, au relevat impactul diferitelor variabile care țin mediul familial de proveniență al elevului asupra performanței școlare. Datele de cercetare, analizate prin tehnica regresiei logistice și interpretate, au pus în evidență modul în care performanța școlară a elevilor, ilustrată printr-un indice construit pe baza răspunsurilor elevilor la patru itemi ai chestionarului (media obținută în ultimul an la matematică și română, autoplăsarea elevilor în ierarhia clasei pe baza notelor raportate la diverse materii și răspunsul la întrebarea dacă în anul școlar anterior au fost premianți), se corelează cu următoarele variabile: nivelul educațional al părinților, componența familiei, oportunitățile de consum cultural, genul elevului, numărul de ore de pregătire săptămânală pentru școală, mediul de rezidență al școlii, sprijinul părinților în pregătirea școlară, percepția subiectivă a suficienței banilor de care dispun elevii, efectul numărul de ani de grădiniță ai elevului.

⁹ Raport de cercetare (2010), autori Dumincă Gelu și Ivasiuc Ana, București: ISE

¹⁰ Ivan, C., 2009

Pornind în analiză cu o organizare a eșantionului de elevi în trei grupe distincte, aproximativ 33% elevi din eșantion cu performanța școlară cea mai scăzută, aproximativ 33% cei cu performanța cea mai ridicată și cei cu performanța școlară medie plasați deasupra celor mai slabi dar sub cei mai buni, diferențierile pe care impactul variabilelor menționate le produc la nivelul performanțelor elevilor sunt exprimate astfel:

- Elevii ai căror părinți au doar gimnaziu sau școală profesională au șanse semnificativ mai ridicate de a se situa mai degrabă în grupul elevilor cu performanța școlară scăzută decât în grupul elevilor cu performanță ridicată comparativ cu elevii care au cel puțin unul din părinți cu educație universitară. Mai concret, controlând efectul celorlalte variabile care au fost incluse în analiza de regresie, șansa elevilor care s-au născut într-o familie în care nici unul dintre părinți nu are studii peste școala profesională de a se situa în cei mai performanți 33% dintre elevi din punct de vedere al rezultatelor școlare este aproximativ 2.6 mai mică decât a copiilor care au cel puțin un părinte cu studii superioare. De asemenea, s-a constatat o diferență semnificativă și între elevii cu părinți care posedă educație liceală comparativ cu elevii care provin din familii în care cel puțin unul dintre părinți are studii superioare. Șansa copiilor cu părinți absolvenți de studii liceale de a se situa în cei mai performanți 33% elevi din eșantion este cu aproximativ 1.7 mai mică decât a copiilor care au cel puțin un părinte cu studii superioare.

- Performanțele școlare de nivel superior ale copiilor se asociază cel mai frecvent cu familia în care există un singur copil și trei adulți, iar performanțele școlare slabe se corelează pozitiv cu familia care are mai mult de cinci membri.

- Numărul de cărți existent în biblioteca familiei influențează semnificativ performanța elevului. Astfel, elevii care au declarat că au în bibliotecă peste 100 de cărți au șanse de 1,7 ori mai mari decât cei care nu au deloc cărți în bibliotecă de a se situa în grupul elevilor cu performanțe școlare superioare. Șansele elevilor care nu au deloc cărți în bibliotecă și a celor care au sub 100 de cărți în bibliotecă de a se situa în grupul elevilor cu performanțe școlare superioare nu înregistrează diferențe semnificative statistice. Deși fără controlul după efectul altor variabile, frecvența cu care elevii fac lecturi din alte surse decât manualele școlare este în asociere directă cu performanța școlară. Elevii care citesc cărți de câteva ori pe săptămână sau mai des au o șansă mai mare de a se situa în grupul elevilor cu performanța școlară cea mai mare, comparativ cu grupul celor care citesc cărți în afara programei școlare o dată pe lună sau mai rar.

- Băieții au șanse mult mai reduse de a se afla în grupul primilor 33% dintre elevii cu performanța școlară cea mai ridicată decât fetele. Fetele au șanse de 2,7 ori mai mari decât băieții de a se situa în grupul elevilor cu performanțe de nivel superior, controlând după efectul celorlalte variabile din modelul de regresie.

- Elevii care declară că se pregătesc de obicei peste 20 de ore săptămânal au șanse de 5,8 ori mai mari comparativ cu elevii care se pregătesc cel mult 4 ore săptămânal și aproximativ de 3 ori mai mari decât elevii care se pregătesc între patru și zece ore săptămânal de a se poziționa în grupul primilor 33% dintre elevi cu performanțele școlare cele mai ridicate, controlând efectul celorlalte variabile din model.

- Elevii care învață în școli din mediul rural au o șansă de 2,3 ori mai mare de a se poziționa în grupul elevilor cu performanțe școlare superioare comparativ cu elevii care învață în școli din mediul urban.

- Testarea directă a asocierii dintre gradul de implicare al părinților în pregătirea școlară a elevilor și performanța școlară, fără a controla după alte variabile, a pus în evidență o asociere nesemnificativă. Elevii care sunt ajutați des și foarte des de către părinți în pregătirea temelor au șanse mai reduse de a se plasa în grupurile elevilor cu performanțele cele mai înalte.

- Elevii care declară că banii de care dispun le permit să aibă tot ce doresc, fără a se restrânge de la ceva, au șanse de 1,6 ori mai mari de a se situa în primii 33% dintre elevii cei mai performanți comparativ cu elevii care declară că banii de care dispun le ajung doar pentru strictul necesar sau nici măcar pentru acesta. O explicație a acestei legături ar putea consta în faptul că acei elevii cu resurse materiale sporite își pot permite obținerea mai ușor a materialelor suport pentru educație.

- Corelația directă arată că elevii care primesc meditații au șansă mai ridicată de a se situa în grupul primilor 33% dintre elevii cei mai performanți, însă în modelul de regresie, după controlarea celorlalte variabile, faptul că elevul face ori nu meditații devine nerelevant statistic pentru performanța școlară a acestuia. Analiza logică a datelor și testarea mai multor modele restrânse de regresie a demonstrat că falsa corelație pozitivă dintre meditații și performanța școlară a elevilor are în spate influența unor variabile, precum: statusul educațional al părinților, nivelul de studii ale elevului (în ce clasă este acesta), numărul de ore de pregătire pentru școală săptămânal și genul acestuia.

- Asocierea directă dintre această variabilă și performanța școlară arată că elevii care au fost la grădiniță mai mult de 3 ani au șanse mai mari de a se situa în grupul elevilor cu performanțele cele mai mari comparativ cu cei care au urmat maxim 1 an de grădiniță sau nu au fost deloc la grădiniță. Controlând după celelalte variabile, relația se menține relativ semnificativă: cei care au urmat grădiniță mai mult de 3 ani au șanse de 1,5 ori mai mari decât cei care au urmat maxim 1 an de grădiniță de a se situa în grupul de elevi cu performanța școlară cea mai ridicată. Nu există diferență semnificativă între grupul elevilor cu maxim 1 an de grădiniță și grupul elevilor cu doi sau 3 ani de grădiniță.

În realizarea studiului de față, proiectarea instrumentelor de investigare a luat în considerare și elemente de context, generate de ipoteze privind influența mediului socio-familial și cultural asupra performanței elevului, rezultate din diferite cercetări anterioare la nivelul populației școlare. Factorii de context abordați în cercetare, care țin de mediul comunitar și familial, și care influențează considerabil rezultatele școlare au fost următorii:

- **Nivelul educațional al familiei** – determinat ca nivelul cel mai ridicat de studii atins de părinții elevului, apreciind că un nivel scăzut poate constitui un factor de risc pentru performanța școlară a copilului.

- **Nivelul economic al familiei** – indicând nivelul scăzut pentru elevii pentru care s-a întocmit dosarul pentru bursă socială, indiferent dacă beneficiază de aceasta, sau nu i s-a putut acorda din restricții financiare. Se apreciază că un nivel economic scăzut poate constitui un factor de risc pentru performanța școlară a copilului.

- **Structura familiei** – un factor de risc fiind absența unuia sau a ambilor părinți, din diferite motive – elevii fiind fie în grija bunicilor sau a altor rude, fie instituționalizați sau în plasament familial.

- **Existența nevoilor speciale de educație (CES).**

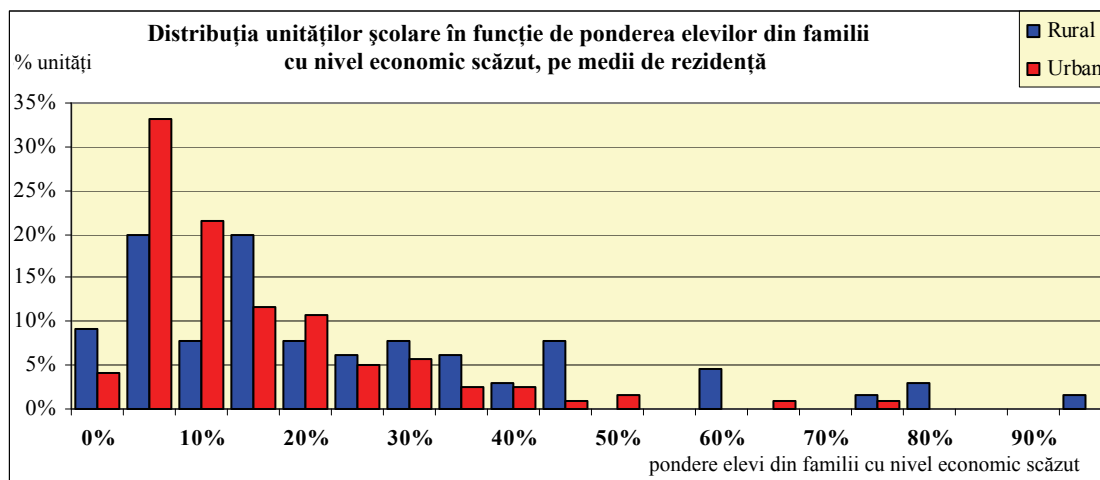
În cadrul analizei, pe baza datelor referitoare la nivelul de educație al familiei, a fost determinat un indicator sintetic la nivelul unității de învățământ, reprezentând drept caracteristică a acesteia *nivelul mediu de educație al familiei pentru elevii școlii*, măsurat prin numărul mediu de ani de educație școlară de care a beneficiat părintele cu nivelul cel mai ridicat de studii.

În ce privește *nivelurile economic* și de *structură* ale mediului familial, aceștia nu au putut fi cuantificați ca indicatori la nivelul școlii, dar au fost atașați în caracterizarea unității, prin ponderea elevilor cu apartenență la familiile vulnerabile din punct de vedere economic sau social.

3.2.1. Situația socio-economică a familiilor

Dintre indicatorii de vulnerabilitate identificați, primul indicator îl reprezintă **nivelul economic al familiei**. Situația unităților școlare din eșantion, în privința acestui indicator, este următoarea:

Ponderea elevilor din familii cu nivel economic scăzut	Nivelul economic scăzut al familiei		
	Rural	Urban	Total
Minim	0,0%	0,0%	0,0%
Maxim	64,9%	68,9%	68,9%
Mediu	17,8%	11,8%	13,9%
ab.standard	16,4%	12,4%	14,2%
Q1	3,7%	2,7%	3,0%
Q2	13,6%	8,1%	9,7%
Q3	26,7%	16,3%	19,9%



La nivelul eșantionului s-a înregistrat o **medie de 14%** în ce privește nivelul economic scăzut al familiei pentru efectivele școlii, cu **18% în mediul rural și 12% în unitățile din urban**. Într-un sfert dintre unitățile din rural, trei din zece copii provin din familii cu nivel economic scăzut, aproximativ de două ori mai mulți față de școlile din urban.

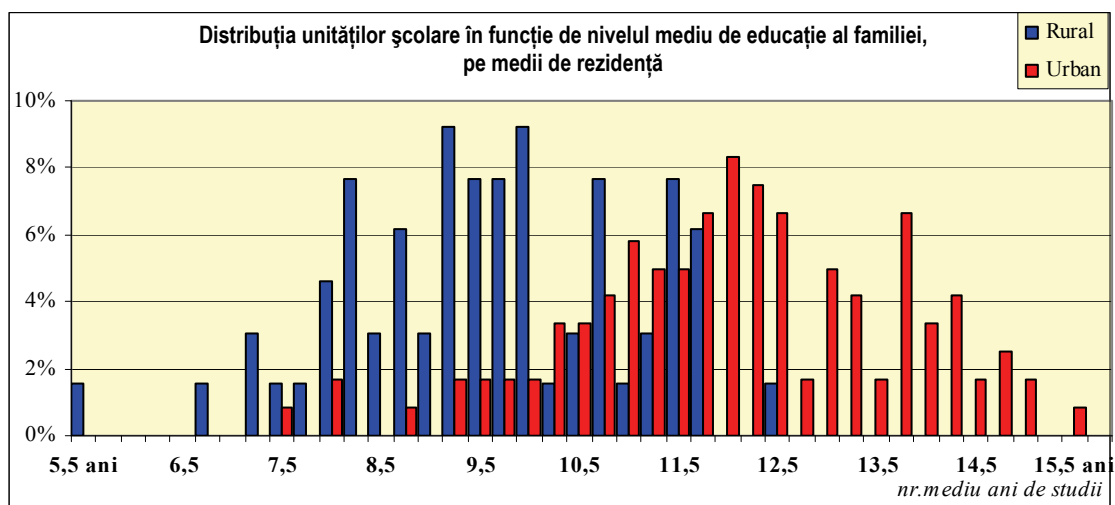
3.2.2. Nivelul educațional al părinților

La nivelul eșantionului cercetării, **distribuția (estimată de directorii de unități școlare) a efectivelor de elevi în funcție de nivelul educațional al familiei** este următoarea:

Nivel de studii al părinților	părinții au studii superioare	părinții au studii medii	părinții au studii generale	fără școala generală
Valori de referință	16 ani	12 ani	8 ani	4 ani

Indicatorul **Nivelul de educație al familiei** s-a calculat ca medie ponderată la nivel de școală, în funcție de numărul mediu al anilor de studiu, valorile de referință fiind 4 ani/8 ani/12 ani/16 ani, pentru: fără școala generală absolvită, cu școala generală absolvită/studii medii/studii superioare.

Număr mediu de ani de studiu	Nivelul de educație al familiei		
	Rural	Urban	Total
Nr. unități	65	120	185
Minim	5,5	7,5	5,5
Maxim	12,4	15,4	15,4
Mediu	9,6	12,1	11,2
Ab. standard	1,4	1,6	1,9
Q1	8,6	11,1	9,8
Q2	9,6	12,0	11,3
Q3	10,7	13,2	12,4
% minim	1,5%	0,8%	0,5%
% maxim	1,5%	0,8%	0,5%

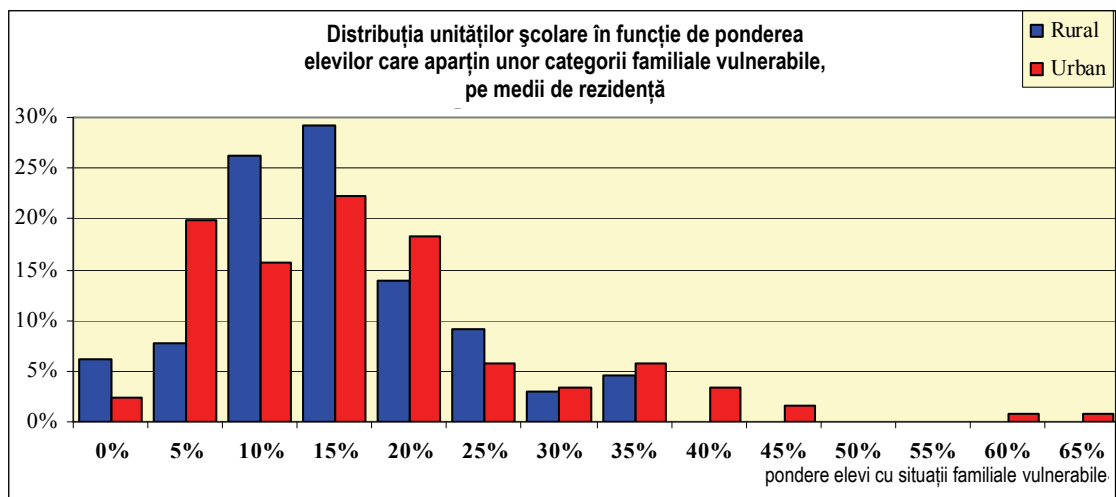


La nivelul eșantionului s-a înregistrat un nivel **mediu de 11,2 ani de educație al familiei**, cu **9,6 ani în mediul rural și cu 12,1 ani în unitățile din urban**. În rural, Q2 și Q3 au valori apropiate, indicând că în jumătate dintre unități, părinții au aproximativ 10 ani de studiu, un sfert dintre acestea situându-se sub media de 8,5.

3.2.3. Situația familială

La nivelul eșantionului cercetării, ceilalți factori de vulnerabilitate menționați în introducerea la acest paragraf (anume: existența nevoilor speciale de educație și absența unuia sau a ambilor părinți, din diferite motive – elevii fiind fie în grija bunicilor sau a altor rude, fie instituționalizați sau în plasament familial) au fost grupați într-un factor compus, numit „situația familială”. În această privință, eșantionul cercetării se prezintă astfel:

Pondere elevilor cu situație familială vulnerabilă	Vulnerabilități referitoare la componența familiei		
	Rural	Urban	Total
minim	0,0%	0,0%	0,0%
maxim	34,4%	60,4%	60,4%
mediu	12,8%	14,7%	14,0%
ab.standard	8,0%	11,7%	10,6%
Q1	7,7%	6,2%	6,5%
Q2	12,1%	12,3%	12,2%
Q3	16,6%	18,4%	18,4%



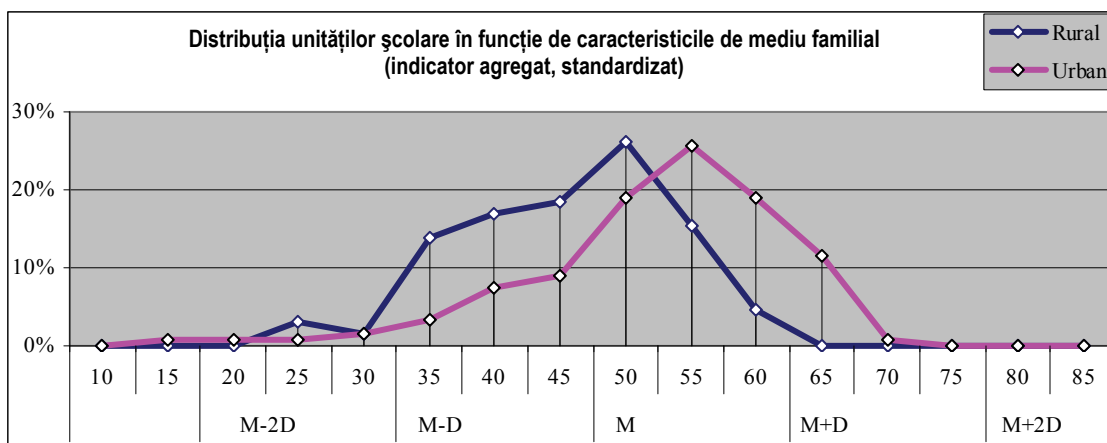
După cum vom vedea, acești factori care țin de mediul de proveniență a elevului, au influențat modul de percepere, de către elevi, a majorității aspectelor analizate în cercetarea de față.

Pentru o evaluare globală a unității din perspectiva mediului familial, cei trei indicatori de context (nivel mediu de studii & nivel economic & componența familiei) au fost agregați într-un **indicator sintetic „context familial”**, care reflectă acțiunea simultană a celor trei factori de mediu. Deoarece, cu excepția nivelului de educație, care reprezintă o caracteristică obiectivă (cantitativă), ceilalți doi indicatori pun în valoare caracteristici defavorabile ale unității, în agregare, pentru ca scala standardizată să descrie crescător situațiile de la „nefavorabil” la „favorabil”, indicatorului sintetic i-a fost conferit sensul conotației pozitive, în calcul utilizându-se variantele complementare ale indicatorilor primari (ponderea elevilor fără probleme socio-economice, respectiv fără probleme familiale). Indicatorul sintetic a fost calculat prin agregarea celor trei indicatori și exprimat în scoruri standardizate Hull (care descrie scala 0-100, având media $M = 50$ și dispersia $D = 14$):

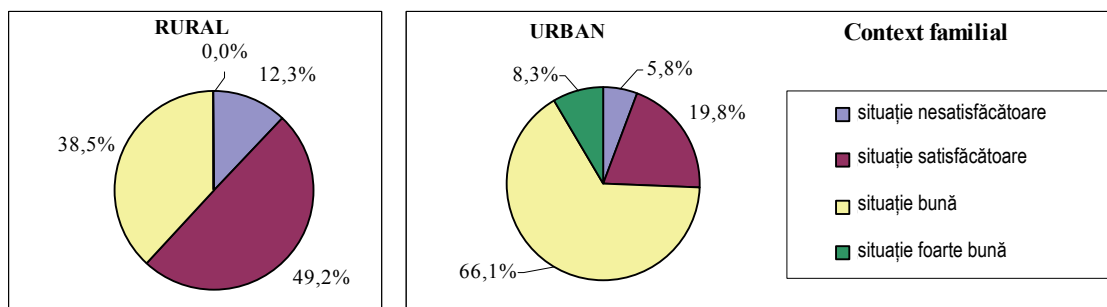
Contextul familial al elevilor, la nivelul unității (scala 0-100)	Total	Rural	Urban
Nr.unități	186	65	121
minim	16,7	23,8	16,7
maxim	70,6	59,2	70,6
mediu	50,0	45,4	52,5

ab.standard	9,8	7,9	9,8
Q1	44,4	39,3	48,1
Q2	51,4	47,0	54,0
Q3	56,5	51,4	59,6
% minim	0,5%	1,5%	0,8%
% maxim	0,5%	1,5%	0,8%

La nivelul eșantionului, indicatorul sintetic pune în evidență o diversitate de situații în ce privește contextul familial al elevilor din școală, distribuția standardizată descriind valori de la 16 la 71 puncte, indicând unități situate sub $M - 2D$ (22 puncte). Luând ca reper media de 50 a scalei, se constată un scor mediu mai mic în cazul școlilor din rural, comparativ cu scorul mediu al unităților din urban (distanța dintre cele două scoruri medii fiind de jumătatea valorii $D/2 = 7$ a dispersiei), situație ce reflectă situații mai favorabile a contextului familial în unitățile din urban.



Pe lângă informațiile generale privind mediul familial, indicatorul sintetic poate avea și rolul de variabilă de context în diferite analize ale școlii (rezultate, participare, grad de satisfacție etc., dar și resursa umană cu care se lucrează). În acest scop, s-a realizat o grupare a unităților școlare pe patru niveluri care să descrie situația școlii: *nesatisfăcătoare* (sub $M - D$), *satisfăcătoare* ($M - D$; M), *situație bună* (M ; $M + D$), *situație f.bună* (peste $M + D$).



3.3. ROLUL INFRASTRUCTURII ȘCOLARE. DOTARE ȘI UTILIZARE

Punctul nostru de pornire, în privința datelor de la nivel de sistem, l-a constituit studiul „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu” din 2002¹¹.

Câteva caracteristici definitorii pentru mediul școlar românesc, la nivelul anului 2001, după cum reiese din acest studiu, pot fi sintetizate, după cum urmează:

- Valorizarea școlii în societate se afla sub semnul contracției „Pe de o parte, școala ca atare este o instituție apreciată în societate, iar atingerea unui nivel cât mai înalt de școlaritate constituie încă un obiectiv pentru o parte importantă a populației. Pe de altă parte însă, resursele financiare alocate sunt insuficiente. Chiar dacă prin lege s-a prevăzut o finanțare de 4% din PIB pentru învățământ, în fapt nu s-a atins niciodată această cotă, care este, oricum, sub nivelul cerințelor și a mediei mondiale de circa 6% din PIB” (p. 41).

- Logistica era precară într-o bună parte din sălile existente, din învățământul obligatoriu, cu precădere în mediul rural.

- Gradul de cuprindere școlară la grupele de vârstă 7-10 ani și 11-14 ani era în creștere, comparativ cu anii anteriori, și ajunge la 95,5% și respectiv 96,9% (p. 42). Însă, aceste valori statistice trebuie interpretate cu prudență dat fiind că numărul copiilor neînregistrați oficial este estimat a fi de câteva zeci de mii, ceea ce face ca gradul necuprinderii școlare să fie mai mare decât cel menționat anterior, iar valoarea abandonului școlar, de alte câteva mii, ceea ce conduce la concluzia că, totuși, un număr semnificativ de copii nu beneficiau de binefacerile educației¹².

- Reducerea numărului de școli (831 școli au dispărut) și instabilitatea corpului profesional dată de diminuarea numărului de cadre didactice, deopotrivă în învățământul primar și gimnazial, erau considerate a avea un impact nefavorabil asupra procesului educațional din școli.

- Clase cu predare simultană se întâlneau în 52% din totalul școlilor din învățământul primar și 6% din învățământul secundar din eșantionul de școli cuprins în cercetare. Organizarea de clase cu predare simultană era mai frecventă în școlile din mediul rural decât în urban (p. 43).

- Organizarea activității școlare în două (în 39% din școlile studiate, 72% în urban și 32% în rural) sau chiar trei schimburi (situație întâlnită exclusiv în școli situate în mediul urban, în procent de 1,4% prin raportare la totalul școlilor studiate și 8% din totalul școlilor urbane), conducea la supraaglomerare, uzura spațiilor de învățământ, restrângea aria activităților desfășurate în școală (activitățile extracurriculare și studiu individual sunt imposibil de realizat) și le influența negativ calitatea, cu atât mai mult cu cât în multe cazuri, activitatea în schimburi se asocia cu organizarea de clase cu predare simultană (p.42).

În ultimul deceniu, situația infrastructurii școlare a înregistrat evoluții semnificative. Din motive economice, educaționale dar și politice, infrastructura a fost principala țintă a preocupărilor și a investițiilor în educație în perioada avută în vedere.

Rapoartele Ministerului Educației sunt o sursă de prima mână în evidențierea investițiilor în infrastructura educațională în ultimul deceniu și nu vom repeta datele de acolo. Dorim, totuși, să punctăm anumite aspecte de ansamblu, așa cum au fost ele evidențiate de cercetarea de profil.

Astfel, raportul „Prelungirea învățământului obligatoriu la 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective”, din 2008 (coord. Mihaela Jigău), a constatat, următoarele tendințe:

¹¹ Vlăsceanu, L., 2002.

¹² Novac, C., *Învățământul de bază în perioada 1990-2000*. București: ISE

- Numărul unităților care aparțin învățământului primar și gimnazial a înregistrat o scădere constantă, ca efect al măsurilor de raționalizare a rețelei (în special în mediul rural), principalele modalități de raționalizare fiind: comasarea claselor paralele care au efective sub normativul minim prevăzut de lege; restrângere administrativă a două sau mai multe unități situate în aceeași clădire, în același perimetru, în perimetre apropiate din aceeași localitate; eliminarea claselor cu număr foarte mic de elevi și diminuarea numărului claselor cu predare simultană; transferul, comasarea sau integrarea unităților de învățământ cu resurse insuficiente sau inadecvate în alte unități școlare de nivel secundar.

- Pe medii de rezidență se poate observa diminuarea cu aproximativ o treime a numărului de școli generale din mediul rural în intervalul 2000-2006 și tendința continuă și în prezent. Prin comparație, scăderea înregistrată în aceeași perioadă de școlile generale din mediul urban este mai redusă, nedepășind 10%. Situația din mediul rural se explică, în primul rând, prin măsurile de comasare care au urmărit eficientizarea sistemului prin diminuarea numărului de școli care funcționau cu un număr redus de elevi. Dezechilibre pe medii de rezidență se observă și în cazul celorlalte forme de învățământ.

Există relativ puține studii și cercetări, în mediul academic și școlar românesc, care abordează influența mediului fizic asupra rezultatelor școlare, ci doar analize parțiale, care se referă la mediile sociale și grupurile dezavantajate (mediul rural, respectiv comunitatea romilor și copiii cu cerințe educaționale speciale).

Conform studiului „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu”¹³, în 2002, numai în 12% din școlile cuprinse în studiu s-au efectuat reparații capitale ale clădirilor în ultimii cinci ani. Utilizarea școlilor era modestă: doar 15% din școli aveau instalație de încălzire centrală, 21% aveau instalații sanitare moderne, 40% dispuneau de apă curentă, 62% aveau telefon și 95% aveau instalație electrică. Valorile indicelui prin care se exprimă starea și dotarea clădirilor în care funcționează școlile plasau mediul rural într-o situație defavorizată, prin comparație cu cea a școlilor din mediul urban (p. 44). În privința spațiului școlar, în anul 2001, 21% din directorii de școli considerau că spațiile de învățământ și condițiile de lucru nu corespund cerințelor, iar mobilier modern și adaptat învățământului interactiv (pupitre modulare) se regăsea doar în puține cazuri (p. 80).

Dintre studiile generale, cel intitulat „Prelungirea învățământului obligatoriu la 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective” din 2008, identifică următoarele evoluții în privința spațiilor școlare:

- În ceea ce privește dotarea cu **spații necesare desfășurării instruirii practice**, aproape 20% dintre unitățile de învățământ investigate au menționat că nu au **atelier școlare**. Ponderea școlilor care au semnalat lipsa atelierelor este, însă, cu mult mai ridicată în cazul unităților de învățământ înființate începând din anul 2003, situate în mediul rural, peste 3%. Această situație este explicabilă dacă luăm în considerare faptul că măsura prelungirii învățământului obligatoriu (respectiv, a înființării de noi ȘAM) a fost implementată rapid în practica școlară, iar asigurarea resurselor materiale necesare (respectiv, atelier școlare și dotarea corespunzătoare a acestora) implica timp și fonduri pe care sistemul de învățământ nu le-a avut la momentul respectiv.

- **În privința laboratoarelor**, rezultatele anchetei evidențiază o situație relativ bună, la nivel general, din acest punct de vedere aproape 90% dintre școli sunt dotate cu laboratoare. În cazul școlilor înființate din 2003 în mediul rural, ponderea corespunzătoare este, însă, mai redusă, aproximativ 85%. Numărul mediu de laboratoare pe unitate de învățământ variază pe un interval foarte mare, de la un minim de 1,8 laboratoare/școală în unitățile de învățământ

¹³ Vlăsceanu, L. (2002).

nou înființate în mediul rural (media fiind calculată pentru unitățile de învățământ care dispun de aceste spații cu destinație specială) la un maxim de 7 laboratoare/școală în unitățile de învățământ din mediul urban cu tradiție în domeniul învățământului profesional.

- **Cabinetele școlare** sunt prezente în aproximativ 60% dintre școli, cu pondere mai redusă în mediul rural (47% în rural față de 75% în urban) și, respectiv, în unitățile de învățământ profesional înființate din anul 2003, de asemenea, în ariile rurale, 42%.

- **Bibliotecile școlare și sălile de sport** sunt tipuri de spații de învățământ care nu sunt strict legate de măsura prelungirii duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, dar care au fost luate în considerare ca o condiție care asigură o educație de calitate. În ceea ce privește situația bibliotecilor școlare, nu se înregistrează diferențe semnificative între școli pe medii de rezidență și tipuri de unități (investigația nu a urmărit însă evaluarea cantitativă și calitativă a fondului de carte). În ciuda programului național de construire și dotare a sălilor de sport, prezența acestora rămâne încă un aspect problematic în aproape jumătate dintre unitățile de învățământ cuprinse în investigație; ponderea respectivă este mai ridicată în școlile din mediul rural (64%) și, în special, în ȘAM nou înființate în aceste arii (72%) (anexa 4.2.)

- **Computere și accesul la Internet asigurat profesorilor și elevilor.** Prin dotările de care dispun, peste doua treimi dintre unitățile de învățământ investigate asigură acces la Internet elevilor. De asemenea, 85% dintre acestea au posibilități de asigurare a accesului la Internet pentru cadrele didactice. Aceste date susțin succesul programului guvernamental pentru perioada 2001-2004 de echipare a școlilor cu calculatoare, cu acces la Internet și cu logistica necesară pentru acest tip de instruire. Trebuie însă menționat că în cazul unităților de învățământ din mediul rural, proporțiile corespunzătoare sunt de 47%, respectiv 76% (în urban – 94%, respectiv 96%), iar în categoria celor înființate începând din anul 2003 în aceleași zone sunt 38%, respectiv 73% (anexa 4.2). Aplicarea testului z de comparație între medii a datelor evidențiază, de altfel, existența unei diferențe statistic semnificative privind accesul la Internet în funcție de mediul de rezidență și de vechimea unității de învățământ profesional.

Dintre cercetările dedicate unor grupuri dezavantajate, studiul din 2009, coordonat de Mihai Jigău și Irina Horga „*Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*”, arată că trei sferturi dintre reprezentanții Inspectoratelor Școlare Județene, chestionați cu privire la resursele financiare și materiale alocate școlilor pentru integrarea elevilor cu CES, afirmă că resursele financiare au fost asigurate doar în mică măsură și mai mult de jumătate consideră că resursele materiale au fost asigurate doar în mică măsură.

Argumentele furnizate de reprezentanții ISJ în direcția susținerii răspunsurilor privind situația **alocării resurselor materiale** sunt multiple și variate de la un context la altul:

- Adaptările clădirilor pentru accesul persoanelor cu handicap fizic sunt dificil de realizat (cel mai adesea există rampa de acces, dar nu există adaptări pentru accesul la etaj, pentru toalete etc.).

- Dotarea cu cabinete de consiliere și de logopedie (pe care le pot folosi și profesorii itineranți) este deficitară la nivel general (la nivelul altor județe se constată o îmbunătățire a situației în ultimii ani).

- Dotarea școlilor cu material didactic pentru elevii cu CES este deficitară, aproape inexistentă în unele cazuri.

- Dotarea școlilor este insuficientă din perspectiva spațiilor pentru derularea activităților individuale ale cadrelor didactice de sprijin cu elevii cu dificultăți de învățare.

- Dotarea școlilor pentru elevii cu deficiențe de ordin locomotor sau senzorial este, de asemenea, precară.

Întrebați fiind care sunt principalele dificultăți cu care se confruntă în implementarea măsurilor de integrare a copiilor cu CES în școlile de masă, reprezentanții ISJ au punctat încă o dată principalele răspunsuri și argumente furnizate anterior, anume: lipsa spațiului de lucru;

lipsa dotărilor și a materialelor didactice necesare; lipsa cabinetelor dotate pentru activități de recuperare prin diferite tipuri de terapii (kineto-, ludo-terapie, terapii ocupaționale etc.); fonduri insuficiente alocate; insuficiența fondurilor alocate deplasării în teritoriul a specialiștilor (profesori de sprijin/itineranți, membri din Comisia Internă de Evaluare Continuă etc.).

În ceea ce privește **spațiul școlar**, situația generală este că și copiii cu CES (pe lângă cei din învățământul de masă) sunt școlarizați în aceleași spații existente deja la momentul punerii în aplicare a deciziei de integrare a lor în învățământul de masă. Deși au existat actori care indică anumite adaptări ale spațiului (de exemplu, rampe de acces), opiniile acestora indică faptul că ele sunt total insuficiente în comparație cu nevoile acestei categorii de elevi.

Școlarizarea copiilor cu CES presupune, dincolo de adaptarea la programa școlară, și o serie de activități de recuperare și de deprindere a abilităților de comunicare, socializare și de lucru practic. Aceasta necesită un spațiu special, amenajat și dotat corespunzător realizării unor astfel de activități. În funcție de numărul elevilor cu CES și de tipul și gradul de severitate al afecțiunilor lor, este necesar cel puțin un cabinet dedicat activităților de recuperare care trebuie desfășurate cu ei, dotat minimal cu resurse materiale adecvate activităților derulate. Astfel, sunt necesare cabinete de logopedie, kinetoterapie, de consiliere etc. și, bineînțeles, de specialiști care să își poată desfășura activitatea specifică.

Pe de altă parte, rezultatele cercetării indică faptul că un număr redus de școli, în special în cazul celor din mediul rural, reușesc să asigure un spațiu separat în care să se desfășoare activitățile didactice ale profesorului de sprijin cu copiii cu CES.

Amenajarea, alocarea și dotarea cu echipament de specialitate a spațiului școlar depinde, în foarte mare măsură, de tipul și gradul de deficiență al elevilor cu CES școlarizați. O parte dintre școlile investigate reușeau să răspundă unor nevoi (de exemplu, celor ale elevilor cu dificultăți de deplasare) însă nu și altora (de exemplu, nevoilor copiilor cu o formă de retard mintal). Deci amenajarea și dotarea spațiului școlar trebuie să țină cont de toate categoriile de dificultăți (de ordin fizic, mental și psihologic) ale elevilor. În acest sens, stabilirea efectivelor claselor de elevi și în funcție de tipul și gradul afecțiunii elevilor cu CES este foarte utilă, pentru a se putea eficientiza aceste aspecte.

De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că, în cazul copiilor cu afecțiuni moderate, severe sau asociate este necesară existența unui cabinet medical, dotat cu personal medical și cu un minim de echipament medical corespunzător, o facilitate pe care, în prezent, o regăsim într-un număr foarte redus de școli.

Tot din această categorie a cercetărilor, care au ca țintă grupuri dezavantajate, face parte și studiul „*O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*”, care, și el, constată o serie de probleme referitoare la dotările materiale:

- **Laboratoarele de specialitate:** 26% din școlile din cercetare nu dispun de laboratoare de specialitate pentru materii precum biologia, chimia, fizica sau informatica. Conform datelor din școlile care dispun de laboratoare, aceste facilități sunt folosite zilnic în proporție de 77%, restul fiind folosite fie săptămânal, fie lunar, fie deloc. Este un raport invers proporțional între dotarea școlilor cu laboratoare de specialitate și ponderea elevilor romi: cu cât crește procentul de elevi romi, cu atât scade probabilitatea ca școala să dispună de laboratoare de specialitate.

- **Bibliotecile:** 18% din școli nu dispun de bibliotecă, iar din cele care sunt dotate cu biblioteci, în aproximativ 10% din acestea elevii nu au acces la volumele din dotare. Cu toate că pare paradoxal ca școala să dispună de bibliotecă, însă accesul elevilor la volumele sale să fie restricționat, acest caz se întâlnește cu precădere în situații unde biblioteca se află în incinta școlilor cu personalitate juridică (școli coordonatoare), dar nu și în cadrul structurilor/unităților de învățământ arondate acestora și care se pot afla la distanțe semnificative față de școala coordonatoare. Se observă aceeași tendință de descreștere a probabilității ca școala să dispună de o bibliotecă, odată cu creșterea ponderii de elevi romi din efectivul total al elevilor.

- **Numărul de volume din bibliotecă:** școlile cu pondere ridicată de romi au tendința să înregistreze un număr mai mic de volume pe elev decât școlile cu pondere scăzută de elevi romi.

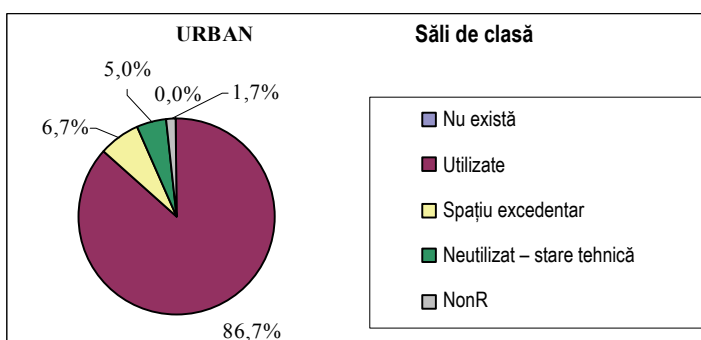
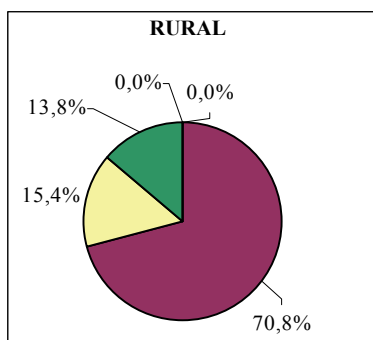
- **Sălile / terenurile de sport amenajate:** în școlile cu pondere ridicată de romi este mai puțin probabil să existe o sală sau un teren de sport amenajate decât în școlile cu o pondere scăzută de elevi romi.

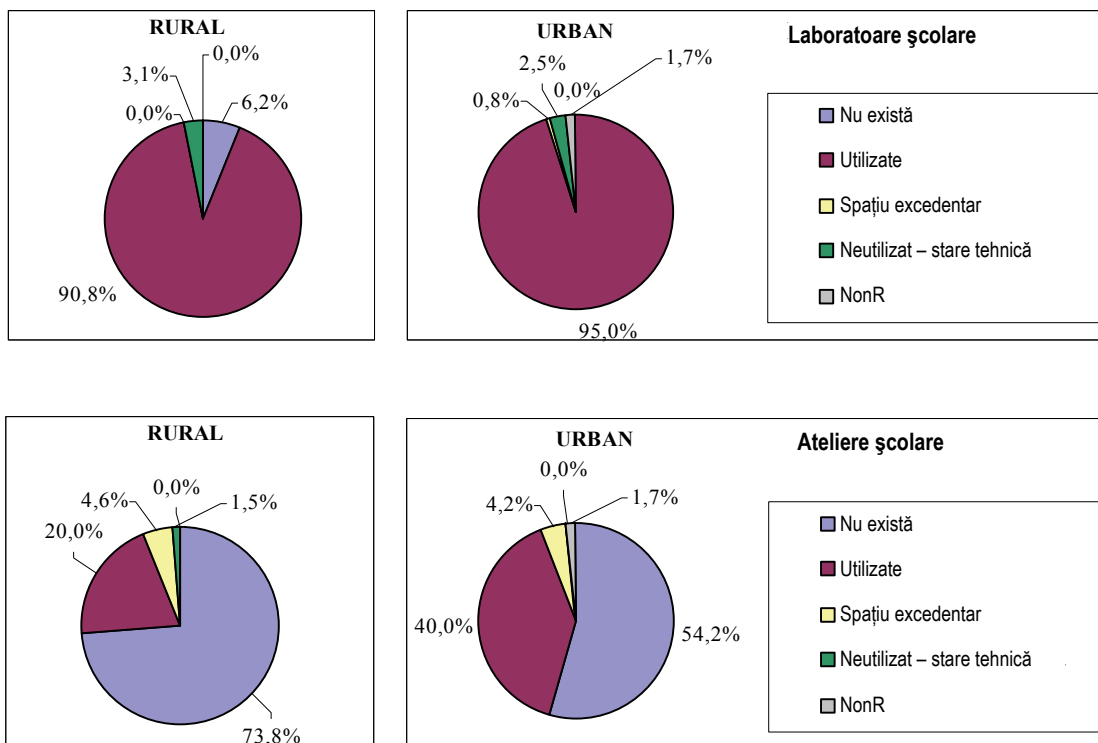
Această situație persistă cu toate că marea majoritate a intervențiilor reformatoare sau ameliorative, realizate în ultimul deceniu la nivel de sistem, au vizat, cu precădere, îmbunătățirea infrastructurii: reabilitarea clădirilor cu destinație de școală sau grădiniță, construirea de „campusuri școlare”, dotarea cu mobilier și echipamente, construirea de săli de sport etc.

3.3.1. Existența spațiilor școlare

Infrastructura școlară corespunzătoare eșantionului are următoarele caracteristici privind distribuția unităților de învățământ selectate în funcție de situația spațiului școlar:

	Rural	Urban	Total
Situația sălilor de clasă			
Nu există	0,0%	0,0%	0,0%
Utilizate	70,8%	86,7%	81,1%
Spațiu excedentar	15,4%	6,7%	9,7%
Spații neutilizate datorită stării tehnice	13,8%	5,0%	8,1%
Situația laboratoarelor/ cabinetelor școlare			
Nu există	6,2%	0,0%	2,2%
Utilizate	90,8%	95,0%	93,5%
Spațiu excedentar	0,0%	0,8%	0,5%
Spații neutilizate datorită stării tehnice	3,1%	2,5%	2,7%
Situația atelierelor școlare			
Nu există	73,8%	54,2%	61,1%
Utilizate	20,0%	40,0%	33,0%
Spațiu excedentar	4,6%	4,2%	4,3%
Spații neutilizate datorită stării tehnice	1,5%	0,0%	0,5%
NonR	0,0%	2,5%	1,6%
Total	100%	100%	100%





Se poate remarca, din analiza situației spațiilor școlare:

- **Existența spațiilor excedentare** (săli de clasă) atât în mediul urban, cât și în mediul rural (însă cu o pondere dublă în mediul rural), precum și ponderea relativ mare a spațiilor care nu pot fi folosite datorită stării tehnice (din nou, cu o pondere aproape triplă în mediul rural față de cel urban).

- O pondere mult mai mare a unităților școlare din mediul rural care nu dispun de **laboratoare** de specialitate (față de mediul urban).

- Ponderea **foarte mare** de unități școlare care nu dispun de ateliere școlare.

În privința **spațiilor de masă și cazare**, situația este următoare, la nivelul eșantionului:

Spații de masă	Rural	Urban	Total
Unități care dispun de spații de masă (49 unități)			
Utilizată pentru elevii școlii	7,7%	22,5%	17,3%
Utilizată parțial	1,5%	4,2%	3,2%
Utilizată și pentru alte unități	0,0%	1,7%	1,1%
Utilizată și pentru beneficiari externi	0,0%	2,5%	1,6%
Neutilizată	3,1%	3,3%	3,2%
Unități fără spații de masă			
Nu există	87,7%	65,8%	73,5%
Total	100%	100%	100%

Spatii cazare	Rural	Urban	Total
Unități cu internat (48 unități)			
Utilizată pentru elevii școlii	6,2%	21,7%	16,2%
Utilizată parțial	1,5%	5,8%	4,3%
Utilizată și pentru beneficiari externi	1,5%	0,8%	1,1%
Neutilizată	0,0%	6,7%	4,3%
Unități fără internat			
Nu există	90,8%	65,0%	74,1%
Total	100%	100%	100%

Se poate remarca procentul care se apropie de 10% al neutilizării sau utilizării parțiale a spațiilor cu destinație „sală de mese” sau „spații de cazare”, mai ales în condițiile în care timpul petrecut de elevi pentru a se deplasa la și de la școală este mare. Ar fi necesară optimizarea utilizării acestor spații, mai ales pentru activități de tip „*after school*” sau, prin reabilitare, să devină campusuri școlare.

Mobilierul din sălile de clasă aparținând unităților școlare investigate are următoarele caracteristici (privind flexibilitatea/mobilitatea):

Mobilierul:	Rural	Urban	Total
mobilier fix în toate sălile de clasă	7,7%	16,5%	13,4%
mobilier fix în majoritatea sălilor de clasă	15,4%	10,7%	12,4%
mobilier mobil în majoritatea sălilor de clasă	32,3%	35,5%	34,4%
mobilier mobil în toate sălile de clasă	44,6%	35,5%	38,7%
NonR	0,0%	1,7%	1,1%
Total, din care:	100%	100%	100%
mobilier fix predominant	23,1%	27,2%	25,8%
mobilier mobil predominant	76,9%	71,1%	73,1%

Se remarcă predominarea mobilierului mobil atât în mediul rural, cât și în cel urban. Se observă, chiar, o pondere chiar mai mare a mobilierului mobil în mediul rural (ca urmare, probabil, a dotărilor realizate prin Proiectul pentru Învățământ rural) decât în mediul urban.

Din acest punct de vedere, nu credem că mai există scuze pentru neutilizarea acestei caracteristici de mobilitate, în afara pregătirii deficitare și mentalităților anacronice ale cadrelor didactice.

Amplasarea grădiniței. Trebuie menționat că eșantionul principal, rezultat prin selecția celor 186 unități independente sau coordonatoare, nu cuprinde nicio unitate de învățământ preșcolar. Cele 80 de grădinițe sunt în totalitate structuri ale unor unități școlare cu personalitate juridică, 55 grădinițe aparțin unor unități S08, restul de 25 fiind în subordonarea unor grupuri școlare.

Grădinițe în cadrul:	Rural	Urban	Total
S08	45	10	55
GRS	12	13	25

În cazul grădinițelor întâlnim o situație aparte în privința spațiilor școlare, într-o proporție destul de mare acestea funcționând în aceeași clădire cu alte niveluri de învățământ – ceea ce pune sub semnul îndoielii îndeplinirea standardelor specifice privind spațiile acestui tip de unitate de învățământ:

	Rural	Urban	Total
În clădire cu destinație de grădiniță	54,4%	60,9%	56,3%
În aceeași clădire cu alte niveluri/unități de învățământ	42,1%	39,1%	41,3%
În clădire cu destinație de locuință/instituții, amenajată	1,8%	0,0%	1,3%
În spațiu improvizat	1,8%	0,0%	1,3%
Total	100%	100%	100%

3.3.2. Dotarea școlii cu calculatoare și soft educațional

Conform Studiului „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu”¹⁴, în anul 2001, informatizarea era aproape inexistentă în învățământul primar și gimnazial din România. 59% din școlile studiate nu aveau nici un computer la dispoziția elevilor, iar 93% nu erau conectate la Internet. Doar în 3% din școli existau peste 15 computere, iar în 21% din școli maximum 5 computere erau puse la dispoziția elevilor. Numai în 1,4% din școli elevii aveau acces la Internet (SLR, p. 45).

Dotarea cu computere și, în general, cu TIC a constituit o prioritate a tuturor guvernărilor din ultimii 10 ani. Prin cercetarea de față am încercat să obținem date la zi în legătură cu acest subiect și să le corelăm cu modul de utilizare a noilor tehnologii. În privința acestui aspect, o primă întrebare adresată directorilor de școli a vizat numărul de computere din școală și din unitățile subordonate, după cum urmează:

1. Număr de computere utilizate în administrație (cabinet director, cancelarie, secretariat, bibliotecă etc.)
2. Număr de computere utilizate exclusiv de cadrele didactice
3. Număr de computere utilizate în activități cu elevii și de către elevi
4. Număr de computere cu acces la internet, utilizate în activități cu elevii și de către elevi

Pentru a marca utilizarea dotării cu computere în școală au fost utilizați doi indicatori distincți din perspectiva modului lor de definire: *număr de computere utilizate în administrație sau exclusiv de către cadrele didactice din școală* – indicator aferent utilizării de către personal și *numărul de computere la 100 de elevi* – care indică computerele la dispoziția elevilor. Totodată, trebuie menționat că informațiile solicitate pe bază de chestionar s-au referit distinct la situația din unitatea coordonatoare și cea a unităților din subordine.

¹⁴ Vlăsceanu, L. (2002).

Datele obținute pe eșantionul de unități școlare sunt următoarele:

Număr de computere	Șc.coordonatoare/independente		Structuri subordonate	
	Utilizate în administrație	Utilizate exclusiv de cadrele didactice	Utilizate în administrație	Utilizate exclusiv de cadrele didactice
Nr.unități	186	186	89	89
minim	1,0	0,0	0,0	0,0
maxim	37,0	26,0	54,0	32,0
mediu	7,9	5,5	2,2	1,2
ab.stand.	5,4	5,8	6,2	3,8
Q1	4,0	1,0	0,0	0,0
Q2	7,0	4,0	1,0	0,0
Q3	10,0	8,8	2,0	1,0
% minim	3,8%	16,1%	42,7%	66,3%
% maxim	0,5%	0,5%	1,1%	1,1%
RURAL				
Nr.unități	65	65	58	58
minim	1,0	0,0	0,0	0,0
maxim	25,0	12,0	15,0	5,0
mediu	4,9	2,3	1,4	0,6
ab.stand.	4,6	3,0	2,7	1,3
Q1	2,0	0,0	0,0	0,0
Q2	3,0	1,0	1,0	0,0
Q3	6,0	3,0	1,8	0,8
% minim	9,2%	30,8%	44,8%	74,1%
% maxim	1,5%	3,1%	1,7%	3,4%
URBAN				
Nr.unități	121	121	31	31
minim	1,0	0,0	0,0	0,0
maxim	37,0	26,0	54,0	32,0
mediu	9,5	7,2	3,6	2,4
ab.stand.	5,2	6,2	9,8	6,0
Q1	6,0	2,0	0,0	0,0
Q2	9,0	6,0	1,0	0,0
Q3	12,0	10,0	3,0	2,0
% minim	0,8%	8,3%	38,7%	51,6%
% maxim	0,8%	0,8%	3,2%	3,2%

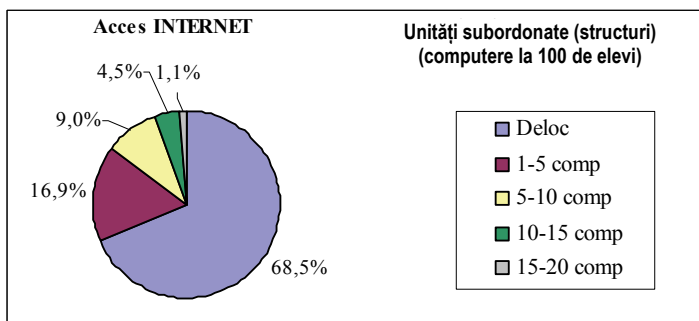
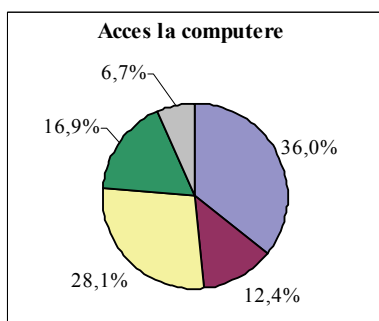
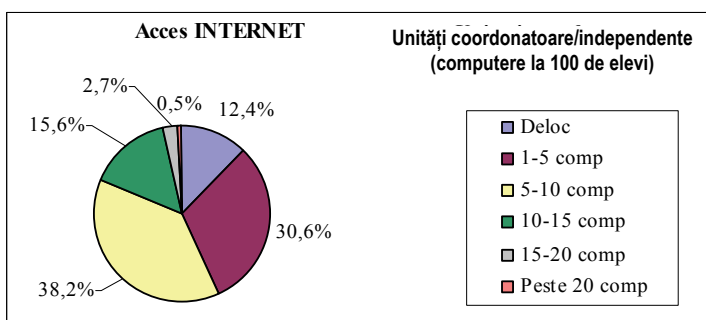
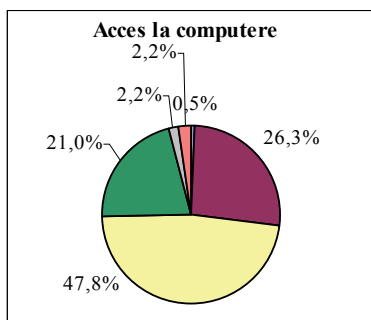
Referitor la **computerele la care au acces elevii**, situația este următoarea:

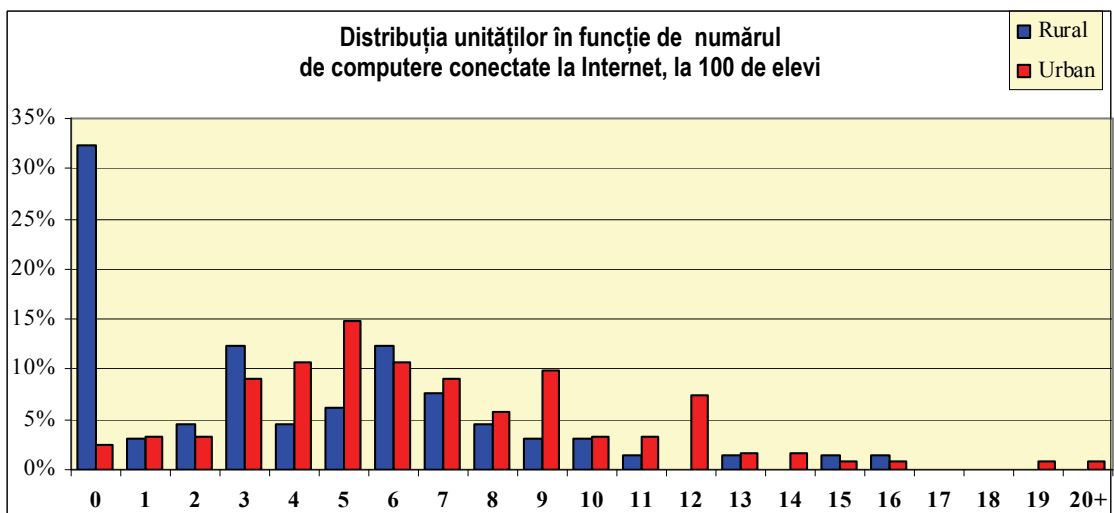
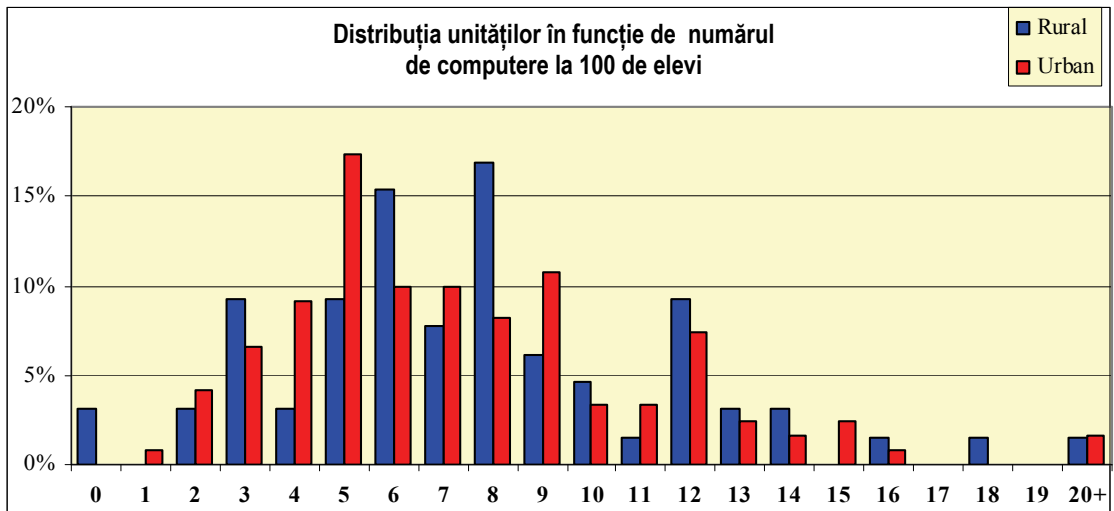
Număr de computere la 100 de elevi	Școală coordonatoare/ independentă		Structuri subordonate		Total unitate de învățământ	
	Calculatoare la care au acces elevii	Cu acces la internet pentru elevi	Calculatoare la care au acces elevii	Cu acces la internet pentru elevi	Calculatoare la care au acces elevii	Cu acces la internet pentru elevi
Nr.unități	186	186	89	89	186	186
minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
maxim	25,0	25,0	20,0	19,2	25,0	25,0
mediu	7,8	6,2	5,8	1,9	7,6	5,9
ab.stand.	4,2	4,5	5,7	3,8	4,0	4,3
Q1	5,0	3,3	0,0	0,0	4,9	3,0
Q2	6,8	5,8	5,5	0,0	6,8	5,4
Q3	10,1	9,2	9,6	2,2	9,4	8,2
% minim	0,5%	12,4%	36,0%	68,5%	0,5%	11,3%
% maxim	0,5%	0,5%	1,1%	1,1%	0,5%	0,5%
RURAL						
Nr.unități	65	65	58	58	65	65
minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
maxim	22,3	18,8	20,0	12,8	21,9	15,9
mediu	8,0	4,6	6,2	1,3	7,6	4,0
ab.stand.	4,6	4,6	5,5	2,8	4,1	4,0
Q1	5,3	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0
Q2	7,0	3,5	5,6	0,0	7,1	3,2
Q3	10,2	7,0	9,5	0,0	9,7	6,3
% minim	1,5%	32,3%	32,8%	75,9%	1,5%	29,2%
% maxim	1,5%	1,5%	1,7%	1,7%	1,5%	1,5%
URBAN						
Nr.unități	121	121	31	31	121	121
minim	1,2	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0
maxim	25,0	25,0	19,2	19,2	25,0	25,0
mediu	7,6	7,1	5,0	3,0	7,5	6,9
ab.stand.	4,0	4,2	6,1	5,1	4,0	4,1
Q1	4,9	4,5	0,0	0,0	4,8	3,9
Q2	6,7	6,2	2,4	0,0	6,8	6,1
Q3	9,9	9,4	9,9	3,3	9,4	9,3
% minim	0,8%	1,7%	41,9%	54,8%	0,8%	1,7%
% maxim	0,8%	0,8%	3,2%	3,2%	0,8%	0,8%

La nivelul eșantionului de unități s-a înregistrat o **medie de 7,6 computere la 100 de elevi, cu acces la internet fiind 5,9**. În privința dotării cu calculatoare, se constată efectul programului pentru învățământul rural, în cadrul căruia o componentă importantă a constituit-o dotarea cu echipamente și mijloace de învățământ, astfel încât, în ceea ce privește dotarea cu computere, nu există diferențe între unitățile din mediul rural și urban.

În ceea ce privește dotarea IT a unităților în folosul elevilor și pornind de la numărul de computere ce revin la 100 de elevi din școală, a fost pusă în evidență și distribuția unităților în funcție de posibilitatea de acces al elevilor pentru utilizarea computerului în școală:

Numărul de computere la 100 elevi	Șc.coordonatoare/independente		Structuri subordonate	
	Calculatoare utilizate de elevi	Acces internet pentru elevi	Calculatoare utilizate de elevi	Acces internet pentru elevi
TOTAL				
Deloc	0,5%	12,4%	36,0%	68,5%
1-5 comp.	26,3%	30,6%	12,4%	16,9%
5-10 comp.	47,8%	38,2%	28,1%	9,0%
10-15 comp.	21,0%	15,6%	16,9%	4,5%
15-20 comp.	2,2%	2,7%	6,7%	1,1%
Peste 20 comp.	2,2%	0,5%	0,0%	0,0%
RURAL				
Deloc	1,5%	32,3%	32,8%	75,9%
1-5 comp.	21,5%	23,1%	6,9%	12,1%
5-10 comp.	50,8%	32,3%	37,9%	10,3%
10-15 comp.	20,0%	7,7%	15,5%	1,7%
15-20 comp.	3,1%	4,6%	6,9%	0,0%
Peste 20 comp.	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%
URBAN				
Deloc	0,0%	1,7%	41,9%	54,8%
1-5 comp.	28,9%	34,7%	22,6%	25,8%
5-10 comp.	46,3%	41,3%	9,7%	6,5%
10-15 comp.	21,5%	19,8%	19,4%	9,7%
15-20 comp.	1,7%	1,7%	6,5%	3,2%
Peste 20 comp.	1,7%	0,8%	0,0%	0,0%





O diferență importantă între medii se constată în accesul elevilor la Internet, dar aceasta poate fi pusă pe posibilitățile infrastructurii locale. De asemenea, din punctul de vedere al poziției în rețea, s-au înregistrat **diferențe semnificative de dotare între școlile coordonatoare sau independente și școlile subordonate, structuri ale acestora**. La nivelul unităților coordonatoare sau independente dotarea cu calculatoare indică o medie de 7,8 computere la 100 de elevi din școală, cu diferențe mari între unități. Se constată un număr de până la 5 computere la 100 de elevi în peste un sfert dintre școli, revenind un computer la cel puțin 20 de elevi, până la nivelul maxim de 25 computere la 100 elevi, revenind câte 4 elevi care pot utiliza un computer.

În ceea ce privește accesul la internet, în 12,4% dintre unități acesta lipsește cu desăvârșire, iar în o treime din școli există cel mult cinci computere cu acces. În această privință trebuie avute în vedere și oferta infrastructurii locale care nu permite întotdeauna conectarea la Internet.

La nivelul structurilor, media de 5,8 computerelor la care au acces 100 de elevi este mult mai mică de cea din școlilor coordonatoare, iar accesul la Internet este extrem de redus – șapte din zece unități neavând acces, desigur cauzat de posibilitățile din zonă.

Dotarea cu și utilizarea *softului educațional* au fost urmărite, de asemenea, prin investigația noastră de teren. Astfel situația dotării cu soft educațional este, conform declarațiilor directorilor de unități școlare, următoarea:

Unitatea școlară dispune de soft educațional	Rural	Urban	Total
- pentru majoritatea disciplinelor de studiu din programa școlară	33,8%	47,9%	43,0%
- pentru câteva discipline	53,8%	44,6%	47,8%
Nu există soft educațional la dispoziția cadrului didactic	7,7%	4,1%	5,4%
NonR	4,6%	3,3%	3,8%
Total	100%	100%	100%

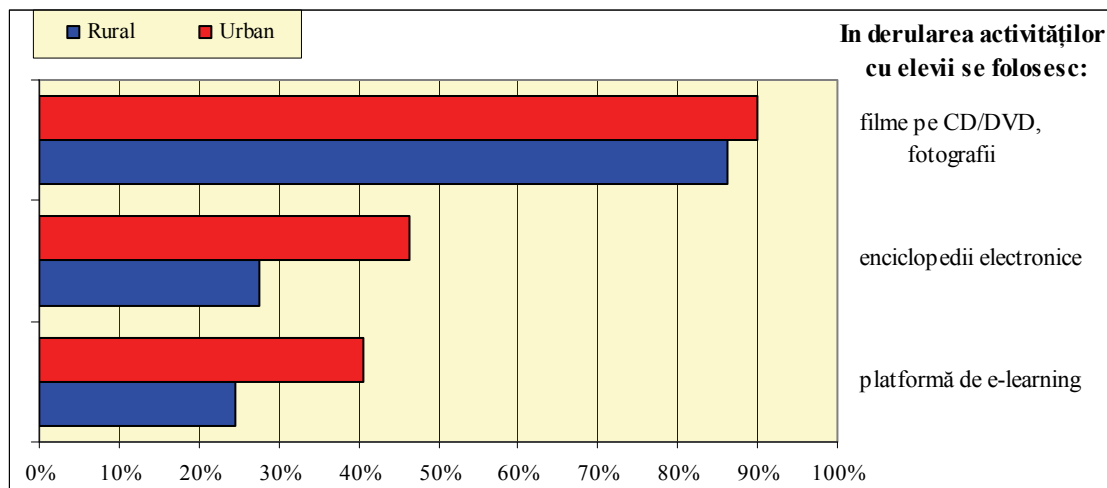
Unitatea școlară are site pe INTERNET	Rural	Urban	Total
Școala are site pe internet	12,3%	40,5%	30,6%
Școala nu are site pe internet	87,7%	60,0%	69,7%

Au fost solicitate unităților școlare și date referitoare la tipologia mijloacelor IT cu caracter educațional existent în școală, pe categorii. Următoarele tabele cuprind informații focalizate pe fiecare tip de mijloc IT, dar și pe ansamblul mijloacelor IT din dotarea școlii, având în vedere că a fost posibilă opțiunea pentru mai multe variante de răspuns:

Pondere unităților care dispun de:	Rural	Urban	Total
1. enciclopedii electronice	27,7%	46,3%	39,8%
2. filme pe CD/DVD, fotografii digitale	86,2%	90,1%	88,7%
3. platformă de e-learning	24,6%	40,5%	34,9%

Distribuția răspunsurilor pe variante de răspuns este următoarea:

Structura unităților în funcție de dotarea cu mijloace IT	Rural	Urban	Total
1	1,5%	1,7%	1,6%
2	50,8%	31,4%	38,2%
3	4,6%	2,5%	3,2%
12	15,4%	21,5%	19,4%
13	0,0%	0,8%	0,5%
23	9,2%	14,9%	12,9%
123	10,8%	22,3%	18,3%
4. niciunul	7,7%	5,0%	5,9%
	100%	100%	100%



3.3.3. Dotarea școlii cu material didactic

Conform studiului „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculum-ul învățământului obligatoriu”¹⁵, în anul 2001, laboratoare, dotate conform cerințelor și un minimum necesar de material didactic propus de normativele Ministerului Educației, erau întâlnite doar în câteva școli (p. 80). În 61% dintre școlile supuse investigației exista o sală de bibliotecă și în foarte multe alte școli (39% din total cu valori care ajung la 55% în cazul satelor periferice) nu exista o astfel de sală de bibliotecă. În 12% dintre școli nu exista nici un fond de carte, iar în multe altele exista un număr extrem de mic de volume. Concluzia a fost că, acolo unde erau mai necesare, dată fiind diversitatea foarte redusă a surselor de informare, bibliotecile școlare lipseau sau fondul de carte era precar (p.42).

Studiul „Situția copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă” deja menționat mai sus, constată că resursele suplimentare necesare incluziunii școlare a copiilor cu CES nu sunt recunoscute în mod oficial și nu sunt luate în considerare atunci când școlilor li se cere să adopte politici incluzive. Mai mult, deciziile la nivel de Comisii sau de stabilire a numărului de locuri în învățământul special într-un an școlar ignoră aceste costuri. Astfel, actorii investigați subliniază faptul că, fără a stabili o corespondență între nivelul de cost al unui elev din învățământul special și cel al unui elev cu CES școlarizat în învățământul de masă, politicile de incluziune vor continua să aibă doar un succes parțial și inegal, rămânând în domeniul retoricii în situațiile în care școlile nu doresc sau nu reușesc să acopere aceste costuri suplimentare prin eforturile proprii.

Principalele **resurse materiale** necesare pentru școlarizarea elevilor cu CES, așa cum rezultă din discuțiile purtate cu cadrele didactice, sunt: spațiu școlar (spații special amenajate pentru diferite nevoi ale copiilor cu CES), material și echipament didactic, cât și resursele informaționale relevante pentru lucrul cu acești copii.

În ceea ce privește **materialul didactic** necesar lucrului la clasă cu acești elevi, cadrele didactice intervievate reclamă insuficiența, uneori chiar lipsa acestuia. Școlile au o dotare încă insuficientă cu materiale adaptate nevoilor copiilor cu CES (fișe de lucru, auxiliare, caiete speciale etc.), ceea ce îngreunează simțitor munca la clasă și implică un efort suplimentar din partea cadrelor didactice. După cum arată rezultatele cercetării, în multe

¹⁵ Vlăsceanu, L. (2002).

situații cadrele didactice încearcă să suplimenteze lipsa acestor materiale creându-le, improvizând, combinând puținul care există sau apelând la sprijinul familiei.

Rezultatele cercetării indică faptul că aceste resurse sunt abia în curs de realizare la nivelul sistemului de învățământ, lipsind o imagine de detaliu cu privire la nivelul de dotare curent și necesarul de material didactic specific copiilor cu CES.

O situație similară se înregistrează și în ceea ce privește **resursele materiale necesare cadrelor didactice pentru a se informa și a se (auto)forma** în ceea ce privește afecțiunile, dificultățile de adaptare școlară, de comunicare și de socializare ale elevilor cu CES.

Cadrele didactice reclamă necesitatea unor materiale care să le permită să se orienteze în ceea ce privește adaptarea educației și a managementului clasei la elevii cu CES, a cunoașterii diferitelor tipuri de afecțiuni și a modalităților de integrare școlară adecvate acestora, astfel încât să poată face față diversității situațiilor apărute (comportamentale, de adaptare școlară, de comunicare etc.). Din păcate, școlile nu au astfel de materiale și utilizează încă într-o măsură redusă resursele Centrelor Județene. Această stare de fapt este accentuată de diversitatea afecțiunilor și a gradului lor de intensitate specifice copiilor cu CES școlarizați în învățământul de masă, ceea ce presupune un contact continuu al cadrelor didactice cu literatura de specialitate.

O componentă importantă a bazei materiale a școlii o constituie **fondul de carte din biblioteca școlară**. Referitor la acest indicator a fost solicitată atât opinia directorilor de școală, cât și opinia cadrelor didactice – ca beneficiari direcți ai ofertei de dotare.

Directorii școlilor din eșantionul studiat au considerat, în marea lor majoritate, că fondul de carte acoperă nevoile unității școlare:

1	Există un fond minim, care să acopere nevoile din unitate	173	93,0%
2	Fondul de carte este insuficient și neactualizat	10	5,4%
3	Nu avem bibliotecă școlară	3	1,6%
	Total	186	100%

În funcție de **macro-regiuni, mediu de funcționare, poziție în rețea și dimensiunea unității școlare**, nivelul fondului de carte este apreciat după cum urmează:

		Total	Fondul de carte			Medie	% medie din 3p
			unități	Minim	Insuf.		
Scor de echivalare			2	1	0		
	Total	186	93,0%	5,4%	1,6%	1,91	95,7%
Macro R	Macro 1	45	93,3%	4,4%	2,2%	1,91	95,6%
	Macro 2	58	89,7%	8,6%	1,7%	1,88	94,0%
	Macro 3	41	95,1%	2,4%	2,4%	1,93	96,3%
	Macro 4	42	95,2%	4,8%	0,0%	1,95	97,6%
Mediu	Rural	65	89,2%	6,2%	4,6%	1,85	92,3%
	Urban	121	95,0%	5,0%	0,0%	1,95	97,5%
Zona	defavoriz	56	91,1%	5,4%	3,6%	1,88	93,8%
	Nu	129	93,8%	5,4%	0,8%	1,93	96,5%
Poziție în rețea	Unit.indep.	97	95,9%	4,1%	0,0%	1,96	97,9%
	Cu structuri	89	89,9%	6,7%	3,4%	1,87	93,3%
Dimens.	sub 300	29	100%	16,7%	4,2%	1,79	89,7%
	300-1 000	111	101,0%	3,8%	1,9%	1,93	96,4%
	peste 1000	46	100%	4,5%	0,0%	1,96	97,8%

Se pare că, în opinia directorilor de unități școlare, **fondul minim de carte este asigurat în aproape toate unitățile școlare.**

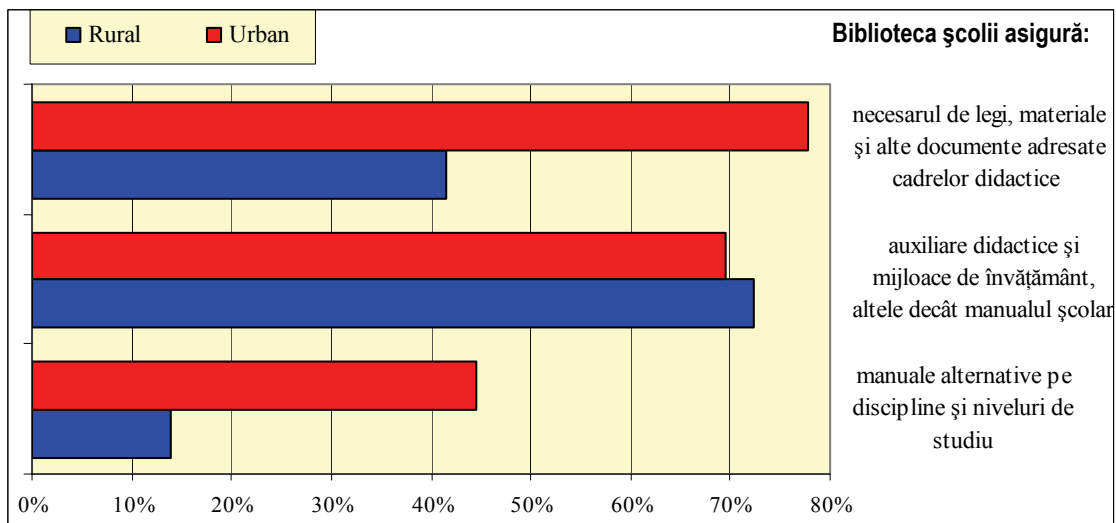
Referitor la **acoperirea nevoilor unității școlare prin fondul de carte** din biblioteca școlii, variantele de răspuns au fost cele de mai jos (existând posibilitatea de a opta pentru mai multe variante de răspuns):

Ponderea unităților care dispun de:	Rural	Urban	Total
1. Biblioteca asigură sistematic variantele de manuale alternative, pe discipline și niveluri de studiu	41,5%	77,7%	65,1%
2. Biblioteca asigură auxiliare didactice și mijloace de învățământ, altele decât manualul școlar	72,3%	69,4%	70,4%
3. Biblioteca asigură necesarul de legi, materiale și alte documente adresate cadrelor didactice	13,8%	44,6%	33,9%
4. Nu avem bibliotecă școlară	4,6%	0,0%	1,6%

Răspunsurile pot fi grupate după cum urmează:

Structura unităților în funcție de conținutul fondului de carte	Rural	Urban	Total
1	15,4%	24,8%	21,5%
2	47,7%	14,9%	26,3%
3	3,1%	1,7%	2,2%
12	18,5%	15,7%	16,7%
13	4,6%	4,1%	4,3%
23	3,1%	5,8%	4,8%
123	3,1%	33,1%	22,6%
Total	100%	100%	100%

Pe medii de funcționare, situația este cea de mai jos:



Se poate constata, și în acest caz, opinia majoritară a directorilor de unități școlare referitoare la suficiența dotării cu manuale școlare și auxiliare curriculare, dar insuficiența dotării cu acte normative, materiale și alte documente adresate cadrelor didactice.

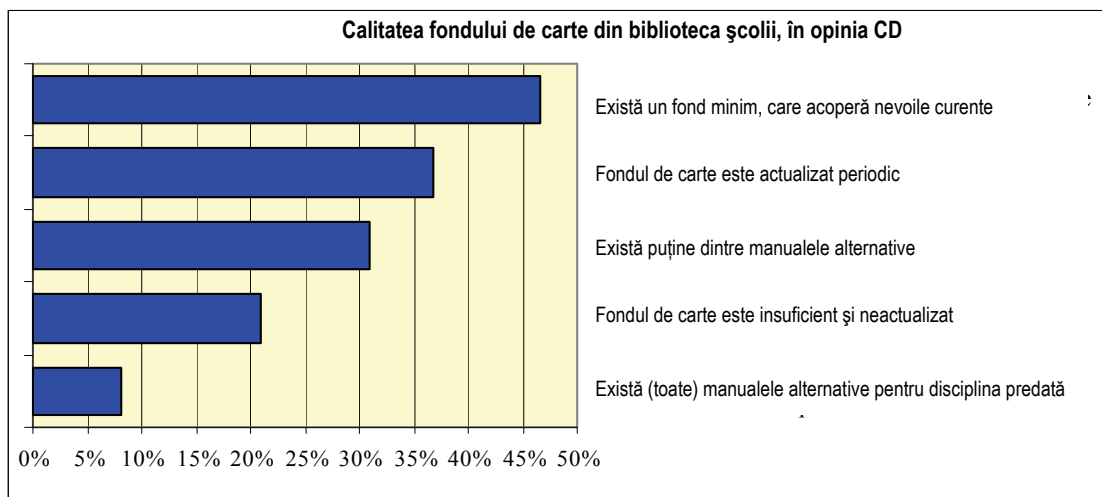
Această situație este confirmată (dar nuanțat) prin opiniile exprimate de cadrele didactice din eșantion. Se poate observa că percepția cadrelor didactice variază în funcție de mediul de funcționare dar și de aria curriculară reprezentată.

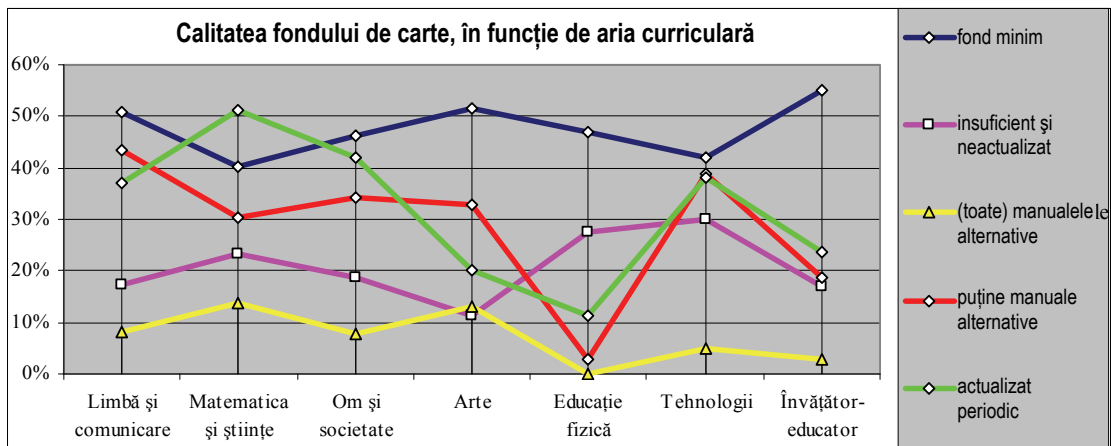
În completarea informațiilor referitoare la **acoperirea nevoilor unității școlare cu fondul de carte din biblioteca școlii** a fost solicitată și opinia cadrelor didactice, reflectând aspecte calitative. Opinia cadrelor didactice referitoare la preocuparea pentru actualizarea manualelor școlare alternative și a auxiliarelor didactice din bibliotecă a fost analizată atât din perspectiva aprovizionării pe medii de rezidență, cât și din perspectiva acoperirii necesarului de carte pe principalele arii curriculare.

Ca urmare a investigației au rezultat următoarele informații:

Ponderea unităților care dispun de:	Rural	Urban	Total
1. Există un fond minim, care să acopere nevoile curente	51,1%	43,7%	46,6%
2. Fondul de carte este insuficient și neactualizat	23,4%	19,3%	20,9%
3. Există (toate) manualele alternative pentru disciplina pe care o predau	6,5%	9,4%	8,2%
4. Există puține dintre manualele alternative	23,2%	35,9%	31,0%
5. Fondul de carte este actualizat periodic	22,5%	45,8%	36,8%

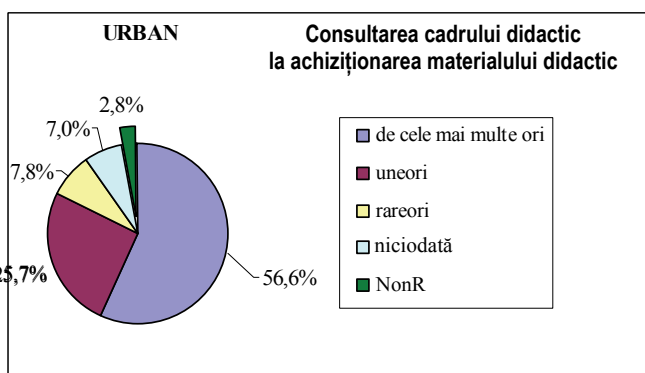
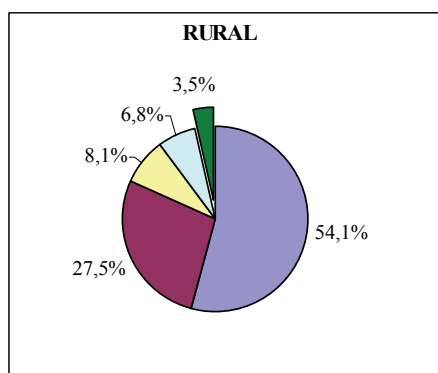
		Nr.	Variante de răspuns caracteristice școlii:				
		CD	1	2	3	4	5
Total	Total	1397	46,6%	20,9%	8,2%	31,0%	36,8%
Mediu	Rural	542	51,1%	23,4%	6,5%	23,2%	22,5%
	Urban	855	43,7%	19,3%	9,4%	35,9%	45,8%
Arie curric.	Limbă și comunic.	363	51,0%	17,4%	8,0%	43,3%	36,9%
	Matematică și științe	386	40,2%	23,3%	13,7%	30,3%	51,3%
	Om și societate	193	46,1%	18,7%	7,8%	34,2%	42,0%
	Arte	70	51,4%	11,4%	12,9%	32,9%	20,0%
	Educație fizică	134	47,0%	27,6%	0,0%	3,0%	11,2%
	Tehnologii	100	42,0%	30,0%	5,0%	39,0%	38,0%
	Învățător-educator	140	55,0%	17,1%	2,9%	18,6%	23,6%





Doar **puțin peste jumătate dintre cadrele didactice (56%) declară că au fost consultate** de cele mai multe ori în privința achiziției de carte, opiniile altor 26% dintre subiecți fiind solicitate doar în unele situații.

	Am fost consultat:	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	de cele mai multe ori	293	484	777	54,1%	56,6%	55,6%
2	uneori	149	220	369	27,5%	25,7%	26,4%
3	rareori	44	67	111	8,1%	7,8%	7,9%
4	niciodată	37	60	97	6,8%	7,0%	6,9%
	NonR	19	24	43	3,5%	2,8%	3,1%
	Total	542	855	1397	100%	100%	100%

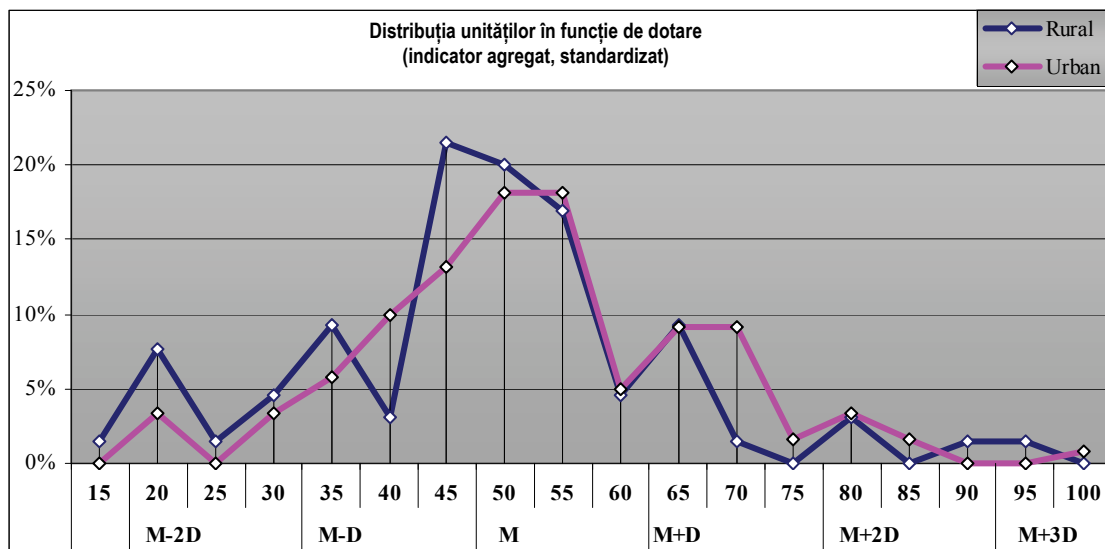


Pentru a estima nivelul general de dotare a unităților școlare a fost elaborat un **indicator sintetic privind dotarea școlii**, obținut prin agregarea indicatorilor referitori la dotarea IT și a fondului de carte din biblioteca școlii. În vederea agregării, indicatorilor primari le-au fost asociate următoarele scoruri de echivalare pe o scală cantitativă:

- pentru dotarea IT, nr. de computere la 100 elevi/total unitate:
 - existența softului educațional: 2 puncte, dacă există pentru majoritatea disciplinelor, 1 punct dacă există doar pentru câteva discipline;
 - existența site-ului internet și dotarea generală cu TIC, câte 1 punct pentru fiecare.
- pentru fondul de carte: manuale alternative/auxiliare/legislație – câte 1 punct pentru fiecare reper.

Toți indicatorii primari reprezintă caracteristici obiective (cantitative). Indicatorul sintetic a fost calculat și exprimat în scoruri standardizate Hull (care descrie scala 0-100, având media $M = 50$ și dispersia $D = 14$).

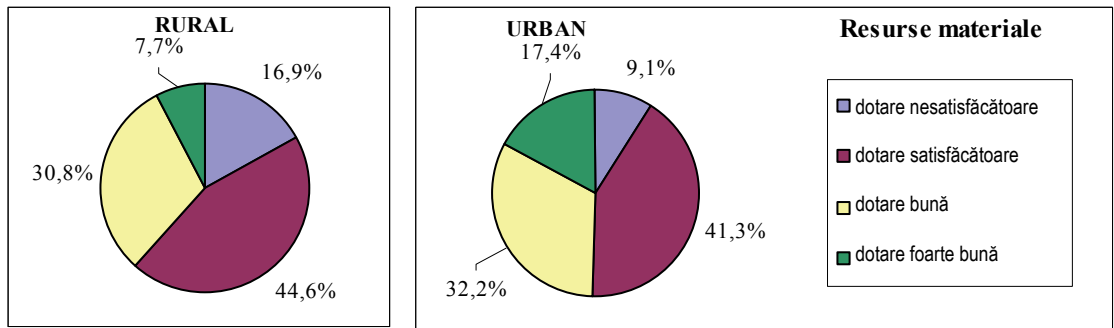
Nivel general de dotare a unității (scala 0-100)	Total	Rural	Urban
Nr.unități	186	65	121
Minim	18,9	18,9	24,8
Maxim	100,0	92,6	100,0
Mediu	50,0	47,6	51,3
ab.standard	14,0	13,8	14,0
Q1	40,3	39,6	42,5
Q 2	48,4	48,4	48,4
Q 3	57,3	54,3	60,2
% minim	0,5%	1,5%	1,7%
% maxim	0,5%	1,5%	0,8%



La nivelul eșantionului, indicatorul sintetic pune în evidență diversitatea de situații în privința nivelului de dotare a școlii, dar dacă nivelul mediu al școlilor din urban (51,3) este doar puțin mai ridicat decât al celor din rural (47,6), apropiate ambele de media scorurilor standardizate ($M = 50$), **ponderea unităților cu dotare peste medie** este superioară în cazul unităților din urban (aproximativ 50%), față de numai puțin peste o treime (38,5%) în mediul rural. Dotarea medie din rural, apropiată de media scalei standardizate, poate fi pusă pe seama programului de dezvoltare a învățământului rural (PIR), cu o componentă importantă privind dotarea școlii.

