



Institutul de Științe ale Educației

unicef 

unite for children

Învățământul obligatoriu de 10 ani

Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective





Institutul de Științe ale Educației



ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBLIGATORIU DE 10 ANI

Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective

**București
2008**

Coordonator:

Mihaela JIGĂU

Autori:

Magdalena BALICA
Cezar BÎRZEA
Rodica CONSTANTIN
Ciprian FARTUȘNIC
Irina HORGA
Mihaela JIGĂU
Cornelia NOVAK
Ligia SARIVAN

Alți colaboratori:

Otilia APOSTU
Ștefan COLBU
Nicolae Emanuel DOBREI
Bogdan FLORIAN
Andreea MĂRUȚESCU
Lucian VOINEA

Autorii mulțumesc Inspectoratelor școlare județene și Inspectoratului Școlar al municipiului București, unităților de învățământ, reprezentanților autorităților locale, angajatorilor și altor instituții care au facilitat desfășurarea investigației de teren.

Lucrarea a fost realizată și publicată cu sprijinul financiar al Reprezentanței UNICEF în România.

Editura ALPHA MDN

Imprimat la Tipografia ALPHA MDN S.A.

Buzău, Str. Col. Buzoianu nr. 94

Telefon/Fax: 0238.721.303

alpha@buzau.ro; www.alphamdn.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI (București)**

Învățământul obligatoriu de 10 ani : condiții de implementare, rezultate și măsuri corective / Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF România. - Buzău : Alpha MDN, 2008

ISBN 978-973-139-050-5

I. UNICEF. Reprezentanța în România

371

CUPRINS

INTRODUCERE	5
OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII	7
1. Justificarea cercetării	7
2. Ipotezele evaluării	8
3. Obiectivele cercetării	9
4. Metode și tehnici utilizate	10
5. Populația investigată.....	12
CAPITOLUL 1. Măsurî pregătitoare în vederea prelungirii duratei învățământului obligatoriu de 10 ani.....	15
1.1. Documente de politică educațională	15
1.2. Procesul de consultare a diferitelor categorii de actori din domeniul educației.....	18
1.2.1. Prolungirea învățământului obligatoriu de la 8 la 10 clase – opinii generale, percepții și așteptări anterioare implementării.....	18
1.2.2. Consultarea actorilor educaționali – rezultatele anchetei.....	28
CAPITOLUL 2. Implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani: oportunități, condiții și efecte	37
2.1. Rețeaua unităților școlare	37
2.2. Calitatea resurselor materiale	41
2.2.1. Resursele materiale în învățământul preuniversitar – date generale	41
2.2.2. Calitatea resurselor materiale la nivelul Școlilor de Arte și Meserii – rezultatele anchetei	44
2.3. Calitatea resurselor umane	55
2.3.1. Deficitul de personal didactic calificat – date generale.....	55
2.3.2. Calitatea resurselor umane la nivelul Școlilor de Arte și Meserii – rezultatele anchetei	58
2.4. Curriculum și evaluare	68
2.4.1. Analiza curriculumului pentru Școlile de Arte și Meserii – aspecte generale	68
2.4.2. Analiza de manuale.....	75
2.4.3. Oportunități și constrângeri în implementarea curriculumului și a sistemului de evaluare – rezultatele anchetei	87
2.5. Oferta educațională	107
CAPITOLUL 3. Rezultatele măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu	114
3.1. Participarea la educație.....	114
3.1.1. Gradul de cuprindere în diferite cicluri ale învățământului preuniversitar	114
3.1.2. Tranziția în învățământul secundar superior	125
3.1.3. Opțiuni și motivația elevilor privind continuarea studiilor după absolvirea SAM – rezultatele anchetei	127
3.2. Eficiența internă și calitatea educației de nivel preuniversitar	140
3.2.1. Eficiența internă a educației.....	140
3.2.2. Rezultatele elevilor la evaluări naționale /examene finale.....	154
3.3. Accesul pe piața muncii a absolvenților SAM	163
CONCLUZII.....	175
RECOMANDĂRI.....	190
ANEXA 1. Fișă pentru lucrare de laborator – propunere	197
ANEXA 2. Fișă tehnologică de obținere a unei piese metalice – propunere.....	198

INTRODUCERE

Învățământul obligatoriu garantat pentru toți cetățenii, ca drept fundamental, a fost afirmat pentru prima dată în anul 1948, atunci când a fost proclamată *Declarația Universală a Drepturilor Omului*. De atunci, tot mai multe țări ale lumii au optat pentru garantarea învățământului elementar pentru toți cetățenii, tendința la nivel mondial fiind aceea de extindere progresivă a duratei acestuia. Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului din noiembrie 1989 prevede accesul la educație ca un drept fundamental al fiecărui copil, iar *Forumul Mondial al Educației* din aprilie 2000 (Dakar) a reafirmat angajamentul tuturor statelor pentru garantarea *Educației pentru toți*, incluzând în *Cadrul de acțiune până în anul 2015* un obiectiv ambițios: *învățământ obligatoriu, gratuit și de bună calitate pentru toți*.

Este binecunoscut faptul că în România Constituția prevede garantarea învățământului obligatoriu gratuit pentru toți cetățenii. În ultimii 17 ani am asistat la numeroase propuneri, dezbateri, consultări și decizii cu privire la durata cea mai adecvată a învățământului obligatoriu, astfel încât aceasta să asigure egalitatea de șanse și accesul tuturor cetățenilor la învățământul de bază. Parcursul decizional și fundamentarea acestuia pe baza unor politici educaționale coerente a fost însă unul sinuos, fiecare dintre momentele decizionale importante fiind însoțit de argumente și contraargumente specifice formulate din perspectiva diferitelor categorii de actori implicați, dar și din perspectiva armonizării politicilor educaționale la cele din spațiul european. Așadar, prima reglementare în domeniul educației după momentul 1989 (Hotărârea de Guvern din mai 1990 privind organizarea și funcționarea învățământului) prevedea reducerea duratei învățământului obligatoriu de la 10 la 8 clase. Principalele argumente pentru această decizie erau calitatea slabă a învățământului și inflația diplomelor de absolvire, opțiunea fiind pentru un învățământ cu o durată mai scurtă, dar de calitate și accesibil tuturor. Legea învățământului nr. 84/1995 aduce schimbări semnificative în ceea ce privește sistemul de educație, fără să modifice însă durata învățământului obligatoriu. Abia în anul 2003, prin Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea legii învățământului, România optează pentru prelungirea învățământului obligatoriu de la 8 la 10 ani, concomitent cu măsura de coborâre a vârstei de intrare în clasa I de la 7 la 6 ani.

De la implementarea măsurii de extindere a învățământului obligatoriu de la 8 la 10 clase au trecut peste patru ani. Până în acest moment nu a fost realizată o analiză sistematică la nivel național care să evidențieze condițiile, mecanismele și rezultatele măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu din perspectiva participării la educație a diverselor categorii de tineri, inclusiv a celor mai defavorizate. De asemenea, nu au fost identificate diferitele

obstacole manifestate la nivelul multiplelor elemente ale sistemului de educație, care au apărut în punerea în practică a acestei politici din perspectiva principalilor actori implicați: decidenți, specialiști, inspectori școlari, directori, cadre didactice, părinți și elevi.

Așadar, pornind de la nevoia unei analize riguroase care să ofere o imagine de ansamblu asupra schimbărilor produse în sistem ca urmare a prelungirii duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, lucrarea de față prezintă o evaluare post-factum a condițiilor și a rezultatelor procesului de implementare a acestei măsuri, precum și un set de măsuri corective care să conducă la creșterea participării școlare și a calității educației. În speranța că această încercare va reprezenta o sursă de reflecție, analiză și învățare pentru toți actorii interesați, vă propunem în cele ce urmează un studiu evaluativ bazat pe date, opinii, concluzii și recomandări. Toate acestea au fost culese în urma unei ample cercetări, realizată pe un eșantion reprezentativ și care a utilizat un aparat metodologic complex, menit să surprindă diversitatea condițiilor, factorilor, proceselor, rezultatelor și efectelor implementării măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu de la 8 la 10 ani, la peste 4 ani de la implementare.

OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

1. Justificarea cercetării

Măsura extinderii duratei învățământului obligatoriu de la 8 la 10 ani impunea o serie de schimbări, atât la nivelul structurii sistemului, cât și la nivelul modalităților de evaluare finală și certificare a studiilor. Cele mai importante dintre provocările pe care le presupunea o astfel de schimbare constau în:

- relevanța examenului de capacitate, ca examen de final al învățământului obligatoriu;
- infrastructura școlară și resursele umane și materiale suplimentare (rețeaua și spațiile școlare, dotarea acestora – în special a atelierelor școlare -, personalul didactic necesar, manuale școlare gratuite pentru încă 2 ani de învățământ obligatoriu);
- revizuirea curriculum-ului și a manualelor școlare;
- oportunitățile de finalizare a învățământului obligatoriu pentru anumite categorii defavorizate de elevi, cu risc de participare redusă la educație chiar în condițiile învățământului obligatoriu cu durata de 8 ani (cei din mediul rural, copiii romi, copiii cu nevoi speciale etc.).

Aceste provocări au fost analizate de Ministerul Educației și Cercetării și specialiști ai Institutului de Științe ale Educației sub forma unor scenarii posibile, cu avantaje și dezavantaje, dar și prin intermediul unui proces de consultare la care au participat decidenți, specialiști, cadre didactice, părinți și elevi.

În perioada care s-a scurs de la implementarea măsurii de extindere a duratei învățământului obligatoriu nu a fost realizată o analiză sistematică privind impactul acesteia și care să ia în considerare diferite aspecte. Unele informații privind participarea la educație, inclusiv la învățământul obligatoriu de 10 ani, sunt prezentate în *Raportul asupra stării sistemului de educație din România – 2006*, realizat de Institutul de Științe ale Educației la solicitarea Ministerului Educației și Cercetării în vederea prezentării în Parlament. Conform Raportului, rata brută de cuprindere școlară în învățământul obligatoriu de 10 ani în perioada 2003-2006 – perioadă în care acționează prevederile noii Legi a învățământului privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani – înregistrează valori de aproximativ 96%. Aceste valori sunt însă supradimensionate dată fiind situația intervenită în anul școlar 2003/2004, respectiv intrarea în clasa I atât a copiilor în vârstă de 7 ani, cât și a unei anumite proporții dintre copiii de 6 ani. Această situație ne permite să estimăm – deși seriile de date nu sunt comparabile – că rata de participare la învățământul obligatoriu (în structura actuală) s-a diminuat față de

rata de participare la acest nivel de educație (cu durata de 8 ani) înregistrată în anii anteriori (aproximativ 98% în 2002/2003). Aceeași tendință este evidențiată și de rata brută de cuprindere a elevilor în învățământul gimnazial, clasele IX-X de liceu și anii I și II de învățământ profesional și de ucenici /SAM. Astfel, valoarea acestei rate a crescut la nivelul anului școlar 2005/2006 numai cu un punct procentual față de anul 2002/2003 - de la 89,2% la 90,3%. Rata brută de cuprindere în clasele IX-X de liceu și anii I și II de învățământ profesional și de ucenici /SAM, în aceiași ani de referință, ilustrează o situație similară: în anul anterior intrării în vigoare a noilor prevederi privind durata învățământului obligatoriu valoarea indicatorului înregistra 80,9%, în 2004/2005 ajunge la 84,2%, pentru ca în anul școlar următor rata de cuprindere să revină la valoarea inițială amintită – 80,0%.

Pe lângă impactul scăzut al măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu asupra participării la educația de nivel obligatoriu, există și alte semnale conform cărora unele dintre schimbările de sistem presupuse de această măsură rămân încă provocări pentru politici viitoare.

Pornind de la aceste nevoi de cunoaștere, studiul de față își propune evaluarea condițiilor și a rezultatelor procesului de implementarea a măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu la 10 ani pe baza informațiilor existente la nivel de sistem (statistici, baze de date, rapoarte de evaluare), precum și a celor obținute din anchete realizate în rândul unor categorii diverse de actori ai educației (inspectori școlari, directori de școli, cadre didactice, părinți și elevi). De asemenea, studiul urmărește identificarea unui set de măsuri corective care să conducă la o mai bună participare a tinerilor la învățământul obligatoriu, inclusiv a celor care aparțin categoriilor defavorizate, precum și la creșterea calității educației.

2. Ipotezele evaluării

Evaluarea se bazează pe următorul sistem de ipoteze:

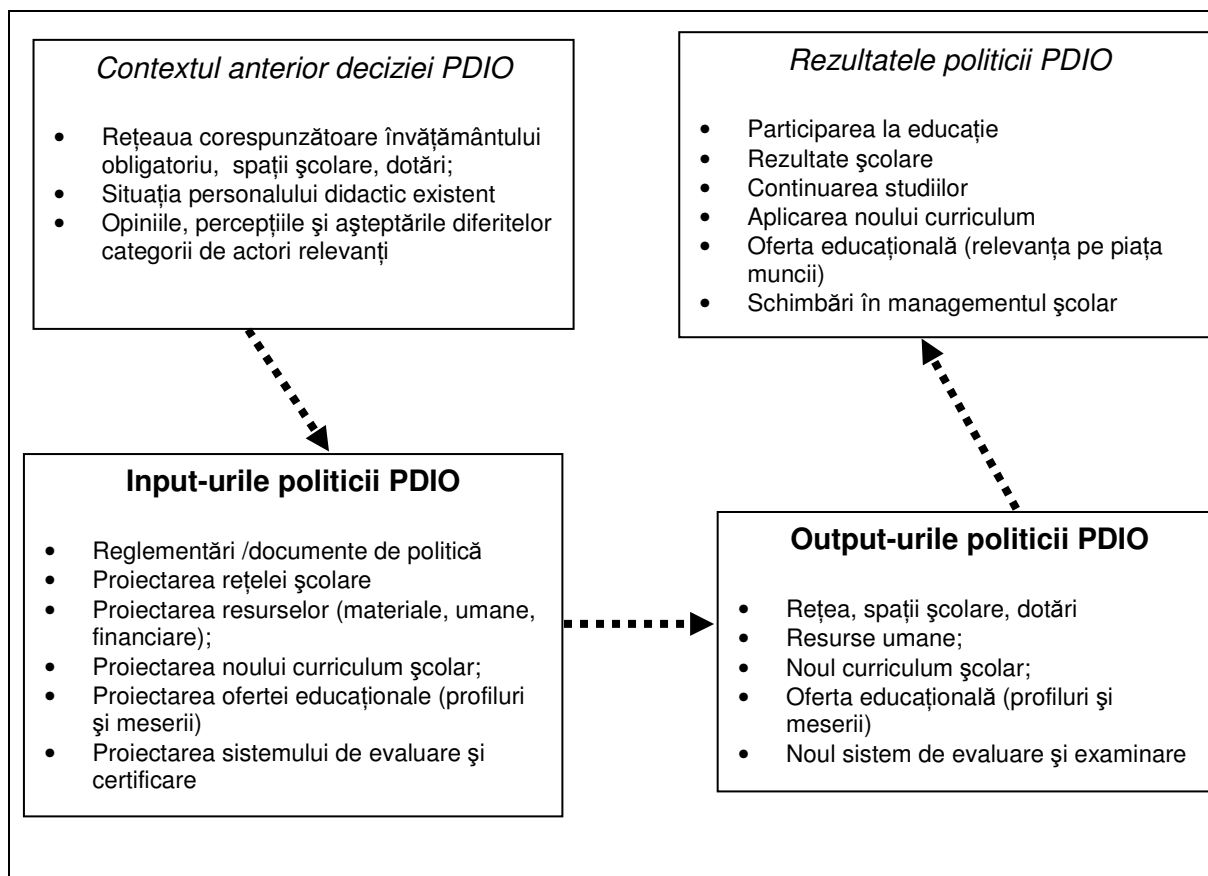
- Participarea elevilor la educația obligatorie de 10 ani este încă redusă ca urmare a unor probleme în ceea ce privește asigurarea condițiilor de implementare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu (deficiențe ale rețelei școlare corespunzătoare, în special în mediul rural).
- Rezultatele școlare ale elevilor și calitatea pregătirii acestora nu se ridică la nivelul așteptărilor ca efect al resurselor materiale (dotarea laboratoarelor și atelierelor școlare) și umane nesatisfăcătoare (deficit de personal didactic calificat, în special în cazul disciplinelor de specialitate și cu precădere în mediul rural).
- Implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani nu reușește să elimine inegalitatea de șanse dintre tinerii situați în mediul rural și urban.

3. Obiectivele cercetării

- Evaluarea condițiilor de desfășurare a procesului de educație în învățământul obligatoriu, anterior implementării măsurii de prelungire a duratei acestuia:
 - situația rețelei școlare corespunzătoare învățământului obligatoriu, a spațiilor școlare – săli de clasă și spații cu destinație specială – și a dotărilor respective;
 - situația privind personalul didactic existent;
 - opiniile, percepțiile și așteptările diferitelor categorii de actori – cadre didactice, inspectori școlari, părinți.
- Evaluarea oportunităților și a condițiilor asigurate în vederea implementării măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, începând cu anul școlar 2003/2004 până în prezent:
 - documentele de politică educațională elaborate în vederea implementării măsurii;
 - rețeaua școlară dezvoltată, spațiile școlare – săli de clasă și spații cu destinație specială - și dotările respective, cu accent asupra rețelei școlare din mediul rural;
 - resursele umane asigurate;
 - curriculum școlar;
 - competențele manageriale necesare implementării măsurii;
 - oferta educațională (profiluri și meserii) și criteriile luate în considerare în stabilirea acesteia;
 - modalități de evaluare și certificare.
- Evaluarea rezultatelor măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani:
 - participarea la educație pe baza indicatorilor:
 - rata brută de cuprindere,
 - rata abandonului școlar,
 - rata de absolvire a examenului de capacitate /testare națională;
 - rata de absolvire a școlii de arte și meserii;
 - rezultatele școlare pe parcursul anilor de studii (mediile generale anuale) și la examenul de absolvire (în cazul elevilor care frecventează școlile de arte și meserii);
 - continuarea studiilor (rata de tranziție în nivelul superior de educație);
 - aplicarea noului curriculum în clasele IX-X din perspectiva asigurării unităților de învățământ cu personal didactic calificat/specializat, a formării acestuia, a resurselor materiale și a dotărilor cu echipamente și materiale didactice a școlilor etc.;
 - oferta educațională (profiluri și meserii), relația cu nevoile de formare de pe piața muncii, implicarea partenerilor sociali etc.;

- schimbări în planul managementului școlar.
- Elaborarea unui set de recomandări corective pe baza rezultatelor evaluării.

Evaluarea efectelor măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu (PDIO) s-a realizat conform următorului model:



4. Metode și tehnici utilizate

În cadrul evaluării efectelor măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu a fost utilizată o strategie complexă de cercetare, care a îmbinat atât metode cantitative de cercetare, cât și metode calitative. Setul de metode și tehnici utilizate în vederea colectării informațiilor și scopul în care au fost folosite sunt prezentate în continuare.

- **Analiza documentară**

Prin această metodă au fost studiate:

- documentele de politică educațională care au prefigurat măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani;

- documentele și informațiile referitoare la:
 - situația rețelei școlare corespunzătoare învățământului obligatoriu, a spațiilor școlare – săli de clasă și spații cu destinație specială - și a dotărilor respective, cu accent asupra rețelei școlare din mediul rural;
 - situația resurselor umane;
 - oferta educațională (ponderea elevilor și absolvenților pe profiluri și meserii);
 - modalități de evaluare și certificare.
- curriculumul elaborat în vederea prelungirii duratei învățământului obligatoriu la 10 ani și coborârii vârstei debutului școlar la 6 ani.

• **Analiza secundară a datelor**

Metoda a facilitat analiza informațiilor obținute din anchete și studii anterioare realizate de ISE, anterior implementării măsurii, cu privire la opiniile, percepțiile și așteptările diferitelor categorii de actori – cadre didactice, inspectori școlari, părinți – vizând învățământul obligatoriu de 10 ani.