Pe lângă evaluarea nivelului de dotare al școlii, indicatorul sintetic poate avea și rolul de variabilă de context în perspectiva analizei factorilor școlari. Pe baza distribuției rezultate, pentru factorul de dotare s-a ales gruparea unităților pe patru categorii calitative: dotare nesatisfăcătoare: sub $M - D$, dotare satisfăcătoare ($M - D$; M), dotare bună (M ; $M + D$);

dotare foarte bună (peste M + D). Situația, în privința acestui indicator agregat, pe categorii și pe medii de funcționare, este următoarea.



3.3.4. Utilizarea infrastructurii: accesul la dotări și echipamente

Conform studiului „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu”¹⁶, în anul 2001, utilitățile/facilitățile pentru activitatea didactică erau insuficiente: 12% din școli nu aveau fond de carte, 39% nu aveau sală de bibliotecă, 61% nu aveau sală de sport, iar 21% nu aveau nici măcar teren de sport (p. 44). Dotarea cu laboratoare și cabinete¹⁷ nu depășea 50%, calculat pentru școlile unde se predă materia în cauză (biologie, chimie, fizică), era sub 20% pentru informatică, sub 4% pentru limbi străine și sub 2% pentru desen. Discrepanțe între urban și rural există, mediul rural și, în mod specific, satele periferice, fiind defavorizate. Și dotarea cu mijloace audio-vizuale era sub nivelul cerințelor: 34% din școli nu aveau aparat de radio, 42% nu aveau casetofon, 54% nu aveau retroproiector, 60% nu aveau televizor, 86% nu aveau aparatură video.

Raportul de cercetare evaluativă **Informaticizarea sistemului de învățământ-programul SEI**, realizat în 2008 de Facultatea de Psihologie și Științele Educației și Institutul de Științe ale Educației, a investigat: dotarea, acces la noile tehnologii, utilizarea TIC și impactul utilizării TIC, a condus la următoarele concluzii:

- Dotarea școlilor reprezintă o varietate de situații în sistem, existând tendința uniformizării datorită laboratoarelor SEI, cu precizarea că școlile din mediul urban sunt încă cele mai bine dotate. Un progres a fost obținut în conectarea computerelor la internet, problema rămânând nerezolvată pentru 40% din școlile din mediul rural. Cea mai importantă problemă, susține acest raport, este aceea a lipsei personalului calificat pentru întreținerea rețelelor, problema fiind semnalată de 50% din managerii școlari.

- Accesul la noile tehnologii este diferențiat, în funcție de categoriile existente în sistem. Astfel, pentru **cadrele didactice, o primă problemă o constituie inițierea în utilizarea platformei electronice AEL**. Deși a crescut cu 50% numărul cadrelor didactice care pot utiliza computerul, rămâne o problemă numărul încă mare al celor care nu îl pot utiliza. Această constatare se referă și la cadrele didactice care nu au făcut deloc cursuri pentru utilizarea TIC.

¹⁶ Vlăsceanu, L. (2002)

¹⁷ Situația cabinetelor și laboratoarelor de specialitate nu părea să fie cunoscută directorilor, dat fiind ca rata de non-răspuns a fost de 12% și 37% din cei chestionați.

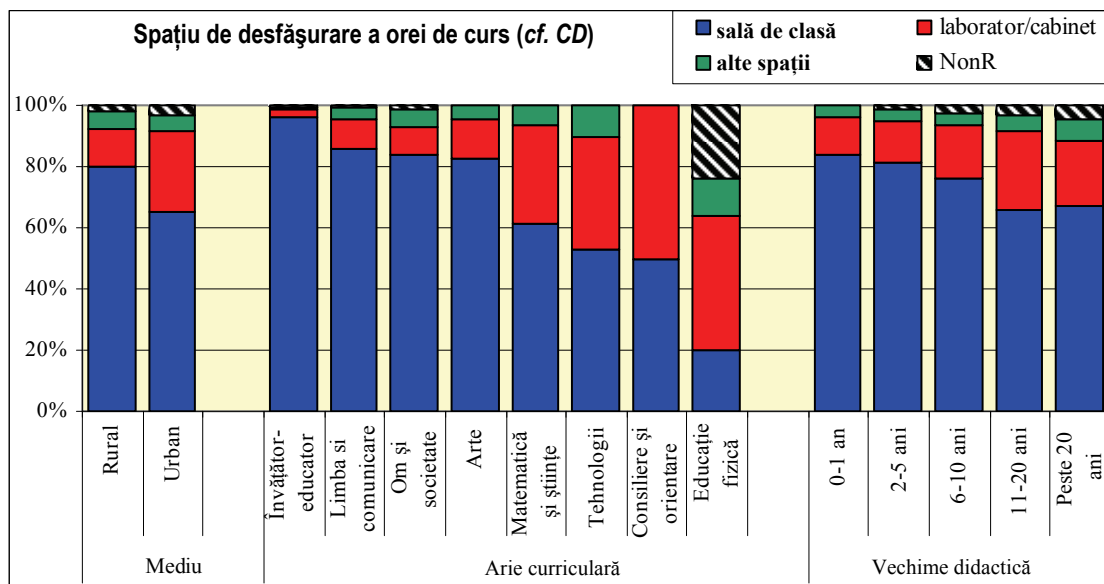
• Accesul elevilor la TIC este stimulat de interesul deosebit, peste 95% afirmând că ar dori să participe la mai multe lecții în care se utilizează TIC deoarece 83% dintre elevi au computer acasă sau și în alte locații externe ale școlii (cu diferențiere de 21,5% între urban și rural ca locație principală).

O primă problemă evidențiată de cercetarea de teren este **locul preferat de desfășurare a lecțiilor** (sala de clasă/laborator/cabinet) în opiniile cadrelor didactice și ale elevilor.

Cadrele didactice, conform propriilor declarații, își desfășoară activitatea după cum urmează:

Cod	Locul de desfășurare a lecțiilor (CD)
L1	În sala de clasă
L2	În laborator de specialitate
L3	În cabinet școlar
L4	În laboratorul de specialitate utilizat ca sală de clasă
L5	În cabinetul școlar utilizat ca sală de clasă
L6	În sala de clasă amenajată într-un spațiu impropriu (fost cămin pentru elevi etc.)

	Total sub.	Locul de desfășurare a lecțiilor (cf. CD)						NonR	
		L1	L2	L3	L4	L5	L6		
	1397	70,9%	16,5%	4,2%	2,6%	2,2%	0,9%	2,8%	100%
Mediu									
Rural	542	79,7%	10,0%	2,4%	2,2%	2,8%	1,1%	1,8%	100%
Urban	855	65,3%	20,7%	5,3%	2,8%	1,9%	0,7%	3,4%	100%
Arie curriculară									
Limba și comunicare	363	86,0%	3,9%	5,5%	2,2%	1,9%	0,0%	0,6%	100%
Matematică și științe	386	61,4%	29,0%	3,4%	3,9%	2,1%	0,0%	0,3%	100%
Om și societate	193	83,9%	3,1%	5,7%	1,0%	4,7%	0,0%	1,6%	100%
Arte	70	82,9%	4,3%	8,6%	1,4%	2,9%	0,0%	0,0%	100%
Educație fizică	134	20,1%	44,0%	0,0%	1,5%	1,5%	9,0%	23,9%	100%
Tehnologii	100	53,0%	31,0%	6,0%	8,0%	2,0%	0,0%	0,0%	100%
Consiliere și orientare	2	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Învățător-educator	140	96,4%	1,4%	0,7%	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%	100%
Alte	9	55,6%	44,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
Vechime didactică									
0-1 an	55	83,6%	12,7%	0,0%	3,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
2-5 ani	158	81,0%	10,8%	3,2%	0,6%	1,3%	1,9%	1,3%	100%
6-10 ani	224	75,9%	14,7%	2,7%	1,3%	1,8%	1,3%	2,2%	100%
11-20 ani	394	65,5%	22,1%	3,8%	2,0%	3,0%	0,5%	3,0%	100%
Peste 20 ani	476	67,0%	15,8%	5,5%	4,2%	2,5%	0,8%	4,2%	100%

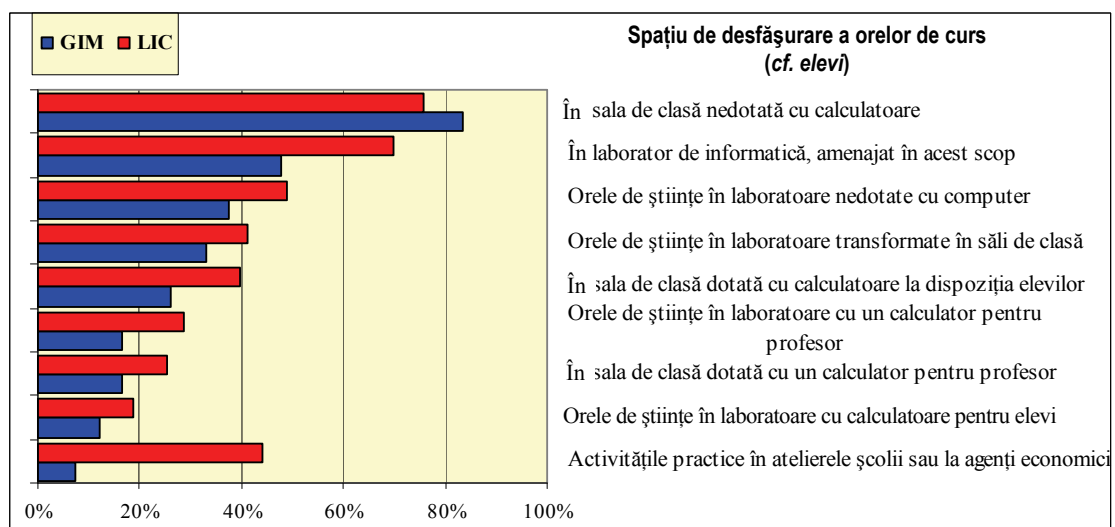
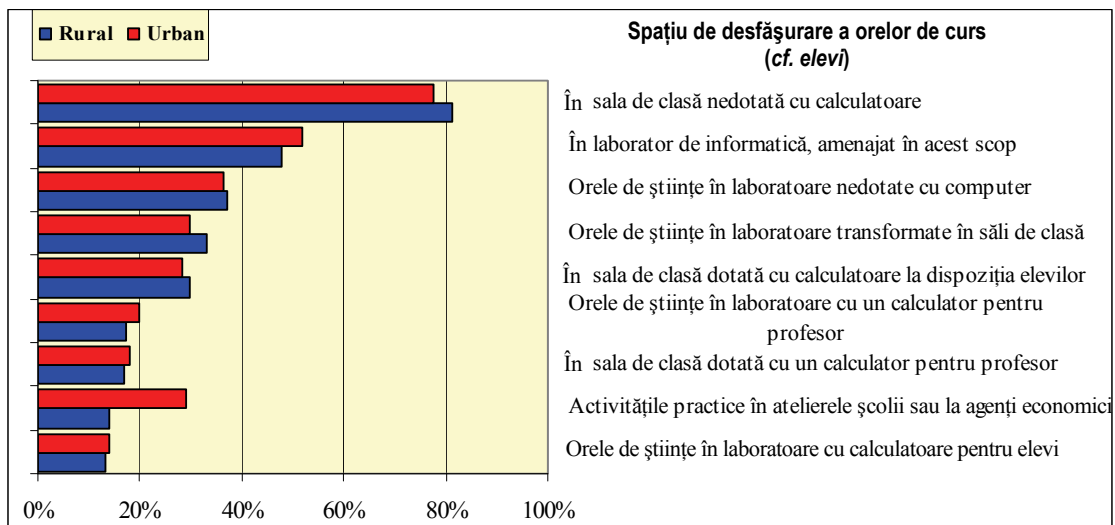


În **opinia elevilor**, proporția orelor desfășurate în sala de clasă (fără dotări) este ceva mai mare decât afirmă cadrele didactice, în general, și mult mai mare la gimnaziu. Spațiile în care se desfășoară orelle (și proporția utilizării lor) sunt următoarele, în opinia elevilor:

1. În sala de clasă nedotată cu calculatoare
2. În sala de clasă dotată cu un calculator pentru profesor
3. În sala de clasă dotată cu calculatoare la dispoziția elevilor
4. În laboratorul de informatică, amenajat în acest scop
5. Orelle de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, nedotate cu computer
6. Orelle de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, transformate în săli de clasă
7. Orelle de științe se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, cu un calculator pentru profesor
8. Orelle de științe se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, cu calculatoare la dispoziția elevilor
9. Activitățile practice se desfășoară în atelierele școlii sau la agenți economici

	De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată	NonR
	4	3	2	1	0	4
1	1717	373	137	133	155	112
2	159	136	345	435	1391	161
3	189	312	625	482	855	164
4	804	447	616	315	273	172
5	533	329	481	434	739	111
6	491	226	462	311	981	156
7	230	179	274	342	1447	155
8	72	122	310	320	1658	145
9	393	159	180	190	1431	274

	De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată	NonR	Medie	% Medie din 4
TOTAL								
1	65,4%	14,2%	5,2%	5,1%	5,9%	4,3%	3,195	79,9%
2	6,1%	5,2%	13,1%	16,6%	53,0%	6,1%	0,826	20,6%
3	7,2%	11,9%	23,8%	18,3%	32,5%	6,2%	1,303	32,6%
4	30,6%	17,0%	23,4%	12,0%	10,4%	6,5%	2,324	58,1%
5	20,3%	12,5%	18,3%	16,5%	28,1%	4,2%	1,719	43,0%
6	18,7%	8,6%	17,6%	11,8%	37,3%	5,9%	1,476	36,9%
7	8,8%	6,8%	10,4%	13,0%	55,1%	5,9%	0,893	22,3%
8	2,7%	4,6%	11,8%	12,2%	63,1%	5,5%	0,607	15,2%
9	15,0%	6,1%	6,9%	7,2%	54,5%	10,4%	0,989	24,7%
RURAL								
1	64,2%	18,8%	3,8%	4,1%	5,1%	3,9%	3,250	81,3%
2	5,6%	5,1%	8,2%	14,0%	60,7%	6,4%	0,680	17,0%
3	5,2%	12,2%	23,5%	14,4%	39,8%	4,8%	1,190	29,7%
4	19,5%	13,7%	30,0%	12,7%	18,0%	6,1%	1,917	47,9%
5	15,7%	13,2%	16,1%	14,9%	36,5%	3,6%	1,493	37,3%
6	17,5%	6,6%	17,4%	7,7%	46,0%	4,8%	1,326	33,1%
7	6,8%	5,2%	8,3%	9,5%	66,0%	4,1%	0,691	17,3%
8	0,9%	4,9%	12,2%	9,8%	67,9%	4,3%	0,526	13,1%
9	8,2%	4,0%	3,2%	4,7%	68,5%	11,4%	0,560	14,0%
URBAN								
1	66,0%	9,9%	5,6%	5,4%	4,8%	8,4%	3,104	77,6%
2	5,3%	4,8%	11,9%	13,3%	35,5%	29,2%	0,726	18,1%
3	7,8%	9,3%	20,1%	14,4%	18,6%	29,8%	1,138	28,4%
4	31,5%	15,1%	15,0%	6,7%	2,3%	29,3%	2,081	52,0%
5	18,8%	8,4%	15,6%	13,7%	15,3%	28,1%	1,455	36,4%
6	13,7%	8,2%	14,0%	12,4%	22,7%	29,0%	1,197	29,9%
7	7,6%	5,7%	10,2%	12,1%	34,7%	29,6%	0,801	20,0%
8	3,4%	3,6%	9,7%	11,5%	42,8%	29,0%	0,553	13,8%
9	18,3%	7,2%	7,9%	6,5%	30,1%	30,1%	1,168	29,2%
GIM								
1	70,3%	15,1%	3,1%	1,9%	5,0%	4,7%	3,343	83,6%
2	4,8%	2,8%	11,1%	15,6%	59,5%	6,2%	0,657	16,4%
3	3,8%	10,9%	20,0%	16,4%	42,6%	6,3%	1,043	26,1%
4	20,8%	13,9%	26,0%	13,7%	18,2%	7,4%	1,904	47,6%
5	16,5%	12,4%	16,9%	13,7%	36,3%	4,3%	1,507	37,7%
6	17,4%	7,7%	16,1%	7,4%	45,2%	6,3%	1,321	33,0%
7	6,7%	5,4%	6,8%	10,1%	64,9%	6,1%	0,669	16,7%
8	1,4%	4,6%	9,7%	9,4%	69,3%	5,6%	0,482	12,0%
9	2,5%	2,5%	2,9%	6,1%	71,9%	14,2%	0,293	7,3%
LIC								
1	59,9%	13,3%	7,6%	8,6%	6,9%	3,8%	3,031	75,8%
2	7,4%	7,8%	15,3%	17,7%	45,7%	6,1%	1,013	25,3%
3	10,9%	13,0%	28,0%	20,6%	21,4%	6,2%	1,592	39,8%
4	41,5%	20,5%	20,6%	10,0%	1,7%	5,6%	2,789	69,7%
5	24,5%	12,6%	19,9%	19,7%	19,1%	4,2%	1,953	48,8%
6	20,2%	9,6%	19,2%	16,8%	28,7%	5,5%	1,647	41,2%
7	11,0%	8,4%	14,5%	16,3%	44,2%	5,7%	1,143	28,6%
8	4,3%	4,7%	14,1%	15,3%	56,2%	5,5%	0,745	18,6%
9	28,8%	10,0%	11,2%	8,5%	35,2%	6,3%	1,762	44,1%



Pe baza instrumentelor proiectate a fost evaluat **gradul de satisfacție față de nivelul de dotare al școlii** atât din perspectiva directorilor de unități, cât și din perspectiva cadrelor didactice.

În cadrul analizei întreprinse pe eșantion reprezentativ, **directorii de unități școlare** au fost solicitați să aprecieze nivelul de dotare cu resurse materiale și mijloacele de învățământ necesare procesului didactic din unitate. Situația rezultată este următoarea:

Materialul didactic din școală este:	Scor de echivalare	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
dotare suficientă	3	19	42	61	29,2%	34,7%	32,8%
dotare medie	2	43	68	111	66,2%	56,2%	59,7%
dotare insuficientă	1	3	6	9	4,6%	5,0%	4,8%
NonR	0	0	5	5	0,0%	4,1%	2,7%
Total		65	121	186	100%	100%	100%

Analiza a fost făcută și în funcție de mediul socio-economic în care este situată școala. În funcție de **macro-regiuni, mediu de funcționare, poziție în rețea și dimensiunea unității școlare**, nivelul de dotare estimat este următorul:

		Total unități	Nivelul de dotare			NonR	Medie	% medie din 3p
			Suf.	Mediu	Insuf.			
	Total	186	32,8%	59,7%	4,8%	2,7%	2,29	76,2%
MacroR	Macro 1	45	33,3%	60,0%	2,2%	4,4%	2,33	77,5%
	Macro 2	58	29,3%	63,8%	6,9%	0,0%	2,22	74,1%
	Macro 3	41	36,6%	56,1%	7,3%	0,0%	2,29	76,4%
	Macro 4	42	33,3%	57,1%	2,4%	7,1%	2,33	77,8%
Mediu	Rural	65	29,2%	66,2%	4,6%	0,0%	2,25	74,9%
	Urban	121	34,7%	56,2%	5,0%	4,1%	2,31	77,0%
Zona	Defavorizată	56	28,6%	66,1%	5,4%	0,0%	2,23	74,4%
	Fără probl.	130	34,6%	56,9%	4,6%	3,8%	2,31	77,1%
Poziție în rețea	Unit. indep.	97	37,1%	54,6%	5,2%	3,1%	2,33	77,7%
	Cu structuri	89	28,1%	65,2%	4,5%	2,2%	2,24	74,7%
Dimen.	sub 300	24	25,0%	79,2%	12,5%	4,2%	2,11	70,2%
	300-1 000	104	34,6%	67,3%	3,8%	1,0%	2,29	76,4%
	peste 1 000	44	43,2%	50,0%	4,5%	6,8%	2,40	79,8%

La nivelul eșantionului, **șase din zece unități apreciază o dotare medie a școlii, dar o treime dintre directorii de școli sunt mulțumiți** de nivelul dotării. Atât în rural, cât și în urban, aproximativ 5% dintre unități au o dotare insuficientă, dar trebuie precizat că în aceeași proporție au fost înregistrate și non-răspunsuri.

Deși s-a derulat programul pentru învățământul rural, care a contribuit substanțial la ameliorarea dotării unităților de învățământ, procentul directorilor din rural mulțumiți de dotare este cu șase puncte procentuale mai scăzut comparativ cu al celor din urban (29% față de 35%).

Utilizând scorul de echivalare a scalei a fost obținută o medie de 2,29 puncte, reprezentând 76,2% din punctajul posibil de realizat pe scala 0-3p. Asimilarea scalei cantitative a permis, prin determinarea nivelurilor medii, **comparații** între diferitele școli sub aspectul principalelor caracteristici. În corelație cu potențialii factori de influență, scorurile medii obținute sunt foarte apropiate, situându-se în intervalul 44-77%. Singurele diferențe se înregistrează în raport cu **dimensiunea școlii**, școlile mici situându-se la 70% din total, față de școlile mari care au totalizat un scor de 2,4 puncte din 3p posibile, deci 80%. Putem conchide de aici că școlile mici au fost mai puțin dotate decât cele mari.

O întrebare asemănătoare a fost pusă și **cadrelor didactice**, dar dacă directorului i-a fost solicitată o evaluare de ansamblu (*resursele materiale și mijloacele de învățământ*), cadrului didactic i s-a cerut o evaluare distinctă a dotării cu material didactic (*material didactic și suficiente auxiliare curriculare*) **pentru disciplina predată** și dotarea specifică laboratoarelor și cabinetelor școlare. Deoarece în cazul celor două instrumente au fost utilizate scale de evaluare diferite (trei trepte în cazul directorilor, respectiv patru trepte în cazul cadrului didactic), pentru comparabilitate cele două scale au fost uniformizate prin concatenarea a două dintre variantele de răspuns („mai mult decât suficient” și „suficient”) din chestionarul cadrului didactic în varianta „suficient”.

În privința nivelului de dotare cu material didactic, situația de fapt, așa cum o percep **cadrele didactice**, este următoarea:

Materialul didactic din școală este:	Scor de echivalare	Resursele materiale și mijloacele de învățământ		Dotarea de specialitate a cabinetelor și laboratoarelor	
dotare suficientă	3	1 002	71,7%	821	58,8%
dotare medie	2	342	24,5%	325	23,3%
dotare insuficientă	1	43	3,1%	75	5,4%
NonR	0	10	0,7%	176	12,6%
Total		1 397	100,0%	1 397	100,0%
Medie			2,672		2,282
% medie din 3p			89,1%		76,1%

Asemănător evaluării opiniei directorilor de școală, **mediul de rezidență** a școlii constituie un important factor de interes în ceea ce privește dotarea și în percepția cadrului didactic. În cazul cadrelor didactice, considerând că opinia exprimată poate fi puternic influențată de disciplina predată, a prezentat interes o analiză a gradului de satisfacție privind dotarea cu material didactic la nivelul **ariei curriculare** a disciplinei predate, dar și o evaluare a opiniei în funcție de **experiența didactică**.

Mediul de rezidență	Total CD	Nivelul de dotare				Medie	% medie din 3p
		Suf.	Medie	Insuf.	NonR		
Resursele materiale și mijloacele de învățământ							
Rural	542	69,2%	26,4%	3,5%	0,9%	2,638	87,9%
Urban	855	73,3%	23,3%	2,8%	0,6%	2,694	89,8%
Dotarea de specialitate a cabinetelor și laboratoarelor							
Rural	55	50,7%	27,7%	6,5%	15,1%	2,140	71,3%
Urban	158	63,9%	20,5%	4,7%	11,0%	2,372	79,1%

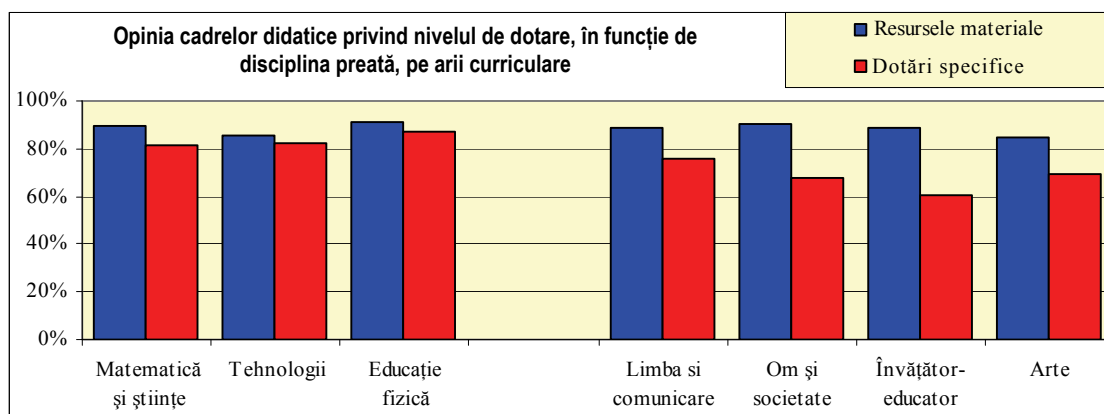
Aria curriculară	Total	Suf.	Medie	Insuf.	NonR	Medie	% medie
Resursele materiale și mijloacele de învățământ							
Limbă și comunicare	363	71,1%	25,6%	2,8%	0,6%	2,672	89,1%
Matematică și științe	386	72,5%	24,4%	2,6%	0,5%	2,689	89,6%
Om și societate	193	71,5%	27,5%	0,5%	0,5%	2,699	90,0%
Arte	70	70,0%	15,7%	12,9%	1,4%	2,543	84,8%
Educație fizică	134	79,9%	15,7%	2,2%	2,2%	2,731	91,0%
Tehnologii	100	61,0%	34,0%	5,0%	0,0%	2,560	85,3%
Învățător-educator	140	71,4%	24,3%	3,6%	0,7%	2,664	88,8%
Dotarea de specialitate a cabinetelor și laboratoarelor							
Limbă și comunicare	363	59,0%	21,8%	7,2%	12,1%	2,275	75,8%
Matematică și științe	386	64,2%	24,4%	3,6%	7,8%	2,451	81,7%
Om și societate	193	46,1%	31,1%	3,6%	19,2%	2,041	68,0%
Arte	70	54,3%	15,7%	12,9%	17,1%	2,071	69,0%
Educație fizică	134	75,4%	16,4%	3,0%	5,2%	2,619	87,3%
Tehnologii	100	58,0%	32,0%	8,0%	2,0%	2,460	82,0%
Învățător-educator	140	47,1%	17,9%	5,0%	30,0%	1,821	60,7%

Vechimea didactică	Total	Suf.	Medie	Insuf.	NonR	Medie	% medie
Resursele materiale și mijloacele de învățământ							
0-1 an	55	76,4%	23,6%	0,0%	0,0%	2,764	92,1%
2-5 ani	158	72,8%	21,5%	4,4%	1,3%	2,658	88,6%
6-10 ani	224	67,0%	28,6%	4,0%	0,4%	2,621	87,4%
11-20 ani	394	69,8%	26,9%	2,8%	0,5%	2,660	88,7%
Peste 20 ani	476	75,2%	21,4%	2,3%	1,1%	2,708	90,3%
Dotarea de specialitate a cabinetelor și laboratoarelor							
0-1 an	55	54,5%	21,8%	3,6%	20,0%	2,109	70,3%
2-5 ani	158	59,5%	22,8%	5,1%	12,7%	2,291	76,4%
6-10 ani	224	56,7%	27,7%	8,0%	7,6%	2,335	77,8%
11-20 ani	394	56,1%	25,4%	6,1%	12,4%	2,251	75,0%
Peste 20 ani	476	62,8%	20,0%	3,6%	13,7%	2,319	77,3%

Gradul de satisfacție a cadrelor didactice în ceea ce privește dotarea este foarte ridicat. Pe o scală de evaluare 1-3, dotarea cu material didactic se situează la aproape 90%, în ceea ce privește resursele materiale, și la 76% în ceea ce privește dotarea laboratoarelor.

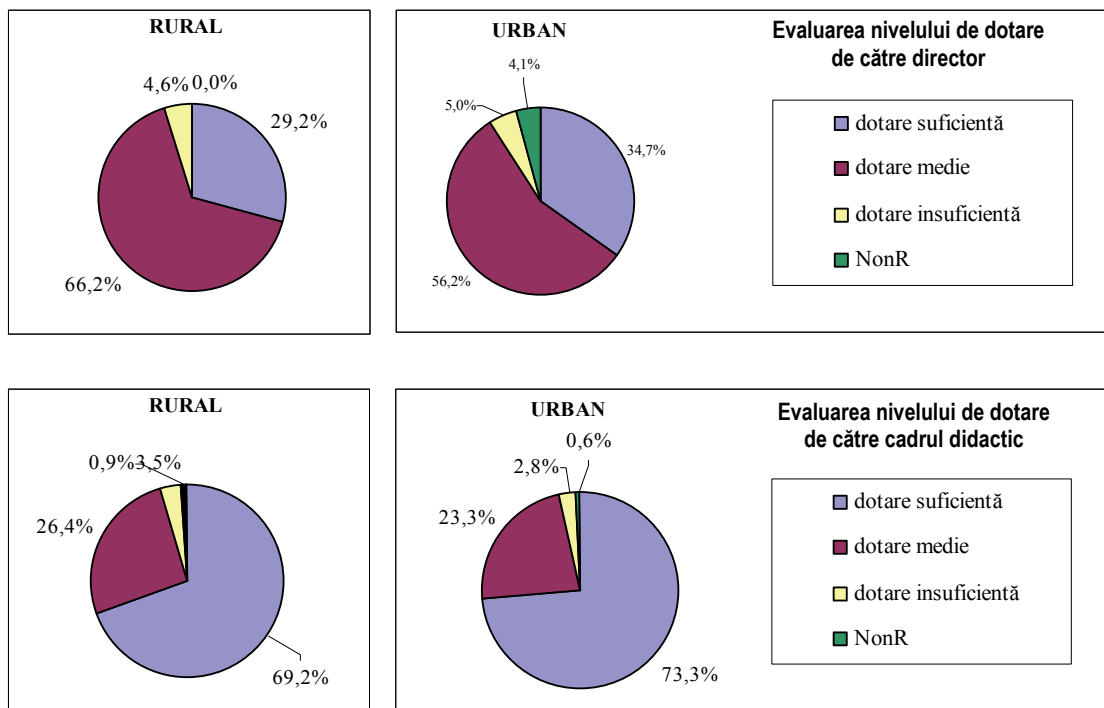
În realitate, acest ultim procent este și el mult mai ridicat dacă analizăm opiniile exprimate în funcție de aria curriculară a disciplinei, având în vedere că în evaluare s-a utilizat o metodologie unitară de evaluare, prin care lipsa de răspuns a intrat în calcul cu scorul de echivalare „zero”, scorul mediu obținut la nivel global fiind afectat în mare măsură de ponderea non-răspunsurilor.

După cum se observă, ponderea non-răspunsurilor în cazul mijloacelor de învățământ este foarte mică, cel mai mare procent aparținând profesorilor de educație fizică, cu două puncte procentuale, urmat de arte, cu puțin peste un punct. În ceea ce privește dotarea laboratoarelor, ponderea non-răspunsurilor este cu mult mai mare, ajungând chiar la 30%, în cazul învățătorilor, urmat în sens descrescător de aria curriculară „Om și societate” unde doi din zece profesori nu au oferit niciun răspuns. De altfel, privit din perspectiva ariei curriculare a fost de așteptat ca opiniile cele mai concludente să vină din partea utilizatorilor direcți ai unor astfel de spații: cadrele didactice care predau științe (biologie, chimie, fizică), discipline tehnice sau profesorul de educație fizică, restul oferind răspunsuri doar dacă cunosc problema. Desigur, dacă ne referim la aceste categorii, constatăm că cei direct interesați sunt mulțumiți de condițiile de lucru oferite de laboratorul unde își desfășoară lecția, nivelul mediu al răspunsurilor situându-se la 82% din scala de evaluare, iar în cazul profesorului de educație fizică la 87%.



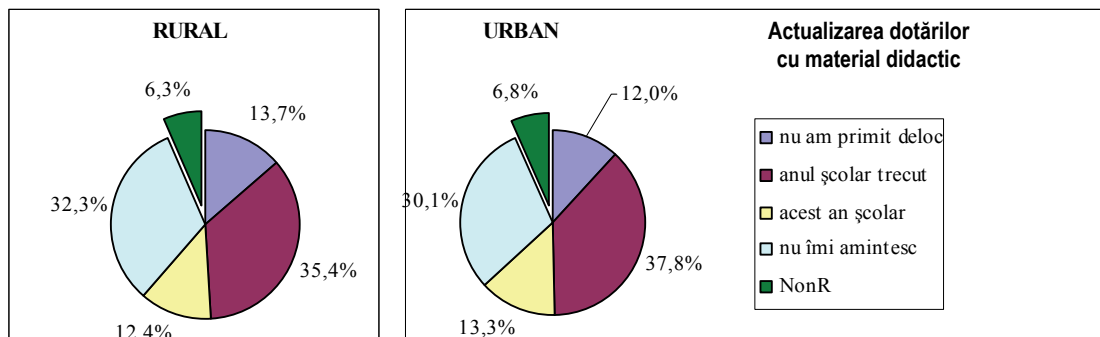
Întrând și mai în detaliu, cadrele didactice consideră că și **dotarea laboratoarelor și a cabinetelor** cu material didactic specific este, în cele mai multe cazuri, suficientă (dar într-o proporție mai mică decât în cazul dotării generale a școlii):

Comparând opiniile cadrelor didactice cu cele ale directorilor de școală în ceea ce privește resursele materiale, se constată opinii mult mai favorabile din partea cadrelor didactice, comparativ cu cele ale directorilor. Dacă în cazul directorului, o treime dintre subiecți (32,8%) apreciază dotarea ca fiind suficientă, în cazul cadrelor didactice ponderea acestora se ridică la aproape trei sferturi din eșantion (71,7%).



Situația este similară și când este vorba de **actualitatea și noutatea materialului didactic disponibil, aproape jumătate dintre cadrele didactice din eșantion** declarând că au primit material didactic în cursul acestui an școlar sau în cel trecut (cu toate că o treime declară că nu își amintesc când au primit ultima oară material didactic):

	Am primit ultima dată material didactic nou:	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	nu am primit deloc	74	103	177	13,7%	12,0%	12,7%
2	anul școlar trecut	192	323	515	35,4%	37,8%	36,9%
3	acest an școlar	67	114	181	12,4%	13,3%	13,0%
4	nu îmi amintesc	175	257	432	32,3%	30,1%	30,9%
	NonR	34	58	92	6,3%	6,8%	6,6%
	Total	542	855	1 397	100%	100%	100%



3.3.5. Folosirea echipamentelor și auxiliarelor curriculare în procesul didactic

Și în acest caz, dispunem de date parțiale, rezultate din studii și evaluări asociate unor proiecte specifice de cercetare, care au avut ca țintă grupuri dezavantajate. Astfel, conform rezultatelor evidențiate de Raportul Intermediar de Evaluare a Proiectului pentru Învățământ Rural, PIR (2007), folosirea echipamentelor și a auxiliarelor curriculare influențează considerabil rezultatele școlare:

- În școlile cu baza materială de bună și foarte bună calitate, performarea la toate disciplinele a fost superioară, în timp ce elevii din unitățile cu baza materială de calitate nesatisfăcătoare au performat mult mai slab la ambele evaluări. O tendință similară se observă și în funcție de dotarea cu material didactic, elevii din școlile care au beneficiat de astfel de dotări performând mult mai bine probele pe discipline.

- Existența **mobilierului** modern, modular, în sălile de clasă, favorizează creșterea mobilității elevilor în timpul orelor, prin reorganizarea spațiului în funcție de tipul activităților didactice desfășurate. Această creștere a mobilității are un impact pozitiv considerabil asupra stimulării atât a interacțiunilor între cadru didactic și elevi și între elevii înșiși, cât și a comunicării dintre aceștia (la nivelul anului 2007, 1 460 de școli cuprinse în PIR fuseseră dotate cu astfel de mobilier). Desigur, trebuie să ținem cont aici și de faptul că existența în sine a unui astfel de mobilier nu garantează automat folosirea sa. Este necesar ca și cadrele didactice să fie încurajate (inclusiv prin programele de formare și diferitele activități metodice la care participă) să folosească reorganizarea spațiului școlar atât în vederea sporirii interacțiunilor și a comunicării, cât și în vederea creșterii participării și interesului față de oră ale elevilor.

- În ceea ce privește utilizarea **principalelor materiale de învățare**, evaluarea intermediară a PIR relevă o preponderență a utilizării materialului didactic de tip tradițional (manual, hartă, atlas, instrumente și substanțe de laborator, culegeri, instrumente de geometrie) și o mai frecventă folosire a acestor materiale la nivelul primar (față de cel gimnazial). La nivelul anului 2007, informațiile culese în cadrul observărilor la ore (N = 511) arată că doar în ceva mai mult de 2% dintre situații se utilizează mijloace audio-video, în peste 24% se folosesc planșe, ilustrații, scheme, iar în 10% culegeri sau alte resurse bibliografice. Folosirea înregistrărilor video sau audio și utilizarea unor echipamente-suport de prezentare a informației de tipul flipchart, tablă magnetică au o frecvență foarte redusă de utilizare (3,5-3,7% față de 44,5-54,7-71,6% în cazul celor tradiționale).

- Când privește **folosirea la ore a computerului**, aceasta a ajuns în 2007 la 4,3%. Totuși, s-a constatat că, în marea majoritate a acestor situații, singurii utilizatori ai calculatorului sunt cadrele didactice, ele folosindu-l pentru explicarea sau demonstrarea unor aspecte de conținut ale lecției.

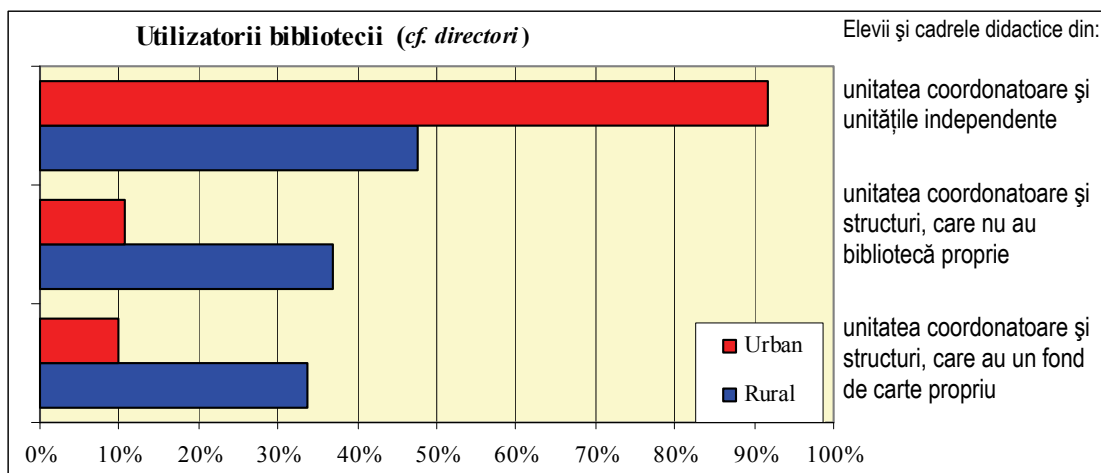
• La nivelul anului 2008, Raportul de evaluare finală a PIR relevă o preponderență a folosirii de material didactic tradițional în cadrul lecțiilor observate: tabla de scris, manualul, fișe de lucru pentru elevi etc.

Cercetarea noastră de teren a oferit date, pe care le considerăm reprezentative, privind modul de utilizare a bazei materiale a școlii. Întrebarea referitoare la **utilizatorii bibliotecii** oferea următoarele variante de răspuns (fiind posibilă opțiunea pentru mai multe variante):

1. Elevii și cadrele didactice din unitatea coordonatoare/unitățile independente
2. Elevi și cadre didactice din unitatea coordonatoare și structuri, structurile neavând bibliotecă proprie
3. Elevi și cadre didactice din unitatea coordonatoare și structuri, deși și structurile dispun de fond de carte propriu
4. Nu avem bibliotecă școlară

Astfel, în privința utilizării bibliotecii școlare, datele sunt prezentate în tabelul și graficul de mai jos.

Utilizatorii bibliotecii	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	26	98	124	40,0%	81,0%	66,7%
2	20	8	28	30,8%	6,6%	15,1%
3	11	2	13	16,9%	1,7%	7,0%
12	0	3	3	0,0%	2,5%	1,6%
13	3	8	11	4,6%	6,6%	5,9%
123	2	2	4	3,1%	1,7%	2,2%
4	3	0	3	4,6%	0,0%	1,6%
Total	65	121	186	100%	100%	100%
1	31	111	142	47,7%	91,7%	76,3%
2	24	13	37	36,9%	10,7%	19,9%
3	22	12	34	33,8%	9,9%	18,3%



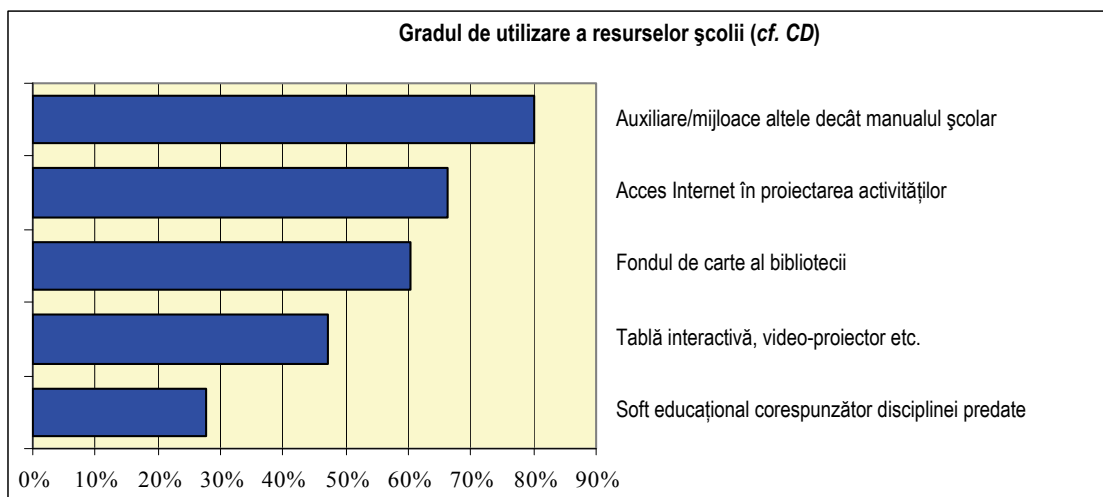
Se poate constata o inegalitate în folosirea bibliotecii între școala coordonatoare și structurile arondate, mai ales în mediul rural.

Nivelul de utilizare efectivă a resurselor școlii este, însă, indicat de răspunsurile date de cadrele didactice și de elevii din eșantion.

Majoritatea **cadrelor didactice** afirmă că utilizează resursele școlii (observându-se diferențe în funcție de aria curriculară) cu un nivel semnificativ mai mare de utilizare în mediul **rural** pentru auxiliarele clasice (fondul de carte, materialul didactic) și, respectiv, în mediul **urban**, pentru echipamentele TIC.

1. Fondul de carte al bibliotecii	843	60,3%
2. Auxiliare didactice și mijloace de învățământ, altele decât manualul școlar	1 117	80,0%
3. Tablă interactivă, video-proiector etc.	656	47,0%
4. Accesați Internetul pentru documentare în vederea proiectării activităților	923	66,1%
5. Soft educațional corespunzător disciplinei predate	388	27,8%

		Resurse utilizate				
		1	2	3	4	5
Total subiecți (CD)		843	1117	656	923	388
Total		60,3%	80,0%	47,0%	66,1%	27,8%
Mediu	Rural	61,4%	83,0%	38,0%	57,4%	18,6%
	Urban	59,6%	78,0%	52,6%	71,6%	33,6%
Arie curriculară	Limbă și comunicare	79,6%	84,6%	56,2%	71,3%	18,2%
	Matematică și științe	47,7%	85,8%	50,8%	70,5%	51,3%
	Om și societate	74,6%	80,3%	49,2%	64,2%	29,0%
	Arte	61,4%	70,0%	48,6%	67,1%	14,3%
	Educație fizică	13,4%	59,0%	9,7%	43,3%	7,5%
	Tehnologii	56,0%	78,0%	64,0%	79,0%	31,0%
	Învățător-educator	72,1%	77,9%	35,7%	57,1%	12,1%
Vechime	0-1 an	69,1%	83,6%	49,1%	50,9%	12,7%
	2-5 ani	60,1%	77,8%	45,6%	69,0%	16,5%
	6-10 ani	60,7%	78,6%	52,2%	68,8%	25,9%
	11-20 ani	58,6%	80,2%	50,8%	70,6%	35,3%
	Peste 20 ani	61,1%	81,1%	42,4%	62,4%	30,0%



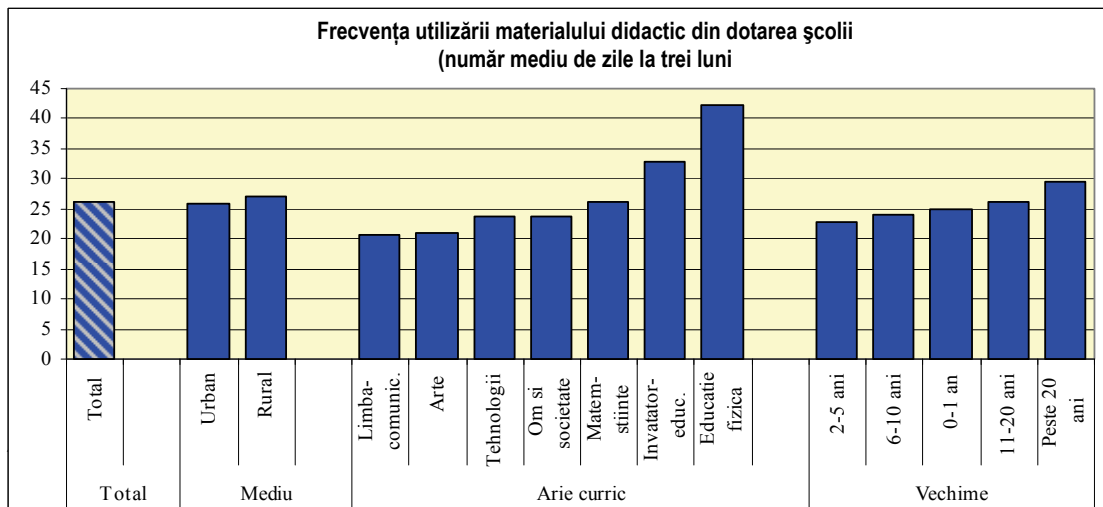
În privința **frecvenței** utilizării materialului didactic din dotare, situația este următoarea (în opinia cadrelor didactice):

	Scor de echivalare		
1. (aproape) zilnic	48	642	46,0%
2. săptămânal	12	447	32,0%
3. lunar	3	142	10,2%
4. mai rar	1	141	10,1%
NonR	0	25	1,8%
Total		1 397	100%

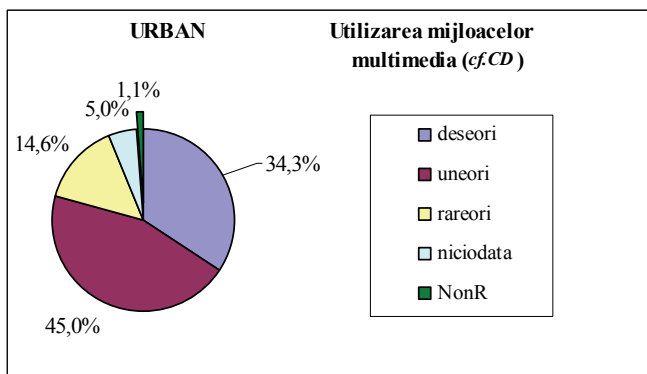
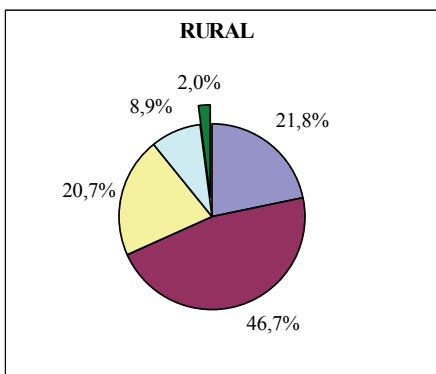
Pentru echivalarea scalei ordinale cu una cantitativă am ales o scală temporală, pornind de la noțiunea „mai rar”, pe care am echivalat-o cu trimestrial, acordându-i un punct, ca reper, iar „aproape zilnic” am echivalat cu 4 zile pe săptămână. Rezultatul reprezintă **numărul mediu de zile de utilizare pe o perioadă de trei luni**. La nivelul eșantionului a rezultat un număr mediu de 26,3 zile la trei luni, deci aproximativ o lună din trei.

Număr mediu de zile de utilizare pe o perioadă de trei luni este cel de mai jos:

		Frecvență de utilizare					NonR	Total	Nr. mediu zile
		1	2	3	4				
Total		642	447	142	141	25	1397		
Total		46,0%	32,0%	10,2%	10,1%	1,8%	100%	26,3	
Mediu	Rural	47,4%	31,9%	9,2%	9,8%	1,7%	100%	27,0	
	Urban	45,0%	32,0%	10,8%	10,3%	1,9%	100%	25,9	
Arie	Limbă și com.	33,1%	36,6%	14,9%	13,5%	1,9%	100%	20,8	
curric.	Matem. și științe	44,8%	34,2%	9,8%	9,3%	1,8%	100%	26,0	
	Om și societate	39,4%	36,8%	12,4%	10,4%	1,0%	100%	23,8	
	Arte	34,3%	35,7%	7,1%	17,1%	5,7%	100%	21,1	
	Educație fizică	85,8%	9,0%	0,7%	2,2%	2,2%	100%	42,3	
	Tehnologii	40,0%	33,0%	15,0%	11,0%	1,0%	100%	23,7	
	Învățător-educat.	61,4%	27,1%	3,6%	7,1%	0,7%	100%	32,9	
Vechime	0-1 an	43,6%	30,9%	7,3%	16,4%	1,8%	100%	25,0	
	2-5 ani	37,3%	35,4%	16,5%	8,9%	1,9%	100%	22,8	
	6-10 ani	38,8%	40,6%	8,9%	10,3%	1,3%	100%	23,9	
	11-20 ani	45,9%	31,7%	12,2%	9,1%	1,0%	100%	26,3	
	Peste 20 ani	54,0%	28,2%	7,4%	8,2%	2,3%	100%	29,6	



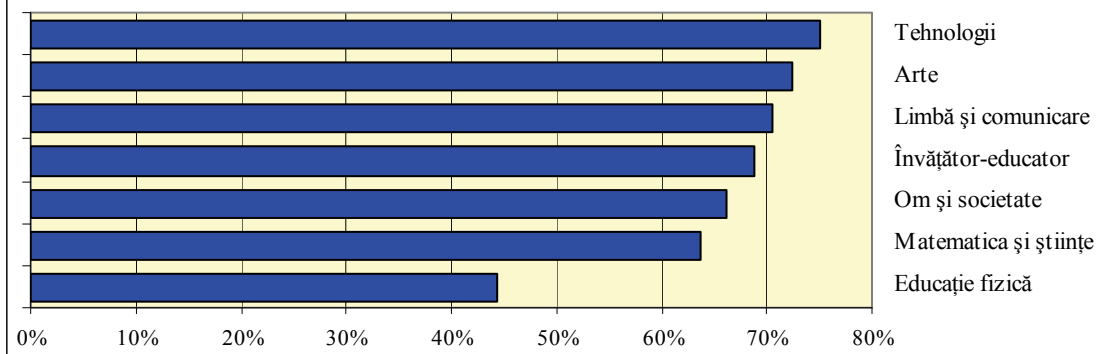
	Utilizare:	Scor echiv.	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	deseori	3	118	293	411	21,8%	34,3%	29,4%
2	uneori	2	253	385	638	46,7%	45,0%	45,7%
3	rareori	1	112	125	237	20,7%	14,6%	17,0%
4	niciodată	0	48	43	91	8,9%	5,0%	6,5%
	NonR	0	11	9	20	2,0%	1,1%	1,4%
	Total		542	855	1 397	100%	100%	100%



Se pot observa diferențe semnificative între mediul rural și cel urban, în favoarea acestuia din urmă, în privința folosirii mijloacelor multimedia. Utilizarea mijloacelor multimedia la diferite discipline este prezentată în distribuția răspunsurilor pe arii curriculare.

Arii curriculare	1	2	3	4	NonR	Total	Medie	% medie
Limbă și comunicare	31,4%	53,7%	10,2%	4,1%	0,6%	100%	2,118	70,6%
Matematică și științe	28,8%	42,5%	19,9%	7,3%	1,6%	100%	1,912	63,7%
Om si societate	28,0%	48,2%	18,1%	4,7%	1,0%	100%	1,984	66,1%
Arte	40,0%	42,9%	11,4%	5,7%	0,0%	100%	2,171	72,4%
Educație fizică	9,0%	40,3%	25,4%	20,1%	5,2%	100%	1,328	44,3%
Tehnologii	43,0%	41,0%	14,0%	1,0%	1,0%	100%	2,250	75,0%
Învățător-educatoare	34,3%	42,9%	17,9%	4,3%	0,7%	100%	2,064	68,8%

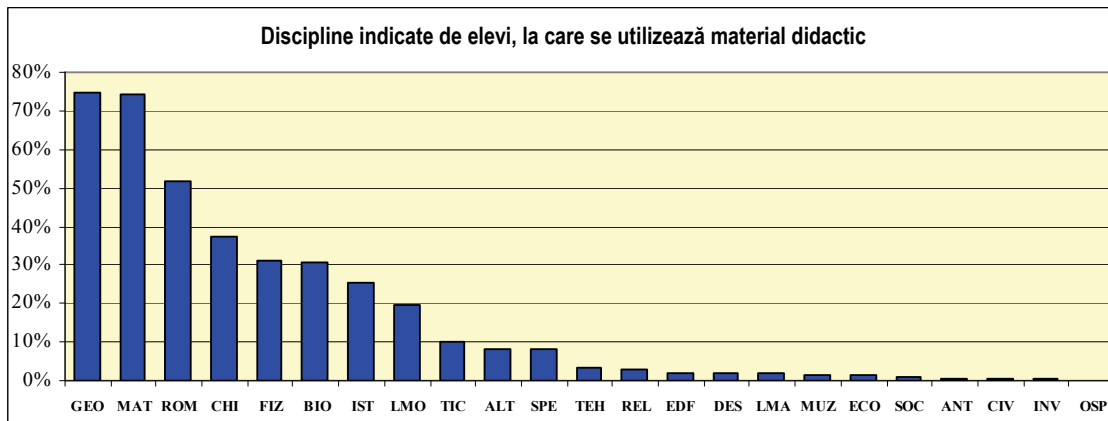
Utilizarea mijloacelor multimedia la disciplina predată, din aria curriculară:



În privința răspunsurilor elevilor, situația este, întrucâtva, diferită:

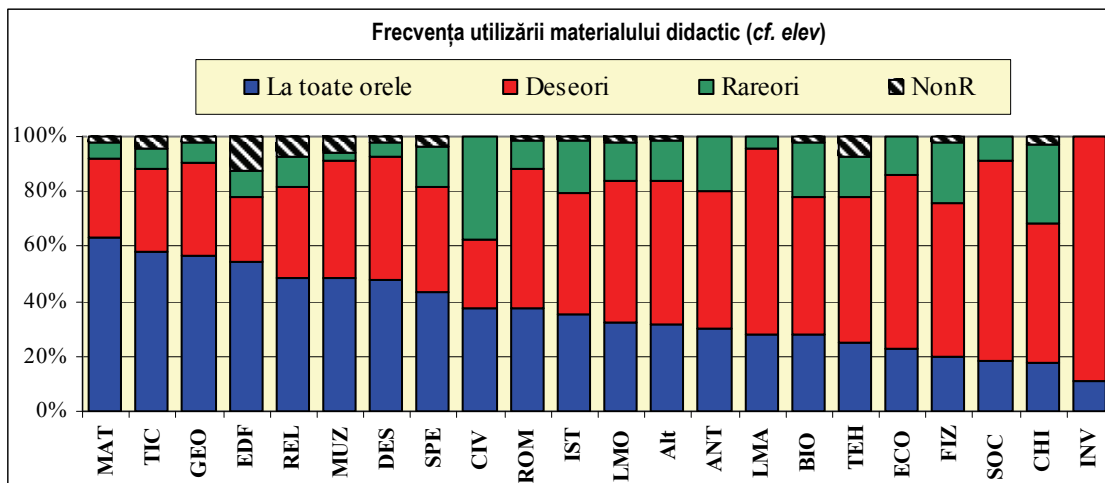
La întrebarea privind **disciplinele** la care profesorii au **utilizat cel mai mult material didactic** (culegeri de probleme, caiete speciale, hărți, planșe, modele, truse, aparate de laborator etc.) de la începutul anului, răspunsurile sunt următoarele:

1. Limba română	ROM	1364	51,9%
2. Limbi moderne	LMO	512	19,5%
3. Limba maternă	LMA	46	1,8%
4. Matematica	MAT	1949	74,2%
5. Fizica	FIZ	819	31,2%
6. Chimie	CHI	983	37,4%
7. Biologie, șt.naturii	BIO	803	30,6%
8. Geografie	GEO	1965	74,8%
9. Istorie	IST	672	25,6%
10. Cultură civică	CIV	8	0,3%
11. Religie	REL	72	2,7%
12. Științe socio-umane	SOC	22	0,8%
13. Educație plastică	DES	52	2,0%
14. Educație muzicală	MUZ	35	1,3%
15. Educație fizică	EDF	55	2,1%
16. Consiliere	OSP	0	0,0%
17. Educație tehnologică	TEH	83	3,2%
18. Educație antreprenorială	ANT	10	0,4%
19. Informatică, IT	TIC	268	10,2%
20. Discipline economice	ECO	35	1,3%
21. Discipline de specialitate	SPE	216	8,2%
22. Învățător/ institutor / educator	INV	9	0,3%
23. Alte	ALT	217	8,3%



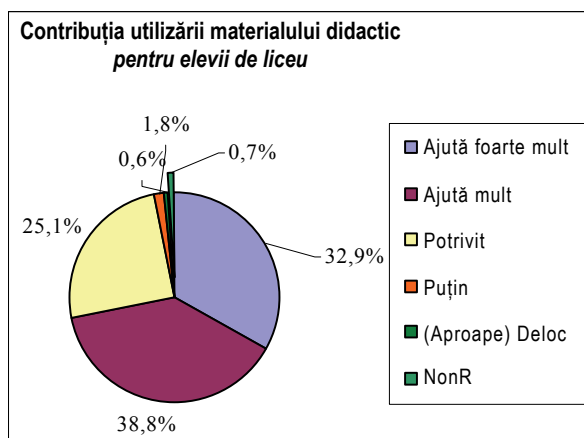
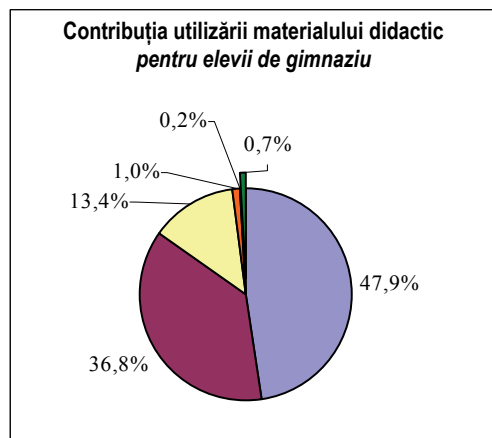
Referitor la **frecvența utilizării** materialului didactic (hărți, planșe, modele, truse, cărți și culegeri etc.) la disciplinele menționate, situația este următoarea:

	Tot.	La toate orele	Deseori	Rareori	NonR	Total
GEO	1 965	56,9%	33,8%	7,4%	1,8%	100%
MAT	1 949	63,5%	28,7%	5,8%	1,9%	100%
ROM	1364	37,5%	50,6%	10,1%	1,8%	100%
CHI	983	18,0%	50,5%	28,8%	2,7%	100%
FIZ	819	19,5%	56,4%	22,2%	1,8%	100%
BIO	803	27,9%	49,9%	20,2%	2,0%	100%
IST	672	35,1%	44,6%	18,8%	1,5%	100%
LMO	512	32,6%	51,2%	13,9%	2,3%	100%
TIC	268	57,8%	30,6%	7,1%	4,5%	100%
Alt	217	31,8%	52,1%	14,7%	1,4%	100%
SPE	216	43,1%	38,4%	14,8%	3,7%	100%
TEH	83	25,3%	53,0%	14,5%	7,2%	100%
REL	72	48,6%	33,3%	11,1%	6,9%	100%
EDF	55	54,5%	23,6%	9,1%	12,7%	100%
DES	52	48,1%	44,2%	5,8%	1,9%	100%
LMA	46	28,3%	67,4%	4,3%	0,0%	100%
ECO	35	22,9%	62,9%	14,3%	0,0%	100%
MUZ	35	48,6%	42,9%	2,9%	5,7%	100%
SOC	22	18,2%	72,7%	9,1%	0,0%	100%
ANT	10	30,0%	50,0%	20,0%	0,0%	100%
INV	9	11,1%	88,9%	0,0%	0,0%	100%
CIV	8	37,5%	25,0%	37,5%	0,0%	100%



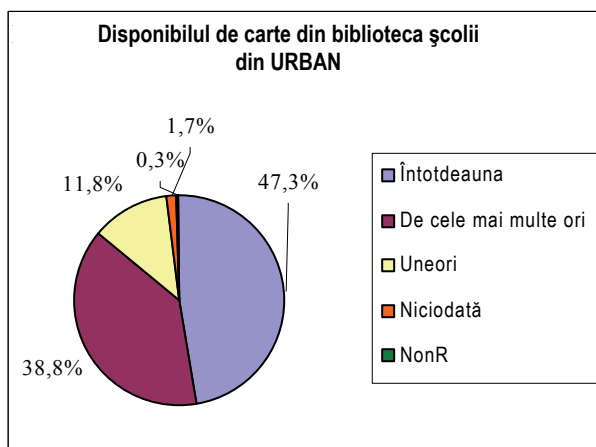
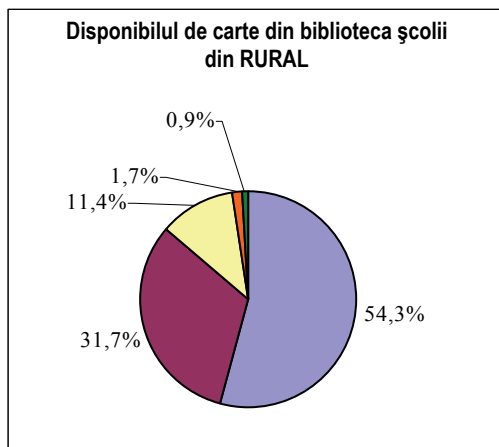
Elevii au fost solicitați să estimeze **utilitatea în învățare** a folosirii materialelor didactice la ore:

		Foarte mult	Mult	Potrivit	Puțin	(aproape) Deloc	NonR	Medie	% Medie	
	Echivalare	5	4	3	2	1	0			
	Total	1072	991	498	36	11	19			
	Total	2 627	40,8%	37,7%	19,0%	1,4%	0,4%	0,7%	1,807	36,1%
Mediu	Rural	964	45,0%	37,2%	15,5%	1,1%	0,3%	0,8%	1,720	34,4%
	Urban	1 663	38,4%	38,0%	21,0%	1,5%	0,5%	0,7%	1,857	37,1%
Clasa	GIM	1 382	47,9%	36,8%	13,4%	1,0%	0,2%	0,7%	1,667	33,3%
	LIC	1 245	32,9%	38,8%	25,1%	1,8%	0,6%	0,7%	1,962	39,2%



În privința nivelului de îndeplinire a **solicităților elevilor de materialele suplimentare** (cărți și alte materiale), adresate cadrelor didactice sau bibliotecii școlii, situația este următoarea:

	Total	Întotdeauna	De cele mai multe ori	Uneori	Niciodată	NonR	Total
Total	2 627	49,8%	36,2%	11,7%	1,7%	0,5%	100%
Rural	964	54,3%	31,7%	11,4%	1,7%	0,9%	100%
Urban	1 663	47,3%	38,8%	11,8%	1,7%	0,3%	100%



3.4. SURSELE DE INFORMARE ȘI DOCUMENTARE

În „societatea cunoașterii”, puternic informatizată, este necesară o regândire a surselor de informare atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice. În cele de mai jos, vom încerca, pe baza datelor obținute, să prezentăm modul în care mediul educațional informațional urmează sau nu aceste tendințe. Ca urmare, vom evidenția locul manualului și al profesorului, surse primordiale de informare pentru elev într-un învățământ de tip clasic, față de sursele digitale și alternative de informare. Totodată, vom prezenta și sursele de informare ale cadrului didactic, în dezvoltarea sa profesională.

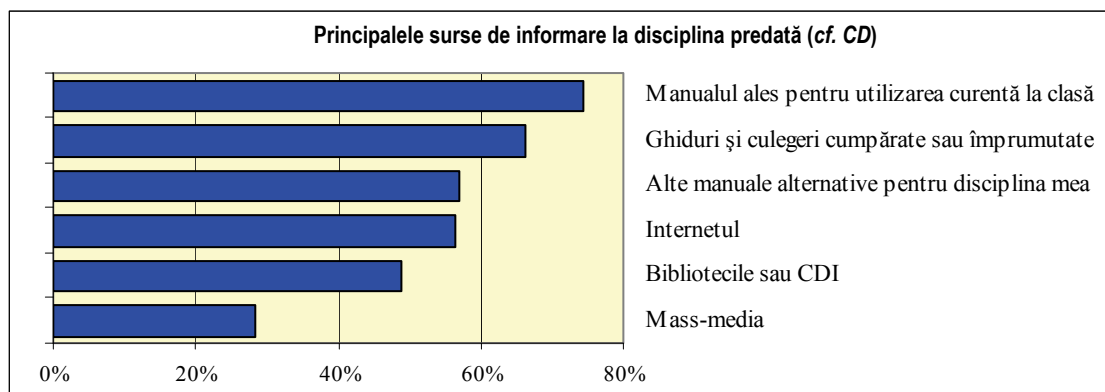
Trebuie să menționăm că, la nivelul anului 2001¹⁸, sursele de învățare dominante erau **manualul și caietul de notițe**. Ideea de surse alternative pentru învățare, de căutare și utilizare a surselor de cunoaștere, nu se regăsea în practicile școlare. Totodată, în conformitate cu modelul tradițional de predare, profesorul este depozitarul cunoașterii și are rolul de a transmite această cunoaștere elevilor. Complementar, rolul elevului este acela de a recepta pasiv această informație, de a o memora și reproduce. După cum arată concluziile acestui studiu, acest model tradițional este reflectat de concepția cadrelor didactice despre transmiterea cunoașterii școlare la elevi: cunoașterea este un produs cognitiv finit, prefabricat, transmis de profesor, iar nu un proces, în care elevul are de jucat un rol activ. Drept consecință, profesorii au tendința de a stimula dezvoltarea capacităților de tip reproductiv ale elevilor în detrimentul capacităților de gândire de ordin superior (rezolvarea de probleme, gândirea critică, gândirea creativă, metacogniția) și induc mesajul „autorității” lor incontestabile. De asemenea, studiul amintit a pus în evidență, prin intermediul răspunsurilor elevilor la interviuri, existența practicii „dictării” de către profesor a conținutului de predat, fapt ce reprezintă încă o dovadă a auto-poziționării unor profesori exclusiv în rolul de sursă de informație. Prin raportare la paradigma educației centrate pe elev, în condițiile în care repertoriul didactic al profesorului ca sursă de informație tinde să fie alcătuit exclusiv din metode de predare de tip expositiv, diferențierea și individualizarea predării reprezintă obiective imposibil de atins.

¹⁸ Vlăsceanu, L, 2001.

După 10 ani, se pare că situația este complet schimbată. Tabelul de mai jos cuprinde o listă a principalelor **surse de informare, indicate de cadrele didactice**, pentru noutățile din disciplina predată și cele metodice. **Itemul a solicitat cadrelor didactice o ierarhizare a acestor surse**, prin atribuirea unui loc de la 1 la 6 în funcție de utilizarea lor de către acestea (începând cu locul 1 pentru sursa cea mai importantă și continuând cu atribuirea punctajului cu locurile 2, 3, ..., în ordinea descrescătoare a importanței). Situațiile în care nu s-a oferit niciun răspuns au fost interpretate ca „ieșite din scala de evaluare”, respectiv, în afara opțiunii de atribuire a unui loc pe scala de ierarhizare. O valoare zero pe scala de ierarhizare crescătoare ar fi deformat nivelul locului mediu, printr-o supraevaluare. În aceste condiții, aceste situații au fost cotate cu valoarea 7, imediat următoare poziției cele mai defavorabile. În transformarea pe scoruri aceste situații vor primi 0 puncte). În reprezentare s-a utilizat exprimarea uzuală potrivit căreia locul cel mai bun este indicat de scorul cel mai mare. În acest scop, poziția în clasament a fost transformată în scoruri, atribuind scorul maxim de 6 puncte primului loc, 5 puncte pentru locul 2, ..., 1 punct pentru ultimul loc indicat (poziția cea mai slabă) și 0 pentru NonR. În această perspectivă în tabele va fi prezentată atât ierarhia solicitată (exprimată de locul mediu obținut), cât și scorul mediu realizat.

Dată fiind diferența dintre scalele de evaluare utilizate în chestionarele cadrului didactic și ale elevului, în vederea comparabilității, s-a procedat la utilizarea scalei procentuale (comună ambelor), în vederea căreia a fost determinată și ponderea scorului obținut pentru fiecare sursă în totalul celor șase puncte posibile. De altfel, pentru reprezentarea grafică s-a optat pentru raportarea distribuțiilor procentuale.

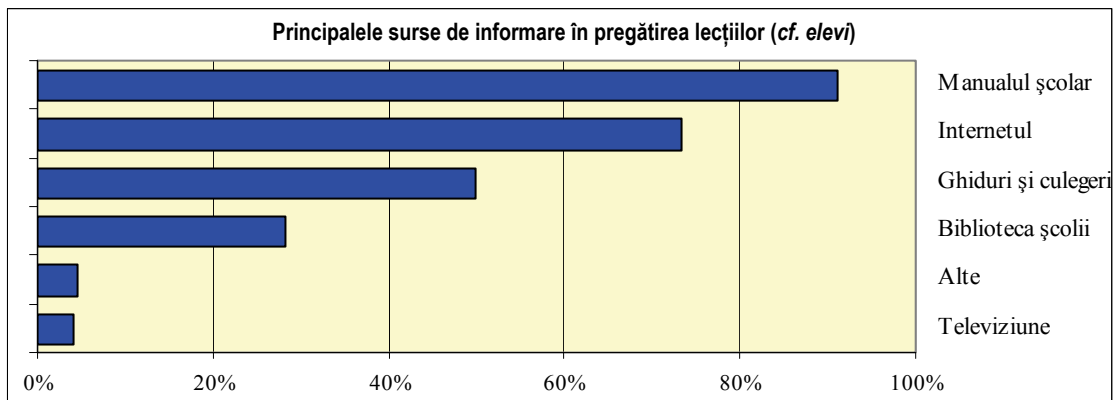
	Sursa de informare	Loc mediu	Scor mediu	% med. din 6
1	Manualul ales pentru utilizarea curentă la clasă	2,538	4,462	74,4%
2	Alte manuale alternative pentru disciplina mea	3,588	3,412	56,9%
3	Ghiduri și culegeri cumpărate sau împrumutate	3,031	3,969	66,2%
4	Bibliotecile sau CDI	4,069	2,931	48,9%
5	Mass-media	5,303	1,697	28,3%
6	Internetul	3,614	3,386	56,4%



Se observă, încă, faptul că manualul (cel utilizat plus manualele alternative), ghidurile și culegerile, toate tipărite, sunt principalele surse de informare didactică și științifică pentru cadrele didactice. Ca urmare, nu putem să nu ne întrebăm cum anume cadrele didactice, care apreciază că dețin competențele digitale la un nivel cel puțin satisfăcător, pot forma aceste competențe la elevi, dacă aceste competențe proprii nu sunt folosite nici măcar pentru propria informare.

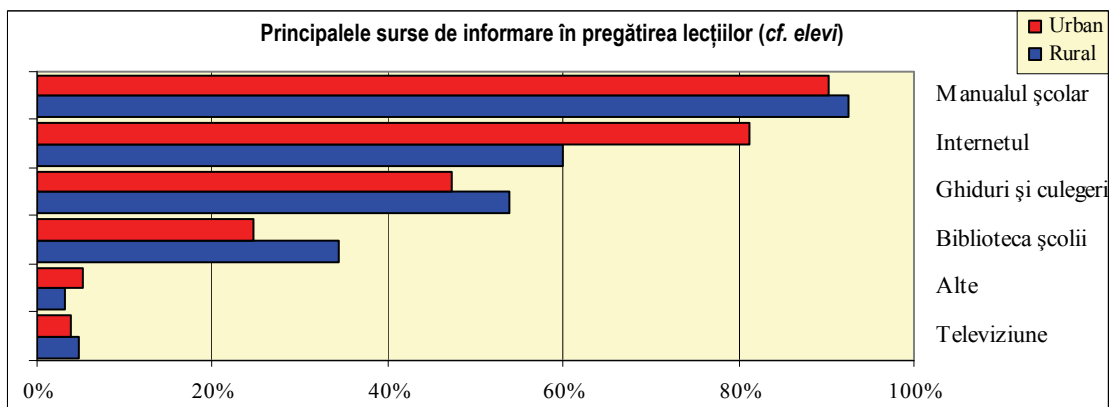
În privința *surselor de informare utilizate de către elevi*, situația este următoarea:

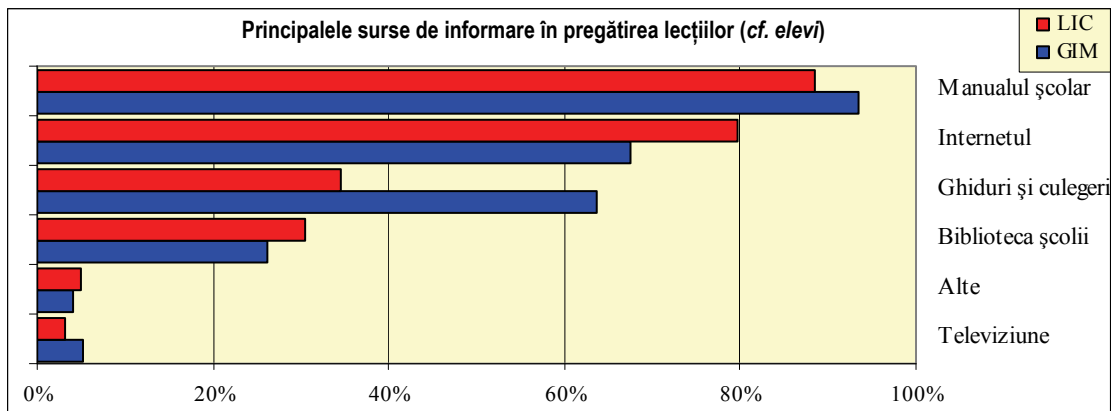
	Sursa de informare		
1	Manualul școlar	2 393	91,1%
2	Ghiduri și culegeri	1 308	49,8%
3	Biblioteca școlii	741	28,2%
4	Televiziune	110	4,2%
5	Internetul	1 926	73,3%
6	Alte	117	4,5%



Se poate observa – acest lucru nefiind, totuși, o surpriză – **ponderea mult mai mare a utilizării Internetului ca sursă de informare în privința elevilor**. Putem spune că, în acest sens, informatizarea sistemului de învățământ este mult mai evidentă la nivelul elevilor decât al cadrelor didactice. Situația în funcție de condițiile de mediu (economic, familial, educațional) din care provin elevii, este următoarea:

		Total elevi	Surse de informare utilizate de elevi					
			1	2	3	4	5	6
Total	Total	2 627	91,1%	49,8%	28,2%	4,2%	73,3%	4,5%
Mediu	Rural	964	92,5%	53,9%	34,4%	4,7%	59,9%	3,2%
	Urban	1 663	90,3%	47,4%	24,6%	3,9%	81,1%	5,2%
Clasă	GIM	1 382	93,4%	63,6%	26,3%	5,2%	67,5%	4,1%
	LIC	1 245	88,5%	34,5%	30,4%	3,1%	79,8%	4,9%
Gen	feminin	1 525	91,6%	52,3%	31,7%	0,3%	75,6%	4,9%
	masculin	1 102	90,4%	46,4%	23,3%	0,9%	70,1%	3,9%





Mediul familial	Total elevi	Surse de informare utilizate de elevi					
		1	2	3	4	5	6
Nivel de educație al familiei							
8 clase sau mai puțin	136	97,8%	43,4%	41,2%	2,9%	48,5%	1,5%
Școală profesională	516	94,0%	51,9%	32,4%	3,3%	62,4%	3,3%
Liceu	1159	90,3%	46,9%	27,2%	4,8%	73,0%	4,3%
Șc. postlic./de maiștri	188	89,9%	42,0%	30,3%	6,4%	81,9%	4,3%
Învățământ superior	615	89,4%	57,4%	22,9%	3,3%	86,0%	6,5%
Situația economică a familiei							
Nici strictul necesar	60	86,7%	30,0%	31,7%	8,3%	50,0%	0,0%
De pe o zi pe alta	150	88,7%	45,3%	36,7%	6,7%	60,0%	4,7%
Ne descurcăm cu banii	1537	91,7%	51,1%	31,0%	3,9%	71,8%	4,0%
Trăim mai bine decât alții	651	90,9%	50,7%	22,0%	3,4%	81,4%	5,1%
Tot ce ne dorim	219	90,0%	47,0%	20,1%	5,9%	76,7%	6,8%
Indicator global privind mediul familial							
Nesatisfăcătoare	625	92,3%	45,3%	38,4%	0,8%	52,5%	2,9%
Satisfăcătoare	1325	91,2%	49,7%	26,8%	0,8%	77,5%	4,3%
Bune	646	90,4%	53,9%	22,3%	9,3%	84,5%	5,9%
Foarte bune	28	78,6%	60,7%	7,1%	78,6%	82,1%	14,3%

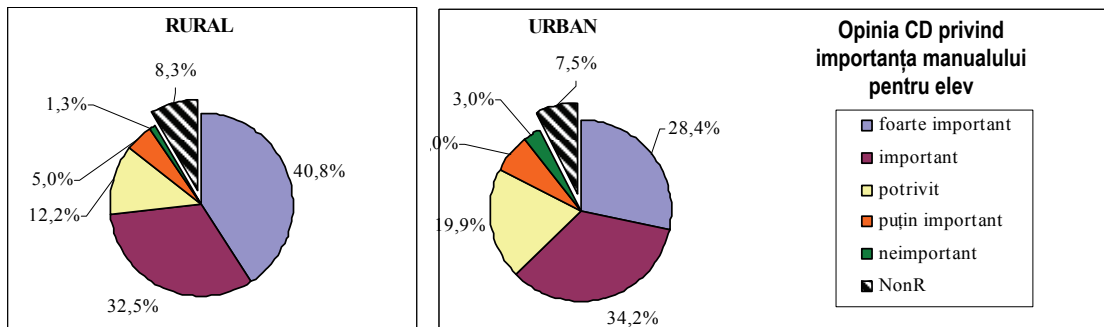
Se poate constata o (previzibilă) dependență a utilizării Internetului ca sursă de informare de condițiile care țin de mediul de proveniență a elevului.

3.4.1. Manualul ca sursă de informare

Importanța acordată manualului, ca sursă de informare pentru cadre didactice și elevi, este confirmată și de datele de mai jos.

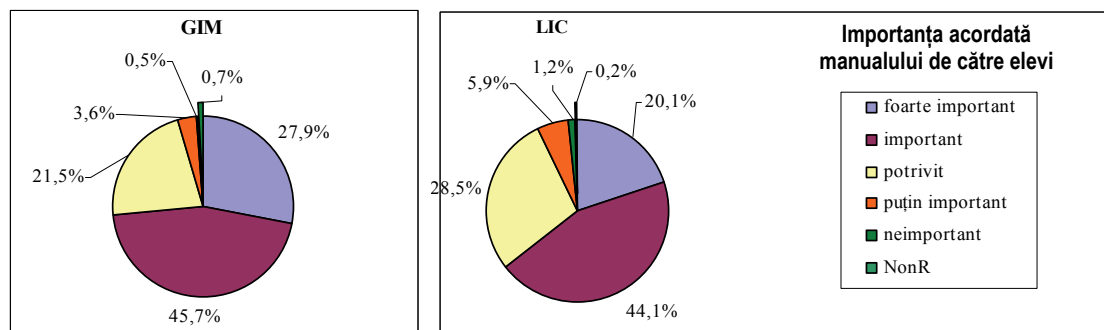
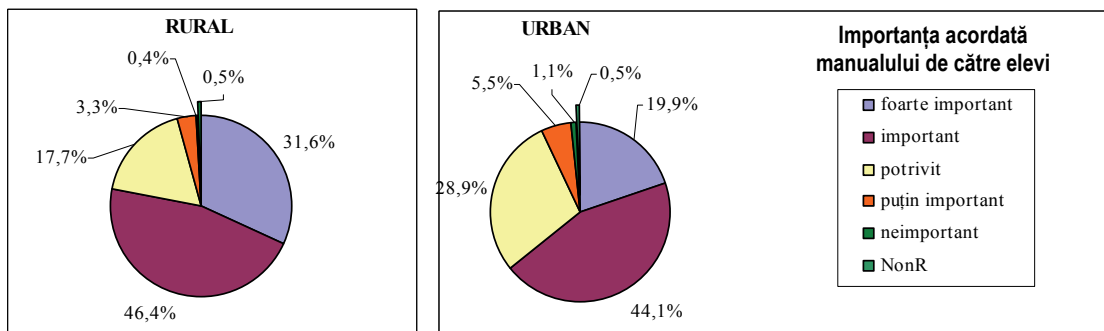
În ce privește *importanța acordată de către cadrul didactic manualului* ca sursă de informare, situația este următoarea:

			Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Neimportant	NonR	Medie
	Scor echivalare		4	3	2	1	0	0	
1	pentru CD	1 397	24,3%	39,2%	22,5%	5,7%	2,3%	5,9%	2,656
2	pentru elevi	1 397	33,2%	33,5%	16,9%	6,2%	2,4%	7,8%	2,734



În privința elevilor, importanța acordată manualului ca sursă de informare este prezentată în tabelul și graficele de mai jos:

	Total elevi	Foarte import.	Important	Potrivit	Puțin important	Neimportant	NonR	Medie	% Med.
Scor		5	4	3	2	1	0		
Total	2 627	636	1 181	652	123	22	13	2 627	
		24,2%	45,0%	24,8%	4,7%	0,8%	0,5%	2,115	42,3%
			Mediu						
Rural	964	24,2%	45,0%	24,8%	4,7%	0,8%	0,5%	2,115	42,3%
Urban	1 663	31,6%	46,4%	17,7%	3,3%	0,4%	0,5%	1,929	38,6%
			Clasa						
GIM	1 382	27,9%	45,7%	21,5%	3,6%	0,5%	0,7%	2,009	40,2%
LIC	1 245	20,1%	44,1%	28,5%	5,9%	1,2%	0,2%	2,233	44,7%



Manualul este mai important pentru elevi (așa cum ne așteptăm, de altfel), ca sursă de informare, la **gimnaziu** (față de liceu) și în **mediul rural** (față de cel urban).

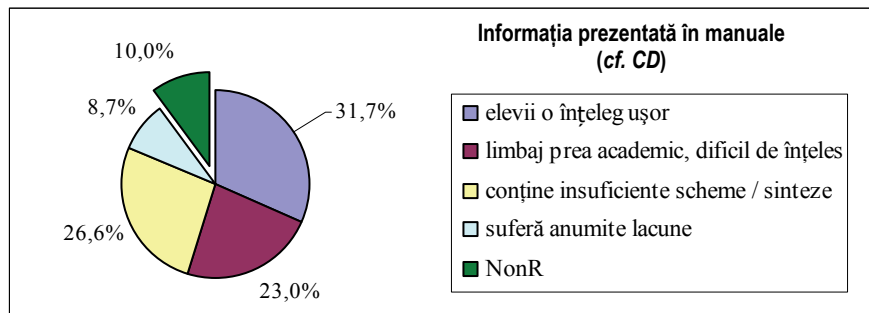
Ambelor categorii de subiecți le-au fost solicitate opinii privind **accesibilitatea informațiilor din manualul școlar**, oferind o listă de patru repere de evaluat, cele trei cuprinse în chestionarul elevului fiind comune ambelor instrumente. Opiniile celor două segmente au fost următoarele:

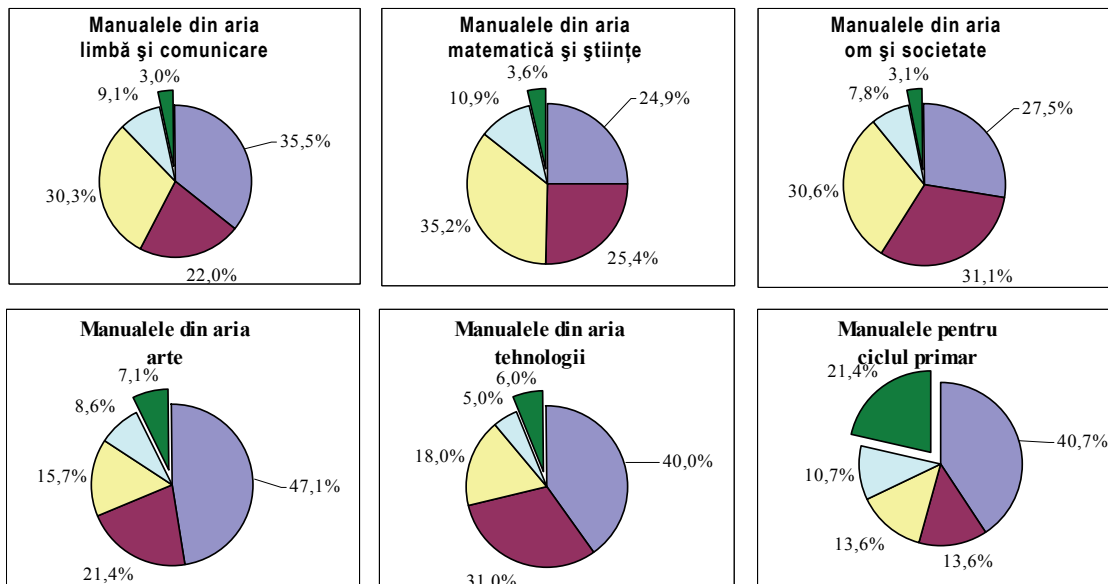
	Cadre didactice		Elevi	
1. Elevii o înțeleg ușor	443	31,7%	1 622	61,7%
2. Este prezentată într-un limbaj prea academic, dificil de înțeles	322	23,0%	854	32,5%
3. Conține insuficiente scheme/sinteze care să ajute înțelegerea informației de către elevi	371	26,6%	-	-
4. Suferă anumite lacune	121	8,7%	137	5,2%
NonR	140	10,0%	14	0,5%
Total	1 397	100%	2627	100%

Analiza opiniilor exprimate, în afara comparării opiniilor subiecților pe medii, comune ambelor segmente, se va face în raport cu factorii specifici fiecăruia dintre acestea. Din punctul de vedere al cadrelor didactice, este importantă evaluarea calitativă a manualelor pe discipline, în timp ce pentru elevi se va analiza distinct opinia elevilor de gimnaziu, respectiv opinia elevilor de liceu. Pentru compararea răspunsurilor elevilor cu cele ale cadrelor didactice se va utiliza o scală comună, obținută prin concatenarea variantei 3 (conține insuficiente scheme/sinteze care să ajute înțelegerea informației de către elevi) din chestionarul cadrului didactic cu varianta 1.