• **Ancheta prin chestionar**

Această metodă a fost utilizată, în primul rând, pentru investigarea managerilor școlari. **Chestionarele** destinate acestora au permis culegerea de informații privind: resursele materiale ale unităților de învățământ (dotarea sălilor atelierelor și laboratoarelor școlare), resursele umane, participarea copiilor la educația obligatorie cu durata de 10 ani, aplicarea noului curriculum și oferta educațională a școlii, parteneriatul școală-comunitate, aspecte manageriale, inserția absolvenților SAM, bariere și dificultăți privind participarea la educație și asigurarea unui învățământ de calitate etc. Metoda de aplicare a instrumentului a fost ancheta prin poștă. Aceeași metodă, combinată cu **observarea directă**, a fost utilizată pentru investigarea maiștrilor instructori cu privire la dotarea atelierelor școlare în raport cu normativele în vigoare, precum și la condițiile de desfășurare a instruirii practice în școală și în afara acesteia (la agenți economici).

• **Ancheta prin interviu de grup și individual**

Discuțiile de grup au avut ca public țintă cadre didactice, părinți și elevi. În cadrul acestora au fost colectate informații referitoare la: oportunitatea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu, calitatea resurselor materiale și umane de la nivelul școlii, aplicarea noului curriculum și oferta de formare, posibilitățile de inserție profesională a

absolvenților, bariere și dificultăți privind participarea tinerilor la învățământul obligatoriu de 10 ani etc., cu accent asupra celor care aparțin categoriilor dezavantajate etc.

Interviurile individuale au fost realizate cu decidenți de la nivelul MEC, inspectori școlari, reprezentanți ai Comitetelor Locale și Regionale de Dezvoltare de pe lângă inspectoratele școlare etc. Prin intermediul interviurilor individuale au fost obținute informații referitoare la: rețeaua școlară corespunzătoare învățământului de 10 ani, resursele materiale ale unităților de învățământ, resursele umane, oferta educațională a școlii, criteriile luate în considerare în stabilirea acesteia, relația cu nevoile de formare de pe piața muncii, implicarea partenerilor sociali; parteneriatul școală-comunitate, aspecte manageriale, inserția absolvenților SAM, bariere și dificultăți în aplicarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani și asigurarea unui învățământ de calitate etc.

5. Populația investigată

În vederea evaluării condițiilor și oportunităților care au stat la baza implementării măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu și a efectelor acesteia am încercat să surprindem reprezentările diferiților actori ai comunității educative – manageri școlari, cadre didactice, inspectori școlari, ale altor factori responsabili, precum și ale părinților și elevilor. Ca urmare, în cadrul cercetării au fost utilizate eșantioane și loturi de investigație multiple.

- Ancheta prin chestionar destinat managerilor școlari, realizată la nivelul anului școlar 2006/2007, s-a realizat pe un eșantion reprezentativ de **492 unități de învățământ** (școli cu clase I-VIII pe lângă care s-au organizat clase SAM, școli de arte și meserii care funcționează ca unități independente, precum și grupuri școlare). Unitatea de selecție a fost școala, iar subiectul investigat – directorul școlii. Pentru elaborarea eșantionului au fost utilizate bazele de date SIVCO destinate repartizării elevilor în liceu și școli de arte și meserii. Eșantionul rezultat este reprezentativ pentru rețeaua de învățământ destinată învățământului profesional ($X^2 = 0,37$) din punct de vedere al mediului de rezidență și al tipului de unitate școlară.

Tabel 1. Unități de învățământ investigate

	Eșantion 1 (E1) (șc. cu cl. I-VIII cu SAM, SAM indep.)		Eșantion 2 (E2) (gr. șc., șc. prof. indep., șc. cu cl. I-VIII și cl. de ucenici)		Eșantion total	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Rural	209	90,9	70	26,7	279	56,7
Urban	21	9,1	192	73,3	213	43,3
Total	230	100,0	262	100,0	492	100,0

În cadrul eșantionului investigat s-a operat distincția între unitățile de învățământ care furnizau pregătire profesională înainte de intrarea în vigoare a prevederilor Legii învățământului referitoare la prelungirea duratei învățământului obligatoriu și cele nou înființate sau care și-au extins oferta educațională în această arie în anul în care au intrat în vigoare aceste prevederi (2003). Astfel, eșantionul total care a stat la baza cercetării a fost structurat în două subeșantioane:

- eșantionul 1 (**E1**) care cuprinde școli generale cu clase I-VIII pe lângă care au fost organizate clase SAM precum și Școli de Arte și Meserii înființate începând din anul 2003;
- eșantionul 2 (**E2**) care cuprinde grupuri școlare, școli profesionale independente și școli cu clase I-VIII pe lângă care funcționau clase de ucenici, toate aceste tipuri de unități furnizând pregătire profesională înainte de anul 2003.

În cadrul unităților de învățământ cuprinse în eșantion erau înscriși în clasele a IX-a și a X-a, în anul școlar în care s-a desfășurat ancheta (2006/2007), un număr de aproximativ 57 mii de elevi. Distribuția acestora pe medii de rezidență și sub-eșantioane este prezentată în tabelul următor (tabelul cuprinde și evoluția numărului de elevi în perioada 2003-2007).

Tabel 2. Evoluția numărului de elevi înscriși în clasele a IX-a și a X-a în unitățile de învățământ cuprinse în eșantion, în perioada 2003-2007

An școlar	Total	Mediul de rezidență		Rural		Urban	
		Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
2003/04	44644	12510	32134	7534	4976	1774	30360
2004/05	69641	18044	51597	10547	7497	2855	48742
2005/06	65820	17606	48214	10391	7215	2903	45311
2006/07	56737	15454	41283	8685	6769	2620	38663

Cele mai multe dintre unitățile de învățământ care compun eșantionul (313) oferă pregătire profesională în 1-2 specializări, celelalte oferind între 3-9 specializări (tabelul următor).

Tabel 3. Numărul de specializări oferite de unitățile de învățământ cuprinse în eșantion

Nr. spec.	Total	Mediul de rezidență		Rural		Urban	
		Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
1	213	186	27	164	22	8	19
2	100	57	43	34	23	4	39
3	85	27	58	10	17	1	57
4	36	7	29	1	6	2	27
5	30	2	28	0	2	1	27
6	12	0	12	0	0	4	8
7	12	0	12	0	0	0	12
9	4	0	4	0	0	1	3
T	492	279	213	209	70	21	192

Distribuția unităților de învățământ în funcție de specializările oferite, pe medii și sub-eșantioane, este prezentată în tabelul de mai jos.

Tabel 4. Distribuția unităților de învățământ în funcție de specializările oferite

	Specializări	Total	Mediul de rezidență		Rural		Urban	
			Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
1	Agricultură	116	93	23	77	16	3	20
2	Chimie industrială	12	0	12	0	0	0	12
3	Comerț	68	17	51	7	10	4	47
4	Constr., instal. și lucrări publice	93	25	68	14	11	8	60
5	Electric	88	6	82	2	4	2	80
6	Electromecanică	88	11	77	2	9	1	76
7	Electronică și automatizări	44	0	44	0	0	0	44
8	Estetica și igiena corpului omenesc	22	2	20	2	0	3	17
9	Fabricarea produselor din lemn	91	42	49	19	23	8	41
10	Industrie alimentară	46	19	27	11	8	1	26
11	Industrie textilă și pielărie	138	78	61	58	20	14	47
12	Materiale de construcții	9	0	9	0	0	1	8
13	Mecanică	236	90	146	56	34	13	133
14	Silvicultură	19	11	8	4	7	0	8
15	Tehnici poligrafice	5	1	4	0	1	0	4
16	Turism și alimentație	75	23	52	13	10	7	45
17	Altele	3	1	2	1	0	0	2
	Total		279	213	209	70	21	192

- Ancheta prin chestionar realizată în rândul elevilor s-a desfășurat pe un număr de **238 elevi cuprinși în 10 unități de învățământ cu clase SAM** (dintre care 4 în mediul urban și 6 în rural) din 5 județe ale țării – Brăila, Teleorman, Vrancea, Iași și Hunedoara (câte două școli din fiecare județ), precum și la nivelul inspectoratelor școlare și Comitetelor Locale de Dezvoltare din județele respective.
- Discuțiile de grup s-au desfășurat la nivelul acelorași școli din care au fost selectați elevii (în total **20 de focusuri** cu cadre didactice și părinți la care au participat **155 de subiecți**), iar interviurile individuale cu inspectori școlari și reprezentanți ai Comitetelor Locale de Dezvoltare s-au realizat la nivelul celor 5 inspectorate școlare din județele în care sunt situate școlile (**10 interviuri**). Au fost realizate, astfel:
 - 10 focus-grup cu cadre didactice la care au participat 75 persoane;
 - 10 focus-grup cu părinți la care au participat 80 persoane;
 - 10 interviuri individuale cu inspectori școlari și reprezentanți ai Comitetelor Locale de Dezvoltare de la nivelul celor 6 județe.

La nivelul celor 10 unități de învățământ din care au fost selectați elevii în vederea aplicării chestionarului și în cadrul cărora s-au desfășurat și discuțiile de grup cu cadre didactice și părinți a fost aplicată și câte o fișă de evaluare a dotării atelierelor (completată prin interviuarea maiștrilor instructori și prin observare directă).

CAPITOLUL 1. Măsuri pregătitoare în vederea prelungirii duratei învățământului obligatoriu de 10 ani

1.1. Documente de politică educațională

Structura învățământului obligatoriu din România este stabilită prin **Legea nr. 268/2003** care modifică și completează **Legea învățământului nr. 84/1995**.

Durata învățământului obligatoriu este de 10 ani și cuprinde ciclul învățământului primar și cel al învățământului secundar inferior. Vârsta de școlarizare în clasa I este de 6 ani (împliniți până la data începerii anului școlar), cu posibilitatea unor derogări, la cererea părinților, tutorilor sau a susținătorilor legali (în cazul în care dezvoltarea psihosocială a copiilor nu este compatibilă cu școlarizarea imediată).

Accesul absolvenților clasei a VIII-a în clasa a IX-a a ciclului inferior al liceului sau a școlii de arte și meserii se realiza, la momentul derulării investigațiilor în vederea elaborării actualului studiu, prin „procedura de selecție și repartizare”, bazată pe evaluarea competențelor conform standardelor naționale de evaluare¹.

La structura actuală a sistemului de învățământ s-a ajuns după ce amendamentul anterior al Legii învățământului (10 decembrie 1999) stipula o structură 4+5+3 (cu 9 ani de învățământ obligatoriu și 3-4 ani de liceu). Această structură nu a mai fost implementată, dat fiind că nu a fost agreată de factorii decizionali de la nivel central după schimbarea de guvernare de la începutul anului 2000.

În perioada dintre 2000 și 2003 (în ultimul an menționat fiind adoptată noua structură a învățământului general de 10 ani), s-a desfășurat un **proces de analiză, consultare și dezbattere** la care au participat diverși actori sociali: inspectori școlari, autori de curriculum școlar, cercetători în științele educației, directori de școli și cadre didactice, lideri sindicali, reprezentanți ai ministerelor și ai altor instituții centrale.

Concret, acest proces a cuprins următoarele **demersuri**:

- realizarea unui studiu comparativ privind sistemul de învățământ obligatoriu din Europa și alte țări (Institutul de Științe ale Educației, iunie 2000);

¹ Începând cu anul școlar 2007-2008, sistemul de evaluare s-a modificat, fiind introduse tezele cu subiect unic pentru elevii claselor a VII-a și a VIII-a.

- realizarea unui studiu de fezabilitate privind diferitele modele de structuri de învățământ obligatoriu (6+3, 4+4, 4+4+2, 4+5) și aplicabilitatea lor în România (Institutul de Științe ale Educației, octombrie 2001);
- organizarea unor consultări periodice cu directori ai unităților de învățământ (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, ianuarie-decembrie 2002);
- adoptarea provizorie a unei structuri de lucru și elaborarea studiului „Reforma învățământului obligatoriu. Proiect” (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, octombrie 2002);
- consultarea directorilor de școli, a reprezentanților sindicatelor din învățământ și a ONG-urilor privind noua structură propusă de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (învățământ obligatoriu de 10 ani, după formula 4+4+2);
- realizarea unui studiu privind impactul posibil al acestei structuri în cazul aplicării sale la scară națională (studiu de impact realizat de Institutul de Științe ale Educației, octombrie 2002-aprilie 2003);
- propunerea unui nou curriculum național în perspectiva noii structuri a învățământului general de 10 ani (Consiliul Național pentru Curriculum, octombrie 2002-februarie 2003);
- supunerea tuturor acestor documente pregătitoare dezbaterii publice, pe site-ul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului și analiza propunerilor de către Institutul de Științe ale Educației (mai 2003);
- sintetizarea acestor date și valorificarea propunerilor în cadrul studiului de susținere și a expunerii de motive trimise de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului la Camerele de specialitate ale Parlamentului României (mai 2003);
- adoptarea Ordonanței de Urgență nr. 68 din 14 august 2003 pentru modificarea Legii învățământului nr. 84/1995;
- adoptarea Legii nr. 268/2003 care stabilește noua configurație a învățământului obligatoriu de 10 ani.

Argumentele care s-au adus în favoarea prelungirii duratei învățământului obligatoriu au vizat următoarele aspecte²:

- creșterea nivelului de educație pentru ansamblul populației;
- asigurarea unui trunchi comun de educație sau a educației de bază pentru toți, fără nici un fel de discriminare;
- protecția socială prin extinderea efortului public pentru educație, îndeosebi în beneficiul celor care, din lipsă de resurse sau din dezinteres, părăsesc prematur sistemul de învățământ și formare profesională;

² *Reforma învățământului obligatoriu. Proiect*, București, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2002, p. 4.

- susținerea educativă sistematică și diferențiată a persoanelor tinere, aflate în profundă schimbare (vârsta adolescenței) și expuse unor posibile influențe negative;
- reducerea presiunilor asupra pieței muncii și diminuarea costurilor de recuperare, prin menținerea elevilor în sistemul de învățământ și formare profesională.

Aceste argumente au fost extrase din **finalitățile educației** din România, compatibile cu cele din țările UE. Pentru învățământul obligatoriu, finalitățile respective vizează următoarele aspecte:

- egalitatea șanselor;
- educația de bază pentru toți;
- pregătirea pentru schimbare, dar și asigurarea stabilității sociale;
- pregătirea pentru viața adultă activă, pentru timpul liber, pentru familie și integrare socială;
- învățarea permanentă;
- școlarizarea adaptată nevoilor și intereselor elevilor.

Alte argumente au vizat **aspectele manageriale** propriu-zise. Astfel, pe baza studiului de fezabilitate realizat de Institutul de Științe ale Educației³, care a evaluat comparativ patru modele de organizare a învățământului obligatoriu (variantele de structură 1+6+3+3, 1+4+5+3, 1+4+4+2+2 și 1+4+4+4), Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului a decis adoptarea formulei 4+4+2+3 care a fost legiferată prin Legea 268/2003. În favoarea acestei opțiuni, s-au folosit următoarele argumente:

- o proporție ridicată din totalul absolvenților învățământului obligatoriu de 8 ani au continuat studiile în învățământul secundar superior (date referitoare la perioada 1995-2002);
- clasele IX-X se organizează, oricum, îndeosebi în unitățile de învățământ liceal datorită, pe de o parte, declinului demografic și emigrației, iar pe de altă parte, faptului că până în 1990 învățământul obligatoriu era de 10 clase și cuprindea o populație școlară cu 40% mai mare decât cea din anul 2002;
- o parte importantă a elevilor nu au mijloacele de acces la un învățământ post-obligatoriu de calitate; efortul suplimentar de extindere a duratei învățământului obligatoriu a fost considerat un mijloc important de protecție socială, îndeosebi pentru familiile sărace.

Aceste argumente au convins decidenții în favoarea structurii 4+4+2. Ulterior, după aplicare, au apărut o serie de critici și s-a conturat nevoia unei schimbări, până în prezent neconcretizate.

³ Dezvoltarea învățământului obligatoriu în România. Condiții de implementare, București, Institutul de Științe ale Educației, 2002, p. 15-18.

1.2. Procesul de consultare a diferitelor categorii de actori din domeniul educației

1.2.1. Prolungirea învățământului obligatoriu de la 8 la 10 clase – opinii generale, percepții și așteptări anterioare implementării

Dincolo de a fi doar o decizie de politică educațională a unui stat la un anumit moment istoric, durata învățământului obligatoriu reprezintă în același timp rezultatul sintetic al modului în care sunt agregate la nivel social o serie de principii și valori cum ar fi: drepturile omului și dreptul la educație al fiecărui copil, idealul educațional, egalitatea de șanse, încrederea în rolul școlii. Din acest punct de vedere, România a asistat în anii care au urmat momentului 1989 la o serie de modificări profunde a percepțiilor și valorilor cu privire la educație și la rolul acesteia la nivel social. Aceste schimbări au fost însoțite la nivelul politicilor educaționale de măsuri legislative, schimbări de structură sau de conținut, programe de reabilitare, formare a cadrelor didactice etc.

În ceea ce privește durata învățământului obligatoriu, istoria ultimelor decenii a deciziilor de politică educațională a fost marcată de cel puțin trei evenimente importante. Primul îl reprezintă **anul 1990**, moment în care percepția socială negativă asupra educației oferită de școala din perioada comunistă a determinat opinii conform cărora învățământul obligatoriu de 10 clase este inefficient și neadaptat noilor condiții socio-economice. Ca urmare, opțiunea pentru reducerea învățământului obligatoriu la 8 clase se subsuma măsurilor așa-zis „reparatorii”, care propuneau un învățământ obligatoriu de o durată mai scurtă, dar mai eficient, în locul unuia de o durată mai lungă, dar de slabă calitate. Argumentele acestei opinii erau mai degrabă de tip reactiv decât prospectiv, având originea într-un trecut social recent, și erau puțin racordate la realitățile europene sau la tendințele la nivel mondial cu privire la durata învățământului obligatoriu.

Apariția noii legi a învățământului nr. 84/1995 marchează un al doilea moment important pentru sistemul de educație, durata *învățământului general obligatoriu menținându-se însă la 8 ani*.

Evenimentele economice, sociale și politice care au urmat anului 1995 și mai ales opțiunea României pentru integrarea în Uniunea Europeană a oferit politicilor educaționale noi repere. Regândirea rolului educației de bază ca etapă definitorie pentru dobândirea unor noi competențe cum ar fi utilizarea noilor tehnologii, comunicarea într-o limbă străină, competențele antreprenoriale sau sociale a lărgit sfera conceptului de educație obligatorie, al cărui scop fundamental era definit în trecut numai cu referire la dezvoltarea competențelor de scris, citit și socotit. Mai mult, tendința înregistrată la nivelul țărilor europene era aceea de

prelungire a învățământului obligatoriu la 10 sau chiar 12 ani. De asemenea, progresele înregistrate în reformele sistemului educațional, mai ales cele cu privire la elaborarea noului curriculum școlar bazat pe competențe, reclamau și schimbări de structură a sistemului.

În acest context, dezbaterile din perioada 1995-2003 au propus diferite variante de restructurare a sistemului, cu impact direct asupra duratei învățământului obligatoriu. Astfel, prelungirea învățământului (la 9 clase, 10 clase sau chiar 12 clase) a reprezentat subiect important de dezbatere, atât la nivelul specialiștilor și decidenților, cât și la nivelul opiniei publice. Toate aceste dezbateri au fost tranșate în anul 2003, atunci când **Legea 268/ianuarie 2003 pentru modificarea legii învățământului** a introdus prevederea prelungirii învățământului obligatoriu la 10 clase.

Pentru a evidenția percepțiile diferitelor categorii de actori privind măsura de prelungire a învățământului obligatoriu la momentul introducerii acestei modificări, vom prezenta în continuare rezultatele a două anchete realizate în anul 2003:

- Prima sursă o reprezintă un modul suplimentar al Barometrului Opiniei Publice⁴, ediția mai 2003, modul care vizează măsurarea percepțiilor populației asupra sistemului de învățământ. Realizat pe un eșantion reprezentativ, sondajul oferă o serie de informații cu privire la nivelul de încredere a populației în școală și în scopurile acesteia, nivelul de cunoaștere privind măsura de extindere a învățământului obligatoriu și opțiunile în această privință, opiniile populației cu privire la categoriile dezavantajate. Toate aceste informații prezintă imaginea globală privind sistemul de educație la nivelul populației României, în momentul implementării măsurii de extindere a învățământului la 10 clase.
- Cea de-a doua sursă este un studiu realizat de Institutul de Științe ale Educației⁵, care a vizat investigarea opiniilor diferitelor categorii de actori din sistemul educației cu privire la implementarea măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu la 10 clase. Spre deosebire de Barometrul de Opinie, studiul oferă informații care vin din interiorul sistemului, de la cei care erau în măsură să participe la decizii privind modalitățile de implementare. În plus, studiul realizat de Institutul de Științe ale Educației a avut un caracter complex, ancheta fiind însoțită și de o serie de activități de informare, consultări și dezbateri pe această temă.