Conform evaluărilor făcute de **cadrul didactic**, au rezultat următoarele evaluări calitative ale manualului școlar, pe medii de rezidență și arii curriculare:

		Total	Evaluarea manualului de către CD				
			CD	1	2	3	4
Mediu	Rural	542	35,2%	22,1%	23,6%	8,1%	10,9%
	Urban	855	29,5%	23,6%	28,4%	9,0%	9,5%
Arie curric.	Limbă și comunicare	363	35,5%	22,0%	30,3%	9,1%	3,0%
	Matematică și științe	386	24,9%	25,4%	35,2%	10,9%	3,6%
	Om și societate	193	27,5%	31,1%	30,6%	7,8%	3,1%
	Arte	70	47,1%	21,4%	15,7%	8,6%	7,1%
	Educație fizică	134	23,1%	11,9%	13,4%	3,7%	47,8%
	Tehnologii	100	40,0%	31,0%	18,0%	5,0%	6,0%
	Învățător-educator	140	40,7%	13,6%	13,6%	10,7%	21,4%



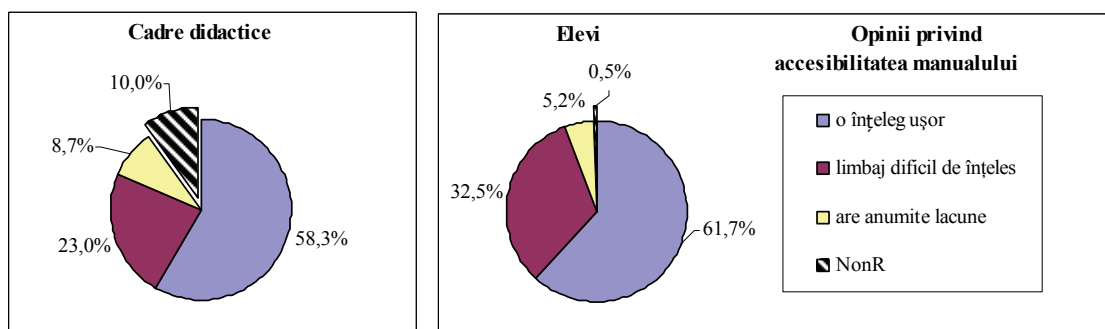


Se poate observa că **opiniile cele mai favorabile se referă la manualele de la nivelul învățământului primar, la cele de arte și de tehnologii.**

Referitor la accesibilitatea informațiilor din manuale, **opiniile elevilor**, analizate din perspectiva mediului de rezidență și din perspectiva nivelului de studiu, sunt cele prezentate mai jos:

		Total	Evaluarea manualului de către elevi			
		elevi	1	2	3	NonR
Mediu	Rural	964	60,5%	32,9%	5,9%	0,7%
	Urban	1 663	62,5%	32,3%	4,8%	0,4%
Nivel studiu	GIM	1 382	62,6%	31,9%	5,0%	0,5%
	LIC	1 245	60,8%	33,2%	5,5%	0,6%

Opiniile privind accesibilitatea manualelor **diferă între cele două segmente**, compararea realizându-se după uniformizarea scalelor de evaluare. O primă constatare este **ponderea mare a nonrăspunsurilor** în rândul cadrelor didactice, unul din zece subiecți neoferind nicio opinie. Diferența semnificativă este dată în ce privește pondere opiniilor referitoare la dificultatea limbajului/modului de exprimare utilizat în manual, o treime dintre elevi (32,5%) afirmând acest lucru, față de mai puțin de un sfert (23%) dintre cadrele didactice.



Interesant este faptul că **elevii apreciază informația din manuale ca ușor de înțeles într-o proporție mult mai mare decât cea estimată de cadrele didactice.**

Elevii despre manuale:

Depinde, în general, manualele nu conțin ce ar trebui să conțină ca să ne ajute. Conțin niște informații pe care ți le dau pur și simplu, niște noțiuni teoretice care, în general, nu prea te ajută, exercițiile nu sunt neapărat la obiect, adică să te învețe ceva, la matematică sau altceva... fizică, cel puțin. Nici măcar nu folosim, n-am folosit niciodată manualul de când am venit la fizică. La chimie ne uităm orientativ să vedem..., în principal ne bazăm mai mult pe caiet, pe ce ne predau profesorii. La biologie, depinde de editură, pentru că anul trecut am avut un manual foarte bine făcut și destul de... cu detalii foarte multe. Anul ăsta nu facem nimic cu manualul. Ni se predă mai mult decât este scris în manual și n-avem ce face cu el... depinde de materie (elev, liceu).

În general manualele sunt rigide. Informații brute, neșlefuite ... ca să înveți singur dintr-un manual este aproape imposibil. Materia din manual este destul de multă și complicată. Dacă nu ai și un profesor care să îți si explice ce este acolo, ce să știm atunci este foarte greu să înveți numai după manual (elev, liceu).

Sunt foarte greu de înțeles și ...cam atât (elev, liceu).

3.4.2. Surse externe de informare. Internetul ca sursă de informare

Analizând datele secundare rezultate din aplicarea testărilor internaționale atât OECD, cât și IEA au relevat faptul că Internetul a ajuns una din principalele surse de informare, atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi. Este evident că utilizarea acestei surse este diferită de la o țară la alta, având în vedere o multitudine de factori, între care amintim (fără a avea pretenția unei enumerări exhaustive): nivelul de trai și veniturile familiilor, nivelul de dotare cu echipamente, infrastructura și calitatea conexiunii la Internet, tradiția și cultura organizațională. Ca urmare, orice concluzie generală derivată dintr-un studiu internațional trebuie preluată cu multe precauții și verificate prin studii naționale.

O cercetare calitativă despre dezvoltarea la elevi a competenței „a învăța să înveți”, derulată în 2006 de o echipă de cercetători din cadrul laboratorului Curriculum al Institutul de Științe ale Educației, a pus în evidență **opiniile unor profesori de discipline socio-umane despre avantajele și riscurile utilizării Internetului ca mijloc de învățare pentru elevi.** După cum se va vedea, aceste răspunsuri ale cadrelor didactice se încadrează în modelul cultural actual al școlii românești, centrat pe cunoaștere și pe activitatea profesorului.

În categoria avantajelor Internetului, aspectele comune menționate de majoritatea participanților la *focus-groups* au fost:

- facilitează învățarea elevilor întrucât permite accesarea unui volum uriaș de informații actualizate, obținerea rapidă de informații suplimentare celor transmise de profesor în clasă, contactul elevilor cu o diversitate de puncte de vedere despre același subiect de studiu;
- sprijină comunicarea rapidă și învățarea limbilor străine prin mijlocirea contactului cu vorbitorii nativi;
- este un instrument pentru socializarea cu „egalii” și învățare interculturală;
- oferă posibilitatea de autoevaluare obiectivă în cazul testelor online;
- permite accesul elevilor la cunoaștere cu costuri mai mici în comparație cu cele implicate de cumpărarea cărților;

- este un mijloc de învățare atractiv pentru elev deoarece permite salvarea de timp în cazul căutării informațiilor, diversitatea surselor care pot fi accesate și designul paginilor web.

Analiza datelor de cercetare a arătat că în discuția cu profesorii despre contribuția Internetului la dezvoltarea personalității elevului, dezvoltarea creativității la elevi a fost un aspect controversat.

În categoria efectelor indezirabile pe care utilizarea Internetului le are asupra învățării elevilor se regăsesc următoarele aspecte:

- diminuarea implicării elevilor în învățarea autentică: accesul facil la o multitudine de informații conduce la atitudinea de „consumator pasiv” de informații; accesul la Internet îi determină pe mulți elevi să analizeze superficial informațiile, să pună accent pe colectarea a cât mai multor informații, iar nu pe calitatea și înțelegerea acestora; acest comportament al elevilor, după cum profesorii înșiși recunosc, apare ca un efect pervers al admirației majorității profesorilor pentru cultura de tip enciclopedic a elevului și este întărit de practicile educaționale în care profesorii apreciază învățarea numai ca acumulare cantitativă de informații factuale („mulți profesori se mulțumesc cu compilații de pe Internet, nu se dovedesc suficient de exigenți față de planul lucrării, de argumentarea personală”); astfel se ajunge ca elevii să ofere în cadrul referatelor pe care le fac doar o semnificativă cantitate de informații ca „monedă de schimb” pentru obținerea unor „note de trecere”;

- existența site-urilor cu eseuri „de-a gata” pe diferite tematici blochează originalitatea prin încurajarea uniformității în stilurile de scriere și modurile în care elevii abordează temele; mai mult, acestea sprijină dobândirea de către elevi a „reflexului *copy and paste*” pentru rezolvarea sarcinilor școlare (exemplu, scrierea referatelor);

- multor informații postate pe Internet le lipsește acuratețea, iar elevii nu sunt instrumentați să verifice acuratețea informațiilor și nici să judece relevanța, calitatea și utilitatea acestora;

- alimentează preferința elevilor față de sursele secundare (de exemplu, cu interpretări despre o operă literară), mai degrabă decât pentru cele primare (în exemplu nostru, opera literară însăși);

- nu responsabilizează persoanele care postează informații în citarea surselor și, prin aceasta, cultivă la elevi lipsa de considerație față de autenticitatea sursei sau drepturile de autor;

- de multe ori și pentru mulți elevi conduce la „pierderea” timpului;

- „pasiunea” pentru Internet defavorizează lectura „clasică” care ar oferi elevilor mai multe oportunități de a-și dezvolta o gândire structurată și capacitatea de exprimare coerentă;

- aceeași pasiune pentru Internet susține lipsa sau slaba exersare a gândirii critice (favorizează descrierea unui fenomen, acumularea de date factuale, iar nu interpretarea personală, stilul argumentativ); în ceea ce privește metodele de obținere a cunoașterii, pune accent pe lectură, iar nu pe observarea directă a fenomenelor;

- dependența de Internet pentru informare subminează încrederea elevilor în propria capacitate de învățare atunci când nu au acces la motoarele de căutare de pe Internet;

- generează un comportament anxios la elevi;

- conduce la diminuarea capacității de concentrare a elevilor asupra cerinței unei sarcini specifice, ceea ce implică „riscul de a nu se axa pe atingerea obiectivelor cerute de profesor”;

- face învățarea elevilor dificil de monitorizat și verificat de profesori și părinți;

- conduce la izolare, prin absența socializării de tip face-to-face;

- diminuează capacitatea elevilor de a lucra în grup în condițiile de interacțiune din clasă;

- utilizarea Internetului influențează negativ învățarea tradițională din clasă în care principala sursă de informare este profesorul și activează dilema „autorității științifice” (Cine are dreptate? Opiniei cui trebuie să-i fie acordată atenție?).

Datele cercetării au confirmat faptul că Internetul constituie o sursă foarte importantă de informare pentru elevi în pregătirea lecțiilor (într-o proporție mult mai mare decât pentru cadrele didactice). Reamintim că distribuția procentuală a opiniilor referitoare la sursele de informare situează Internetul de către cadrele didactice pe locul patru din cele șase surse de informare, la puțin peste jumătatea scalei de evaluare (56,4%), în timp ce pentru elevi, acesta ocupă locul al doilea, cu trei sferturi (73,3%) dintre opinii pe scala de către evaluare a surselor pentru pregătirea lecțiilor.

Profesorii, despre Internet ca sursă de informare pentru ei și pentru elevi:

Pe Internet, da. Noi suntem încă, probabil, de modă veche. Suntem încă adepții cărților științifice. Numai că ei nu știu să caute acolo. Chiar dacă le dăm indicații – ce anume, punctual, ce să caute – nu caută și nici nu au răbdare. Deci până la urma tot Internetul este... dar de-acolo, cel puțin în domeniul chimic, nu sunt materialele cele mai bune, sunt pline de greșeli. Nu știu să scrie formule, adică n-au învățat programele respective... și sunt pline de greșeli și incomplete. Deci nu sunt mulțumită de materialul de pe Internet și atunci prefer să le cer revistele interdisciplinare de la chimie, biologie, deci acestea care sunt... (profesor, liceu).

3.5. PRACTICILE EDUCAȚIONALE ȘI COMPORTAMENTUL DIDACTIC

3.5.1. Stabilirea orarului: mod de stabilire, respectarea cerințelor „igienice”

Conform legislației în vigoare¹⁹, orarul școlii trebuie să respecte o serie de cerințe – menționate, de altfel, și de cercetarea pedagogică, cum ar fi:

- așezarea în orar a două ore consecutive ale aceluiași obiect de studiu va fi evitată;
- se va evita planificarea unui număr mai mare de două teze pe săptămână, iar pentru clasele la care sunt prevăzute numai două teze se va planifica o teză pe săptămână;
- tezele și lucrările de control planificate nu vor fi situate în prima și în ultima zi din săptămâna școlară și nici în două zile școlare consecutive;
- orele de educație fizică nu vor fi efectuate în prima oră a turei de după-amiază și nici în ultima oră de curs (indiferent de tură);
- orele de desen, mai ales de desen tehnic, se vor efectua în perioadele de timp în care elevii beneficiază de iluminatul natural;
- activitatea de scriere nu se va desfășura, la clasele I și a II-a, la prima oră, deoarece este o activitate obositoare;
- programul de instruire practică a elevilor din școli și licee va începe după ora 7,30 și nu va depăși ora 19,00;

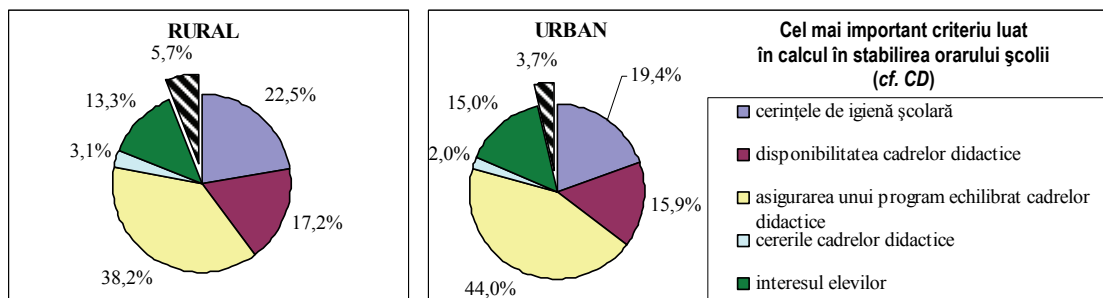
¹⁹ Ordinul Ministrului Sănătății nr. 1955/1995, Art.38-43

• durata activității zilnice de instruire practică va fi de 1-3 ore pentru elevii din învățământul gimnazial și de maximum 5-6 ore pentru cei din învățământul liceal și profesional.

Modul de respectare (sau nu!) a acestor principii este evidențiat de răspunsurile cadrelor didactice și ale elevilor referitoare la orar.

Cadrele didactice au fost solicitate să indice **cel mai important criteriu** luat în calcul atunci când se realizează **orarul școlii**. Răspunsurile sunt cele de mai jos:

	Rural	Urban	Total
Total CD	542	855	1 397
1. Cerințele de igienă școlară	22,5%	19,4%	20,6%
2. Disponibilitatea cadrelor didactice	17,2%	15,9%	16,4%
3. Asigurarea unui program echilibrat cadrelor didactice	38,2%	44,0%	41,7%
4. Cererile cadrelor didactice	3,1%	2,0%	2,4%
5. Interesul elevilor	13,3%	15,0%	14,3%
NonR	5,7%	3,7%	4,5%
Total	100%	100%	100%



Elevii au fost solicitați să-și exprime **opiniile despre orarul zilnic**, mai puțin de jumătate considerând orarul ca adecvat:

	GIM	LIC	Total	GIM	LIC	Total
Este prea încărcat	726	571	1 297	52,5%	45,9%	49,4%
Este prea lejer	30	24	54	2,2%	1,9%	2,1%
Este adecvat	546	579	1 125	39,5%	46,5%	42,8%
NonR	80	71	151	5,8%	5,7%	5,7%
Total	1 382	1 245	2 627	100%	100%	100%

Se poate observa lesne că, în constituirea orarului, nu sunt respectate cerințele igienice legale și, de asemenea, că numărul mare de ore pe zi constituie o problemă.

3.5.2. Strategii și metode didactice folosite la clasă. Centrarea pe profesor sau pe elev

Perspectiva centrării pe elev postulează ideea că învățarea este un proces uman natural care este caracterizat deopotrivă de caracteristici comune mai multor persoane și caracteristici unice ale fiecăreia dintre acestea. Dacă atributele comune ne permit definirea unui model educațional general, cele unice determină adaptări la nivelul metodelor de predare-învățare-evaluare cerute de nevoile diverse ale elevilor. Atât învățarea, cât și motivația sunt îmbună-

tățite atunci când *oferta educațională răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev, în termenii posibilității de a alege, nivelului anterior de cunoștințe/competențe, socializării/conectivității cu ceilalți* (Ryan & Deci, 2000). Centrarea educației pe elev înseamnă focalizarea pe experiențele, capacitățile, perspectivele și nevoile individuale ale fiecărui elev (Alexander & Murphy, 1998; Weinstein, 1998), acestea fiind acele aspecte care apar ca fiind minimalizate sau omise din cadrul unei perspective a centrării pe predare/profesor (Lambert & McCombs, 1998).

Prin contrast, modelul școlii tradiționale plasează profesorul în rolul central și definește relații ierarhice, profesorii fiind împuterniciți să controleze elevii și prin aceasta creându-se distanță socială între profesori și elevi (Cummins, 1994). Lecțiile se desfășoară, de regulă, pe baza manualului, elevii având spațiu restrâns de exprimare a nevoilor și intereselor de învățare atunci când profesorul ia decizii referitoare la conținutul predării și capacitățile care urmează a fi dezvoltate. De asemenea, stilurile de învățare favorizate prin predare sunt dintr-o gamă extrem de restrânsă. Practicile școlii tradiționale se bazează pe așteptarea ca elevul să se adapteze normelor și cerințelor școlii și nu „cer” profesorilor să-și adapteze strategiile de predare la nevoile diverse ale elevilor. Mai mult, în evaluare pun accent pe deficit și puncte slabe și nicidecum pe calități, puncte forte sau progres în performanța elevilor (Mills, Dunham & Alpert, 1988).

Cercetarea sugerează că practicile de predare tradiționale sunt ineficiente și acționează, în mod special, în detrimentul elevilor care sunt în situație de risc școlar (Alexander & Knight, 1993), aceștia plângându-se adesea că sarcinile școlare sunt plictisitoare și irelevante pentru „viața reală” sau viitor (Lambert & McCombs, 1998; Nieto, 1996).

O premiză de bază a perspectivei centrate pe elev este aceea că orice transformare a procesului educațional trebuie să includă reexaminarea conceptelor de educație, învățare și școlaritate (Nieto, 1996; Sarason, 1995), iar internalizarea principiilor de bază pe care cercetarea din domeniul psihologiei educaționale le-a evidențiat este considerat un prim pas în acest proces. Spre ilustrare, din perspectiva centrării pe elev, construirea mediilor școlare și a practicilor educaționale eficiente ar trebui să se bazeze pe patru categorii de factori (American Psychological Association Board of Educational Affairs, 1995):

- *factori cognitivi și metacognitivi*, semnificativi pentru natura constructivă a procesului de învățare și sprijinirea elevilor în conștientizarea propriului proces de gândire și învățare;
- *factori afectivi și motivaționali*, relevanți pentru influențarea învățării prin intermediul emoțiilor pozitive și al interesului elevului;
- *factori sociali și de dezvoltare*, definatorii pentru un climat pozitiv al învățării și al relațiilor care facilitează învățarea conștientă. Această categorie de factori se concentrează pe identificarea diferențelor între elevi și în cazul aceluiași elev, dar în momente diferite, care pot fi atribuite mediului în care aceștia s-au dezvoltat;
- *diferențe individuale*, relevante pentru luarea deciziilor referitoare la asigurarea echilibrului între aplicarea principiilor de bază ale învățării și adaptarea la atributele individuale unice care determină modurile specifice de învățare ale diversilor elevi.

Caracteristicile fundamentale ale școlilor în care este dezvoltat un mediu de învățare centrat pe elev se regăsesc în trei domenii majore (McCombs & Whisler, 1997):

- *relațiile cadru didactic-elev și climatul clasei*;
- *curriculum scris și „traducerea” acestuia în practicile educaționale prin strategiile de predare-învățare-evaluare utilizate la clasă*;
- *managementul școlii și al clasei*.

Un mediu de învățare centrat pe elev și-a dovedit eficacitatea în îmbunătățirea performanțelor academice, orientarea elevilor către motivația intrinsecă a învățării și prevenirea abandonului școlar.

Studiile și cercetările realizate la nivelul sistemului românesc de învățământ preuniversitar arată, în condițiile generale ale unei orientări preponderente pe cadru didactic și pe activitatea de predare, că în ultimul deceniu s-a putut constata un început de „recentrare” a activității la clasă pe elev și pe activitatea de învățare.

După cum relevă Rezumatul Raportului intermediar de evaluare longitudinală a Proiectului pentru Învățământ Rural, situația la nivelul anului 2007, în ceea ce privește strategiile și metodele didactice folosite la clasă, indică următoarea evoluție în privința **învățării prin cooperare și a organizării activității didactice pe grupuri de elevi:**

- Comparativ cu anul 2005, se constată o creștere importantă a ponderii claselor observate în cadrul cărora se organizează activități de grup. Astfel, în 2007, în aproape două treimi dintre clasele observate au fost organizate activități de grup, în timp ce la evaluarea anterioară ponderea acestora era de aproximativ două ori mai mică. Creșterea ponderii lecțiilor observate la nivelul cărora s-au organizat activități de învățare în grupuri mici sugerează o îmbunătățire a **capacității cadrelor didactice investigate de a utiliza metode și tehnici de lucru în grup, cel mai probabil ca efect al programelor de formare sau mentorat.** Totuși, variația importantă a timpului acordat activităților de grup de la o lecție la alta, demonstrează faptul că aceste metode nu reprezintă o constantă a activității didactice în toate școlile cuprinse în eșantion, ci mai degrabă o strategie adoptată de un număr relativ restrâns de cadre didactice.

- În raport cu evaluarea anterioară, se constată îmbunătățiri semnificative ale mobilității și potențialului de interacțiune a elevilor în clasele observate. Analiza comparativă a rezultatelor observărilor la clasă, realizate în cadrul celor două evaluări, arată o scădere semnificativă (de la 91% în 2005 la 78% în 2007) a ponderii lecțiilor în care elevii sunt așezați în clasă în mod tradițional, unul în spatele celuilalt. Modul de aranjare a mobilierului clasei, după cum s-a putut analiza prin intermediul observărilor la ore, cunoaște următoarele creșteri în 2008 față de 2005: cerc, semicerc sau careu – cu 3,2 p.p. (8,2% în 2008), grupe de elevi (altele decât cele impuse de învățământul simultan) – cu 9,2 p.p. (11,2% în 2008), organizare neconvențională – 0,8 p.p. (0,8% în 2008), situație însoțită de reducerea aranjării tradiționale (teatru, elevii stau în bănci organizate pe rânduri, unul în spatele celuilalt) cu 13,3 p.p. (79,8% în 2008). Cu toate acestea, **ponderea lecțiilor în care sunt organizate spațial grupe de elevi este încă redusă**, doar 8% dintre cadrele didactice apelând la o organizare grupală a elevilor. Ca și în cazul evaluării anterioare, cele mai multe cadre didactice nu inițiază reorganizări ale mobilierului clasei pe parcursul unei lecții, păstrând aceeași așezare a elevilor de-a lungul întregii ore de curs (ponderea celor care inițiază reorganizări ale spațiului în timpul orei înregistrează o creștere de la 6% în 2005 la 11,7% în 2007). Această stare de fapt se datorează, cel mai probabil, conjugării a doi factori: formarea cadrelor didactice prin PIR și dotarea a 1 460 de școli cu mobilier modern care permite reorganizări ale spațiului clasei.

- Față de rezultatele evaluării anterioare, **nu se constată îmbunătățiri semnificative în raport cu premisele de promovare a spiritului de echipă și a responsabilității personale.** Sarcinile individuale ocupă, în medie, aproximativ 12 minute din bugetul de timp al unei lecții, de aproape 2 ori mai mult în raport cu timpul mediu alocat activităților de grup. Având în vedere acest fapt, se poate afirma că la nivelul lotului de lecții observate nu există încă un echilibru între oportunitățile de responsabilizare individuală și promovarea spiritului de echipă, munca individuală fiind preferată lucrului în grupuri mici. Totuși, se remarcă o scădere semnificativă a ponderii lecțiilor în care se organizează activități individuale de învățare, concomitent cu creșterea ponderii celor în care se organizează activități de grup; cu alte cuvinte, orientarea activităților de învățare către cele care presupun comunicarea cu ceilalți, interacțiuni sociale și exersarea spiritului de echipă încep să devină preocupări ale cadrelor didactice.

- Luând în considerare media timpului alocat diferitelor modalități de participare a elevilor la rezolvarea sarcinilor de lucru, ca și în evaluarea anterioară, se constată că

interacțiunile de tip frontal ocupă încă locul cel mai important, atingând în medie 22 de minute din bugetul de timp al unei lecții. Astfel, la nivelul lecțiilor observate, cea mai mare parte a timpului este dedicată interacțiunii cu întreaga clasă, având în centru cadrul didactic.

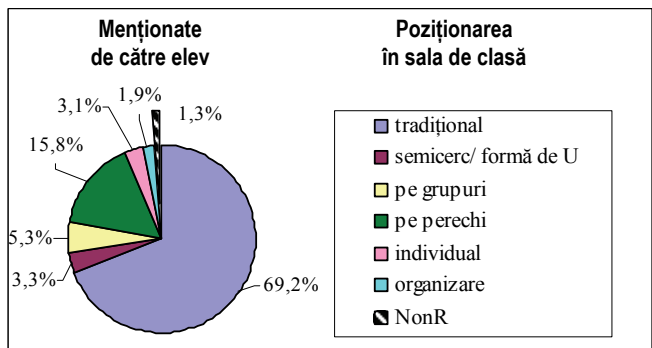
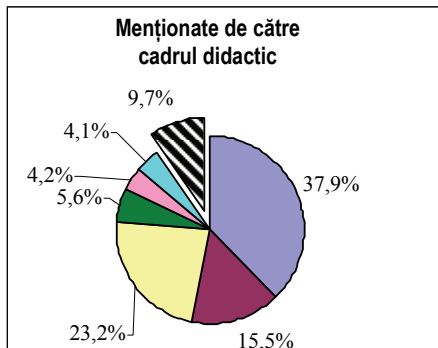
• Comparativ cu evaluarea inițială, se constată o îmbunătățire semnificativă a lecțiilor observate în raport cu durata activităților de tip expozitiv: **ponderea lecțiilor în care nu se desfășoară activități expositive crește** (cu 6,5 p.p., ajungând la 15,9% față de anul 2005), în timp ce ponderea lecțiilor care alocă mai mult de 30 de minute discursului expozitiv al cadrului didactic scade (cu aproape 21 p.p.). Ca urmare, se poate aprecia că la nivelul lecțiilor observate în cele două momente de evaluare, rolul profesorului de organizator al învățării centrate pe elev tinde să-l înlocuiască pe cel de unic deținător al cunoașterii și element central al proceselor de predare-învățare. Datele obținute prin observarea realizată în anul 2007 arată că în peste 76,1% dintre lecțiile observate, metodele expositive nu ocupă mai mult de 15 minute, oferind astfel mai mult spațiu altor tipuri de activități de învățare, centrate pe implicarea elevilor.

• Rezultatele obținute prin observările realizate în anul 2008 pun în evidență o creștere semnificativă a ponderii lecțiilor în care sunt utilizate frecvent activități de învățare diferențiată. Astfel, la nivelul întregului lot investigat, ponderea acestora crește în anul 2008 cu aproximativ 20 p.p. față de momentul inițial (72,3% față de 42,4%). Pe niveluri de învățământ, cele mai importante creșteri se înregistrează în cazul învățământului gimnazial (78,7% față de 50%), dar și în cel primar îmbunătățirea situației este semnificativă (66,4% față de 41,6%);

Rezultatele cercetării de teren, confirmă aceste aspecte (cel puțin în privința afirmațiilor cadrelor didactice. Comportamentul centrat pe elev, precum și folosirea metodelor de grup se corelează cu modul în care cadrele didactice modifică mediul fizic de învățare prin rearanjarea mobilierului. Astfel, conform datelor culese, cadrele didactice (atunci când nu au în clase mobilier fixat în podea) folosesc **modalitățile de aranjare a mobilierului** prezentate mai jos. Menționăm că **poziționarea mobilierului în sala de clasă este diferit percepută, de elevi, în raport cu cadrele didactice**, chiar dacă luăm în considerare proporția mobilierului fixat în podea (situație pe cale de dispariție).

1. Tradițional (elevii stau în bănci organizate pe rânduri, unul în spatele celui alt)
2. Semicerc sau careu deschis în formă de U
3. Pe grupuri de elevi
4. Pe perechi
5. Individual
6. Organizare neconvențională (există ore care se desfășoară în sală fără bănci sau mese fixe, permițând o mobilitate permanentă)
Total

Modalități de aranjare a mobilierului	Răspunsuri CD			Răspunsuri elevi		
	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
Total subiecți	542	855	1397	964	1663	2627
1. Tradițional	41,9%	35,3%	37,9%	62,0%	73,4%	69,2%
2. Semicerc/ formă de U	16,6%	14,7%	15,5%	4,0%	2,9%	3,3%
3. Pe grupuri	21,6%	24,2%	23,2%	6,5%	4,6%	5,3%
4. Pe perechi	5,5%	5,6%	5,6%	17,6%	14,8%	15,8%
5. Individual	3,3%	4,7%	4,2%	5,2%	1,9%	3,1%
6. Organizare	4,6%	3,7%	4,1%	3,3%	1,1%	1,9%
NonR	6,5%	11,7%	9,7%	1,2%	1,3%	1,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%



În privința **strategiilor didactice**, cercetarea de față a abordat mai multe aspecte. Primul dintre acestea se referă la structura orei de curs, anume cât din timp se acordă predării și cât activității independente a elevilor. Estimarea cadrelor didactice participante la cercetare este următoarea:

1. Cât timp dintr-o oră de curs dedicați, în medie, predării ?
2. Cât timp dintr-o oră de curs dedicați, în medie activității independente de învățare a elevilor ?
3. Cât timp dintr-o oră este dedicat, în medie, activității de învățare pe grupe/echipe

Cod	Peste 30%	20-30%	Sub 20%	NonR
1	34,9%	52,5%	10,1%	2,5%
2	22,7%	42,9%	31,6%	2,8%
3	27,4%	36,2%	33,8%	2,6%

Se poate observa o diferență semnificativă între mobilierul disponibil (care, de multe ori nu permite activitatea pe grupuri a elevilor) și afirmația cadrelor didactice referitoare la utilizarea metodelor și procedeele de grup.

În opinia elevilor, situația este diferită. Fiind solicitați să estimeze cât timp dintr-o oră de curs ascultă, de obicei, explicațiile profesorului, răspunsurile date de elevi sunt următoarele:

	GIM	LIC	Total
Total elevi	1382	1245	2627
Majoritatea timpului	55,3%	55,5%	55,4%
Mai mult de jumătate din timpul orei	34,5%	34,5%	34,5%
Mai puțin de jumătate din timpul orei	6,6%	8,0%	7,2%
Foarte puțin din timpul unei ore	3,2%	1,8%	2,5%
NonR	0,4%	0,2%	0,3%
Total	100%	100%	100%

La întrebarea referitoare la **estimarea timpului dintr-o oră de curs în care elevii lucrează individual sau pe grupuri**, răspunsurile sunt:

	GIM	LIC	Total
Total elevi	1 382	1 245	2 627
Majoritatea timpului	20,0%	20,7%	20,4%
Mai mult de jumătate din timpul orei	22,5%	26,3%	24,3%
Mai puțin de jumătate din timpul orei	36,6%	35,7%	36,2%
Foarte puțin din timpul unei ore	20,2%	17,0%	18,7%
NonR	0,7%	0,3%	0,5%
Total	100%	100%	100%

Chestionarul aplicat cadrelor didactice a încercat să surprindă atitudinile profesionale manifestate în comportamentul de zi cu zi la clasă și în relațiile cu elevii, tocmai pentru a determina diferențele dintre principiile enunțate în curriculumul național „oficial” (respectiv în documentele curriculare – planuri de învățământ, programe – inclusiv notele de fundamentare – ghiduri, îndrumări etc. – și curriculum-ul aplicat, performat de cadrul didactic.

De exemplu, cadrele didactice au fost solicitate să aprecieze în ce măsură anumite *aspectele* (menționate mai jos) *influențează pozitiv producerea învățării la elevi în clasă*.

Opinii cadre didactice	
1.	Calitatea predării (claritatea și complexitatea explicațiilor profesorilor)
2.	Sucesiunea sarcinilor de învățare („apropiat” – „depărtat”; „cunoscut” – necunoscut”; „concret” – „abstract”; „particular” – „general” etc.)
3.	Calitatea auxiliarelor didactice
4.	Oferirea oportunităților pentru învățarea participativă
5.	„Atmosfera” destinsă / relaxată / plăcută
6.	Timpul alocat oficial unei teme
7.	Valorificarea rezultatelor învățării dobândite de elevi în alte contexte decât cele școlare
8.	Evaluarea învățării prin metode formative
9.	Deținerea de către elevi a unor tehnici de învățare (luarea notițelor, extragerea esențialului, citirea accelerată, realizarea hărților conceptuale etc.)
10.	Cooperarea cu alți profesori în realizarea activităților de bază
11.	Interesul părinților pentru progresul elevilor lor, pentru calitatea pregătirii acestora

	Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Fără importanță	NonR	Medie	% Med.
	5	4	3	2	1	0		
1	83,7%	13,7%	1,6%	0,1%	0,0%	0,9%	4,782	95,6%
2	40,2%	46,2%	9,7%	0,9%	0,5%	2,4%	4,174	83,5%
3	25,8%	51,1%	18,2%	2,6%	0,2%	2,1%	3,932	78,6%
4	43,5%	43,9%	9,4%	0,6%	0,1%	2,6%	4,223	84,5%
5	56,4%	36,1%	6,1%	0,4%	0,1%	0,9%	4,458	89,2%
6	23,9%	48,3%	20,8%	4,3%	0,5%	2,2%	3,842	76,8%
7	38,9%	44,6%	12,6%	2,4%	0,0%	1,5%	4,156	83,1%
8	32,9%	52,5%	9,8%	0,8%	0,1%	3,9%	4,055	81,1%
9	41,9%	43,2%	8,9%	1,4%	0,7%	3,8%	4,127	82,5%
10	23,1%	51,5%	19,4%	2,8%	0,2%	3,0%	3,855	77,1%
11	54,9%	31,1%	9,4%	1,7%	0,4%	2,6%	4,307	86,1%

Se poate observa că primul element, *calitatea predării*, are media cea mai mare, urmat de *atmosfera destinsă* și *interesul părinților*, deci factori care **nu** țin de elevi.

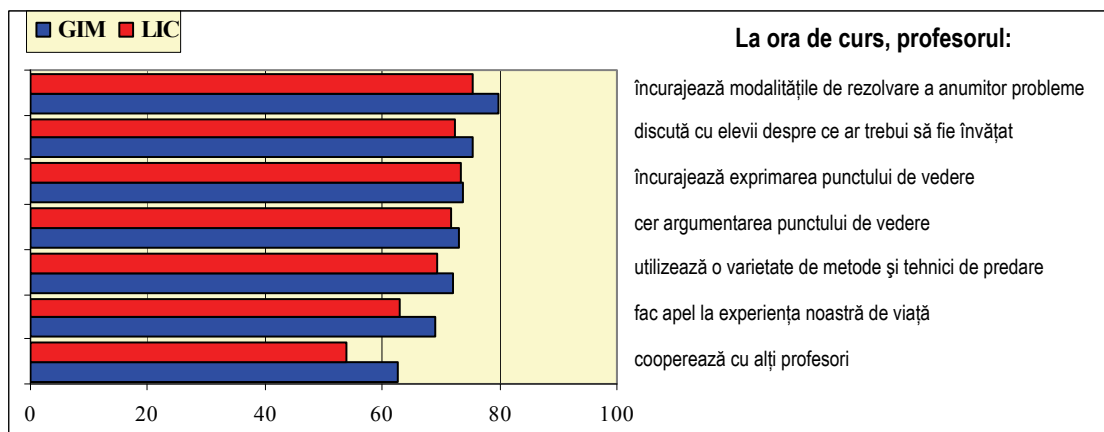
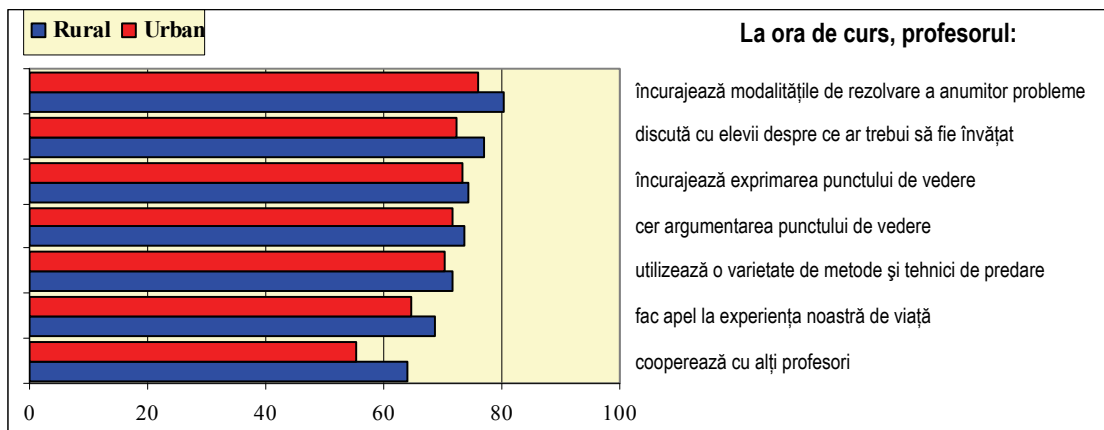
Modul de organizare a situațiilor de învățare și de derulare a activităților de învățare a constituit subiectul mai multor itemi din chestionarul adresat elevilor.

De exemplu, elevii au fost solicitați să estimeze **frecvența apariției unor comportamente profesionale centrate pe elev și pe învățare**, enumerate mai jos:

Opinii elevi	
1	Profesorii ne cer să ne argumentăm punctul de vedere asupra subiectului discutat.
2	Profesorii ne încurajează să găsim modalități de rezolvare a anumitor probleme/exerciții/situații.
3	Profesorii ne ușurează înțelegerea unor subiecte făcând apel la experiența noastră de viață.
4	Profesorii ne încurajează să ne exprimăm punctul nostru de vedere asupra subiectelor discutate.
5	Profesorii discută cu elevii despre ce ar trebui să fie învățat, despre ce așteaptă de la ei.
6	Profesorii utilizează o mare varietate de modele, metode și tehnici de predare.
7	Profesorii cooperează cu ceilalți profesori dacă întâmpinăm dificultăți în învățare.

Utilizând un scor de echivalare asemănător distanțelor procentuale, au fost obținute următoarele rezultate:

	Toate orele	Majoritatea orelor	Unele ore	(Aproape) niciodată	NonR	Medie
Scor	100	75	50	25	0	
TOTAL						
1	20,5%	51,7%	25,4%	2,0%	0,5%	72,4
2	32,1%	48,7%	17,5%	1,1%	0,6%	77,7
3	19,0%	35,0%	38,8%	6,4%	0,9%	66,2
4	26,8%	44,7%	25,7%	1,9%	0,9%	73,6
5	32,5%	37,7%	24,8%	3,8%	1,3%	74,1
6	25,3%	38,9%	30,5%	4,1%	1,3%	70,7
7	17,1%	24,4%	35,1%	22,2%	1,2%	58,5
GIM						
1	22,4%	50,8%	24,7%	1,7%	0,5%	73,2
2	37,5%	46,6%	13,8%	1,4%	0,7%	79,7
3	23,7%	36,8%	32,9%	5,6%	1,0%	69,2
4	28,8%	41,6%	26,9%	1,7%	0,9%	73,9
5	34,0%	39,4%	22,8%	2,5%	1,4%	75,5
6	26,6%	41,3%	26,9%	3,8%	1,4%	72,0
7	22,4%	50,8%	24,7%	1,7%	0,5%	73,2
LIC						
1	18,5%	52,6%	26,1%	2,3%	0,5%	71,6
2	26,1%	51,0%	21,7%	0,8%	0,4%	75,4
3	13,7%	33,1%	45,2%	7,2%	0,7%	63,0
4	24,5%	48,0%	24,4%	2,2%	0,9%	73,3
5	30,8%	35,8%	27,0%	5,2%	1,2%	72,4
6	23,9%	36,2%	34,4%	4,3%	1,1%	69,4
7	11,9%	21,4%	38,1%	27,8%	0,9%	53,9
RURAL						
1	23,0%	49,9%	25,7%	0,9%	0,4%	73,5
2	39,4%	45,5%	13,1%	1,1%	0,8%	80,4
3	21,5%	38,9%	33,7%	4,8%	1,1%	68,7
4	28,7%	43,2%	26,0%	0,8%	1,2%	74,3
5	36,0%	39,9%	20,9%	1,9%	1,3%	76,8
6	24,4%	43,8%	27,0%	3,4%	1,5%	71,6
7	23,0%	27,7%	32,9%	14,8%	1,6%	64,0
URBAN						
1	19,1%	52,7%	25,1%	2,6%	0,5%	71,8
2	27,8%	50,5%	20,1%	1,1%	0,4%	76,1
3	17,6%	32,8%	41,7%	7,3%	0,7%	64,8
4	25,6%	45,5%	25,6%	2,6%	0,7%	73,2
5	30,4%	36,4%	27,1%	4,9%	1,3%	72,5
6	25,9%	36,1%	32,5%	4,4%	1,1%	70,3
7	13,6%	22,4%	36,4%	26,5%	1,0%	55,3



Se poate constata că scorurile cele mai mici sunt legate de utilizarea experienței de viață a elevilor și la cooperarea cu alți profesori (aspect semnalat și la alți itemi) și cele mai mari la încurajarea identificării unor modalități proprii de rezolvare a problemelor și încurajarea exprimării punctelor personale de vedere (cu diferențe la gimnaziu față de liceu și, respectiv, în mediul rural față de mediul urban).

Un rol esențial al cadrului didactic, poate cel mai important, este cel de **evaluator al achizițiilor de învățare**. Comportamente dezirabile și indzirabile ale **profesorului ca evaluator**, sunt evidențiate, cel mai bine, în opiniile elevilor²⁰. Comportamentele profesorului sunt apreciate de elevi atunci când oferă feed-back referitor la rezultatele evaluărilor care se structurează pe două planuri, didactic și afectiv-emoțional, cu aspecte subsumate, după cum urmează:

- în plan **didactic**, cu aspectele subsumate: realizarea unei evaluări de parcurs, iar nu «de moment»; obiectivitatea notării; asigurarea transparenței criteriilor de evaluare în avans; justificarea notelor pe care le acordă elevilor, deopotrivă în cazul evaluării scrise și orale; anularea notelor de la o lucrare de control atunci când notele sunt foarte mici și ajunge la concluzia că toată clasa nu a înțeles; sprijinirea elevilor care nu au obținut rezultate bune în învățare;

²⁰ “Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu”, ISE, 2004

- în plan **afectiv-relațional**, aspectele subsumate care trebuie luate în considerare sunt: adecvarea comportamentului la situație: a „ști” când să fie indulgenți sau exigenți; „înțelegerea” elevilor atunci când au un motiv foarte serios pentru care nu și-au pregătit lecția; evitarea comportamentului duplicitar, a „jocului dublu”: „cu noi vorbește într-un fel, ne dă impresia că totul este OK și apoi ne părăște la părinți”; acordarea dreptului la replică elevului nemulțumit de notă; crearea unei atmosfere calme și prietenoase prin simțul umorului; răbdarea ca și acceptarea diferențelor interindividuale dintre elevi; disponibilitatea pentru dialog: „vrea să asculte și ce spun elevii” și considerarea elevilor ca interlocutori valabili, chiar dacă aceștia au și recunosc că au dificultăți în exprimarea argumentată, în susținerea unei opinii; apropierea față de elevi și cunoașterea personală a acestora.

Din categoria comportamentelor profesorului, **blamate** de elevii, fac parte (conform aceleiași cercetări):

- încurajarea competiției prin realizarea ierarhiilor în funcție de note, acordate pe criterii cantitative;

- utilizarea sistemului de „note la ofertă” (de exemplu, „cine învață repede, în clasă, lecția predată azi, ia un 10”; „cine aduce informații suplimentare la lecție are un 10”);

- supraaprecierea/subaprecierea rezultatelor elevilor prin notarea „etichetă” care îi menține pe aceștia în «zona valorică» în care s-au aflat într-o anumită perioadă, fără a ține seama de evoluția ulterioară;

- oferirea de feed-back negativ sub forma criticilor nejustificate și utilizarea limbajului „jignitor”;

- realizarea predicțiilor negative cu privire la prestația elevilor („nu intrați în examen”, „nu o să se aleagă nimic de voi” etc.);

- ironizarea elevilor atunci când răspund greșit sau parțial greșit și transformarea acestei situații în prilej de afirmare a omniscienței profesorului;

- orientarea evaluărilor după prejudecăți, precum: elev bun – elev slab, elev din familie cu poziție socială importantă – elev din familie obișnuită; elev român-elev rom. Ca efect al prejudecăților, elevului bun îi sunt „iertate mai ușor greșelile”, iar „acordarea notei este amânată până data viitoare pentru a nu i se strica media”, iar elevului care provine dintr-o familie cu statut socio-economic ridicat îi este „dată o notă mai mare decât merită”;

- utilizarea criteriilor subiective de notare: ținuta (de obicei, cea neadecvată pentru ore este sancționată negativ), machiajul, caracteristicile fizice („ochii frumoși”), participarea la meditațiile particulare date de profesor, informațiile anterioare și exterioare relației propriu-zise cu elevul provenite din cunoașterea familiei acestuia („maică-ta mi-a fost elevă”), din comunicarea cu ceilalți profesori sau din consultarea catalogului pentru „a vedea” ce note are elevul la celelalte discipline.

Se poate constata, din cele de mai sus, că în opinia elevilor, evaluarea produsului primează în defavoarea evaluării procesului. A evalua pare a fi echivalent doar cu a controla dacă, ce și cât au învățat elevii și cu a nota. În ceea ce privește utilizarea sistemelor de notare, adesea profesorii sunt prinși în capcana „exactității” și ajung să dezvolte sisteme particularizate cu mai multe trepte în absența unor criterii de acordare a notelor clare, transparente și consecvent aplicate. Astfel apare «notarea speculativă» care constă în sancționarea prin notă a unor lacune în ansamblul cunoștințelor elevilor sau a unor erori, chiar și atunci când acestea nu fac parte din elementele esențiale de conținut sau când reprezintă o situație izolată, întâmplătoare.

În ceea ce privește caracteristicile comportamentale ale profesorului ca evaluator, elevii apreciază cel mai mult obiectivitatea, simțul umorului, „înțelegerea” și blamează comportamentele care exprimă „efectul halo”, „cota de iubire” și „efectul Pygmalion”.

În domeniul cercetării educaționale contemporane privind impactul practicilor de evaluare asupra învățării și motivației elevilor (Crooks, 1988; Madaus, 1988; Black and Wiliam, 1998; *Assessment reform Group*, 1999, 2000), **problematica feed-back-ului oferit de profesor elevilor** s-a bucurat de o atenție sporită.

Investigarea feed-back-ului verbal pe care profesorul îl oferă elevilor este extrem de importantă pentru învățare, întrucât în sala de clasă, prin statutul său, profesorul este cel care gestionează comunicarea²¹: organizează, inițiază, *controlează* și încheie schimburile verbale.

În România, practicile de comunicare în evaluarea elevilor de către profesori au fost puse în evidență de o cercetare („**Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu**”, ISE, 2004) care a examinat, printre altele, și feed-back-ul pe care profesorul îl oferă elevilor în timpul lecțiilor, precum și percepțiile elevilor față de rolul de evaluator al profesorului, prin utilizarea unei grile de observare²² a comportamentului verbal al profesorului și a focus-grupurilor pentru elevi.

Premisa de la care a pornit investigația feeb-back-ului pe care profesorii îl oferă elevilor în clasă a fost aceea că în comunicarea didactică, acesta capătă conotații mai largi decât în contextul comunicării din afara lecției: este puternic legat de producerea și reglarea învățării și se supune legităților unui act sistematic de învățare. El presupune nu doar comunicare despre comunicare, ci și comunicare **despre învățare**.

Feeb-back-ul este mecanismul de reglare care permite adaptarea interlocutorilor unul la celălalt, la situație și la finalitatea urmărită. Ca urmare, analiza acestui mecanism a fost plasată în perspectiva evaluării școlare, feeb-back-ul pe care profesorul îl dă elevilor fiind considerat o reacție sau un lanț de reacții într-un proces mai amplu de evaluare formativă a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor elevilor și, nu în ultimul rând, o expresie a atitudinilor sale de evaluare interpersonală, adică a „judecăților pozitive sau negative în raport cu ceea ce spune sau face celălalt” (Abric, J.C, 2002, p.40).

Analiza rapoartelor de observare la clasă a pus în evidență următoarele aspecte:

- Tipul de feed-back „privilegiat” de profesori este cel colectiv.
- Feed-back-ul pe parcursul realizării sarcinii pierde teren în fața celui final, iar atunci când este prezent este exprimat doar sintetic prin formule ca „bine” sau „nu e bine”.
- Reacțiile cadrului didactic la rezolvarea sarcinii de către elevi includ deseori comentarea răspunsului, numai că aceasta nu este raportată la niște criterii explicite de evaluare și nu este legată direct de situația de învățare.
- În cazul rezolvării neadecvate a sarcinii de către elevi se remarcă următoarele tipuri de abordări ale profesorului:
 - începe prin a solicita răspunsul corect de la ceilalți elevi sub formă de „ajutor” într-un context competitiv;
 - începe prin a comenta răspunsul elevului;
 - începe prin a cere elevului „să se mai gândească o dată” și îl sprijină prin întrebări suplimentare să ajungă la răspunsul corect;
 - începe prin a oferi răspunsul corect.
- Profesorul este deținătorul „răspunsului corect”, iar așteptările sale sunt cele care dau unui răspuns calitatea de „corect”.
- Foarte rar elevilor li se solicită reformularea și argumentarea răspunsurilor. Sub presiunea constrângerilor de timp, profesorii au tendința de a „ghici” sau de a continua

²¹ Altfel spus, „actul de comunicare se află sub tutela profesorului”(Leroy, G., 1974, Debysser, F., 1980) în: D. Sălăvăștru, *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași, 2004

²² Feed-back-ul oferit de profesor nu a reprezentat unicul focus al observării.

răspunsurile elevilor și de a considera apariția răspunsului așteptat ca fiind mai importantă decât modul în care elevul a ajuns la acesta.

- Uneori feed-back-ul este formulat ambiguu și conține contradicții: „N-ai știut să explici acest fenomen, deși în principiu ai dreptate.”

- Feed-back-ul negativ²³ explicit pare imperceptibil în plan verbal²⁴, iar cel pozitiv, constructiv adesea apare încărcat de formalism.

- Formule sintetice nuanțate de feed-back pozitiv frecvent utilizate sunt : „așa este...”, „corect”, „foarte, bine..”, „bravo...”, „felicitări...”

- Calificativul „bine” pare să sufere o modificare de statut. Frecvența utilizare și lipsită de justificare conduce la pierderea semnificației evaluative a acestuia și la o „tocire” tradusă în lipsa de rezonanță în conștiința elevului. Astfel, calificativul „bine” capătă mai degrabă conotația unui „punct” care marchează finalul schimbului.

- Feed-back-ul este sărăcit de funcția de reglare și stimulare a învățării. Prin lipsa caracterului descriptiv și a consecvenței, feed-back-ul îndeplinește preponderent funcția de întărire a unui răspuns izolat, iar nu a unui proces.

- Aprecierile profesorului nu sunt focalizate pe rezultatele punctuale ale învățării, răspunsurile fiind evaluate global și având, de multe ori, un caracter de „impresie” - în lipsa unor criterii transparente.

- Aprecierile generale realizate la finalul lecției se referă la „cum au răspuns elevii” și la „cum au înțeles lecția”.

- Faptul că adesea elevii solicită feed-back arată că există practica „*feed-back-ului întârziat*”²⁵. De multe ori, feed-back-ul dat elevilor (dacă răspunsul dat este corect sau nu), vine numai după ce au uitat întrebarea...

- Uneori, numărul mare de sarcini propuse nu lasă timpul necesar pentru discutarea și evaluarea modului concret de realizare a fiecărei sarcini. Prin urmare, feed-back-ul este superficial, insuficient și neconstructiv.

- În cazul feed-back-ului de natură academică, uneori profesorii fac trimitere la autoritatea manualului ca substitut al propriei autorități științifice „pusă între paranteze” de către elevi, sau ca un mijloc, ce înlocuiește efortul de a explica elevilor ceea ce aceștia nu înțeleg.

- Profesorii favorizează elevii cu viteză de reacție mai bună prin „selectarea” celor capabili de a oferi un răspuns prompt. Astfel, a răspunde „repede și bine” apare ca plan al competiției între elevi valorizat de profesor și defavorizează un mare număr de elevi.

- Cultura emulației este întreținută de profesori prin încurajarea elevilor care răspund mai puțin să urmeze exemplul celorlalți colegi care au răspuns corect și de multe ori.

- Există și situații în care profesorii ridiculizează elevii: „Ce bine ar fi dacă ați mai ridicat și voi mâna să dați impresia că mai știți câte ceva!”

²³ Definim feed-back-ul negativ din perspectiva semnificației sale pentru beneficiari - și includem în această categorie reacții precum: blamul, nota slabă, admonestarea etc. Prin contrast, feed-back-ul pozitiv include: încurajarea, lauda, nota bună. Această delimitare a fost necesară pentru că din perspectiva comunicării ca « împărtășire de înțelesuri », calitățile de pozitiv și negativ au alte conotații: feed-back-ul pozitiv înseamnă confirmare, iar cel negativ înseamnă că mesajul nu a fost înțeles.

²⁴ O posibilă explicație ar fi presiunea „comportamentului dezirabil” în prezența unui observator perceput ca având statut de evaluator.

²⁵ Calitatea de „întârziat” este definită prin raportare la nevoile elevilor. feed-back-ul întârziat este cel care nu apare la intervalul de timp optim pentru a permite elevului stabilirea unei legături între comportamentul și reacția profesorului față de acesta.

- Mare parte din conținutul feed-back-ului este reprezentată de mesaje afective de tipul „mi-a plăcut că²⁶...” sau „nu mi-a plăcut că...”

- Există practica evidențierii unei calități sau a unui aspect bun la fiecare dintre elevi.

- Obiectele și simbolurile cu semnificație în comunicarea evaluării sunt: tabla, caietul de notițe, fișa de evaluare, nota și catalogul.

- Nota, ca instrument de feed-back, pare a fi rațiunea fundamentală pentru care se realizează evaluările curente, iar utilizarea ei în practica educațională cotidiană are semnificații diferite pentru profesori și pentru elevi. Pentru profesori, nota apare ca un mijloc de a stimula emulația și un instrument de control emoțional. Pentru elevi, ea este o recompensă mai mult sau mai puțin legată de rezultatele reale ale învățării și o „valoare” care îi plasează într-un anumit punct al axei „elev bun – elev slab”. Acordarea notei este, în multe cazuri, legitimată prin ritualul “ieșitului la tablă”. De multe ori, nota are statut de recompensă amânată („La finalul orei, profesorul a spus elevilor că îi va reține pe cei care au răspuns la lecție și că îi va nota începând cu data viitoare”) și pretextează „jocul” emoțional: „Profesorul a anunțat că notele la test sunt mici și că a rămas dezamăgit”. Nota proastă este, de asemenea, și o armă împotriva indisciplinei elevilor.

- În multe situații, la „adăpostul” sistemului de notare, profesorii dezvoltă sisteme particularizate de cuantificare a performanțelor elevilor: sistemul cumulativ al „punctulețelor”²⁷ și sistemul „minusurilor și al plusurilor”²⁸.

- În cazul evaluării la ciclul primar, calificativele sunt folosite inadecvat. După o tradiție în care sistemul de notare opera, la modul teoretic, cu 10 trepte, doar patru par a avea o forță redusă de discriminare între performanțele elevilor. Prin urmare, apar cuantificări de genul: „minus foarte bine”, cu justificarea „pentru că a mâncat o silabă” în absența unor criterii de evaluare transparente și constante.

- Arareori sunt folosite interevaluarea și autoevaluarea elevilor, dar în lipsa unor „comparatori”²⁹ și a unor criterii de evaluare clare. Interevaluarea este solicitată adesea sub forma „localizării” greșelii elevului „ascultat” și a cauzei care a generat-o. Referitor la autoevaluare, atrag atenția două situații polarizate în care aceasta este solicitată de către profesori: în cazul elevilor cu un nivel de performanță bun și în cel al elevilor care dau un răspuns evident greșit. De multe ori, solicitarea autoevaluării este redusă la cerința de autocorectare a greșelilor.

Datele de cercetare au demonstrat că importanța feed-back-ului nu este pe deplin conștientizată în mediul școlar atâta timp cât acesta este, de multe ori, superficial, formalizat, oferit cu întârziere și mai degrabă colectiv decât individual. Modul în care se distribuie inițiativele de feed-back între cei doi actori, profesor și elev, pune în evidență lipsa de circularitate a comunicării, iar acest lucru vorbește despre transformarea asimetriei structurale a relației profesor-elev, derivată din statutele acestora, într-una de tip funcțional. Profesorul pare a fi singurul legitimat a oferi feed-back și demn de a fi luat în seamă, iar singurul tip de feed-back-ului cerut și așteptat din partea elevului este „răspunsul corect”. De obicei, acesta este focalizat pe conducerea elevului spre răspunsul „corect” și nu este un autentic instrument de orientare și motivare a învățării. Elevii sunt priviți ca participanți pasivi în evaluare, iar nu ca utilizatori angajați ai informațiilor pe care evaluarea le poate produce.

Nesolicitând elevilor reformulări sau alte evidențe ale înțelegerii, feed-back-ul ajunge să încurajeze simulările. Adesea, se remarcă o supradimensionarea a conținutului afectiv al feed-

²⁶ De exemplu, “ați mai citit câte ceva”

²⁷ Care inventariază și sancționează doar răspunsurile corecte

²⁸ Ca mod de inventariere și sancționare deopotrivă a răspunsurilor corecte și greșite

²⁹ Sunt mostre ale activității/produsului care concretizează «nivelul de referință», ținta învățării.

back-ului, iar evaluările pe care le primesc elevii ajung să reflecte mai degrabă natura raportului cu profesorul, decât comportamentul concret al elevului.

Practicile de evaluare generale se supun următorului scenariu: profesorii și „clasa” merg înainte, lăsând elevii care nu sunt de succes, adică nu pot învăța în „pasul” și cadrul de timp fixat, să ajungă în „coada” șirului. Credințele învechite și contraproductive care fundamentează acest model de evaluare par a fi: 1. Elevii vor învăța mai bine dacă le este crescută neliniștea/frica. 2. Elevii cu performanțe slabe vor fi motivați să învețe mai bine dacă vor fi comparați cu colegii mai buni.

Evaluarea este încă privită ca o etapă distinctă a lecției, plasată la final, care indică elevilor cât de aproape sau de departe sunt de așteptările profesorului, iar nu de realizarea obiectivelor de învățare. Evaluarea formativă nu este una autentică, aceasta manifestându-se în practică doar ca evaluare continuă care oglindește o evaluare sumativă fragmentată. Metodele de evaluare nu sunt foarte diversificate, iar metodele complementare sunt arareori utilizate.

Comportamentul evaluativ al profesorului a fost abordat, pe larg, și în cercetarea de teren întreprinsă, dar am căutat să surprindem, mai ales, **opiniile elevilor** în legătură cu acest subiect. În primul rând, s-a solicitat elevilor să-și prezinte **propria situație școlară**:

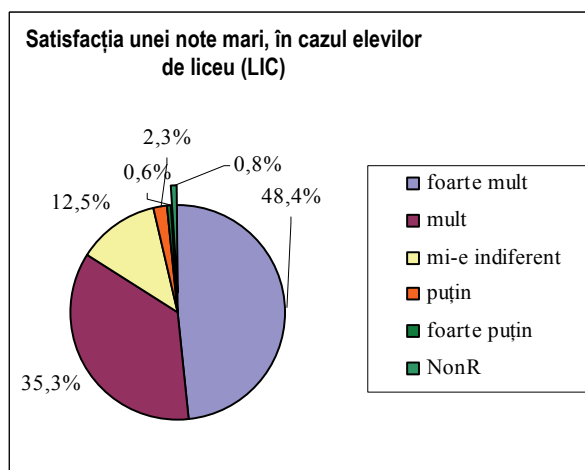
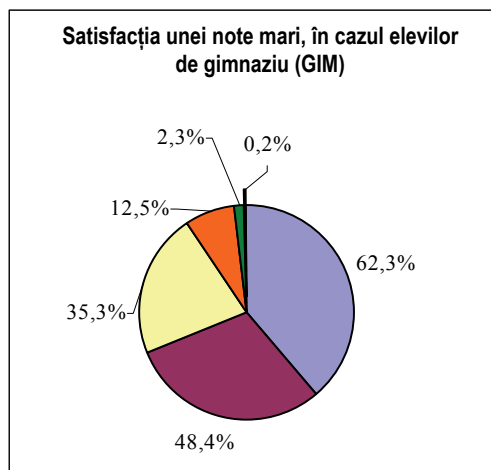
	GIM	LIC	Total	GIM	LIC	Total
sub 5	5	5	10	0,4%	0,4%	0,4%
5-5,99	47	31	78	3,4%	2,5%	3,0%
6-6,99	107	103	210	7,7%	8,3%	8,0%
7-7,99	246	274	520	17,8%	22,0%	19,8%
8-8,99	336	380	716	24,3%	30,5%	27,3%
9-10	620	435	1 055	44,9%	34,9%	40,2%
NonR	21	17	38	1,5%	1,4%	1,4%
Total	1 382	1 245	2 627	100%	100%	100%

În privința **obiectivității notării**, așa cum este ea percepută de elevi, situația este următoarea:

Notele	GIM	LIC	Total	GIM	LIC	Total
Sunt prea mici	88	84	172	6,4%	6,7%	6,5%
Sunt cele meritate	1 057	946	2 003	76,5%	76,0%	76,2%
Sunt prea mari	32	34	66	2,3%	2,7%	2,5%
Nu am nicio părere	197	179	376	14,3%	14,4%	14,3%
NonR	8	2	10	0,6%	0,2%	0,4%
Total	1 382	1245	2 627	100%	100%	100%

Notele mari sunt, în continuare, o sursă de satisfacție pentru elevi:

Cât de mult te bucuri când primești o notă mare?	GIM	LIC	Total
Foarte mult	62,3%	48,4%	55,7%
Mult	28,2%	35,3%	31,6%
Mi-e indiferent	7,7%	12,5%	10,0%
Puțin	1,2%	2,3%	1,7%
Foarte puțin	0,4%	0,6%	0,5%
NonR	0,2%	0,8%	0,5%
Total	100%	100%	100%



Față de alte cercetări am putut constata o îmbunătățire a comportamentului profesorului în legătură cu **justificarea acordării unei anumite note**. Totuși, jumătate din numărul elevilor (într-o proporție sporită la liceu) consideră că notele sunt explicate doar în momente importante (teze, lucrări recapitulative, încheierea situației etc.):

Justificarea acordării unei anumite note	GIM	LIC	Total	GIM	LIC	Total
De fiecare dată când sunt evaluat	659	474	1 133	47,7%	38,1%	43,1%
Doar la momente importante	656	663	1 319	47,5%	53,3%	50,2%
Niciodată	56	97	153	4,1%	7,8%	5,8%
NonR	11	11	22	0,8%	0,9%	0,8%
Total	1 382	1 245	2 627	100%	100%	100%

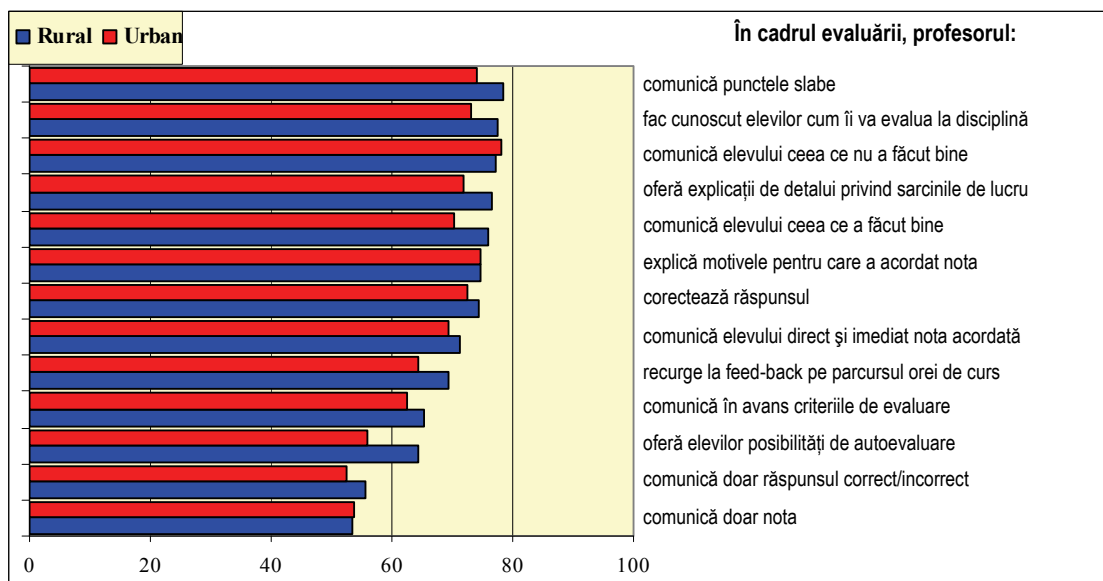
Această situație este confirmată prin răspunsurile la alte întrebări. De exemplu, s-a solicitat elevilor să aprecieze **frecvența manifestării unor comportamente evaluative ale profesorilor** (enumerare mai jos):

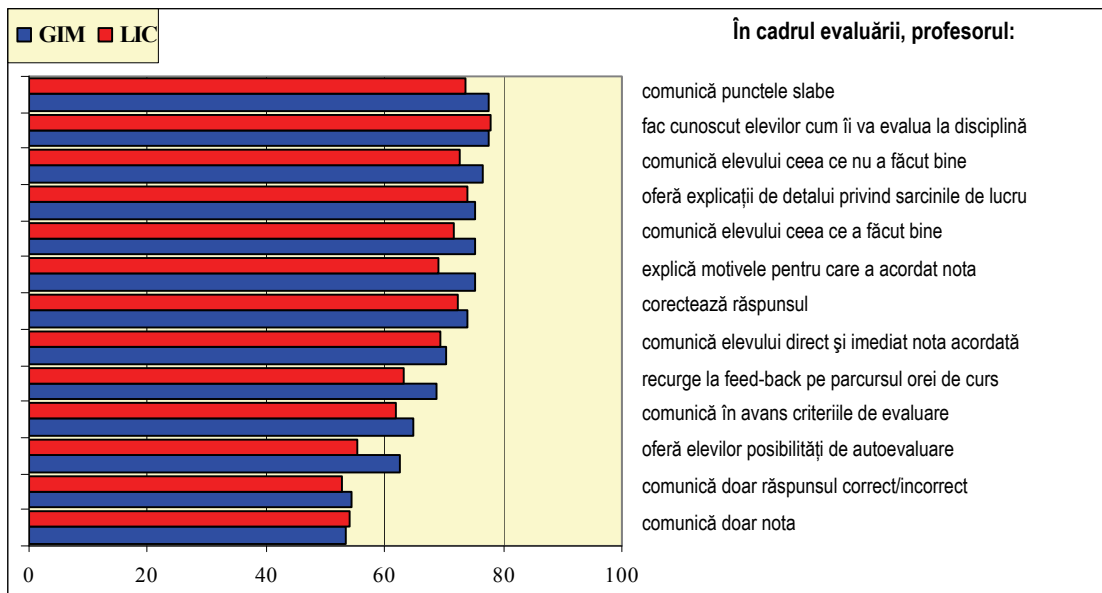
COD	Opinii elevi
1	Profesorii comunică doar nota.
2	Profesorii comunică doar dacă răspunsul elevului „e corect” sau „nu e corect”.
3	Profesorii comunică elevului ceea ce a făcut bine.
4	Profesorii comunică elevului ceea ce nu a făcut bine.
5	Profesorii comunică elevului informații care să completeze sau să corecteze răspunsul acestuia.
6	Profesorii comunică elevului ce ar trebui să facă pentru a-și îmbunătăți rezultatele la învățătură/permanța în viitor.
7	Profesorii comunică elevilor în avans criteriile de acordare a unei note, baremele de notare pe care le va utiliza.
8	Profesorii pun la dispoziția elevilor criterii și bareme de notare și le oferă ocazia de a se autoevalua pe baza acestora, de a-și corecta singuri greșelile.
9	Profesorii oferă elevilor explicații/indicații referitoare la etapele rezolvării unei sarcini de lucru, redactarea și organizarea unui eseu, portofoliu, proiect, referat.
10	Profesorii fac cunoscut elevilor cum îi va evalua la disciplina respectivă (scris, oral, probă practică, portofoliu, eseu, referat, proiect etc.).
11	Profesorii îi comunică elevului direct și imediat nota acordată.
12	Profesorii îi comunică elevului motivele pentru care i-a acordat nota respectivă.
13	Profesorii verifică continuu, în fiecare oră de curs, ceea ce au învățat elevii și fără a le pune note.

Scorurile obținute sunt prezentate în tabelul și graficele de mai jos care indică, totodată și diferențe (în bine!) în oferirea unui **feed-back pozitiv** la gimnaziu și în mediu rural:

	Toate orele	Majoritatea orelor	Unele ore	(Aproape) niciodată	NonR	Medie
Scor	100	75	50	25	0	
TOTAL						
1	7,4%	22,0%	49,5%	20,3%	0,8%	53,7
2	9,1%	20,5%	47,1%	22,2%	1,2%	53,5
3	27,6%	44,4%	23,9%	2,9%	1,3%	73,6
4	32,4%	41,9%	20,7%	2,4%	2,6%	74,8
5	29,4%	41,1%	24,1%	4,0%	1,4%	73,3
6	33,7%	40,2%	22,4%	2,9%	1,0%	75,7
7	16,3%	35,0%	36,5%	10,7%	1,6%	63,4
8	14,4%	26,6%	41,3%	16,6%	1,1%	59,2
9	30,2%	42,6%	24,1%	2,1%	1,0%	74,7
10	38,8%	37,6%	20,2%	2,2%	1,1%	77,7
11	25,5%	37,3%	30,2%	5,7%	1,4%	70,0
12	29,7%	37,1%	27,1%	4,9%	1,2%	72,2
13	19,0%	34,5%	39,7%	5,7%	1,1%	66,2
GIM						
1	7,5%	22,6%	47,3%	21,7%	0,9%	53,5
2	11,1%	20,3%	44,4%	22,8%	1,4%	54,3
3	32,1%	42,0%	22,3%	2,4%	1,2%	75,3
4	37,0%	39,3%	19,0%	2,7%	2,0%	76,7
5	31,8%	39,4%	23,3%	3,9%	1,5%	74,0
6	36,6%	41,5%	18,8%	1,9%	1,2%	77,6
7	17,8%	36,2%	35,5%	8,7%	1,8%	64,9
8	17,9%	28,9%	40,0%	12,2%	1,0%	62,6
9	33,0%	40,3%	22,9%	2,6%	1,2%	75,3
10	38,9%	36,8%	20,8%	2,2%	1,3%	77,5
11	27,8%	35,1%	30,0%	5,6%	1,5%	70,5
12	35,3%	36,8%	22,7%	3,7%	1,5%	75,2
13	23,6%	36,2%	33,5%	5,3%	1,4%	68,8
LIC						
1	7,2%	21,4%	52,0%	18,7%	0,6%	54,0
2	6,7%	20,6%	50,1%	21,5%	1,0%	52,7
3	22,7%	47,0%	25,7%	3,4%	1,3%	71,6
4	27,3%	44,7%	22,7%	2,0%	3,3%	72,7
5	26,7%	42,9%	25,1%	4,2%	1,2%	72,4
6	30,4%	38,6%	26,3%	3,9%	0,7%	73,5
7	14,6%	33,7%	37,5%	12,9%	1,3%	61,8
8	10,6%	24,1%	42,7%	21,4%	1,2%	55,4
9	27,1%	45,2%	25,3%	1,4%	0,9%	74,1
10	38,6%	38,6%	19,5%	2,2%	1,0%	77,9
11	23,0%	39,7%	30,4%	5,8%	1,2%	69,4
12	23,4%	37,4%	32,0%	6,3%	0,9%	69,0
13	14,0%	32,7%	46,5%	6,2%	0,6%	63,3

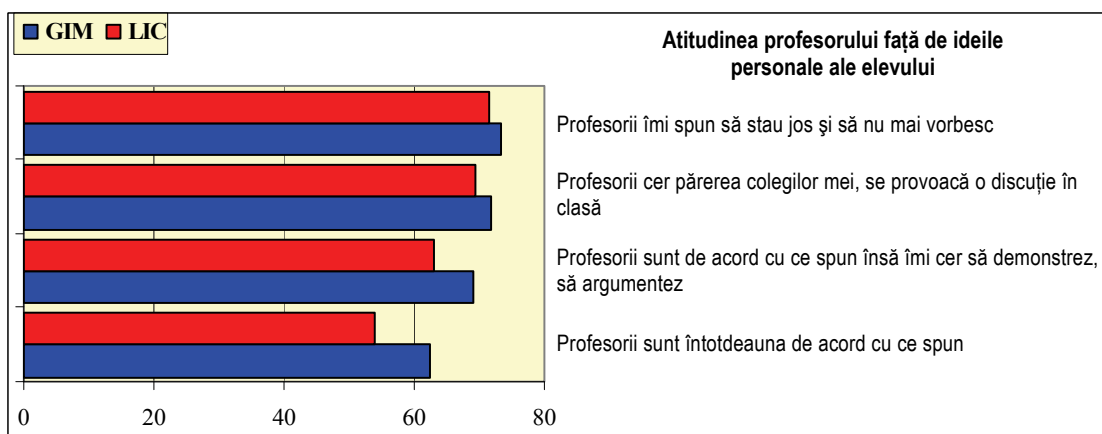
RURAL						
1	8,1%	22,0%	47,0%	22,0%	0,9%	53,6
2	12,7%	21,8%	41,7%	22,6%	1,2%	55,5
3	35,7%	39,5%	21,8%	1,9%	1,1%	76,7
4	39,4%	37,7%	18,4%	2,4%	2,2%	77,4
5	32,7%	39,3%	22,5%	3,8%	1,7%	74,4
6	38,1%	42,0%	16,7%	1,9%	1,3%	78,4
7	17,6%	36,5%	36,9%	7,1%	1,9%	65,2
8	19,5%	30,5%	39,6%	9,2%	1,1%	64,5
9	32,0%	40,5%	23,7%	2,6%	1,3%	74,8
10	38,7%	36,4%	21,3%	2,0%	1,7%	77,1
11	29,7%	32,7%	32,1%	3,8%	1,8%	71,2
12	37,6%	34,9%	22,6%	3,4%	1,6%	75,9
13	23,9%	37,7%	32,1%	4,8%	1,7%	69,3
URBAN						
1	7,0%	22,1%	51,0%	19,3%	0,7%	53,8
2	7,0%	19,7%	50,2%	21,9%	1,1%	52,4
3	22,9%	47,2%	25,1%	3,4%	1,3%	71,7
4	28,4%	44,3%	22,1%	2,4%	2,8%	73,3
5	27,5%	42,1%	25,1%	4,1%	1,2%	72,6
6	31,1%	39,1%	25,7%	3,4%	0,7%	74,1
7	15,5%	34,1%	36,2%	12,8%	1,4%	62,4
8	11,5%	24,4%	42,2%	20,9%	1,1%	56,1
9	29,2%	43,9%	24,3%	1,7%	0,8%	74,7
10	38,8%	38,4%	19,6%	2,3%	0,8%	78,0
11	23,1%	39,9%	29,1%	6,7%	1,1%	69,3
12	25,1%	38,4%	29,7%	5,8%	1,0%	70,2
13	16,2%	32,7%	44,1%	6,3%	0,7%	64,4





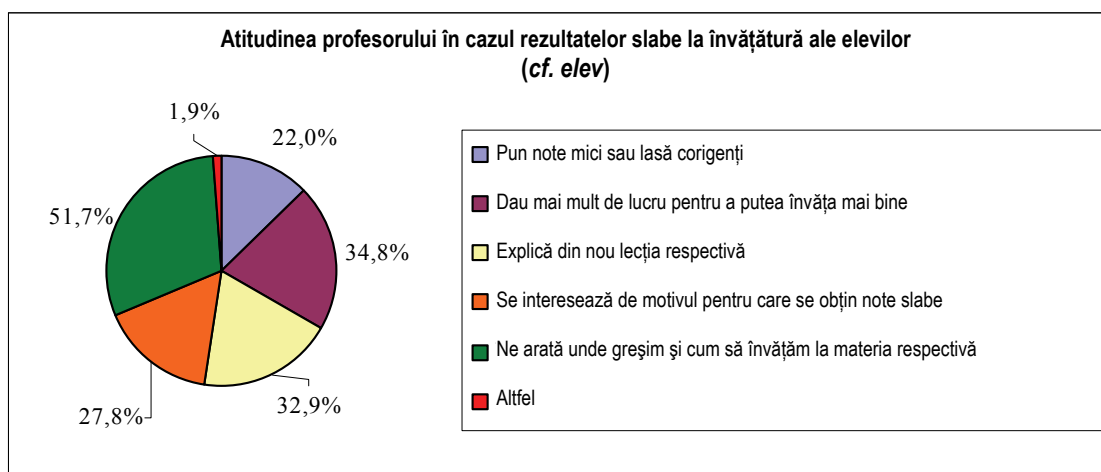
Un element important al comportamentului evaluativ al profesorului este **atitudinea față de ideile personale și față de contribuțiile originale ale elevului**. În atare situații, comportamentul profesorilor este descris mai jos, observându-se o tendință redusă de „reducere la tăcere” a elevilor cu astfel de contribuții:

	GIM	LIC	Total
Total elevi	1 382	1 245	2 627
Profesorii sunt întotdeauna de acord cu ce spun.	11,6%	10,0%	10,8%
Profesorii sunt de acord cu ce spun însă îmi cer să demonstrez, să argumentez.	57,8%	57,3%	57,6%
Profesorii cer părerea colegilor mei, se provoacă o discuție în clasă.	21,1%	26,5%	23,7%
Profesorii îmi spun să stau jos și să nu mai vorbesc.	6,7%	3,4%	5,1%
Altfel	1,7%	1,8%	1,7%
NonR	1,1%	1,0%	1,0%
Total	100%	100%	100%



La fel de semnificativă pentru comportamentul evaluativ al profesorului este **atitudinea față de rezultatele slabe la învățatură**. În astfel de situații, profesorii se comportă astfel, comportamentul dominant fiind oferirea de feed-back pentru corectarea greșelilor:

În cazul rezultatelor slabe la învățatură, profesorii:		
Pun note mici sau lasă corigenți	577	22,0%
Dau mai mult de lucru pentru a putea învăța mai bine	913	34,8%
Explică din nou lecția respectivă	864	32,9%
Se interesează de motivul pentru care se obțin note slabe	729	27,8%
Ne arată unde greșim și cum să învățăm la materia respectivă	1 359	51,7%
Altfel	50	1,9%

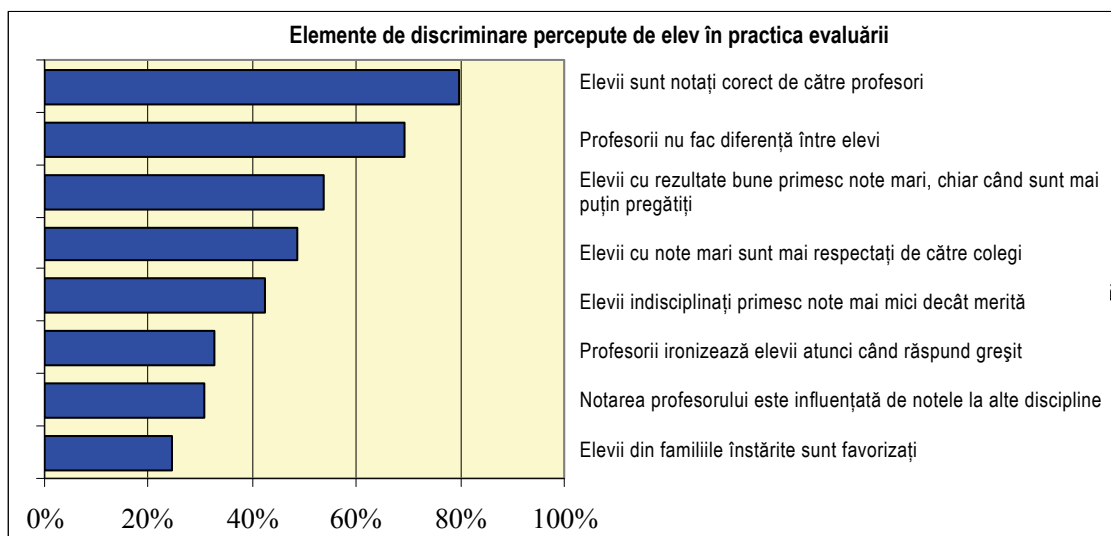


Un alt aspect, legat de obiectivitatea evaluării și a notării, pe care l-am considerat important în investigația noastră, a fost existența unor **discriminări** în cadrul acestui proces. Elevii au fost solicitați să aprecieze care dintre modalitățile de evaluare de mai jos se potrivesc cu situațiile din clasa/școala în care învață:

Modalități de evaluare de către profesor
1. Elevii sunt notați corect de către profesori
2. Elevii cu rezultate bune la învățatură primesc note mari, chiar și atunci când sunt mai puțin pregătiți la o anumită lecție
3. Elevii indisciplinați sau obraznici primesc note mai mici decât merită
4. Elevii din familiile înstărite sunt favorizați de profesori la acordarea notelor
5. Profesorii nu fac diferență între elevi, se poartă la fel de corect cu toți elevii
6. Elevii care obțin note mari sunt mai respectați de către colegii de clasă
7. Profesorii ironizează elevii atunci când răspund greșit
8. Atunci când pun note, profesorii se orientează după notele pe care elevul le are la alte discipline

Situația răspunsurilor date de elevi este următoarea, confirmându-se obiectivitatea notării și frecvența redusă a discriminării elevilor pe criterii care nu țin de performanța școlară:

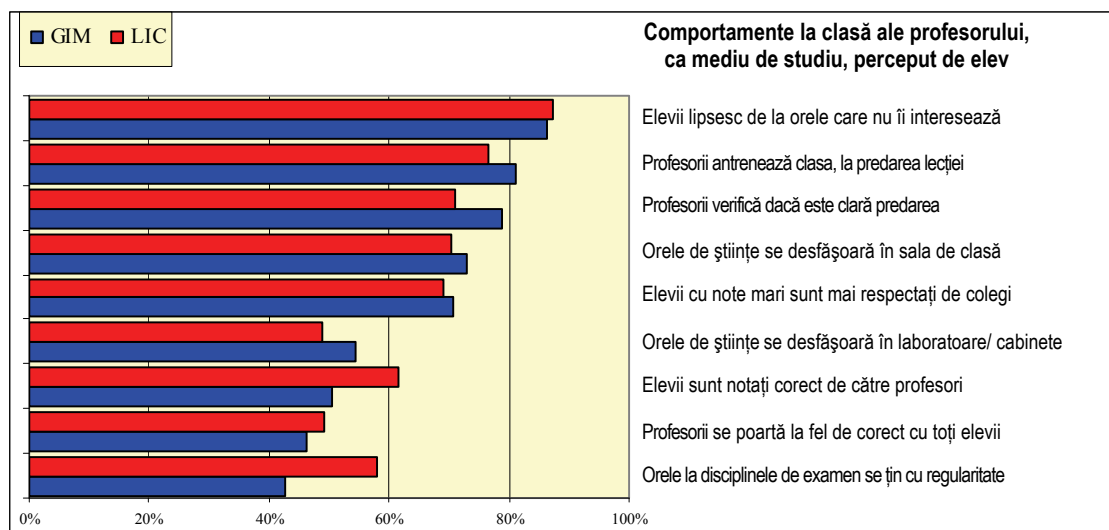
	De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată	NonR	Medie	% Med.
Scor	4	3	2	1	0	0		
1	46,4%	34,0%	13,9%	3,8%	1,0%	0,9%	3,194	79,9%
2	17,2%	25,1%	25,8%	19,4%	11,4%	1,1%	2,151	53,8%
3	11,5%	15,0%	27,5%	23,5%	20,9%	1,7%	1,693	42,3%
4	6,4%	9,8%	12,4%	18,7%	50,1%	2,6%	0,987	24,7%
5	42,1%	19,9%	18,5%	12,5%	5,7%	1,3%	2,776	69,4%
6	14,6%	21,4%	25,0%	21,5%	16,1%	1,5%	1,939	48,5%
7	4,9%	10,5%	24,7%	30,8%	26,9%	2,2%	1,312	32,8%
8	5,6%	10,5%	20,5%	27,8%	34,4%	1,2%	1,226	30,7%



Așa cum am mai menționat, comportamentul evaluativ al profesorului este extrem de important pentru crearea unui mediu școlar propice unei învățări de calitate. Ca urmare, am introdus, în chestionarele adresate elevilor, un item suplimentar în acest sens, aceștia fiind solicitați să estimeze existența și frecvența unor **comportamente ale profesorului**, legate de mediul școlar (enumerat în tabelul de mai jos):

Comportamente la clasă ale profesorului, ca mediu școlar de studiu pentru elev
1. Elevii sunt notați corect de către profesori
2. Elevii lipsesc de la orele care nu îi interesează
3. Orele la disciplinele cu examen/teză unică se țin cu regularitate
4. Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare
5. Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în sala de clasă pentru că laboratoarele sunt și ele săli de clasă
6. Profesorii nu fac diferență între elevi, se poartă la fel de corect cu toți elevii
7. Elevii care obțin note mari sunt mai respectați de către colegii de clasă
8. Profesorii antrenează în discuții clasa, la predarea unei lecții noi
9. Profesorii verifică pe parcursul orei dacă ceea ce predau este clar elevilor

	De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată	NonR	Medie	% Med.
Scor	4	3	2	1	0	0		
				TOTAL				
1	23,4%	19,5%	24,9%	20,7%	10,7%	0,8%	2,227	55,7%
2	71,4%	16,1%	5,6%	2,4%	1,6%	3,0%	3,474	86,9%
3	19,4%	18,9%	25,2%	14,9%	19,1%	2,4%	1,997	49,9%
4	27,6%	16,1%	16,6%	14,8%	22,4%	2,4%	2,068	51,7%
5	42,3%	23,3%	19,3%	9,1%	4,6%	1,4%	2,869	71,7%
6	14,4%	20,7%	24,7%	21,4%	16,9%	1,8%	1,906	47,7%
7	30,1%	36,2%	21,6%	7,7%	2,2%	2,2%	2,799	70,0%
8	46,1%	32,4%	14,9%	4,5%	0,6%	1,5%	3,158	79,0%
9	42,0%	30,1%	17,4%	7,5%	1,9%	1,1%	3,004	75,1%
				GIM				
1	23,4%	19,5%	24,9%	20,7%	10,7%	0,8%	2,227	55,7%
2	71,4%	16,1%	5,6%	2,4%	1,6%	3,0%	3,474	86,9%
3	19,4%	18,9%	25,2%	14,9%	19,1%	2,4%	1,997	49,9%
4	27,6%	16,1%	16,6%	14,8%	22,4%	2,4%	2,068	51,7%
5	42,3%	23,3%	19,3%	9,1%	4,6%	1,4%	2,869	71,7%
6	14,4%	20,7%	24,7%	21,4%	16,9%	1,8%	1,906	47,7%
7	30,1%	36,2%	21,6%	7,7%	2,2%	2,2%	2,799	70,0%
8	46,1%	32,4%	14,9%	4,5%	0,6%	1,5%	3,158	79,0%
9	42,0%	30,1%	17,4%	7,5%	1,9%	1,1%	3,004	75,1%
				LIC				
1	23,4%	19,5%	24,9%	20,7%	10,7%	0,8%	2,227	55,7%
2	71,4%	16,1%	5,6%	2,4%	1,6%	3,0%	3,474	86,9%
3	19,4%	18,9%	25,2%	14,9%	19,1%	2,4%	1,997	49,9%
4	27,6%	16,1%	16,6%	14,8%	22,4%	2,4%	2,068	51,7%
5	42,3%	23,3%	19,3%	9,1%	4,6%	1,4%	2,869	71,7%
6	14,4%	20,7%	24,7%	21,4%	16,9%	1,8%	1,906	47,7%
7	30,1%	36,2%	21,6%	7,7%	2,2%	2,2%	2,799	70,0%
8	46,1%	32,4%	14,9%	4,5%	0,6%	1,5%	3,158	79,0%
9	42,0%	30,1%	17,4%	7,5%	1,9%	1,1%	3,004	75,1%



Se poate remarca frecvența (percepută) mare a absenteismului la orele considerate „neinteresante” dar și frecvența mai mică (decât la alte răspunsuri care tratau această problemă a obiectivității notării.