Opțiunea pentru analiza celor două surse s-a fundamentat pe faptul că ambele anchete au fost realizate foarte aproape de momentul apariției legii cu privire la extinderea duratei învățământului obligatoriu. De asemenea, complementaritatea informațiilor oferite de cele

⁴ Voicu, O., *Percepții asupra sistemului românesc de învățământ. Analize pe baza BOP*, mai 2004, accesibil la <http://www.osf.ro>.

⁵ Cerkez, M., Căpiță, L. (coord.) *Extinderea învățământului obligatoriu. Studiu privind condițiile de implementare*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2004.

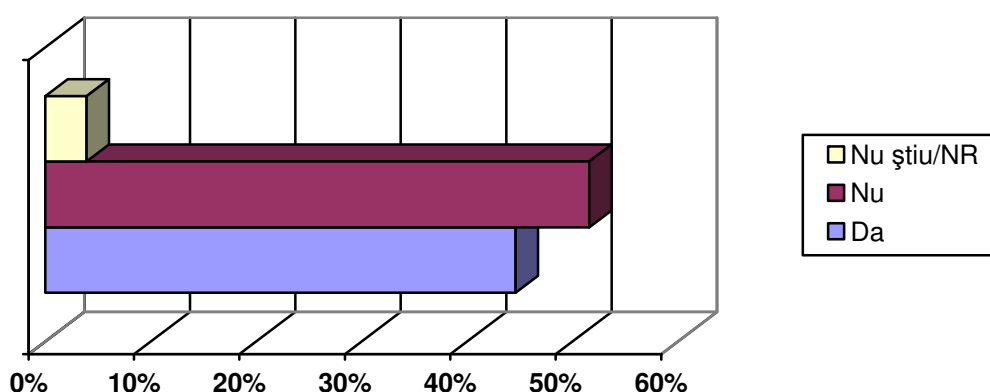
două surse luate în discuție ar putea oferi o imagine generală asupra percepțiilor și așteptărilor cu privire la această măsură importantă de politică educațională.

1.2.1.1. Percepții asupra sistemului de învățământ la nivelul populației

Conform rezultatelor Barometrului de Opinie din mai 2003, mai mult de 75% dintre subiecții investigați sunt de părere că ceea ce învață la școală le folosește elevilor în viitor. **Nivelul de satisfacție cu privire la eficiența sistemului educațional** este mai ridicat în mediul rural (82%) decât în cel urban (71%). Discrepanțele pe medii de rezidență privind gradul de satisfacție în raport cu școala ar putea părea paradoxale, dacă luăm în calcul faptul că școlile din mediul rural se confruntă cu mult mai multe probleme privind resursele materiale și umane, accesul la informație, participarea școlară, continuarea studiilor. Alte cercetări de tip calitativ cu privire la încrederea pe care o acordă populația școlii și scopurilor acesteia explică diferențele de opinie între mediul urban și cel rural pe baza seturilor de așteptări diferite, mai ridicate de această dată în mediul urban, decât în cel rural.

Opinia general pozitivă privind **rolul școlii și utilitatea acesteia pentru viitorul elevilor** este însă contrazisă de percepția conform căreia educația nu poate asigura succesul social și bunăstarea. Astfel, mai mult de jumătate dintre subiecții investigați consideră că pentru a avea bani, școala nu este neapărat necesară.

Fig. 1.1. Credeți că în România pentru a avea bani este important să ai școală?
(opiniile elevilor)



Cu toate acestea, așa cum menționează și autorul studiului, *dacă ar avea un copil care a terminat învățământul obligatoriu, 84% dintre cetățenii români l-ar îndemna să își continue studiile și nu să muncească. Opțiunile de continuare a studiilor* în cazul acestora se orientează de asemenea spre forme teoretice de studiu, liceu sau facultate.

Tabel 1.1. Opțiunea privind continuarea studiilor

<i>Dacă ați avea un copil care tocmai a terminat învățământul obligatoriu (8 sau 10 clase), dintre următoarele, ce l-ați sfătui să facă? (%)</i>	
Să-și continue studiile	83,9
Să înceapă să muncească	9,5
Nu i-aș da nici un sfat	4,5
NS/NR	2,2

<i>Unde să își urmeze studiile? (%)</i>	
La liceu	34,8
Școală profesională/ucenici (SAM)	7,2
Școală post-liceală	2,4
La facultate	52,4
NS/NR	3,3

Deși una dintre cele mai importante schimbări introduse o dată cu prelungirea învățământului la 10 clase a fost aceea de **restructurare și redimensionare a școlilor de arte și meserii**, rezultatele sondajului arată că doar 7,2% dintre subiecții investigați și-ar sfătui copilul să urmeze această formă de învățământ. Se constată astfel că, la nivelul populației, persistă încă opinia conform căreia învățământul profesional reprezintă o școlarizare de nivel inferior. Dealtfel, orientarea către filiera profesională reprezintă în multe cazuri o soluție de ultim moment, atunci când rezultatele la testele finale nu permit înscrierea elevilor la liceu.

Măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu a avut ca argument și nevoia dezvoltării unor **noi competențe de bază**, cum ar fi competențele sociale, competențele antreprenoriale ale elevilor, capacitatea de a învăța independent pe parcursul întregii vieți (educația permanentă). Sondajul realizat în anul 2003 arată că aceste deziderate sunt doar în mică măsură în acord cu opiniile populației. Astfel, cei mai mulți dintre respondenți consideră că școala are rolul să îi învețe pe elevi să fie ordonați și „să respecte regulile”. Un procent mult mai scăzut dintre aceștia apreciază că școala ar trebui să dezvolte independența și capacitatea de a colabora cu alții.

Tabel 1.2. Aspecte pe care trebuie să le urmărească învățământul obligatoriu

<i>Dintre următoarele, ce ar trebui să învețe elevii în primul rând? (%)</i>	Prima alegere	A doua alegere	Total
Să fie ordonați	52,5	17,4	69,9
Să respecte regulile	24,6	38,2	62,8
Să colaboreze cu alți oameni	11,9	29,1	40,6
Să fie independenți	9,5	12,5	22,1
Nu știu / NR	1,9	2,8	4,6

Conform rezultatelor Barometrului de Opinie realizat în mai 2003 (cu doar o lună înainte de implementarea măsurii de prelungire a învățământului la 10 clase), un număr important dintre cetățenii României nu cunoșteau **numărul de ani de studii obligatorii** garantate de stat la momentul anchetei.

Tabel 1.3. Nivelul de informare a opiniei publice cu privire la durata învățământului obligatoriu (%)

<i>Din câte știți dumneavoastră, care este numărul de clase obligatorii în învățământul de stat în momentul de față?</i>	
0-4 clase	0,7
5-7 clase	0,3
8 clase	37,4
9 clase	5,5
10 clase	33,4
11 clase	0,3
12 clase	13,9
peste 12 clase (studii superioare)	0,1
Nu știu / NR	8,4

Aceste date conduc la observația că schimbările relativ recente în raport cu momentul anchetei nu au fost popularizate eficient. Pe de altă parte, rezultatele sondajului arată că repondenții sunt de părere că în ultimii 14 ani au avut loc foarte multe schimbări în sistemul de învățământ, fapt care determină probabil un anumit grad de confuzie în rândul populației în raport cu anumite schimbări specifice, cum ar fi și cea referitoare la durata învățământului obligatoriu.

Opțiunile populației referitor la obligativitatea și gratuitatea studiilor se orientează însă spre durate mai lungi, cei mai mulți dintre repondenți fiind de părere că cel puțin 12 clase ar trebui să fie obligatorii și gratuite. Astfel, aproape jumătate dintre subiecții investigați ar opta pentru învățământ obligatoriu de 12 clase, în timp ce 23,5% sunt de părere că doar 10 clase obligatorii ar fi suficiente. În acest context al analizei numărului de ani de studii obligatorii, o opinie interesantă, cu un grad ridicat de consens, este cea referitoare la obligativitatea grădiniței, măsură inclusă de altfel și în legea privind extinderea învățământului obligatoriu din 2003.

Tabel 1.4. Opinii cu privire la numărul de ani de studii obligatorii (%)

<i>Credeți că grădinița trebuie să fie obligatorie?</i>	
Da	87,6
Nu	9,8
Nu știu / NR	2,6

<i>Câte clase credeți că ar trebui să fie obligatorii? Dar gratuite?</i>		
	Obligatorii	Gratuite
0-4 clase	0,8	1,0
5-7 clase	0,6	0,8
8 clase	18,4	12,8
9 clase	1,1	0,7
10 clase	23,5	13,1
11 clase	0,3	0,5
12 clase	47,4	53,2
peste 12 clase (studii superioare)	0,6	6,0
Nu știu / NR	7,1	11,7

Un alt argument important în favoarea extinderii duratei învățământului obligatoriu la 10 clase a fost acela că **învățământul obligatoriu este un drept fundamental pentru fiecare copil**, indiferent de rasă, etnie, sex sau statut social. Din această perspectivă, învățământul obligatoriu ar trebui să ofere tuturor copiilor șanse egale de acces pentru continuarea studiilor sau pentru integrarea socială și profesională. Rezultatele sondajului de opinie arată însă că, la nivelul populației României, se înregistrează un grad scăzut de încredere cu privire la școală ca mediu care oferă șanse egale fiecărui copil - peste 55% dintre cetățenii investigați sunt de părere că în școlile din România există copii care sunt defavorizați.

Tabel 1.5. Opinii cu privire la egalitatea șanselor la educație (%)

<i>Credeți că școlile din România oferă șanse egale tuturor copiilor sau există copii care sunt defavorizați?</i>		<i>Dar credeți că există copii care sunt favorizați?</i>	
Oferă șanse egale tuturor	37,4	Da	63,1
Există copii care sunt defavorizați	55,1	Nu	23,8
Nu știu / NR	7,5	Nu știu / NR	13,1

În opinia celor investigați, categoriile de copii dezavantajați sunt: cei săraci, copiii din mediul rural, romii, orfanii, copiii cu dizabilități, în timp ce categoriile favorizate sunt: copiii persoanelor cu bani, rudele sau copiii profesorilor, copiii persoanelor influente, copiii inteligenți.