Comportamentul evaluativ al cadrului didactic:

La nivelul elevilor de clasa a VIII-a, rezultatele se cuantifică la examenele de evaluare. Copii nu mai învață, toată lumea e de acord, cu ce prind din clasă cu atât rămân, degeaba îi dai temă acasă ca să exerseze (profesor, gimnaziu).

Și examenele de sfârșit de ciclu sunt, poate, depășite. Tot vorbim de atâția ani să reformăm, să folosim metode moderne, copilul să aplice ce a învățat, să găsească utilitatea..., și totuși evaluarea la sfârșit se face cantitativ. Câți itemi, rezultatul exact, exerciții (la matematică) seci, calcul cât mai mult, semne, paranteze și câte o problemă sau aplicație practică. În rest aceleași expresii, de o pagină, abstracte (profesor, gimnaziu).

Adică i-am pus să aducă proiecte, în loc să le dăm lucrări... la unele ore le-am dat foi în care să-și evalueze singuri colegii... în care puneau niște puncte. La ce-ar fi trebuit să fie atenți, de multe ori ei dădeau note mult mai mici decât dădeam noi, adică erau mult mai duri în evaluarea... colegilor. Și am zis că... să fie și ei conștienți; noi de ce îi notăm așa... să nu mai fie o ceață... să creadă că există favoritism. Am văzut că sunt destul de dornici să se evalueze unii pe ceilalți, împreună cu noi (profesor, liceu).

3.5.3. Inter/trans/multidisciplinaritatea

Inter/trans/multidisciplinaritatea în școală este un aspect intens dezbătut în învățământul românesc. Cu toate că toată lumea este de acord că acest tip de abordare este nu numai utilă, ci chiar obligatorie, studiile realizate la nivel național au indicat un slab caracter interdisciplinar, atât la nivel curricular, cât și la nivelul practicilor educaționale curente de la clasă.

În contextul economiei și societății bazate pe cunoaștere, misiunea școlii nu mai este aceea de a pregăti *buni acumulatori și depozitari de cunoștințe, într-un domeniu specific de cunoaștere*, ci de a forma persoane autonome, implicate în procesul cunoașterii și capabile de contextualizarea *răspunsurilor* la o diversitate largă de situații și sarcini de lucru. Prin urmare, competențele transversale, care facilitează *transferul* cunoștințelor și al competențelor de la o disciplină la alta, de la un an școlar la altul, din cadrul activității școlare în viața de zi cu zi, în activitățile non-formale și informale, au fost integrate ca dimensiuni ale profilului absolventului de învățământ obligatoriu iar transdisciplinaritatea a fost adoptată ca principiu de organizare a conținuturilor cunoașterii școlare. Capacități și atitudini cu un caracter transdisciplinar sunt prezente și în Curriculum-ul național din România (1998) în cadrul *profilului de formare*, iar aplicarea principiului transdisciplinarității se reflectă, la nivelul proiectării, în obiective definite nu doar pe discipline, ci și pe arii curriculare. Programele școlare pentru învățământul preuniversitar românesc conferă noțiunii de competență statutul de „organizator” în raport de care sunt stabilite finalitățile învățării și sunt selectate și organizate conținuturile.

Exemplificări ale competențelor transversale sunt și competențele cheie europene³⁰. Cele opt domenii de competențe cheie (comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; competențe matematice, în științe și tehnologii; competențe digitale; competența a învăța să înveți; competențe civice și sociale; asumarea inițiativei și antreprenoriat; sensibilizare la cultură și exprimare culturală) pot fi dezvoltate și consolidate, într-o mai mare sau mai mică măsură, în contextul studierii fiecărei discipline școlare tradiționale.

³⁰ Din 2002, termenul de competențe cheie apare ca fiind dominant în discursul privind finalitățile sistemelor de învățământ din Europa, Comisia Europeană contribuind la definirea și identificarea competențelor-cheie necesare absolventului de învățământ obligatoriu pentru a face față cerințelor societății și economiei cunoașterii. În 2006 s-a ajuns la larga acceptanță în cadrul grupurilor de lucru a definiției atribuite noțiunii de competențe-cheie - o combinație specifică de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.

La nivelul curriculum-ului prescris în România, documentul european referitor la cele opt domenii de competență cheie a fost vehiculat de la prima versiune „draft” din 2002 și a orientat schimbările curriculare din ultimii ani (2003-2010). Ca o consecință, în notele de fundamentare ale planurilor de învățământ și în notele de prezentare a programelor școlare se face referire la competențele-cheie. Spre exemplificare, în cazul programelor școlare se subliniază că în componența *competențelor-cheie* intră cunoștințe, abilități și atitudini ce urmează să fie formate până la sfârșitul învățământului obligatoriu. Deși activitatea de restructurare a unora dintre programe a presupus o raportare implicită la competențele-cheie, pentru o reală integrare a acestora în curriculum, rămâne necesară o abordare analitică care să stabilească și explicitizeze corespondențele dintre descriptorii fiecărei competențe cheie și competențele specifice fiecărei discipline școlare. Pe lângă referințele din programele școlare din trunchiul comun, oferta națională de curriculum la decizia școlii cuprinde teme, unele dintre ele cu statut de opțional de tip „integrat”, care se adresează direct domeniilor de competențe-cheie: educația europeană, drepturile omului, educația pentru sănătate (în învățământul primar); drepturile copilului, educația interculturală, istoria minorităților naționale din România (în învățământul gimnazial); educația civică, drepturile omului, migrații contemporane, educația interculturală, istoria comunismului în România, istoria minorităților naționale din România, competențe în mass-media (în învățământul liceal)³¹.

Cu toate acestea, în proiectarea curriculum-ului oficial, o comparație a planurilor de învățământ în trei momente esențiale ale parcursului Curriculum-ului național (1998-1999: primele planuri), 2001 și 2003-2004 arată tendința trecerii de la transdisciplinaritate la monodisciplinaritate. Spre exemplificare, grupajul istorie-geografie se separă și capătă alocări distincte în plan, iar studiul abordării integrate a științelor se oprește în clasa a V-a. Activitățile transdisciplinare nu au ajuns să instrumenteze profesorii cu metodologia specifică, ci doar oferă sugestii de grupaj tematic, fără preocuparea pentru crearea unei autentice perspective conceptuale integratoare³² (Sarivan, L., Singer, M., 2008, p. 25).

La nivelul practicilor educaționale, concluziile studiului „*Școala la răscruce. Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*” au evidențiat faptul că profesorii propun elevilor cunoștințele disciplinare, au un caracter „insular”, fără stabilirea legăturilor cu cunoștințe aparținând unor domenii de cunoaștere diferite, nici măcar în cazul disciplinelor din aceeași arie curriculară.

În termeni de percepții ale rolului profesorului în traducerea curriculum-ului prescris în cel real, luând în considerare finalitățile educaționale și conținuturile disciplinelor de studiu, o cercetare privind modul în care învață/învațată să învețe elevii a identificat opinia profesorilor conform căreia elevilor trebuie „să li se ofere ajutor în construirea unei abordări interdisciplinare/cross-curriculare a sarcinilor de învățare”³³.

Din rezultatele evaluării finale a PIR³⁴ reiese că, în cadrul lecțiilor observate, nu au fost consemnate situații în care cadrele didactice să fi cooperat în vederea proiectării unor activități cu conținut interdisciplinar. Unele cadre didactice fac referiri la cunoștințele dobândite la alte discipline, dar acestea sunt spontane, fără a fundamenta o abordare diferențiată conștientă și planificată.

³¹ Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S., 2010

³² Sarivan, L., Singer, M., 2008

³³ Bercu N., Căpiță, L.E., 2009 *What do Romanian teachers consider evidence of student's learning and of teaching for learning*, comunicare susținută în cadrul conferinței organizate de European Educational Research Area, Viena

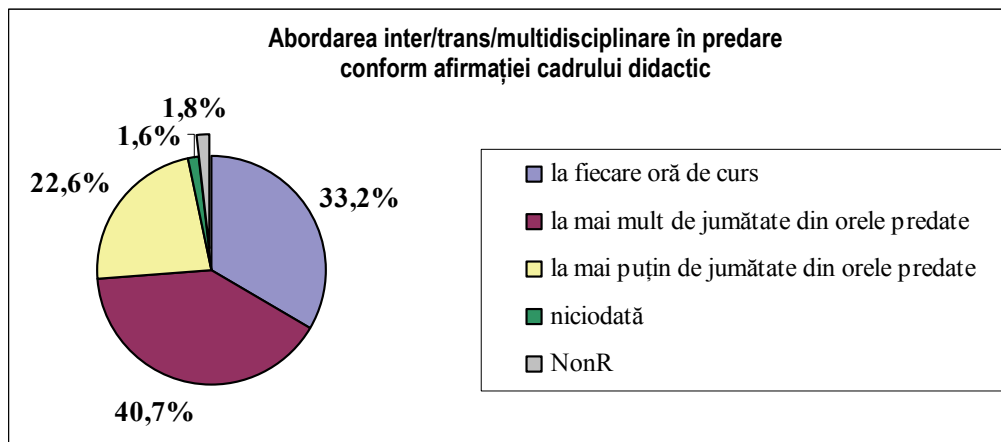
³⁴ *Implementarea metodologiei și a instrumentelor pentru monitorizarea și evaluarea Proiectului pentru Învățământul Rural. – Studiu longitudinal final* – (coord. Jigău, M., 2008)

Conștiința necesității abordării inter/trans/multidisciplinare în predare este indicată și de **răspunsurile cadrelor didactice** referitoare la abordarea unor **cunoștințe și aplicații din discipline înrudite**. Cadrele didactice afirmă că fac astfel de trimiteri:

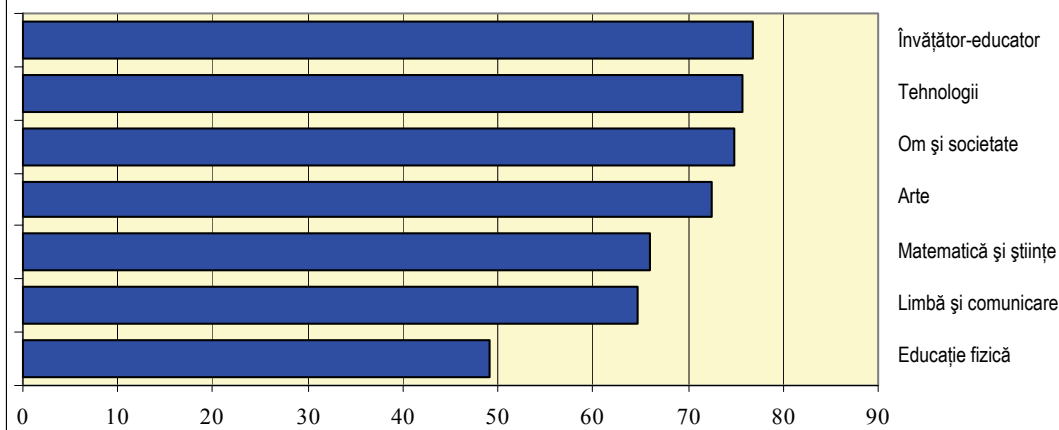
	Scor		
1. La fiecare oră de curs	100	464	33,2%
2. La mai mult de jumătate din orele predate	66	569	40,7%
3. La mai puțin de jumătate din orele predate	33	316	22,6%
4. Niciodată	0	23	1,6%
NonR	0	25	1,8%
Total		1 397	100%

În funcție de mediul de funcționare, disciplina/aria curriculară și vechimea în învățământ a cadrelor didactice, situația este următoarea:

		Total	Frecvența de abordare interdisciplinară					
		CD	1	2	3	4	NonR	Medie
Scor de echivalare			100	66	33	0	0	
Total		1 397	33,2%	40,7%	22,6%	1,6%	1,8%	67,6
Mediu	Rural	542	35,6%	37,6%	22,9%	1,3%	2,6%	68,0
	Urban	855	31,7%	42,7%	22,5%	1,9%	1,3%	67,3
Arie curric.	Limbă și comun.	363	30,6%	36,4%	30,3%	1,1%	1,7%	64,6
	Matem- științe	386	26,9%	46,9%	24,6%	1,0%	0,5%	66,0
	Om și societate	193	38,9%	48,7%	11,9%	0,5%	0,0%	74,9
	Arte	70	40,0%	40,0%	18,6%	1,4%	0,0%	72,5
	Educație fizică	134	20,1%	23,9%	40,3%	9,7%	6,0%	49,2
	Tehnologii	100	41,0%	46,0%	13,0%	0,0%	0,0%	75,7
Vechime	Învățător-educ.	140	49,3%	39,3%	5,0%	0,0%	6,4%	76,9
	0-1 an	55	41,8%	38,2%	20,0%	0,0%	0,0%	73,6
	2-5 ani	158	27,2%	39,9%	27,8%	2,5%	2,5%	62,7
	6-10 ani	224	28,1%	43,8%	24,1%	1,8%	2,2%	65,0
	11-20 ani	394	30,7%	47,0%	19,8%	2,0%	0,5%	68,2
	Peste 20 ani	476	36,8%	36,6%	22,5%	1,5%	2,7%	68,3

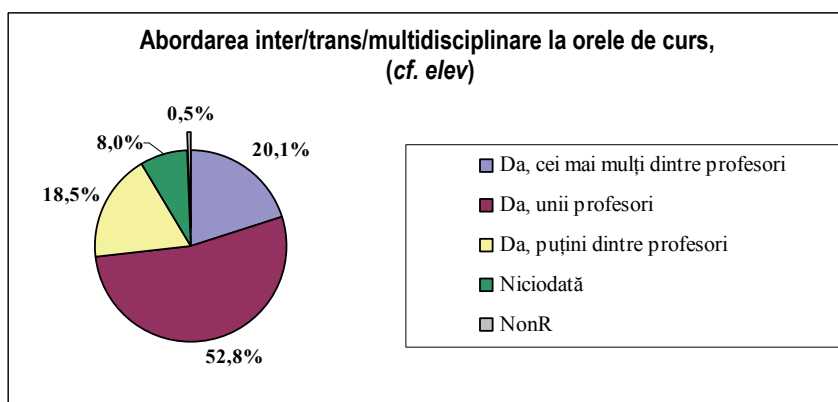


Frecvența abordării interdisciplinare a disciplinei predate (cf. CD)



Răspunsurile elevilor sunt, însă, mai nuanțate, ei considerând că profesorii fac legătura cu informații predate la alte discipline într-o proporție mai mică, rezultatele corelându-se cu aprecierile referitoare la calitatea resursei umane:

	Scor		
1. Da, cei mai mulți dintre profesori	75	529	20,1%
2. Da, unii profesori	50	1 387	52,8%
3. Da, puțini dintre profesori	25	487	18,5%
4. Niciodată	0	211	8,0%
NonR	0	13	0,5%
Total		2 627	100,0%



		Total	Frecvența de abordare interdisciplinară					
		elevi	1	2	3	4	NonR	Medie
Scor de echivalare			75	50	25	0	0	
Total		2 627	20,1%	52,8%	18,5%	8,0%	0,5%	46,1
Mediu	Rural	964	21,5%	54,3%	16,0%	7,7%	0,6%	47,2
	Urban	1 663	19,4%	52,0%	20,0%	8,2%	0,4%	45,5
Clasa	GIM	1 382	22,5%	53,5%	16,3%	6,9%	0,7%	47,7
	LIC	1 245	17,5%	52,0%	21,0%	9,2%	0,2%	44,4

Calitate resursa umană	Nesatisf.	384	27,3%	49,7%	15,9%	6,5%	0,5%	49,3
	Satisf.	668	18,1%	56,1%	18,1%	7,5%	0,1%	46,2
	Bună	1 053	17,1%	54,0%	20,0%	8,1%	0,8%	44,8
	F. bună	253	25,3%	50,2%	16,6%	7,5%	0,4%	48,2

3.5.4. Succesiunea sarcinilor de învățare: cum îi ajută profesorii pe elevi să învețe și „să învețe să învețe”

O cercetare a Institutului de Științe ale Educației din 2006, deja menționată³⁵ (ISE, 2006) în care au fost investigate opiniile profesorilor despre modul în care învață elevii, a evidențiat că majoritatea celor intervievați consideră învățarea ca proces de interacțiune între profesori și elevi, care se reflectă, în principal, în stilurile și strategiile de învățare ale elevilor.

În ceea ce privește învățarea în general, ca rezultat, profesorii au menționat următoarele comportamente ale elevilor care demonstrează învățarea conștientă: ascultarea activă, luarea notițelor, participarea la dezbateri, rezolvarea de probleme. În opinia profesorilor aceste comportamente sunt „declanșate” de: metodele active de predare (de exemplu, discuțiile de grup, explicația, observarea directă, experimente individuale și de grup, lucrări practice, simularea pe calculator, joc) și materialele de predare.

În ceea ce privește dezvoltarea proceselor cognitive și a stilului de învățare al elevilor, evaluarea finală a PIR (2008) a identificat următoarea situație:

- Se constată, în continuare, un accent puternic pus pe sarcinile de tip reproductiv în cadrul lecțiilor observate; această situație este ușor ponderată de faptul că s-a redus mult ponderea elevilor care declară că „foarte mulți profesori le solicită reproducerea de informații” (de la aproape 28% în 2005 la sub 8% în 2008).

- Analiza tipurilor de solicitări cognitive a demonstrat că nu se constată o îmbunătățire semnificativă a ponderii sarcinilor de învățare care presupun niveluri cognitive mai complexe (cum ar fi cel aplicativ sau creativ) în cadrul lecției observate. Dacă luăm în considerare faptul că tocmai aceste niveluri cognitive sunt antrenate în rezolvarea unor situații problematice legate de viața cotidiană, putem afirma că nu se constată o îmbunătățire semnificativă a potențialului de exersare a capacităților utile în viața de zi cu zi a elevilor. Opiniile elevilor cu privire la aplicabilitatea cunoștințelor dobândite la școală confirmă aceeași stare de fapt.

- Atât în chestionarul aplicat cadrelor didactice, cât și în cel aplicat elevilor a fost introdus un item referitor la **modelul de predare utilizat**, în care ambele părți au fost solicitate să menționeze care din modelele de mai jos sunt mai frecvent folosite (modelele clasice, centrate pe profesor, fiind cele preferate):

COD

Model

(succesiune a etapelor unei secvențe de învățare aferente modelului respectiv)

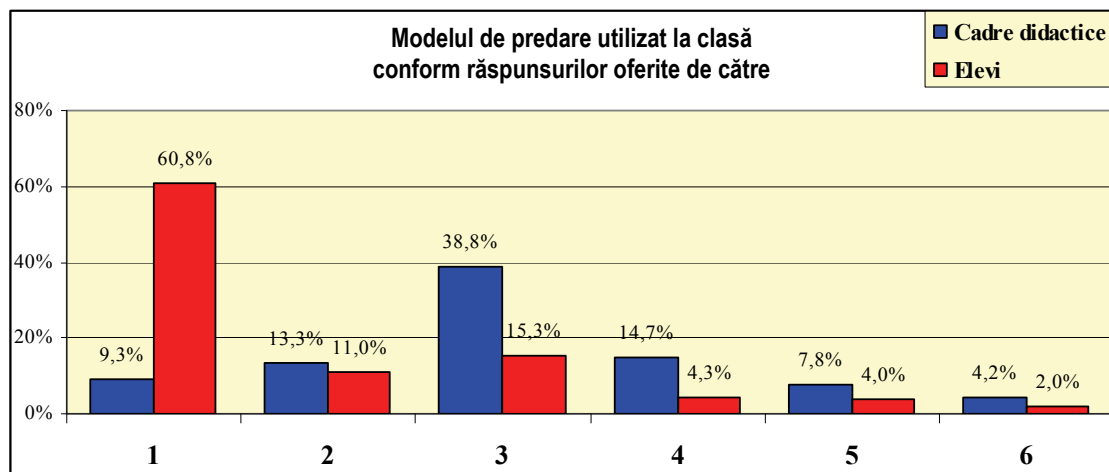
- 1
 - a) elevul ascultă informațiile pe care profesorii le transmit;
 - b) elevii își notează ceea ce au reținut sau ceea ce le spune profesorul să scrie;
 - c) la finalul lecției, dacă sunt neclarități, elevii au posibilitatea să adreseze întrebări.
- 2
 - a) înțelegerea informațiilor de către elevi;
 - b) reutilizarea lor în contexte diferite pentru formarea și consolidarea capacității de aplicare în practică.

³⁵ „Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu”, ISE, 2006

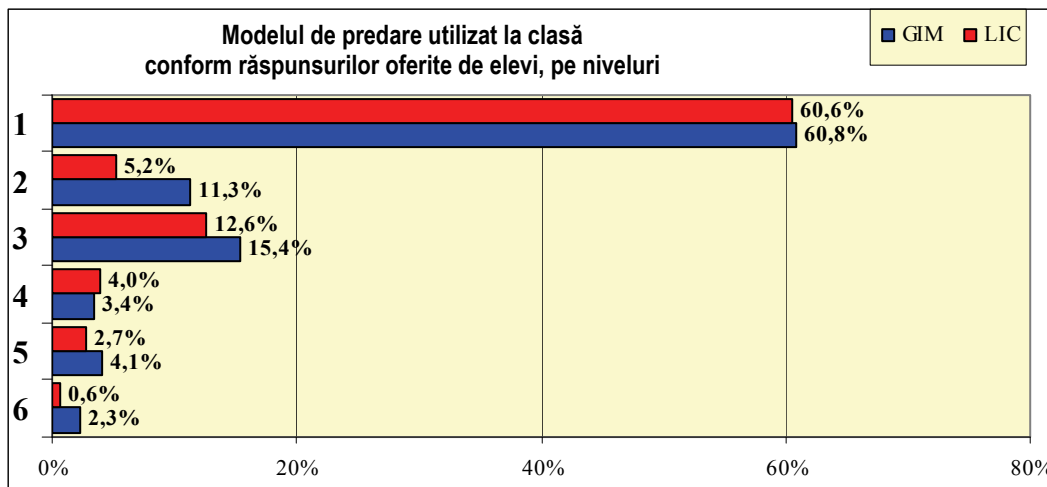
- 3 a) profesorul prezintă obiectivele lecției;
 b) profesorii oferă exemple și explicații;
 c) profesorii creează situații de aplicare a celor predate;
 d) profesorul verifică „corectitudinea” răspunsurilor (apreciată doar în raport cu ceea ce el sau ea a transmis);
 e) profesorul comentează răspunsurile elevilor punctând dificultățile și oferind soluțiile.
- 4 a) profesorul expune planul de abordare a temei (oral sau pe tablă);
 b) profesorul prezintă opinii din literatura de specialitate despre temă;
 c) elevii lucrează în grupuri având sarcini concrete;
 d) concluziile fiecărui grup de elevi sunt expuse pe tablă.
- 5 a) elevii notează explicațiile profesorului;
 b) elevii observă fenomenul explicat;
 c) elevii desfășoară experimente referitoare la fenomenul explicat, dacă resursele (tema, timpul, materialele didactice) permit;
 d) elevii se autoevaluează printr-un test de evaluare pus la dispoziție de către profesor.
- 6 a) elevul citește textul;
 b) elevul identifică elementele de structură;
 c) elevul identifică pasaje semnificative și termeni-cheie;
 d) elevul explică anumite „goluri” (implicit) ale textului;
 e) elevul prezintă personajul preferat din textul dat.

Rezultatele sunt următoarele (menționăm că am selectat numai răspunsurile valide):

Model preferat	Cadre didactice		Elevi	
	Nr.	Procent	Nr.	Procent
1	130	9,3%	1 597	60,8%
2	186	13,3%	289	11,0%
3	542	38,8%	401	15,3%
4	206	14,7%	113	4,3%
5	109	7,8%	106	4,0%
6	58	4,2%	52	2,0%

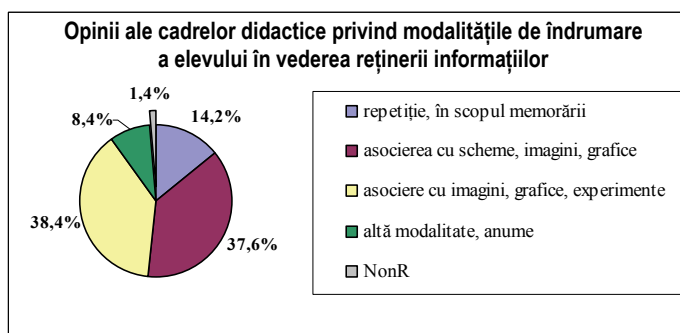


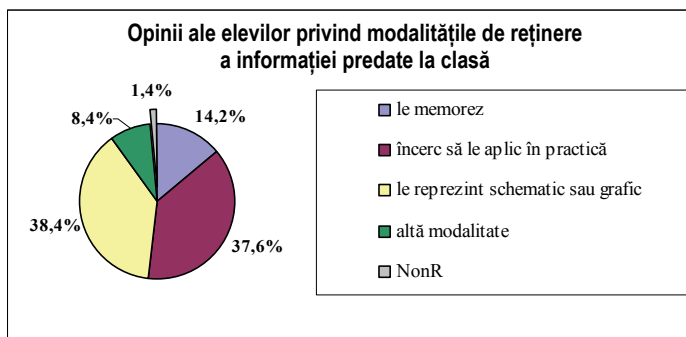
În cazul elevilor, opțiunile privind modelele folosite de cadrele didactice au evidențiat o și mai mare centrare pe profesor și dependența (percepută) a rezultatelor învățării de activitatea de predare a profesorului și nu de învățarea efectivă:



Tot în legătură cu *modul de sprijinire a procesului de învățare*, cadrele didactice optează, cel puțin declarativ, pentru „schematizare” și „aplicare” drept modalități privilegiate (numai 14% optând pentru repetiție).

Opinia cadrelor didactice privind modalitățile cele mai adecvate de sprijinire a elevilor în vederea reținerii informațiilor transmise la oră		
1. Repetiție, în scopul memorării	198	14,2%
2. Asocierea cu scheme, imagini, grafice	525	37,6%
3. Asociere cu imagini, grafice, experimente	537	38,4%
4. Altă modalitate	117	8,4%
NonR	20	1,4%
Total	1 397	100%
Opinia elevilor privind modalitatea preferată de reținere a informațiilor predate		
1. Le memorez	1 334	50,8%
2. Încerc să le aplic în practică	843	32,1%
3. Le reprezint schematic sau grafic	326	12,4%
4. Altă modalitate	94	3,6%
NonR	30	1,1%
Total	2 627	100%





Elevi, despre rolul profesorului și stilul de predare

Ar trebui să fie o balanță între acestea, pentru că dacă nu ar explica profesorul probabil că nu ar ști să facă nici individual. Atenția ar trebui să fie în procent de 100% pentru că în orice moment profesorul ar putea adăuga altceva, poate spune un lucru nou. Lucrul individual este cam de 30% și 70% lucru cu profesorul, pentru că fac exerciții cu profesorul, ies la tablă, le explică și apoi lucrează individual pentru a vedea dacă știu să facă și singuri (elev, gimnaziu).

Oricum, în școala generală, profesorii erau mult mai apropiați de noi ca elevi și ne protejau mult mai mult. Aveau mai multă grijă de noi. Cel puțin la noi la școală asta s-a întâmplat. Și am ajuns aici și primul impact a fost, nu știu, nepăsarea cu care am fost tratați, adică indiferența. Și asta de multe ori a persistat. Adică nu s-a schimbat nici peste 2 ani, la majoritatea profesorilor. Profesorul vine, își predă ora, spune ce are de spus și pleacă. Deci nimic mai mult. Nu se interesează dacă... există cazuri - nu la toate materiile, dar există cazuri când nu-l interesează dacă noi am înțeles, pur și simplu spune ce are de spus: dacă am înțeles, bine; dacă nu iară bine. Și în cazul cel mai nefericit mai dăm și lucrare din lecția respectivă ora viitoare. Deci cred că ar fi OK să avem un gen de... măcar o oră pe semestru cu fiecare profesor în care să... noi să avem feed-back pentru ore și dumnealui să aibă un feed-back pentru comportamentul lui (elev, liceu).

3.5.5. Caracterul aplicativ și adaptarea la specificul zonal

Conform datelor obținute prin chestionarul adresat cadrelor didactice (Raportul Intermediar de evaluare longitudinală a PIR), aflăm că, pentru majoritatea cadrelor didactice, adaptarea curriculum-ului la specificul mediului rural reprezintă o activitate realizabilă, pentru care dețin competențele necesare. Informațiile culese prin observările realizate la clasă (la ore) arată însă o altă realitate. Astfel, în peste 50% dintre lecțiile observate nu se fac nici un fel de referiri la specificul mediului rural. Comparativ cu evaluarea inițială, se constată însă o creștere a ponderii lecțiilor în care se fac referiri la specificul mediului rural în procesul învățării. Cele mai importante creșteri se înregistrează atât în cazul utilizării de material didactic care reflectă specificul rural, cât și în ceea ce privește referirile la denumiri, cuvinte regionale, obiceiuri, fenomene, locuri, tradiții locale etc.

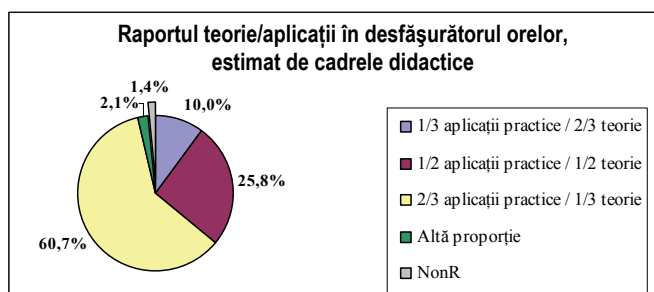
Totuși, lucrurile pot evolua, dacă există preocupare în acest sens, destul de rapid: conform datelor furnizate în cadrul Raportului final de evaluare a aceluiași Proiect pentru Învățământul Rural, se constată o creștere importantă (față de evaluarea inițială din 2005) a ponderii lecțiilor în care se fac referiri la specificul mediului rural în procesul învățării. Cele mai importante creșteri se înregistrează atât în ceea ce privește referirile la denumiri, cuvinte regionale,

obiceiuri, fenomene, locuri, tradiții locale, cât și în situațiile de exemplificare a unor concepte, fenomene, acțiuni prin apelul la experiența de viață a elevilor din mediul rural. Deși ponderea lecțiilor în care materialul didactic este adecvat la specificul mediului rural (se utilizează imagini, obiecte, materiale din mediul apropiat, familiare elevilor) a crescut față de momentul evaluării inițiale (de la 6,1% în 2005 la 11,5% în 2008), materialele didactice sunt încă insuficient adaptate pentru a răspunde nevoii de contextualizare al specificul mediului rural.

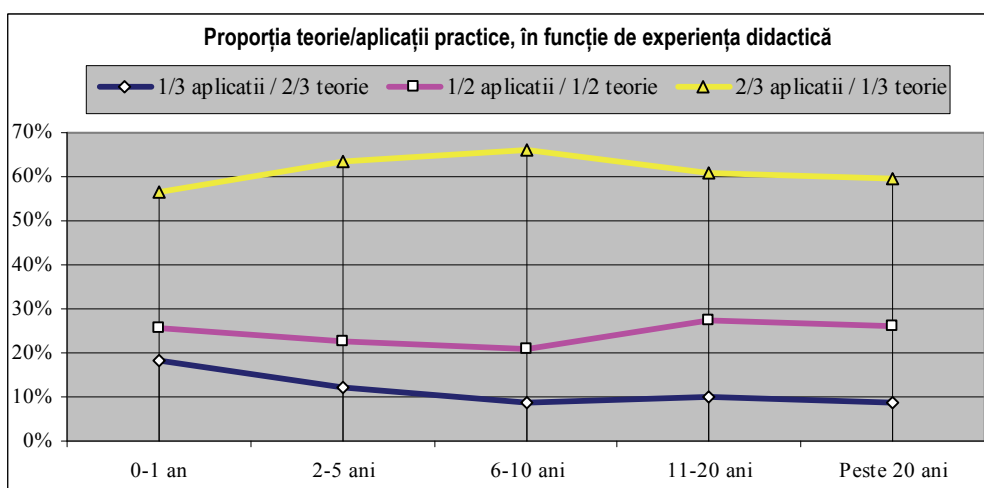
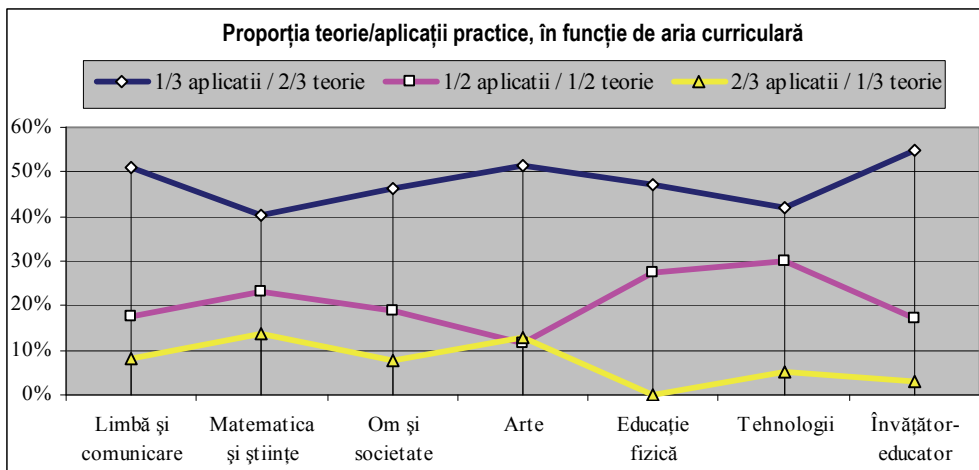
Cercetarea de față a vizat și aspecte legate de caracterul aplicativ al cunoștințelor predate, prin instrumentele de cercetare adresate atât cadrelor didactice cât și elevilor.

La **cadrele didactice**, proporția estimată între „teorie” și „practică”, în predare, este cea indicată mai jos (cu diferențe semnificative la nivel de disciplină/arie curriculară, dar și în funcție de vechime). Se pare că, în opinia cadrelor didactice, învățământul românesc are deja un caracter aplicativ.

Proporția teorie/aplicații practice în opinia cadrelor didactice			
1	1/3 aplicații practice / 2/3 teorie	140	10,0%
2	1/2 aplicații practice / 1/2 teorie	360	25,8%
3	2/3 aplicații practice / 1/3 teorie	848	60,7%
4	Altă proporție	30	2,1%
	NonR	19	1,4%
	Total	1 397	100%



		Total	Proporția teorie/aplicații practice				
			CD	1	2	3	4
Total		1 397	10,0%	25,8%	60,7%	2,1%	1,4%
Mediu	Rural	542	10,0%	26,9%	59,6%	1,3%	2,2%
	Urban	855	10,1%	25,0%	61,4%	2,7%	0,8%
Arie curric.	Limbă și comunic.	363	4,1%	27,5%	65,8%	0,8%	1,7%
	Matem.- științe	386	11,7%	24,1%	61,4%	2,3%	0,5%
	Om și societate	193	23,8%	42,0%	32,6%	1,6%	0,0%
	Arte	70	2,9%	20,0%	72,9%	4,3%	0,0%
	Educație fizică	134	5,2%	4,5%	80,6%	5,2%	4,5%
	Tehnologii	100	18,0%	35,0%	46,0%	1,0%	0,0%
	Învățător-educator	140	4,3%	20,0%	70,7%	1,4%	3,6%
Vechime	0-1 an	55	18,2%	25,5%	56,4%	0,0%	0,0%
	2-5 ani	158	12,0%	22,8%	63,3%	1,9%	0,0%
	6-10 ani	224	8,9%	21,0%	66,1%	1,8%	2,2%
	11-20 ani	394	9,9%	27,2%	60,9%	1,3%	0,8%
	Peste 20 ani	476	8,8%	26,1%	59,5%	3,4%	2,3%



După cum s-a arătat în paragraful referitor la **modalitatea preferată de reținere a informațiilor de către elev**, atitudinea elevilor față de aplicațiile practice este, însă, cumva diferită, marea lor majoritate preferând să **memoreze** informațiile.

Această preferință se coroborează cu nivelul la care estimează elevii proporția explicațiilor profesorului în „economia” unei ore obișnuite, elevii estimând, în proporție de peste 50%, că profesorul vorbește majoritatea timpului și peste 80% dintre elevi că profesorul vorbește mai mult de jumătate din timpul orei:

Proporția explicațiilor profesorului pe parcursul unei ore	GIM	LIC	Total
Majoritatea timpului	55,3%	55,5%	55,4%
Mai mult de jumătate din timpul orei	34,5%	34,5%	34,5%
Mai puțin de jumătate din timpul orei	6,6%	8,0%	7,2%
Foarte puțin din timpul unei ore	3,2%	1,8%	2,5%
NonR	0,4%	0,2%	0,3%
Total	100%	100%	100%

Profesorii, despre caracterul aplicativ

Am observat totuși că sunt interesați de subiecte care li se par lor practice. Și care au legătură cu ce vor face mai departe. Sau ceva cu care... s-au hotărât că le place. Adică dacă le prezinți o problemă care pentru ei are un interes practic, atunci sunt atenți și încearcă să o lege cumva de realitate. Asta e o metodă de a le capta un pic atenția (profesor, liceu).

Deci programele și manualele sunt numai încărcate cu noțiuni. Ici, colo, vezi pe marginea paginii la ce se folosește. Că eu așa fi început cu la ce se folosește și continuiam cu restul (profesor, liceu).

3.5.6. Utilizarea TIC și a softului educațional

Dezvoltările din anii 90 din domeniul noilor tehnologii (în special, media interactivă și Internet) au condus la producerea unui fenomen larg etichetat ca „revoluție informațională”. Consecințele acestuia s-au reflectat în schimbarea practicilor culturale, a modului în care „lucram, studiem, ne jucăm, formăm relații și comunicăm” (Tapscott și Warschauer, 1998, apud M. Leask, 1999, p. 15). În cadrul acestor practici relația cu informația ajunge să „concrezeze” relația cu semenii.

Peck și Domcot au stabilit zece motive pentru care tehnologia ar trebui să fie utilizată: tehnologia ajută profesorii să își individualizeze predarea într-un mediu lipsit de amenințare; elevii trebuie să fie eficienți la accesarea, comunicarea și evaluarea informației, tehnologia poate crește cantitatea și calitatea gândirii în utilizarea lumii procesoarelor, poate dezvolta gândirea critică a elevilor, să le dea posibilitatea să se organizeze, să analizeze, interpreteze, dezvolte și să își evalueze munca lor, poate să le dezvolte exprimarea artistică, să acceseze surse din afara școlii, poate ajuta la crearea unor experiențe de învățare noi, incitante pentru elevi. Elevii se vor simți confortabil utilizând această tehnologie întrucât este lumea lor, le creează un sens al muncii. Totodată, utilizând tehnologia informatică, școlile își pot crește productivitatea și eficiența. De aceea, pentru a dezvolta un demers didactic eficient, profesorii trebuie să utilizeze tehnologia informatică. În utilizarea computerelor sunt implicate procese de învățarea ca adunarea de informații, implicarea în experiențe de învățare, comunicarea față către față, creativitatea, testarea noilor cunoștințe, profesorul fiind un facilitator.

Ca răspuns³⁶, școala a început să-și dezvolte strategiile de „supraviețuire” ca mediu special destinat pregătirii tinerilor pentru performarea de activități profesionale și sociale, la nivelul exigențelor erei informaționale. În mod concret, finalitățile învățării școlare s-au transformat, au fost achiziționate computere și soft educațional, s-au realizat conectări la Internet în școli, TIC a fost integrat în curriculum, ca disciplină distinctă sau ca resursă de învățare cu metodologie specifică, profesorii au început să fie formați mai mult sau mai puțin, deopotrivă în cadrul pregătirii profesionale inițiale și continue, pentru utilizarea TIC.

Prezența computerului în clasă, ca potențial partener de învățare, aduce în discuție importanța rolului profesorului și, mai ales, a așteptărilor de rol al acestuia. Deși, evident, profesorul și-a diminuat controlul asupra noilor cunoștințe ale elevilor, el deține un rol la fel de important în producerea învățării la elevi. S-a constatat că în absența intervenției profesorului, nu există beneficii evidente ale învățării cu ajutorul computerului. Doar implicarea profesorului în planificarea, structurarea și organizarea activităților bazate pe utilizarea TIC aduce îmbunătățiri la nivelul rezultatelor învățării elevilor. Din această perspectivă, un obiectiv important al politicilor de formare a cadrelor didactice a devenit dezvoltarea expertizei profesorului în integrarea TIC în activitatea de predare-învățare.

³⁶ Bercu, N. *Noul tip de învățare școlară în era informațională și utilizarea eficientă a TIC în predare*, în: „Impactul tehnologiilor informației și ale comunicării în învățământul preuniversitar”, Institutul de Științe ale Educației, 2007.

Transformările pe care era informațională le determină la nivelul învățării școlare, al caracteristicilor mediului școlar, impun o utilizare eficientă a TIC în predare. Această preocupare devine tot mai evidentă pe măsură ce ne apropiem de zilele noastre și pe măsura dezvoltării (exponențiale) a tehnologiei în ultimele două decenii – existând, în acest sens, numeroase cercetări – toate acestea ducând la o singură concluzie: sub impactul noilor tehnologii, rolul profesorului trebuie să se schimbe iar „învățarea școlară” trebuie să capete, în era digitală, noi înțelesuri.

Termenul de „cultură digitală” a fost introdus pentru a ilustra faptul că TIC aduce modificări la nivelul tuturor elementelor constitutive ale culturii: al modului în care un grup social se reprezintă pe sine și și-i reprezintă pe ceilalți prin producțiile materiale de tipul lucrărilor literare, de artă, al instituțiilor sociale sau al artefactelor vieții cotidiene; al mecanismelor pentru reproducerea și conservarea producțiilor culturale; al atitudinilor și al convingerilor, al modurilor de gândire și de comportament, al modurilor de memorare, care sunt împărtășite de membrii unei comunități (Kramsch, 1996, apud N. Pachler, 1999). În cadrul culturii digitale sau al culturii bazată pe Internet (en.: „*Internet-based culture*”) individul nu este doar participant la cultură, ci are și rol de producător al culturii, o cultură de tip scris, adresată unei audiențe anonime. Internetul este un „spațiu” în care producătorul și utilizatorul au o relație mai degrabă cu informația decât unul cu celălalt.

Noile tehnologii ale informației și comunicării pun sub semnul schimbării finalitățile învățării școlare și modurile tradiționale de abordare a învățării, într-un cuvânt, înțelesul atribuit învățării școlare. Astfel, învățarea școlară trebuie să „împunernicească” elevii pentru participarea la cultura digitală, printr-un tip de alfabetizare funcțională, flexibilă sub aspect cognitiv (en.: „*cognitively flexible literacy*”, utilizat de M. Selinger (în M. Leask, 2001). În termeni specifici, acest lucru presupune formarea elevilor pentru a ști cum să învețe și să își asume responsabilitatea pentru acel tip de învățare care generează:

- capacități de gândire de ordin superior (abstractizare, analiză critică, gândire sistemică, experimentare, rezolvare de probleme);

- capacități tehnice și computaționale, care includ strategii „navigaționale” și de cercetare;

- un nou tip de „competențe de bază”: înțelegerea, crearea și evaluarea textelor multimedia și participarea în construirea activă a înțelesului. „Inteligența interpersonală” și „inteligența intrapersonală” sunt considerate suporturi pentru transferarea capacităților menționate, sunt factori care influențează reconstruirea spontană a cunoașterii în afara situației inițiale de învățare, evaluarea și gestionarea riscului, hazardului și a incertitudinii care sunt elemente intrinsece ale unei lumii complexe și în continuă schimbare (M. Selinger, *Teacherless classrooms?* în M. Leask, 2001).

Prezentarea comparativă a caracteristicilor învățării tradiționale și a celor ale noii paradigme a învățării – învățarea interactivă (Tapscott, 1998) pune în evidență complexitatea învățării școlare în era informațională, trecerea de la transmitere la analiză, evaluare și interpretare (ca finalități ale educației formale), de la învățarea “difuzată” (en.: *broadcast learning*) la învățarea interactivă:³⁷

Învățarea „difuzată” (en.: „ <i>broadcast learning</i> ”)	Învățarea interactivă (en.: „ <i>interactive learning</i> ”)
lineară, secvențială	învățare multimedia (en.: „ <i>hypermedia learning</i> ”)
instruire	construire, descoperire
centrată pe profesor	centrată pe cel care învață
bazată pe „absorbirea” materialelor	bazată pe dezvoltarea competenței “a învăța să înveți”

³⁷ Don Tapscott 1998 (citată de N. Pachler în M. Leask, 2001, p. 18)

învățare școlară de tip tradițional, limitată temporal	deschisă către învățarea permanentă
ofertă singulară pentru toți (en. „one-size-fits-all”)	ofertă diversificată, adaptată nevoilor individuale
asocierea școlii cu tortura (en.: „school as torture”)	asocierea școlii cu activități plăcute (en.: „school as fun”)
profesorul ca transmitător	profesorul ca facilitator

Cercetările privind utilizarea TIC ca suport pentru predare și învățare pun în evidență rezultate divergente privind efectele pe care le are integrarea TIC în activitatea didactică asupra învățării elevilor. Există deopotrivă cercetări care demonstrează că utilizarea TIC în cadrul activității didactice aduce beneficii învățării elevilor și cercetări care concluzionează că este dificil de stabilit o legătură directă între utilizarea TIC și progresele elevilor în învățare. Factorul care generează aceste rezultate diferite este considerat a fi varietatea modurilor în care profesorii și elevii utilizează TIC³⁸ în activitatea din clasă.

Analiza și reflecția asupra modului în care evoluează în mod natural lucrurile atunci când elevii lucrează singuri la computer și asupra rolului profesorului în structurarea unui mediu de învățare cu potențial de dezvoltare cognitivă și securizare emoțională pentru toți membrii grupului sunt sprijinite adecvat. Cercetarea contemporană este tot mai interesată de ceea ce se întâmplă când elevii lucrează în grup, la computere, în absența profesorilor, dacă elevii înregistrează progrese în învățare utilizând computerele și în acest sens au organizat observări ale situațiilor în care elevilor li se dădea o sarcină pe care să o rezolve în grup, lucrând la computere. Aceste cercetări pun în evidență faptul că, în lipsa intervenției profesorului, activitatea în grup la computer nu aduce beneficii cognitive elevilor, ci mai degrabă reușește să genereze frustrări acelor copii care nu sunt „competitivi” în termeni de utilizare a tastaturii sau de „acaparare” a poziției de lider. Simpla utilizarea a computerelor nu conduce la dezvoltarea capacităților de gândire.

Situația generică prezentată aduce în discuție impactul pe care deciziile instrucționale ale profesorilor îl au asupra tipului de relații care se dezvoltă între elevi (de cooperare sau de competiție). Clasa de elevi apare ca un „spațiu” în care se structurează relații de putere și se produc reorientări sociale, prin „împrietenirea” cu cei care sunt dominanți. Este demonstrat că în condiții de „resurse limitate” (în cazul de față, resursele fiind reprezentate de computere, dar și de poziția privilegiată de lider), relațiile dintre copii sunt de tip competitiv.

Există numeroase cercetări realizate în străinătate dar, din păcate, destul de puține autohtone. Dintre acestea, **Raportul de cercetare evaluativă - Informatizarea sistemului de învățământ – programul SEI**, realizat în 2008 de Facultatea de Psihologie și Științele Educației și Institutul de Științe ale Educației a investigat: dotarea, acces la noile tehnologii, utilizarea TIC și impactul utilizării TIC, a condus la următoarele concluzii privind utilizarea efectivă a TIC în procesul educațional:

- Cea mai frecventă utilizare a computerului de către elevi este pentru comunicare.
- Accesul elevilor la TIC se realizează în mare măsură în cadrul programului școlar, dar există numeroase școli în care elevii au acces și în afara programului, mai avantajate fiind școlile din mediul urban, diferența menținându-se și la conectarea la internet.
- Cadrele didactice care utilizează TIC sunt în proporție de peste 95% în învățământul liceal și gimnazial și de 70% în învățământul primar.
- În ceea ce privește repartizarea elevilor la un computer, situația este diferită de la o unitate școlară la alta: puțin peste 50% din elevii de liceu sunt câte unul la computer, aproximativ 35% sunt câte 2, 7% sunt în grupuri de câte 3, iar aproximativ 1,3% în grupuri de câte 4 sau mai mult.

³⁸ Conceptul TIC va fi folosit în accepțiunea restrânsă de resursă de învățare de tip computer, CD ROM, soft educațional.

- Primele 5 discipline avantajate de utilizarea AEL, în afara informaticii, sunt: biologie, fizică, chimie, geografie, matematică.

- Tipurile de activități didactice desfășurate cu elevii în laboratoarele SEI acoperă o arie mult mai largă și mai diversificată decât sistemul tradițional de predare, îndeosebi în ceea ce privește dezvoltarea unor competențe solicitate de o educație pentru o societate a cunoașterii. Există numeroase secvențe de lucru individual, activități de cooperare și colaborative, sarcini de „*problem solving*”, de editare, de navigare pe Internet, de explorare, de creație, de prezentarea unui document/raport etc.

- Dificultățile întâmpinate de profesori în desfășurarea lecțiilor în laboratoarele SEI sunt: calculatoare/laboratoare insuficiente, timpul alocat pentru pregătirea lecției, soft educațional insuficient, pregătirea specifică pentru utilizarea TIC.

- Din punctul de vedere al elevilor, dificultățile care apar sunt: timpul insuficient de interacțiune cu computerul/softul, repartizarea mai multor elevi la computer, caracterul unor sarcini de lucru, grafica unor softuri (culori, fonturi nepotrivite etc.).

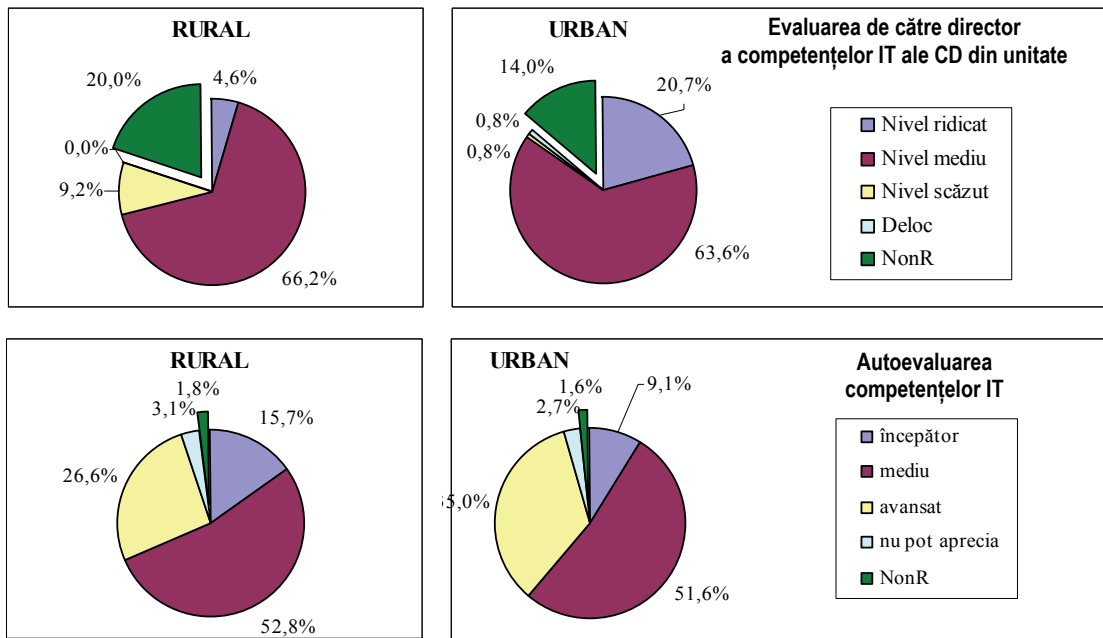
- În ceea ce privește impactul TIC asupra beneficiarilor, managerii și cadrele didactice au opinii convergente. Ei consideră că principalele efecte benefice ale utilizării laboratoarelor le reprezintă facilitarea activității de proiectare și desfășurare a procesului educațional, evaluarea rezultatelor învățării (la nivelul elevilor) și învățarea prin cooperare/dezvoltarea abilităților de lucru în echipă (la nivelul elevilor). Peste 50% din cadrele didactice relevă contribuția substanțială pe care o are TIC la realizarea unei educații diferențiate.

La nivelul cercetării de teren, am încercat o **evaluare a competențelor IT** a cadrelor didactice. Pe de o parte, a fost solicitată directorilor o evaluare la nivelul școlii și, pe de altă parte s-a solicitat o autoevaluare de către cadrele didactice investigate. Cele două demersuri au condus la următoarele rezultate:

Evaluarea de către directorii de școală a competențelor IT ale CD din subordine	Scor	Rural	Urban	Total
Total unități (directori)		65	121	186
1. Nivel ridicat	3	4,6%	20,7%	15,1%
2. Nivel mediu	2	66,2%	63,6%	64,5%
3. Nivel scăzut	1	9,2%	0,8%	3,8%
4. Deloc	0	0,0%	0,8%	0,5%
NonR		20,0%	14,0%	16,1%
Total		100%	100%	100%
Scor mediu		1,554	1,901	1,781

Competențe IT – autoevaluare a CD	Scor	Rural	Urban	Total
Total CD		542	855	1 397
1. Incepător	1	15,7%	9,1%	11,7%
2. Mediu	2	52,8%	51,6%	52,0%
3. Avansat	3	26,6%	35,0%	31,7%
4. Nu pot aprecia	2	3,1%	2,7%	2,9%
NonR	0	1,8%	1,6%	1,7%
Total		100%	100%	100%
Scor mediu		2,072	2,226	2,166

Notă: Varianta „Nu pot aprecia” am echivalat-o cu nivelul mediu, dat fiind faptul că o apreciere extremă ar fi putut fi exprimată.

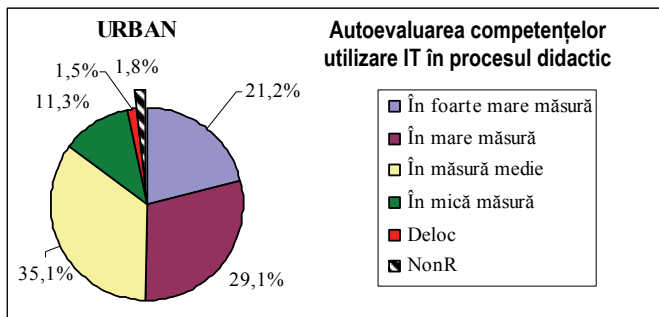
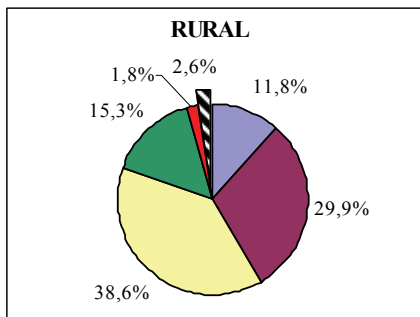


Între cele două aprecieri există diferențe semnificative: tendința generală este de supra-apreciere la autoevaluare față de evaluarea directorului. Ca autoevaluare, de două ori mai multe cadre didactice se consideră ca având aceste competențe la nivel de „avansat” (31,7%), decât consideră directorii lor (15,1%), diferența fiind și mai mare în mediul rural (26,6% la autoevaluare, față de 4,6% la evaluarea directorilor).

Pentru a asigura fidelitatea instrumentului de investigare, mai ales în privința unor aspecte sensibile, cum este și acesta al nivelului de competență în utilizarea TIC, chestionarul pentru cadrele didactice a mai cuprins un item legat de această temă – referitor la autoaprecierea nivelului de dezvoltare a **capacității de utilizare a calculatorului în procesul de învățământ**. Răspunsurile sunt cele de mai jos:

Competențe IT în procesul didactic – autoevaluare a CD	Scor	Rural	Urban	Total
Total CD		542	855	1397
1. În foarte mare măsură	4	11,8%	21,2%	17,5%
2. În mare măsură	3	29,9%	29,1%	29,4%
3. În măsură medie	2	38,6%	35,1%	36,4%
4. În mică măsură	1	15,3%	11,3%	12,9%
5. Deloc	0	1,8%	1,5%	1,6%
NonR	0	2,6%	1,8%	2,1%
Total		100%	100%	100%
Scor mediu		2,293	2,536	2,442

Deși acest item vine în completarea itemului privind autoevaluarea competențelor IT, răspunsurile oferite la cei doi itemi corelează în măsură medie, nivelul coeficientului de corelație fiind $R = 0,624$. Au răspuns asemănător două treimi (65,2%) dintre subiecți.



		Competențe IT – autoevaluate CD		
		1	2	3
Competențe de utilizare IT în proces	1	8,1%	5,1%	1,0%
	2	2,8%	29,9%	3,0%
	3	0,4%	18,8%	27,2%

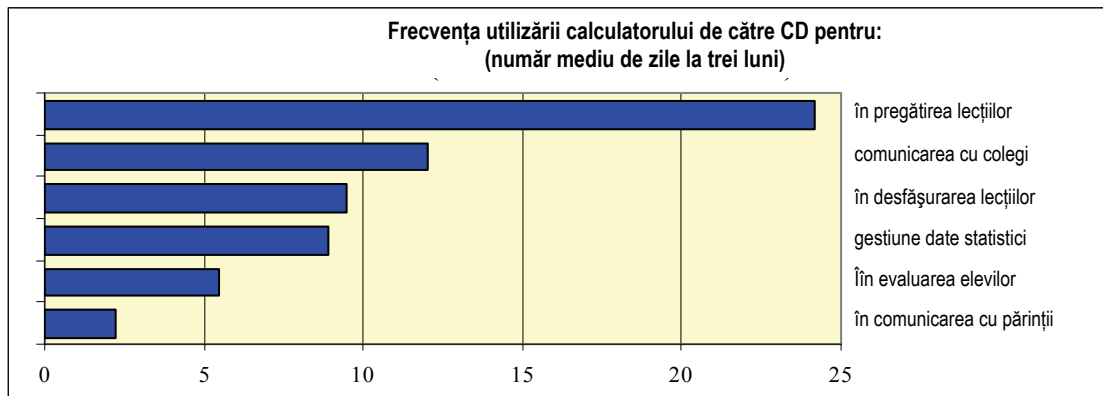
Data fiind utilizarea calculatorului în procesul didactic, este importantă evaluarea corelației dintre competențele IT proprii subiectului și competențele de utilizare în predarea disciplinei, deci determinarea corelațiilor pe ariile curriculare:

	Corelații
Limbă și comunicare	0,539
Matematică și științe	0,684
Om și societate	0,627
Arte/Educație fizică	0,622
Tehnologii	0,579
Învățător-educator	0,624

Concluzia care poate fi trasă de aici este, fie că răspunsurile cadrelor didactice nu au fost, întotdeauna sincere, fie că (și aceasta este varianta pe care o considerăm cea mai probabilă) respectivele cadre didactice **nu folosesc în procesul didactic competențele pe care (consideră că) le au**. Există și o altă posibilă variantă și anume, **competențe de informare/utilizare internet, dar nu și de utilizare a softului educațional**.

Mergând mai departe, în privința **frecvenței și a modului de utilizare** a computerului în procesul didactic, situația răspunsurilor este următoarea:

Utilizarea TIC	(Aproape) zilnic	Săptămânal	Lunar	Mai rar	Niciodată	Nr.mediu zile la 3 luni
Scor echivalare	48	12	3	1	0	
În pregătirea lecțiilor	42,0%	30,6%	7,9%	8,9%	10,5%	24,2
În desfășurarea lecțiilor	12,1%	23,3%	19,8%	25,8%	19,0%	9,5
În evaluarea elevilor	6,9%	10,2%	20,9%	27,8%	34,2%	5,5
În comunicarea cu părinții	2,4%	3,4%	10,5%	30,9%	52,8%	2,2
În comunicarea cu colegi, în soluționarea unor probleme din educație	17,4%	24,9%	13,8%	23,3%	20,5%	12,0
Gestiune date statistici	12,3%	18,0%	20,0%	25,1%	24,6%	8,9



Un factor care complică situația este și importanța mare pe care cadrele didactice o acordă utilizării computerului pentru compensarea influenței negative a factorilor care țin de mediul de proveniență a elevului.

Contribuția utilizării computerului în predare/evaluare pentru ameliorarea pierderilor școlare, prin **reducerea abandonului școlar și creșterea motivației pentru învățare:**

		Reducerea abandonului școlar			Creșterea motivației pentru învățare		
		Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1.	Da	35,2%	36,4%	35,9%	79,3%	75,7%	77,1%
2.	Nu	44,1%	45,1%	44,7%	12,9%	16,5%	15,1%
3.	Nu știu	19,2%	17,4%	18,1%	5,9%	7,1%	6,7%
	NonR	1,5%	1,1%	1,2%	1,8%	0,7%	1,1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

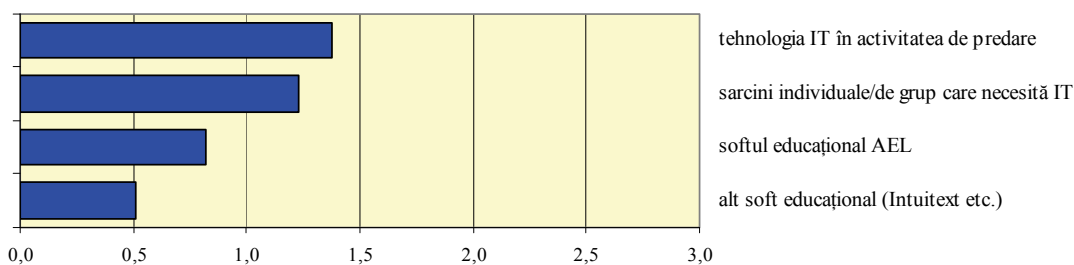
Acești itemi au fost completați cu alții, referitori la gradul de **implicare a elevilor în activități de învățare care integrează tehnologia informatică**. Proporția cadrelor didactice care implică elevii în acest mod este următoarea (numărul de non-răspunsuri fiind, aici, ceva mai mare decât de obicei):

		Ponderea CD care implică elevii în activități de învățare cu utilizare IT		
		Rural	Urban	Total
1.	Da	64,6%	75,1%	71,0%
2.	Nu	28,0%	17,1%	21,3%
	NonR	7,4%	7,8%	7,7%
	Total	100%	100%	100%

În privința **tipologiei TIC** utilizată în activitatea la clasă, cu implicarea elevilor, situația este următoarea:

	Sistematic	La unele ore	Rareori	Niciodată	Medie
Scor echivalare	3	2	1	0	
Softul educațional AEL	3,1%	22,8%	27,1%	47,0%	0,820
Alt soft educațional (Intuitext etc.)	3,1%	12,3%	17,3%	67,3%	0,512
Tehnologia informațională (calculatorul) în activitatea de predare	13,7%	37,1%	22,4%	26,8%	1,378
Sarcini individuale sau de grup pentru elevi, care necesită utilizare IT	12,1%	31,8%	23,5%	32,6%	1,233

Frecvența utilizării calculatorului de către CD pentru următoarele activități

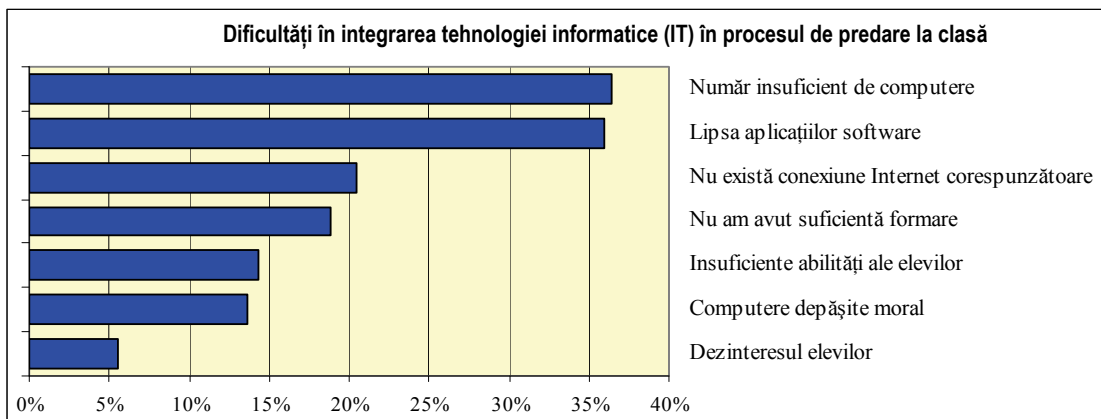


Se poate observa că frecvența utilizării softului educațional existent, mai ales a platformei AEL, în care s-a investit atât de mult la nivel de sistem, este foarte mică.

Cadrele didactice au fost solicitate să identifice **dificultățile în integrarea tehnologiei informatice (IT)** în procesul de predare la clasă.

Dificultăți în integrarea IT	
1.	Număr insuficient de computere
2.	Computere depășite moral
3.	Lipsa aplicațiilor software
4.	Nu există conexiune Internet corespunzătoare
5.	Nu am avut suficientă formare și/sau experiență privind utilizarea IT sau a softului educațional
6.	Elevii nu au suficiente abilități de lucru cu computerul
7.	Dezinteresul elevilor pentru utilizarea computerului în procesul didactic

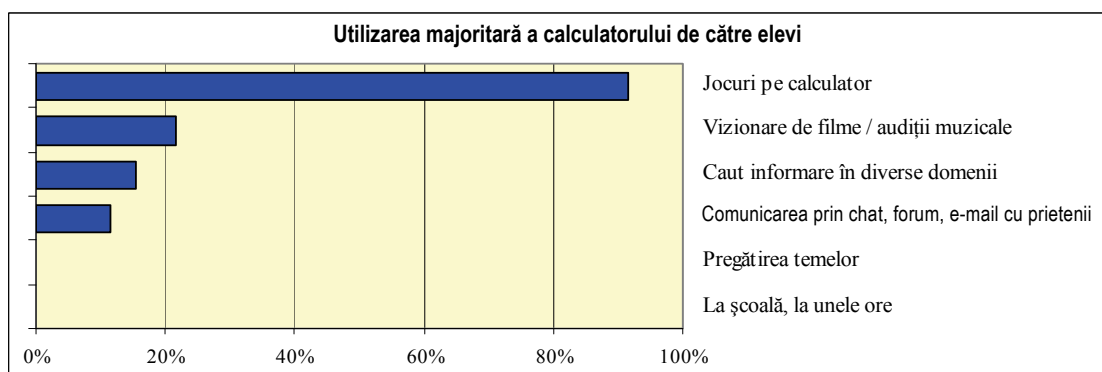
		Dificultăți în integrarea IT						
		1	2	3	4	5	6	7
		508	190	501	287	263	200	78
Total		36,4%	13,6%	35,9%	20,5%	18,8%	14,3%	5,6%
Mediu	Rural	35,6%	13,5%	37,1%	34,5%	21,6%	20,7%	5,7%
	Urban	36,8%	13,7%	35,1%	11,7%	17,1%	10,3%	5,5%
Arie Curric.	Limbă și comunic.	35,8%	12,9%	45,5%	21,8%	21,8%	15,4%	5,2%
	Matem. și științe	38,9%	16,8%	30,3%	21,0%	15,5%	11,4%	9,8%
	Om și societate	43,0%	13,0%	36,3%	22,8%	25,4%	18,1%	3,6%
	Arte	22,9%	11,4%	28,6%	12,9%	10,0%	10,0%	5,7%
	Educație fizică	9,7%	4,5%	29,9%	9,7%	17,2%	3,7%	1,5%
	Tehnologii	39,0%	19,0%	45,0%	9,0%	11,0%	13,0%	5,0%
	Învățător-educator	52,9%	12,9%	27,9%	33,6%	22,9%	25,7%	2,1%
Vechime	0-1 an	41,8%	18,2%	32,7%	30,9%	16,4%	27,3%	9,1%
	2-5 ani	31,0%	11,4%	34,8%	25,9%	15,8%	19,0%	7,6%
	6-10 ani	45,1%	15,6%	38,8%	19,6%	18,8%	14,3%	6,3%
	11-20 ani	37,1%	14,5%	40,9%	20,6%	14,5%	12,9%	6,1%
	Peste 20 ani	35,3%	13,0%	31,1%	18,3%	25,0%	12,0%	3,6%



În percepția cadrelor didactice, dificultățile cele mai mari sunt legate de dotare cu echipamente și soft educațional și mai puțin de propria pregătire (aceasta în condițiile în care, în ultimii ani, s-a investit foarte mult în dotarea cu infrastructură).

Foarte interesant este modul în care elevii utilizează computerul. Fiind întrebați la ce folosesc cel mai mult computerul personal, răspunsul este următorul:

1	Jocuri pe calculator	2 407	91,6%
2	Comunicare prin chat, forum, e-mail cu prietenii	300	11,4%
3	Vizionare de filme/audiții muzicale	571	21,7%
4	Caut informare în diverse domenii	405	15,4%
5	Pregătirea temelor	6	0,2%
6	La școală, la unele ore	5	0,2%
7	Nu utilizez, deoarece nu știu să lucrez pe calculator	0	0,0%
8	Nu utilizez deoarece nu am la dispoziție niciun calculator	1	0,0%



Se poate observa procentul extrem de mic de elevi care folosesc computerul în realizarea temelor pentru acasă sau la școală, în activitatea curentă (cu excepția orelor obligatorii) în comparație cu alte destinații (joc, chat etc.). Se pare că, și la noi (la fel ca și în alte sisteme), din punctul de vedere al mentalității, școala românească nu a intrat în era informaticii. Ponderea foarte ridicată (de 92% dintre subiecți) a utilizării calculatorului pentru jocuri pe calculator, comparativ cu celelalte domenii, presupune o distribuție asemănătoare a răspunsurilor și în funcție de caracteristicile de context.

Trecând la școală, **estimarea elevilor în legătură cu informatizarea procesului de învățământ, pe discipline predate** este următoarea:

Situație		
1. De regulă, doar profesorii utilizează computerul la predarea lecției	361	13,7%
2. Există lecții organizate în laboratoare specializate unde, pe parcursul orei, profesorul îi antrenează și pe elevi în utilizarea computerului	1 587	60,4%
3. Cele mai multe ore se desfășoară în clasă, prin utilizarea mijloacelor didactice clasice, neinformatizate	1 179	44,9%
4. Pentru dezvoltarea abilităților de utilizare a calculatorului, în școală este organizat un laborator informatic, unde rețeaua de calculatoare este pusă la dispoziția elevilor în afara orelor de clasă	610	23,2%

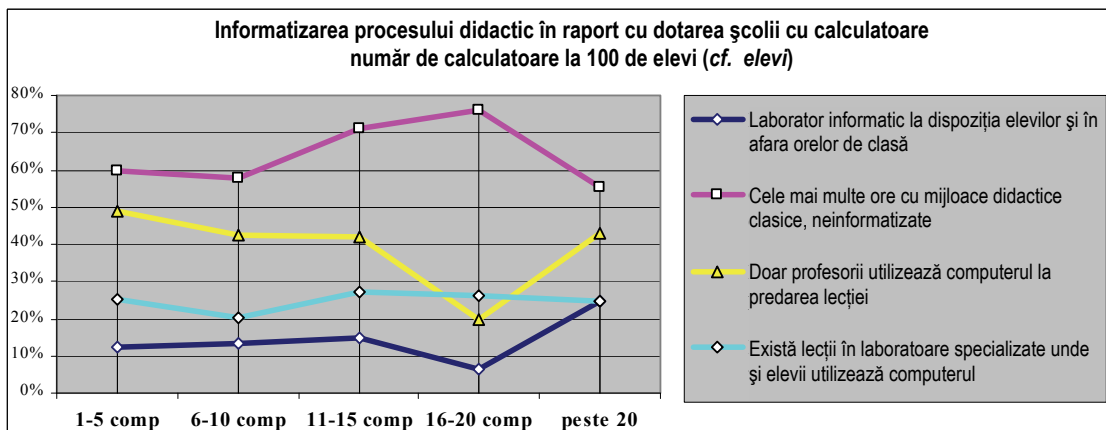
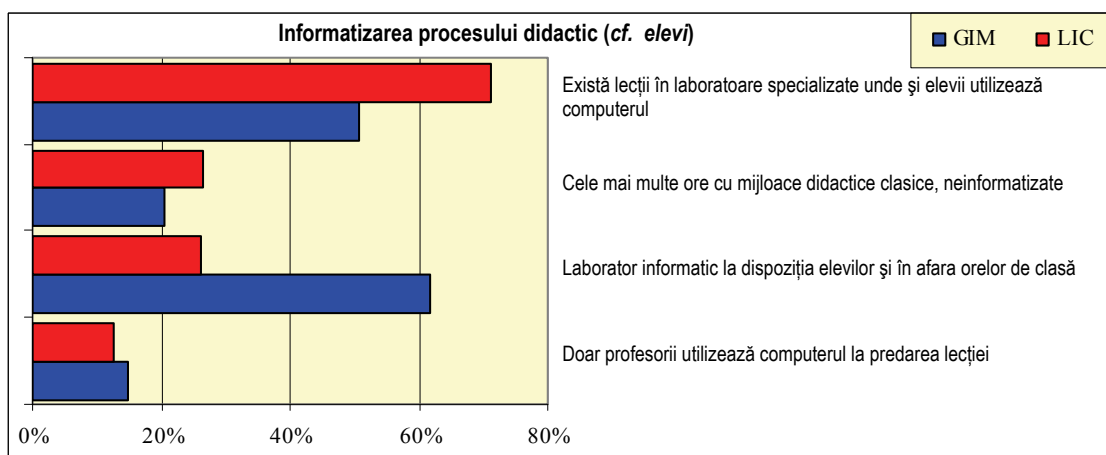
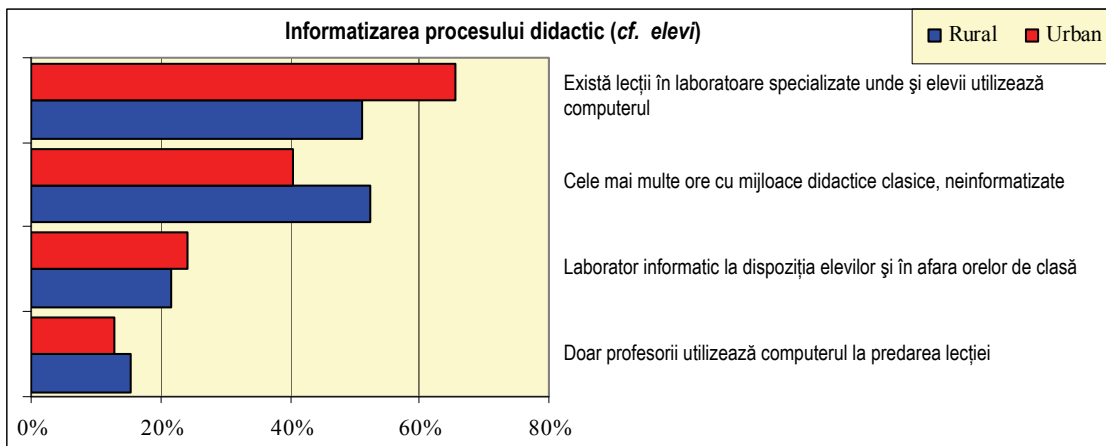
În tabelul de mai jos corelăm răspunsurile date cu factori de mediu socio-educățional. Factorilor de mediu și de specificul nivelului de studiu li s-a adăugat și dotarea IT a școlii, ca o caracteristică a mediului educațional, atașând fiecărui subiect nivelul de dotare a școlii din care provine, rezultat din analiza informațiilor din chestionarul directorului. Indicatorul utilizat este numărul de computere la 100 de elevi ai școlii, în funcție de care a rezultat o grupare a unităților și efectivelor de elevi pe următoarele cinci categorii.

		Distribuția unităților în funcție de dotarea IT					
		1-5 comp.	6-10 comp.	11-15 comp.	16-20 comp.	Peste 20 c.	Total
Total	Total	49	89	39	4	4	185
Mediu	Rural	14	33	13	2	2	64
	Urban	35	56	26	2	2	121

		Distribuția elevilor în funcție de nivelul de dotare IT a unității					
		1-5 comp.	6-10 comp.	11-15 comp.	16-20 comp.	Peste 20 c.	Total
Total	Total	689	1 154	559	46	49	2 497
Mediu	Rural	184	455	185	16	26	866
	Urban	505	699	374	30	23	1 631
Total	Total	27,6%	46,2%	22,4%	1,8%	2,0%	100%
Mediu	Rural	21,2%	52,5%	21,4%	1,8%	3,0%	100%
	Urban	31,0%	42,9%	22,9%	1,8%	1,4%	100%

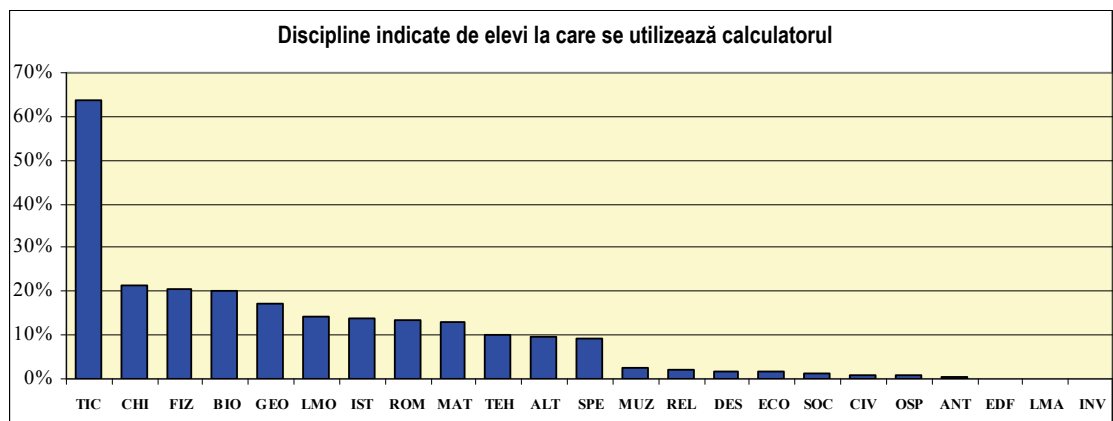
În ce privește informatizarea procesului didactic, au rezultat următoarele:

		Total	informatizarea procesului de învățământ			
		elevi	1	2	3	4
Total	Total	2 627	13,7%	60,4%	44,9%	23,2%
Mediu	Rural	964	15,4%	51,2%	52,3%	21,7%
	Urban	1 663	12,8%	65,7%	40,6%	24,1%
Clasa	GIM	1 382	14,7%	50,6%	61,8%	20,3%
	LIC	1 245	12,7%	71,3%	26,1%	26,4%
Număr de calculatoare la 100 elevi din școală	1-5 comp.	689	12,5%	59,8%	48,9%	25,3%
	6-10 comp.	1 154	13,5%	57,8%	42,6%	20,5%
	11-15 comp.	559	14,8%	71,2%	41,9%	27,0%
	16-20 comp.	46	6,5%	76,1%	19,6%	26,1%
	Peste 20 c.	49	24,5%	55,1%	42,9%	24,5%



În privința utilizării computerului, mai ales la alte discipline/arii curriculare/niveluri de învățământ, decât cele strict de specialitate, în opinia elevilor, situația este următoarea:

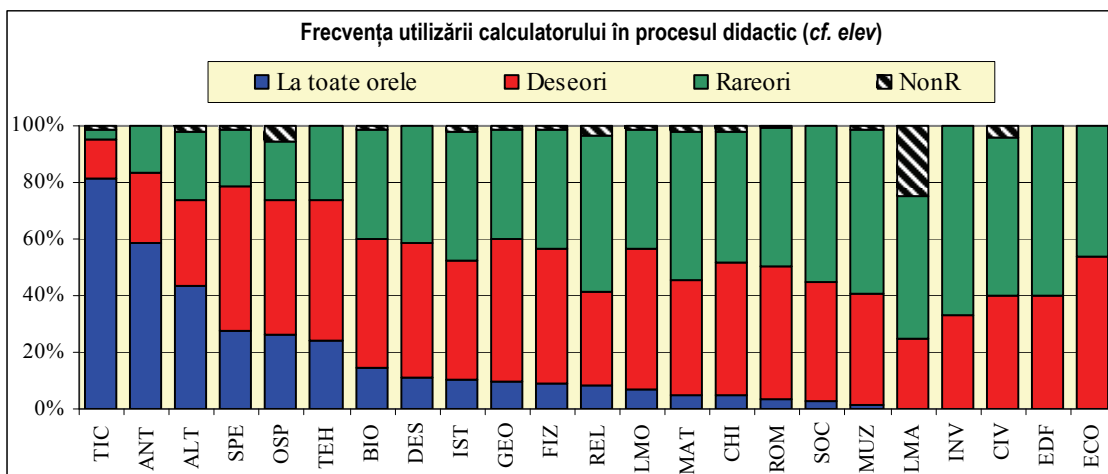
1.	Limba română	ROM	352	13,4%
2.	Limbi moderne	LMO	373	14,2%
3.	Limba maternă	LMA	4	0,2%
4.	Matematică	MAT	341	13,0%
5.	Fizică	FIZ	540	20,6%
6.	Chimie	CHI	558	21,2%
7.	Biologie, științele naturii	BIO	533	20,3%
8.	Geografie	GEO	456	17,4%
9.	Istorie	IST	364	13,9%
10.	Cultură civică	CIV	25	1,0%
11.	Religie	REL	60	2,3%
12.	Științe socio-umane	SOC	36	1,4%
13.	Educație plastică	DES	46	1,8%
14.	Educație muzicală	MUZ	61	2,3%
15.	Educație fizică	EDF	5	0,2%
16.	Consiliere	OSP	19	0,7%
17.	Educație tehnologică	TEH	261	9,9%
18.	Educație antreprenorială	ANT	12	0,5%
19.	Informatică, IT	TIC	1669	63,5%
20.	Discipline economice	ECO	43	1,6%
21.	Discipline de specialitate	SPE	238	9,1%
22.	Învățător/institutor/educator	INV	3	0,1%
23.	Alte	ALT	251	9,6%



Conform așteptărilor, gradul cel mai mare de utilizare este la disciplinele de specialitate și la cele tehnice. Ne îngrijorează, însă, gradul de utilizare în învățământul primar; statisticile demonstrează că, acasă, copiii folosesc computerul încă de la 3-4 ani. Ca urmare, în alte sisteme de învățământ, acesta se folosește intensiv încă din ciclul primar.

În privința **frecvenței utilizării computerului** la disciplinele/ariile curriculare/nivelurile de învățământ menționate, situația este următoarea:

	Total	La toate orele	Deseori	Rareori	NonR	Total
TIC	1 669	81,6%	13,9%	2,8%	1,7%	100%
CHI	558	4,8%	47,0%	46,4%	1,8%	100%
FIZ	540	8,7%	47,8%	42,0%	1,5%	100%
BIO	533	14,3%	45,6%	38,8%	1,3%	100%
GEO	456	9,4%	50,4%	38,8%	1,3%	100%
LMO	373	7,2%	49,3%	42,4%	1,1%	100%
IST	364	10,4%	42,0%	45,6%	1,9%	100%
ROM	352	3,7%	46,6%	49,1%	0,6%	100%
MAT	341	5,0%	40,8%	52,2%	2,1%	100%
TEH	261	23,8%	50,2%	26,1%	0,0%	100%
ALT	251	43,4%	30,7%	23,5%	2,4%	100%
SPE	238	27,3%	51,3%	19,7%	1,7%	100%
MUZ	61	1,6%	39,3%	57,4%	1,6%	100%
REL	60	8,3%	33,3%	55,0%	3,3%	100%
DES	46	10,9%	47,8%	41,3%	0,0%	100%
ECO	43	0,0%	53,5%	46,5%	0,0%	100%
SOC	36	2,8%	41,7%	55,6%	0,0%	100%
CIV	25	0,0%	40,0%	56,0%	4,0%	100%
OSP	19	26,3%	47,4%	21,1%	5,3%	100%
ANT	12	58,3%	25,0%	16,7%	0,0%	100%
EDF	5	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%	100%
LMA	4	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100%
INV	3	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	



Elevii și profesorii despre Internet:

Internetul cu măsură deoarece nu toate informațiile găsite pe Internet sunt corecte. Dacă consultă Internetul automat să consulte și o altă sursă (elev, gimnaziu).

Și de aceea și chiulesc pentru că își imaginează că același conținut pe care tu îl predai într-o oră îl prelua foarte frumos de pe Internet. De pildă vă dau un exemplu de acum câteva minute când am ieșit de la o oră în care o fetiță scria că fiii lui Ilie Moromete stau pe pragul din apropierea ușii pentru că sunt într-o poziție de centrifugă. "Dar de unde ai informația asta?" Pentru că acolo era vorba de stilul anticipativ al lui Marin Preda, erau alte chestii. Și o întreb care i-a fost sursa de informare. Și îmi zice *www*, nu știu ce, *referate.ro*. Și zic "Bineînțeles că sunt greșeli!" (profesor, liceu).

3.6. ELEMENTE DE ETHOS ȘCOLAR ȘI DOMINANTE ALE CULTURII ORGANIZAȚIONALE ȘCOLARE

3.6.1. Nivelul de satisfacție a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților față de mediul școlar

Nivelul de satisfacție a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților față de mediul școlar, fondat, printre altele, pe o serie de așteptări normative de rol și reprezentări reciproce construite în interacțiunea celor implicați în viața școlii, determină modul și gradul de implicare a fiecăruia în viața școlii.

„Școlile au, fiecare, *personalitate* proprie, iar caracteristicile acesteia se regăsesc nu doar în performanțele școlare, ci și în satisfacțiile elevilor și profesorilor, în gradul de angajabilitate al acestora. Viața în școală produce reprezentările sociale ale elevilor, profesorilor și părinților, iar acestea, la rândul lor, generează atitudini și comportamente participative sau demisionare”³⁹. Conform aceluiași studiu, percepțiile cadrelor didactice despre ceea ce înseamnă viață școlară „de calitate” reprezintă o „sursă” în raport cu care se definește satisfacția cadrelor didactice față de mediul școlar. În percepția cadrelor didactice, calitatea vieții școlare are o dublă determinare: pe de o parte, „intrările în sistem”, cum ar fi facilitățile și utilitățile școlare de calitate superioară, personalul didactic înalt calificat și, pe de altă parte, sentimentul comunității între cadre didactice, între cadre didactice și elevi. Astfel, au fost identificate așteptările cadrelor didactice în contextul reformei curriculare din 1998:

- „transferul de la informativ la formativ”;
- „o dotare mai bună, cu mijloace performante”;
- „o mai bună comunicare cu elevii”;
- „aerisirea programelor”;
- „schimbarea rolului cadrului didactic”;
- îmbunătățirea condițiilor de viață ale cadrului didactic („e greu să faci reformă când abia îți asiguri necesarul în condițiile unei munci solicitante”; „nu poți face performanțe fără minimumul necesar”);

• profesorul are nevoie de o mai mare autoritate, are nevoie de respect, statutul cadrului didactic în societate trebuie reconsiderat;

- să se reducă birocrăția, „să se simplifice formularistica”.

Au fost identificate, însă, și aspecte care au reprezentat, în opinia cadrelor didactice, consecințe negative ale reformei/potențiale surse de insatisfacție profesională:

- „birocrăția”;
- neconcordanța manual-programă;
- supraevaluarea prin calificative;
- suprasolicitarea elevilor, dar și a profesorilor;
- „reforma, în general, a adus mai multă anarhie”;
- scăderea prestigiului cadrului didactic („dereglarea statutului cadrului didactic. Mi se pare că profesorul este privit mult mai prost decât până acum. Nu mai suntem respectați”);
- școala, ca instituție, „începe să piardă din autoritate din diferite motive”;

³⁹ Vlăsceanu, L., 2002

- prea mare lejeritate în respectarea regulamentelor școlare, „libertatea prea mare care adesea este similară cu indisciplina”. Efectul va fi că „nu vom avea nici buni specialiști, nicio generație cu o bună cultură generală”;

- creșterea abandonului școlar, „determinat indirect de cerințele reformei, de faptul că părinții nu pot susține material ceea ce pretinde reforma”;

- degradarea relațiilor în colectivele didactice, mai ales acutizarea unor contradicții și conflicte între generații („s-a adâncit prăpastia între generații”; „există o stare de conflict latent datorită disponibilității diferite pentru a schimba ceva”), deși au existat și opinii care sugerau că reforma a intensificat colaborarea între cadre didactice.

Motivele de insatisfacție pentru elevi, menționate în lucrarea amintită mai sus, după cum au fost menționate de aceștia, sunt:

- oboseala din cauza programului prea încărcat (șapte sau chiar opt ore zilnic), al orarului inadecvat proiectat „suntem oboșiți când facem două ore cumulate”;

- disciplinele de studiu „inutile”, „încărcate”, pe care nu le văd folositoare mai târziu;

- suprasolicitarea prin teme pentru acasă, care îi solicită pe cei conștiincioși între 4-5 ore și 6-7 ore pe zi. Foarte mulți elevi se plâneau de lipsa timpului liber, pentru activități recreative „unii profesori au prea multe pretenții și nu ne mai rămâne timp liber”(SLR, p. 95);

- modul de predare inadecvat nevoilor elevilor „materile prost predate sunt neplăcute”;

- stilul inadecvat de interacțiune cu elevii al profesorului „ne întrerupe și ne corectează mereu” „,țipă la noi”;

- unii profesori apreciază doar „răspunsul exact”, „dacă răspunzi cum ai învățat în clasă”;

- unor profesori le displace dialogul, iar dacă sunt contraziși, ripostează prin represalii („o singură dată m-am contrazis cu o profesoară și de atunci are pică pe mine”; „unii profesori chiar dacă nu au dreptate o țin pe a lor”).

În schimb, **satisfacția** față de școală, se regăsește, pentru elevi, în:

- atitudinile deschise și stimulative ale profesorilor care apreciază originalitatea, dialogul, faptul că vin cu noutăți;

- întocmirea proiectelor este o modalitate de lucru deosebit de agreată, „ne îndeamnă să învățăm mai mult, să mai căutăm și alte lucruri”, „mai spune cineva o glumă, mai ascultăm și muzică”;

- disponibilitatea profesorilor de a discuta cu elevii în contradicție, de a-i încuraja să pună întrebări.

Opiniile **părinților** arată că scopul participării copiilor lor la activitățile școlare este asociat cu dezvoltarea gândirii, formarea atitudinilor, pregătirea pentru o profesie. Ca urmare, principalele așteptări ale părinților, legate de școală și de cadrele didactice: „programele școlare să fie respectate chiar dacă sunt manuale alternative”; „profesorii să fie corect plătiți, ca să fie și ei mulțumiți”; să fie și „părinții ascultați de către cei de sus”; „școala să fie centrată pe elev, pe aptitudinile lui, iar evaluarea elevilor să urmărească nu doar capacitatea lor, ci și personalitatea”. O dorință viu exprimată este aceea ca părinții „să nu mai fie nevoiți să plătească meditații, să se lucreze destul de bine în clasă, încât efortul copiilor să se diminueze acasă”. Un părinte crede că aceasta este o chestiune de deontologie: nu i se pare firesc ca un profesor să aibă la pregătire un copil din clasa în care predă, „înțeleg că sunt prost plătiți, dar nu suntem nici noi vinovați. Sunt părinți care nu au bani pentru pregătire și copiii lor pot ajunge și ei cineva, dar se pierd.” (p. 101)⁴⁰.

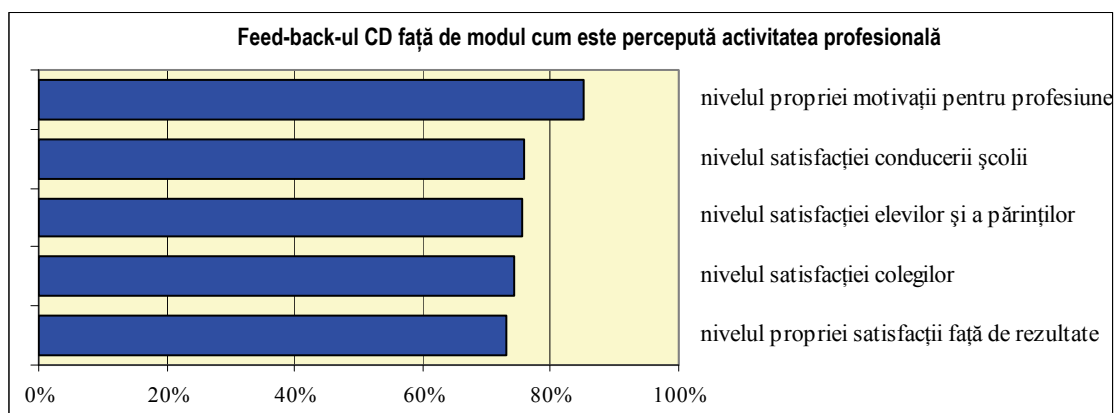
⁴⁰ Vlăsceanu, L., 2002, p. 101

Insatisfacția părinților vizează: indisciplina din școală, comportamentul inadecvat al copiilor în afara școlii, slaba „pregătire pentru viață”, supraîncărcarea materiei „copilul are prea puțin timp să se joace”, „modificările prea multe de la un an la altul”, „numărul mare de manuale alternative” - situația neobișnuită rezultând de aici: „copiii studiază texte și autori diferiți, iar la capacitate se cere o anumită tratare a temei date”, faptul că solicită contribuții considerate semnificative din bugetul familiei pentru manuale, caiete, culegeri, uniformă, îmbunătățirea ambianței clasei. În cazul părinților foarte săraci, mersul copiilor la școală este asociată costurilor cu îmbrăcămintea, încălțămintea, pachetul cu mâncare, rechizitele școlare și este perceput ca un mare sacrificiu (SLR, p. 99).

Situația identificată, în urma cercetării de față este, întrucâtva, schimbată față de acum 10 ani. În privința **satisfacției cadrelor didactice** față de diferite aspecte ale mediului școlar, pe lângă cele deja menționate mai sus (referitoare la nivelul de satisfacție față de mediul școlar „fizic”), următoarele aprecieri ni s-au părut relevante:

Opinii privind aprecieri referitoare la activitatea profesională a CD	
1.	Nivelul propriei motivații pentru profesiunea de cadru didactic
2.	Nivelul propriei satisfacții față de rezultatele activității profesionale
3.	Nivelul satisfacției elevilor și a părinților față de activitatea dumneavoastră profesională
4.	Nivelul satisfacției colegilor față de activitatea dumneavoastră profesională
5.	Nivelul satisfacției conducerii școlii față de activitatea dumneavoastră profesională

	Foarte ridicat	Ridicat	Mediu	Scăzut	Foarte scăzut	NonR	Medie	% Medie
Scor	5	4	3	2	1	0		
1.	46,2%	40,9%	8,9%	1,6%	0,7%	1,6%	4,253	85,1%
2.	16,0%	46,8%	29,4%	4,7%	0,8%	2,2%	3,659	73,2%
3.	17,3%	60,8%	15,2%	1,1%	0,3%	5,3%	3,778	75,6%
4.	17,2%	59,6%	14,7%	1,1%	0,5%	7,0%	3,708	74,2%
5.	22,0%	59,0%	10,2%	1,0%	0,5%	7,3%	3,792	75,8%



Pe lângă opiniile referitoare la modul cum se desfășoară activitatea în școală sau cum este apreciată activitatea lui de către colegi, elevi sau părinți, cercetarea a urmărit și evaluarea **gradului de satisfacție al cadrelor didactice** în derularea activității din școală. Marea majoritate a cadrelor didactice (93%) declară că lucrează cu foarte mare plăcere sau cu mare plăcere în școlile în care funcționează:

Lucrez cu mare plăcere în această școală	Lucrez cu plăcere în această școală	Mediul școlar este doar „un loc de muncă”	Nu îmi prea place când mă aflu în școală	Nu îmi place deloc în școală	NonR
676	651	41	2	1	26
48,4%	46,6%	2,9%	0,1%	0,1%	1,9%

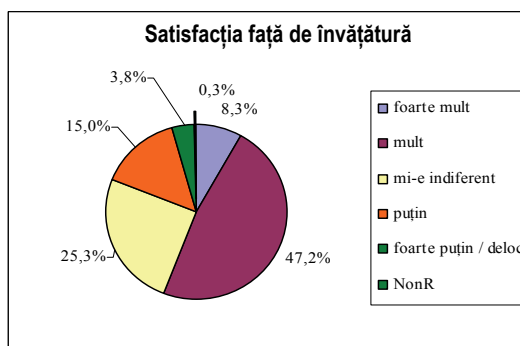
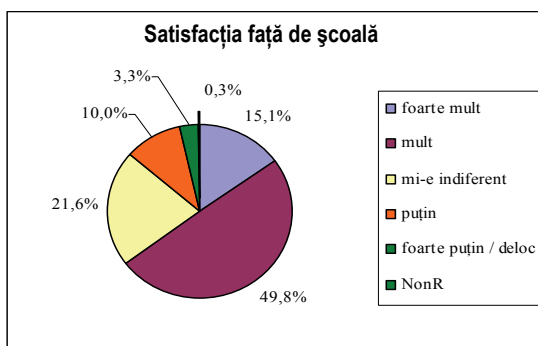
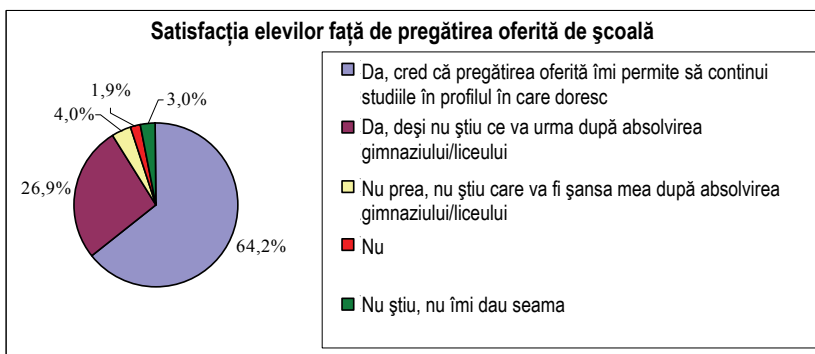
Ca și în cazul cadrului didactic, studiul a urmărit și evaluarea gradului de satisfacție a beneficiarilor în legătură cu modul în care școala îndeplinește așteptările acestora față de nivelul de pregătire asigurat și față de climatul de lucru oferit de școală.

În privința **satisfacției elevilor** față de pregătirea oferită de școală, situația este următoarea:

1.	Da, cred că pregătirea oferită îmi permite să continui studiile în profilul în care doresc	1 686	64,2%
2.	Da, deși nu știu ce va urma după absolvirea gimnaziului/liceului	707	26,9%
3.	Nu prea, nu știu care va fi șansa mea după absolvirea gimnaziului/liceului	105	4,0%
4.	Nu	49	1,9%
5.	Nu știu, nu îmi dau seama	50	1,9%
	NonR	30	1,1%
	Total	2 627	100%

În cazul elevilor, **nivelul plăcerii de a veni la școală** este altul și se corelează cu plăcerea de a învăța:

	Foarte mult	Mult	Mi-e indiferent	Puțin	Foarte puțin/ deloc	NonR
Îți place la școală?	396 15,1%	1 307 49,8%	567 21,6%	264 10,0%	86 3,3%	7 0,3%
Cât de mult îți place să înveți?	219 8,3%	1 240 47,2%	664 25,3%	395 15,0%	100 3,8%	9 0,3%



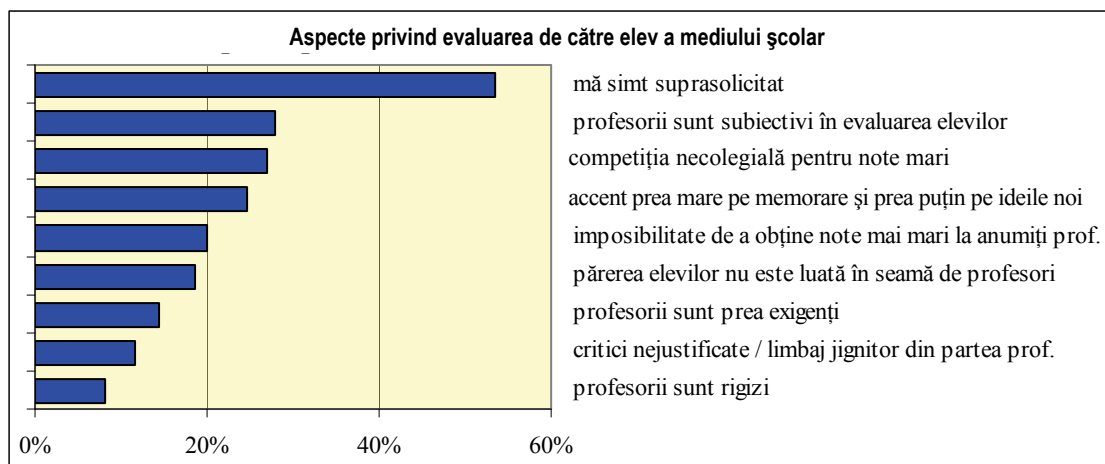
Motivele „disconfortului” resimțit de elevi la școală sunt menționate în tabelul de mai jos:

Ce nu îți place la școală?
1. Mă simt suprasolicitat pentru că mi se cer foarte multe teme de la o zi la alta
2. Profesorii sunt prea exigenți și nu dau nota zece, nici măcar atunci când o merit
3. Profesorii sunt rigizi, îmi dau note mici dacă mă abat de la litera manualului sau de la explicațiile oferite de ei la ore
4. Profesorii pun accent prea mult pe memorare și prea puțin pe ideile noi
5. Profesorii sunt subiectivi în evaluarea elevilor, favorizând sau defavorizând anumiți elevi (de exemplu, pentru un răspuns bun, îi laudă mai rar pe elevii „slabi”, decât pe cei „buni”)
6. Sentimentul eșecului și al imposibilității de a obține note mai mari la anumiți profesori oricât de mult aș învăța
7. Profesorii ne critică nejustificat și utilizează un limbaj jignitor
8. Este prea dură bătălia pentru note mari, colegii nu sunt dispuși să colaboreze atunci când profesorii ne dau sarcini de realizat în grup, „fiecare e pentru el”
9. Păreaea elevilor nu este luată în seamă de profesori

În identificarea motivelor disconfortului resimțit, au fost analizate răspunsurile oferite atât din perspectiva mediului școlar, cât și din perspectiva mediului familial al elevului. Nivelul de **disconfort** resimțit la școală se corelează, așa cum era de așteptat (dar în mod diferențiat), cu factorii care țin de mediul de proveniență a elevilor.

Aspecte privind evaluarea de către elev a mediului școlar (date în valori procentuale)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total răspunsuri	1408	382	214	648	732	523	307	707	485
	53,6	14,5	8,1	24,7	27,9	19,9	11,7	26,9	18,5
Mediul școlar									
Mediul de rezidență a școlii									
Rural	58,4	15,6	7,6	17,9	24,1	17,7	13,1	25	14,5
Urban	50,8	14	8,5	28,6	30,1	21,2	10,9	28	20,7
Nivel de studiu									
GIM	60,8	16,2	8,9	21,5	25,2	17,3	13,2	25,9	17,7
LIC	45,6	12,7	7,3	28,2	30,8	22,8	10	28	19,3
Mediul familial									
Nivel educațional al familiei									
8 cl.sau mai puțin	47,8	23,5	10,3	21,3	21,3	24,3	21,3	21,3	16,9
Șc. profesională	54,8	16,1	7,6	23,1	27,7	16,5	11	27,1	16,3
Liceu	52,7	13,5	7,6	22,8	26	19,7	11,1	25,2	16,7
Șc.postlic./maiștri	59,6	13,3	8	28,2	35,1	20,7	9,6	25	20,7
Inv.superior	53,3	13,7	9,1	29,3	30,7	22,1	11,4	31,7	23,1
Nivel economic al familiei									
Nici strict necesar	43,3	15	6,7	15	23,3	10	20	23,3	20
De pe o zi pe alta	54	17,3	8,7	20	32	28	16,7	31,3	14,7
Ne descurcăm	54,6	14,4	7,3	22,7	26,5	19,1	10,3	25,9	17,1
Mai bine decât alții	52,5	13,2	9,1	28,7	30	21,2	12,1	29,3	20,3
Tot ce ne dorim	53	17,8	11,4	32,4	29,7	18,7	14,2	26	24,7
Condiții generale oferite de mediul familial									
Nesatisfăcătoare	51,8	16,3	8,5	21,1	26,4	19,2	11,5	25,1	17
Satisfăcătoare	53,9	13,3	7,1	24,2	25,7	20	11,6	25,7	17,4
Bune	54,2	14,7	9,8	29,1	33,4	20,4	11,9	31	21,4
Foarte bune	64,3	32,1	14,3	28,6	32,1	21,4	14,3	28,6	39,3

Caracteristici personale									
Gen									
feminin	49,3	13	5,7	22,8	29,4	20,3	10,1	30,8	18,6
masculin	59,5	16,7	11,5	27,3	25,7	19,3	13,9	21,6	18,2



Profesorii, despre cât de bine se simt la școală:

Bine. Diferit în fiecare zi. Adică la început mă gândeam că dacă o clasă e așa într-o zi, așa va fi până la sfârșitul anului. Greșit, în fiecare zi te surprind. În fiecare zi pot fi altfel. Da, în fiecare zi trebuie să te adaptezi și să te aștepți la ceva... neașteptat (profesor, liceu).

3.6.2. Valori, atitudini și comportamente în viața școlară la cadre didactice și la elevi

Din motivele deja menționate, cu mai multe prilejuri, studiile referitoare la valori, atitudini și comportamente sunt chiar mai rare decât cele referitoare la infrastructură sau la comportamentul didactic. Din lipsă de resurse, marea majoritate au fost cercetări calitative, bazate pe studii de caz, doar o mică parte având și o componentă de analiză cantitativă, pe bază de eșantion reprezentativ.

Reforma curriculară din învățământul obligatoriu (1998) s-a bazat pe o filosofie nouă a educației: centrarea pe elev, iar nu pe profesor sau, altfel spus, centrarea pe învățare, iar nu pe predare. Conform acestei logici, profesorul are libertatea și responsabilitatea acțiunilor de organizare a proceselor de învățare ale elevului, iar rezultatele obținute confirmă sau infirmă eficiența acțiunilor didactice preconizate. Obiectivul, ceea ce se controlează, întrucât într-adevăr contează, este rezultatul și nu procesul. Responsabilitatea profesorului în privința rezultatelor obținute este dependentă de proiectarea și realizarea procesului. Competențele cadrului didactic, relevate în proces, se convertesc în rezultatele la învățătură ale elevului. [...] Profesorul deține într-adevăr poziția-cheie, în sensul că inițiază și monitorizează învățarea, dar în centrul activităților se află elevul, întrucât rezultatele lui sunt cele care se măsoară și se evaluează. [...] Calitatea „intrărilor” este confirmată sau infirmată de calitatea rezultatelor și de aceea orice evaluare a „școlii bune” este și trebuie să fie centrată pe performanțele școlare ale elevului. Or, așa cum am văzut, este greu, chiar imposibil de admis că performanțele bune sunt dependente de anumite „intrări” sau de anumite condiții

preliminare ce trebuie extinse și generalizate într-o variantă unică. De aici decurge că, pe cât de diferiți sunt elevii, pe atât de diferențiate ar urma să fie și condițiile de organizare și funcționare ale proceselor didactice din școli. Și tocmai aici intervine funcția coordonatoare a profesorului în condițiile noii logici didactice⁴¹.

Același studiu a pus în evidență faptul că „reforma (curriculară) nu a atacat ceea ce era obiectivul său – rezultatele școlare, ceea ce se întâmplă efectiv cu elevul” (p. 63). Reprezentări despre „școala bună” și „profesorii buni” au reliefat acest lucru.

Peste 95% din personalul care lucrează în învățământul obligatoriu „școala bună” este identificată mai ales cu școala care are „profesori buni” (p.61). Înțelesurile „profesorului bun” sunt definite prin dublă raportare: la școală și la elev. „Profesorul bun” este cel care își aduce o contribuție marcantă la îmbunătățirea calității instituționale a școlii și, în același timp, este cel care îi determină pe toți elevii să facă progrese în învățare, indiferent de nivelul lor inițial. „Școala bună” este cea care valorizează centrarea pe învățare.

Aproximativ 80% dintre profesori consideră că rezultatele foarte bune la examenul de capacitate indică o „școală bună”, iar 60% că numărul de elevi premiați la olimpiadele școlare reprezintă un indicator al „școlii bune”. Profesorii din mediul rural și cei mai vârstnici nu valorizează foarte mult acest ultim indicator al școlii bune, însă tinerii și profesorii din municipii, inclusiv din București, plasează numărul de elevi premiați la olimpiadele școlare acordă o mai mare importanță acestei caracteristici a „școlii bune”.

Diferențieri ale percepțiilor au fost remarcate și din perspectiva gradului de pregătire a cadrului didactic. Astfel, dacă profesorii cu gradul I și II definesc „școala bună” prin prisma calității profesorilor și a rezultatelor la examenul de capacitate, personalul didactic necalificat, stagiar sau cu definitivat apreciază „școala bună” mai ales pe baza performanțelor la olimpiadă.

Conform rezultatelor unei cercetări derulate de ISE, în 2006, și deja citată de mai multe ori⁴², profesorii consideră că atitudinile pozitive ale elevilor față de învățare se reflectă în:

- implicarea activă în activitățile din clasă;
- disponibilitatea de a face față situațiilor ambigui și neașteptate; atitudinea pozitivă față de rezolvarea de probleme;
- învățarea continuă;
- adresarea de întrebări pentru obținerea înțelegerii asupra unei idei, a unui fenomen;
- dorința de a face asociații între ceea ce a fost predat și fapte din lumea reală;
- exprimarea opiniilor personale în diverse situații;
- dorința de a-și construi un sistem de cunoștințe și valori personale.

Dintre studiile generale, referitoare la valorile împărtășite în mediul școlar, le menționăm pe cele dedicate culturilor organizaționale, realizate de Institutul de Științe ale Educației în perioada 2001-2005⁴³.

Pe parcursul a doi ani⁴⁴, ISE a realizat o analiză calitativă a culturii organizaționale pe baza modelului explicativ al lui Geert Hofstede⁴⁵. Chiar dacă acest model se referă la culturile naționale, considerăm că poate fi folosit cu succes și la nivel organizațional. Reamintim că, după Hofstede, o cultură se diferențiază de alta pe patru dimensiuni: „distanță față de putere”,

⁴¹ Vlăsceanu, L., 2002

⁴² „Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu”, ISE, 2006

⁴³ *Culturi organizaționale în școala românească* (2001, 2002). București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>

⁴⁴ *Culturi organizaționale în școala românească* (2001, 2002)

⁴⁵ Hofstede, G.(1994).

„individualism/colectivism”, „masculinitate/feminitate”, „evitarea incertitudinii” (sau „tolerarea ambiguității”)⁴⁶.

Distanța față de putere reprezintă gradul de inegalitate socială manifestat prin dependența subalternilor față de „șefi” (distanță mare față de putere) sau interdependența între șefi și subalterni (distanța mică față de putere). Rezultatele cercetării indică o **distanță relativ mare față de putere**. Distanța față de putere este o dimensiune culturală extrem de importantă în contextul reformei, întrucât arată nivelul de acceptare **necondiționată** a diferențelor de putere, deci a deciziilor, indicațiilor, opiniilor „șefilor”. Cercetările au confirmat multe dintre caracteristicile dominante ale unei culturi în care există o distanță mare față de putere:

- Părinții îi educă pe copii să fie docili, aceștia din urmă trebuind să-i trateze pe părinți cu respect – școala fiind și ea datoare să disciplineze copiii în sensul respectului acordat părinților și „celor în vârstă”.

- În clasă, toate inițiativele vin de la profesori.

- Profesorii sunt considerați niște „înțelepți” care transferă elevilor învățătura personală, ei având răspunsuri la orice întrebare.

- Subordonații se așteaptă să li se spună ce să facă, având în vedere dominarea centralizării.

Individualismul/colectivismul indică preeminența culturală a intereselor indivizilor față de cele de grup/colective (în culturile individualiste) sau a celor colective (în culturile colectiviste). Rezultatele au indicat o poziționare a culturii școlare dominante la nivel median, la mijlocul continuumului, cu ușoare tendințe colectiviste. Ca urmare, ne putem aștepta, pe de o parte, să descoperim caracteristici specifice atât culturilor individualiste, cât și culturilor colectiviste și, pe de altă parte, în interiorul unităților școlare să existe subculturi cu o dominantă individualistă și/sau cu dominantă colectivistă.

- Caracteristici ale culturilor **colectiviste**: păstrarea „armoniei” în clasă și la locul de muncă și evitarea, cu orice preț, a conflictelor; perceperea „diplomei” ca un fel de pașaport social, care garantează intrarea într-un anumit grup cu statut superior.

- Caracteristici ale culturilor **individualiste**: abordarea angajatului ca individ, în funcție de performanțe și așteptări, și nu ca membru al unui subgrup; comunicarea în interiorul grupurilor (de elevi și de profesori) este redusă.

Masculinitatea/feminitatea indică valoarea socială mai mare acordată „aroganței” (în cadrul culturilor „masculine”) sau, dimpotrivă, „sensibilității” și „modestiei” (în culturile „feminine”). Rezultatele obținute arată o poziționare a culturii școlare dominante la nivel median, la mijlocul continuumului, cu ușoare tendințe spre **masculinitate**. Interesant este și faptul că tendința spre masculinitate există chiar în condițiile preponderenței feminine în cadrul corpului profesoral. Acest lucru este confirmat și de preponderența masculină în cadrul funcțiilor de conducere.

- Dintre trăsăturile identificate și care sunt specifice culturilor **masculine**, putem menționa: dorința puternică de a avea ocazii pentru câștiguri mari, nevoia de recunoaștere, atunci când sunt obținute rezultate deosebite, dorința de a beneficia de ocazii de avansare către un post mai bun, spiritul competitiv și nevoia de a avea o activitate stimulativă, nevoia de ordine.

- Specifice culturilor **feminine** sunt: nevoia de a avea relații bune la locul de muncă, mai ales cu superiorul direct, dorința de a lucra cu oameni „cu care te înțelegi”, prețuirea siguranței serviciului, preferința pentru păstrarea, pe timp nedefinit, a locului de muncă prezent.

⁴⁶ La cele patru dimensiuni inițiale, Hofstede a adăugat ulterior încă una, anume „orientarea în timp”, având ca puncte de referință orientarea culturală pe termen scurt, respectiv pe termen lung.

Situarea la mijlocul continuumului este confirmată și de trăsături ambivalente:

- simpatia pentru cel puternic (aparținând culturilor masculine), dar și pentru cel slab (prezentă în culturile feminine);

- eșecul școlar este considerat, în funcție de situație, ca un dezastru (în culturile masculine) sau ca un incident minor (în culturile feminine);

- sunt apreciați atât profesorii care „știu carte“, cât și cei care sunt (mai ales) prietenoși.

Gradul de **evitare a incertitudinii** indică modul în care alteritatea și diferențele sunt cultural acceptate sau nu. În culturile cu grad mare de evitare a incertitudinii, ideea dominantă devine „ce este diferit este periculos“, iar în cele cu un grad mic de evitare a incertitudinii sloganul poate fi „ceea ce este diferit este curios“. Studiile noastre indică o **tendență puternică de evitare a incertitudinii** care se corelează pozitiv cu o serie de elemente aparținând celorlalte dimensiuni culturale (cum ar fi preferința – feminină – pentru păstrarea locului de muncă, dorința – masculină – de ordine, nevoia – colectivistă – de a avea relații bune cu șeful direct etc.). Astfel, s-a putut constata:

- Existența nevoii de a impune reguli ferme pentru copii.

- Corpul profesoral (dar și elevii...) preferă programe analitice fixe și sunt preocupați, în mod special, de corectitudinea răspunsului. Culturile cu nivel mic de evitare a incertitudinii preferă dezbateri de calitate – deci valorizează și punctele de vedere opuse, dar solid argumentate.

- Presupoziția că profesorii au (sau trebuie să aibă) răspunsuri la orice întrebare.

- Nevoia de reguli – cât mai multe și cât mai precise.

- Atitudinea negativă față de tineri (este quasi generală constatarea că „tinerii/elevii/studentii sunt din ce în ce mai slab pregătiți“).

- Lipsa de preocupare pentru drepturile minorităților (în cazul nostru, altele decât minoritățile reprezentate la nivel politic).

- Evitarea cu orice preț a conflictelor, considerate ca dăunătoare pentru funcționarea și dezvoltarea organizației.

- Sunt preferate măsuri de schimbare care să reducă incertitudinea – exemplul cel mai evident fiind cel al introducerii curriculumului la decizia școlii (CDS): au fost cerute, chiar imperativ, precizări, metodologii care, în cele din urmă, au limitat posibilitatea de alegere și, implicit, de realizare a CDS în conformitate cu nevoile exprimate ale elevilor și ale părinților.

Aplicarea altor instrumente de cercetare au confirmat rezultatele obținute pe baza aplicării modelului lui G. Hofstede. Astfel:

- „**Ordinea**” se găsește în primele trei locuri între valorile promovate, la marea majoritate a subiecților cercetării, fiind, de departe, valoarea dezirabilă dominantă în școala românească.

- „**Învățarea**” și „**oamenii**” sunt prezente, în majoritatea cazurilor, între primele trei preferințe. Există și unele nuanțe: de exemplu, învățarea este puternic dominantă la profesorii care predau discipline evaluate prin examene naționale și în licee, iar valoarea „oamenii” este mai puternic reprezentată în ciclul primar.

- „**Supraviețuirea**”, „**rețeaua**” (comunicarea), „**puterea**”, „**succesul personal**” și „**siguranța**” au, în general, locuri diferite în ierarhii.

O altă cercetare, realizată la inițiativa Agenției Naționale pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale⁴⁷, a confirmat aceste trăsături, dar a evidențiat și o anumită tendință de schimbare sub influența unor factori externi. Astfel, s-a putut constata o diminuare atât la nivelul „distanței față de putere”, cât și al „evitării incertitudinii” la unitățile

⁴⁷ Iosifescu (2004).

școlare **care au dezvoltat proiecte de cooperare internațională**. Concluzia care se poate trage de aici: schimbul de experiență și de bune practici, care constituie un pilon al inițiativelor europene privind calitatea educației, are un potențial deosebit de schimbare a culturii organizaționale în direcția unei integrări reale – inclusiv la nivelul valorilor promovate – în Uniunea Europeană. Pe de altă parte, dezvoltarea unor astfel de proiecte s-a putut face numai acolo unde exista o anume deschidere. Deci, putem conchide că aceste două elemente – cultura organizațională și dezvoltarea de proiecte internaționale – se intercondiționează, dar fără a putea spune care dintre ele îl determină pe celălalt.

La acestea se adaugă și studiile care s-au concentrat pe medii și grupuri dezavantajate (deja menționate). Astfel, studiul, „*O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*” a identificat o serie de elemente de ethos organizațional care confirmă situația evidențiată prin studiile generale enumerate mai sus:

- Sub-reprezentarea grupurilor dezavantajate (în acest caz, romii) în consiliile consultative ale elevilor și ale părinților și chiar evidențierea unei tendințe, în acest caz: cu cât crește ponderea de elevi romi, cu atât probabilitatea existenței unui consiliu al elevilor descrește.

- Discriminarea, ca atitudine față de elevii romi, este evidențiată și de următoarea situație: chiar dacă la nivel discursiv, reprezentanții școlii combat discriminarea și susțin că aceasta nu există în școală, la nivel de practici aceasta își face simțită prezența. Astfel, elevii romi sunt caracterizați de cadrele didactice ca fiind mai indolenți, leneși, mai murdari, mai puțin dotați intelectual decât ceilalți elevi; de asemenea, cadrele didactice dau vina pe elevii romi, în special, în ceea ce privește eșecul la învățătură.

Studiul, din 2004, „**Perspective asupra dimensiunii de gen în educație**”, chiar dacă are o țintă specifică, identifică și o serie de aspecte generale legate de ethosul școlar și de valorile dominante. Astfel, s-a constatat, încă o dată în plus, că reformele educaționale din ultimii ani **nu au promovat explicit și coerent un sistem de politici privind educația de tip inclusiv**, deși desființarea instituțiilor pentru elevii cu nevoi speciale a reprezentat un obiectiv al schimbărilor în educație din ultimii ani:

- Deși elevii își petrec atât de mult timp în interiorul școlii, spațiul educațional este încă impersonal și neprietenos și aproape nimic din organizarea și dotarea acestuia nu amintește de viața reală a elevilor. Inexistența unor spații mai puțin formale, cum ar fi: spații de servire comună a mesei, săli de spectacole sau alte locuri în care elevii să beneficieze mai des de interacțiuni diverse cu colegii sau profesorii, contribuie de asemenea la adâncirea distanței dintre școală și viața reală. În **concluzie**, se poate afirma că, deși spațiile din interiorul școlii nu introduc discriminări pe criteriul gen, modul în care sunt utilizate nu fac dovada promovării unor valori care să contribuie la conștientizarea și valorizarea dimensiunii gen, cum ar fi cooperarea și parteneriatul, și nici nu oferă scena exersării rolurilor sociale, implicite a rolurilor de gen. Lipsa unor spații adecvate de exprimare, cunoaștere și educare a intereselor și aptitudinilor individuale, precum și inexistența unor spații de exersare liberă a comportamentelor democratice, nu face decât să creeze premise pentru perpetuarea tendinței de ignorare a diferențelor în educație, implicit a celor de gen.

- În cele mai multe cazuri, școlile vizitate se prezintă încă de la intrare ca un mediu neprietenos, lipsit de culoare și neatractiv. În general, pereții interiori ai școlii sunt decorați cu portrete și simboluri academice sau naționale: poeți naționali (exclusiv bărbați), mari lideri ai neamului (exclusiv bărbați), simbolurile naționale (drapelul și stema) și uneori simboluri religioase. În multe școli lipsesc elemente simbolice care să reprezinte identitatea școlii, cu istoria sa proprie, cu realizările și problemele sale, cu dascălii și elevii săi. Cu unele excepții, contribuția elevilor la decorarea spațiilor interioare este aproape inexistentă, iar imaginile care să reflecte viața reală a elevilor, din școală sau din afara școlii, interesele acestora,

lipsească aproape cu desăvârșire. Într-o perioadă în care stimulii vizuali exercită o influență aproape agresivă asupra vieții de zi cu zi a fiecăruia dintre noi (acasă, prin radio și TV, pe stradă, în mijloacele de transport etc.) școala conservă încă un registru limitat și anacronic de mesaje vizuale, stimuli și modalități de transmitere. O întrebare firească este cum acest mediu vizual, destul de sărac și impersonal, ar putea face față concurenței stimulilor care vin din afara școlii: mass-media, panouri publicitare, afișaje, clipuri etc. Fără îndoială că școala ar trebui să-și îmbunătățească modalitățile de exprimare vizuală prin care să-și promoveze valorile pentru a putea concura cu cele mult mai atrăgătoare de acasă, de pe stradă, din mass-media, din locuri de distracție sau din alte spații familiare tinerilor.

- Sălile de clasă vizitate au, în general, aceeași notă impersonală. Singurele contribuții la crearea unei identități proprii sunt eforturile de a decora clasa cu plante verzi, pe care elevii le aduc la școală la solicitarea unor cadre didactice. Unele clase sunt dotate cu mobilier nou, modular, dar care în cele mai multe cazuri nu a fost utilizat și într-un alt mod de aranjare spațială decât cel clasic (tip teatru). Ca notă generală, clasele apar la prima vedere destul de sărace. În unele clase există ilustrate, tablouri, planșe vechi. Uneori, acestea transmit sentimentul că au fost uitate acolo întâmplător, de mulți ani. Ceea ce lipsește aproape cu desăvârșire din toate clasele vizitate sunt imaginile din viața reală a elevilor, iar produsele activității elevilor apar afișate destul de rar (mai frecvent în ciclul primar și la grădiniță și mai rar în ciclul gimnazial și la liceu). Nu există o preocupare pentru aspectul decorativ al claselor; elevii nu sunt stimulați pentru o asemenea inițiativă. Doar în două clase dintre cele vizitate sunt afișate produse ale muncii elevilor, deși creativitatea acestora este prezentă în desenele de pe bănci sau pe pereții exteriori ai școlii. Conform rezultatelor cercetării, aproape jumătate dintre sălile de clasă vizitate erau decorate cu imagini care nu înfățișau personaje. Imaginile afișate aveau preponderent conținut abstract (formule, figuri geometrice, reguli, scheme logice etc.). În clasele în care erau afișate imagini înfățișând personaje, cele mai multe dintre acestea erau de sex masculin, și doar într-o singură clasă personajele feminine erau prezente în pondere mai ridicată. Aproape fără excepție, cabinetele de literatură sau cele de matematică sunt populate cu portrete statice ale marilor scriitori sau matematicieni bărbați. Este și cazul unui cabinet de literatură română vizitat în cadrul anchetei: elevii și-au petrecut aici patru ani din viața școlară, între pereții ticsiți cu portrete ale marilor scriitori români, fără ca măcar o imagine să fie a unei femei.

- Așezarea elevilor în bănci este definitorie pentru universul interacțiunilor și pentru dinamica relațiilor de grup. În investigația de față am încercat să identificăm dacă există o tendință de separare, în funcție de criteriul sex, a spațiului clasei, analizând modul în care se realizează așezarea în bănci a elevilor și instanțele care decid asupra acestui mod de poziționare. Din observațiile realizate, s-a constatat că, în cele mai multe clase, băncile au poziții fixe, chiar și atunci când mobilierul este nou, modular și ar permite reorganizarea spațiului clasei. Avantajele flexibilității și mobilității mobilierului modular, acolo unde acesta există, nu sunt aproape deloc valorificate. Poziționarea catedrei în fața clasei (și uneori pe un pedestal) și a băncilor ca la teatru este aproape generalizată. Modelul tradițional de interacțiune vizuală, în care profesorul se află în centru, iar elevii au foarte puține șanse de a comunica între ei, este cel mai des utilizat în cazul claselor vizitate. Se observă, de asemenea, tendința de segregare a fetelor și băieților în spațiul clasei.

- Ca o concluzie parțială referitoare la resursele materiale pentru educație, pe baza informațiilor culese în ancheta de față putem afirma că, la nivel formal și intențional, mediul fizic școlar nu face dovada unui interes explicit față de problematica de gen în educație. Cele mai multe aspecte ale mediului fizic școlar sunt neutre la gen. În general, spațiul școlar rămâne încă unul care nu valorifică diferențele, fie ele etnice, religioase, psiho-individuale

sau de gen. Sărăcia și impersonalul stimulilor vizuali din școală dovedesc un interes scăzut al actorilor din mediul educațional pentru orice alte activități cu caracter educativ care depășesc cadrul formal, sărăcind sau inhibând astfel experiențele de învățare ale elevilor, implicit exersarea comportamentelor de gen. Poziționarea elevilor în spațiul clasei vorbește încă de un model tradițional al procesului de învățământ, în care interacțiunile sociale dintre elevi – fete sau băieți – nu sunt suficient stimulate. Tendințele spontane de grupare a elevilor după criteriul sex sunt uneori moderate de cadrele didactice pe baza unor considerente care au în subsidiar stereotipii de gen. Cu toate acestea, cele mai multe cadre didactice nu consideră poziționarea în bănci ca fiind relevantă din perspectiva de gen.

- Așa cum a rezultat și din interviurile realizate cu cadrele didactice, profesorii nu utilizează sarcini diferențiate de învățare în raport cu genul elevilor. Am semnalat însă frecvent o distorsiune de percepție privind abordarea diferențelor de gen în educație, care provine în principal din lipsa de reflecție asupra modului în care ar putea fi luat în considerare criteriul de gen în educație. Problema nu este de a diferenția sarcinile de învățare după destinatar – fete sau băieți – așa cum înțeleg majoritatea profesorilor. Important este ca perspectiva de gen în construcția sarcinilor să se reflecte într-un conținut cât mai diversificat, iar procesele psihice pe care le antrenează să fie cât mai adaptate intereselor și particularităților elevilor, experiențelor anterioare de învățare ale acestora, astfel încât nici fetele, dar nici băieții să nu fie dezavantajați. De altfel, în multe situații observate, **nu sunt utilizate sarcini diferențiate nici în raport cu alte criterii (interese, ritm de învățare, aptitudini etc.), aproape în totalitate situațiile de învățare fiind comune întregii clase [s.n.]**. Conform rezultatelor investigației, doar în trei cazuri din cele observate profesorii au propus sarcini diferențiate pe gen, pe care le considerăm de altfel profund discriminative. Un exemplu este cel al orelor de educație fizică unde, în mod aproape generalizat, băieții joacă fotbal, în timp ce fetele desfășoară jocuri sportive *mai feminine*. De asemenea, în unele ore de dirigiență sau biologie care se referă la educația sexuală sau la igiena corporală, profesorii obișnuiesc să separe clasa în două grupuri, unul al fetelor și altul al băieților. Cele mai evidente situații de diferențiere a sarcinilor au fost constatate însă la grădiniță, unde practica exersării rolurilor sociale tradițional feminine sau masculine doar de fete sau, respectiv, doar de băieți conduce în mod explicit la discriminări de gen: *Cu fetițele facem prăjituri, mâncare, atunci când ne jucăm de-a gospodina; băieții sunt constructori sau zidari*.

- Observările realizate în clasă au creionat o imagine a unui învățământ încă tradițional, logocentric și magistrocentric, inițiativele de utilizare a unor metode moderne, activ-participative fiind încă destul de rare. Chiar și atunci când elevii participă activ în procesul didactic, interacțiunile sunt mai ales de tip verbal, bazate pe conversație. Există încă o sărăcie a situațiilor de învățare, care se bazează mai ales pe interacțiunea elevilor cu informația *despre realitate* și mai puțin *cu realitatea însăși*.

- Ca o consecință firească a preponderenței metodelor de tip tradițional, valorificarea în clasă a experienței de viață a elevilor s-a dovedit a fi o practică destul de rar utilizată în procesul didactic la lecțiile observate. Așa cum am mai menționat, profesorii fac apel mai ales la ceea ce **știu** elevii, și mai puțin la **ceea ce cred, simt, ar dori sau pot să facă** aceștia. Ca urmare, distanța dintre ceea ce se învață și viața reală este încă semnificativă, diminuând în același timp varietatea contextelor de interiorizare a genului.

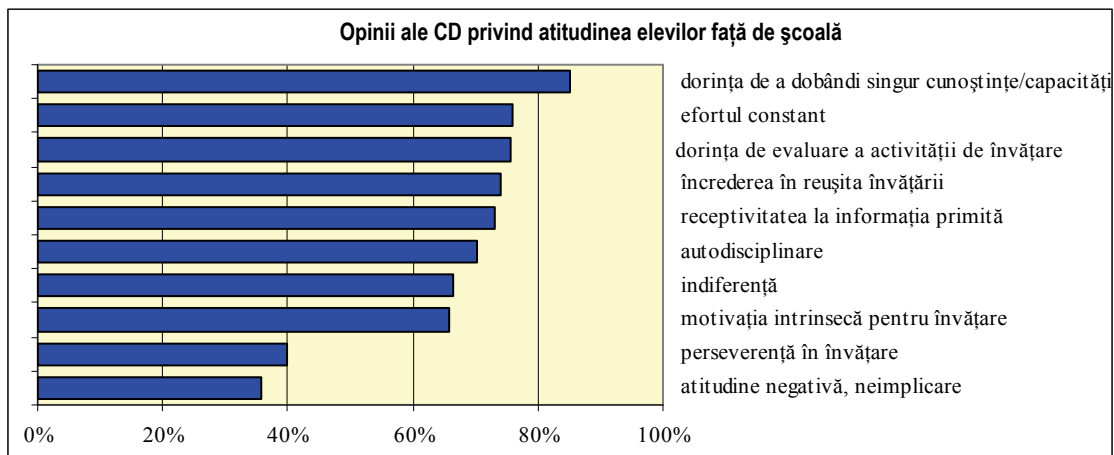
- Din totalul lecțiilor observate, doar foarte puține au adus în discuție în mod explicit modele de succes social, profesional sau familial. Dintre acestea, șapte sunt modele masculine și doar unul prezintă modele feminine de succes (profesional sau social).

Vom începe prezentarea datelor cercetării proprii, din motive evidente, cu cele referitoare la **atitudinea față de învățare** la elevi și la cadre didactice.

Cadrele didactice au fost solicitate să indice existența și frecvența **unor atitudini și comportamente ale elevilor, care sunt indicatori ai atitudinii generale față de învățare:**

1.	Dorința de a dobândi și exploata noi cunoștințe și capacități, în mod independent
2.	Receptivitatea la informația primită și acceptarea procesului de instruire
3.	Dorința de evaluare a propriei activități de învățare
4.	Încrederea în reușita învățării
5.	Efortul constant
6.	Motivația intrinsecă pentru învățare
7.	Autodisciplinare
8.	Perseverență în învățare, concentrare pe perioade prelungite de timp, voința de a depăși dificultățile
9.	Indiferență
10.	Atitudine negativă, neimplicare

	Foarte ridicat	Ridicat	Mediu	Scăzut	Foarte scăzut	NonR	Medie	% Medie
Ec.	5	4	3	2	1	0		
1	46,2%	40,9%	8,9%	1,6%	0,7%	1,6%	4,253	85,1%
2	16,0%	46,8%	29,4%	4,7%	0,8%	2,2%	3,659	73,2%
3	17,3%	60,8%	15,2%	1,1%	0,3%	5,3%	3,778	75,6%
4	17,2%	59,6%	14,7%	1,1%	0,5%	7,0%	3,708	74,2%
5	22,0%	59,0%	10,2%	1,0%	0,5%	7,3%	3,792	75,8%
6	10,2%	30,6%	42,2%	13,0%	3,1%	0,9%	3,293	65,9%
7	10,7%	42,7%	38,9%	4,3%	1,1%	2,2%	3,510	70,2%
8	4,2%	20,1%	26,2%	9,1%	1,5%	38,9%	1,995	39,9%
9	7,3%	36,2%	44,5%	8,0%	1,0%	2,9%	3,320	66,4%
10	2,5%	11,8%	29,3%	14,0%	2,5%	39,9%	1,782	35,6%



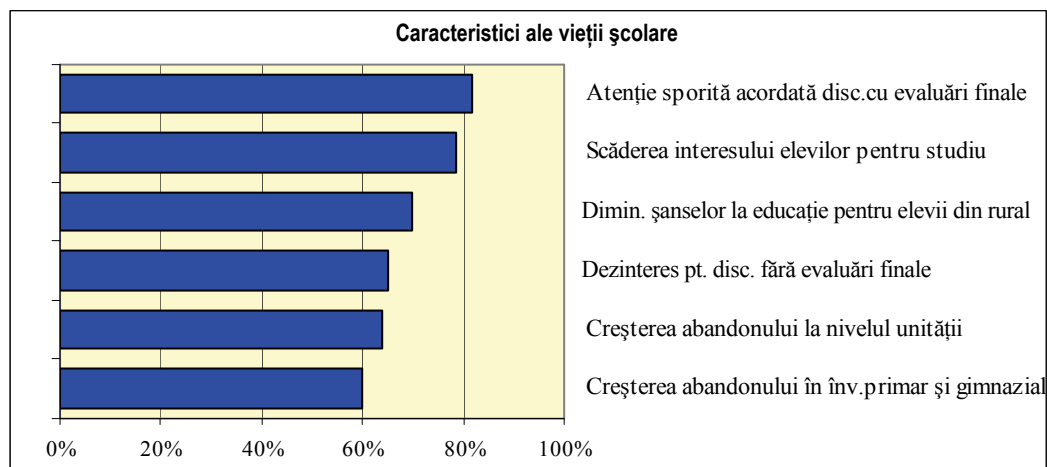
Se poate remarca scorul slab obținut de **concentrare, de perseverență în învățare.**

Aspecte legate de **valori, reprezentări, moduri de gândire și de comportament** au fost abordate și în alți itemi ai instrumentelor de cercetare. Astfel, cadrele didactice au fost solicitate să caracterizeze anumite tendințe (menționate în mass-media și în studiile de specialitate) la nivelul unității școlare de proveniență:

Aspecte ale vieții școlare	
1.	Scăderea interesului elevilor pentru studiu
2.	Atenție sporită acordată disciplinelor vizate de evaluările și examenele finale
3.	Dezinteres pentru discipline neincluse în evaluări finale
4.	Creșterea abandonului la nivelul unității
5.	Creșterea abandonului în învățământul primar și gimnazial
6.	Diminuarea șanselor la educație pentru elevii din mediul rural, prin desființarea școlilor de arte și meserii

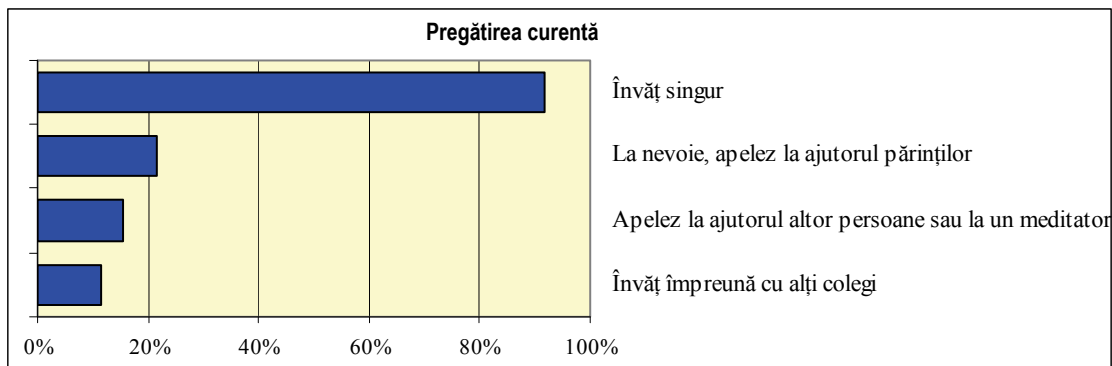
	Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Fără importanță	NonR	Medie	% Medie
Ec.	5	4	3	2	1	0		
1.	41,4%	30,0%	19,5%	3,1%	0,4%	5,6%	3,923	78,5%
2.	45,0%	39,2%	8,0%	1,8%	0,6%	5,5%	4,096	81,9%
3.	13,9%	33,7%	33,2%	9,2%	2,2%	7,7%	3,246	64,9%
4.	29,5%	22,5%	15,1%	12,6%	10,4%	9,9%	3,185	63,7%
5.	28,5%	21,1%	13,4%	9,5%	13,2%	14,2%	2,994	59,9%
6.	36,2%	27,9%	11,5%	7,8%	6,9%	9,6%	3,499	70,0%

Tendențele cu scorurile cele mai mari au fost scăderea motivației pentru învățare la elevi și atenția sporită acordată disciplinelor de examen. În schimb, creșterea abandonului școlar nu este văzut ca o amenințare.



În privința elevilor, prin instrumentele aplicate am încercat să surprindem modul concret în care aceștia se pregătesc, în care abordează sarcinile de învățare. Referitor la **modul de pregătire la diferite materii**, răspunsurile sunt următoarele:

1	Învăț singur	2 407	91,6%
2	Învăț împreună cu alți colegi	300	11,4%
3	La nevoie, apelez la ajutorul părinților	571	21,7%
4	Apelez la ajutorul altor persoane sau la un mediator	405	15,4%

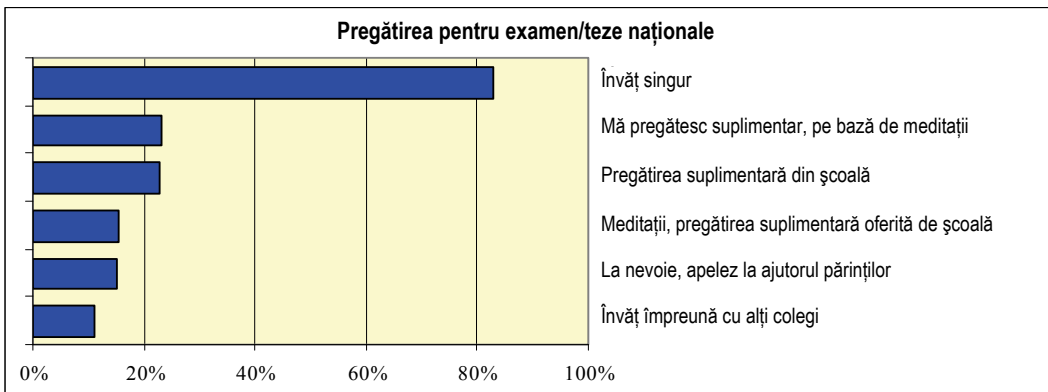


În raport cu caracteristicile mediului școlar și ale mediului de proveniență a elevilor, situația este următoarea (cu diferențe previzibile):

		Modul de pregătire curentă				
			1	2	3	4
Total	Total	2 627	91,6%	11,4%	21,7%	15,4%
Mediu	Rural	964	90,6%	11,5%	25,8%	11,8%
	Urban	1 663	92,2%	11,4%	19,4%	17,5%
Clasa	GIM	1 382	89,7%	11,2%	29,6%	15,7%
	LIC	1 245	93,8%	11,6%	13,0%	15,1%
EdF	8 clase sau mai puțin	136	89,7%	18,4%	19,1%	8,1%
	Școală profesională	516	90,9%	14,0%	19,4%	11,8%
	Liceu	1 159	91,9%	10,6%	20,0%	12,6%
	Șc. postliceală / de maiștri	188	94,1%	8,5%	17,6%	18,1%
	Învățământ superior	615	91,7%	10,4%	28,0%	24,6%
SitEc	Nici strictul necesar	60	90,0%	11,7%	18,3%	10,0%
	De pe o zi pe alta	150	94,0%	13,3%	23,3%	8,0%
	Ne descurcăm cu banii	1 537	91,2%	12,0%	21,2%	13,5%
	Trăim mai bine decât alții	651	92,2%	10,0%	22,4%	20,9%
	Tot ce ne dorim	219	92,2%	11,0%	22,4%	20,1%
MediuF	Nesatisfăcătoare	625	90,7%	14,1%	21,1%	8,2%
	Satisfăcătoare	1 325	91,8%	10,8%	20,1%	15,4%
	Bune	646	92,7%	10,5%	25,5%	21,5%
	Foarte bune	28	82,1%	3,6%	28,6%	35,7%
Gen	Feminin	1 525	92,3%	11,6%	21,2%	17,2%
	Masculin	1 102	90,7%	11,2%	22,4%	12,9%

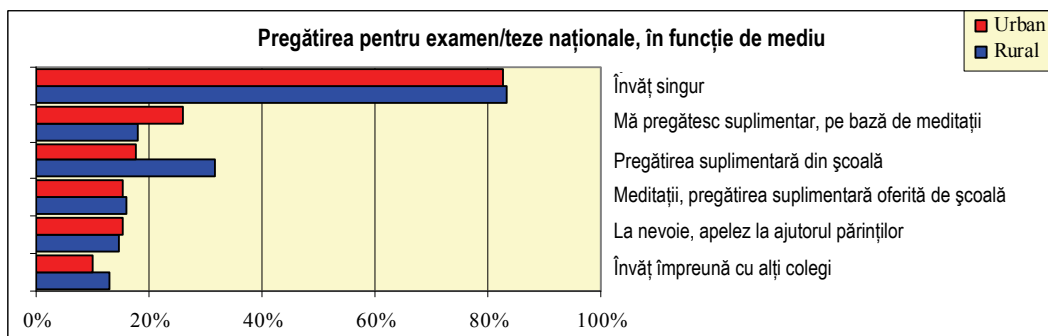
În privința **pregătirii pentru disciplinele de examen/testare națională**, situația este puțin diferită, familiile apelând mai mult la sprijinul extern (oferit de școală, meditari, părinți):

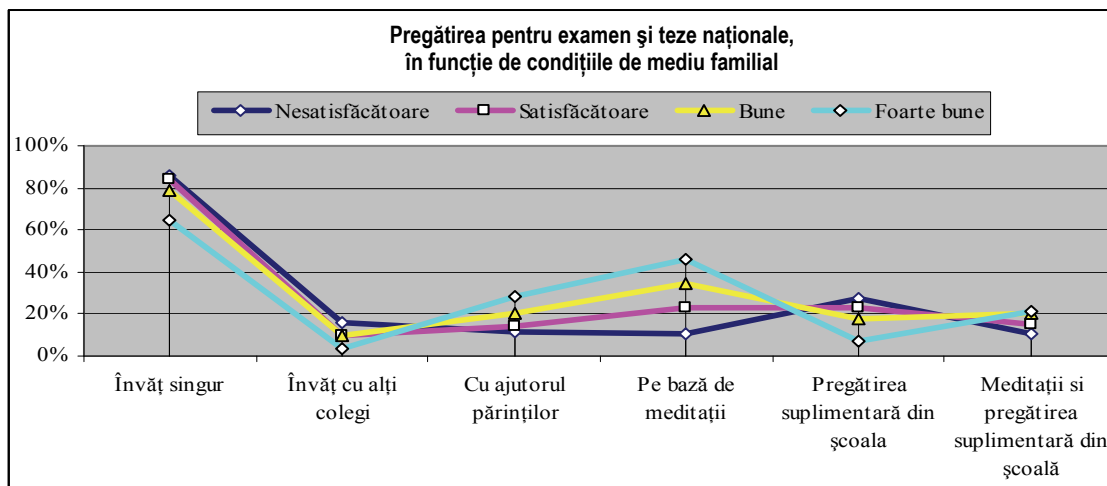
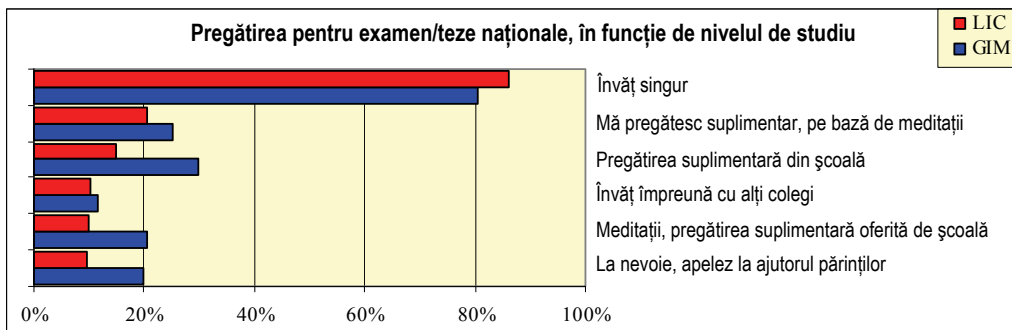
1	Învăț singur	2 180	83,0%
2	Învăț împreună cu alți colegi	290	11,0%
3	La nevoie, apelez la ajutorul părinților	394	15,0%
4	Mă pregătesc suplimentar, pe bază de meditații	606	23,1%
5	Mă bazez pe pregătirea suplimentară oferită de către cadre didactice ale școlii	599	22,8%
6	Mă pregătesc suplimentar prin meditații și particip și la pregătirea suplimentară oferită de școală	408	15,5%



În raport cu caracteristicile mediului școlar și ale mediului de proveniență a elevilor, situația este următoarea:

	COD		Modul de pregătire pentru evaluări finale					
			1	2	3	4	5	6
Total	Total	2 627	83,0%	11,0%	15,0%	23,1%	22,8%	15,5%
Mediu	Rural	964	83,4%	12,9%	14,6%	17,9%	31,6%	16,1%
	Urban	1 663	82,7%	10,0%	15,2%	26,0%	17,7%	15,2%
Clasa	GIM	1 382	80,3%	11,6%	19,8%	25,3%	29,8%	20,5%
	LIC	1 245	85,9%	10,4%	9,6%	20,6%	15,0%	10,0%
EdF	8 cl.sau mai puțin	136	83,1%	25,0%	10,3%	8,1%	38,2%	9,6%
	Șc. profesională	516	86,6%	13,6%	10,1%	13,8%	28,1%	14,7%
	Liceu	1 159	84,1%	10,0%	12,9%	21,5%	22,1%	13,7%
	Șc.postlic. / maiștri	188	78,2%	7,4%	11,7%	22,9%	19,7%	19,1%
	Înv. superior	615	79,7%	8,8%	24,4%	37,1%	17,1%	20,2%
SitEc	Nici strict necesar	60	86,7%	15,0%	8,3%	13,3%	15,0%	6,7%
	De pe o zi pe alta	150	88,0%	17,3%	11,3%	10,0%	25,3%	8,7%
	Ne descurcăm	1 537	84,0%	11,7%	13,9%	18,9%	25,7%	14,4%
	Trăim mai bine decât alții	651	81,7%	8,9%	17,5%	32,3%	17,4%	18,7%
	Tot ce ne dorim	219	75,3%	7,8%	18,3%	37,0%	20,1%	21,9%
MediuF	Nesatisfăcătoare	625	85,4%	15,7%	11,8%	10,9%	27,7%	11,0%
	Satisfăcătoare	1 325	84,4%	9,7%	13,7%	22,9%	23,2%	15,1%
	Bune	646	78,6%	9,4%	20,1%	34,4%	18,0%	20,6%
	Foarte bune	28	64,3%	3,6%	28,6%	46,4%	7,1%	21,4%
Gen	Feminin	1 525	82,9%	10,4%	13,5%	24,7%	23,1%	18,0%
	Masculin	1 102	83,1%	11,9%	17,1%	20,9%	22,3%	12,1%



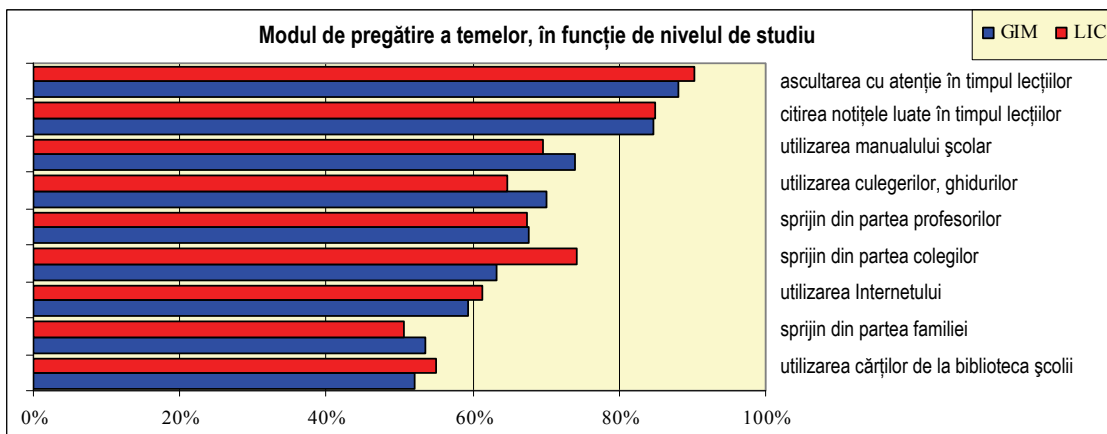
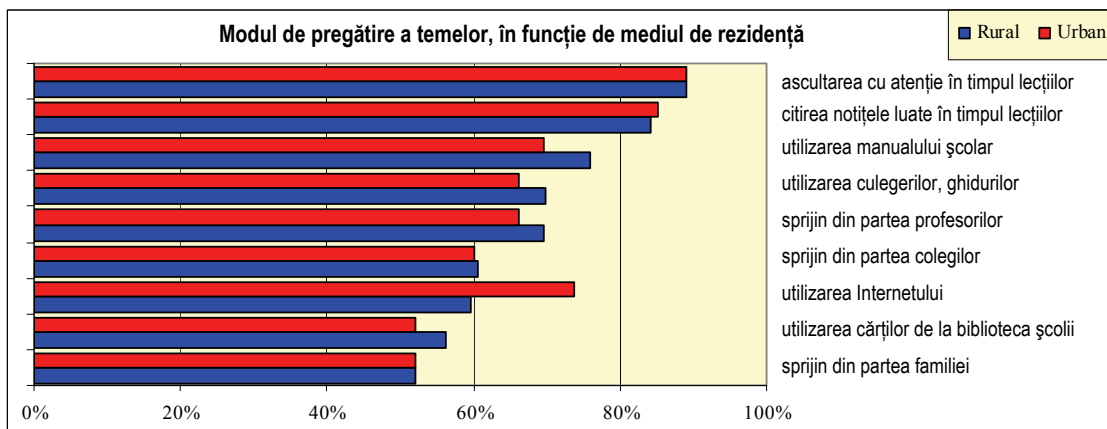
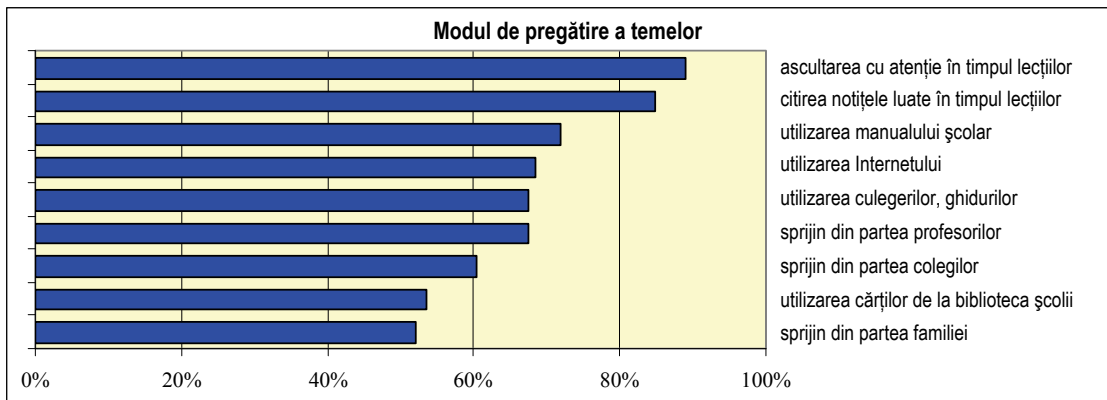


În cadrul cercetării de teren a fost analizat și modul în care anumite **elemente ale mediului școlar pot susține procesul de învățare**. Elevii au fost solicitați să estimeze importanța elementelor menționate mai jos în pregătirea lecțiilor (și, implicit, pentru procesul de învățare):

1.	Ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul lecțiilor
2.	Citirea notițele luate în timpul lecțiilor
3.	Utilizarea manualului școlar
4.	Utilizarea culegerilor, ghidurilor
5.	Utilizarea Internetului
6.	Utilizarea cărților de la biblioteca școlii
7.	Solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor cu profesorii
8.	Solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor cu colegii
9.	Solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor cu membrii familiei (frați, părinți, bunici etc.)

Situația pe medii de funcționare a unităților școlare și pe niveluri de învățământ este următoarea:

	F. mare măsură	Mare măsură	Măsură medie	Mică măsură	F. mică măsură/ deloc	NonR	Medie	% Medie
Scor	5	4	3	2	1	0		
TOTAL								
1	61,1%	28,1%	8,0%	1,6%	0,3%	0,8%	4,455	89,1%
2	49,7%	34,1%	10,8%	3,0%	1,0%	1,6%	4,239	84,8%
3	20,9%	36,5%	29,4%	9,1%	2,4%	1,6%	3,595	71,9%
4	18,3%	33,7%	27,2%	11,8%	6,1%	2,9%	3,377	67,5%
5	27,3%	25,4%	23,4%	12,7%	8,6%	2,6%	3,424	68,5%
6	9,2%	18,7%	29,5%	20,3%	17,6%	4,6%	2,676	53,5%
7	22,7%	30,1%	22,6%	13,1%	9,5%	2,0%	3,375	67,5%
8	8,6%	27,3%	34,1%	19,0%	8,5%	2,4%	3,014	60,3%
9	9,0%	16,9%	25,2%	25,2%	21,9%	1,8%	2,606	52,1%
RURAL								
1	62,9%	25,9%	7,8%	1,8%	0,5%	1,1%	4,454	89,1%
2	47,2%	36,1%	11,0%	3,5%	0,9%	1,2%	4,214	84,3%
3	24,7%	42,9%	23,1%	6,6%	1,2%	1,3%	3,791	75,8%
4	21,9%	36,0%	22,8%	10,5%	6,3%	2,5%	3,492	69,8%
5	20,2%	19,2%	22,9%	17,7%	16,2%	3,7%	2,983	59,7%
6	9,4%	20,2%	35,6%	16,2%	13,8%	4,8%	2,810	56,2%
7	25,2%	31,1%	23,3%	9,2%	8,9%	2,2%	3,479	69,6%
8	9,0%	27,8%	33,3%	19,0%	8,5%	2,4%	3,027	60,5%
9	9,3%	17,4%	24,3%	23,9%	23,2%	1,9%	2,602	52,0%
URBAN								
1	60,1%	29,4%	8,1%	1,5%	0,2%	0,7%	4,456	89,1%
2	51,1%	32,9%	10,6%	2,6%	1,0%	1,7%	4,253	85,1%
3	18,8%	32,8%	33,0%	10,5%	3,1%	1,8%	3,481	69,6%
4	16,2%	32,4%	29,8%	12,6%	6,0%	3,1%	3,310	66,2%
5	31,4%	29,0%	23,8%	9,7%	4,1%	1,9%	3,680	73,6%
6	9,0%	17,9%	26,0%	22,7%	19,8%	4,6%	2,598	52,0%
7	21,2%	29,5%	22,2%	15,4%	9,8%	1,9%	3,314	66,3%
8	8,4%	27,0%	34,6%	19,1%	8,5%	2,4%	3,006	60,1%
9	8,8%	16,7%	25,7%	26,0%	21,0%	1,8%	2,609	52,2%
GIM								
1	58,8%	28,6%	9,0%	2,0%	0,5%	1,1%	4,400	88,0%
2	49,6%	34,1%	10,6%	3,1%	1,0%	1,5%	4,237	84,7%
3	23,7%	39,4%	25,6%	7,7%	1,9%	1,7%	3,703	74,1%
4	21,1%	37,3%	23,7%	9,2%	5,7%	2,9%	3,503	70,1%
5	24,2%	19,7%	24,5%	15,3%	12,8%	3,5%	3,168	63,4%
6	8,1%	17,1%	31,8%	18,7%	19,0%	5,3%	2,608	52,2%
7	23,2%	30,1%	23,1%	11,1%	10,1%	2,4%	3,378	67,6%
8	8,0%	27,6%	33,0%	19,0%	9,6%	2,8%	2,970	59,4%
9	9,4%	19,2%	25,5%	23,5%	20,5%	2,0%	2,677	53,5%
LIC								
1	63,6%	27,6%	6,8%	1,2%	0,2%	0,6%	4,516	90,3%
2	49,7%	34,1%	10,9%	2,8%	0,9%	1,6%	4,241	84,8%
3	17,8%	33,3%	33,6%	10,6%	3,1%	1,6%	3,475	69,5%
4	15,2%	29,6%	31,1%	14,7%	6,6%	2,8%	3,237	64,7%
5	30,7%	31,8%	22,3%	9,7%	3,9%	1,6%	3,709	74,2%
6	10,4%	20,6%	26,9%	22,1%	16,1%	3,9%	2,751	55,0%
7	22,2%	30,1%	22,1%	15,3%	8,8%	1,5%	3,370	67,4%
8	9,3%	27,0%	35,4%	19,1%	7,2%	1,9%	3,063	61,3%
9	8,6%	14,5%	24,8%	27,1%	23,4%	1,7%	2,528	50,6%



Se poate observa o dependență mare a elevilor (mai evidentă în mediul rural și la nivel gimnazial) față de școală în privința sprijinului în învățare.

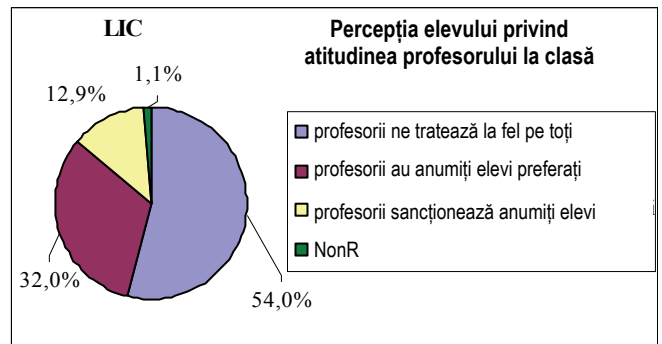
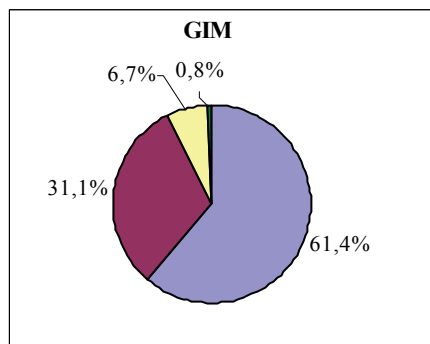
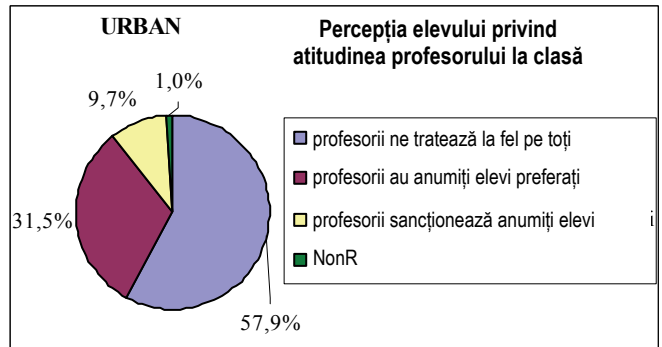
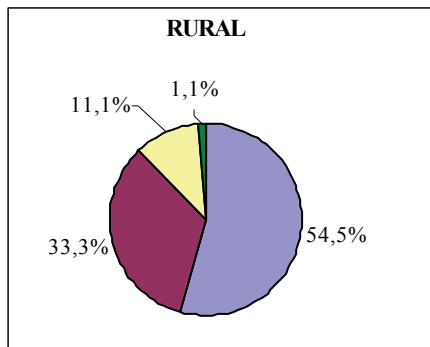
În cadrul cercetării de teren am dorit să obținem și informații despre eventuala percepție, în rândul elevilor, a unor situații în care s-au simțit **discriminați** (din diferite motive). Circa o treime dintre elevi, s-au simțit, într-un moment sau altul, dintr-un motiv sau altul, discriminați:

Da	958	36,5%
Nu	1 652	62,9%
NonR	17	0,6%
Total	2 627	100%

Pentru a analiza mai în adâncime aceste aspecte, am solicitat elevilor să aprecieze **nivelul de discriminare manifestat în comportamentul evaluativ al profesorului**. Rezultatele (numerice și procentuale) sunt prezentate în tabelele de mai jos:

Comportament al profesorului:	
1.	Profesorii ne tratează la fel pe toți
2.	Profesorii au anumiți elevi preferați
3.	Profesorii au anumiți elevi pe care îi sancționează când prind ocazia

	Nr. răspuns.	Total	Rural	Urban	GIM	LIC
1.	1 520	57,9%	54,5%	57,9%	61,4%	54,0%
2.	828	31,5%	33,3%	31,5%	31,1%	32,0%
3.	254	9,7%	11,1%	9,7%	6,7%	12,9%
NonR	25	1,0%	1,1%	1,0%	0,8%	1,1%
Total	2 627	100,0%	100%	100%	100%	100%



Elevi și profesori despre valori, modele, stiluri de predare, atitudini și comportamente

Modelele lor sunt fotbalistii, maneliștii, domnișoarele care au voce, n-au voce se prezintă la televizor, și moda, și oamenii cu bani care nu neapărat au educație (profesor, gimnaziu).

Păi, societatea în care se trăiește și faptul că ei văd că personaje agramate au și beneficiază de tot felul de resurse pecuniare extraordinare pe când cei care au o anumită formație culturală, intelectuală... (profesor, liceu).

Există copii care ar spune că nu, nu ne place să învățăm. Dar, ar trebui să ne gândim că există copii care nu au ocazia să meargă la școală și să învețe ceea ce învățăm noi și ar trebui să mulțumim pentru acest lucru (elev, gimnaziu).

Un profesor aproape de perfecțiune este acela care știe să se impună, să facă liniște la oră, dar care să aibă și o atitudine mai haioasă, să facă elevii să le placă materia, să învețe cu drag și să vină la oră cu drag. Să fie ca un amic/prieten, pentru ca elevul să poată să îi spună dacă nu a înțeles ceva. Să fie în același timp autoritar dar și aproape de elevi (elev, gimnaziu).

Dar la un amic îți permiți să nu îți scrii sau să nu îți înveți, dar la un profesor drept care vine să îți facă meseria nu există să nu scrii sau scuză să nu îți înveți la ora respectivă (elev, gimnaziu).

Ar trebui să facă un echilibru între cele două tipuri „asprii dar drepți” și „oameni buni și prieteni ai elevilor” pentru că uneori trebuie să fie asprii, să le spună copiilor când să se oprească și prieteni atunci când explică sau....(elev, gimnaziu).

Atunci când stau la oră fără frică și nu în suspans, că dacă zic ceva și greșesc mi se pune notă mică, să dăm cât mai lejer răspunsurile și să fim și noi relaxați (elev, gimnaziu).

De exemplu la română... româna din punctul meu de vedere este o materie subiectivă. Adică eu pot să am o opinie care nu poate fi aceeași cu a profesorului. Nu poate cineva să-mi impună mie că acea părere este cea corectă, mai ales dacă-i vorba despre un text sau despre perceperea unui text. Dar, având în vedere că există un barem după care se notează, mie mi se consideră greșit, chiar dacă am altă părere (elev, liceu).

Până la urmă intervine și respectul reciproc, pentru că degeaba respectăm noi profesorul dacă el nu arată nici un fel de respect față de noi. Atâta timp cât se consideră autoritatea supremă...(elev, liceu).

Oricum, un profesor care nu se implică afectiv nu te poate face să înțelegi. În nici un caz. Pentru că trebuie să... nu știu, un profesor care nu are nici o treabă cu elevii lui, e strict profesional, vine, îți explică și așa mai departe... n-o să-i pese niciodată că tu ai înțeles sau nu ca elev. Vine, își predă materia și exact cum am spus. El pleacă și e problema ta dacă ai înțeles sau nu. Adică trebuie să fie un pic implicat în relația pe care o are cu elevii, că altfel nu prezintă același interes față de ce faci (elev, liceu).

3.6.3. Motivația învățării

Învățarea se produce printr-o interacțiune complexă și sinergică a unor variabile cognitive și motivaționale/afective (Pintrich, 1989), care sunt interdependente și inseparabile (Astin, 1984, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991). Motivația elevilor pentru învățarea școlară este mediată de patru condiții interdependente: interes, relevanță, așteptări și satisfacție (Keller 1983, Keller, 1987; Keller and Suzuki, 2004).

Referitor la motivația elevilor pentru învățare, datele furnizate de studiul „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu” (2002, p. 111) arată că nota este principalul motivator extrinsec pentru cei mai mulți elevi. *Dorința de a fi premiat la sfârșitul anului* este considerat un motivator pentru o proporție de 58% din elevii de clasa a IV-a, iar *notele obținute* pentru 48% din elevii de clasa a VIII-a. Transformarea dominantei motivatoare pentru învățare la elevii de clasa a VIII-a este evidentă. Deși *notele pe care le obțin îi motivează să învețe mai mult* (48%), satisfacția față de rezultatele școlare nu mai este asociată de mulți elevi cu *dorința de a fi premiat la sfârșitul anului* (29%). O altă schimbare în ierarhia motivatorilor pentru învățare în cazul elevilor de clasa a VIII-a, comparativ cu cei de clasa a IV-a, apare prin valorizarea mai mare a *observațiilor cadrelor didactice* (11% vs. 7%). Remarcabil este faptul că, *laudele cadrului didactic și frica de pedeapsă* au forță de motivare pentru o proporție restrânsă și similară a elevilor de clasa a IV-a și a VIII-a cuprinși în eșantion (6% și respectiv 4%).

În interviurile de grup cu elevii, sub aspectul intereselor și așteptărilor, răspunsurile celor mai mulți elevi de clasa a VIII-a la întrebarea „de ce vin la școală”⁴⁸ pun în lumină, în primul

⁴⁸ Vlăsceanu, L., 2002.

rând, un interes de natură cognitivă (pentru a învăța lucruri noi, pentru a învăța mai mult sau pentru formarea culturii generale). Apoi, apare menționată nevoia de socializare (de intercunoaștere și relaționare cu colegii și cu profesorii). Așteptările elevilor privind beneficiile venirii la școală sunt: *reușita în viață*, „*atingerea țelului*”, *asigurarea viitorului și „câștigarea pâinii”*⁴⁹, *dorința de a accede la nivelurile superioare de învățământ (liceu, facultate)*. De asemenea, se remarcă o orientare pragmatică a motivației elevilor ilustrată prin exprimări precum „*învăț pentru a reuși la examene*”. Ca motivatori intrinseci ai învățării cel mai adesea apar: *curiozitatea, plăcerea, dorința dezvoltare personală și de asemănare cu un model („când vezi câte știe un profesor, vrei să-i semeni”)*. Ca motivatori extrinseci, *nota și nevoia de a primi laude din partea părinților și a profesorilor* apar cel mai frecvent menționate.

Motivația învățării este adesea exprimată în termeni de relevanță sau utilitate a ceea ce se învață în școală, iar cel mai comun mod în care relevanța este judecată de elevi este prin raportare la nevoi și scopuri personale. Cu alte cuvinte, în percepția elevilor relevanța este dată despre convergența cerințelor școlii (aparținând disciplinei de studiu în termeni de conținuturi și obiective de învățare și/sau profesorului) cu scopurile lor personale, de compatibilitatea acestor cerințe cu stilurile de învățare și experiențele lor anterioare.

Rezultatele unei cercetări despre învățare, care și-a propus, printre altele, și investigarea opiniilor elevilor și ale cadrelor didactice despre utilitatea/relevanța a ceea ce se învață în școală a condus la concluzii similare celor din studiul „*Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*” vol. 1 (2002) în ceea ce privește opiniile elevilor (din clasele a VII-a și a VIII-a) despre motivatorii învățării. În plus, așteptările privind utilitatea învățării școlare ca învățare pentru viață au fost definite printr-o serie mai amplă de „rezultate”: *gestionarea adecvată a variatelor situații de viață care se produc în familie, la școală, la serviciu, datorită faptului că „nu întotdeauna îți place ceea ce trebuie să faci”*; *auto-cunoașterea și împlinirea personală*; *integrarea socială*; *un statut socio-economic bun și prestigiu social*; *șanse crescute de a identifica și beneficia de diverse oportunități*; *realizarea deciziilor informate privind viața profesională*; *obținerea unui serviciu și rezolvarea cu succes a cerințelor din mediul profesional*.

Disciplinele școlare pe care elevii le consideră utile în viața de zi cu zi sunt: limbile străine, limba română, geografia, matematica, informatica, educația civică, biologia, educația fizică. Cadrele didactice apreciază utilitatea învățării în termeni de competențe și percep ca extrem de importante pentru elevi competențele TIC, competențele de comunicare și cele de aplicare a teoriei în plan practic.

Grupând răspunsurile elevilor și ale cadrelor didactice despre utilitatea a ceea ce se învață în școală în două categorii, *învățarea pentru viața școlară și învățarea pentru viața din afara școlii*, s-a constatat o diversitate mai mare a aspectelor menționate de cadrele didactice la categoria învățarea pentru viața școlară, în comparație cu diversitatea răspunsurilor elevilor. Totodată, în analiza răspunsurilor la observat că elevii au definit utilitatea în termenii cantitativi ai unor performanțe specifice de atins (obținerea notelor de trecere, trecerea examenelor), în timp ce profesorii au interpretat utilitatea învățării în termeni procesuali și de competențe. Spre exemplificare, învățarea școlară este, în opinia profesorilor, utilă elevilor pentru că le permite dezvoltarea gândirii și a capacității de rezolvare a problemelor din cadrul diverselor discipline de studiu, dezvoltarea competențelor de comunicare, cunoașterea de sine prin relaționarea cu ceilalți. Ca aspect comun, se remarcă aspirația celor două categorii de

⁴⁹ Modul etichetării acestor factori de către elevi ne îndeamnă în a-i considera mai degrabă motivatori “de împrumut” din concepțiile părinților despre utilitatea mersului la școală și a învățării, decât motivatori pe deplin conștientizați și asumați de către elevi.

actori către extinderea cunoașterii („a ști cât mai multe” – elev, „a ajunge la un nivel optimal de cunoștințe în cât mai multe domenii de cunoaștere cu puțință” – profesor). Surprinzător este însă că atunci când definit contribuțiile învățării școlare pentru viața din afara școlii, răspunsurile profesorilor s-au limitat la două aspecte, foarte generale: *pregătirea pentru viața profesională și pentru a face față situațiilor de viață cotidiană*.

În categoria factorilor demotivatori pentru venirea la școală, elevii încadrează: lipsa plăcerii de a veni la școală, nemulțumirea față de profesorii foarte exigenți ale căror discipline nu sunt considerate semnificative, programul încărcat și obositor, faptul că „unii profesori nu-și fac datoria”. Cu toate acestea, constrângerile din partea părinților par că operează ca factor motivator extrinsec pentru venirea elevilor la școală („nu-mi place la școală, dar mă obligă părinții”).

Atât implicarea cognitivă în procesul învățării, cât și motivația sunt influențate de mediul de învățare al clasei (Ames, 1992). Cu referire la caracteristicile mediului de învățare al clasei care, în opinia elevilor, stimulează motivația pentru învățare, rezultatele studiului „*Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*” au arătat că *accesibilitatea disciplinei, personalitatea și calitățile didactice ale profesorului* sunt relevate ca dimensiuni generale semnificative ale atractivității elevilor față de anumite discipline de studiu, alături de considerentele epistemice, pragmatice și utilitare specifice fiecărui elev. Obiectele de studiu considerate atractive de majoritatea elevilor sunt limba română, matematica, istoria, geografia, limbile străine, educația fizică⁵⁰.

De asemenea, o altă cercetare derulată în cadrul Institutului de Științe ale Educației⁵¹ a reliefat o serie de aspecte ale mediului de predare-învățare-evaluare din clasă care pot influența pozitiv sau negativ eficiența și motivația învățării. În categoria aspectelor cu potențial de influențare pozitivă, elevii includ: *utilizarea metodelor de predare adecvate în raport cu dificultățile de învățare ale elevilor, calitatea explicațiilor oferite de profesori, buna comunicare între profesori și elevi, „răbdarea” profesorilor și disponibilitatea de a sprijini elevul în activitatea de învățare, calitatea profesorului de a fi un bun psiholog*. Asemenea elevilor, profesorii consideră că explicațiile clare și în profunzime și metodele de predare sunt esențiale.

Prin contrast, elevii menționează ca aspecte care se constituie în factori blocați și demotivatori în învățare: *lipsa de încurajare din partea profesorilor și subminarea încrederii elevilor în forțele proprii de a atinge succesul în activitatea de învățare* („profesorii ne spun că noi nu știm nimic”). Perspectiva profesorilor evidențiază ca factori inhibitori ai învățării eficiente: *lipsa implicării elevilor în activitate* (asumarea unui rol pasiv), *lipsa competențelor elevilor de a prezenta ceea ce au învățat, lipsa preocupării și a competențelor pentru lucrul în grup, slaba capacitate de autoevaluare*. Profesorii consideră că esențiale în crearea unui mediu care să stimuleze motivația elevilor pentru învățare sunt *strategiile de predare interactive*, care presupun jocuri de rol, explorare, dezbateri, investigație și utilizarea experiențelor de învățare dobândite de elevi în contexte non-formale.