1.2.1.2. Percepții la nivelul actorilor școlii asupra măsurii de prelungire a învățământului la 10 clase

În perioada anterioară introducerii măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu la 10 clase, Institutul de Științe ale Educației a inițiat un program de consultare, sensibilizare și formare a actorilor implicați în susținerea și aplicarea acestei măsuri. Programul de tip cercetare-acțiune a inclus și o anchetă în rândul actorilor școlii, care a avut ca scop identificarea unor soluții concrete de punere în aplicare a schimbărilor privind structura și organizarea învățământului preuniversitar, curriculum și evaluarea, formarea personalului didactic. În cadrul anchetei prin chestionar și interviu de grup au fost culese opinii ale cadrelor didactice, managerilor și inspectorilor școlari. La această anchetă au participat peste 1900 de actori din întreaga țară, atât din mediul rural, cât și din cel urban.

Analiza secundară a datelor anchetei realizate de Institutul de Științe ale Educației a evidențiat o serie de concluzii privind opiniile actorilor școlii în raport cu această măsură. Cele mai multe informații culese prin anchetă se concentrează asupra dificultăților de implementare a acestei măsuri, dar și asupra unor soluții și propuneri de depășire a acestora. Principalele concluzii ale anchetei sunt prezentate mai jos.

⇒ Opinii generale

- Aproape 25% dintre actorii investigați nu dețineau la momentul anchetei informații cu privire la măsura de prelungire a învățământului obligatoriu la 10 clase. Ponderea celor mai puțin informați atinge valori mai ridicate în mediul rural, față de cel urban.
- Multe dintre dificultățile semnalate de către actorii investigați provin de fapt din problemele generale și structurale cu care se confruntă sistemul de educație, de la neajunsurile ce țin de condițiile materiale ale școlii, până la salarizarea cadrelor didactice, formare profesorilor sau lipsa personalului specializat (psihologi, consilieri, psihopedagogi). În consecință, multe dintre propunerile lansate în cadrul anchetei, deși valoroase în sine, au același caracter general și principial, mai dificil de operaționalizat pe termen scurt, la nivelul unei școli.
- Actorii investigați consideră că multe dintre schimbările din ultimii ani nu a fost susținute prin alocarea de resurse materiale și umane corespunzătoare. De asemenea, instabilitatea instituțională și legislativă din învățământ, dar și lipsa fundamentărilor conceptuale, a prognozelor și a strategiilor pe termen lung au condus la neîncrederea actorilor școlii în scopul schimbărilor. Ca urmare, multe dintre propunerile de îmbunătățire exprimate de aceștia vizează consolidarea și stabilizarea sistemului de învățământ în baza unui cadru conceptual, strategic și legislativ coerent.
- Schimbările în curriculum reprezintă, de asemenea, subiecte importante în contextul prelungirii duratei învățământului obligatoriu. Peste 21% dintre subiecții investigați anticipează dificultăți legate de supraîncărcarea planului de învățământ, a programelor școlare sau a manualelor, în timp ce 11,2% ridică problema evaluării și orientării școlare și profesionale în funcție de aptitudinile elevilor, în condițiile în care structura instituțională (școli gimnaziale, licee) va rămâne aproape neschimbată, cu excepția introducerii școlilor de arte și meserii.
- Studiul semnalează, de asemenea, o anumită demotivare a cadrelor didactice de a se adapta la schimbările continue din sistemul educațional, în condițiile în care unele exigențe impuse de prelungirea duratei învățământului obligatoriu necesită programe de formare specializată cum ar fi cele impuse de introducerea portofoliului de învățare permanentă sau orientarea școlară și profesională a elevilor.
- Într-o proporție de 8,6%, participanții la anchetă consideră că dificultățile familiilor de a susține școlaritatea copiilor până la vârsta de 16 ani ar putea afecta participarea școlară a acestora, mai ales în cazul categoriilor dezavantajate de populație.
- Actorii investigați par mai degrabă sceptici cu privire la implementarea măsurii de extindere a învățământului obligatoriu la 10 clase, din perspectiva timpului scurt rămas pentru *calificarea* lor în raport cu exigențele prevăzute de această lege. Peste 10% dintre

subiecții investigați menționează rezistența la schimbare a cadrelor didactice drept unul dintre cele mai importante obstacole în calea implementării măsurii.

- Principiul educației permanente, care fundamentează printre altele măsura de prelungire a învățământului obligatoriu, pare să nu preocupe prea mult pe cei investigați. Măsurile privind elaborarea unui portofoliu pentru educația permanentă ridică însă semne de întrebare cu privire la modul concret în care poate fi realizat acesta, precum și a recunoașterii și validității competențelor menționate.

Alături de aceste opinii cu caracter general, ancheta furnizează și o serie de informații privind opiniile actorilor investigați în legătură cu aspecte specifice cum ar fi:

- debutul școlarității la 6 ani și implicațiile acestei măsuri asupra structurii învățământului primar;
- modalitățile de acces în clasa a IX-a de liceu și în școala de arte și meserii;
- aspecte de structură, acces și curriculum pentru ciclul superior al liceului.

⇒ **Opinii privind debutul școlarității la 6 ani și implicațiile asupra structurii învățământului primar**

- Există o opinie aproape unanimă privind importanța frecventării grădiniței înainte de școlaritate. Ca urmare, decizia de a generaliza *grupa pregătitoare* pare a avea un suport semnificativ din partea cadrelor didactice. Unele dintre acestea propuneau chiar obligativitatea grădiniței începând cu vârsta de 3 ani.
- Cadrele didactice consideră că cea mai importantă dificultate privind implementarea măsurii de școlarizare obligatorie începând de la 6 ani o reprezintă dorința părinților de a întârzia înscrierea la școală până la vârsta de 7 ani. În viziunea părinților, școala solicită din partea copiilor un efort semnificativ, preferând astfel să prelungească frecventarea grădiniței până după vârsta de 6 ani. Contrar opiniei părinților, cele mai multe cadre didactice consideră că vârsta de 6 ani este potrivită pentru debutul școlarității, iar copiii au șanse mai mari de succes dacă au frecventat grădinița.
- O dificultate importantă pentru implementarea măsurii de generalizare a grupei pregătitoare din grădiniță, dar și pentru debutul școlarității la 6 ani, o reprezintă, în viziunea actorilor investigați, lipsa spațiilor în grădiniță și școală pentru cuprinderea tuturor copiilor, precum și lipsa de adecvare a materialelor didactice necesare desfășurării unei activități pedagogice eficiente. A fost semnalată în acest sens și discrepanța semnificativă între mediul urban și cel rural în ceea ce privește resursele existente.
- Într-o proporție de peste 30%, cadrele didactice intervievate semnalează deficitul de cadre didactice calificate și pregătirea psiho-pedagogică inadecvată pentru punerea în aplicare a măsurii de extindere a învățământului obligatoriu. Discuțiile de grup au pus în lumină o serie de fenomene care s-ar putea produce ca urmare a introducerii acestei măsuri, cum ar

fi supraaglomerarea școlilor (care vor înscrie mai mulți copii de 6 ani) sau posibilul excedent de personal educativ în grădinițe (care ar putea rămâne fără posturi).

- Alte dificultăți semnalate se referă la implementarea principiului tratării individualizate a elevilor în condițiile unui nivel ridicat de eterogenitate a grupurilor de elevi la debutul școlarității (elevi de 6 ani, elevi de 7 ani, care au frecventat sau nu grădinița). De asemenea, un punct interesant de dezbatere s-a referit la modalitățile de evaluare a competențelor elevilor la finalul grădiniței sau la intrarea în școală, metodologiile existente fiind, în opinia celor mai mulți actori investigați, neadecvate.

⇒ **Opinii privind modalitățile acces în clasa a IX-a de liceu**

Fără îndoială, extinderea obligativității învățământului obligatoriu la 10 clase în condițiile păstrării structurii instituționale existente (gimnaziu, liceu sau școală de arte și meserii) a determinat o preocupare deosebită în rândul actorilor școlii pentru modalitățile de evaluare și acces în treptele superioare gimnaziului. Ca urmare, realizatorii anchetei au propus actorilor școlari trei metodologii de evaluare pentru selecția și repartizarea absolvenților de gimnaziu: 1) metodologia bazată pe rezultatele obținute la evaluările curente din gimnaziu; 2) testări naționale periodice la nivelul clasei a VII-a și a VIII-a; 3) evaluare bazată pe proiecte/portofolii.

Conform rezultatelor anchetei, aproape 52% dintre subiecții investigați sunt de părere că cea de-a doua variantă este cea mai potrivită în raport cu celelalte două, din următoarele motive:

- deține un grad ridicat de obiectivitate și comparabilitate, dat fiind faptul că se bazează pe criterii comune de evaluare la nivel național; în opoziție, evaluările curente ar putea avea un grad ridicat de subiectivitate, iar perioada de referință este relativ extinsă, fapt ce ar putea dezavantaja anumiți elevi care au dificultăți de adaptare la specificul învățământului gimnazial (în clasa a V-a)
- deși varianta (3) care propune o evaluare bazată pe proiecte sau portofolii pare a fi interesantă și cu potențial de valorificare a capacităților individuale ale elevilor, metodologia respectivă cere timp și o bună pregătire a cadrelor didactice pentru aplicarea acesteia.

Autorii studiului concluzionează că problematica evaluării competențelor elevilor reprezintă încă un punct nevralgic al sistemului de învățământ, o pregătire focalizată a cadrelor didactice în utilizarea unor modalități moderne de evaluare a competențelor fiind stringent necesară.

⇒ **Opinii privind Școala de Arte și Meserii**

Noua structură a școlilor de arte și meserii este apreciată pozitiv de majoritatea actorilor investigați, cei mai mulți dintre aceștia subliniind oportunitățile pe care le oferă această rută

de formare mai ales pentru elevii din mediul rural. De asemenea, este considerată oportună introducerea cuantumului de 30% din curriculumul pentru SAM alocat proiectării în raport cu nevoile locale. Cu toate acestea, multe cadre didactice apreciază că planurile de învățământ sunt încă puțin cunoscute, iar oportunitățile de a dezbate conținutul acestora au fost limitate înainte de aprobare.