Singurul studiu, după știința noastră, realizat în ultimii 10 pe eșantion reprezentativ și care se referă în mod direct la motivația învățării este „**Motivația învățării și reușita socială**”, realizat în 2005 de Institutul de Științe ale Educației. Acest studiu⁵² pornește de la premisa că modelul dominant de reușită socială cu toate coordonatele sale valorice (implicite

⁵⁰ Aceste obiecte de studiu nu trebuie considerate în înșiruirea ierarhică a nivelului lor de atractivitate și etichetate ca preferințe generalizabile ale elevilor. Date colectate din studiul „*Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*”, L. Vlăsceanu (coord.), 2002, vol. I, p. 94.

⁵¹ Bercu, N., Căpiță, L.E., 2008

⁵² Popenici, Ș., (coord.) 2005.

sau explicite), reprezintă elemente fundamentale ale motivației învățării, influențând, totodată dinamica pieței forței de muncă, învățarea pe durata întregii vieți și din toate activitățile și situațiile de viață („lifelong learning”/„lifewide learning”) și, în ultimă instanță, calitatea capitalului uman și tipul de societate spre care ne îndreptăm. Enumerăm câteva din concluziile acestui studiu:

- Lipsa de interes a școlii pentru cunoașterea modelelor de succes dominante la nivelul populației școlare, pe de o parte, și pe de altă parte, incapacitatea instituției școlare de a propune modele de succes dezirabile din punct de vedere social.

- Modelele dominante sunt, într-o proporție covârșitoare, personalități din afara școlii, cu precădere vedete de televiziune sau persoane intens mediatizate. Foarte puțini tineri și-au găsit un model în școală.

- De asemenea, sursele modelelor pentru care au optat elevii chestionați se găsesc în afara școlii – familia având rolul determinant, urmată de colegi și prieteni –, influența școlii în alegerea modelului fiind extrem de redusă – profesorii și consilierii aflându-se pe ultimele locuri în opțiunile elevilor. Mass-media, în special televiziunea, constituie o sursă esențială de informații dar și de modele, având în vedere că vedetele TV reprezintă cea mai frecventă categorie de modele.

- Principalele criterii, care indică și clasa de valori care dirijează conduita elevilor din eșantion, în selecționarea modelelor sunt realizarea profesională, notorietatea și banii, iar criteriile cu cele mai mici scoruri sunt educația, bunătatea, altruismul și religiozitatea. Mai mult decât atât, elevii chestionați consideră ca școala nu a avut un rol determinant în succesul modelului ales sau nu pot aprecia această influență.

- În privința contra-modelelor, principalele criterii de respingere sunt comportamentele inadecvate, mai ales violența, aroganța și vulgaritatea, trăsături negative de personalitate (răutate, prostie etc.) și lipsa unui țel în viață.

- De asemenea, numai circa o treime dintre elevii chestionați consideră ca școala a contribuit, într-un fel sau altul, la devenirea lor socială spre modelele exprimate.

- Elevii chestionați semnalează marile probleme cu care se confruntă activitățile de orientare și consiliere. Chiar dacă există un cadru legislativ coerent și în îmbunătățire continuă, modul concret de realizare a acestor activități este deficitar: aproape două treimi dintre cei chestionați nu răspund la întrebările referitoare la acest subiect sau declară că nu au beneficiat de orientare și consiliere.

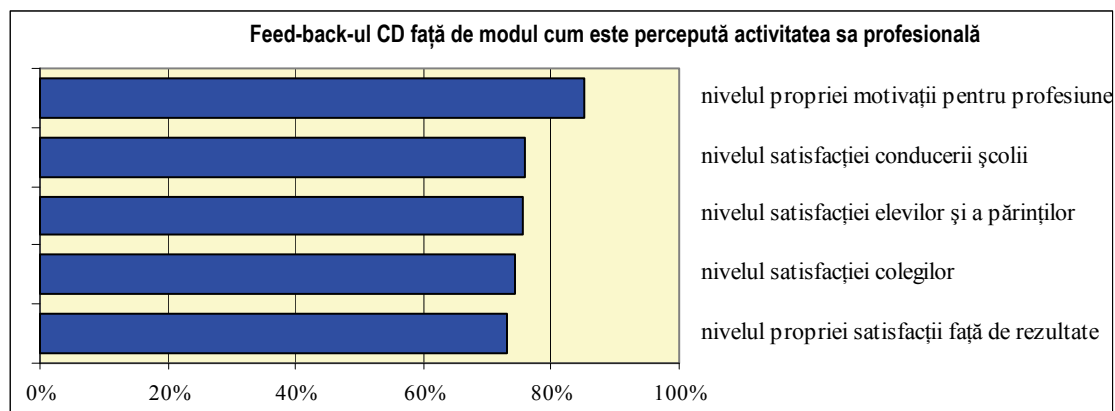
Ca urmare a acestor constatări, considerăm că **motivația elevilor pentru învățarea de tip școlar este predominant externă, școala nefiind interesată în mod direct și explicit de nevoile, interesele și aspirațiile concrete ale tinerilor**, fapt confirmat de răspunsurile care indică diplomele obținute drept mod esențial prin care școala îi ajută pe elevi să obțină succes în viață, după răspunsurile generale de tip „lucrurile învățate în școală”. Faptul că elevii din anii terminali nu pot defini mai precis și concret modul în care școala îi poate ajuta ridică serioase semne de întrebare privind realizarea funcțiilor instituției școlare, așa cum sunt ele prevăzute în legislație și perpetuate prin cultură și tradiție. Cu toate acestea, marea majoritate a elevilor chestionați doresc să-și continue studiile: cu toate problemele menționate, tinerii consideră, încă, școala drept necesară, chiar dacă numai prin meseria învățată sau diploma obținută.

Marea problemă ridicată de rezultatele acestei cercetări este **lipsa de încredere** în școală ca sursă de modele de viață și factor determinant al succesului personal, precum și faptul că școala nu creează o motivație intrinsecă pentru învățare. Putem remarca astfel, un clivaj, care tinde să se adâncească, între intențiile de reformă și dezvoltare a sistemului școlar, care încearcă sincronizarea învățământului românesc cu cel european, așa cum apar în legislație și în

politicile școlare, și cultura școlară dominantă, bazată aproape în exclusivitate pe „instrucție”, pe transmiterea de informație, inapetența față de nevoile, interesele și aspirațiile copiilor și tinerilor.

Cercetarea de teren a oferit date interesante referitoare la motivația învățării la cadre didactice (ca parte a unei atitudini profesionale dezirabile: **cadrele didactice nemotivate, ele însele, pentru învățare pe tot parcursul vieții, este evident că nu-i pot motiva pe elevi în acest sens**) și la elevi. În privința motivației învățării, ni s-au părut relevante **opiniile cadrelor didactice** (prezentate parțial în paragraful referitor la feed-back-ul din partea profesorilor) referitoare la propria activitate profesională:

	Opinii privind aprecieri referitoare la activitatea profesională a CD	Medie	% Medie
1.	Nivelul propriei motivații pentru profesiunea de cadru didactic	4,253	85,1%
2.	Nivelul propriei satisfacții față de rezultatele activității profesionale	3,659	73,2%
3.	Nivelul satisfacției elevilor și a părinților față de activitatea dumneavoastră profesională	3,778	75,6%
4.	Nivelul satisfacției colegilor față de activitatea dumneavoastră profesională	3,708	74,2%
5.	Nivelul satisfacției conducerii școlii față de activitatea dumneavoastră profesională	3,792	75,8%



Se pot observa scoruri mari pentru toate situațiile menționate. În acest sens, „portretul robot” al cadrului didactic este următorul: el este, în general, motivat pentru activitatea profesională, este convins că elevii și părinții, conducerea școlii și colegii sunt satisfăcuți de activitatea lui, în schimb nivelul satisfacției față de propria activitate profesională este ceva mai mic.

În privința a ceea ce cred elevii că îi **motivează să învețe**, au fost identificate motive care țin de opțiunile legate de dezvoltare personală și motive care țin de părerea persoanelor din jurul elevului. Un procent nesemnificativ dintre subiecți au invocat un alt motiv (3,3%), sau lipsa completă a motivației pentru învățare (1,9%), totalul de 5% putând fi neglijat în analize. Rezultatele obținute sunt următoarele:

COD	Motiv pentru a învăța:		
	Motivații legate de dezvoltarea personală		
1	Curiozitatea, dorința de a afla cât mai multe	1 542	58,7%
2	Dorința de a fi printre primii (ambitiția)	1 259	47,9%
3	Dorința de a nu eșua la examenul de capacitate/bacalaureat	1 592	60,6%
4	Dorința de a ajunge un profesionist de succes	1 046	39,8%
5	Dorința de autodepășire	711	27,1%

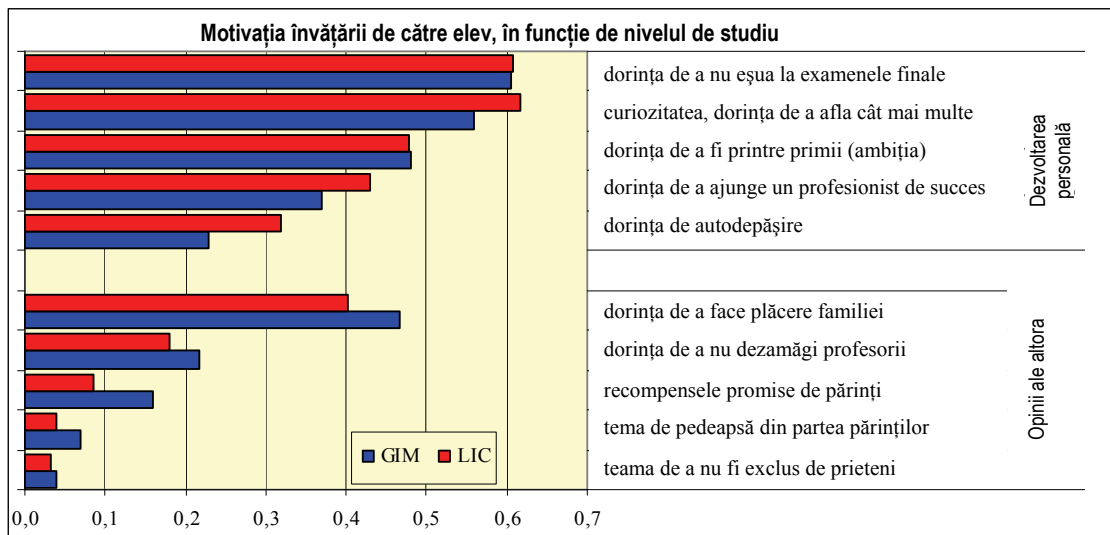
	Motivații legate de aprecierea de către prieteni/părinți/profesori		
6	Dorința de a nu dezamăgi un anumit profesor/profesorii	522	19,9%
7	Dorința de a face plăcere familiei	1 146	43,6%
8	Recompensele promise de părinți pentru notele mari	325	12,4%
9	Tema de pedeapsă din partea părinților pentru notele mici	145	5,5%
10	Teama de a nu fi exclus din grupul de prieteni	93	3,5%
	Alte situații		
11	Alt motiv	87	3,3%
12	Nu am niciun motiv să învăț	50	1,9%

Relația între motivația învățării și mediul de proveniență a elevului (inclusiv situația de acasă) este prezentată în tabelul de mai jos. Conform așteptărilor, condițiile nefavorabile de context (nivelul economic al familiei, nivelul de educație a părinților etc.) influențează negativ motivația învățării:

		Motivații legate de dezvoltarea personală				
	COD	1	2	3	4	5
Total	Total	58,7%	47,9%	60,6%	39,8%	27,1%
Mediu	Rural	57,5%	45,4%	58,2%	38,0%	19,8%
	Urban	59,4%	49,4%	62,0%	40,9%	31,3%
Clasa	GIM	55,9%	48,0%	60,5%	37,0%	22,8%
	LIC	61,8%	47,9%	60,7%	43,0%	31,8%
EdF	8 cl./mai puțin	54,4%	40,4%	45,6%	30,1%	13,2%
	Șc.profes/ă	63,8%	45,5%	58,1%	38,6%	21,3%
	Șiceu	56,8%	43,7%	59,7%	36,9%	24,6%
	Șc.postlic/ aiștri	56,9%	52,1%	64,4%	37,2%	29,3%
	Înv.superior	59,2%	57,9%	66,2%	49,6%	39,0%
SitEc	Nici strict necesar	50,0%	35,0%	40,0%	23,3%	23,3%
	De pe o zi pe alta	54,0%	38,0%	56,0%	29,3%	20,7%
	Ne descurcăm	60,4%	46,4%	61,2%	39,1%	25,2%
	Mai bine ca alții	58,2%	53,5%	62,8%	44,1%	33,8%
	Tot ce ne dorim	53,9%	53,4%	60,7%	44,7%	26,0%
MediuF	Nesatisfăcătoare	59,7%	42,7%	54,4%	35,5%	18,4%
	Satisfăcătoare	59,1%	46,2%	61,3%	39,7%	27,7%
	Bune	57,1%	57,0%	64,6%	44,1%	34,5%
	Foarte bune	50,0%	35,7%	75,0%	46,4%	21,4%
Gen	Feminin	60,5%	53,6%	62,2%	44,3%	30,6%
	Masculin	56,3%	40,0%	58,3%	33,6%	22,1%

		Motivații legate de aprecierea celor din jur				
	COD	6	7	8	9	10
Total	Total	19,9%	43,6%	12,4%	5,5%	3,5%
Mediu	Rural	21,0%	47,4%	12,6%	6,2%	3,8%
	Urban	19,2%	41,4%	12,3%	5,1%	3,4%
Clasa	GIM	21,6%	46,7%	15,8%	6,9%	3,8%
	LIC	17,9%	40,2%	8,5%	4,0%	3,2%
EdF	8 cl./mai puțin	25,0%	45,6%	9,6%	5,1%	2,2%
	Șc.profes/ă	17,4%	49,4%	13,2%	7,8%	5,2%
	Liceu	18,2%	42,8%	12,3%	4,9%	3,3%
	Șc.postlic/ aiștri	27,7%	40,4%	11,7%	6,4%	1,6%
	Înv.superior	21,1%	40,3%	12,4%	4,6%	3,3%

SitEc	Nici strict necesar	15,0%	31,7%	10,0%	3,3%	1,7%
	De pe o zi pe alta	24,0%	46,7%	8,7%	9,3%	6,7%
	Ne descurcăm	19,6%	44,2%	11,6%	5,7%	3,4%
	Mai bine ca alții	20,4%	44,5%	14,4%	3,5%	3,2%
	Tot ce ne dorim	18,3%	37,4%	15,1%	8,2%	4,1%
MediuF	Nesatisfăcătoare	18,6%	46,7%	9,8%	7,4%	4,6%
	Satisfăcătoare	20,2%	41,7%	13,2%	4,8%	2,9%
	Bune	20,3%	44,3%	13,3%	5,4%	4,0%
	Foarte bune	21,4%	46,4%	10,7%	3,6%	0,0%
Gen	Feminin	19,7%	42,4%	10,6%	4,7%	2,8%
	Masculin	20,1%	45,4%	14,8%	6,6%	4,5%

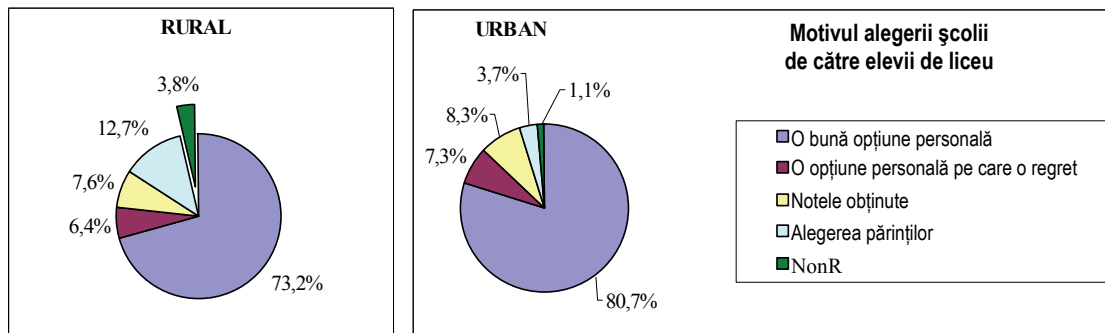


Sunt interesante și opiniile elevilor referitoare la **utilitatea** celor învățate în școală.

foarte utile	relativ utile	relativ inutile	inutile	NonR
1 031	1 387	157	33	19
39,2%	52,8%	6,0%	1,3%	0,7%

Relevant, în acest sens, este și **modul în care elevii din eșantion motivează alegerea unității școlare pe care o frecventează** și, legat de aceasta, nivelul de satisfacție față de ceea ce școala le oferă. Referitor la motivele alegerii școlii:

	Rural	Urban	Total
A constituit una dintre opțiunile mele și sunt foarte mulțumit de rezultatul repartiției	73,2%	80,7%	79,7%
A constituit una dintre opțiunile mele, dar nu sunt mulțumit de rezultat	6,4%	7,3%	7,2%
Notele obținute și alcătuirea listei de opțiuni nu mi-au permis o altă școală	7,6%	8,3%	8,2%
A fost decizia părinților	12,7%	3,7%	4,9%
NonR	3,8%	1,1%	1,5%
Total	100%	100%	100%



Se pare că elevii din eșantion au optat realmente pentru școala respectivă – cu o proporție semnificativ mai mică în mediul rural – din motive evidente (posibilități de opțiuni mai limitate).

În privința **satisfacției** față de pregătirea oferită de școală, situația (prezentată deja, mai sus) este următoarea:

1. Da, cred că pregătirea oferită îmi permite să continui studiile în profilul în care doresc	64,2%
2. Da, deși nu știu ce va urma după absolvirea gimnaziului/liceului	26,9%
3. Nu prea, nu știu care va fi șansa mea după absolvirea gimnaziului / liceului	4,0%
4. Nu	1,9%
5. Nu știu, nu îmi dau seama	1,9%
NonR	1,1%
Total	100%

Un indicator al motivației învățării este **nivelul absenteismului**. Elevii au fost solicitați să indice **dacă au sau nu absențe nemotivate**. Răspunsurile sunt prezentate mai jos, surprinzând proporția elevilor care recunosc că absentează nemotivat, cu diferențele așteptate în funcție de caracteristicile mediului de proveniență al elevilor:

		DA	NU
Total	Total	45,8%	53,3%
Mediu	Rural	39,4%	59,2%
	Urban	49,5%	49,8%
Clasa	GIM	35,2%	63,5%
	LIC	57,6%	41,9%
EdF	8 clase sau mai puțin	57,4%	42,6%
	Școală profesională	48,3%	50,8%
	Liceu	46,2%	53,0%
	Școală postliceală / de maiștri	41,5%	57,4%
	Învățământ superior	42,1%	56,9%
SitEc	Nici strictul necesar	66,7%	33,3%
	De pe o zi pe alta	53,3%	46,7%
	Ne descurcăm cu banii	44,6%	54,5%
	Trăim mai bine decât alții	44,1%	55,0%
	Tot ce ne dorim	49,3%	49,3%
MediuF	Nesatisfăcătoare	52,0%	47,5%
	Satisfăcătoare	45,0%	54,0%
	Bune	42,1%	56,8%
	Foarte bune	35,7%	64,3%
Gen	Feminin	42,4%	56,8%
	Masculin	50,5%	48,5%

În privința modului în care elevii **argumentează absenteismul nemotivat**, situația este cea de mai jos, cauzele absenteismului având originea în școală pentru aproape jumătate din cazuri. Se poate observa și variația rezultatelor în funcție de caracteristicile mediului de proveniență a elevului:

COD			
1	Probleme familiale	757	28,8%
2	Nu îmi place materia	407	15,5%
3	Nu înțeleg ce mi se predă	140	5,3%
4	Profesorul este sever	77	2,9%
5	Alt motiv	199	7,6%

		Motive ale absențelor motivate				
COD		1	2	3	4	5
Total	Total	28,8%	15,5%	5,3%	2,9%	7,6%
Mediu	Rural	29,8%	11,0%	4,5%	1,8%	4,4%
	Urban	28,3%	18,1%	5,8%	3,6%	9,4%
Clasa	GIM	23,3%	11,7%	4,0%	1,8%	5,3%
	LIC	34,9%	19,7%	6,8%	4,2%	10,1%
EdF	8 clase sau mai puțin	46,3%	12,5%	5,9%	4,4%	2,2%
	Școală profesională	34,7%	14,5%	5,4%	2,7%	7,8%
	Liceu	29,1%	15,4%	5,0%	2,7%	6,7%
	Șc.postliceală / de maiștri	23,9%	11,2%	8,0%	1,6%	10,6%
SitEc	Învățământ superior	20,8%	18,4%	5,0%	3,7%	9,3%
	Nici strictul necesar	48,3%	18,3%	8,3%	3,3%	3,3%
	De pe o zi pe alta	42,0%	14,7%	6,7%	4,7%	10,0%
	Ne descurcăm cu banii	29,8%	13,9%	4,7%	2,0%	6,7%
	Trăim mai bine decât alții	22,4%	17,8%	5,8%	3,7%	10,4%
MediuF	Tot ce ne dorim	26,5%	19,6%	6,4%	5,5%	5,0%
	Nesatisfăcătoare	39,7%	13,6%	5,4%	2,7%	6,9%
	Satisfăcătoare	27,3%	15,9%	5,0%	2,8%	7,7%
	Bune	22,0%	16,4%	6,2%	3,6%	7,9%
Gen	Foarte bune	14,3%	17,9%	0,0%	0,0%	10,7%
	Feminin	30,3%	12,4%	5,0%	2,7%	6,8%
	Masculin	26,8%	19,8%	5,7%	3,3%	8,7%

Motivația învățării este indicată și de opțiunile școlare/profesionale ale elevilor, după parcurgerea ciclului gimnazial sau liceal.

În cazul elevilor de clasa a VIII-a, opțiunile privind continuarea studiilor indică o **opțiune fermă pentru liceu**. Elevii doresc, la absolvirea clasei a VIII-a:

Opțiuni ale absolvenților de gimnaziu		
1. Să continue studiile în liceu	1 287	93,1%
2. Să urmeze o formă de învățământ profesional/să învețe o meserie	118	8,5%
3. Să caute un loc de muncă	39	2,8%
4. Nu s-au hotărât	104	7,5%

În cazul elevilor de clasa a XII-a, răspunsurile sunt ceva mai nuanțate. Elevii doresc, la absolvirea clasei a XII-a:

Opțiuni ale absolvenților de liceu		
1. Să continue studiile într-o formă de învățământ superior	440	35,3%
2. Să caute un loc de muncă și să continue studiile într-o formă de învățământ superior	248	19,9%
3. Să urmeze o școală postliceală	19	1,5%
4. Să caute un loc de muncă, fără să mai urmeze o formă de învățământ	43	3,5%
5. Nu s-au hotărât	124	10,0%

În sfârșit, **motivele pentru a nu continua studiile** (pentru elevii care au indicat o astfel de opțiune) sunt:

Motivele pentru a nu continua studiile		
1. Condițiile materiale de care dispune familia nu permit continuarea studiilor	176	6,7%
2. Dorința de a lucra pentru a fi independent(ă) material față de familie	316	12,0%
3. Nu crede în necesitatea continuării studiilor	59	2,2%
4. Nu crede că este suficient de pregătit(ă)	107	4,1%
5. Alte motive	135	5,1%

Elevii și profesorii, despre absenteism și despre timpul petrecut la școală

Într-adevăr, sunt momente în care fiind atât de multe... nu e vorba că nu vrem sau că nu putem, ci fizic nu avem timp. Sunt persoane... mă rog, unii dintre noi, stau aproape de școală... aproape însemnând la 30 de minute, minimum, dar sunt persoane care stau la o oră, o oră și 45. Asta înseamnă că pe lângă cele 6 ore, înseamnă că 10 ore din zi sunt plecați de acasă. Dacă ar trebui să ne pregătim câte 30 de minute la fiecare materie, practic n-am dormi decât 6 ore și n-am face decât școală, de dimineață până seara. Iar la sfârșit de semestru fix așa se întâmplă (elev, liceu)

... și totuși trebuie să îi credem că obolesc. Au de la ora 12 câte 6 ore de curs. Dacă mai avem și pregătirile pe care le facem la română și matematică, înseamnă că încep la 11. Noi adulții rezistăm cu greu, dar ei. Asta înseamnă să plece de acasă la 10,30 deci au un program de 8 ore exact cum ne desfășurăm noi adulții (profesor, gimnaziu).

3.6.4. Atitudinea față de schimbare și inovație la cadre didactice și la elevi

Am considerat importantă acordarea unui loc special, dintre atitudinile caracteristice ethosului profesional, atitudinii față de schimbare, întrucât scopul acestui studiu este, tocmai, să pregătească schimbarea. Se consideră (și studiile dedicate culturilor organizaționale au confirmat acest lucru) că, în general, la cadrele didactice predomina atitudinea conservatoare. Pentru a analiza această atitudine, instrumentele de cercetare au cuprins și itemi dedicați acestui aspect.

Conform unui studiu din 2002, deja menționat de mai multe ori⁵³, tipologia atitudinală a cadrelor didactice față de inovația educațională include: a) categoria „reformiștilor informați și consecvent angajați pe calea aplicării noului curriculum”, chiar dacă nu beneficiază de susținere sau încurajare instituțională (circa o pătrime din personalul didactic al învățământului obligatoriu); b) categoria „fluctuanților” care nu se poziționează ferm pro sau contra noutăților și tind să se orienteze oportunist după direcția oficială adoptată de minister (circa 40% din personalul didactic); c) categoria compozită a „dezinteresatilor conservatorilor” care cuprinde deopotrivă tineri, de regulă, suplinitori necalificați sau

⁵³ Vlăsceanu, L., 2002.

calificați, care funcționează doar temporar în sistem, și cadre didactice mai în vârstă, rutinizate în practicile didactice (circa o treime din personalul didactic).

În anul 2001, tradiționalismul se dovedea a fi caracteristica unei proporții substanțiale a personalului didactic din învățământul obligatoriu. Noua logică didactică propusă prin reforma curriculară începută în 1998, pe care atât programele, planurile de învățământ, manualele și demersul didactic trebuiau să o reflecte (unul dintre aspectele acestei noi logici fiind acela că rezultatele la învățătură ale elevului și formarea lui pentru viață sunt esențiale) s-a confruntat, mai ales, cu obstacole subiective de implementare datorate percepțiilor, concepțiilor și atitudinilor cadrelor didactice. De exemplu, ideea de manual alternativ nu a fost primită cu mult entuziasm de către profesori „unul din doi profesori considerau că manualele alternative ar genera diferențieri între performanțele în învățare ale elevilor ce nu pot fi compensate (sau stimulate) decât prin sistemul tutorial al meditațiilor particulare”. De asemenea, nici noul mod de structurare a anului școlar „unul din trei profesori considerau că semestrizarea anului școlar nu este o soluție optimă de organizare, iar circa unul din doi profesori opinau că există prea multe vacanțe care întrerup procesul didactic”.

Rezistența la schimbare a fost apreciată ca atitudine dominantă în prima fază a reformei curriculare și a fost alimentată de faptul că reforma a adus cu sine „o confuzie valorică” și, ca urmare, maniere personale de poziționare rezultate din interpretarea, mai mult sau mai puțin contaminată de reminiscentele valorilor „discreditate”, a noilor săi termeni de referință. Un exemplu elocvent pentru această situație este acela al poziționării cadrelor didactice față de „școala bună”, surprinse în contextul studiului SLR. Predominant, „școala bună” era definită prin profesori buni și prin abundența resurselor didactice, ignorându-se sau minimalizându-se aspectele care țin de performanța școlară superioară a elevului, de competențele pe care acesta și le-a format în acea școală.

Contextul implementării reformei curriculare s-a caracterizat, printre altele, prin „coeziunea slabă și interrelaționarea scăzută între actorii principali și cele mai importante grupuri interesate în acest sens”. Profesorii cu experiență și calificare înaltă păreau să genereze atitudinea dominantă într-o școală. Însă, atitudinea acestora față de inovație era rezervată. Profesorii cu vechime medie apăreau ca fiind mai inovativi, dar minoritari în învățământul obligatoriu și, datorită acestui fapt, cu un impact mai redus în amplificarea inovației.

În cadrul cercetării de față, cadrele didactice au fost solicitate, în primul rând, să descrie **inovațiile, elementele noi pe care le-au introdus în practica profesională proprie**, în ultimii ani. Peste 80% dintre cadrele didactice au declarat că au introdus astfel de elemente noi.

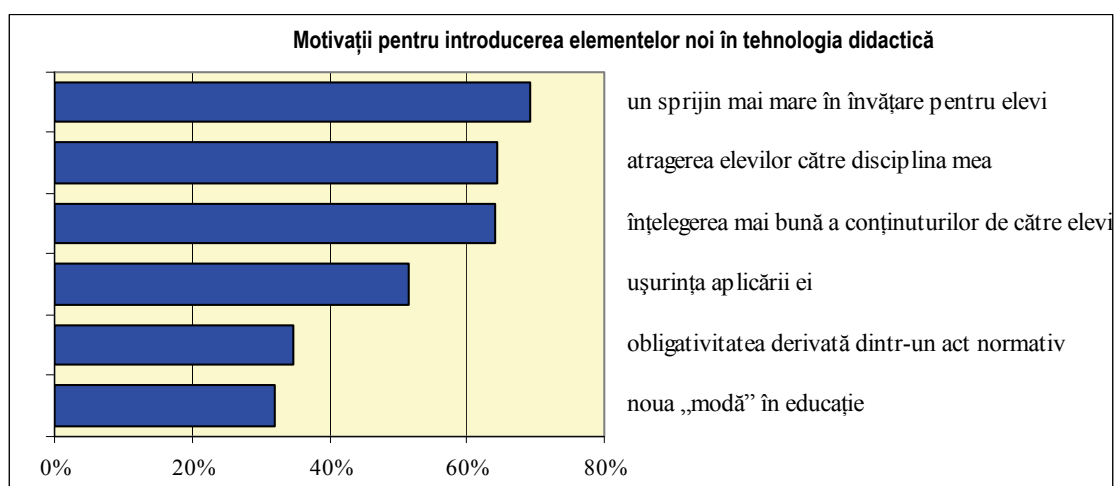
Acestea au fost grupate în două mari categorii:

- **Inovații/noutăți de ordin metodologic, cu precădere metode/tehnici/procedee „activ-participative și formative”, individuale și de grup**, de exemplu: „ciorchine”, „cub”, „brainstorming”, „explozia stelară”, studiul de caz, conversația euristică, jocul de rol, „turul galeriei”, problematizarea, „procesul literar”, „mozaicul”, teatrul, „team-teaching”, „copacul ideilor”, descoperirea – cu o mențiune specială – „portofoliul”, menționat de foarte multe cadre didactice. Se poate remarca marea diversitate a răspunsurilor dar și faptul că multe din „inovații” sunt, deja, folosite de decenii.

- **Inovații/noutăți de ordin tehnologic:** folosirea soft-ului educațional și TIC (AEL, Internet, EDUTIC, Logopedix etc.); utilizarea mijloacelor audio-video/multimedia (video-proiector, audio book, smartboard, computer, atunci când nu se specifică dacă este folosit un soft sau o aplicație etc.).

Interesante ni s-au părut cauzele identificate de cadrele didactice ale introducerii elementelor noi în metodologia și tehnologia didactică (a fost solicitată notarea cu 1 – cea mai importantă și cu 6 – cea mai puțin importantă). Principalele motive ale adoptării inovației respective ținând, de data aceasta, de elev

	Motivația introducerii de elemente noi în tehnologia didactică	Loc mediu	Scor mediu	% Med.
1.	Obligativitatea derivată dintr-un act normativ	5,567	2,433	34,8%
2.	Un sprijin mai mare în învățare pentru elevi	3,156	4,844	69,2%
3.	Ușurința aplicării ei	4,389	3,611	51,6%
4.	Atragerea elevilor către disciplina mea	3,499	4,501	64,3%
5.	Înțelegerea mai bună a conținuturilor de către elevi	3,504	4,496	64,2%
6.	Noua „modă” în educație	5,754	2,246	32,1%
7.	Altele (vă rugăm să le precizați):	7,863	0,137	2,0%

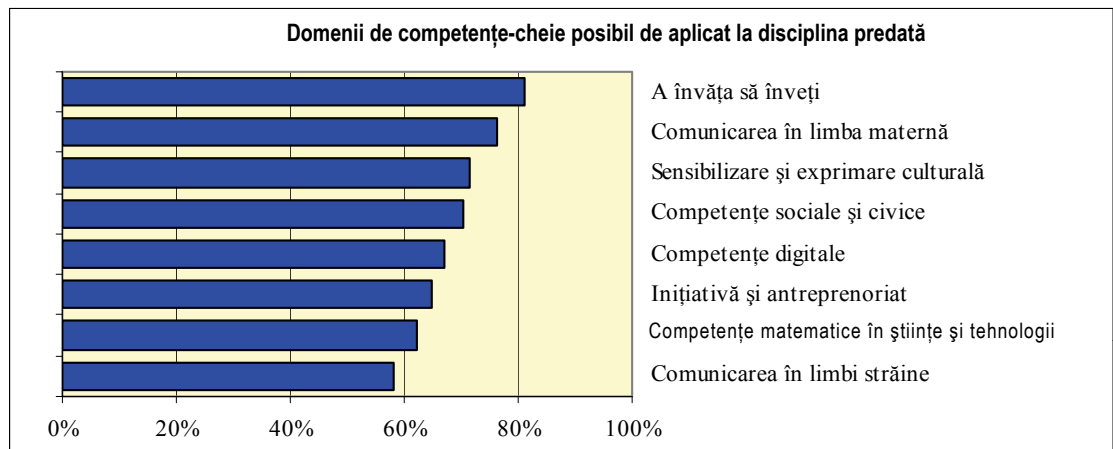


Legate, în opinia noastră, de capacitatea corpului profesoral de a susține o reformă autentică a sistemului educațional este și **atitudinea față de competențele-cheie** (a căror importanță a fost subliniată, nu o dată, în numeroase documente europene și este una dintre țințele fundamentale ale învățământului conform noii Legi a Educației Naționale) și informațiile referitoare la participarea României la testările/evaluările internaționale (PISA, TIMSS etc.).

Cadrele didactice au fost solicitate să estimeze în ce măsură este posibilă **aplicarea domeniilor de competențe-cheie în procesul didactic, la disciplina predată.**

	Domenii de competențe-cheie europene
1.	Comunicarea în limba maternă
2.	Comunicarea în limbi străine
3.	Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii
4.	Competențe digitale
5.	Competențe sociale și civice
6.	A învăța să înveți
7.	Inițiativă și antreprenariat
8.	Sensibilizare și exprimare culturală

COD	F. mare măsură	Mare măsură	Măsură medie	Mică măsură	F. mică măsură/deloc	NonR	Medie	%Med
	5	4	3	2	1	0		
1.	53,9%	18,9%	5,5%	6,9%	6,5%	8,3%	3,819	76,4%
2.	19,6%	23,1%	17,8%	17,0%	12,7%	9,7%	2,908	58,2%
3.	27,0%	24,3%	15,2%	12,0%	10,0%	11,5%	3,118	62,4%
4.	25,6%	31,1%	19,6%	9,7%	4,4%	9,6%	3,352	67,0%
5.	28,2%	33,9%	20,0%	6,6%	1,7%	9,7%	3,513	70,3%
6.	51,3%	31,5%	5,9%	2,1%	1,1%	8,2%	4,054	81,1%
7.	21,2%	33,9%	20,9%	8,4%	3,7%	11,9%	3,249	65,0%
8.	32,3%	32,0%	17,1%	7,7%	2,2%	8,7%	3,583	71,7%



Din acest punct de vedere, surprinde ultima poziție a competenței de comunicare în limbi străine, una din explicații putând fi **nivelul limitat de deținere a acestei competențe în rândul cadrelor didactice.**

Referitor la **importanța acordată acestor competențe pentru succesul ulterior** (social și profesional) al elevilor, marea majoritate a cadrelor didactice au răspuns afirmativ.

	Este important?	Rural	Urban	Total
1.	Da	77,7%	76,4%	76,9%
2.	Nu	7,0%	8,2%	7,7%
3.	Nu știu	12,7%	14,2%	13,6%
	NonR	2,6%	1,3%	1,8%
	Total	100%	100%	100%

Referitor la diseminarea informațiilor obținute din experiența participării României la **evaluările internaționale, au existat astfel acțiuni** (analize de obiective, de instrumente, de rezultate și/sau de aspecte metodologice specifice) în circa un sfert din școlile din eșantion.

		Rural	Urban	Total
1.	Da	16,2%	27,8%	23,3%
2.	Nu	36,3%	25,7%	29,8%
3.	Nu știu	35,1%	39,2%	37,6%
	NonR	12,4%	7,3%	9,2%
	Total	100%	100%	100%

Atitudinea față de schimbare și inovație este dovedită și de aspectele referitoare la **formarea profesională continuă a cadrelor didactice.**

În privința **ofertei de formare**, poziția cadrelor didactice investigate este următoarea:

1.	Tematica cursurilor de formare este adecvată pentru specialitatea în care predau
2.	Competențele profesionale (didactice) dezvoltate prin programele de formare sunt relevante pentru activitatea curentă
3.	Există o ofertă de formare pentru dezvoltare personală, care se corelează cu nevoile locului de muncă prezent
4.	Condițiile de desfășurare a programelor de formare (resurse materiale, spațiu etc.) sunt satisfăcătoare
5.	Metodele de formare și de evaluare sunt inovative
6.	Formatorii sunt bine pregătiți profesional

Cod	În mare măsură	Potrivit	În mică măsură	Deloc	Nu știu	NonR	Medie	%Med
	3	2	1	0	2	0		
1.	36,8%	43,2%	15,6%	2,1%	1,0%	1,3%	2,143	71,4%
2.	36,1%	46,3%	13,3%	1,1%	1,1%	2,1%	2,163	72,1%
3.	22,3%	41,2%	24,8%	5,3%	2,9%	3,5%	1,800	60,0%
4.	29,6%	46,9%	15,2%	4,0%	1,9%	2,4%	2,016	67,2%
5.	33,3%	43,3%	15,8%	2,9%	1,5%	3,2%	2,053	68,4%
6.	52,7%	34,2%	5,8%	2,4%	2,1%	2,9%	2,364	78,8%

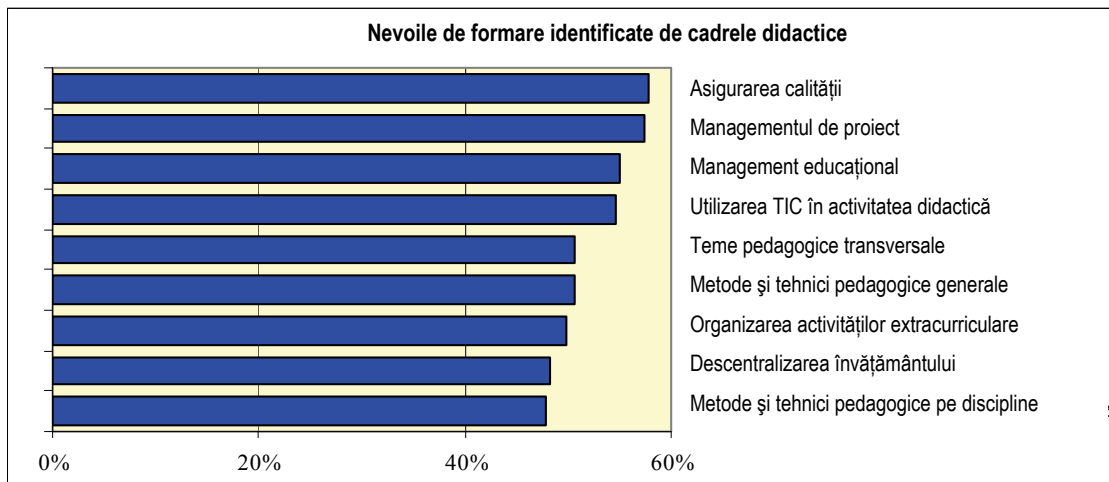
Cea mai mare parte a cadrelor didactice (70-80%) apreciază pozitiv oferta de formare, chiar în condițiile în care majoritatea studiilor caracterizează această ofertă drept „învechită” și „inadecvată” noilor condiții și, mai ales, „societății cunoașterii”. Putem aprecia, în acest sens, că **atitudinea conservatoare a cadrelor didactice** (evidențiată de studiile referitoare la cultura organizațională) **este confirmată și potențată de oferta de formare**, înregistrându-se, aici, un **cerc vicios: cadrele didactice, conservatoare în atitudine, consideră că oferta, la fel de conservatoare, este adecvată; participarea la programele respective nu face decât să confirme și să susțină caracterul conservator al practicii profesionale.**

Această situație este susținută și de lipsa de monitorizare și evaluare a impactului programelor de formare asupra practicilor profesionale curente. Dacă programele de formare privind aspecte esențiale ale reformei (de exemplu, utilizarea noilor tehnologii, a unor metode centrate pe elevi etc.) ar fi urmate de o monitorizare care să implice obligația cadrelor didactice de a utiliza cele învățate în activitatea curentă, situația ar putea fi alta.

În privința nevoilor de formare identificate de cadrele didactice, situația este următoarea:

Domenii de formare	
1.	Metode și tehnici pedagogice generale
2.	Metode și tehnici pedagogice specifice unei discipline
3.	Teme pedagogice transversale
4.	Utilizarea tehnicii moderne (TIC) în activitatea didactică
5.	Organizarea activităților extracurriculare
6.	Asigurarea calității
7.	Managementul de proiect
8.	Management educațional
9.	Descentralizarea învățământului

Cod	În mare măsură	Potrivit	În mică măsură	Deloc	Nu știu	NonR	Medie	% Med.
	3	2	1	0	2	0		
1.	19,9%	30,7%	25,1%	17,8%	2,8%	3,7%	1,518	50,6%
2.	18,3%	28,6%	24,4%	21,7%	3,6%	3,4%	1,437	47,9%
3.	17,8%	33,7%	26,9%	15,8%	2,1%	3,7%	1,519	50,6%
4.	23,6%	30,7%	24,2%	14,3%	3,7%	3,5%	1,638	54,6%
5.	15,6%	34,3%	28,0%	15,2%	3,1%	3,9%	1,496	49,9%
6.	27,1%	32,1%	22,6%	10,7%	2,8%	4,7%	1,737	57,9%
7.	24,3%	35,4%	23,0%	9,4%	2,7%	5,2%	1,721	57,4%
8.	22,8%	32,8%	24,8%	10,8%	3,1%	5,7%	1,650	55,0%
9.	17,9%	27,0%	24,8%	14,2%	6,2%	9,9%	1,449	48,3%



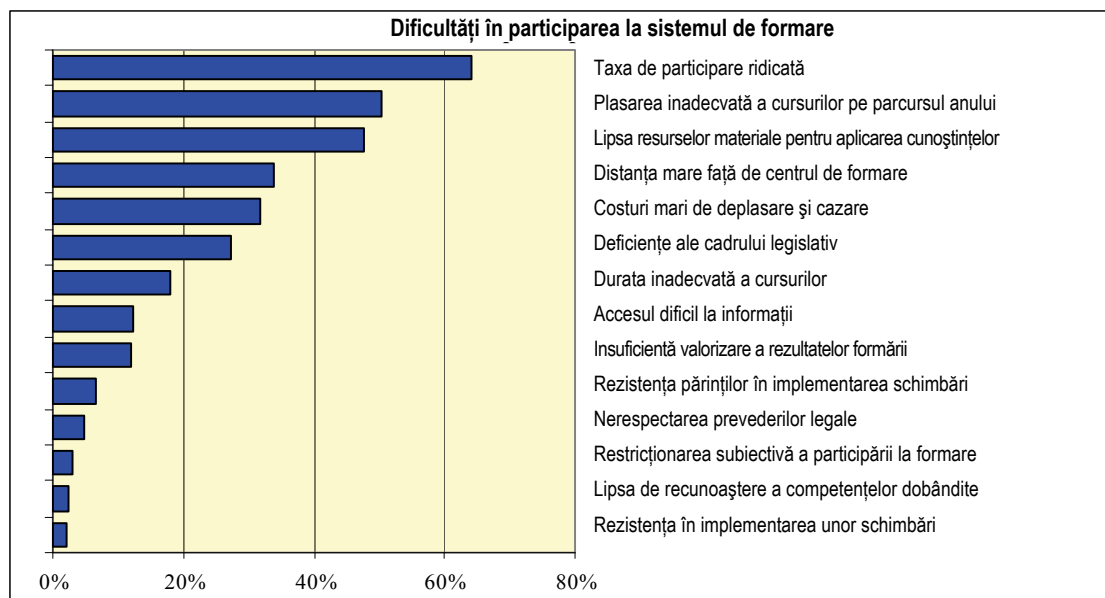
Se poate observa că nevoile cele mai mari de formare, așa cum sunt ele exprimate de cadrele didactice, sunt cele pentru care există, deja, o ofertă consistentă.

Cadrele didactice au fost solicitate să identifice cele mai importante bariere în participarea la programele de formare profesională:

1.	Accesul dificil la informații privind oportunitățile de formare	172	12,3%
2.	Distanța mare față de centrul de formare	474	33,9%
3.	Plasarea inadecvată a cursurilor pe parcursul anului (în week-end, perioada vacanțelor etc.)	703	50,3%
4.	Durata inadecvată a cursurilor în raport cu nevoile mele	253	18,1%
5.	Taxa ridicată de participare în cazul unor cursuri de interes pentru mine	895	64,1%
6.	Costuri mari de deplasare și cazare	446	31,9%
7.	Deficiențe ale cadrului legislativ (de exemplu, sistemul de recunoaștere și acreditare a cursurilor, finanțarea etc.)	380	27,2%
8.	Nerespectarea prevederilor legale din partea instituțiilor responsabile la nivel de sistem (MEC, ISJ, unitate școlară etc.)	67	4,8%

Ca **bariere suplimentare** identificate, putem menționa:

1.	Restricționarea participării la formare pe criterii subiective la nivelul școlii	41	2,9%
2.	Insuficientă valorizare, lipsă de recunoaștere a rezultatelor formării la nivelul școlii	168	12,0%
3.	Lipsa de recunoaștere din partea colegilor a competențelor dobândite	32	2,3%
4.	Rezistența din partea școlii (colegi, director) în implementarea unor schimbări introduse de participanții la cursuri	31	2,2%
5.	Rezistența din partea părinților în implementarea unor schimbări introduse de participanții la cursuri	93	6,7%
6.	Lipsa resurselor materiale pentru aplicarea cunoștințelor și competențelor dobândite	666	47,7%
7.	Alte bariere	77	5,5%
8.	Nu știu, nu-mi dau seama	382	27,3%



Atitudinea față de schimbare la profesori

Deci, suntem bulversați de aceste schimbări care se fac mult prea rapid. Și nici măcar nu se apucă să vadă eficiența unei schimbări. Asta trebuie s-o vezi în câțiva ani. Așa, de la an la an se schimbă ceva. Ce e eficient până la urmă? Care dintre metode e eficientă? Dacă în fiecare an se schimbă ceva... Numai că nu avem timp să testăm anumite lucruri ... schimbarea ar trebui să se producă lent și rar, ca să vedem care sunt efectele pe termen lung. Ce gândesc unii într-o zi și aplică a doua zi și a treia zi schimbă și așa mai departe... asta nu duce la nimic bun. Pentru că o dată ne bulversează pe noi și în al doilea rând îi bulversează pe acești copii, care devin semi-analfabeți în clasa a IX-a. Nu este normal. Se schimbă prea repede. Nu putem alege nimic. Ce-i mai bun față de ce anume... n-avem comparație (profesor, liceu).

Factorii economici se schimbă, factorii sociali se schimbă și trebuie să ne schimbăm și noi un pic și... schimbările care s-au făcut în învățământ nu s-au făcut pe direcția pe care trebuiau să fie făcute, adică s-a umblat tot la... s-a mai schimbat un capitol, s-a mai adăugat unul, s-a mai scos o anexă... și n-au fost schimbări la esență. Nu s-a mers pe schimbări în esență. Pe ce ne trebuie cu adevărat. Într-adevăr, ce s-a mai discutat, corelarea cu practica. A învățământului cu practica. Dacă totul se schimbă în jurul nostru, cred că ar trebui să facem și noi niște pași spre... dar o schimbare reală și... nu tot așa... (profesor, liceu)

Capitolul 4

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI REFERITOARE LA MEDIUL ȘCOLAR CU IMPACT LA NIVELUL CADRULUI DE REFERINȚĂ AL CURRICULUM-ULUI NAȚIONAL PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Mediul de proveniență a elevilor a rămas factorul determinant în privința rezultatelor școlare. Există, încă, diferențe semnificative între mediul urban și cel rural (acesta din urmă, defavorizat) în privința nivelului economic și educațional al familiilor. Acestea sunt corelate cu diferențe semnificative între rezultatele la examene și testări naționale, între mediul rural (rezultate mai slabe) și cel urban. Pe de altă parte, ceilalți factori negativi de la nivel familial (existența nevoilor speciale de educație și absența unuia sau a ambilor părinți, din diferite motive, elevii fiind fie în grija bunicilor sau a altor rude, fie instituționalizați sau în plasament familial) acționează, cu precădere, în mediul urban.

Recomandarea nr. 1. Școala trebuie să compenseze, împreună cu autoritățile locale, acolo unde este cazul, influența mediului defavorizat prin măsuri active. Astfel, în situația în care indicatorii privind mediul de proveniență a elevilor ating anumite valori, în mod automat elevii defavorizați să fie incluși în programe specifice de sprijin. Acest lucru trebuie avut în vedere inclusiv în designul standardelor curriculare și de evaluare.

Cele mai mari progrese s-au realizat, în ultimii ani, în domeniul infrastructurii și al echipamentelor, inclusiv al dotării cu tehnologii informaționale și de comunicare. În mediul rural există spațiu excedentar pentru sălile de clasă și, adesea, o dotare mai bună decât în cel urban în privința TIC (accesul la Internet rămânând, însă, o problemă). În schimb, școlile din mediul rural au mai puține laboratoare și un număr îngrijorător de mare de unități școlare nu dispun de ateliere. Există, ca urmare a reducerii populației școlare și a restructurării rețelei școlare, numeroase spații neutilizate și care pot fi alocate activităților de tip „*after school*” care, încadrate cu personal calificat, pot contribui la atenuarea influenței factorilor nefavorabili din mediul de proveniență a elevilor. Mobilierul din sălile de clasă tinde să devină, majoritar, mobil, constituindu-se, astfel, într-un sprijin pentru metodologiile didactice centrate pe elev și pe grupul de elevi. Softul educațional există, în majoritatea unităților școlare, dar nu se folosește decât sporadic (inclusiv platforma AEL, în care s-a investit atât de mult). Dotarea cu material didactic/auxiliare curriculare și cu carte școlară este considerată drept mulțumitoare de majoritatea cadrelor didactice și a directorilor de unități școlare. O cercetare derulată în cadrul unei abordări dezvoltate pentru sprijinirea învățării colaborative

în grupuri mici, cu ajutorul computerului (Thinking Together, 2000), a pus în evidență faptul că integrarea TIC în activitățile din clasă conduce la progres în învățare numai dacă sunt îndeplinite două condiții de bază: instruirea specifică a grupului pentru activitatea în care computerele sunt utilizate ca resurse de învățare; proiectarea specifică a activităților de învățare și planificarea adecvată a sarcinilor de învățare, pornind tocmai de la specificul resurselor digitale (caracterul multi-media, caracterul interactiv, evolutiv etc.). Ca urmare, principala provocare devine creșterea gradului de utilizare a echipamentelor și auxiliarelor curriculare și sporirea accesului direct al elevilor la acestea.

Recomandarea nr. 2. Având în vedere sub-utilizarea echipamentelor și materialelor didactice, considerăm necesară specificarea clară, în documentele curriculare, a categoriilor utilizabile de echipamente și material didactice, cu exemplificare. De asemenea, sunt necesare intervenții la nivel managerial, cum ar fi un control mai riguros în privința utilizării acestor materiale și echipamente.

Abandonul școlar a încetat să mai fie o problemă generală, rămânând, însă, una la nivelul grupurilor dezavantajate, în special în rândul romilor. Părăsirea timpurie a școlii (în definiția europeană), din motive în special care țin de context, și absentismul (cu precădere în mediul urban) continuă să ridice probleme. Și în acest sens, viitoarele documente normative și reglatoare ale reformei vor trebui să ia în considerare, cu precădere, măsuri preventive, „țintite” spre grupurile recunoscute ca fiind cu risc mare de abandon, absentism, părăsire timpurie a școlii. În privința dotării cu echipamente și material didactic, persistă, încă, mari discrepanțe între școlile coordonatoare și structurile arondate, în defavoarea acestora din urmă. De asemenea, lipsește, în continuare, sprijinul suplimentar al școlii pentru elevii cu dificultăți la învățare.

Recomandarea nr. 3. Pentru a asigura un învățământ echitabil, se impune o monitorizare mai riguroasă a alocării echitabile a echipamentelor între școlile coordonatoare și structurile acestora, precum și a progresului realizat de fiecare elev în parte, indiferent de mediul de proveniență a acestuia și de nivelul aptitudinilor personale. Noul cadru de referință curricular trebuie să cuprindă măsuri speciale adresate grupurilor recunoscute ca fiind în situație de risc (în privința frecventării școlii și a rezultatelor școlare).

Manualul împreună cu cadrul didactic însuși au rămas, în opinia cadrelor didactice, principalele surse de informare pentru elevi. Însă, aceștia din urmă utilizează tot mai mult (și într-o proporție chiar mai mare decât cadrele didactice) sursele digitale de informare. De asemenea, atât elevii cât și cadrele didactice acuză slaba calitate a manualelor școlare în privința calității informației cuprinse. În clasa de elevi a erei informaționale, rolul profesorului nu este redundant, ci doar se schimbă. Profesorul devine îndrumător și facilitator al învățării în clasa în care computerul este o resursă și un partener de învățare al elevilor. Noile așteptări de rol pot fi descrise sub forma unor noi comportamente profesionale ale profesorilor. În plan metodologic, calitatea și continuitatea dialogului profesor-elev/elevi-elevi este considerată de cercetători un aspect cheie al contextului care ar putea favoriza utilizarea eficientă a TIC în activitatea didactică. Ca prime consecințe ale acestei constatări, profesorul ar trebui să planifice și să organizeze „secvențe” de dialog care să faciliteze producerea înțelegerii la elevi, ținând cont de caracteristicile managementului clasei de elevi care învață utilizând computerul ca partener, să sprijine dialogul cu rol de învățare, să creeze situații problematice de învățare, care să necesite dialogul. Dincolo de acest aspect cu grad mare de generalitate, calitățile soft-urilor și aplicațiilor în raport cu crearea ocaziilor de dialog, explicația, modelarea, feed-back-ul imediat și constructiv din partea profesorului s-au dovedit la fel de

importante. Dialogul este cel care stimulează învățarea. Ca urmare, este necesară o regândire a comunicării didactice: stabilirea și utilizarea unor reguli fundamentale pentru colaborare (ascultarea a ceea ce spun ceilalți, oferirea de răspunsuri argumentate, încurajarea exprimării ideilor personale, construirea consensului), atitudinea interogativă și deschisă, valorificarea constructivă a diferențelor de perspectivă și opinie, relativizarea „adevărului”, participarea tuturor membrilor grupului la dialog. Dialogul este important în dezvoltarea învățării independente. Prin participarea la dialogurile care implică explicitarea modurilor de gândire, elevii au oportunitatea de a-și însuși modele ale gândirii „raționale” care sprijină reflecția individuală. Din această perspectivă, a obișnui elevii cu regulile dialogului eficient conduce la construirea unui mod individual eficient de raționare. Învățarea colaborativă este o altă trăsătură dezirabilă în vederea utilizării eficiente a TIC în activitățile din clasă. După cum s-a constatat în exemplul cu elevii care lucrau singuri la computer, colaborarea este un comportament care concurează cu tendința naturală spre competiție, într-o situație din care regulile și „autoritatea” lipsesc. Din acest punct de vedere, rolul profesorului ar fi acela de a pune bazele învățării de tip colaborativ. Învățarea prin cooperare este un comportament care se învață și este dezvoltat prin modelare, din exterior, în prima etapă a școlarității. Mai exact, învățarea prin colaborare este condiționată de respectarea unor reguli, iar rolul profesorului este acela de a media negocierea acestor reguli de către elevi și de a asigura respectarea lor. Studiile internaționale, confirmate de cercetarea de față, au pus în evidență o serie de factori importanți în performarea adecvată a rolurilor implicate de utilizarea eficientă a TIC în educație: stăpânirea de către profesori a abilităților de ordin tehnic presupuse de utilizarea TIC; „voința” sau motivația profesorilor de a utiliza TIC în predare; formarea adecvată pentru integrarea TIC în activitățile din clasă; un nivel dezvoltat al competențelor de management al timpului; apartenența la o comunitate de practică în domeniul integrării TIC în predare; capacitatea de comunicare, de a intra în dialog și, nu în ultimul rând, de a asculta activ; capacitatea de negociere a sarcinilor de învățare și de construire, pe această bază a unor situații optime de învățare; capacitatea de individualizare a sarcinilor de învățare (pe baza posibilităților oferite de noile tehnologii); capacitatea de a lucra în echipe, atât cu alte cadre didactice, cât și cu elevii, și de *leadership*. Ca o concluzie generală, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice nu trebuie să se reducă doar la dezvoltarea competențelor tehnice de utilizare a TIC. Este, de asemenea, extrem de importantă dezvoltarea capacității de cercetare, de construire, de testare și de reflectare asupra modalităților de integrare a TIC în predare, astfel încât să fie maximizate beneficiile învățării.

Recomandarea nr. 4. Dezvoltarea capacității (și a apetitului) cadrelor didactice de a utiliza în mod creativ și complex sursele digitale de informare atât pentru propria dezvoltare profesională, cât și în procesul educațional, inclusiv prin cuprinderea acestui aspect între criteriile esențiale de evaluare a performanței profesionale. De asemenea, trebuie folosită preferința elevilor pentru utilizarea acestor surse de informare, în vederea creșterii motivației și a interesului lor pentru viața școlară. Noul cadrul de referință trebuie să orienteze atât practica profesională, cât și modul de evaluare a acesteia, în direcțiile amintite.

Cadrele didactice cunosc, de acum, principiile fundamentale ale unui învățământ de calitate, centrarea pe elev, inter/trans/multidisciplinaritatea, caracterul aplicativ al cunoștințelor transmise. Se poate constata un nivel înalt de motivație a cadrelor didactice pentru profesiune și a elevilor pentru învățare dar și de satisfacție, a ambelor categorii, pentru ceea ce oferă școala. Motivația și satisfacția celor două categorii este pusă sub semnul întrebării de nivelul mare al absentismului în rândul elevilor (care, însă, poate avea și cauze care nu țin de

școală). Se poate constata o îmbunătățire semnificativă la nivelul feed-back-ului oferit elevilor, referitor la rezultatele obținute. Ponderea situațiilor în care rezultatele evaluării, notele, sunt explicate elevilor este semnificativ mai mare față de alte studii (mai ales la nivel gimnazial și în mediul rural). Dar există diferențe între ceea ce afirmă cadrele didactice (în răspunsurile la chestionare) și ceea ce se întâmplă efectiv în clasă (relieftat prin răspunsurile elevilor și prin corelațiile stabilite între răspunsurile la diferite întrebări). Cercetarea de față confirmă rezultatele altor cercetări, referitoare la valori, reprezentări și alte componente ale culturii organizaționale. În același sens, este necesară o intervenție susținută și de durată asupra elementelor care definesc cultura organizațională școlară și asupra motivației învățării atât la cadrele didactice, cât și la elevi. Avem în vedere, în primul rând, atitudinea față de învățarea pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață și cea față de schimbare și inovație, în rândul cadrelor didactice și al părinților.

Recomandarea nr. 5. Referitor la cadrele didactice, noul cadru curricular de referință trebuie să cuprindă instrumente pentru a-i determina pe profesori să facă ceea ce știu deja că trebuie să facă. Reconsiderarea sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, împreună cu conceperea unui sistem eficient de inserție profesională, trebuie să precedă și să acompanieze dezvoltarea noului curriculum național. Nu în ultimul rând, noul cadru curricular de referință trebuie să încurajeze, în rândul cadrelor didactice, învățarea pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață, inovația și autonomia intelectuală, utilizarea adecvată a datelor disponibile pentru îmbunătățirea continuă a rezultatelor școlare.

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

1. Abric, J.C (2002). *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Ed. Polirom, Iași.
2. Alexander, P. A. & Knight, S. L. (1993). *Dimensions of the interplay between learning and teaching*. Educational Forum, 57, 232–245.
3. Alexander, P. A. & Murphy, P. K. (1998). *The research base for APA's learner-centered psychological principles*. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), „Issues in school reform: A sampler of psychological perspectives on learner-centered schools” (pp. 33-60). Washington, DC: American Psychological Association.
4. American Psychological Association Board of Educational Affairs. (1995). *Learner centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association.
5. Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.
6. Astin, A. (1984). *Student involvement: A developmental theory for higher education*. Journal of College Student Personnel, 25, 297–308.
7. Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Balica, M.; Fartușnic, C.; Horga, I.; Jigău, M.; Voinea, L.(2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*. București: Ed. Marlink.
9. Bercu, N.; Căpiță, L.E., (2008). *Secondary school teachers' and pupils' perceptions of learning to learn*, comunicare susținută la conferința „From teaching to learning?”, organizată de European Educational Research Area, Goteborg.
10. Bercu, N.; Căpiță, L.E., (2009). *What do Romanian teachers consider evidence of student's learning and of teaching for learning*, comunicare susținută în cadrul conferinței organizate de European Educational Research Area, Viena.
11. Bercu, N. (2004). *Comunicarea și evaluarea*, în: „Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu”, vol.I, M. Cerkez și L. Căpiță (coord.), Institutul de Științe ale Educației, București.
12. Bercu, N. (2007). *Nou tip de învățare școlară în era informațională și utilizarea eficientă a TIC în predare* în: „Impactul tehnologiilor informației și ale comunicării în învățământul preuniversitar”, Institutul de Științe ale Educației.
13. Bercu, N.; Căpiță, L.E.; Dumbrăveanu, L.; Dumitrescu, A.; Nasta, D.I, (2006). *Competența a învăța să înveți într-o abordare actuală*. În: Singer, M. (coord.) *Didactica practică*. Temă de cercetare ISE.
14. Birzea, C.; Jigău, M.; Căpiță, L.; Horga, I.; Velea, S. (coord.) (2010). *Restructurarea curriculum-ului național. Analiza condițiilor de implementare*, București: Institutul de Științe ale Educației.
15. Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education, 5(1), 7-74.
16. Cerghit, I., (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare: Structuri, stiluri și strategii*, Ed. Aramis, București.
17. Cerkez, M. et al. (1998). *Plan-cadru pentru învățământul preuniversitar – proiect*. Institutul de Științe ale Educației, București.
18. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*. Editura Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

19. Ciolan, L.; Nedelcu, A. (coord.). (2010). *Școala așa cum este*. Ed. Vanemonde, București.
20. Cosmovici, A.; Jacob, L. (coord.) (1998). *Psihologie școlară*. Ed. Polirom, Iași.
21. Crișan, A.; Cerkez, M.; Singer, M.; Oghină, D.; Sarivan, L.; Ciolan, L. (1998). *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, MEN/ CNC, Ed. Corint, București.
22. Crișan, Al (2006). *Current and future challenges in curriculum development: policies, case studies and networking for change*. Educația 2000+, București.
23. Crooks, T. (1988). *Tension between Assessment for Learning and Assessment for Qualifications*, <<http://www.spbea.org.fj/aceab/Crooks.pdf>> .
24. Crooks, T. J. (1988). *The impact of classroom evaluation practices on students*. Review of Educational Research, 58, 438-481.
25. Cummins, J. (1994). *From coercive to collaborative relations of power in the teaching of literacy*. In B. M. Ferdman; R. M. Weber, & A. G. Ramirez (Eds.), „Literacy across languages and cultures” (pp. 295–331). Albany, NY: State University of New York Press.
26. D'Agostino (2000). *Instructional and school effects on students' longitudinal reading and mathematics achievements*, în „School Effectiveness and School Improvement”, 11(2), 197-235.
27. Danielsen, A.G. (2010). *Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality*. Norsk Epidemiolog, 20 (1), p. 33-39.
28. Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives 8(1).
29. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *Self determination theory and the facilitation of intrinsic development, social development and well being*. American Psychologist, 55(1), 68–78.
30. Dobrică, P.; Jderu, G., (2005). *Educația școlară a copiilor romi. Determinări socio-culturale*, Ed. Vanemonde, București.
31. Dowd, A.J. (2001). Learning requires qualified teachers, good teaching and community support in Malawi, Dissertation Abstracts International, 62(08).
32. Driessen, G. & P. Slegers (2000). *Consistency of teaching approach and student achievement: an empirical test*, School Effectiveness and School Improvement, 11(1), 57-79.
33. Dumincă, G.; Ivasiuc, A. (2010). *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate. - Raport de cercetare* – Ed. Vanemonde, București.
34. Fisher, K. (2005). *Research into identifying effective learning environments*, OECD, Paris.
35. Glewwe, P.M.; Grosh, H.; Jacoby & M. Lockheed (1995). *An eclectic approach to estimating the determinants of achievement in Jamaican primary education*, The World Bank Economic Review, 9(2), 231-258.
36. Hill, P.W. & K.J. Rowe (1998). *Deling student progress in studies of educational effectiveness*, School Effectiveness and School Improvement, 9(3), 310-333.
37. Iosifescu, Ș. (2004). *Relația între cultura organizațională și proiectele de cooperare europeană*, Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, București.
38. Iosifescu, Ș., (coord) (2001, 2002). *Culturi organizaționale în școala românească*, Institutul de Științe ale Educației <http://www.ise.ro>, București
39. Iucu, R.B. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Ed. Humanitas Educational, București.
40. Ivan, C.M. (2009). *Arhitectura instituțională din România, suport al egalității de șansă? Criterii și mecanisme sociologice explicative*, în „Reconstrucție instituțională și birocratie publică”, Editura Fundației Societatea Reală, București.
41. Jigău, M. (coord.) (2008). *Prelungirea învățământului obligatoriu la 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective*, Ed. Alpha MDN, Buzău.
42. Jigău, M. (coord.). (2008). *Timpul elevilor*, Ed. Alpha MDN, Buzău.
43. Jigău, M.; Horga, I. (coord.) (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, Ed. Vanemonde, București.
44. Jigău, M.; Surdu, M. (coord.) (2002). *Participarea la educație a copiilor romi: probleme, soluții, actori*, Ed. MarLink, București.
45. Jinga, I.; Negreț, I. (1999). *Învățarea eficientă*, Editura Aldin, București.

46. Keller, J.M. (1983). *Motivational design of instruction*. In C. M. Reigeluth (Ed.), „Instructional-design theories and models: An overview of their current status”. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
47. Keller, J.M. (1987). *Strategies for stimulating motivation to learn*. Performance and Instruction, October, 1-7.
48. Keller, J.M. & Suzuki, K. (2004). *Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process*. Journal of Educational Media, 29(3), 229-239.
49. Lambert, N.M. & McCombs B. L. (1998). *Introduction: Learner-centered schools and classrooms as a direction for school reform*. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), „How students learn: Reforming schools through learner-centered education” (pp. 1– 22). Washington, DC: American Psychological Association.
50. Leask, M. (2001). *Issues related to the use of ICT in school-based learning*, Routledge Falmer, London.
51. Leask, M. și N. Pachler (eds.) (1999). *Learning to teach using ICT in the secondary school*, Routledge Falmer, London.
52. Lippman, C. (2010). *Can the physical environment have an impact on the learning environment?* CELE Exchange 2010/13, OECD, New York.
53. Liu, Sijia, Gao, Yu. (2011). *Teachers’ Teaching Communicative Rationality: Connotation, Mechanisms and Strategies*. Asian Social Science. 7(3), p. 117-123.
54. Lockheed, M.E. & N.T. Longford (1989). *A multi-level model of school effectiveness in a developing country* (Policy Research Working Paper No. WPS 242), DC: The World Bank, Washington.
55. Mândruț, O. (coord.) (2009). *Metodologia proiectării și aplicării curriculum-ului la decizia școlii*, Institutul de Științe ale Educației, București.
56. Mântăluță, O. (coord.) (2005). *Impactul resurselor materiale asupra reușitei școlare*, Institutul de Științe ale Educației, București.
57. Mills, R. C.; Dunham, R. G. & Alpert, G. P. (1988). *Working with high risk youth in prevention and early intervention programs: Toward a comprehensive model*. Adolescence, 23, 643–660.
58. Miyamoto, K. (OECD-CERI) (2010). *The Role of Education on Social Outcomes*, prezentare la Conferința internațională „How to define and measure output/outcomes of schools? Using Student Achievement Data for School Inspections” - An international SICI conference hosted by The Netherlands Inspectorate of Education” - Amsterdam, May 18 –19, 2010.
59. Monk, D. (1992). *Education productivity research: An update and assessment of its role in education finance reform*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 14(4), 307-332.
60. Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob (1988). *School matters: the junior years*. Somerset, England: Open Books.
61. Muijs, D. & D. Reynolds (2000). *School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (Primary)*, School Effectiveness and School Improvement, 11(3), 273-303.
62. Nasta, I. et al. (2005). *Introducerea Pașaportului lingvistic EUROPASS în învățământul românesc: oportunități, probleme, soluții*, ISE, București.
63. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici moderne de învățare eficientă*, Ed. Militară, București.
64. Neacșu, I.; Zgaga, P.; Velea, S. (2007). *Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene*, Editura Universitară, București.
65. Nieto, S. (1996). *Lessons from students on creating a chance to dream*. In R. F. Elmore (Ed.), „Working together toward reform” (pp. 77–111), Harvard University, Cambridge MA.
66. Noveanu, E.; Potolea, D. (coord.) (2008). *Informaticizarea sistemului de învățământ: Programul S.E.I. Raport de cercetare evaluativă*, Ed. Agata, București.
67. Nyagura, L.M. & A. Riddell (1993). *Primary school achievement in English and mathematics in Zimbabwe: a multi-level analysis*. Policy Research Working Paper No. WPS 1208. Washington, DC: The World Bank.

68. OECD (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris, France: OECD.
69. OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: firsts results from PISA 2003*. Paris, France: OECD.
70. Opdenakker, M., J.; Van Damme, B.; De Fraine, G.; Van Langedhem & P. Onghena (2002). *The effect of schools and classes on mathematics achievement*, School Effectiveness and School Improvement, 13(4), 399-427.
71. Open Society Institute (2007). *Acces egal la educație de calitate pentru romi. România. Raport de monitorizare 2007*, Ed. AMM srl, Cluj-Napoca.
72. Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
73. Pintrich, P.R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. In C. Ames & M. L. Maehr (Eds.), „Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments” (Vol.6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
74. PIR (2008). *Implementarea metodologiei și a instrumentelor pentru monitorizarea și evaluarea Proiectului pentru Învățământul Rural – Studiu longitudinal final –*, București.
75. Popenici, Ș., (coord.) 2005. *Motivația învățării și reușita socială*, ISE, București.
76. Potolea, D. (1989). *De la stiluri la strategii - o abordare empirică a comportamentului didactic*. În: I. Jinga & L. Văsceanu (coord.). „Structurii, strategii și performanțe în învățământ”. Ed. Academiei, București.
77. Potolea, D. (1989). *Profesorul și strategiile de conducere a a învățării*. În L.I. Jinga & L. Văsceanu (coord.). „Structuri, strategii și performanțe în învățământ”. Ed. Academiei, București.
78. Potolea, D. (1996). *Scopuri și obiective ale procesului didactic*. În „Sinteze pe teme de didactică modernă”. Culegere (coord I.T. Radu), Tribuna învățământului, București.
79. Qiong Jia. (2010). *A Brief Study on the Implication of Constructivism Teaching Theory on Classroom Teaching Reform in Basic Education*. *International Education Studies*. 3(2), 197-199.
80. Radu, I. T. (1999). *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București.
81. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning 2006/962/CE..*
82. *Restructurarea curriculum-ului național. Analiza condițiilor de implementare* (2010). ISE, București.
83. Reynolds, D.; Creemers, B.P.M.; Stringfield, S.; Teddlie, C. & Schaffer, E. (2002). *World class schools: international perspectives on school effectiveness*, Routledge Falmer, London, England.
84. Rowan, B.; Correnti, R. & Miller, R.J. (2002). *What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: insights from the Prospects study of elementary schools*, Teachers College Record, 104, 1525-1567.
85. Rowe, K.J.; Holmes-Smith, P.D.; & Hill, P.W. (1993). *The link between school effectiveness research, policy and school improvement: Strategies and procedures that make a difference*. Paper presented at the 1993 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, W.A.
86. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*, Ed. Polirom, Iași.
87. Sarason, S. B. (1995). *Parental involvement and the political principle: why the governance structure of schools should be abolished*, Jossey-Bass, San Francisco.
88. Sarivan, L.; Singer, M., 2008. *Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001-2008*. În Revista de pedagogie. Politici educaționale, nr. 7-12.
89. Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*, Pergamon Press, Oxford, England.
90. Scheerens, J. (1999). *School effectiveness in developed and developing countries: a review of the research evidence* (Human Development Network Report), The World Bank, Washington, DC,

91. Scheerens, J.; Vermeulen, C.J.A.J. & Pelgrum, W.J. (1989). *Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations*, International Journal of Educational Research, 13 (7), 789-799.
92. Stoica, A.; Mihail, R. (2006). *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*, Ed. Humanitas Educațional, București.
93. Vlăsceanu, L. (coord.) (2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Ed. Polirom, Iași.
94. Voicu, B. (coord.). (2010). *Renunțarea timpurie la educație: posibile căi de prevenire*, Ed. Vanemonde, București.
95. Wang, M.C.; Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*, Review of Educational Research, 63(3), 249-294.
96. Webster, B.J. & Fisher, D.L. (2000). *Accounting for variation in science and mathematics achievement: a multilevel analysis of Australian data. Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, School Effectiveness and School Improvement, 11(3), 339-360.
97. Wegerif, R. și Dawes, L. (2004). *Thinking and learning using ICT raising achievement in primary classrooms*, Routledge Falmer, London.
98. Weinstein, R.S. (1998). *Promoting positive expectations in schooling*. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), „How students learn: Reforming schools through learner-centered education” (pp. 81–111), American Psychological Association, Washington, DC.
99. Willms, J.D. & Somers, M. (2001). *Family, classroom and school effects on children’s educational outcomes in Latin America*, School Effectiveness and School Improvement, 12(4), 409-445

ANEXE

ANEXA 1. STANDARDE DE ACREDITARE ȘI STANDARDE DE REFERINȚĂ. PREZENTAREA SELECTIVĂ A DESCRIPTORILOR CU RELEVANȚĂ MAXIMĂ PENTRU MEDIUL ȘCOLAR

Domenii și criterii prevăzute în O.U.G. nr. 75/2005	Subdomenii	Indicatori	Descriptori, standarde de acreditare/evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitar (HG 21/2007)	Descriptori, standarde de referință (HG 1534/2008)
CAPACITATEA INSTITUȚIONALĂ				
a) Structurile instituționale, administrative și manageriale	1.Management strategic	1.1. Existența, structura și conținutul documentelor proiective (proiectul de dezvoltare și planul de implementare)	<p>1.1.3. Fundamentarea proiectului de dezvoltare pe analiza contextului socio-economic și cultural în care va funcționa organizația furnizoare de educație. Pentru organizațiile furnizoare de educație care fac parte din învățământul profesional și tehnic, proiectul de dezvoltare se fundamentează pe planul local de acțiune pentru învățământ – PLAI și pe planul regional de acțiune pentru învățământ – PRAI.</p> <p>1.1.9. Cunoașterea misiunii și a țințelor strategice de către cadrele didactice, elevi, părinți, autorități locale, comunitatea în general.</p> <p>1.1.10. Concordanța viziunii, misiunii și țințelor strategice cu tipul organizației furnizoare de educație, cu forma și nivelul de educație la care aceasta funcționează.</p> <p>1.1.17. Existența, în proiectul de dezvoltare și în planul de implementare, a elementelor de dezvoltare a unui învățământ incluziv (de asigurare a egalității de șanse în educație și de sprijinire a elevilor din grupuri sociale defavorizate, respectiv a celor cu cerințe educaționale speciale).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Scopurile, obiectivele și programele rezultate din politicile și strategiile europene, naționale, regionale și locale privind educația și formarea profesională sunt cuprinse în proiectul de dezvoltare și în planurile de implementare (operaționale). • Scopurile, obiectivele și programele stabilite la solicitarea beneficiarilor sunt cuprinse în proiectul de dezvoltare și în planurile de implementare (operaționale). • Scopurile și obiectivele stabilite în proiectul de dezvoltare și în planurile de implementare (operaționale) sunt realizate integral.
		1.2. Organizarea internă a unității de învățământ	1.2.1. Existența, cel puțin, a regulamentelor interne de funcționare prevăzute de legislația în vigoare.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizarea internă a furnizorului de educație este stabilă și asigură realizarea fără perturbări a proceselor fundamentale. • Organismele consultative ale beneficiarilor relevanți pentru unitatea școlară se întrunesc periodic. • Personalul școlii demonstrează un nivel ridicat de cunoaștere a reglementărilor interne, a modului de organizare, de luare a deciziilor, de comunicare și de raportare.
		1.3. Existența și funcționarea sistemului de comunicare internă și externă	<p>1.3.1. Funcționarea eficientă a sistemului de comunicare formală internă cu personalul propriu și cu elevii.</p> <p>1.3.2. Funcționarea eficientă a sistemului de comunicare formală externă cu părinții, angajatorii și cu alte instituții și grupuri semnificative de interes.</p> <p>1.3.3. Funcționarea eficientă a sistemului de comunicare instituțională cu alte instituții și organizații cu rol în conceperea, furnizarea și evaluarea serviciilor educaționale oferite.</p> <p>1.3.4. Promovarea ofertei educaționale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație comunică sistematic cu părinții și cu ceilalți beneficiari din comunitate. • Furnizorul de educație utilizează feed-back-ul obținut de la educabili și de la părinți pentru optimizarea circulației informației în organizație.

2.Management operațional	2.1. Funcționarea curentă a unității de învățământ	2.1.4. Funcționarea curentă a organizației școlare fără perturbări majore. 2.1.5. Există dovezi privind umărirea respectării regulamentelor interne de funcționare și privind corectarea perturbărilor constatate în funcționarea organizației, dacă este cazul.	<ul style="list-style-type: none"> • Cadrele didactice și categoriile de beneficiari relevante pentru unitatea școlară demonstrează un nivel ridicat de cunoaștere a activității școlii.
	2.2.Existența și funcționarea sistemului de gestionare a informației; înregistrarea, prelucrarea și utilizarea datelor și informațiilor	2.2.3. Respectarea condițiilor și procedurilor legale privind siguranța și confidențialitatea în activitatea de colectare, prelucrare și utilizare a informației.	<ul style="list-style-type: none"> • Informațiile specifice unității școlare și contextului în care aceasta funcționează sunt incluse în baza de date existentă și difuzate în comunitate. • Categoriile de beneficiari relevante pentru unitatea școlară demonstrează un nivel ridicat de cunoaștere a informațiilor privind curriculumul național, procesul de învățământ și viața școlară.
	2.3. Asigurarea serviciilor medicale pentru elevi	2.3.1. Asigurarea serviciilor medicale pentru elevi, conform legislației în vigoare – de preferință prin cabinetul medical propriu. 2.3.2. Existența procedurilor de asigurare a serviciilor medicale de urgență.	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație asigură accesul permanent al educabililor la servicii medicale prin cabinet propriu sau pe baza unor acorduri de asistență cu unități sanitare. • Personalul școlii, educabilii și, după caz, părinților sunt implicați sistematic în campaniile de prevenire a comportamentelor dăunătoare sănătății.
	2.4. Asigurarea securității tuturor celor implicați în activitatea școlară, în timpul desfășurării programului	2.4.1. Existența unui sistem și a procedurilor de asigurare a securității tuturor celor implicați în activitatea școlară, în timpul desfășurării programului (pază proprie, acorduri/contracte cu firme specializate, cu jandarmeria sau cu poliția). 2.4.2. Respectarea sistemelor și a procedurilor de sănătate și securitate a muncii și de PSI prevăzute de legislația în vigoare pentru activitățile desfășurate în tipul respectiv de organizație. 2.4.3. Existența unor proceduri specifice, cunoscute și asumate de către toți cei implicați în activitatea unității de învățământ, privind gestionarea situațiilor de criză.	<ul style="list-style-type: none"> • Educabilii, părinții și cadrele didactice se simt în siguranță în incinta școlii (inclusiv curtea, terenurile de sport și celelalte spații școlare) și în vecinătatea școlii. • Personalul școlii, elevii și, după caz, părinții demonstrează un nivel ridicat de cunoaștere a procedurilor de gestionare a situațiilor de criză.
	2.5. Asigurarea serviciilor de orientare și consiliere pentru elevi	2.5.1. Asigurarea serviciilor de orientare și consiliere pentru elevi, conform legislației în vigoare – de preferință prin cabinete proprii.	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație asigură accesul beneficiarilor și al personalului școlii la servicii de orientare și consiliere. • Furnizorul de educație aplică programe și măsuri de diminuare a violenței în școală. • Rezultatele activităților de orientare și consiliere sunt utilizate pentru îmbunătățirea documentelor programatice, a activității curente și a ofertei educaționale.

b) baza materială	1. Spații școlare	1.1. Existența și caracteristicile spațiilor școlare	<p>1.1.1. Existența spațiilor școlare în care funcționează unitatea de învățământ (proprii și/sau închiriate, concesionate, în comodat sau deținute sub orice altă formă legală).</p> <p>1.1.2. Adecvarea numărului sălilor de clasă, al laboratoarelor, al atelierelor/fermelor școlare, al sălilor de demonstrație etc. la planul de școlarizare prognozat și realizat.</p> <p>1.1.3. Adecvarea tipului laboratoarelor, al cabinetelor, al atelierelor/fermelor școlare, al sălilor de demonstrație etc. la nivelul de școlarizare și profilul unității de învățământ.</p> <p>1.1.4. Adecvarea tipului laboratoarelor, al cabinetelor, al atelierelor/fermelor școlare, al sălilor de demonstrație etc. la disciplinele/modulele cuprinse în planul de învățământ.</p> <p>1.1.5. Folosirea eficientă a stațiilor școlare pe baza unei planificări riguroase.</p> <p>1.1.6. Respectarea, în spațiile școlare deținute, a normelor de igienă privind unitățile pentru ocrotirea, educarea și instruirea copiilor și tinerilor, conform legislației în vigoare (norme generale și specifice).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani / de la ultima evaluare externă, în construirea / amenajarea, dotarea și întreținerea spațiilor școlare, administrative și auxiliare. • Furnizorul de educație asigură sprijinul individual, privind accesul în spațiile școlare, pentru persoanele cu c.e.s. identificate la nivelul educabililor și al personalului școlii. • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani / de la ultima evaluare externă, la indicatorii privind utilizarea spațiilor școlare și auxiliare.
		1.2. Dotarea spațiilor școlare	<p>1.2.1. Respectarea, în spațiile școlare deținute, a normativelor de dotare, conform legislației în vigoare.</p> <p>1.2.2. Dotarea spațiilor școlare în concordanță cu efectivele de elevi din cadrul formațiilor de studiu.</p> <p>1.2.3. Demonstrarea preocupărilor conducerii școlii pentru îmbunătățirea dotării spațiilor școlare.</p>	
		1.3. Accesibilitatea spațiilor școlare	<p>1.3.1. Accesibilitatea spațiilor școlare pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale.</p> <p>1.3.2. Localizarea ușoară a spațiilor școlare prin semnalizarea lor corespunzătoare.</p>	
		1.4. Utilizarea spațiilor școlare	1.4.1. Utilizarea spațiilor școlare în procesul didactic conform destinației lor și planificării întocmite la nivelul organizației școlare.	
	2. Spații administrative	2.1. Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor administrative	-	
	3. Spații auxiliare	3.1. Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor auxiliare	<p>3.1.1. Existența spațiilor auxiliare - săli de mese, dormitoare, vestiare, bucătărie, spălătorie (proprii și / sau închiriate, concesionate, în comodat sau deținute sub orice altă formă legală), după caz, corelate cu proiectul de dezvoltare instituțională și cu planul de implementare al proiectului.</p> <p>3.1.2. Corelarea spațiilor auxiliare - săli de mese, dormitoare, vestiare, bucătărie, spălătorie, cu planul de învățământ, cu numărul elevilor și cu tipul, nivelul și forma de învățământ.</p>	

			<p>3.1.3. Existența spațiilor sanitare și dotarea lor în conformitate cu normativele de igienă în vigoare.</p> <p>3.1.4. Existența unui spațiu propriu destinat bibliotecii școlare / centrului de informare și documentare sau a unui acord privind utilizarea bibliotecii unei alte unități de învățământ.</p> <p>3.1.5. Existența unui spațiu destinat cabinetului medical.</p> <p>3.1.6. Existența unui spațiu destinat cabinetului de orientare și consiliere pentru elevi.</p> <p>3.1.7. Respectarea, în spațiile auxiliare, a normelor de igienă privind unitățile pentru ocrotirea, educarea și instruirea copiilor și tinerilor (norme pecifice), conform legislației în vigoare.</p> <p>3.1.8. Respectarea, în spațiile auxiliare, a normativelor de dotare, conform legislației în vigoare</p>	
		3.2. Accesibilitatea spațiilor auxiliare	<p>3.2.1. Accesibilitatea spațiilor auxiliare pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale.</p> <p>3.2.2. Localizarea ușoară a spațiilor auxiliare prin semnalizarea lor corespunzătoare.</p>	
		3.3. Utilizarea spațiilor auxiliare	<p>3.3.1. Utilizarea spațiilor auxiliare conform destinației lor și planificării întocmite la nivelul organizației școlare.</p> <p>3.3.2. Asigurarea, prin programul de funcționare, a accesului tuturor elevilor și personalului școlii la bibliotecă / centrul de documentare și informare.</p> <p>3.3.3. Asigurarea, prin programul de funcționare, a accesului tuturor elevilor la serviciile de orientare și consiliere.</p>	
	4. Materialele și mijloacele de învățământ auxiliarele curriculare	4.1. Dotarea cu mijloace de învățământ și cu auxiliare curriculare	<p>4.1.1. Adecvarea mijloacelor de învățământ și a auxiliarelor curriculare deținute la planul de școlarizare prognozat, la nivelul de școlarizare, la profilul și la specializările/calificările profesionale existente în oferta educațională.</p> <p>4.1.2. Respectarea, în dotarea cu mijloace de învățământ și auxiliare curriculare, a normativelor de dotare, conform legislației în vigoare.</p> <p>4.1.3. Realizarea unui progres (creștere cantitativă și/sau diversificare) privind achiziționarea/realizarea unor noi mijloace de învățământ sau auxiliare curriculare.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani/ de la ultima evaluare externă, la indicatorii privind dotarea cu mijloace de învățământ și auxiliare.
		4.2. Existența și dezvoltarea fondului bibliotecii școlare/centrului de documentare și informare	<p>4.2.1. Concordanța fondului bibliotecii școlare/centrului de documentare și informare cu normativele prevăzute de legislația în vigoare.</p> <p>4.2.2. Adecvarea fondului bibliotecii școlare/centrului de informare și documentare la numărul de elevi estimat, la nivelul de școlarizare, la profilul și la specializările/calificările profesionale oferite. Numărul de volume și publicații per elev este cel puțin egal cu numărul mediu de volume și publicații per elev corespunzător nivelului de educație.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani / de la ultima evaluare externă, în privința dotării cu fond de carte / cu fond de material informatic și audio-video. • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani / de la ultima evaluare externă, în utilizarea bibliotecii școlare / centrului de

			<p>4.2.3. Existența, în biblioteca școlii/ în centrul de informare și documentare a câte unui exemplar din fiecare manual alternativ aprobat, pentru fiecare disciplină din planul de învățământ al primului an de studiu sau suporturi de curs pentru fiecare disciplină/modul din planul de învățământ al primului an de studiu.</p> <p>4.2.4. Existența unei evidențe clare a utilizării fondului bibliotecii școlare/ centrului de informare și documentare – număr de utilizări pentru fiecare elev și pentru fiecare item utilizat.</p> <p>4.2.5. Realizarea unui progres (creștere cantitativă și diversificare) privind achiziționarea/realizarea de noi materiale pentru bibliotecă/centrul de documentare și informare.</p>	documentare și informare, de către elevi și cadre didactice.
		4.3. Dotarea cu tehnologie informatică și de comunicare	<p>4.3.1. Existența tehnologiei informatice și de comunicare (o rețea funcțională de minimum 6 calculatoare) - cu excepția nivelului preșcolar.</p> <p>4.3.2. Existența conectării la Internet a rețelei de calculatoare.</p> <p>4.3.3. Extinderea utilizării tehnologiei informatice și de comunicare la alte discipline din curriculum național și/sau la decizia școlii, în afara celor corespunzătoare ariei curriculare „Tehnologii”.</p> <p>4.3.4. Creșterea numerică a disciplinelor care utilizează tehnologiile informatice și de comunicare precum și, în interiorul disciplinei, a numărului de ore în care sunt folosite tehnologiile informatice și de comunicare.</p> <p>4.3.5. Asigurarea accesului tuturor elevilor și cadrelor didactice la rețeaua de calculatoare, pentru documentare și informare în timpul și în afara orelor de profil din programul școlar.</p> <p>4.3.6. Asigurarea unui număr suficient de calculatoare astfel încât numărul de elevi din unitatea de învățământ ce revine la un calculator este cel mult egal cu numărul de elevi ce revine la un calculator corespunzător județului/municipiului București și nivelului de școlarizare.</p> <p>4.3.7. Utilizarea tehnologiei informatice și de comunicare în activitatea administrativă și/sau de secretariat și/sau a bibliotecii.</p> <p>4.3.8. Dotarea/îmbunătățirea/actualizarea/înlocuirea periodică a echipamentelor și programelor informatice utilizate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani/de la ultima evaluare externă, în dotarea cu și în utilizarea TIC (hardware și software).
		4.4. Accesibilitatea echipamentelor, materialelor, mijloacelor de învățământ și auxiliarelor curriculare	<p>4.4.1. Accesul elevilor la mijloacele de învățământ, auxiliarele curriculare, la bibliotecă/centru de documentare și informare, la tehnologia informatică și de comunicare.</p> <p>4.4.2. Accesul personalului, în interesul unității școlare, la: telefon, fax, copiator, computer cu scanner și imprimantă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Echipamentele, materialele, mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare sunt adaptate la nevoile speciale identificate.

	5. Documente școlare	5.1. Procurarea și utilizarea documentelor școlare și a actelor de studii		
c) Resurse umane	1. Managementul personalului	1.1. Managementul personalului didactic și de conducere	1.1.3. Acoperirea cu personal didactic calificat este de minim 85%. 1.1.4. Acoperirea cu personal didactic titular angajat este de cel puțin 50%. Pentru restul personalului, există contracte de muncă pe durată determinată (suplinire și/sau cumul) sau contracte de colaborare.	<ul style="list-style-type: none"> • Politicile de personal privind personalul de conducere, didactic, didactic auxiliar și nedidactic sunt definite, aplicate și revizuite periodic.
		1.2. Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic		
EFICACITATEA EDUCAȚIONALĂ				
a) Conținutul programelor de studiu	1. Oferta educațională	1.1. Definirea și promovarea ofertei educaționale	1.1.1. Existența ofertei educaționale, care cuprinde cel puțin: nivelurile și formele de învățământ autorizate și/ sau acreditate, după caz, în care se face școlarizare, specializările/ calificările obținute de absolvenți, resursele educaționale (umane și materiale) puse la dispoziție pentru activitățile curriculare și extracurriculare, programul școlii și facilitățile puse la dispoziția elevilor, datele de contact ale unității de învățământ. 1.1.2. Promovarea ofertei educaționale către toți actualii și potențialii beneficiari folosind mijloace clasice și/sau electronice. 1.1.4. Adecvarea ofertei educaționale la diagnoza contextului socio-economic și cultural în care va funcționa școala, la proiectul de dezvoltare, la planul operațional pentru primul an de funcționare, la dotarea existentă și la personalul prognozat.	<ul style="list-style-type: none"> • Definirea ofertei educaționale ia în considerare cererile beneficiarilor relevanți. • Oferta educațională este promovată la nivelul comunității utilizându-se metode specifice de marketing.
		1.2. Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității	1.2.1. Existența și funcționalitatea unor parteneriate cu reprezentanți ai comunității. 1.2.2. Diseminarea, la nivelul unității de învățământ și al comunității, a rezultatelor parteneriatelor stabilite.	<ul style="list-style-type: none"> • Rezultatele proiectelor, programelor și activităților realizate în parteneriat cu reprezentanții comunității sunt utilizate în unitatea școlară (în procesul de învățământ, în managementul unității școlare, în activitățile extracurriculare etc.)
	2. Curriculum	2.1. Proiectarea curriculumului	2.1.1. Utilizarea curriculumului național sau alternativ aprobat de Ministerul Educației și Cercetării pentru fiecare nivel de școlarizare, profil și specializare / calificare profesională din oferta școlii. 2.1.2. Existența strategiei de dezvoltare-proiectare a curriculum-ului la decizia școlii/curriculum-ului în dezvoltare locală pentru fiecare nivel de școlarizare, profil și specialitate/ calificare profesională din oferta școlii.	<ul style="list-style-type: none"> • Proiectarea CDS/CDL se realizează pornind de la nevoile identificate și de la politicile naționale, județene și locale. • Proiectarea curriculară ia în considerare achizițiile anterioare de învățare ale educabililor. • Proiectare curriculară asigură dezvoltarea laturii aplicative, practice, a competențelor dezvoltate.

			<p>2.1.3. Stabilirea orarului/programului de studiu al elevilor în conformitate cu cerințele igienice și pedagogice.</p> <p>2.1.4. Există planificarea corespunzătoare a conținuturilor învățării pentru toate disciplinele/modulele din curriculum.</p> <p>2.1.5. Proiectarea unităților de învățare promovează și încurajează centrarea pe elev.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Manualele și celelalte auxiliare curriculare sunt selectate și utilizate în funcție de specificul unității școlare și de achizițiile anterioare de învățare ale educabililor. Activitățile de predare, învățare și evaluare sunt proiectate în echipă la nivelul catedrelor, al arilor curriculare, și/sau între ariile curriculare. Beneficiarii relevanți pentru unitatea școlară sunt implicați în proiectarea activităților de predare, învățare, evaluare.
		2.2. Realizarea curriculum-ului	<p>2.2.1. Stabilirea orarului/programului de studiu al elevilor în conformitate cu cerințele igienice și pedagogice.</p> <p>2.2.2. Utilizarea auxiliarelor curriculare, echipamentelor și materialelor de studiu prevăzute în curriculum-ul aprobat.</p> <p>2.2.3. Utilizarea manualelor școlare.</p> <p>2.2.4. Planificarea și structurarea activităților de învățare promovează și încurajează învățarea centrată pe elev.</p> <p>2.2.5. Corelarea parcurgerii disciplinelor la nivelul ariei curriculare.</p> <p>2.2.6. Adecvarea strategiilor și a metodologiei didactice la specificul populației școlare, inclusiv prin luarea în considerare a cerințelor educaționale speciale, a culturii, a genului și a motivației fiecărui elev.</p> <p>2.2.7. Utilizarea autoevaluării elevilor, a evaluării formative și a feed-back-ului pentru optimizarea procesului de învățare.</p> <p>2.2.8. Realizarea, conform prevederilor legale în vigoare, a programelor de educație remediară și/sau a programelor pentru elevii supradotați, după caz.</p> <p>2.2.9. Informarea regulată a elevilor și/sau a părinților acestora privind progresul realizat și rezultatele școlare.</p> <p>2.2.10. Revizuirea periodică a curriculum-ului la decizia școlii/în dezvoltare locală pe baza rezultatelor autoevaluării, ale evaluării formative și sumative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cadrele didactice aplică sistematic metodologii didactice centrate pe educabili și pe grupul de educabili. Cadrele didactice utilizează achizițiile anterioare ale educabililor în activitățile curriculare și extracurriculare. Cadrele didactice dezvoltă capacitatea educabililor de a învăța din experiență și din practică. Cadrele didactice răspund la cererile educabililor sau ale părinților privind acordarea de sprijin individual în învățare. Elementele specifice ale minorităților etnice, religioase sau de altă natură, existente în unitatea școlară, sunt utilizate în activitățile de predare, învățare și evaluare. Auxiliarele curriculare și mijloacele de învățământ existente sunt utilizate sistematic. Furnizorul de educație respectă recomandările de igienă școlară privind echilibrul între activitatea școlară a educabilului și celelalte tipuri de activități specifice vârstei. Furnizorul de educație realizează un învățământ inclusiv prin mixarea sistematică a colectivelor de educabili. Furnizorul de educație asigură respectarea drepturilor și îndatoririlor cadrelor didactice și ale educabililor în cadrul proceselor de predare, învățare și evaluare.
b) Rezultatele învățării	1.Performanțele școlare	1.1. Evaluarea rezultatelor școlare	<p>1.1.1. Planificarea activităților de evaluare (inițiale, curente, finale) la nivelul catedrei de specialitate și la nivelul unității de învățământ.</p> <p>1.1.2. Realizarea activităților de evaluare pe baza standardelor naționale în vigoare.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fiecare cadru didactic poate descrie pentru fiecare grupă/clasă și educabil punctele tari și cele slabe privind realizarea obiectivelor curriculare.

			<p>1.1.3. Înregistrarea activităților de evaluare în conformitate cu legislația în vigoare.</p> <p>1.1.4. Aplicarea sistemului de notare prevăzut de legislația în vigoare pentru tipul respectiv de instituție de învățământ sau, în lipsa acesteia, conform unui sistem propriu.</p> <p>1.1.5. Existența unor criterii clare și cunoscute de către profesori, elevi și părinții acestora privind succesul școlar și recompensarea rezultatelor școlare deosebite, precum și privind insuccesul școlar și consecințele acestuia.</p> <p>1.1.6. Urmărirea traiectului școlar și profesional ulterior cel puțin pentru un eșantion reprezentativ din rândul fiecărei promoții de absolvenți.</p> <p>1.1.7. Urmărirea evoluției performanțelor școlare utilizând sistemul național de indicatori privind educația.</p> <p>1.1.8. Realizarea raportărilor solicitate de instituțiile abilitate prin lege (din cadrul sistemului de învățământ și din afara acestuia).</p> <p>1.1.9. Realizarea raportărilor publice față de principalii purtători de interes de la nivelul școlii și al comunității.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cadrele didactice folosesc cu precădere stimulentele pozitive (lauda, încurajarea etc.). • Autoevaluarea și interevaluarea educabililor sunt folosite sistematic în activitățile de învățare. • Evaluările sumative sunt valide și fidele. • Educabilii și, după caz, părinții acestora, cunosc planificarea activităților de evaluare și metodologia utilizată. • Rezultatele școlare, inclusiv la evaluările de parcurs, sunt înregistrate și comunicate educabililor și, după caz, părinților. • Produsele activității educabililor sunt expuse în sălile de clasă și în celelalte spații ale școlii. • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani/de la ultima evaluare externă, privind continuarea studiilor sau, după caz, încadrarea în muncă a absolvenților. • Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani/de la ultima evaluare externă, raportat la Sistemul Național de Indicatori privind Educația (SNIE), privind rezultatele școlare corespunzătoare tipului de unitate școlară și categoriei de risc.
	2. Performanțele extrașcolare	2.1. Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare extraclasă și extrașcolare)	<p>2.1.1. Planificarea activităților extracurriculare cu implicarea cadrelor didactice, a elevilor, a părinților și a altor membri ai comunității.</p> <p>2.1.2. Popularizarea activităților extracurriculare în rândul personalului școlii, al elevilor, al părinților și al altor purtători de interes relevanți.</p> <p>2.1.3. Înregistrarea rezultatelor la activitățile extracurriculare prezente în oferta școlii.</p> <p>2.1.4. Înregistrarea participării elevilor, personalului școlii, părinților, altor membri ai comunității la activitățile extracurriculare.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participarea cadrelor didactice, a educabililor, a părinților și a altor membri ai comunității la activitățile extracurriculare a crescut numeric și procentual. • Furnizorul de educație evidențiază contribuția directă și efectivă a fiecărei activități extracurriculare la realizarea scopurilor și obiectivelor stabilite prin politicile educaționale și documentele programatice de la nivel național, județean sau local.
c) Activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz	1. Activitatea științifică și metodică	1.1. Activitatea științifică	<p>1.1.1. Utilizarea rezultatelor cercetării științifice (realizate la nivel local, național sau internațional) pentru îmbunătățirea performanțelor școlare.</p> <p>1.1.2. Inițierea sau participarea instituției de învățământ (prin cadrele de conducere, cadrele didactice sau alte persoane angajate cu contracte de muncă pe durată nedeterminată) la proiecte de cercetare științifică sau de dezvoltare, realizate la nivel local, regional, național sau internațional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participarea cadrelor didactice la activitatea de cercetare științifică desfășurată la nivelul unității școlare sau la nivel local, regional, național sau internațional a crescut numeric și procentual. • Cadrele didactice valorifică în activitatea educațională rezultatele cercetării de profil, desfășurată la nivel local, regional, național sau internațional.

		1.2. Activitatea metodică a cadrelor didactice	1.2.1. Funcționarea colectivelor de catedră, a comisiilor metodice și a celorlalte comisii (a diriginților, pe arii curriculare etc.) prevăzute de legislația în vigoare. 1.2.2. Participarea cadrelor didactice și a personalului de conducere la activitățile metodice de la nivelul localității și județului. 1.2.3. Realizarea activităților metodice în unitatea de învățământ, cu participarea cadrelor didactice și de conducere din școală și din afara ei. 1.2.4. Existența documentelor privind activitățile metodice realizate în unitatea de învățământ sau la care au participat cadrele didactice.	<ul style="list-style-type: none"> Participarea cadrelor didactice la activitățile metodice desfășurate la nivel teritorial (cu lecții demonstrative, referate, prezentări etc.) a crescut numeric și procentual. Cadrele didactice valorifică în activitatea educațională rezultatele participării la activitățile metodice.
d) Activitatea financiară a organizației	1. Activitatea financiară	1.1. Constituirea bugetului școlii	1.1.4. Utilizarea a cel puțin 25 % din bugetul realizat al unității de învățământ pentru dezvoltarea bazei materiale proprii (spații, echipamente, materiale, auxiliare pentru uzul direct al elevilor și profesorilor).	<ul style="list-style-type: none"> Furnizorul de educație asigură implicarea partenerilor comunitari și a beneficiarilor relevanți în proiectarea bugetară.
		1.2. Execuția bugetară	1.2.4. Alocarea a cel puțin 25 % din bugetul aprobat al unității de învățământ pentru dezvoltarea bazei materiale proprii (spații, echipamente, materiale, auxiliare pentru uzul direct al elevilor și profesorilor), în conformitate cu prevederile legale în vigoare.	<ul style="list-style-type: none"> Procesul de execuție bugetară este transparent, iar rapoartele financiare sunt publice.
MANAGEMENTUL CALITĂȚII				
a) Strategii și proceduri pentru asigurarea calității	1. Autoevaluarea instituțională	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională	1.1.2. Utilizarea rezultatelor autoevaluării pentru optimizarea funcționării și dezvoltării instituției de învățământ. 1.1.3. Realizarea, în ultimii trei ani, cel puțin a unui ciclu de autoevaluare – optimizare.	<ul style="list-style-type: none"> Furnizorul de educație utilizează proceduri de analiză a culturii organizaționale. Furnizorul de educație promovează sistematic valorile cheie ale organizației școlare prin afișare. Procedurile de autoevaluare sunt realizate cu participarea beneficiarilor relevanți pentru unitatea școlară. Furnizorul de educație utilizează proceduri de evaluare sistematică a satisfacției educabililor, părinților și altor beneficiari relevanți. Furnizorul de educație utilizează proceduri de evaluare sistematică a satisfacției personalului. Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani/de la ultima evaluare externă, privind nivelul de satisfacție a personalului și a beneficiarilor față de activitatea școlii.
		2.1. Existența și aplicarea procedurilor interne de asigurare a calității	2.1.2. Participarea reprezentanților purtătorilor majori de interese din școală și din comunitate (cadre didactice, părinți, elevi) la procesul decizional derulat la nivelul unității de învățământ. 2.1.3. Existența procedurilor de colectare regulată a feed-back ului din partea elevilor și a altor factori interesați interni și externi.	

		2.2. Dezvoltarea profesională a personalului	2.2.3. Culegerea sistematică a dovezilor privind participarea conducerii școlii la programele de dezvoltare managerială și dezvoltarea profesională.	<ul style="list-style-type: none"> • Observarea activității curente și feed-back-ul primit de la beneficiarii relevanți și de la personalul școlii sunt utilizate pentru revizuirea strategiilor și a planurilor privind dezvoltarea profesională. • Aplicarea în activitatea didactică a rezultatelor participării la programele de formare continuă și de dezvoltare profesională este monitorizată sistematic. • Aplicarea în activitatea didactică a rezultatelor participării la activitățile metodice și științifice este monitorizată sistematic.
b) Proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate	1.Revizuirea periodică a ofertei școlii	1.1. Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare	1.1.1. Aplicarea procedurilor interne (modalități, termene și responsabilități) prin care rezultatele evaluării și monitorizării calității, ale autoevaluării instituționale și ale evaluării rezultatelor învățării pot duce la revizuirea ofertei educaționale și la modificarea proiectului de dezvoltare.	<ul style="list-style-type: none"> • Personalul și categoriile relevante de beneficiari sunt implicate în revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare. • “Benchmarking-ului” (compararea cu buna practică în domeniu) este utilizat pentru optimizarea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare.
c) Proceduri obiective și transparente de evaluare a învățării	1.Optimizarea procedurilor de evaluare a învățării	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării	<p>1.1.1. Datele privind progresul și dezvoltarea elevilor se culeg și se înregistrează în mod sistematic.</p> <p>1.1.2. Existența, dacă este cazul, a unor planuri remediale privind progresul și dezvoltarea elevilor.</p> <p>1.1.3. Realizarea periodică a activităților de evaluare a satisfacției elevilor și/sau a părinților acestora, precum și a altor purtători de interese relevanți (angajatori, autorități publice locale etc.) față de rezultatele școlare, extrașcolare și generale ale activității instituției de învățământ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Furnizorul de educație revizuieste procedurile de evaluare a rezultatelor învățării pe baza analizei progresului și a feed-backului obținut de la beneficiarii relevanți. • Furnizorul de educație utilizează proceduri speciale de evaluare și de înregistrare a rezultatelor evaluării pentru grupurile vulnerabile / în situație de risc. • Furnizorul de educație utilizează proceduri speciale de evaluare și de orientare pentru educabilii capabili de performanță. • Beneficiarii relevanți participă la planificarea, realizarea și îmbunătățirea procedurilor de evaluare a rezultatelor învățării.
d) Proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral	1. Evaluarea calității corpului profesoral	1.1. Evaluarea calității activității corpului profesoral	<p>1.1.1. Existența unor criterii, metodologii și instrumente clare și transparente de evaluare periodică a personalului didactic.</p> <p>1.1.2. Stabilirea, dacă este cazul, și împreună cu cadrele didactice implicate, a unor planuri individuale de remediere a punctelor slabe identificate.</p> <p>1.1.3. Adecvarea criteriilor, metodologiilor și instrumentelor de evaluare a personalului la tipul de unitate de învățământ și la proiectul de dezvoltare în curs.</p> <p>1.1.4. Realizarea evaluării periodice a personalului conform legislației în vigoare și reglementărilor interne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea fiecărui cadru didactic se realizează folosind metode și instrumente multiple (cel puțin două metode și/sau instrumente). • Evaluarea corpului profesoral folosește indicatori privind rezultatele obținute și progresul educabililor. • Evaluarea corpului profesoral se bazează pe feed-back-ul obținut de la beneficiarii relevanți.

			<p>1.1.5. Existența progresului în dezvoltarea profesională a corpului profesoral (grade didactice, programe de formare în țară și străinătate, programe masterale sau doctorale).</p> <p>1.1.6. Existența procedurilor de inserție profesională pentru cadrele didactice noi/ fără experiență recentă, dacă este cazul.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Evaluarea corpului profesoral cuprinde recomandări privind dezvoltarea profesională ulterioară.
e) Accesibilitatea resurselor adecvate învățării	1. Optimizarea accesului la resursele educaționale	1.1. Optimizarea accesului la resursele educaționale	<p>1.1.1. Existența progresului în privința accesului elevilor la resursele educaționale ale școlii: auxiliarele curriculare, fondul de carte și alte materiale din bibliotecă/centrul de documentare, tehnologia informatică și de comunicare (inclusiv accesul la Internet), servicii de orientare și consiliere etc.</p> <p>1.1.2. Existența progresului privind facilitarea studiului individual și integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale și a persoanelor în situații de risc educațional.</p> <p>1.1.3. Existența progresului în privința accesului corpului profesoral la resursele educaționale ale școlii: auxiliarele curriculare, fondul de carte și alte materiale din bibliotecă/centrul de documentare, tehnologia informatică și de comunicare (inclusiv accesul la Internet) etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani de la ultima evaluare externă, în planificarea, realizarea și îmbunătățirea accesului la resursele educaționale pentru beneficiarii relevanți.
f) Faza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității	1. Constituirea și actualizarea bazei de date	1.1. Constituirea bazei de date a unității de învățământ	<p>1.1.1. Existența bazei de date în care sunt incluse toate datele și informațiile necesare funcționării și dezvoltării organizației, precum și raportării la nivel național și local.</p> <p>1.1.2. Cuprinderea, în baza de date, a câmpurilor referitoare la rezultatele autoevaluării, ale monitorizării și ale evaluării externe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Informațiile referitoare la nivelul de îndeplinire a indicatorilor naționali privind educația (SNIE) și a celor cuprinși în standardele de naționale sunt colectate, analizate și utilizate în activitatea managerială. Baza de date a unității școlare privind nivelul de realizare a standardelor și standardelor de referință este actualizată periodic. Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani / de la ultima evaluare externă, în privința cuprinderii, în baza de date a unității școlare, a informațiilor privind îmbunătățirea calității educației.
g) Transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite	1. Asigurarea accesului la informație al persoanelor și instituțiilor interesate	1.1. Asigurarea accesului la oferta educațională a școlii	<p>1.1.1. Informarea factorilor interesați interni și externi cu privire la programele de studii și, după caz, cu privire la certificatele, diplomele și calificările oferite.</p> <p>1.1.2. Informarea elevilor și părinților privind oportunitățile de educație și formare de la nivel local/regional/național, inclusiv posibilitatea obținerii de burse.</p> <p>1.1.3. Existența activităților de relații publice.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii trei ani de la ultima evaluare externă, în planificarea, realizarea și îmbunătățirea activității de relații publice. Procedurile de acces al persoanelor interesate la informațiile de interes public sunt simple, transparente și îmbunătățite periodic. Feed-back-ul obținut de la beneficiarii relevanți este utilizat pentru optimizarea ofertei educaționale.

<p>h) Funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii</p>	<p>1. Funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității</p>	<p>1.1. Constituirea și funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității</p>	<p>1.1.1. Funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității (programarea activității, proiecte, rapoarte etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Structurile responsabile cu evaluarea internă a calității funcționează eficient și continuu. • Măsurile de îmbunătățire a calității recomandate de structurile responsabile cu evaluarea internă a calității sunt puse în aplicare de către conducerea unității școlare. • Conducerea școlii demonstrează preocupare pentru alocarea resurselor necesare funcționării structurilor de evaluare internă a calității (materiale, financiare, umane etc.). • Reprezentanții desemnați ai beneficiarilor relevanți participă sistematic la activitatea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității.
---	---	---	---	---

ANEXA 2. INSTRUMENTELE CERCETĂRII

Anexa 2.1. Chestionarul pentru directorii de unități școlare

Stimate coleg,

Cercetarea la care vă rugăm să colaborați (prin completarea informațiilor solicitate de prezentul chestionar), are ca scop identificarea principalilor factori care pot influența performanța școlară. În prezentul chestionar, **informațiile solicitate se referă la ansamblul unității școlare, respectiv școala coordonatoare și unitățile (structurile) subordonate.** În aceste condiții, toți itemii solicită întrebări la nivelul întregii unități, iar în cazul unor date distincte pe cele două categorii se va face precizarea în cadrul întrebării. De asemenea, specificațiile referitoare la **elevi** solicită informații privind totalul efectivelor din unitate **atât copiii cuprinși în învățământul preșcolar, cât și elevii de școală.**

Atenție! Completarea chestionarului se face fie prin **încercuirea variantei de răspuns potrivite, fie prin completarea răspunsului în spațiul marcat rezervat în acest scop.** Pentru cazul în care unele întrebări nu corespund situației dvs., ocoliți întrebarea și treceți la întrebarea următoare.

Vă rugăm să citiți cu atenție fiecare întrebare înainte de a răspunde. Unele întrebări permit mai multe răspunsuri, acest lucru fiind precizat în fiecare caz în parte, imediat după întrebare.

I. Date de identificare a unității de învățământ

D01 Denumirea unității: Cod SIRUES.....

D02 Localitatea: Județul.....

D03 Poziționarea școlii în localitate: 1.centru 2. periferie

D04 Școala dvs. este situată într-o zonă dezavantajată (zonă izolată cu probleme de acces/zonă cu șomaj ridicat/comunități defavorizate etc.)?

1. Da 2. Nu

D05 Numărul structurilor școlare fără personalitate juridică aflate în subordine

D06 Niveluri de învățământ din unitate

1. preșcolar 2. primar 3. gimnazial 4. liceal 5. SAM 6.postliceal

D07 Tipul unității de învățământ

1. unitate de stat cu învățământ tradițional
2. unitate de stat cu învățământ alternativ
3. unitate de stat cu învățământ tradițional, cu clase de învățământ alternativ
4. unitate particulară cu învățământ tradițional
5. unitate particulară cu învățământ alternativ
6. unitate particulară cu învățământ tradițional cu clase de învățământ alternativ

D08 Numărul de schimburi în care funcționează școala:

1. un schimb 2. două schimburi 3. trei schimburi

D09 Precizați numărul de elevi din unitate și din unitățile subordonate, pe niveluri, în anul școlar curent

	Preșcolar	Primar (I-IV)	Gimnazial (V-VIII)	Liceal	Profesional (SAM)	Postliceal	TOTAL
Unitatea coordonatoare							
Structurile subordonate							

D10 Precizați numărul cadrelor didactice din școală (inclusiv unitățile subordonate) în anul școlar curent:

II. Caracteristici ale mediului familial

D11 Estimați structura etnică a elevilor din școală în anul școlar curent:

Etnia	Număr elevi
Români	
Maghiari	
Rromi	
Alte etnii	

D12 Estimați distribuția efectivelor de elevi în funcție de nivelul educațional al familiei:

Nivel de studii al părinților	Număr elevi
Cel puțin un părinte are studii superioare	
Cel puțin un părinte are studii medii (liceu absolvit)	
Cel puțin un părinte are studii generale (8 clase absolvite)	
Niciun părinte nu are studii generale (sub 8 clase absolvite)	

D13 Dacă în unitate (inclusiv unitățile subordonate) există elevi aparținând unor **grupuri vulnerabile**, estimați numărul de elevi al acestora și completați în spațiul rezervat, dacă este cazul, și alte situații din unitate, cu precizarea caracteristicii grupului aparținător și a numărului de elevi:

Caracteristica de vulnerabilitate	Număr elevi
Elevi din familii cu nivel economic scăzut, pentru care s-a întocmit dosarul pentru bursă socială, indiferent dacă beneficiază de aceasta, sau nu i s-a putut acorda din restricții financiare	
Elevi cu nevoi speciale de educație (CES)	
Elevi care trăiesc în familii monoparentale	
Elevi care trăiesc în grija bunicilor sau a altor rude	
Elevi instituționalizați sau în plasament familial	

III. Condiții de acces la unitatea școlară unde este înscris elevul

D14 Estimați distribuția elevilor din unitate în funcție de timpul mediu de deplasare la școală (se vor estima condițiile de acces atât pentru elevii din școala coordonatoare, cât și pentru elevii din unitățile subordonate:

Durata deplasării domiciliu-școală	Număr elevi
Sub 30 min	
Între 30 și 60 min	
Peste 60 min	

IV. Baza materială

(1) Infrastructura școlară

D15 Situația spațiului de învățământ:

	Număr săli			
	Total	Utilizate pt. procesul propriu	Spațiu excedentar	Neutilizate datorită stării tehnice
Săli de clasă				
Laboratoare/cabinete școlare				
Ateliere școlare				

D16 Condiții de masă și cazare:

	Număr locuri				
	Total	Utilizate pt. procesul propriu	Închiriat altor unități de învățământ	Închiriat pt. beneficiari externi	Neutilizate, în conservare
Numărul locuri în sala de mese					
Capacitatea de pregătire a bucătăriei					
Numărul locurilor de cazare					

D17 Mobilierul din sălile de clasă în care vă desfășurați activitatea didactică este fix sau mobil?

1. mobilier fix în toate sălile de clasă
2. mobilier fix în majoritatea sălilor de clasă
3. mobilier mobil în majoritatea sălilor de clasă
4. mobilier mobil în toate sălile de clasă.

D18 În cazul claselor cu **mobilier fix**, care este poziționarea **majoritară** a acestuia:

1. tradițională, cu pupitre poziționate în lungul sălii (adâncimea sălii de curs), în raport cu catedra
2. tradițională, cu pupitre poziționate pe lățimea sălii în raport cu catedra, pe mai puține șiruri
3. alte modalități (semicareu etc.)

D19 În cazul **grădiniței**, unitatea funcționează:

1. în clădire cu destinație de grădiniță
2. în aceeași clădire cu alte niveluri/unități de învățământ
3. în clădire cu destinație de locuință/instituții, amenajată
4. în spațiu improvizat.

D20 În cazul **grădiniței**, activitatea cu copiii se desfășoară

1. săli de clasă/activități didactice
2. sală de mese
3. dormitoare
4. spații cu utilizare mixtă

(2) Resurse materiale

D21 Apreciați nivelul de dotare în ce privește resursele materiale și mijloacele de învățământ necesare procesului didactic din unitate:

1. dotare suficientă
2. dotare medie
3. dotare insuficientă

D22 Cum apreciați fondul de carte din biblioteca școlară:

1. Există un fond minim, care să acopere nevoile din unitate
2. Fondul de carte este insuficient și neactualizat
3. Nu avem bibliotecă școlară sau biblioteca nu este accesibilă elevilor (de exemplu, datorită spațiului impropriu)

D23 Cum acoperă fondul de carte din biblioteca școlară nevoile unității:

1. Biblioteca asigură sistematic variantele de manuale alternative, pe discipline și niveluri de studiu
2. Biblioteca asigură auxiliare didactice și mijloace de învățământ, **altele** decât manualul școlar
3. Biblioteca asigură necesarul de legi, materiale și alte documente adresate cadrelor didactice
4. Nu avem bibliotecă școlară

D24 Cine sunt utilizatorii bibliotecii?

1. Elevii și cadrele didactice din unitatea coordonatoare
2. Elevi și cadre didactice din unitatea coordonatoare și structuri, structurile neavând bibliotecă proprie
3. Elevi și cadre didactice din unitatea coordonatoare și structuri, deși și structurile dispun de fond de carte propriu
4. Nu avem bibliotecă școlară

D25 Vă rugăm să precizați numărul de computere din școală și din unitățile subordonate, după cum urmează:

	Școala coordonatoare	Structuri subordonate
Număr de computere utilizate în administrație (cabinet director, cancelarie, secretariat, bibliotecă etc.)		
Număr de computere utilizate exclusiv de cadrele didactice		
Număr de computere utilizate în activități cu elevii și de către elevi		
Număr de computere cu acces la Internet, utilizate în activități cu elevii și de către elevi		

D26 În ce privește utilizarea computerelor în procesul de învățământ, vă rugăm să precizați:

	Școala coordonatoare	Structuri subordonate
Numărul de ore de folosire a calculatoarelor la orele de curs prevăzute în planul săptămânal de învățământ		
Numărul mediu de ore de folosire efectivă a calculatoarelor la orele de curs, pe parcursul unei săptămâni de lucru		
Numărul mediu de ore de folosire efectivă a calculatoarelor de către elevi, în afara orelor de curs, pe parcursul unei săptămâni de lucru		

D27 În ce privește utilizarea tehnologiei informaționale (TIC), vă rugăm să precizați dacă unitatea școlară:

1. dispune de soft educațional pentru majoritatea disciplinelor de studiu din programa școlară
2. dispune de soft educațional pentru câteva discipline
3. nu există soft educațional la dispoziția cadrului didactic
4. a creat și gestionează un site al școlii pe internet

D28 În ce privește **dotarea cu IT**, vă rugăm să precizați dacă în pregătirea și derularea activităților cu elevii în școala dvs. se folosesc:

1. enciclopedii electronice
2. filme pe CD/DVD, fotografii digitale
3. platformă de e-learning
4. niciunul dintre acestea

D29 Estimați ponderea cadrelor didactice care au participat la sesiuni de formare pentru folosirea calculatorului și a altor mijloace electronice în procesul didactic:

1. un sfert
2. o jumătate
3. mai mult de jumătate
4. aproape tot personalul didactic al școlii

V. Procesul didactic și resursele umane

D30 Vă rugăm să precizați numărul **total de ore predate săptămânal**, pentru toate nivelurile de învățământ și pentru toate disciplinele

D31 În ce privește desfășurarea procesului de învățământ, precizați pentru **anul școlar anterior**:

	Număr de ore în anul școlar anterior
Numărul de ore necesar a se desfășura în laboratoare, cabinete școlare, ateliere, pentru disciplinele ce necesită dotare specifică (științe, informatică, tehnologii etc.)	
Numărul de ore planificate a se desfășura în laboratoare, cabinete școlare, ateliere	
Numărul de ore desfășurate efectiv în laboratoare, cabinete școlare, ateliere	

D32 Vă rugăm să estimați nivelul **competențelor IT** al cadrelor didactice din unitate:

Numărul cadrelor didactice din unitate cu competențe IT de nivel:			
Ridicat	Mediu	Scăzut	Deloc

D33 Vă rugăm să precizați numărul **total** de ore de participare la programe de **formare continuă** acreditate, în **anul școlar anterior**

D34 Vă rugăm să precizați numărul de ore predate **săptămânal** de cadre didactice **venite în anul școlar curent**

D35 Vă rugăm să precizați numărul de ore predate **săptămânal** de cadre didactice **calificate**, în **anul școlar curent**

D36 Vă rugăm să precizați numărul **total de cadre didactice** care domiciliază în altă localitate decât școala în care predau (navetiști)

VI. Participarea

D37a Precizați numărul de absențe motivate în **anul școlar anterior**

D37b Precizați numărul de absențe nemotivate în **anul școlar anterior**

D38 Cu privire la efectivele școlare din unitate în **anul școlar anterior**, vă rugăm să precizați:

Niveluri	Efective de elevi în anul școlar anterior			
	Înscriși la începutul anului școlar	În evidență, la sfârșitul anului școlar	Înscriși pe parcursul anului școlar	Transferați la alte unități
Numărul total de elevi				
Numărul de elevi din învățământul preșcolar				
Numărul de elevi din învățământul primar				
Numărul de elevi din învățământul gimnazial				
Numărul de elevi din învățământul profesional (ȘAM)				
Numărul de elevi din liceu				
Numărul de elevi din învățământul postliceal				

VII. Situația școlară la sfârșitul anului școlar precedent (înaintea examenului de corigență)

D39 Cu privire la situația școlară a elevilor la sfârșitul **anului școlar anterior** vă rugăm să precizați:

Niveluri	Număr de elevi		
	Repetenție	Corijență	Situație școlară neîncheiată
Învățământul primar			
Învățământul gimnazial			
Învățământul profesional (ȘAM)			
Liceu			
Învățământul postliceal			

VIII. Rezultate la evaluări naționale

D40 Vă rugăm precizați numărul elevilor care au absolvit cele doua niveluri de invatamant in anul școlar anterior

Absolvenți de gimnaziu (clasa a VIII-a)	
Absolvenți de liceu (c clasele a XII-a și a XIII-a)	

D41 Rezultate la tezele naționale cu subiect unic/testarea națională la clasa a 8-a, pentru **absolvenții de gimnaziu, în anul școlar anterior:**

Teza la:	Numărul elevilor cu note în intervalul:					
	Sub 5	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10
Limba română						
Matematică						
Limba maternă						
Istorie						
Geografie						

D42 Rezultate la examenul de bacalaureat, pentru **absolvenții de liceu, în anul școlar anterior:**

Numărul elevilor cu medii la bacalaureat în intervalul:				
Sub 6	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10

D43 Rezultate la **examene de certificare a competențelor:**

	Număr absolvenți	Număr absolvenți înscriși la examen	Număr elevi care au promovat examenul
Liceu tehnologic sau vocațional			
ȘAM			
An de completare			
Învățământ postliceal			

IX. Ruta școlară (destinația elevilor la finalizarea fiecărui nivel de învățământ)

ATENȚIE!

Întrebarea se referă la absolvenții din anul școlar precedent pe niveluri de învățământ. Aceștia vor completa destinația absolvenților școlii, respectiv situația acestora la începutul anului școlar curent, indiferent dacă au continuat educația în aceeași unitate ori s-au înscris în clasa următoare în altă unitate de învățământ.

D44 Destinația absolvenților școlii din anul școlar anterior:

Numărul de preșcolari care au terminat nivelul preșcolar în anul școlar precedent	
Numărul de copii care au finalizat grădinița și care s-au înscris în clasa întâi	
Numărul elevilor care au terminat clasa a IV-a în anul școlar precedent	
Numărul absolvenților de clasa a IV-a ai școlii care s-au înscris în clasa a V-a în orice unitate școlară	
Numărul elevilor care au terminat clasa a VIII-a în anul școlar precedent	
Numărul absolvenților de clasa a VIII-a ai școlii care s-au înscris în clasa a IX-a sau în Anul 1 ȘAM	
Numărul elevilor care au absolvit Anul 2 ȘAM în anul școlar precedent	
Numărul absolvenților ȘAM ai școlii care s-au înscris în anul de completare	
Numărul elevilor care au absolvit anul de completare în anul școlar precedent	
Numărul absolvenților anului de completare care s-au înscris în clasa a XI-a de liceu	
Numărul absolvenților de liceu (clasa a XII-a și clasa a XIII-a) în anul școlar precedent	
Numărul absolvenților de liceu ai școlii care s-au înscris într-o formă de învățământ postliceal	
Numărul absolvenților de liceu ai școlii care s-au înscris în învățământ superior	
Numărul absolvenților învățământului postliceal în anul școlar precedent	
Numărul absolvenților învățământului postliceal din unitate care s-au înscris în învățământul superior	

X. Experiențe în evaluări internaționale

D45 România a participat la **evaluări internaționale** ale căror obiective le-au constituit evaluarea competențelor dobândite de elevii din țările participante la diferite momente ale finalităților de ciclu curricular (**PIRLS** - *investigarea nivelului de înțelegere a lecturii a elevilor de clasa a IV-a*; **TIMSS** - *investigarea achizițiilor elevilor de clasa a VIII-a la matematică și științe*; **PISA** – *evaluarea capacității tinerilor de 15 ani de a-și utiliza competențele de lectură, de matematică și de științe dobândite pe parcursul școlarizării obligatorii, pentru a face față provocărilor vieții adulte*).

În legătură cu experiența unor astfel de evaluări, **vă rugăm să precizați dacă:**

(a) Școala dvs. a participat, prin elevi de vârsta corespunzătoare, la **evaluări în cadrul** (*încercuți toate variantele de răspuns care vă reprezintă*):

1. PIRLS 2. TIMSS 3. PISA 4. La nici una dintre ele 5. Nu știu

(b) În școala dvs. au existat acțiuni de diseminare a informațiilor obținute din experiența participării României la astfel de evaluări (analize de obiective, de instrumente, de rezultate și/sau de aspecte metodologice specifice)

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

Anexa 2.2. Chestionarul pentru cadre didactice

Stimate coleg,

Cercetarea la care vă rugăm să colaborați (prin completarea informațiilor solicitate de prezentul chestionar), are ca scop identificarea principalilor factori care pot influența performanța școlară. Chestionarul completat este confidențial, informațiile fiind utilizate în constituirea bazei de date la nivelul eșantionului de lucru. În aceste condiții, vă rugăm ca răspunsurile dvs. să reprezinte cât mai corect opinia și situația din școala în care predați. Nu există răspunsuri corecte sau greșite; răspunsurile trebuie doar să reprezinte punctul de vedere al dvs..

Atenție! Completarea chestionarului se face fie prin **încercuirea variantei de răspuns potrivite, fie prin completarea răspunsului în spațiul marcat rezervat în acest scop**. Pentru cazul în care unele întrebări nu corespund situației dvs., ocoliți întrebarea și treceți la întrebarea următoare.

Vă rugăm să citiți cu atenție fiecare întrebare înainte de a răspunde. Unele întrebări permit mai multe răspunsuri, acest lucru fiind precizat în fiecare caz în parte, imediat după întrebare.

I. Date de identificare a unității de învățământ

P01 Denumirea unității: Cod SIRUES.....

P02 Localitatea: Județul.....

P03 Mediul de rezidență: 1. Urban 2. Rural:

P04 Tipul unității școlare:

1. Grădiniță 2. Școală, cl. I-IV. 3. Școală, cl. I-VIII 4. Liceu/Grup școlar 5. Școală postliceală

P05 Poziția școlii în rețea: 1. Școala coordonatoare 2. Structura subordonată

II. Informații generale privind experiența dvs. didactică și mediul socio-educțional

P06 Sunteți încadrat ca:

1. Educator/Institutor/Profesor învățământ preșcolar; 2. Învățător/institutor/profesor învățământ primar;
3. Profesor; 4. Maistru instructor

P07 Vă rugăm să menționați ultima școală absolvită, care v-a permis încadrarea în învățământ:

1. liceu (altul decât pedagogic) 4. colegiu pedagogic
2. liceu pedagogic 5. învățământ universitar – ciclul de licență
3. școală postliceală sau de maștri 6. învățământ universitar – ciclul masteral

P08. Ce specializare aveți și ce disciplină predați?

8.1. Disciplina/disciplinele în care aveți specializarea	
1. Limba română	13. Educație plastică
2. Limbi moderne	14. Educație muzicală
3. Limba latină	15. Educație fizică
4. Matematică	16. Consiliere
5. Fizică	17. Educație tehnologică
6. Chimie	18. Educație antreprenorială
7. Biologie, șt. naturii	19. Informatică, IT
8. Geografie	20. Discipline economice
9. Istorie	21. Discipline de specialitate
10. Cultură civică	22. Învățător/institutor/educator
11. Religie	23. Alte
12. Științe socio-umane	

8.2. Disciplina/disciplinele pe care le predați	
1. Limba română	13. Educație plastică
2. Limbi moderne	14. Educație muzicală
3. Limba latină	15. Educație fizică
4. Matematică	16. Consiliere
5. Fizică	17. Educație tehnologică
6. Chimie	18. Educație antreprenorială
7. Biologie, șt. naturii	19. Informatică, IT
8. Geografie	20. Discipline economice
9. Istorie	21. Discipline de specialitate
10. Cultură civică	22. Învățător/institutor/educator
11. Religie	23. Alte
12. Științe socio-umane	

P09 Vechimea în învățământ (ani împliniți)

P10 Nivelul de calificare: 1. necalificat 2. stagiar 3. definitivat 4. grad didactic II 5. grad didactic I

P11 Genul: 1. feminin 2. masculin

P12 Vă rugăm menționați dacă, în ultimii 5 ani, ați participat la stagii de formare/perfecționare:
1. Da 2. Nu

P13 La ce nivel de utilizare a computerului considerați că vă situați (competențe IT)?
1. Începător 2. Mediu 3. Avansat 4. Nu pot aprecia

P14 Care este nivelul de învățământ la care predați?
1. Preșcolar
2. Primar
3. Gimnazial
4. Învățământul liceal, clasele a IX-a și a X-a
5. Învățământul liceal, clasele a XI-a și a XII-a/a XIII-a
6. Învățământul profesional și tehnic, ȘAM și anul de completare

P15 Clasa (clasele) la care predați funcționează:
1. în regim normal
2. în regim simultan
3. la ambele categorii de clase

III. Mediul fizic

► Spațiul de învățământ

P16 Unde se desfășoară, în mod obișnuit, orele la disciplina dvs.?

1. În sala de clasă
2. În laborator de specialitate
3. În cabinet școlar
4. În laboratorul de specialitate utilizat ca sală de clasă
5. În cabinetul școlar utilizat ca sală de clasă
6. În sala de clasă amenajată într-un spațiu impropriu (fost cămin pentru elevi etc.)

P17 În cazul în care sala de clasă nu este dotată cu mobilier fix, la care dintre următoarele organizări ale elevilor în clasă recurgeți cel mai adesea în timpul orelor de curs:

1. tradițional („teatru”, elevii stau în bănci organizate pe rânduri, unul în spatele celui alt)
2. semicerc sau careu deschis în formă de U
3. pe grupuri de elevi
4. pe perechi
5. individual
6. organizare neconvențională (fără bănci, mobilitate permanentă a elevilor, arii de stimulare etc.)

► Materialul didactic

P18 Există, în școală, suficient material didactic și suficiente auxiliare curriculare pentru disciplina dvs.?

Mai mult decât suficient	Suficient	Insuficient	(aproape) Deloc
1	2	3	4

P19 Dacă disciplina dumneavoastră necesită echipamente specifice, laboratorul în care desfășoară orele de curs are o dotare de specialitate?

Mai mult decât suficient	Suficientă	Insuficientă	(aproape) Deloc
1	2	3	4

P20 Când ați primit ultima dată material didactic nou pentru disciplina dvs.?

1. nu am primit deloc
2. anul școlar trecut
3. acest an școlar
4. nu îmi amintesc

P21 Precizați dacă la disciplina dvs. utilizați resursele școlii (*sunt posibile mai multe răspunsuri*) :

1. fondul de carte al bibliotecii
2. auxiliare didactice și mijloace de învățământ, **altele** decât manualul școlar
3. tablă interactivă, video-proiector etc.
4. accesați Internet-ul pentru documentare în vederea proiectării activităților
5. soft educațional corespunzător disciplinei predate

P22 Cât de des utilizați la clasă materialul didactic din dotarea școlii ?

(aproape) Zilnic	Săptămânal	Lunar	Mai rar
1	2	3	4

P23 Cum apreciați calitatea fondului de carte al bibliotecii școlii, în ce privește disciplina dvs.?

1. Există un fond minim, care să acopere nevoile curente
2. Fondul de carte este insuficient și neactualizat
3. Există (toate) manualele alternative pentru disciplina pe care o predau
4. Există puține dintre manualele alternative
5. Fondul de carte este actualizat periodic

P24 În cazul achiziționării de carte sau a altor categorii de material didactic, ați fost consultat asupra cerințelor dvs.?

De cele mai multe ori	Uneori	Rareori	Niciodată
1	2	3	4

P25 În timpul lecției utilizați mijloace multimedia (video-proiector, retroproiector, TV, video, DVD, mijloace audio etc.)?

Deseori	Uneori	Rareori	Niciodată
1	2	3	4

►► **Dotare TIC**

P26 În ce măsură v-ați dezvoltat/stăpâniți capacitatea de a folosi calculatorul în procesul de învățământ?

În foarte mare măsură	În mare măsură	În măsură medie	În mică măsură	Deloc
1	2	3	4	5

P27 În ce scop utilizați computerul și cu ce frecvență?

	Utilizarea TIC	(aproape) Zilnic	Săptămânal	Lunar	Mai rar	Niciodată
1.	În pregătirea lecțiilor	1	2	3	4	5
2.	În desfășurarea lecțiilor	1	2	3	4	5
3.	În evaluarea elevilor	1	2	3	4	5
4.	În comunicarea cu părinții	1	2	3	4	5
5.	În comunicarea cu colegi, în soluționarea unor probleme din educație	1	2	3	4	5
6.	Gestiune date/statistici	1	2	3	4	5

P28 Ați implicat elevii dumneavoastră în activități de învățare care integrează tehnologia informatică?

1. Da
2. Nu

P29 În activitatea cu elevii (la clasă) cu ce frecvență utilizați:

		Sistematic	La unele ore	Rareori	Niciodată
1.	Softul educațional AEL	1	2	3	4
2.	Alt soft educațional (Intuitext etc.)	1	2	3	4
3.	Tehnologia informațională (calculatorul) în activitatea de predare	1	2	3	4
4.	Sarcini individuale sau de grup pentru elevi, care necesită utilizare IT	1	2	3	4

P30 Dacă aveți dificultăți în integrarea tehnologiei informatice (IT) în procesul de predare la clasă, de ce natură sunt acestea? (Sunt posibile mai multe răspunsuri.)

1. Număr insuficient de computere
2. Computere depășite moral
3. Lipsa aplicațiilor software
4. Nu există conexiune Internet corespunzătoare
5. Nu am avut suficientă formare și / sau experiență privind utilizarea IT sau a softului educațional
6. Elevii nu au suficiente abilități de lucru cu computerul
7. Dezinteresul elevilor pentru utilizarea computerului în procesul didactic

IV. Mediul informațional

P31 Tabelul de mai jos cuprinde o **listă a principalelor surse de informare** în privința noutăților din disciplina predată și cele metodice. Vă rugăm să realizați o ierarhizare a acestor surse, prin atribuirea unui loc de la 1 la 6 în funcție de utilizarea lor de către dvs., începând cu locul 1 pentru sursa cea mai importantă și continuând cu atribuirea punctajului cu locurile 2, 3, ... în ordinea descrescătoare a importanței. În cazul în care utilizați și alte surse, vă rugăm să completați tabelul în spațiul rezervat, cu menționarea acestora și atribuirea poziției (locului) apreciată de dvs. în ierarhia cerută.

	Sursa de informare	Loc atribuit
1.	Manualul ales pentru utilizarea curentă la clasă	
2.	Alte manuale alternative pentru disciplina mea	
3.	Ghiduri și culegeri cumpărate sau împrumutate	
4.	Bibliotecile sau CDI	
5.	Mass-media	
6.	Internetul	
7.		
8.		

P32 În ceea ce privește utilizarea manualului școlar, care este importanța acordată acestuia ca sursă de informare:

		Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Neimportant
1.	Pentru dumneavoastră	1	2	3	4	5
2.	Pentru elevi	1	2	3	4	5

P33 Cum apreciați, din experiența dumneavoastră, informația prezentată în manuale?

1. Elevii o înțeleg ușor
2. Este prezentată într-un limbaj prea academic, dificil de înțeles
3. Conține insuficiente scheme/sinteze care să ajute înțelegerea informației de către elevi
4. Suferă anumite lacune, anume.....

P34 În ce privește structura orei de curs, vă rugăm să estimați:

		Peste 30%	20-30%	Sub 20%
1.	Cât timp dintr-o oră de curs dedicați, în medie, predării?	1	2	3
2.	Cât timp dintr-o oră de curs dedicați, în medie activității independente de învățare a elevilor?	1	2	3
3.	Cât timp dintr-o oră este dedicat, în medie, activității de învățare pe grupe/echipe	1	2	3

V. Mediul atitudinal-afectiv

P35 Vă rugăm să apreciați următoarele aspecte legate de activitatea profesională:

		Foarte ridicat	Ridicat	Mediu	Scăzut	Foarte scăzut
1.	Nivelul propriei motivații pentru profesiunea de cadru didactic	1	2	3	4	5
2.	Nivelul propriei satisfacții față de rezultatele activității profesionale	1	2	3	4	5
3.	Nivelul satisfacției elevilor și a părinților față de activitatea dumneavoastră profesională	1	2	3	4	5
4.	Nivelul satisfacției colegilor față de activitatea dumneavoastră profesională	1	2	3	4	5
5.	Nivelul satisfacției conducerii școlii față de activitatea dumneavoastră profesională	1	2	3	4	5

P36 Apreciați marcând pe scala de mai jos măsura în care la majoritatea elevilor se regăsesc următoarele dimensiuni ale atitudinii față de învățare?

		Foarte ridicat	Ridicat	Mediu	Scăzut	Foarte scăzut
1.	Dorința de a dobândi și exploata noi cunoștințe și capacități, în mod independent	1	2	3	4	5
2.	Receptivitatea la informația primită și acceptarea procesului de instruire	1	2	3	4	5
3.	Dorința de evaluare a propriei activități de învățare					
4.	Încrederea în reușita învățării	1	2	3	4	5
5.	Efortul constant					
6.	Motivația intrinsecă pentru învățare	1	2	3	4	5
7.	Autodisciplinare	1	2	3	4	5
8.	Perseverență în învățare, concentrare pe perioade prelungite de timp, voința de a depăși dificultățile	1	2	3	4	5
9.	Indiferență	1	2	3	4	5
10.	Atitudine negativă, neimplicare	1	2	3	4	5

P37 Cum vă simțiți la școală? (Pozitionați sentimentele dumneavoastră pe scala de mai jos.)

Lucrez cu mare plăcere în această școală	Lucrez cu plăcere în această școală	Mediul școlar este doar „un loc de muncă”	Nu îmi prea place când mă aflu în școală	Nu îmi place deloc în școală
1	2	3	4	5

P38 Enumerați cel puțin două elemente noi care țin de metodologia sau tehnologia didactică, aplicate de dumneavoastră la clasă în ultimii doi ani.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
4. Nu este cazul

P39 Precizați care este cauza introducerii elementelor noi în tehnologia didactică, menționate la întrebarea anterioară (notând cu 1 – cea mai importantă și cu 6 – cea mai puțin importantă) (nr. 38):

	Motivația introducerii de elemente noi în tehnologia didactică	Loc atribuit
1.	Obligativitatea derivată dintr-un act normativ	
2.	Un sprijin mai mare în învățare pentru elevi	
3.	Ușurința aplicării ei	
4.	Atragerea elevilor către disciplina mea	
5.	Înțelegerea mai bună a conținuturilor de către elevi	
6.	Noua „modă” în educație	
7.	Altele (vă rugăm să le precizați):	

VI. Mediul organizațional al învățării școlare I

P40 Care este cel mai important criteriu luat în calcul atunci când se realizează orarul școlii?

1. Cerințele de igienă școlară
2. Disponibilitatea cadrelor didactice
3. Asigurarea unui program echilibrat cadrelor didactice
4. Cererile cadrelor didactice
5. Alt motiv, anume:

P40 În ce măsură considerați că aspectele menționate în continuare influențează pozitiv producerea învățării la elevi în clasă?

		Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Fără importanță
1.	Calitatea predării (claritatea și complexitatea explicațiilor profesorilor)	1	2	3	4	5
2.	Sucesiunea sarcinilor de învățare („apropiat” – „depărtat”; „cunoscut” – necunoscut”; „concret” – „abstract”; „particular” – „general” etc.)	1	2	3	4	5
3.	Calitatea auxiliarelor didactice	1	2	3	4	5
4.	Oferirea oportunităților pentru învățarea participativă	1	2	3	4	5
5.	„Atmosfera” destinsă/relaxată/plăcută	1	2	3	4	5
6.	Timpul alocat oficial unei teme	1	2	3	4	5
7.	Valorificarea rezultatelor învățării dobândite de elevi în alte contexte decât cele școlare	1	2	3	4	5
8.	Evaluarea învățării prin metode formative	1	2	3	4	5
9.	Deținerea de către elevi a unor tehnici de învățare (luarea notițelor, extragerea esențialului, citirea accelerată, realizarea hărților conceptuale etc.)	1	2	3	4	5
10.	Cooperarea cu alți profesori în realizarea activităților de bază	1	2	3	4	5
11.	Interesul părinților pentru progresul elevilor lor, pentru calitatea pregătirii acestora	1	2	3	4	5

P41 Din experiența dumneavoastră, care este succesiunea optimă a acțiunilor la clasă? (încercuți un răspuns)

- 1:
 - a) Elevul ascultă informațiile pe care profesorii le transmit
 - b) Elevii își notează ceea ce au reținut sau ceea ce le spune profesorul să scrie
 - c) La finalul lecției, dacă sunt neclarități, elevii au posibilitatea să adreseze întrebări
- 2:
 - a) Înțelegerea informațiilor de către elevi
 - b) Reutilizarea lor în contexte diferite pentru formarea și consolidarea capacității de aplicare în practică
- 3:
 - a) Profesorul prezintă obiectivele lecției
 - b) Profesorii oferă exemple și explicații
 - c) Profesorii creează situații de aplicare a celor predate
 - d) Profesorul verifică „corectitudinea” răspunsurilor (apreciată doar în raport cu ceea ce el sau ea a transmis)
 - e) Profesorul comentează răspunsurile elevilor punctând dificultățile și oferind soluțiile
- 4:
 - a) Profesorul expune planul de abordare a temei (oral sau pe tablă)
 - b) Profesorul prezintă opinii din literatura de specialitate despre temă
 - c) Elevii lucrează în grupuri având sarcini concrete
 - d) Concluziile fiecărui grup de elevi sunt expuse pe tablă

- 5: a) Elevii notează explicațiile profesorului
 b) Elevii observă fenomenul explicat
 c) Elevii desfășoară experimente referitoare la fenomenul explicat, dacă resursele (tema, timpul, materialele didactice) permit
 d) Elevii se autoevaluează printr-un test de evaluare pus la dispoziție de către profesor
- 6: a) Elevul lecturează textul
 b) Elevul identifică elementele de structură
 c) Elevul identifică pasaje semnificative și termeni-cheie
 d) Elevul explică anumite „goluri” (implicit) ale textului
 e) Elevul prezintă personajul preferat din textul dat

P42 Care este proporția pe care o folosiți/preferăți, în predare, a exercițiilor de aplicare a cunoștințelor față de transmiterea propriu-zisă a cunoștințelor? (un singur răspuns)

1. 1/3 aplicații practice / 2/3 teorie
2. 1/2 aplicații practice / 1/2 teorie
3. 2/3 aplicații practice / 1/3 teorie;
4. Altă proporție, anume:

P43 Cât de mult faceți trimitere, în predare, la cunoștințe și aplicații din discipline înrudite?

1. La fiecare oră de curs
2. La mai mult de jumătate din orele predate
3. La mai puțin de jumătate din orele predate
4. Niciodată

P44 Care dintre următoarele modalități este cea mai adecvată pentru elevii dumneavoastră în vederea reținerii informațiilor transmise la oră ?

1. repetiție, în scopul memorării
2. asocierea cu scheme, imagini, grafice
3. asociere cu imagini, grafice, experimente
4. altă modalitate, anume

P45 Implementarea competențelor-cheie europene în practica școlară constituie o prevedere majoră a noii legi a învățământului. În ce măsură considerați că aplicarea domeniilor de competențe-cheie în procesul didactic este posibilă la disciplina predată de dvs.?

	Domenii de competențe cheie europene	Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură medie	Mică măsură	Foarte mică măsură sau deloc
1.	Comunicarea în limba maternă	1	2	3	4	5
2.	Comunicarea în limbi străine	1	2	3	4	5
3.	Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii	1	2	3	4	5
4.	Competențe digitale	1	2	3	4	5
5.	Competențe sociale și civice	1	2	3	4	5
6.	A învăța să înveți	1	2	3	4	5
7.	Inițiativă și antreprenoriat	1	2	3	4	5
8.	Sensibilizare și exprimare culturală	1	2	3	4	5

P46 România a participat **la evaluări internaționale** ale căror obiective le-au constituit evaluarea competențelor dobândite de elevii din țările participante la diferite momente ale finalităților de ciclu curricular (**PIRLS** - *investigarea nivelului de înțelegere a lecturii a elevilor de clasa a IV-a*; **TIMSS** - *investigarea achizițiilor elevilor de clasa a VIII-a la matematică și științe*; **PISA** – *evaluarea capacității tinerilor de 15 ani de a-și utiliza competențele de lectură, de matematică și de științe*). **În școala Dvs. au existat acțiuni de diseminare a informațiilor** obținute din experiența participării României la astfel de evaluări (analize de obiective, de instrumente, de rezultate și/sau de aspecte metodologice specifice)

1. Da
2. Nu
3. Nu știu

VII. Aspecte privind rezultatele educaționale

P47 Din experiența dvs., cum apreciați existența următoarelor aspecte la nivelul unității școlare în care predăți?

		Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Fără importanță
1.	Scăderea interesului elevilor pentru studiu	1	2	3	4	5
2.	Atenție sporită acordată disciplinelor vizate de evaluările și examenele finale	1	2	3	4	5
3.	Dezinteres pentru discipline neincluse în evaluări finale	1	2	3	4	5
4.	Creșterea abandonului la nivelul unității	1	2	3	4	5
5.	Creșterea abandonului în învățământul primar și gimnazial	1	2	3	4	5
6.	Diminuarea șanselor la educație pentru elevii din mediul rural, prin desființarea școlilor de arte și meserii	1	2	3	4	5

P48 Credeți că utilizarea computerului în predare/evaluare poate contribui la diminuarea abandonului școlar?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

P49 Credeți că utilizarea computerului în predare/evaluare poate contribui la creșterea motivației pentru învățare?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

P50 Credeți că orientarea curriculum-ului către implementarea competențelor-cheie europene în practica școlară oferă șanse sporite elevilor spre dezvoltarea educațională și de acces pe piața muncii?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

VIII. Aspecte privind formarea continuă perfecționarea

P51 În ce privește oferta de formare, cum apreciați următoarele aspecte legate de opțiunile dvs.?

		În mare măsură	Potrivit	În mică măsură	Deloc	Nu știu
1	Tematica cursurilor de formare este adecvată pentru specialitatea în care predau	1	2	3	4	5
2	Competențele profesionale (didactice) dezvoltate prin programele de formare sunt relevante pentru activitatea curentă	1	2	3	4	5
3	Există o ofertă de formare pentru dezvoltare personală, care se corelează cu nevoile locului de muncă prezent	1	2	3	4	5
4	Condițiile de desfășurare a programelor de formare (resurse materiale, spațiu etc.) sunt satisfăcătoare	1	2	3	4	5
5	Metodele de formare și de evaluare sunt inovative	1	2	3	4	5
6	Formatorii sunt bine pregătiți profesional	1	2	3	4	5

P52 În ce măsură considerați că aveți nevoie de formare în domeniile de mai jos?

	Domenii de formare	În foarte mare măsură	În mare măsură	În suficientă măsură	În mică măsură	Deloc	Nu știu/ nu pot aprecia
1.	Metode și tehnici pedagogice generale (de exemplu: evaluarea/învățarea centrată pe elev, educația copiilor cu nevoi speciale de învățare)	1	2	3	4	5	6
2.	Metode și tehnici pedagogice specifice unei discipline (de exemplu: didactica, practica, metodică unei discipline etc.)	1	2	3	4	5	6
3.	Teme pedagogice transversale (educație ecologică, educație pentru sănătate, comunicare, dimensiunea de gen în educație, violența în școală, educație interculturală, cetățenie democratică etc.)	1	2	3	4	5	6
4.	Utilizarea tehnicii moderne (TIC) în activitatea didactică	1	2	3	4	5	6
5.	Organizarea activităților extracurriculare	1	2	3	4	5	6
6.	Asigurarea calității	1	2	3	4	5	6
7.	Managementul de proiect	1	2	3	4	5	6
8.	Management educațional	1	2	3	4	5	6
9.	Descentralizarea învățământului	1	2	3	4	5	6
10.	Alt domeniu, anume	1	2	3	4	5	6

P53 Pornind de la experiența dvs., care sunt cele mai importante obstacole în ceea ce privește participarea la sistemul de formare profesională continuă? (alegeți maxim trei variante de răspuns)

1. Accesul dificil la informații privind oportunitățile de formare
2. Distanța mare față de centrul de formare
3. Plasarea inadecvată a cursurilor pe parcursul anului (în week-end, perioada vacanțelor etc.)
4. Durata inadecvată a cursurilor în raport cu nevoile mele
5. Taxa ridicată de participare în cazul unor cursuri de interes pentru mine
6. Costuri mari de deplasare și cazare
7. Deficiențe ale cadrului legislativ (de exemplu, sistemul de recunoaștere și acreditare a cursurilor, finanțarea etc.)
8. Nerespectarea prevederilor legale din partea instituțiilor responsabile la nivel de sistem (MEC, ISJ, unitate școlară etc.)
9. Alte dificultăți, anume

P54 Ce alte tipuri de bariere întâmpinați în participarea la programele de formare?

1. Restricționarea participării la formare pe criterii subiective la nivelul școlii
2. Insuficientă valorizare, lipsă de recunoaștere a rezultatelor formării la nivelul școlii
3. Lipsa de recunoaștere din partea colegilor a competențelor dobândite
4. Rezistența din partea școlii (colegi, director) în implementarea unor schimbări introduse de participanții la cursuri
5. Rezistența din partea părinților în implementarea unor schimbări introduse de participanții la cursuri
6. Lipsa resurselor materiale pentru aplicarea cunoștințelor și competențelor dobândite
7. Alte bariere, anume
8. Nu știu, nu-mi dau seama

Anexa 2.3. Chestionarul pentru elevi

Cercetarea la care te rugăm să colaborezi (prin completarea informațiilor solicitate de prezentul chestionar), are ca scop identificarea principalilor factori care pot influența performanța școlară. Chestionarul completat este confidențial, informațiile fiind utilizate în constituirea bazei de date la nivelul eșantionului de lucru. În aceste condiții, te rugăm ca răspunsurile tale să reprezinte cât mai corect opinia ta și situația din școala în care înveți. Nu există răspunsuri corecte sau greșite; răspunsurile trebuie doar să reprezinte punctul tău de vedere.

Atenție! Completarea chestionarului se face fie prin **încercuirea variantei de răspuns potrivite, fie prin completarea răspunsului în spațiul marcat rezervat în acest scop.** Pentru cazul în care unele întrebări nu corespund situației tale, ocolește întrebarea și treci la întrebarea următoare.

Te rugăm să citești cu atenție fiecare întrebare înainte de a răspunde. Unele întrebări permit mai multe răspunsuri, acest lucru fiind precizat în fiecare caz în parte, imediat după întrebare.

I. Informații privind unitatea de învățământ

E01 Denumirea școlii:

E02 Localitatea:

E03 Mediul de rezidență al școlii: 1. Urban 2. Rural

II. Informații generale despre mediul familial

E04 Genul: 1. Feminine 2. Masculin

E05 În ce clasă ești? 1. clasa a VIII-a 2. clasa de liceu

E06 Dacă ești elev de liceu, care este profilul de studiu?

1. teoretic-real 2. teoretic-uman 3. tehnologic 4. vocațional

E07 Dacă ești elev de liceu, de ce ai ales această școală?

1. A constituit una dintre opțiunile mele și sunt foarte mulțumit de rezultatul repartiției
2. A constituit una dintre opțiunile mele, dar nu sunt mulțumit de rezultat
3. Notele obținute și alcătuirea listei de opțiuni nu mi-au permis o altă școală
4. A fost decizia părinților

E08 Domiciliul părinților se află:

1. în aceeași localitate cu școala
2. într-o altă localitate din mediul rural
3. într-o altă localitate din mediul urban

E09 În timpul școlii, unde locuiești:

1. acasă, cu părinții 2. la rude 3. în gazdă 4. la internat

E10 Estimează durata medie (în minute) a acoperirii distanței casă-școală

E11 Care este nivelul de instruire (cel mai înalt absolvit) al părinților?

Tata

1. 8 clase sau mai puțin
2. Școală profesională
3. Liceu
4. Școală postliceală / de maiștri
5. Învățământ superior

Mama

1. 8 clase sau mai puțin
2. Școală profesională
3. Liceu
4. Școală postliceală / de maiștri
5. Învățământ superior

E12 Din punctul de vedere al banilor de care dispune familia ta, în ce categorie se încadrează? (un singur răspuns posibil):

1. Banii nu ne ajung nici pentru strictul necesar
2. Banii ne ajung de pe o zi pe alta
3. Reușim să ne descurcăm cu banii pe care îi avem
4. Banii pe care îi avem ne permit să trăim mai bine decât alții
5. Ne permitem să avem tot ce ne dorim

E13 Ce condiții pentru pregătirea lecțiilor ai acasă? (un singur răspuns posibil)

1. Am masa mea de lucru
2. Am o cameră împreună cu frații mei
3. Am camera mea
4. Nu am condiții prea bune

E14 Utilizezi computerul? (un singur răspuns posibil)

1. Da, am acasă computer fără conectare la Internet
2. Da, am acasă computer cu conectare la Internet
3. Nu, dar utilizez computerul la prieteni sau la Internet-cafe
4. Nu, dar utilizez computerul la școală
5. Nu, dar îmi doresc acest lucru
6. Nu, dar nici nu mă interesează

E15 La ce folosești, cel mai mult, computerul? (maximum trei opțiuni)

1. Jocuri pe calculator
2. Comunicare prin chat, forum, e-mail cu prietenii
3. Vizionare de filme/audiții muzicale
4. Caut informare în diverse domenii
5. Pregătirea temelor
6. La școală, la unele ore
7. Nu utilizez, deoarece nu știu să lucrez pe calculator
8. Nu utilizez deoarece nu am la dispoziție niciun calculator

E16 Cum te pregătești, de regulă, la diferite materii? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Învăț singur
2. Învăț împreună cu alți colegi
3. La nevoie, apelez la ajutorul părinților
4. Apelez la ajutorul altor persoane sau la un mediator

E17 Cum te pregătești la disciplinele de examen/teze naționale? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Învăț singur
2. Învăț împreună cu alți colegi
3. La nevoie, apelez la ajutorul părinților
4. Mă pregătesc suplimentar, pe bază de meditații
5. Mă bazez pe pregătirea suplimentară oferită de către cadre didactice ale școlii
6. Mă pregătesc suplimentar prin meditații și particip și la pregătirea suplimentară oferită de școală

III. Oferta educațională a școlii

► Spațiul de învățământ

E18 Unde se desfășoară orele la diferitele discipline?

		De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată
1.	În sala de clasă nedotată cu calculatoare	1	2	3	4	5
2.	În sala de clasă dotată cu un calculator pentru profesor	1	2	3	4	5
3.	În sala de clasă dotată cu calculatoare la dispoziția elevilor	1	2	3	4	5
4.	În laborator de informatică, amenajat în acest scop	1	2	3	4	5
5.	Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, nedotate cu computer	1	2	3	4	5
6.	Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, transformate în săli de clasă	1	2	3	4	5
7.	Orele de științe se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, cu un calculator pentru profesor	1	2	3	4	5
8.	Orele de științe se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare de specialitate, cu calculatoare la dispoziția elevilor	1	2	3	4	5
9.	Activitățile practice se desfășoară în atelierele școlii sau la agenți economici	1	2	3	4	5

E19 Cum este poziționat mobilierul în sala de clasă în timpul orelor de curs? (un singur răspuns posibil)

1. În mod tradițional, elevii stau în bănci organizate pe rânduri, unul în spatele celui alt
2. În semicerc sau careu deschis în formă de U
3. Pe grupuri de elevi
4. Pe perechi
5. Individual
6. Există ore care se desfășoară în sală fără bănci sau mese fixe, permițând o mobilitate permanentă a elevilor

► **Materialul didactic**

E20 Numiți patru discipline la care profesorii au utilizat cel mai mult material didactic (culegeri de probleme, caiete speciale, hărți, planșe, modele, truse, aparate de laborator etc.) de la începutul anului?

1.
2.
3.
4.

E21 Cât de des utilizează profesorii material didactic (hărți, planșe, modele, truse, cărți și culegeri etc.) la disciplinele menționate?

	Disciplina	La toate orele	Deseori	Rareori
1.		1	2	3
2.		1	2	3
3.		1	2	3
4.		1	2	3

E22 Cât vă ajută în învățare materialul didactic folosit de profesori (hărți, planșe, modele, truse, cărți și culegeri etc.)?

Foarte mult	Mult	Potrivit	Puțin	(aproape) Deloc
1	2	3	4	5

E23 Dacă ceri la bibliotecă sau profesorului cărți și alte materiale care te pot ajuta să-ți îmbogățești cunoștințele sau să înveți mai bine, obții cărțile sau materialele cerute?

Întotdeauna	De cele mai multe ori	Uneori	Niciodată
1	2	3	4

► Utilizare TIC

E24 În legătură cu informatizarea procesului de învățământ, care este situația privind utilizarea calculatorului, la discipline predate? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. De regulă, doar profesorii utilizează computerul la predarea lecției
2. Există lecții organizate în laboratoare specializate unde, pe parcursul orei, profesorul îi antrenează și pe elevi în utilizarea computerului
3. Cele mai multe ore se desfășoară în clasă, prin utilizarea mijloacelor didactice clasice, neinformatizate
4. Pentru dezvoltarea abilităților de utilizare a calculatorului, în școală este organizat un laborator informatic, unde rețeaua de calculatoare este pusă la dispoziția elevilor în afara orelor de clasă

E25 Dacă există discipline predate cu ajutorul calculatorului, menționați patru dintre ele:

1.
2.
3.
4.

E26 Cât de des este utilizat calculatorul la disciplinele menționate?

	Disciplina	La toate orele	Deseori	Rareori
1.		1	2	3
2.		1	2	3
3.		1	2	3
4.		1	2	3

IV. Surse de informare

E27 Care sunt sursele de informare pe care le utilizezi în pregătirea lecțiilor? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Manualul școlar
2. Ghiduri și culegeri
3. Biblioteca școlii
4. Televiziune
5. Internetul
6. Alte surse, care?

E28 Care este importanța pe care o acorzi manualului ca sursă de informare:

Foarte important	Important	Potrivit	Puțin important	Neimportant
1	2	3	4	5

E29 În ce măsură situațiile menționate în continuare te ajută atunci când îți pregătești lecțiile?

		Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură medie	Mică măsură	Foarte mică măsură sau deloc
1.	Ascultarea cu atenție a ceea ce spune profesorul în timpul lecțiilor	1	2	3	4	5
2.	Citirea notițele luate în timpul lecțiilor	1	2	3	4	5
3.	Utilizarea manualului școlar	1	2	3	4	5
4.	Utilizarea culegerilor, ghidurilor	1	2	3	4	5
5.	Utilizarea internetului	1	2	3	4	5
6.	Utilizarea cărților de la biblioteca școlii	1	2	3	4	5
7.	Solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor cu profesorii	1	2	3	4	5
8.	Solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor cu colegii	1	2	3	4	5
9.	Solicitarea de sprijin și discutarea sarcinilor de rezolvat/temelor cu membrii familiei (frați, părinți, bunici etc.)	1	2	3	4	5

E30 Cum ți se pare informația prezentată în manuale? (un singur răspuns posibil)

1. O înțeleg ușor
2. Este prezentată într-un limbaj dificil de înțeles
3. Are anumite neajunsuri, anume

E31 Estimează cât timp dintr-o oră de curs ascuți, de obicei, explicațiile profesorului? (un singur răspuns posibil)

1. Majoritatea timpului
2. Mai mult de jumătate din timpul orei
3. Mai puțin de jumătate din timpul orei
4. Foarte puțin din timpul unei ore

E32 Estimează cât timp dintr-o oră de curs lucrezi individual sau pe grupuri? (un singur răspuns posibil)

1. Majoritatea timpului
2. Mai mult de jumătate din timpul de predare
3. Mai puțin de jumătate din timpul de predare
4. Foarte puțin din timpul de predare

V. Abordarea didactică

E33 Îți cer profesorii să faci legături între informațiile predate la diferite discipline (de exemplu, între matematică și fizică, între istorie și geografie etc.)?

Da, cei mai mulți dintre profesori	Da, unii profesori	Da, puțini dintre profesori	Nu
1	2	3	4

E34 Cât de des se petrec următoarele situații la orele de curs?

		Toate orele	Majoritatea orelor	Unele ore	(aproape) Niciodată
1.	Profesorii ne cer să ne argumentăm punctul de vedere asupra subiectului discutat	1	2	3	4
2.	Profesorii ne încurajează să găsim modalități de rezolvare a anumitor probleme/exerciții/situații	1	2	3	4
3.	Profesorii ne ușurează înțelegerea unor subiecte făcând apel la experiența noastră de viață	1	2	3	4
4.	Profesorii ne încurajează să ne exprimăm punctul nostru de vedere asupra subiectelor discutate	1	2	3	4
5.	Profesorii discută cu elevii despre ce ar trebui să fie învățat, despre ce așteaptă de la ei	1	2	3	4
6.	Profesorii utilizează o mare varietate de modele, metode și tehnici de predare	1	2	3	4
7.	Profesorii cooperează cu ceilalți profesori dacă întâmpinăm dificultăți în învățare	1	2	3	4

E 35 Cum se comportă profesorii atunci când evaluează elevii?

		Toate orele	Majoritatea orelor	Unele ore	(aproape) Niciodată
1.	Profesorii comunică doar nota	1	2	3	4
2.	Profesorii comunică doar dacă răspunsul elevului „e corect” sau „nu e corect”	1	2	3	4
3.	Profesorii comunică elevului ceea ce a făcut bine	1	2	3	4
3.	Profesorii comunică elevului ceea ce nu a făcut elevul bine	1	2	3	4
4.	Profesorii comunică elevului informații care să completeze sau să corecteze răspunsul acestuia	1	2	3	4

5.	Profesorii comunică elevului ce ar trebui să facă pentru a-și îmbunătăți rezultatele la învățatură/performanța în viitor	1	2	3	4
6.	Profesorii comunică elevilor în avans criteriile de acordare a unei note, baremele de notare pe care le va utiliza	1	2	3	4
7.	Profesorii pun la dispoziția elevilor criterii și bareme de notare și le oferă ocazia de a se autoevalua pe baza acestora, de a-și corecta singuri greșelile	1	2	3	4
8.	Profesorii oferă elevilor explicații/indicații referitoare la etapele rezolvării unei sarcini de lucru, redactarea și organizarea unui eseu, portofoliu, proiect, referat	1	2	3	4
9.	Profesorii fac cunoscut elevilor cum îi va evalua la disciplina respectivă (scris, oral, probă practică, portofoliu, eseu, referat, proiect etc.)	1	2	3	4
10.	Profesorii îi comunică elevului direct și imediat nota acordată	1	2	3	4
11.	Profesorii îi comunică elevului motivele pentru care i-a acordat nota respectivă	1	2	3	4
12.	Profesorii verifică continuu, în fiecare oră de curs, ceea ce au învățat elevii și fără a le pune note	1	2	3	4

E36 Din experiența ta, care este modul dominant în care se desfășoară activitatea la clasă (încercuiește numărul corespunzător modalității alese)?

- 1:
 - a) Elevii ascultă informațiile pe care profesorii le transmit
 - b) Elevii își notează ceea ce au reținut sau ceea ce le spune profesorul să scrie
 - c) La finalul lecției, dacă sunt neclarități, elevii au posibilitatea să adreseze întrebări.
- 2:
 - a) Înțelegerea informațiilor de către elevi din materialele puse la dispoziție de profesor
 - b) Aplicarea lor în practică prin exerciții
- 3:
 - a) Profesorul prezintă obiectivele lecției
 - b) Profesorii oferă exemple și explicații
 - c) Profesorii creează situații de aplicare a celor predate
 - d) Profesorul verifică „corectitudinea” răspunsurilor (apreciată doar în raport cu ceea ce el sau ea a transmis)
 - e) Profesorul comentează răspunsurile punctând dificultățile și oferind soluțiile
- 4:
 - a) Profesorul expune planul de abordare a temei (oral sau pe tablă)
 - b) Profesorul prezintă opinii din literatura de specialitate despre temă
 - c) Elevii lucrează în grupuri având sarcini concrete
 - d) Concluziile lor sunt expuse pe tablă
- 5:
 - a) Elevii notează explicațiile profesorului
 - b) Elevii observă fenomenul explicat
 - c) Elevii desfășoară experimente referitoare la fenomenul explicat, dacă resursele (tema, timpul, materialele didactice) permit
 - d) Elevii se autoevaluează printr-un test de evaluare
- 6:
 - a) Elevul lecturează textul sau problema
 - b) Elevul identifică elementele esențiale, pasaje semnificative și termeni-cheie
 - c) Elevul explică părțile lipsă (dacă există)
 - d) Elevul prezintă modul de rezolvare a problemei
 - f) Elevul formulează propria opinie față de text sau față de problemă

VI . Satisfacția față de școală

E37 Îți place la școală?

Foarte mult	Mult	Mi-e indiferent	Puțin	Poarte puțin/ deloc
1	2	3	4	5

E38 În ce grupă de notare se regăsește media pe care ai obținut-o pe primul semestru?

sub 5	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10
1	2	3	4	5	6

E39 Pentru elevii de clasa a VIII-a, în ce grupă de notare se regăsește media obținută la tezele naționale cu subiect unic, susținute în clasa a VII-a?

sub 5	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9-10
1	2	3	4	5	6

E40 Ce nu îți place la școală? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Mă simt suprasolicitat pentru că mi se cer foarte multe teme de la o zi la alta
2. Profesorii sunt prea exigenți și nu dau nota zece, nici măcar atunci când o merit
3. Profesorii sunt rigizi, îmi dau note mici dacă mă abat de la litera manualului sau de la explicațiile oferite de ei la ore
4. Profesorii pun accent prea mult pe memorare și prea puțin pe ideile noi
5. Profesorii sunt subiectivi în evaluarea elevilor, favorizând sau defavorizând anumiți elevi (de exemplu, pentru un răspuns bun, îi laudă mai rar pe elevii „slabi”, decât pe cei „buni”)
6. Sentimentul eșecului și al imposibilității de a obține note mai mari la anumiți profesori oricât de mult aș învăța
7. Profesorii ne critică nejustificat și utilizează un limbaj jignitor
8. Este prea dură bătălia pentru note mari, colegii nu sunt dispuși să colaboreze atunci când profesorii ne dau sarcini de realizat în grup, „fiecare e pentru el”
9. Părerea elevilor nu este luată în seamă de profesori

E41 Cât de mult îți place să înveți?

Foarte mult	Mult	Mi-e indiferent	Puțin	Foarte puțin
1	2	3	4	5

E42 Cum apreciezi notele primite de tine?

Sunt prea mici	Sunt cele meritate	Sunt prea mari	Nu am nicio părere
1	2	3	4

E43 Cât de mult te bucuri când primești o notă mare?

Foarte mult	Mult	Mi-e indiferent	Puțin	Foarte puțin
1	2	3	4	6

E44 Cât de des ți se explică de ce ai luat o anumită notă?

De fiecare dată când sunt evaluat	Doar la momente importante	Niciodată
1	2	3

E45 Care sunt motivele pentru care înveți? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Curiozitatea, dorința de a afla cât mai multe
2. Dorința de a nu dezamăgi un anumit profesor/profesorii
3. Dorința de a fi printre primii (ambția)
4. Dorința de a nu eșua la examenul de capacitate/bacalaureat
5. Dorința de a face plăcere familiei
6. Dorința de a ajunge un profesionist de succes
7. Recompensele promise de părinți pentru notele mari
8. Tema de pedeapsă din partea părinților pentru notele mici
9. Teama de a nu fi exclus din grupul de prieteni
10. Dorința de autodepășire
11. Alt motiv, anume
12. Nu am niciun motiv să învăț

E46 Dacă la ore vîi cu alte informații și cu idei personale pe care le spui în clasă, cum se comportă profesorii tăi? (un singur răspuns posibil)

1. Profesorii sunt întotdeauna de acord cu ce spun
2. Profesorii sunt de acord cu ce spun însă îmi cer să demonstrez, să argumentez
3. Profesorii cer părerea colegilor mei, se provoacă o discuție în clasă
4. Profesorii îmi spun să stau jos și să nu mai vorbesc
5. Altfel, anume

E47 În momentul în care tu sau unul dintre colegii tăi aveți rezultate slabe la învățătură, cum acționează profesorii? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Pun note mici sau lasă corijenți
2. Dau mai mult de lucru pentru a putea învăța mai bine
3. Explică din nou lecția respectivă
4. Se interesează de motivul pentru care se obțin note slabe
5. Ne arată unde greșim și cum să învățăm la materia respectivă
6. Altfel, anume

E48 Tu sau colegi de ai tăi v-ați simțit, vreodată, discriminați (adică profesorii se purtau diferit cu voi în raport cu ceilalți elevi)?

1. Da
2. Nu

E49 Dacă ai bifat Da, din ce motiv crezi că profesorii se poartă ori s-au purtat diferit?

.....

.....

E50 Te rugăm să apreciezi care dintre următoarele situații sunt specifice evaluării la ore? (un singur răspuns posibil)

1. Profesorii ne tratează la fel pe toți
2. Profesorii au anumiți elevi preferați
3. Profesorii au anumiți elevi pe care îi sancționează când prind ocazia

E51 Ai absențe nemotivate?

1. Da
2. Nu

E52 Dacă ai răspuns da la întrebarea anterioară, care sunt motivele absențelor? (sunt posibile mai multe răspunsuri)

1. Probleme familiale
2. Nu îmi place materia
3. Nu înțeleg ce mi se predă
4. Profesorul este sever
5. Alt motiv, anume

E53 Ce părere ai despre orarul tău școlar zilnic?

1. Este prea încărcat
2. Este prea lejer
3. Este adecvat

E54 Care dintre modalități de evaluare de mai jos se potrivesc cu situațiile din clasa/școala ta?

		De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată
1.	Elevii sunt notați corect de către profesori	1	2	3	4	5
2.	Elevii cu rezultate bune la învățătură primesc note mari, chiar și atunci când sunt mai puțin pregătiți la o anumită lecție	1	2	3	4	5
3.	Elevii indisciplinați sau obraznici primesc note mai mici decât merită	1	2	3	4	5
4.	Elevii din familiile înstărite sunt favorizați de profesori la acordarea notelor	1	2	3	4	5
5.	Profesorii nu fac diferență între elevi, se poartă la fel de corect cu toți elevii	1	2	3	4	5

6.	Elevii care obțin note mari sunt mai respectați de către colegii de clasă	1	2	3	4	5
7.	Profesorii ironizează elevii atunci când răspund greșit	1	2	3	4	5
8.	Atunci când pun note, profesorii se orientează după notele pe care elevul le are la alte discipline	1	2	3	4	5

E55 Care dintre următoarele situații se întâmplă în clasa/școala ta?

		De cele mai multe ori	DESEORI	UNEORI	Rareori	Niciodată
1.	Elevii lipsesc de la orele care nu îi interesează	1	2	3	4	5
2.	Orele la disciplinele cu examen/teză unică se țin cu regularitate	1	2	3	4	5
3.	Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în laboratoare sau cabinete școlare	1	2	3	4	5
4.	Orele de științe (fizică, chimie, biologie) se desfășoară în sala de clasă pentru că laboratoarele sunt și ele săli de clasă	1	2	3	4	5
5.	Profesorii nu fac diferență între elevi, se poartă la fel de corect cu toți elevii	1	2	3	4	5
6.	Elevii care obțin note mari sunt mai respectați de către colegii de clasă	1	2	3	4	5
7.	Profesorii antrenează în discuții clasa, la predarea unei lecții noi	1	2	3	4	5
8.	Profesorii verifică pe parcursul orei dacă ceea ce predau este clar elevilor	1	2	3	4	5
9.	Dacă sunt elevi care nu au înțeles lecția, profesorii explică din nou, mai clar	1	2	3	4	5

E56 În ce măsură crezi că informațiile predate în școală îți sunt utile în viața de zi cu zi?

Foarte utile	Relativ utile	Relativ inutile	Inutile
1	2	3	4

E57 Cum îți este mai ușor să reții informațiile care ți se predau la școală? (un singur răspuns posibil)

1. Le memorez
2. Încerc să le aplic în practică
3. Le reprezint schematic sau grafic
4. Altă modalitate, anume

E58 Ești mulțumit de pregătirea oferită de această școală? (un singur răspuns posibil)

1. Da, cred că pregătirea oferită îmi permite să continui studiile în profilul în care doresc
2. Da, deși nu știu ce va urma după absolvirea gimnaziului/liceului
3. Nu prea, nu știu care va fi șansa mea după absolvirea gimnaziului/liceului
4. Nu
5. Nu știu, nu îmi dau seama

VII. Opțiuni școlare și profesionale

E59 Ce ți-ai propus să faci după absolvire?

În cazul elevilor de clasa a VIII-a: (un singur răspuns posibil)

1. să continui studiile în liceu
2. să urmez o formă de învățământ profesional/să învăț o meserie
3. să caut un loc de muncă
4. nu m-am hotărât

În cazul elevilor de clasa a XII-a: (*un singur răspuns posibil*)

1. să continui studiile într-o formă de învățământ superior
2. să caut un loc de muncă și să continui studiile într-o formă de învățământ superior
3. să urmez o școală postliceală
4. să caut un loc de muncă, fără să mai urmez o formă de învățământ
5. nu m-am hotărât

E60 Dacă nu intenționezi să continui studiile, care sunt motivele? (*sunt posibile mai multe răspunsuri*)

1. Condițiile materiale de care dispune familia nu-mi permit continuarea studiilor
2. Doresc să lucrez pentru a fi independent(ă) material față de familie
3. Nu cred în necesitatea continuării studiilor
4. Nu cred că sunt suficient de pregătit(ă)
5. Alte motive, care

Anexa 2.4. Ghid de interviu pentru „focus-groups”

Ghidul cadrului didactic

Condiții de desfășurare a orelor

1. În cazul în care în sala de clasă există mobilier mobil, cum organizați mobilierul cel mai adesea în timpul orelor de curs?