În același timp, actorii investigați semnalează o serie de aspecte care ar putea afecta implementarea cu succes a acestui traseu educațional:

- percepția socială a acestei rute educaționale, interpretată ca o soluție pentru elevii cu eșec școlar;
- nivelul de calificare obținut la finalul acestui tip de parcurs școlar nu oferă șanse prea ridicate pentru ocuparea unui loc de muncă;
- activitățile practice propuse în planul de învățământ presupun dotări tehnice și personal calificat, în timp ce situația existentă în sistemul de învățământ la momentul realizării anchetei este considerată nesatisfăcătoare din acest punct de vedere pentru multe dintre instituțiile de învățământ.

⇒ **Opinii privind accesul elevilor în ciclul superior al liceului**

Dezbaterile privind modalitățile de acces în ciclul superior al liceului, realizate în cadrul cercetării Institutului de Științe ale Educației, au vizat identificarea avantajelor și dezavantajelor diferitelor criterii de evaluare care vor fi luate în considerare. Opinia generală, ca și în cazul accesului în clasa a IX-a, este aceea a necesității unor modalități de testare națională care să asigure comparabilitatea și obiectivitatea rezultatelor.

În același timp, problema orientării școlare și profesionale a absolvenților învățământului obligatoriu de 10 clase pare să rămână deschisă, în opinia celor mai mulți actori investigați. Extinderea serviciilor specializate de orientare școlară și profesională, precum și o pregătire a cadrelor didactice pentru identificarea și stimularea aptitudinilor individuale ale elevilor reprezintă soluții urgente în opinia celor investigați.

Măsura de prelungire a învățământului obligatoriu la 10 clase a introdus un element important de flexibilizare a traseelor de educație și formare, permițând astfel și absolvenților de școli de arte și meserii să își continue educația în niveluri superioare. Ancheta realizată de Institutul de Științe ale Educației evidențiază însă un interes mai scăzut al actorilor școlii pentru identificarea dificultăților sau a unor propuneri privind rutele pentru care absolvenții de școli de arte și meserii ar putea opta la finalizarea formării lor profesionale.

1.2.2. Consultarea actorilor educaționali – rezultatele anchetei

Așa cum evidențiază capitolul anterior, prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani a constituit o măsură de politică educațională supusă unei ample dezbateri publice, care a inclus atât factori cu responsabilități decizionale la nivelul sistemului de învățământ, precum și cadre didactice, elevi, părinți, alți membri ai societății civile. În cadrul cercetării de față s-a urmărit analiza gradului și a modalităților în care cadrele didactice, managerii școlari și alte persoane aflate în structuri de conducere au fost implicați în acest proces de consultare.

⇒ Participarea la procesul de consultare

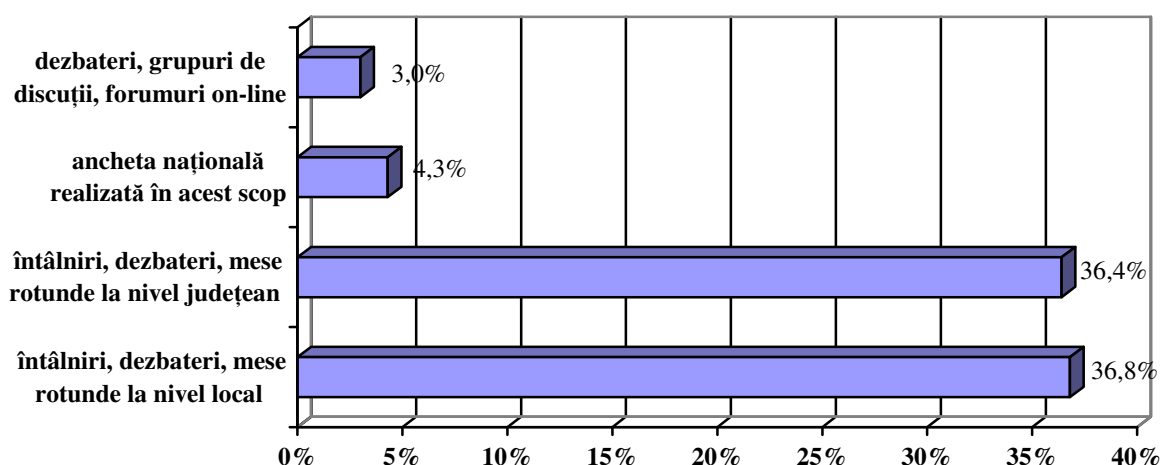
Conform declarațiilor directorilor unităților de învățământ cuprinse în eșantion, **aproape jumătate dintre aceștia au luat parte la procesul de consultare organizat la nivelul anului 2003**, cu privire la prelungirea duratei învățământului obligatoriu. Deși prima parte a capitolului evidențiază faptul că, la momentul inițial al stabilirii acestei măsuri, se constata o diferențiere pregnantă pe medii de rezidență cu privire la nivelul de informare a actorilor educaționali în acest sens (în defavoarea mediului rural), în cadrul anchetei de față ponderile celor implicați în procesul de consultare nu diferă semnificativ în funcție de acest criteriu.

Tabel 1.6. Participarea managerilor școlari la procesul de consultare privind prelungirea învățământului obligatoriu de la 8 la 10 clase (%)

	Total	Mediu		Rural		Urban	
		Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
Număr							
Da	234	133	101	102	31	8	93
Nu	256	144	112	105	39	13	99
NR	2	2	0	2	0	0	0
Total	492	279	213	209	70	21	192
%							
Da	47,6	47,7	47,4	48,8	44,3	38,1	48,4
Nu	52,0	51,6	52,6	50,2	55,7	61,9	51,6
NR	0,4	0,7	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Modalitățile de implicare în procesul de consultare au fost variate, în funcție de nivelul decizional (național/județean/local) la care s-au desfășurat și de modalitățile concrete de organizare (direct, on-line).

Fig. 1.2. Modalități de implicare a managerilor școlari în procesul de consultare



Cea mai mare parte dintre directorii școlilor investigate – peste o treime – au participat la întâlniri, dezbateri și mese rotunde organizate la nivel local (de exemplu, evenimente organizate în școli, în cadrul consiliilor profesionale, al comisiilor metodice, al consiliilor locale etc.). Astfel de activități au oferit oportunități mai largi de participare pentru diverse categorii de actori educaționali și au fost organizate mai frecvent la nivelul școlilor din mediul urban și al unităților de învățământ cu tradiție în oferta de învățământ profesional.

Aceleași tipuri de unități de învățământ au fost implicate, cu frecvențe similare, în activități de consultare organizate la nivel județean, de către inspectoratele școlare județene, casele corpului didactic sau alte instituții cu responsabilități educaționale.

Alte tipuri de activități de consultare, care au implicat mai puțini dintre directorii investigați, au vizat participarea la ancheta națională realizată în acest scop și care a fost menționată mai sus (completarea de chestionare, participarea la discuții de grup) și participarea la diferite forme de consultare on-line (dezbateri, grupuri de discuții și forumuri).

Referiri la implicarea în procesul de consultare cu privire la prelungirea duratei învățământului obligatoriu s-au făcut și în cadrul discuțiilor de grup organizate în cadrul prezentei cercetări cu **profesorii și alți decidenți educaționali**. Situațiile privind implicarea cadrelor didactice în procesul de consultare sunt diferite de la un caz la altul, în funcție de modul cum a fost organizat și gestionat acest proces la nivel județean și local (gradul de implicare a inspectoratelor școlare în informarea școlilor, tipurile de activități organizate de directorii de școli la nivel local) și de accesul direct al școlilor la astfel de informații (prin Internet).

La nivel global, cei mai mulți dintre profesorii participanți la discuțiile de grup și-au exprimat insatisfacția cu privire la faptul că nu au fost implicați în procesul de consultare. Nemulțumirea lor este legată în mod direct de faptul că deciziile se iau la nivelurile superioare de management, dar aplicarea acestora (cu toate punctele negative și aspectele critice) rămâne responsabilitatea lor. De asemenea, profesorii acuză un anumit conformism al proceselor de consultare publică: chiar dacă sunt consultați, de cele mai multe ori deciziile finale nu țin cont de opiniile și propunerile lor. Astfel, se apreciază că organizarea unui proces de consultare mai aprofundat, cu participarea mai largă a tuturor categoriilor de actori ce au responsabilități în plan educațional ar fi asigurat o mai bună identificare timpurie a punctelor critice și o mai eficientă proiectare a măsurilor concrete de reformare a sistemului de învățământ.

Caseta 1.1. Participarea la procesul de consultare – focus grup cadre didactice

Județul Iași – urban

C.D.1: Noi ne-am mai informat, am mai citit pe Internet, accesăm în permanență site-urile inspectoratului, al ministerului. Dar pentru cine nu are acces la un calculator, la Internet, e mai greu să afle noutățile. De aceea e bine să mai fie și întâlniri. La noi a fost și inspecția, a mai vorbit cu noi și ne-a prezentat niște lucruri. S-a făcut și prezentare în cadrul inspectoratului.

Județul Teleorman – rural

C.D.2: Ca orice problemă care se rezolvă, se rezolvă numai la nivel superior. Pe noi nu ne întreabă nimeni, niciodată, nimic. Sau dacă ne mai întreabă câteodată, spunem și spunem degeaba pentru că nu ne ascultă nimeni.

C.D.3: Sunt lucruri despre care nu suntem întrebați, dar pe care noi le punem în aplicație aici, noi suntem cei care stăm zi lumină în școală și suntem cei mai în măsură să știm dacă un lucru este bun sau nu, dar, din păcate, nu ne cere nimeni părerea.

C.D.4: La nivelul Ministerului, situația nu se vede așa de bine cum se vede de la noi. Aici la noi nu a fost nici o discuție nici la nivel local, nici la nivel județean.

Județul Brăila – urban, rural

C.D.5: La noi nu s-a discutat prea mult, la inspectorat poate mai mult. Și ar trebui să vină să ne mai întrebe, să ne mai consulte și pe noi.

C.D.6: La acest proces de consultare este important, în primul rând, să participe principalii actori. Și când zic principalii actori mă refer în egală măsură la oamenii școlii, la agenții economici care gestionează activitățile și forța de muncă și la alți factori care sunt implicați în procesul de învățământ. Sunt bineveniți și reprezentanții elevilor, membrii familiilor din care ei provin și, bineînțeles, și alte instituții și organizații neguvernamentale care lucrează pentru anumite grupuri de copii.