Utilizare TIC și a auxiliarelor curriculare

2. Există, în școală, suficient material didactic și suficiente auxiliare curriculare pentru disciplina dvs.?
3. Cât de des utilizați softul educațional AEL la clasă? Dar alt soft educațional (Intuitext etc.)?
4. Cât de des utilizați la clasă materialul didactic din dotarea școlii sau confecționat de dvs.?

Surse de informare pentru profesor și elev

5. Care sunt sursele principale de informare în privința noutăților din disciplina predată și metodice?
6. Ce surse de informare recomandați elevilor pentru pregătirea lecției?

Motivații profesionale și ethos școlar

7. Cum apreciați nivelul propriei motivații pentru profesiunea de cadru didactic?
8. Cum apreciați nivelul propriei satisfacții față de rezultatele activității profesionale?
9. Cum apreciați nivelul satisfacției elevilor și al părinților față de activitatea dvs. profesională?
10. Cum a evoluat atitudinea elevilor față de învățare în ultimii ani?
11. Cum vă simțiți la școală?
12. Care sunt acele discipline la care elevii dvs. înregistrează cele mai multe absențe nejustificate/nemotivate și care credeți că sunt motivele care stau la baza acestui lucru?

Organizarea tehnicilor de predare-învățare

13. Enumerați cel puțin două elemente noi care țin de metodologia sau tehnologia didactică, aplicate de dvs. la clasă în ultimii doi ani.
14. Care sunt modalitățile prin care ajutați elevii să pună în practică cunoștințele deținute? Dar să transfere cunoștințele și competențele de la o disciplină școlară la alta?
15. Ați încercat o adaptare a activității cu elevii, inclusiv procesul de predare-învățare la specificul local? Dacă da, cât de mult ați reușit?
16. Care sunt factorii care influențează pozitiv învățarea elevilor în timpul orelor?
17. Care sunt factorii care influențează negativ învățarea elevilor în timpul orelor?
18. Din experiența dvs., cum apreciați existența următoarelor aspecte la nivelul unității școlare în care predați?
 - Scăderea interesului elevilor pentru studiu
 - Atenție sporită acordată disciplinelor vizate de evaluările și examenele finale
 - Dezinteres pentru discipline neincluse în evaluări finale
 - Creșterea abandonului la nivelul unității
 - Creșterea abandonului în învățământul primar și gimnazial
 - Diminuarea șanselor la educație pentru elevii din mediul rural, prin renunțarea la învățământul ȘAM

Ghidul elevului

1. În cazul în care în sala de clasă există mobilier mobil, cum îl organizează cel mai adesea profesorii voștri în timpul orelor?
2. Cât de des utilizează profesorii TIC? Câte ore pe zi/săptămână? La ce discipline?
3. Care sunt disciplinele la care profesorii au utilizat material didactic (hărți, planșe, modele, truse, cărți și culegeri etc.) de la începutul anului? Cât de des utilizează profesorii material didactic (hărți, planșe, modele, truse, cărți și culegeri etc.)?
4. Cum arată/ar arăta, din punctul vostru de vedere, o sală de clasă care să vă placă, în care să vă simțiți bine? Ce anume ar trebui să aibă ea (ca decor al pereților, ca aranjare a băncilor, ca situare a catedrei față de voi etc.)?
5. De unde vă informați atunci când vă pregătiți pentru lecții?

6. Ce surse vă sunt recomandate de către profesori, atunci când vă pregătiți lecțiile?
7. Cum vi se par manualele, ca prezentare și limbaj?
8. Cât timp dintr-o oră de curs ascultați explicațiile profesorului și cât timp lucrați individual sau pe grupuri?
9. Vă place la școală? Cât de mult vă place să învățați?
10. Cum apreciați notele primite? Cât de mult vă bucurați când primiți o notă mare? Vi se explică notele primite?
11. Cum ați caracteriza dvs. „profesorul bun” la momentul actual (ce trăsături are acest profesor)? Care dintre aceste tipuri de profesori le întâlniți mai des? Cu care vă place să lucrați?
12. Profesorii care se consideră „aspri dar drepti” se comportă ca niște judecători imparțiali. Ei nu îi iartă pe cei care nu și-au pregătit temele pentru acasă.
13. Profesorii care se consideră „oameni buni” și „prieteni ai elevilor” se comportă ca și când ar fi datorii lor să îi ajute pe toți să înțeleagă lecțiile și să reușească să ia note cât mai bune.
14. Profesorii care se consideră „profesioniști”, care vin la clasă să-și facă treaba, fără să se implice, emoțional în ceea ce se întâmplă în clasă.
15. Gândiți-vă la acele ore care vă plac. Ce se întâmplă în cadrul lor în așa fel încât să vă atragă, să vă stimuleze interesul și să vă facă să participați activ?
16. Vă simțiți sau v-ați simțit, vreodată, discriminați (adică profesorii se purtau diferit cu voi în raport cu ceilalți elevi)? Din ce motiv credeți că profesorii se poartă sau s-au purtat diferit?
17. La care discipline (materii) ai cele mai multe absențe nemotivate? Care sunt motivele care te fac să chiuiești de la anumite ore?

Anexa 2.5. Ghid pentru analiza documentară

1. Mediului fizic	
1.1. Existența unui spațiu școlar suficient și adecvat – raportat la normativele în vigoare	<ul style="list-style-type: none"> M2 de spațiu școlar/elevi raportat la normativele în vigoare Existența cabinetelor, atelierelor și a laboratoarelor Existența în sălile de clasă a mobilierului mobil pentru elevi și cele mai uzitate organizări ale acestuia în timpul orelor de curs <p>NOTĂ: Se vor utiliza și datele de la INS</p>
1.2. Dotarea cu TIC – nr. de calculatoare și de calculatoare conectate la internet/elev	<ul style="list-style-type: none"> Nr. calculatoare/elev Nr. calculatoare conectate la Internet/elev Progresul în dotarea cu TIC Utilizarea TIC și a softului educațional (în special AEL). <p>NOTĂ: Se vor utiliza și datele de la INS</p>
1.3. Existența și accesul la materialul didactic/auxiliare curriculare – progresul în dotarea cu material didactic și auxiliare curriculare	<ul style="list-style-type: none"> Progresul în dotarea cu material didactic și auxiliare curriculare Utilizarea materialului didactic și a auxiliarelor curriculare
1.4. Adecvarea dotării (spațiu, TIC, material didactic) la nevoile actuale curriculare – proporția materialelor didactice / auxiliarelor curriculare elaborate în perioada 2002-2009	
2. Mediul informațional: sursele de informare – cadre didactice și alte persoane (colegi, părinți etc.); tipărituri; surse multimedia; mass media	
2.1. Rolul și importanța manualelor – pondere ca sursă de informare, pentru elevi și cadre didactice	<ul style="list-style-type: none"> Existența bibliotecii/CDI și accesul elevilor la biblioteca/CDI – numărul de volume în bibliotecă/procentul elevilor cu fișe de cititor Sursele de informare pentru cadre didactice: manualul școlar, ghiduri și culegeri, CDI/bibliotecă, mass-media, Internet Sursele de informare pentru elevi: manualul școlar, ghiduri și culegi, biblioteca sau CDI, mass-media, Internet Manualul ca sursă de informare: suficiența informației, claritatea prezentării, accesibilitatea limbajului
2.2. Existența bibliotecii/CDI și accesul elevilor la bibliotecă/CDI și numărul de volume în bibliotecă/procentul elevilor cu fișe de cititor.	
2.3. Mass-media ca sursă de informare – procentul de timp petrecut de elevi în fața televizorului	
2.4. Internetul ca sursă de informare – procentul de timp petrecut de elevi navigând pe Internet	
2.5. Profesorul ca sursă de informație – cât dintr-o oră de curs profesorul comunică informație	<ul style="list-style-type: none"> Comunicarea la clasă cu elevii
3. Mediul atitudinal-afectiv. Indicatori	
3.1. Atitudine față de învățare – elevi & cadre didactice	<ul style="list-style-type: none"> Atitudine față de învățare (emoții, valori și motivații) – elevi și cadre didactice Sentimente manifestate de elevi în mediul școlar
3.2. Sentimente manifestate de elevi în procesul învățării – pozitive / negative	
3.3. Valorizarea elevilor de către cadrele didactice și prezența/absența discriminării (în funcție de diverse criterii: gen, apartenență etnică etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Gradul de discriminare a diferitelor categorii de elevi în funcție de gen, apartenență etnică
3.4. Numărul absențelor nemotivate/elev	<ul style="list-style-type: none"> Nivelul absenteismului – Numărul absențelor nemotivate/elev

3.5. Cultura organizațională a școlii	<ul style="list-style-type: none"> • Raportarea trăsăturilor identificate ale culturii organizaționale (norme, valori etc.) la principiile și valorile curriculare
3.6. Gradul de asimilare al inovațiilor	<ul style="list-style-type: none"> • Schimbări apărute în metodologia și tehnologia didactică
4. Mediul social: relațiile din cadrul familiei, cu colegii, cu cadrele didactice, cu alte persoane; statutul în cadrul comunității și al grupului (formal/informal)	
4.1. Sărăcia	<ul style="list-style-type: none"> • Procentul elevilor care au drept la bursă socială
4.2. Nivelul educațional al familiei	<ul style="list-style-type: none"> • Procentul elevilor ai căror părinți au studii la nivelul ciclului secundar inferior, ciclului secundar superior, respectiv studii superioare
4.3. Mediul familial – existența ambilor părinți/absența unuia sau a ambilor părinți	<ul style="list-style-type: none"> • Procentul elevilor care stau doar cu unul sau cu niciunul dintre părinți
4.4. Excluși și marginali	<ul style="list-style-type: none"> • Existența și tratamentul aplicat de școală diferitelor categorii de excluși/marginali – Romi și/sau cu CES, alte categorii
5. Mediul organizațional al învățării școlare: organizarea și conducerea situațiilor de învățare – program, planificarea activității; tipologia sarcinilor de învățare, metodologie didactică	
5.1. Orarul	<ul style="list-style-type: none"> • Respectarea cerințelor de igienă școlară/a învățării
5.2. Mediul de învățare (metodologia didactică utilizată în clasă: centrată pe profesor/pe elev/pe grupul de elevi – procentul de timp petrecut de elev ascultând explicațiile profesorului, lucrând individual, lucrând în grup – AF/AC; tipul, succesiunea și adecvarea sarcinilor de învățare la caracteristicile elevilor, inter/trans/multidisciplinaritatea, caracterul aplicativ)	<ul style="list-style-type: none"> • Condițiile care facilitează învățarea în clasă • Lanțurile acționale utilizate de profesori în clasă pentru producerea învățării la elevi • Modalități de dezvoltare a caracterului aplicativ a ceea ce se predă/ a capacității elevilor de a aplica în practică cunoștințele deținute • Tratarea diferențiată a elevilor în raport cu nevoile și interesele lor – AF/AC • Corelarea interdisciplinară la nivelul ariilor curriculare și între ariile curriculare

ANEXA 3. EȘANTIONUL CERCETĂRII

Notații pentru disciplinele vizate în completarea chestionarului

	Disciplină	Cod disciplină
1	Educație	EDU
2	Învățător	INV
3	Limba română	LRO
4	Limbi moderne	LMO
5	Matematică/Informatică	MAT
6	Științe (Fizică/Chimie/Biologie)	STI
7	Șt. socio-umane	SOC
8	S08: Tehnologii/Arte (Des Muz)/Sport	TEHG
9	Liceu: Tehnologii	TEHL
10	Liceu: Arte (Des Muz)	ART
11	Liceu: Sport	EDF

Anexa 3.1. Eșantionul de unități școlare pentru aplicarea chestionarelor

(A) LISTA ȘCOLILOR

Nr.	Zona	JUD	CodSIRUES	Denumire	Mediu
1	București-Ilfov	_B	765301	COLEGIUL NATIONAL "ELENA CUZA"	Urban
2	București-Ilfov	_B	765129	COLEGIUL NATIONAL "IULIA HASDEU"	Urban
3	București-Ilfov	_B	765026	COLEGIUL NATIONAL "SF. SAVA"	Urban
4	București-Ilfov	_B	2001993	COLEGIUL ROMANO-CATOLIC "SF. IOSIF"	Urban
5	București-Ilfov	_B	765260	COLEGIUL TEHNIC "ANGHEL SALIGNY"	Urban
6	București-Ilfov	_B	115099	COLEGIUL TEHNIC "IULIU MANIU"	Urban
7	București-Ilfov	_B	6011544	COLEGIUL TEHNIC DE ARHITECTURA SI LUCRARI PUBLICE "IOAN N. SOCOLESCU"	Urban
8	București-Ilfov	_B	1182934	COLEGIUL TEHNOLOGIC "GRIGORE CERCHEZ"	Urban
9	București-Ilfov	_B	796374	GRUPUL SCOLAR "NICHITA STANESCU"	Urban
10	București-Ilfov	_B	781305	GRUPUL SCOLAR "ELECTRONICA INDUSTRIALA"	Urban
11	București-Ilfov	_B	1262667	LICEUL DE METROLOGIE "TRAIAN VUJIA"	Urban
12	București-Ilfov	_B	1062512	LICEUL DE MUZICA "GEORGE ENESCU"	Urban
13	București-Ilfov	_B	765296	LICEUL TEORETIC "AL.I.CUZA" BUCURESTI	Urban
14	București-Ilfov	_B	1225906	LICEUL TEORETIC "DANTE ALIGHIERI"	Urban
15	București-Ilfov	_B	765088	SCOALA CENTRALA	Urban
16	București-Ilfov	_B	361363	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 4	Urban
17	București-Ilfov	_B	767701	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 84 "NICOLAE BALCESCU"	Urban
18	București-Ilfov	_B	768406	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR.165	Urban
19	București-Ilfov	_B	1249782	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR.308	Urban
20	București-Ilfov	IF	792342	COLEGIUL SILVIC "THEODOR PIETRARU" BRANESTI	Rural

21	București-Ilfov	IF	768339	GRUPUL SCOLAR "DOAMNA CHIAJNA" ROSU CHIAJNA	Rural
22	București-Ilfov	IF	6012146	GRUPUL SCOLAR ECONOMIC "BARBU A. STIRBEY" BUFTEA	Urban
23	București-Ilfov	IF	563014	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 1 BALOTESTI	Rural
24	București-Ilfov	IF	565610	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 1 MOARA VLASIEI	Rural
25	București-Ilfov	IF	569123	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 2 CRETESI VIDRA	Rural
26	Centru	BV	397544	COLEGIUL NATIONAL "ANDREI SAGUNA" BRASOV	Urban
27	Centru	BV	1144243	COLEGIUL NATIONAL "DOAMNA STANCA" FAGARAS	Urban
28	Centru	BV	1224550	COLEGIUL TEHNIC "AUREL VIJOLI" FAGARAS	Urban
29	Centru	BV	1232131	COLEGIUL TEHNIC "MIRCEA CRISTEA" BRASOV	Urban
30	Centru	BV	792295	GRUPUL SCOLAR INDUSTRIAL "ST.O.IOSIF" RUPEA	Urban
31	Centru	BV	80395510	LICEUL TEORETIC "CONSTANTIN BRANCOVEANU" BRASOV	Urban
32	Centru	BV	396083	LICEUL TEORETIC "SEXTIL PUSCARIU" BRAN	Rural
33	Centru	BV	396394	SCOALA CU CLASELE I-VIII CRIZBAV	Rural
34	Centru	BV	395651	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 16 BRASOV	Urban
35	Centru	BV	81144255	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 3 RASNOV	Urban
36	Centru	BV	395936	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 6 "AL.I.LEPADATU"SACELE	Urban
37	Centru	BV	397180	SCOALA DE ARTE SI MESERII TARLUNGENI	Rural
38	Centru	MS	606098	COLEGIUL NATIONAL "UNIREA" TG.MURES	Urban
39	Centru	MS	601452	GIMNAZIUL DE STAT "GEORGE COSBUC" TG.MURES	Urban
40	Centru	MS	1182128	GRUPUL SCOLAR "TRAIAN VUIA" TG.MURES	Urban
41	Nord-Est	BC	343165	COLEGIUL NATIONAL "C.NEGRU" TG.OCNA	Urban
42	Nord-Est	BC	341363	COLEGIUL NATIONAL PEDAGOGIC "STEFAN CEL MARE"	Urban
43	Nord-Est	BC	792146	COLEGIUL TEHNIC "DIMITRIE GHIKA" COMANESTI	Urban
44	Nord-Est	BC	4670321	COLEGIUL TEHNIC "DUMITRU MANGERON" BACAU	Urban
45	Nord-Est	BC	1165065	SCOALA CU CLASELE I-VIII "GEORGE CALINESCU" ONESTI	Urban
46	Nord-Est	BC	341167	SCOALA CU CLASELE I-VIII "OCTAVIAN VOICU" BACAU	Urban
47	Nord-Est	BC	345797	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 2 FARAOANI	Rural
48	Nord-Est	BC	24061	SCOALA CU CLASELE I-VIII RADOAIA	Rural
49	Nord-Est	BC	349286	SCOALA CU CLASELE I-VIII RUSENII RAZESI	Rural

50	Nord-Est	IS	545684	COLEGIUL NATIONAL "COSTACHE NEGRUZZI" IASI	Urban
51	Nord-Est	IS	832037	GRUPUL SCOLAR AGRICOL "MIHAIL KOGALNICEANU" MIROSLAVA	Rural
52	Nord-Est	IS	3011775	GRUPUL SCOLAR TEHNIC HARLAU	Urban
53	Nord-Est	IS	549795	LICEUL TEORETIC "BOGDAN VODA" HALAUCESTI	Rural
54	Nord-Est	IS	546810	LICEUL TEORETIC "STEFAN CEL MARE" HARLAU	Urban
55	Nord-Est	IS	551152	SCOALA CU CLASELE I-VIII BUDAI	Urban
56	Nord-Est	IS	548868	SCOALA CU CLASELE I-VIII MAXUT	Rural
57	Nord-Est	IS	553978	SCOALA CU CLASELE I-VIII VANATORI	Rural
58	Nord-Est	IS	551346	SCOALA DE ARTE SI MESERII POPRICANI	Rural
59	Nord-Est	NT	612968	COLEGIUL NATIONAL "CALISTRAT HOGAS" PIATRA NEAMT	Urban
60	Nord-Est	NT	1182180	COLEGIUL TEHNIC "GH.CARTIANU" PIATRA NEAMT	Urban
61	Nord-Est	NT	806301	COLEGIUL TEHNIC "ION CREANGA" TG.NEAMT	Urban
62	Nord-Est	NT	1324075	LICEUL DE ARTA "VICTOR BRAUNER" PIATRA NEAMT	Urban
63	Nord-Est	NT	615556	SCOALA CU CLASELE I-VIII BICAZU ARDELEAN	Rural
64	Nord-Est	NT	621763	SCOALA CU CLASELE I-VIII SAGNA	Rural
65	Nord-Est	SV	832166	COLEGIUL TEHNIC "ANDRONIC MOTRESCU" RADAUTI	Urban
66	Nord-Est	SV	122614	COLEGIUL TEHNIC "LATCU VODA" SIRET	Urban
67	Nord-Est	SV	691328	COLEGIUL TEHNIC "SAMUIL ISOPESCU" SUCEAVA	Urban
68	Nord-Est	SV	689727	GRUPUL SCOLAR "NICANOR MOROSAN" PIRTESTII DE JOS	Rural
69	Nord-Est	SV	690893	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 2 VICOVU DE SUS	Urban
70	Nord-Est	SV	689272	SCOALA CU CLASELE I-VIII PIRAIIE	Rural
71	Nord-Est	SV	6765834	SCOALA DE ARTE SI MESERII MARITEI	Rural
72	Nord-Est	VS	370733580	COLEGIUL NATIONAL "CUZA VODA" HUSI	Urban
73	Nord-Est	VS	377563001	LICEUL PEDAGOGIC "AL. VLAHUTA" BIRLAD	Urban
74	Nord-Est	VS	370733346	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 7 "CPT. GRIGORE IGNAT" BIRLAD	Urban
75	Nord-Est	VS	370729620	SCOALA DE ARTE SI MESERII DELESTI	Rural
76	Nord-Est	VS	370730007	SCOALA DE ARTE SI MESERII EPURENI	Rural
77	Nord-Est	VS	370732720	SCOALA DE ARTE SI MESERII VINDEREI	Rural
78	Nord-Vest	BH	845618	COLEGIUL ECONOMIC "PARTENIE COSMA" ORADEA	Urban
79	Nord-Vest	BH	1180546	COLEGIUL NATIONAL "AVRAM IANCU" STEI	Urban
80	Nord-Vest	BH	364602	COLEGIUL NATIONAL "IOSIF VULCAN" ORADEA	Urban
81	Nord-Vest	BH	364949	COLEGIUL NATIONAL "SAMUIL VULCAN" BEIUS	Urban

82	Nord-Vest	BH	364626	COLEGIUL TEHNIC "CONSTANTIN BRANCUSI" ORADEA	Urban
83	Nord-Vest	BH	1180637	GRUPUL SCOLAR SANITAR "VASILE VOICULESCU" ORADEA	Urban
84	Nord-Vest	BH	1161980	LICEUL TEORETIC "NICOLAE JIGA" TINCA	Rural
85	Nord-Vest	BH	1162025	SCOALA CU CLASELE I-VIII "CONSTANTIN SERBAN" ALESD	Urban
86	Nord-Vest	BH	364262	SCOALA CU CLASELE I-VIII BOGEI	Rural
87	Nord-Vest	BH	361777	SCOALA CU CLASELE I-VIII CHISLAZ	Rural
88	Nord-Vest	BH	365046	SCOALA CU CLASELE I-VIII NUCET	Urban
89	Nord-Vest	BN	377104	COLEGIUL NATIONAL "GEORGE COSBUC" NASAUD	Urban
90	Nord-Vest	BN	1224354	GRUPUL SCOLAR "GRIGORE MOISIL" BISTRITA	Urban
91	Nord-Vest	BN	374059	GRUPUL SCOLAR "ION CAIAN ROMANUL" CAIANU MIC	Rural
92	Nord-Vest	BN	377128	GRUPUL SCOLAR ECONOMIC-ADMINISTRATIV SI DE SERVICII NASAUD	Urban
93	Nord-Vest	BN	374528	SCOALA CU CLASELE I-VIII "GRIGORE HERINEAN" GALATII BISTRITEI	Rural
94	Nord-Vest	BN	375390	SCOALA CU CLASELE I-VIII "PETRU RARES" CICEU MIHAESTI	Rural
95	Nord-Vest	BN	373938	SCOALA CU CLASELE I-VIII CIRESOAIA	Rural
96	Nord-Vest	BN	374152	SCOALA DE ARTE SI MESERII BUDACU DE SUS	Rural
97	Nord-Vest	CJ	120438087	COLEGIUL NATIONAL PEDAGOGIC "GH.LAZAR" CLUJ-NAPOCA	Urban
98	Nord-Vest	CJ	120844602	COLEGIUL TEHNIC "EMIL NEGRUTIU" TURDA	Urban
99	Nord-Vest	CJ	120224113	COLEGIUL TEHNIC DE COMUNICATII "AUGUSTIN MAIOR" CLUJ-NAPOCA	Urban
100	Nord-Vest	CJ	120344676	GRUPUL SCOLAR DE CHIMIE INDUSTRIALA "TERAPIA" CLUJ-NAPOCA	Urban
101	Nord-Vest	CJ	121181057	GRUPUL SCOLAR MATERIAL RULANT "UNIREA" CLUJ-NAPOCA	Urban
102	Nord-Vest	CJ	121145443	LICEUL TEORETIC "MIHAI EMINESCU" CLUJ-NAPOCA	Urban
103	Nord-Vest	CJ	1200877	SCOALA CU CLASELE I-VIII "CONSTANTIN BRANCUSI" CLUJ-NAPOCA	Urban
104	Nord-Vest	CJ	12096167	SCOALA CU CLASELE I-VIII BELIS	Rural
105	Nord-Vest	CJ	120438960	SCOALA CU CLASELE I-VIII CAPUSU MARE	Rural
106	Nord-Vest	CJ	120440614	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 4 DEJ	Urban
107	Nord-Vest	CJ	120439847	SCOALA CU CLASELE I-VIII PANTICEU	Rural
108	Nord-Vest	CJ	121315476	SEMINARUL TEOLOGIC LICEAL ORTODOX CLUJ-NAPOCA	Urban
109	Sud-Est	CT	130803191	COLEGIUL AGRICOL "DOBROGEA" CASTELU	Rural
110	Sud-Est	CT	131075789	GRUPUL SCOLAR "CARSIMUM" HARSOVA	Urban
111	Sud-Est	CT	130452679	GRUPUL SCOLAR COGEALAC	Rural
112	Sud-Est	CT	131388772	LICEUL TEORETIC "ANGHEL SALIGNY" CERNAVODA	Urban

113	Sud-Est	CT	130454079	LICEUL TEORETIC "NICOLAE BALCESCU" MEDGIDIA	Urban
114	Sud-Est	CT	453384	LICEUL TEORETIC NEGRU VODA	Urban
115	Sud-Est	CT	130452978	SCOALA CU CLASELE I-VIII	Rural
116	Sud-Est	CT	454903	SCOALA CU CLASELE I-VIII "I.L.CARAGIALE" MEDGIDIA	Urban
117	Sud-Est	CT	451900	SCOALA DE ARTE SI MESERII 23 AUGUST	Rural
118	Sud-Est	GL	170497368	COLEGIUL ECONOMIC "VIRGIL MADGEARU" GALATI	Urban
119	Sud-Est	GL	170497461	COLEGIUL NATIONAL "CALISTRAT HOGAS" TECUCI	Urban
120	Sud-Est	GL	171226120	GRUPUL SCOLAR "ANGHEL SALIGNY" GALATI	Urban
121	Sud-Est	GL	170494926	SCOALA GIMNAZIALA NR. 11 "MIHAIL SADOVEANU" GALATI	Urban
122	Sud-Est	GL	170496792	SCOALA GIMNAZIALA POIANA	Rural
123	Sud-Est	GL	170495736	SCOALA GIMNAZIALA TOFLEA	Rural
124	Sud-Muntenia	PH	844444	COLEGIUL AGRICOL "GH.IONESCU-SISESTI" VALEA CALUGAREASCA	Rural
125	Sud-Muntenia	PH	635350	COLEGIUL NATIONAL "NICOLAE GRIGORESCU" CAMPINA	Urban
126	Sud-Muntenia	PH	635362	GRUPUL SCOLAR "SIMION STOLNICU" COMARNIC	Urban
127	Sud-Muntenia	PH	1182221	GRUPUL SCOLAR FILIPESTII DE PADURE	Rural
128	Sud-Muntenia	PH	792172	GRUPUL SCOLAR FORESTIER CAMPINA	Urban
129	Sud-Muntenia	PH	985406	GRUPUL SCOLAR PENTRU INDUSTRIA STICLEI BOLDESTI-SCAIENI	Urban
130	Sud-Muntenia	PH	636988	SCOALA CU CLASELE I-VIII "DIMITRIE SFETESCU" ALBESTI-PALEOLOGU	Rural
131	Sud-Muntenia	PH	639124	SC. CU CLASELE I-VIII "MITROP..PIMEN GEORGESCU" PROVITA DE SUS	Rural
132	Sud-Muntenia	PH	637463	SCOALA CU CLASELE I-VIII "NICHITA STANESCU" CEPTURA	Rural
133	Sud-Muntenia	PH	636380	SCOALA CU CLASELE I-VIII BREAZA DE SUS	Urban
134	Sud-Muntenia	PH	636029	SCOALA CU CLASELE I-VIII CORLATESTI BERCENI	Rural
135	Sud-Muntenia	PH	638455	SCOALA CU CLASELE I-VIII JUGURENI	Rural
136	Sud-Muntenia	PH	638027	SCOALA CU CLASELE I-VIII MARGINENII DE JOS	Rural
137	Sud-Muntenia	PH	639629	SCOALA CU CLASELE I-VIII SOTRILE	Rural
138	Sud-VestOltenia	DJ	161087093	GRUPUL SCOLAR "HORIA VINTILA" SEGARCEA	Urban
139	Sud-VestOltenia	DJ	160099166	GRUPUL SCOLAR INDUSTRIAL DE TRANSPORTURI CAI FERATE CRAIOVA	Urban
140	Sud-VestOltenia	DJ	9834844	LICEUL DE INFORMATICA "STEFAN ODOBLEJA" CRAIOVA	Urban
141	Sud-VestOltenia	DJ	160478544	LICEUL TEORETIC "INDEPENDENTA" CALAFAT	Urban
142	Sud-VestOltenia	DJ	160478752	LICEUL TEORETIC AMARASTII DE JOS	Rural
143	Sud-VestOltenia	DJ	160480303	SCOALA CU CLASELE I-VIII CARNA	Rural
144	Sud-VestOltenia	DJ	160482052	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 18 "SFINTU DUMITRU" CRAIOVA	Urban

145	Sud-VestOltenia	DJ	961424	SCOALA CU CLASELE I-VIII TESLUI	Rural
146	Sud-VestOltenia	DJ	160481656	SCOALA CU CLASELE I-VIII VARTOP	Rural
147	Sud-VestOltenia	VL	792213	COLEGIUL TEHNIC FORESTIER RM.VALCEA	Urban
148	Sud-VestOltenia	VL	1006245	GRUPUL SCOLAR "GEORGE TARNEA" BABENI	Urban
149	Sud-VestOltenia	VL	740600	LICEUL DE ARTA RM.VALCEA	Urban
150	Sud-VestOltenia	VL	741317	SCOALA CU CLASELE I-VIII BABENI OLTETU	Rural
151	Sud-VestOltenia	VL	741991	SCOALA CU CLASELE I-VIII DAESTI	Rural
152	Sud-VestOltenia	VL	741147	SCOALA CU CLASELE I-VIII OTETELISU	Urban
153	Vest	AR	317130	GRUPUL SCOLAR "GH.LAZAR" PECICA	Urban
154	Vest	AR	849614	GRUPUL SCOLAR "SAVA BRANCOVICI" INEU	Urban
155	Vest	AR	317180	GRUPUL SCOLAR INDUSTRIAL "ION BUTEANU" GURAHONT	Rural
156	Vest	AR	99245	GRUPUL SCOLAR INDUSTRIAL DE TRANSPORTURI CAI FERATE ARAD	Urban
157	Vest	AR	317154	LICEUL TEORETIC "MIHAI VELICIU" CHISINEU-CRIS	Urban
158	Vest	AR	317609	SCOALA CU CLASELE I-VIII MACEA	Rural
159	Vest	AR	317142	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 2 PECICA	Urban
160	Vest	AR	318263	SCOALA CU CLASELE I-VIII SANMARTIN	Rural
161	Vest	AR	318744	SCOALA CU CLASELE I-VIII ZARAND	Rural
162	Vest	CS	777275	GRUPUL SCOLAR INDUSTRIAL "STEFAN ANGHEL" RESITA	Urban
163	Vest	CS	424610	LICEUL BILINGV ROMANO-CROAT CARASOVA	Rural
164	Vest	CS	425523	LICEUL TEORETIC "DIACONOVICI - TIETZ" RESITA	Urban
165	Vest	CS	424268	LICEUL TEORETIC "HERCULES" BAILE HERCULANE	Urban
166	Vest	CS	1155228	SCOALA CU CLASELE I-VIII BOZOVICI	Rural
167	Vest	CS	424983	SCOALA CU CLASELE I-VIII LAPUSNICEL	Rural
168	Vest	CS	424373	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 3 ORAVITA	Urban
169	Vest	HD	530782	COLEGIUL NATIONAL "AVRAM IANCU" BRAD	Urban
170	Vest	HD	200530720	COLEGIUL NATIONAL "IANCU DE HUNEDOARA" HUNEDOARA	Urban
171	Vest	HD	844377	COLEGIUL TEHNIC AGRICOL "AL.BORZA" GEOAGIU	Urban
172	Vest	HD	1099979	GRUPUL SCOLAR "CONSTANTIN BRANCUSI" PETRILA	Urban
173	Vest	HD	201181679	GRUPUL SCOLAR "GRIGORE MOISIL" DEVA	Urban
174	Vest	HD	1121473	SCOALA CU CLASELE I-VIII NR. 6 VULCAN	Urban
175	Vest	HD	530512	SCOALA CU CLASELE I-VIII VISCA	Rural

(B) LISTA INSTRUMENTELOR ADMINISTRATE LA NIVELUL ŞCOLII

Nr	JUD	Chest		Chestionar cadru didactic										Q_ELEV			
		Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total	CHX	Total	
1	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
2	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
3	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
4	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
5	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
6	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
7	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
8	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
9	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
10	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
11	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
12	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
13	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
14	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
15	_B	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
16	_B	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
17	_B	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
18	_B	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
19	_B	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total	CHX	Total	
20	IF	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
21	IF	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
22	IF	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
23	IF	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
24	IF	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
25	IF	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total	CHX	Total	
26	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
27	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
28	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
29	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
30	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
31	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
32	BV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
33	BV	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
34	BV	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
35	BV	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
36	BV	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
37	BV	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15

Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CHX	Total
38	MS	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
39	MS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
40	MS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CHX	Total
41	BC	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
42	BC	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
43	BC	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
44	BC	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
45	BC	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
46	BC	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
47	BC	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
48	BC	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
49	BC	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CHX	Total
50	IS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
51	IS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
52	IS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
53	IS	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
54	IS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
55	IS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
56	IS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
57	IS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
58	IS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CHX	Total
59	NT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
60	NT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
61	NT	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
62	NT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
63	NT	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
64	NT	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CHX	Total
65	SV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
66	SV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
67	SV	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
68	SV	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
69	SV	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
70	SV	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
71	SV	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CHX	Total
72	VS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
73	VS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
74	VS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15

75	VS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
76	VS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
77	VS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
78	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
79	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
80	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
81	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
82	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
83	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
84	BH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
85	BH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
86	BH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
87	BH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
88	BH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
89	BN	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
90	BN	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
91	BN	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
92	BN	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
93	BN	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
94	BN	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
95	BN	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
96	BN	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
97	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
98	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
99	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
100	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
101	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
102	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
103	CJ	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
104	CJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
105	CJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
106	CJ	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
107	CJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
108	CJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
109	CT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
110	CT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
111	CT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
112	CT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
113	CT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
114	CT	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
115	CT	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15

116	CT	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
117	CT	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
118	GL	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
119	GL	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
120	GL	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
121	GL	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
122	GL	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
123	GL	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
124	PH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
125	PH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
126	PH	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
127	PH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
128	PH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
129	PH	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
130	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
131	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
132	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
133	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
134	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
135	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
136	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
137	PH	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
138	DJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
139	DJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
140	DJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
141	DJ	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
142	DJ	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
143	DJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
144	DJ	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
145	DJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
146	DJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
147	VL	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
148	VL	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
149	VL	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
150	VL	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
151	VL	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
152	VL	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
153	AR	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
154	AR	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
155	AR	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15

156	AR	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
157	AR	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
158	AR	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
159	AR	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
160	AR	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
161	AR	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
162	CS	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
163	CS	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
164	CS	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
165	CS	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
166	CS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
167	CS	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
168	CS	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15
Nr	JUD	Director	EDU	INV	LRO	LMO	MAT	STI	SOC	TEHg	TEHL	ART	EDF	Total		CH-X	Total
169	HD	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
170	HD	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8	7	8	15
171	HD	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	9	7	8	15
172	HD	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
173	HD	1			1	1	1	1	1		1	1	1	8		15	15
174	HD	1	1	1	1	1	1	1	1	1				8	15		15
175	HD	1		1	1	1	1	1	1	1				7	15		15

Anexa 3.2. Eșantionul unităților școlare pentru „focus-groups”

București:

- C.N. „Sf. Sava”,
- C.T. „Iuliu Maniu”,
- C.N. „Elena Cuza”,
- Șc. Gen. „Nicolae Balcescu”.

Cluj

- Școala cu cl. I-VIII din Căpușu Mare
- Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Cluj-Napoca

Constanța:

- Școala cu clasele I-VIII „I.L. Caragiale”, Medgidia
- Colegiul Agricol Dobrogea Castelu

Dolj:

- Grupul Școlar Industrial de Transporturi Căi Ferate, Craiova
- Școala cu clasele I-VIII, Teslui

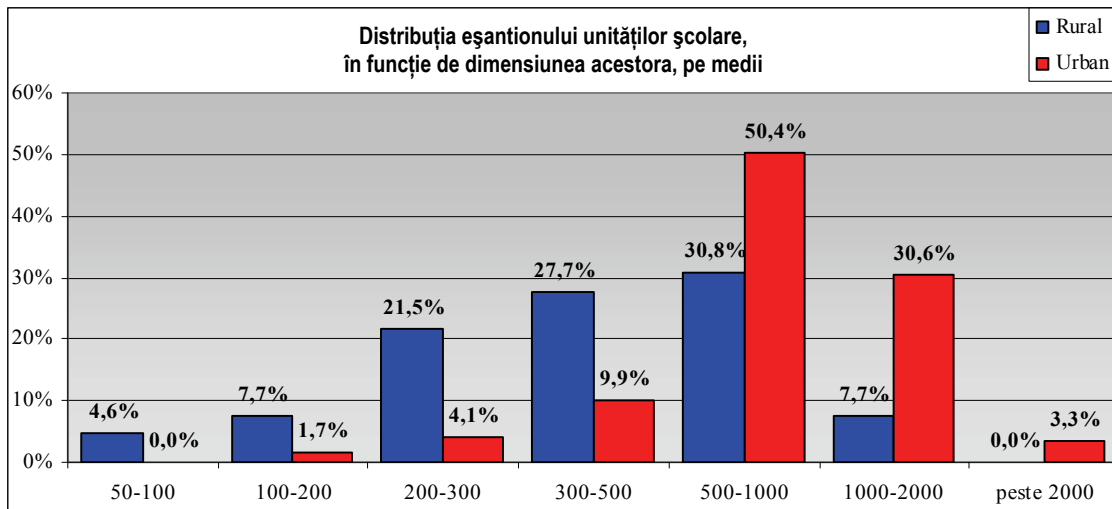
Galați:

- Grupul Școlar „A. Saligny”, Galați
- Școala Gimnazială, Toflea

ANEXA 4. CARACTERISTICILE UNITĂȚILOR ȘCOLARE DIN EȘANTIONUL DE CERCETARE

Anexa 4.1. Date privind unitățile din eșantionul de cercetare

		Total	Rural	Urban	Total
	Total	186	34,9%	65,1%	100%
Poziționare șc. în localitate	Centru	142	42,3%	57,7%	100%
	Periferie	44	11,4%	88,6%	100%
Nivel de dezv. locala	Zona dezavantajată	56	48,2%	51,8%	100%
	Zonă fără probleme	130	29,2%	70,8%	100%
Poziție în rețea	Unități independente	97	7,2%	92,8%	100%
	Unități cu structuri	89	65,2%	34,8%	100%
Tip	Unitate de stat cu învăț. tradițional	183	35,0%	65,0%	100%
	Unitate de stat cu învăț. alternativ	1	0,0%	100,0%	100%
	Unitate partic. cu învăț. tradițional	1	100,0%	0,0%	100%
	Unitate partic. cu învăț. alternativ	1	0,0%	100,0%	100%
Nr. schimburi	Un schimb	88	45,5%	54,5%	100%
	Două schimburi	95	25,3%	74,7%	100%
	Trei schimburi	3	33,3%	66,7%	100%
Dimensiune (nr. elevi)	50-100	3	100,0%	0,0%	100%
	100-200	7	71,4%	28,6%	100%
	200-300	19	73,7%	26,3%	100%
	300-500	30	60,0%	40,0%	100%
	500-1000	81	24,7%	75,3%	100%
	1000-2000	42	11,9%	88,1%	100%
	peste 2000	4	0,0%	100,0%	100%
Dimensiune (scurt)	50-300	29	33,8%	5,8%	15,6%
	300-1000	111	58,5%	60,3%	59,7%
	Peste 1000	46	7,7%	33,9%	24,7%
Pondere CD cu stagiile IT	Un sfert	25	21,5%	9,1%	13,4%
	O jumătate	18	12,3%	8,3%	9,7%
	Mai mult de jumătate	62	27,7%	36,4%	33,3%
	Aproape tot personalul didactic	79	38,5%	44,6%	42,5%
Limba de predare	Limba română	174	93,8%	93,4%	93,5%
	Altă limbă	12	6,2%	6,6%	6,5%



Dim.	Nr. elevi	Total	L	G	GL	Total
1	50-100	3	0,0%	4,3%	0,0%	1,6%
2	100-200	7	1,9%	8,7%	0,0%	3,8%
3	200-300	19	0,0%	26,1%	1,5%	10,2%
4	300-500	30	13,5%	24,6%	9,2%	16,1%
5	500 -1000	81	50,0%	34,8%	47,7%	43,5%
6	1000-2000	42	34,6%	1,4%	35,4%	22,6%
7	peste 2000	4	0,0%	0,0%	6,2%	2,2%
	Total	186	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Situația structurilor coordonate

Rural	
Unit. coord.	Număr structuri
7	0
20	1
12	2
5	3
8	4
4	5
4	6
2	7
1	8
1	9
0	10
1	12
0	13

Urban	
Unit. coord.	Număr structuri
91	0
16	1
4	2
6	3
1	4
1	5
1	6
0	7
0	8
0	9
1	10
0	12
1	13

Total	
Unit. coord.	Număr structuri
98	0
36	1
16	2
11	3
9	4
5	5
5	6
2	7
1	8
1	9
1	10
1	12
1	13

Anexa 4.2. Date oficiale privind baza materială a școlilor, extrase din caietele statistice ale INS privind învățământul

NOTĂ: Diferențele privind numărul de unități școlare, existente în 2009 față de 2004, se datorează restructurării rețelei școlare, prin desființarea și comasarea unităților școlare, cu precădere în mediul rural.

Baza materială a unităților școlare din învățământul primar și gimnazial de masă în anii școlari 2004-2005 și 2009-2010, după mediul de rezidență

	Total		Urban		Rural	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009
Nr. unit. școlare	6 888	4 518	1 532	1 332	5 356	3 186
Săli de clasă și cabinete șc.	80 784	72 891	28 982	28 170	51 802	44 721
Săli de gimnastică	2 867	2 912	1 209	1 228	1 658	1 684
Laboratoare șc.	7 104	8 288	3 167	3 577	3 937	4 711
Ateliere școlare	1 614	766	794	382	820	384
Terenuri sportive amenajate	3 120	2 891	1 228	1 228	1 892	1 663
Bazine de înot	15	8	14	8	1	0
Calc. utilizate în proc. de învăț.	35 027	113 230	16 447	34 200	18 580	79 030
Calc. utiliz. de elevi	31 411	100 282	14 974	29 239	16 437	71 043
Calc. utiliz. de pers. did.	3 616	12 948	1 473	4 961	2 143	7 987
Conect. unit. șc. la Internet	1 562	4 734	763	1 438	799	3 296
Nr. de calc. conect. la Internet	6 000	51 440	4 656	24 203	1 344	27 237

Sursa: *Învățământul primar și gimnazial la începutul anului școlar 2009-2010*, INS, 2010 și *Învățământul primar și gimnazial la începutul anului școlar 2004-2005*, INS, 2005

Baza materială a unităților școlare din învățământul primar și gimnazial special în anii școlari 2004/2005 și 2009/2010, după mediul de rezidență

	Total		Urban		Rural	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009
Nr. unit. școlare	135	105	113	93	22	12
Săli de clasă și cabinete șc.	2 792	2 512	2 461	2 297	331	215
Săli de gimnastică	149	140	127	126	22	14
Laboratoare șc.	56	106	50	96	6	10
Ateliere școlare	231	179	204	159	27	20
Terenuri sportive amenajate	78	75	66	64	12	11
Bazine de înot	4	2	3	1	1	1
Calc. utilizate în proc. de învăț.	693	2 579	637	2 358	56	221
Calc. utiliz. de elevi	565	1 804	515	1 638	50	166
Calc. utiliz. de pers. did.	128	775	122	720	6	55
Conect. unit. șc. la Internet	66	120	60	105	6	15
Nr. de calc. conect. la Internet	221	1 526	215	1 420	6	106

Sursa: *Învățământul special primar și gimnazial la începutul anului școlar 2009-2010 și sfârșitul anului școlar 2008-2009*, INS, 2010 și *Învățământul special primar și gimnazial la începutul anului școlar 2004-2005 și sfârșitul anului școlar 2003-2004*, INS, 2005

Baza materială a unităților școlare din învățământul liceal în anii școlari 2004/2005 și 2009/2010, după mediul de rezidență

	Total		Urban		Rural	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009
Nr. unit. școlare	1 413	1 638	1 198	1 328	215	310
Săli de clasă și cabinete șc.	34 343	37 657	30 958	34 105	3 385	3 552
Săli de gimnastică	1 385	1 451	1 246	1 321	139	130
Laboratoare șc.	6 837	8 129	6 153	7 414	684	715
Ateliere școlare	4 652	4 547	4 285	4 147	367	400
Terenuri sportive amenajate	1 291	1 410	1 113	1 273	178	137
Bazine de înot	9	9	8	9	1	0
Calc. utilizate în proc. de învă.	55 602	97 722	49 642	87 921	5 960	9 801
Calc. utiliz. de elevi	51 042	86 034	45 362	77 130	5 680	8 904
Calc. utiliz. de pers. did.	4 560	11 688	4 280	10 791	280	897
Conect. unit. șc. la Internet	1 243	1 497	1 097	1 293	146	204
Nr. de calc. conect. la Internet	33 564	87 694	31 835	81 406	1 729	6 288

Sursa: *Învățământul liceal la începutul anului școlar 2009-2010*, INS, 2010 și *Învățământul liceal la începutul anului școlar 2004-2005*, INS, 2005

Baza materială a unităților școlare din învățământul profesional în anii școlari 2004/2005 și 2009/2010, după mediul de rezidență

	Total		Urban		Rural	
	2004	2009	2004	2009	2004	2009
Nr. unit. școlare	77	98	54	22	23	76
Săli de clasă și cabinete șc.	1 432	1 306	1 022	308	410	998
Săli de gimnastică	56	34	49	17	7	17
Laboratoare șc.	213	161	166	61	47	100
Ateliere școlare	925	267	675	160	250	107
Terenuri sportive amenajate	49	44	37	20	12	24
Calc. utilizate în proc. de învă.	1 217	2 027	1 041	606	176	1 421
Calc. utiliz. de elevi	1 103	1 802	941	503	162	1 299
Calc. utiliz. de pers. did.	114	225	100	103	14	122
Conect. unit. șc. la Internet	55	73	49	22	6	51
Nr. de calc. conect. la Internet	460	802	428	301	32	501

Sursa: *Învățământul profesional, postliceal și de maiștri la începutul anului școlar 2009-2010*, INS, 2010 și *Învățământul profesional, postliceal și de maiștri la începutul anului școlar 2004-2005*, INS, 2005

**Baza materială a unităților școlare din învățământul postliceal
în anii școlari 2004-2005 și 2009-2010**

	Total	
	2004	2009
Nr. unit. școlare	79	80
Săli de clasă și cabinete șc.	599	626
Săli de gimnastică	15	12
Laboratoare șc.	187	192
Ateliere școlare	46	44
Terenuri sportive amenajate	11	9
Bazine de înot	0	1
Calc. utilizate în proc. de învăț.	1694	1720
Calc. utiliz. de elevi	1541	1488
Calc. utiliz. de pers. did.	153	232
Conect. unit. șc. la Internet	75	89
Nr. de calc. conect. la Internet	704	1362

Sursa: *Învățământul profesional, postliceal și de maiștri la începutul anului școlar 2009-2010*, INS, 2010

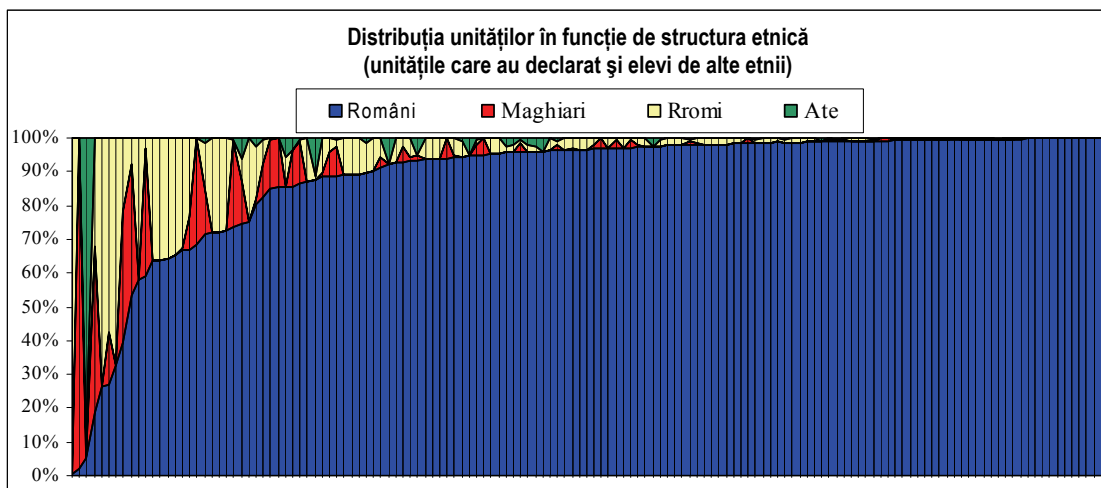
ANEXA 5. CARACTERISTICILE ELEVILOR DIN EȘANTIONUL DE CERCETARE

Anexa 5.1. Datele de la nivelul unităților școlare obținute pe baza chestionarului aplicat directorilor de unități școlare

Structura etnică a elevilor din școală în anul școlar curent

Etnia	Număr elevi	%
Români	126 765	92,9
Maghiari	3 193	2,3
Rromi	5 652	4,1
Alte etnii	887	0,6
Total elevi din unitățile eșantionate	136 497	100,0

Indicatorii statistici sunt raportați la procentul de elevi români din școală. Eșantionul cuprinde diversitatea școlilor din rețea, cercetarea indicând ca nivel mediu, din punct de vedere al structurii etnice, unități cu 91,1% elevi români. Procentul minim al elevilor români este de 0,6%, în timp ce un sfert din eșantion au menționat totalul efectivilor de elevi din școală ca fiind români. În structura ponderii elevilor români se constată prezența în eșantion a 4,3% cu mai puțin de jumătate elevi români, nouă unități dintr-o sută (8,6%) unități cu până la trei sferturi dintre copiii români și peste trei sferturi din eșantion (78%) cu peste 90% elevi români.



Distribuția (estimată de directorii de unități școlare) a efectivilor de elevi, în funcție de nivelul educațional al familiei, s-a calculat ca medie ponderată la nivel de școală, în funcție de numărul mediu al anilor de studiu, valorile de referință fiind 4 ani / 8 ani / 12 ani / 16 ani – pentru: fără școală generală, școala generală/studii medii/studii superioare.

La nivelul eșantionului s-a înregistrat un nivel **mediu de 11,2 ani de educație a familiei**, cu **9,6 ani în mediul rural și cu 12,1 ani în unitățile din urban**. În rural, Q2 și Q3 au valori apropiate, indicând că în jumătate dintre unități părinții au aproximativ 10 ani de studiu, un sfert dintre acestea situându-se sub media de 8,5.

Grupurile vulnerabile care au fost identificate în unitățile școlare, pe baza chestionarelor completate de directorii de unități școlare, sunt:

Caracteristica de vulnerabilitate
1. Elevi din familii cu nivel economic scăzut, pentru care s-a întocmit dosarul pentru bursă socială, indiferent dacă beneficiază de aceasta, sau nu i s-a putut acorda din restricții financiare
2. Elevi cu nevoi speciale de educație (CES)
3. Elevi care trăiesc în familii monoparentale
4. Elevi care trăiesc în grija bunicilor sau a altor rude
5. Elevi instituționalizați sau în plasament familial

Dintre indicatorii de vulnerabilitate identificați, au fost agregați doi: **a. nivelul economic al familiei** (caracteristica nr. 1 din tabelul de mai sus, corespunzător procentului elevilor din familii cu nivel economic scăzut, pentru care s-a întocmit dosarul pentru bursă socială, indiferent dacă beneficiază de aceasta, sau nu i s-a putut acorda din restricții financiare); **b. componența familiei/tipul mediului familial** (celelalte caracteristici din tabelul de mai sus).

La nivelul eșantionului s-a înregistrat o **medie de 14% în ce privește nivelul economic scăzut al familiei pentru efectivele școlii**, cu **18%** în mediul rural și **12%** în unitățile din urban. **Într-un sfert dintre unitățile din rural, trei din zece copii provin din familii cu nivel economic scăzut, aproximativ de două ori mai mulți față de școlile din urban.**

O altă caracteristică pe care am considerat-o semnificativă este **timpul mediu de deplasare a elevilor la/ de la școală** (atât pentru elevii din școala coordonatoare, cât și pentru elevii din unitățile subordonate). Timpul mediu de deplasare la școală a fost determinat ca medie ponderată la nivel de școală, în funcție de timpul mediu exprimat, pentru acesta utilizându-se niveluri medii raportare de 15 min / 45 min / 90 min. Situația, înregistrată la nivelul eșantionului de unități școlare, este următoarea:

	Rural	Urban	Total
Nr. răsp.	65,0	120,0	185,0
Timp minim	15,0	15,0	15,0
Timp maxim	45,8	82,7	82,7
Timp mediu	23,2	30,8	28,1
Ab.standard	9,6	14,6	13,5
Quartila Q1	15,0	19,6	16,9
Quartila Q2	19,5	26,7	24,0
Quartila Q3	28,6	38,7	36,1
% minim	35,4	5,0	15,7
% maxim	1,5	0,8	0,5

Anexa 5.2. Date obținute pe baza chestionarelor aplicate elevilor

Distribuția în funcție de gen

	Gen	Rural	Urban	Total
	Total	964	1 663	2 627
1	Feminin	54,6%	60,1%	58,1%
2	Masculin	45,4%	39,9%	41,9%
		100,0%	100,0%	100,0%

Poziția domiciliului părinților față de localitatea în care funcționează școala

	Domiciliul părinților este:	Rural	Urban	Total
1	În aceeași localitate cu școala	73,4%	67,9%	70,0%
2	Într-o altă localitate din mediul rural	22,6%	25,1%	24,2%
3	Într-o altă localitate din mediul urban	2,7%	6,2%	4,9%
	NonR	1,2%	0,8%	1,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Locul de rezidență a elevilor, în timpul perioadelor de cursuri

	Elevii locuiesc:	Rural	Urban	Total
1	Acasă, cu părinții	96,4%	90,0%	92,3%
2	În rude	1,1%	2,3%	1,9%
3	În gazdă	0,8%	3,6%	2,6%
4	La internat	1,1%	3,2%	2,5%
	NonR	0,5%	0,8%	0,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Durata medie (în minute) a acoperirii distanței casă – școală (estimată de elevi)

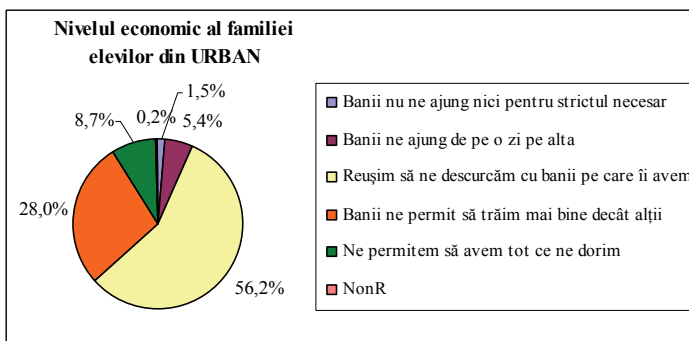
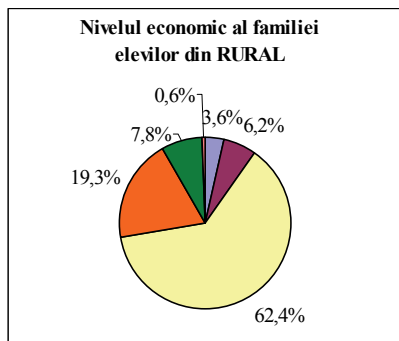
		Rural	Urban	Total
1	Până la 15 minute	57,1%	44,5%	49,1%
2	15-30 minute	30,6%	34,9%	33,3%
3	30-60 minute	9,6%	17,4%	14,5%
4	Peste 60 minute	0,7%	1,6%	1,3%
	NonR	2,0%	1,6%	1,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
	Timp mediu	19,2	23,7	22,0

Nivelul studiilor părinților (cel mai înalt nivel de învățământ absolvit)

	Nivelul de educație al familiei	Rural	Urban	Total
1	8 clase sau mai puțin	10,4%	2,2%	5,2%
2	Școală profesională	30,0%	13,7%	19,6%
3	Liceu	46,4%	42,8%	44,1%
4	Școală postliceală/de maiștri	3,9%	9,0%	7,2%
5	Învățământ superior	8,8%	31,9%	23,4%
	NonR	0,5%	0,5%	0,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Nivelul economic al familiei (perceput de elevi)

	Nivelul economic al familiei	Rural	Urban	Total
1	Banii nu ne ajung nici pentru strictul necesar	3,6%	1,5%	2,3%
2	Banii ne ajung de pe o zi pe alta	6,2%	5,4%	5,7%
3	Reușim să ne descurcăm cu banii pe care îi avem	62,4%	56,2%	58,5%
4	Banii pe care îi avem ne permit să trăim mai bine decât alții	19,3%	28,0%	24,8%
5	Ne permitem să avem tot ce ne dorim	7,8%	8,7%	8,3%
	NonR	0,6%	0,2%	0,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%



Condiții (acasă) pentru pregătirea lecțiilor

	Condiții de lucru acasă	Rural	Urban	Total
1	Am masa mea de lucru	15,1%	17,1%	16,4%
2	Am o cameră împreună cu frații mei	29,0%	15,3%	20,4%
3	Am camera mea	52,3%	65,4%	60,6%
4	Nu am condiții prea bune	3,3%	1,9%	2,4%
	NonR	0,2%	0,2%	0,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

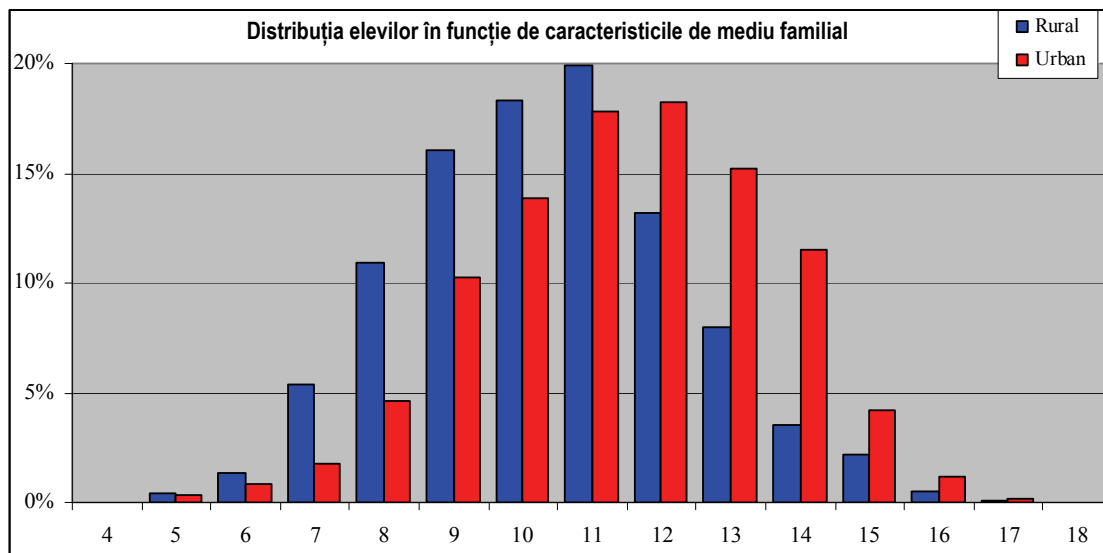
Utilizarea computerului la domiciliu

	Utilizare computer acasă	Rural	Urban	Total
1	Da, am acasă computer fără conectare la Internet	21,4%	6,6%	12,0%
2	Da, am acasă computer cu conectare la Internet	53,4%	85,7%	73,9%
3	Nu, dar utilizez computerul la prieteni sau la Internet-cafe	4,7%	2,3%	3,2%
4	Nu, dar utilizez computerul la școală	15,5%	4,0%	8,2%
5	Nu, dar îmi doresc acest lucru	4,3%	1,1%	2,2%
6	Nu, dar nici nu mă interesează	0,5%	0,1%	0,2%
	NonR	0,3%	0,1%	0,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

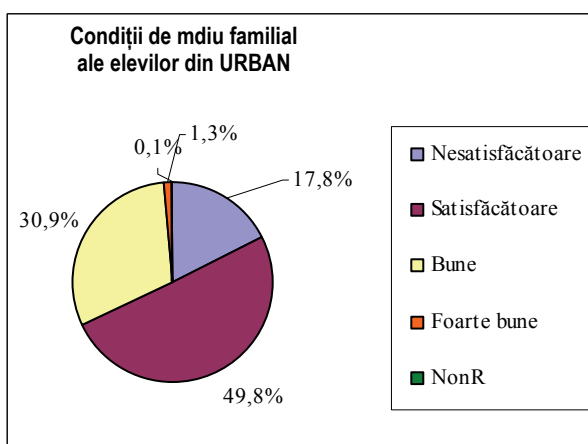
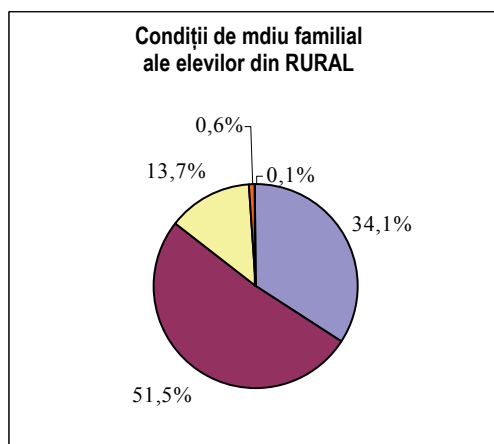
A fost elaborat un indicator global de mediu familial, construit prin însumarea scorurilor obținute la următorii cinci indicatori, după cum urmează:

Timp deplasare	Nivel de educație a familiei	Nivel economic al familiei	Condiții de lucru acasă	Utilizarea computer acasă
4 p – până 15 min	4 p – studii superioare	4 p – var 5	4 p – cameră proprie	2 p – comp.cu internet
3 p – 15-30 min	3 p – postlic/maistrii	3 p – var 4	3 p – cameră cu frași	1 p – computer fără Internet
2 p – 30-60 min	2 p - liceu	2 p - var 3	2 p – masă de lucru	0 p – nu are computer
1 p – peste 60 min	1 p – sc.gen./profes.	1 p – var 1+2.	1 p –nu are condiții	

Valoarea indicatorului este cuprinsă între 1 și 18 puncte. Pentru includerea între factorii de influență s-a procedat la gruparea pe următoarele patru categorii: situație nesatisfăcătoare (5-9 pt.), satisfăcătoare (10-12 pt.), bună (13-15 pt.), foarte bună (16-18 pt.). A rezultat următoarea distribuție a elevilor:



	Condiții de mediu familial	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total
1	Nesatisfăcătoare	329	296	625	34,1%	17,8%	23,8%
2	Satisfăcătoare	496	829	1 325	51,5%	49,8%	50,4%
3	Bune	132	514	646	13,7%	30,9%	24,6%
4	Foarte bune	6	22	28	0,6%	1,3%	1,1%
	NonR	1	2	3	0,1%	0,1%	0,1%
	Total	964	1 663	2 627	100,0%	100,0%	100,0%



ANEXA 6. RESURSELE UMANE ȘI PROCESUL DIDACTIC ÎN UNITĂȚILE ȘCOLARE INVESTIGATE

Anexa 6.1. Datele de la nivelul unităților școlare obținute pe baza chestionarului aplicat directorilor de unități școlare

Pe baza chestionarului aplicat directorului, pentru culegerea datelor la nivelul unităților școlare din eșantion, au fost obținute date referitoare la caracteristicile resurselor umane implicate și ale procesului didactic.

Au fost obținute date privind:

- **calificarea personalului:** ponderea orelor predate de personal didactic calificat, calculat ca pondere a orelor predate de personal calificat în totalul ore didactice pe săptămână, în anul curent;
- **stabilitatea personalului:** ponderea orelor predate de personalul didactic care continuă activitatea în școală și în anul școlar curent. Se calculează prin raportarea diferenței dintre numărul total de ore și numărul de ore predate de cadrele didactice nou-venite în școală (în anul curent) la totalul ore didactice;
- **formarea continuă:** ponderea orelor de participare la programe de formare continuă acreditate în totalul orelor didactice pe an, cu referire la anul școlar anterior;
- **competențele IT:** estimarea nivelului competențelor IT al cadrelor didactice din unitate;
- **personal didactic navetist:** ponderea cadrelor didactice care domiciliază în altă localitate decât școala în care predă;
- **grad de acoperire cu personal didactic:**
 - număr mediu de elevi pe cadru didactic;
 - număr ore de predare: număr mediu de ore didactice, pe cadru didactic. Indicator obținut prin raportarea numărului de ore didactice pe săptămână la numărul cadrelor didactice din unitate;
- **utilizarea spațiilor cu destinație specifică (laboratoare/cabinete școlare și a ateliere) în procesul didactic:**
 - ore pentru disciplinele ce necesită dotare specifică (științe, informatică, tehnologii etc.);
 - ore planificate a se desfășura în laboratoare, cabinete școlare, ateliere;
 - ore desfășurate efectiv în laboratoare, cabinete școlare, ateliere.

Ca indicatori de evaluare au fost selectați:

- ponderea orelor care, conform normativelor în vigoare, trebuie desfășurate în spații specifice (OreN);
- ponderea orelor planificate (OreP);
- ponderea orelor de utilizare efectivă (OreDN/OreDP).

În cazul OreP și OreD pot rezulta și valori procentuale de peste 100% dat fiind faptul că au putut fi planificate și ore pentru alte discipline, chiar în situații de lipsă (temporară) de spații de învățământ.

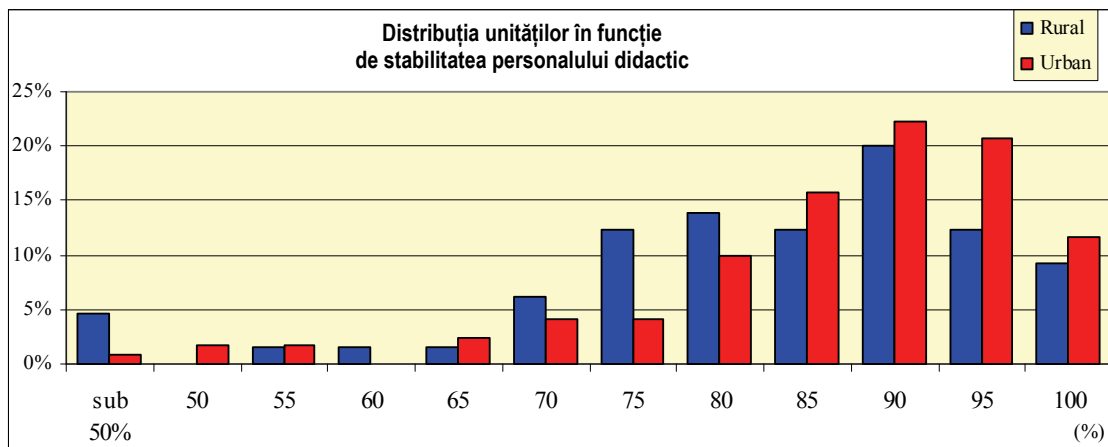
La itemii privind numărul de ore pe an/săptămână au fost înregistrate multe răspunsuri greșite, iar rezultatele trebuie privite cu rezervă: multe non-răspunsuri, confuzie privind cerința prin declararea fie a numărului de 60 de ore de școală pe săptămână (un schimb), fie a numărului de 18 ore a normei didactice, fie din declararea unui număr mai mare de ore predate de cadre didactice calificate față de numărul total de ore pe săptămână.

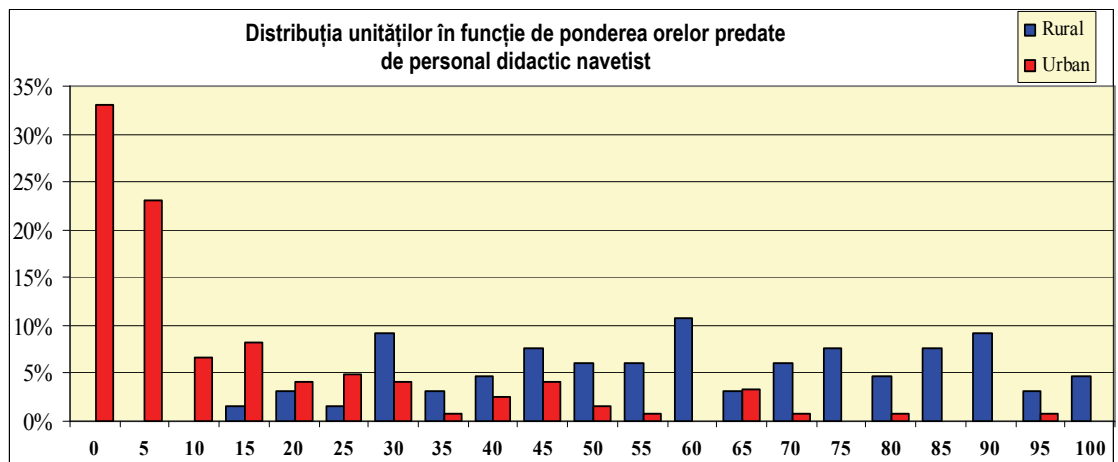
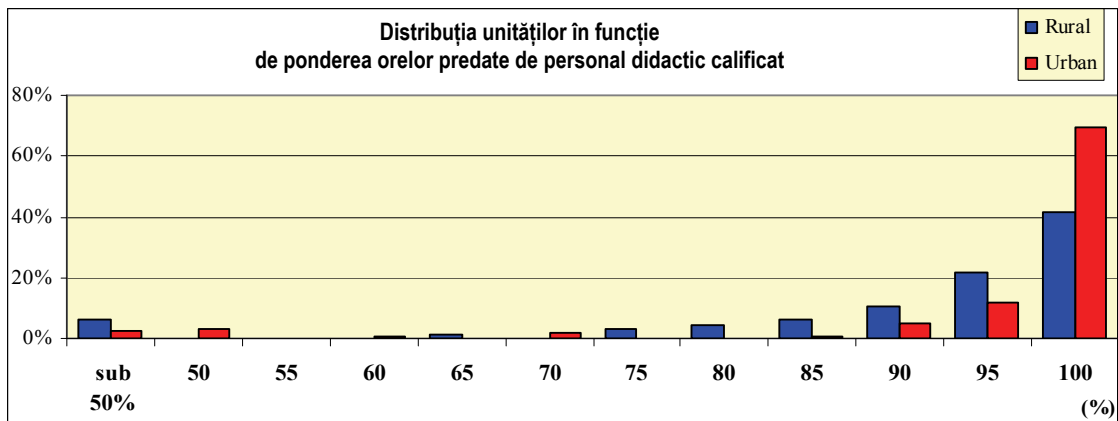
Chiar în această situație, fiind informații importante pentru analizarea caracteristicilor cadrelor didactice, datele valide au fost prelucrate și interpretate, chiar dacă unele înregistrări au fost invalidate.

Dintre acestea, apreciindu-se corecte informațiile privind numărul total de ore de predare, în cazul procesului didactic au fost excluse doar unele. În cazul utilizării laboratoarelor (unde se constată un număr mare de NonR), deși întrebarea s-a referit la o estimare la nivelul întregului an școlar anterior, au fost luate în considerare și răspunsurile care par a se referi la un reper săptămânal.

	Stabilitate	Calificare	Formare continuă	Navetisti	Nr.elevi/CD	Nr.ore sapt/CD
TOTAL						
Nr. de răspunsuri	177	177	177	186	186	165
Minim	14,3%	8,7%	0,0%	0,0%	3,9	0,0

Maxim	100,0%	100,0%	142,9%	100,0%	25,6	40,1
Medie	84,9%	92,4%	4,0%	30,9%	14,5	15,2
Ab. stand.	13,5%	16,9%	12,1%	30,6%	3,6	6,0
Q1	79,2%	93,7%	0,4%	3,0%	12,6	13,4
Q2	88,1%	100,0%	1,3%	21,2%	14,2	15,4
Q3	93,4%	100,0%	3,3%	55,4%	17,0	18,4
% minim	0,6%	0,6%	14,7%	16,7%	0,5%	4,8%
% maxim	6,2%	54,8%	0,6%	1,1%	0,5%	0,6%
RURAL						
Nr. de răspunsuri	62	62	62	65	65	59
minim	14,3%	8,7%	0,0%	13,3%	4,9	0,0
maxim	100,0%	100,0%	142,9%	100,0%	25,6	28,7
mediu	81,7%	88,9%	5,5%	61,2%	14,2	14,7
ab.stand.	16,1%	20,7%	19,2%	23,2%	3,6	5,7
Q1	75,5%	88,8%	0,1%	42,6%	12,1	11,4
Q2	84,8%	96,2%	0,8%	60,0%	14,1	15,1
Q3	91,7%	100,0%	2,7%	80,0%	15,8	18,6
% minim	1,6%	1,6%	21,0%	1,5%	1,5%	3,4%
% maxim	6,5%	32,3%	1,6%	3,1%	1,5%	1,7%
URBAN						
Nr. de răspunsuri	115	115	115	121	121	106
minim	40,0%	30,0%	0,0%	0,0%	3,9	0,0
maxim	100,0%	100,0%	45,0%	95,0%	23,1	40,1
mediu	86,6%	94,4%	3,1%	14,7%	14,7	15,5
ab.stand.	11,5%	14,3%	5,1%	19,9%	3,5	6,2
Q1	82,3%	97,1%	0,6%	0,0%	12,8	13,8
Q2	89,1%	100,0%	1,8%	4,9%	14,5	15,5
Q3	93,9%	100,0%	3,5%	20,9%	17,3	18,4
% minim	0,9%	0,9%	11,3%	25,6%	0,8%	5,7%
% maxim	6,1%	67,0%	11,3%	0,8%	0,8%	0,9%





	OreN	OreP	OreDN	OreDP
TOTAL				
Nr. subiecți	177	183	183	183
minim	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
maxim	125,2%	280,0%	154,0%	350,0%
mediu	9,6%	82,9%	71,5%	83,4%
ab.stand.	18,3%	32,8%	32,6%	36,4%
Q1	0,4%	68,3%	54,8%	72,1%
Q2	1,8%	95,8%	80,2%	100,0%
Q3	10,5%	100,0%	100,0%	100,0%
% minim	4,5%	4,9%	6,6%	6,6%
% maxim	0,6%	0,5%	0,5%	0,5%
RURAL				
Nr. subiecți	62	64	64	64
minim	0,0%	31,5%	0,0%	0,0%
maxim	60,7%	154,0%	154,0%	140,0%
mediu	6,4%	87,6%	70,1%	78,5%
ab.stand.	11,8%	23,6%	33,4%	29,5%
Q1	0,4%	71,8%	47,9%	62,4%

Q2	1,9%	100,0%	76,5%	90,0%
Q3	6,9%	100,0%	100,0%	100,0%
% minim	1,6%	1,6%	3,1%	3,1%
% minim	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%
URBAN				
Nr. subiecți	115	119	119	119
minim	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
maxim	125,2%	280,0%	115,8%	350,0%
mediu	11,3%	80,3%	72,2%	86,0%
ab.stand.	20,9%	36,6%	32,3%	39,6%
Q1	0,5%	67,1%	56,8%	80,0%
Q2	1,5%	91,5%	83,3%	100,0%
Q3	11,8%	100,0%	100,0%	100,0%
% minim	7,0%	7,6%	8,4%	8,4%
	0,9%	0,8%	0,8%	0,8%

Pentru a estima **nivelul de informatizare a procesului de predare** (respectiv numărul de ore de folosire a calculatorului de către elevi, săptămânal), directorii de școli au fost solicitați să precizeze, la nivelul unității școlare: orele de curs prevăzute în plan, ore de folosire efectivă a calculatoarelor la orele de curs, ore de folosire efectivă a calculatoarelor de către elevi, în afara orelor de curs. Numărul de ore de utilizare a computerului în procesul didactic, în raport cu orele prevăzute de planul de învățământ a fost codificat după cum urmează: cod 0, dacă ambele valori sunt 0; dacă utilizat < plan, codul este 1; utilizat = plan, codul este 2; dacă utilizat > plan, codul este 3).

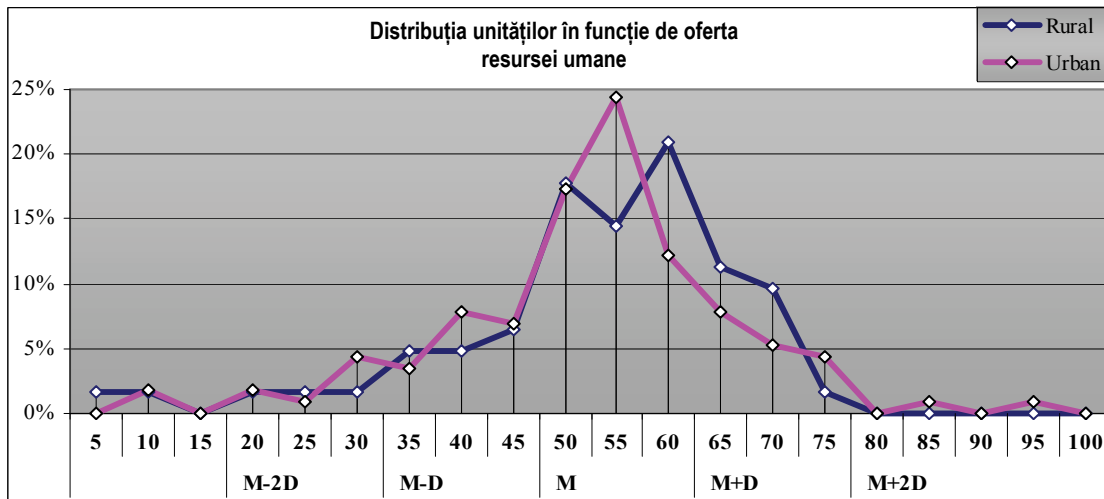
Rezultatele prelucrării datelor obținute sunt următoarele:

Număr ore pe săptăm.	Școala coordonatoare/independente			Structuri subordonate		
	Prevăzut în plan	Realizat la ore	În afara orelor de curs	Prevăzut în plan	Realizat la ore	În afara orelor de curs
Nr. subiecți	186	186	186	89	89	89
Minim	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maxim	214,0	200,0	150,0	98,0	158,0	224,0
Mediu	29,8	29,6	9,0	5,1	6,6	5,0
Ab.stand.	32,0	33,0	17,8	12,7	19,6	27,0
Q1	5,0	7,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Q2	21,0	20,0	4,0	0,0	1,0	0,0
Q3	40,0	35,8	10,0	4,0	6,0	1,0
% minim	10,2%	8,1%	30,1%	58,4%	49,4%	70,8%
	0,5%	0,5%	0,5%	1,1%	1,1%	1,1%

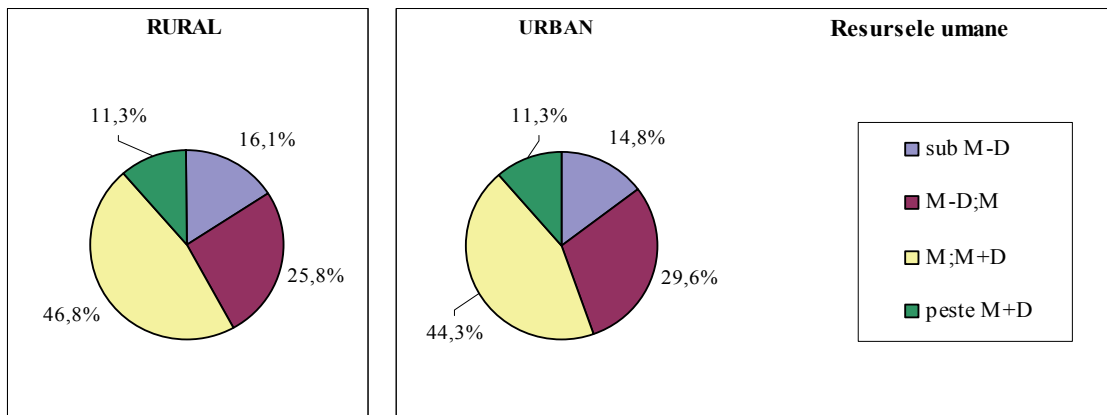
Situația **orelor de utilizare a computerului** în procesul didactic, în raport cu **orele prevăzute în planul de învățământ**, este următoarea:

	Școala coordonatoare	Structuri subordonate
Neplanificat & neutilizat (0)	4,3%	46,1%
Utilizat < Planificat (1)	32,8%	10,1%
Utilizat = Planificat (2)	33,3%	21,3%
Utilizat > Planificat (3)	29,6%	22,5%

Și în privința resurselor umane a fost realizat un indicator sintetic privind resursele umane (care a inclus dimensiunile stabilitate, calificare, formare și navetă), calculat prin agregarea scorurilor standardizate Hull. Din acest punct de vedere, situația cadrelor didactice care funcționează în eșantionul cercetării este următoarea:



Pe baza indicatorului sintetic privind dotarea școlii, în vederea analizei din perspectiva factorilor de influență, s-a realizat o grupare a unităților pe patru categorii: sub M – D, (M – D;M) ; (M;M + D), peste M + 2D. Situația rezultată este următoarea:



Anexa 6.2. Date obținute pe baza chestionarelor aplicate cadrelor didactice

Distribuția cadrelor didactice pe tipuri de unități școlare

Grădiniță	16	1,1%
Școală, cls. I- IV	1	0,1%
Școală, cls. I- VIII	557	39,9%
Liceu/Grup școlar	823	58,9%
Total	1 397	100,0%

Poziția școlii în rețea

Școala coordonatoare	1 302	93,2%
Structura subordonată	95	6,8%
Total	1 397	100,0%

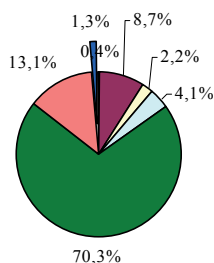
Încadrarea cadrelor didactice

Educatoare	70	5,0%
Învățător/institutor	85	6,1%
Profesor	1 225	87,7%
Maistru instructor	4	0,3%
NonR	13	0,9%
Total	70	5,0%

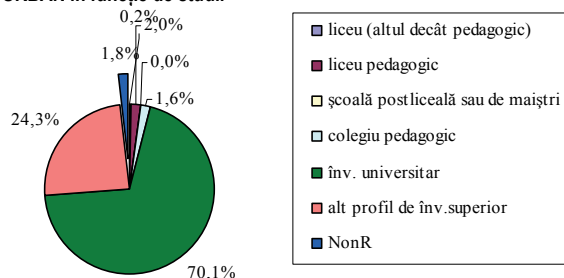
Situația cadrelor didactice ca nivel de pregătire (ultima școală absolvită)

		Rural	Urban	Total
1	Liceu (altul decât pedagogic)	0,4%	0,2%	0,3%
2	Liceu pedagogic	8,7%	2,0%	4,6%
3	Școală postliceală sau de maiștri	2,2%	0,0%	0,9%
4	Colegiu pedagogic	4,1%	1,6%	2,6%
5	Înv. universitar	70,3%	70,1%	70,2%
6	Alt profil de învă. superior	13,1%	24,3%	20,0%
	NonR	1,3%	1,8%	1,6%
Total	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Structura eșantionului cadrelor didactice din RURAL în funcție de studii



Structura eșantionului cadrelor didactice din URBAN în funcție de studii



Specializare

Prin proiectarea în spirală a eșantionului, s-a urmărit acoperirea diversității de specializări din sistem, eșantionul cuprinzând cadre didactice din toate cele 23 de specializări solicitate. În distribuția procentuală este inclusă și situația specializărilor multiple, respectiv a disciplinelor predate, fapt ce conduce la un total ce depășește 100%.

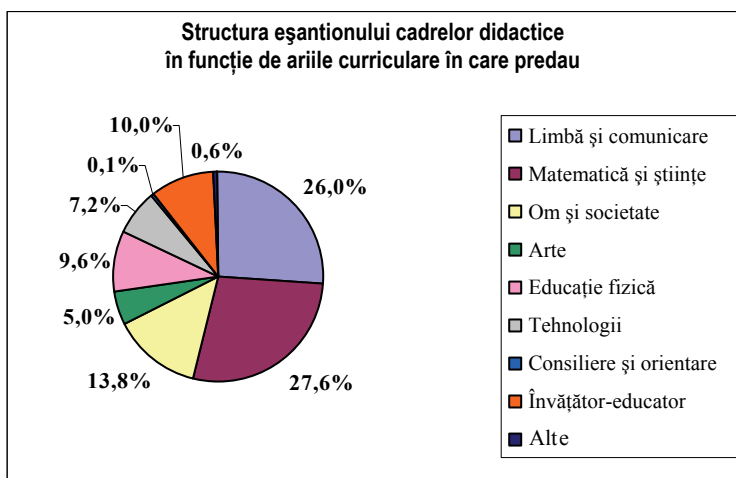
Pentru analiză, disciplinele au fost grupate pe arii curriculare, obținându-se structura de mai jos. Informatica a fost inclusă în aria matematică și științe.

Gruparea pe **specializări/arii curriculare** este următoarea:

Limbă și comunicare	Limba română/Limbi moderne/Limba latină
Matematică și științe	Matematica/Fizica/Chimie/Biologie, șt. naturii/Informatică, IT
Om și societate	Geografie/Istorie/Cultură civică/Religie/Științe socio-umane
Arte	Educație plastică/Educație muzicală
Educație fizică	Educație fizică
Tehnologii	Educație tehnologică/Educație antreprenorială/Disciplin economice/Disciplin specialitate
Consiliere și orientare	Consiliere
Învățător-educator	Învățător/institutor/educator
Alte	Alte

Situația cadrelor didactice în funcție de specializarea / aria curriculară reprezentată:

1	Limbă și comunicare	363	26,0%
2	Matematică și științe	386	27,6%
3	Om și societate	193	13,8%
4	Arte	70	5,0%
5	Educație fizică	134	9,6%
6	Tehnologii	100	7,2%
7	Consiliere și orientare	2	0,1%
8	Învățător-educator	140	10,0%
9	Alte	9	0,6%



Vechimea în învățământ a cadrelor didactice din eșantion

	Grupa de vechime	Rural	Urban	Total
1	Primul an	0,4%	0,0%	0,1%
2	Al doilea an	7,0%	1,8%	3,8%
3	2-5 ani	15,1%	8,9%	11,3%
4	6-10 ani	15,5%	16,4%	16,0%
5	11-20 ani	22,7%	31,7%	28,2%
6	Peste 20 ani	31,4%	35,8%	34,1%
	NonR	7,9%	5,5%	6,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Nivelul de calificare

		Rural	Urban	Total
1	Necalificat	2,2%	1,1%	1,5%
2	Stagiar	15,3%	4,3%	8,6%
3	Definitivat	29,3%	17,5%	22,1%
4	Grad didactic II	19,0%	19,8%	19,5%
5	Grad didactic	32,8%	56,0%	47,0%
	NonR	1,3%	1,3%	1,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Participarea la formare profesională continuă, în ultimii 5 ani

	Formare	Rural	Urban	Total
1	Da	84,1%	93,5%	89,8%
2	Nu	13,3%	4,8%	8,1%
	NonR	2,6%	1,8%	2,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Regimul de funcționare a claselor la care predau cadrele didactice din eșantion

	Clase	Rural	Urban	Total
1	În regim normal	90,4%	98,4%	95,3%
2	În regim simultan	5,2%	0,4%	2,2%
3	La ambele categorii de clase	3,7%	0,8%	1,9%
	NonR	0,7%	0,5%	0,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Distribuția în funcție de gen a cadrelor didactice din eșantion

	Gen	Rural	Urban	Total
1	Feminin	71,0%	77,8%	75,2%
2	Masculin	26,6%	20,1%	22,6%
	NonR	2,4%	2,1%	2,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%