Solicitați să facă referire la **aspectele concrete pe care le-a vizat procesul de consultare** sau ar fi trebuit să le ia în calcul, profesorii au menționat în special aspecte care țin de organizarea și desfășurarea activității didactice, care implică o serie de dificultăți sau puncte critice:

- curriculumul școlar (stabilirea relației dintre pregătirea teoretică și instruirea practică, alegerea materiilor de specialitate și elaborarea programelor școlare pentru acestea, eșalonarea predării modulare pe ani de studiu etc.): *Noi avem, de exemplu, o mare problemă legată de curriculum. De regulă, sunt selectați în discuțiile acestea și câțiva*

profesori, dar sunt de obicei VIP-urile unui județ de la unu-două licee de elită din oraș. Ori, marea majoritate o formează grupurile școlare și liceele tehnologice, care nu au avut niciodată un cuvânt de spus în alegerea materiilor care se studiază sau nu, cât cuprinde o programă de învățământ. Copiii noștri nu sunt atât de bine pregătiți încât să asimileze orice, să înghită orice, oricât. Pe noi nu ne-a întrebat nimeni cât poate un elev să ducă (focus grup cadre didactice, județul Vrancea, urban).

- corelarea specializărilor alese pentru formare cu resursele materiale și umane și cu oportunitățile de integrare pe piața muncii existente la nivel local: *Noi știm cel mai bine ce posibilități avem în școala noastră. Degeaba vine cineva și ne spuneți „Faceți croitorie!” dacă nu avem cu ce. Nu avem atelier, nu avem baza materială, nu avem locuri pentru practică...* (focus grup cadre didactice, județul Teleorman, rural).

Ca o concluzie a discuțiilor de grup, se poate afirma că **procesul de consultare cu privire la prelungirea învățământului obligatoriu la 10 ani s-a derulat cu precădere la nivelurile managementului educațional** (inspectorate școlare, directori de școli) **și a implicat mai puțin alte categorii de actori** precum cadre didactice, elevi, părinți, agenți economici, alți membri ai comunității.

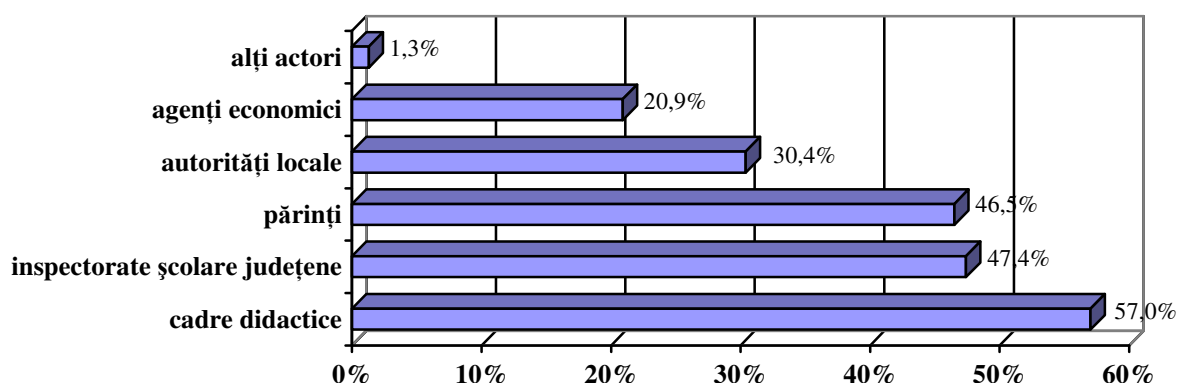
⇒ **Decizia privind înființarea școlilor de arte și meserii**

Analiza datelor cercetării evidențiază o importantă tendință de **descentralizare și depășire a granițelor sistemului educațional în ceea ce privește inițiativa înființării SAM-urilor**. Conform declarațiilor managerilor școlari, în peste jumătate dintre SAM-urile care s-au înființat începând din anul 2003 (57%), inițiativa a aparținut cadrelor didactice. Aceasta constituie un real aspect pozitiv: profesorii sunt cel mai în măsură să evalueze oportunitatea înființării SAM-ului deoarece cunosc cel mai bine situația din școală (suficiența și calitatea resurselor umane și materiale, nevoile de formare ale elevilor, solicitările părinților) și contextul local (cerințele pieței forței de muncă).

În același sens al descentralizării la nivel de decizie, directorii de școli investigați indică și alți actori educaționali – părinți (47%), autorități locale (30%), agenți economici (21%) – ca având inițiativa organizării de SAM-uri. Datele sunt relevante, în contextul în care rolurile acestora în cadrul parteneriatului social sunt semnificative în organizarea și buna desfășurare a învățământului profesional: părinții motivează elevii pentru studiu, iar sistemul de învățământ are datoria să răspundă nevoilor și cerințelor lor în plan educațional; autoritățile locale și agenții economici sunt direct implicați în asigurarea resurselor necesare desfășurării în condiții optime a școlarizării.

De asemenea, inspectoratele școlare județene – ca decidenți cu responsabilități în organizarea rețelei școlare la nivel teritorial – au avut inițiativa înființării de SAM-uri în aproape jumătate dintre școlile investigate.

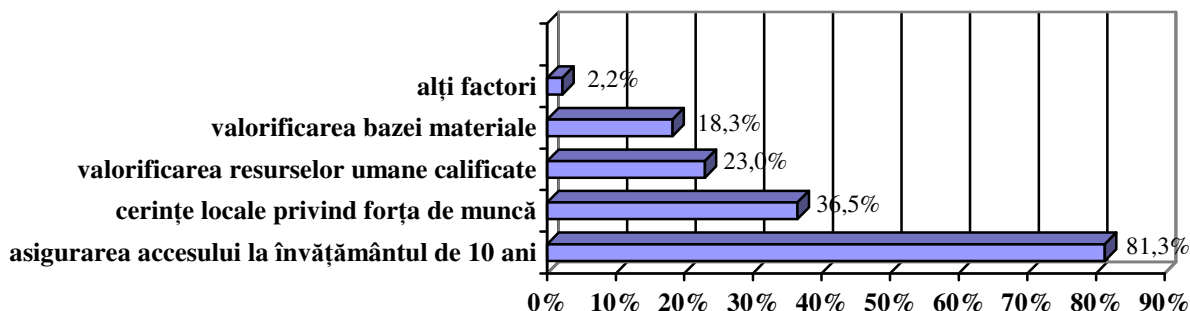
Fig. 1.3. Inițiativa privind înființarea SAM



Conform informațiilor oferite de directorii școlari, **înființarea de SAM-uri a fost un proces complex, care a presupus multiple consultări** cu părinții elevilor (77%), cadrele didactice din școală (73%), elevii aflați la finalul ciclului gimnazial (67%), autoritățile locale (66%), agenții economici din zonă (47%) sau chiar alte școli învecinate (22%). Corelând aceste date cu informațiile oferite de diferite categorii investigate prin discuțiile focalizate de grup, se poate identifica un anumit formalism al răspunsurilor managerilor școlari: în cele mai multe situații, părinții au declarat că nu au fost consultați cu privire la înființarea SAM-urilor în școlile de la nivelul comunității.

Dincolo de actorii care au fost implicați în inițierea sau consultarea privind înființarea SAM-urilor, această decizie a avut la bază anumiți factori și nevoi specifice. **Principalul determinant pentru înființarea de SAM-uri (peste 80% dintre cazuri) a fost nevoia de a asigura accesul elevilor dintr-o anumită zonă (mai ales în mediul rural) la învățământul obligatoriu de 10 ani.** În condițiile în care măsura legislativă s-a implementat rapid, fără o perioadă anterioară de pregătiri specifice, era de așteptat ca această nevoie de tip extern (determinată de caracterul de obligativitate a 10 ani de școală) să fi fost cea determinantă în înființarea SAM-urilor, în defavoarea altor motive, care ar fi trebuit să primeze (nevoi locale, cerințe educaționale etc.). Această ultimă categorie de motive sau oportunități – poate cu cea mai importantă semnificație pentru funcționarea optimă a învățământului profesional și pentru asigurarea eficienței acestuia – a fost menționată de ponderi relativ reduse de directori: nevoia de a acoperi unele cerințe specifice de forță de muncă la nivel local, disponibilitatea resurselor umane calificate la nivelul școlii, valorificarea bazei materiale existente în școală.

Fig. 1.4. Factori care au contribuit la înființarea SAM-urilor începând cu anul 2003



Informațiile oferite de cadrele didactice și diferite categorii de decidenți, în cadrul interviurilor de grup sau individuale, cu privire la criteriile luate în considerare la înființarea claselor de SAM susțin datele prezentate anterior.

Caseta 1.2. Criteriile luate în considerare la înființarea SAM-urilor – interviu decidenți, focus grup cadre didactice

Județele Iași, Teleorman

Inspector 1: *Trebuie justificată necesitatea înființării SAM-urilor. În primul rând au fost rațiuni legate de nevoia a 10 ani obligatorii: familiile erau foarte sărace și nu aveau posibilitatea să țină copiii la o școală sau la liceu din oraș... Apoi alt motiv a fost că era agent economic în zonă care a oferit sprijin pentru desfășurarea practicii. Tot școlile au venit cu cadre didactice din localitatea respectivă care funcționau la alte școli și care erau dispuse să își facă transferul.*

Inspector 2: *Atunci când au fost introduse școlile SAM și s-a făcut o restructurare a rețelelor școlare, s-a urmărit o anume repartizare teritorială pe suprafața județului. A fost propuneri, au fost consultări ale profesorilor și ale Comitetului Local de Dezvoltare, deci au fost ședințe în care s-a discutat această rețea și cu dezbateri aprinse aș putea spune...*

Județul Iași – rural, urban

C.D.3: *La noi în județ s-a făcut un studiu de impact: în ce zone să se organizeze SAM-uri, care sunt localitățile defavorizate din care copii nu pot pleca la oraș să își completeze studiile obligatorii, care sunt posibilitățile de transport pentru elevi etc.*

C.D.4: *Populația școlară, dotarea școlii, personalul școlii și deschiderea pe care am găsit-o în comunitate, la nivel de primărie – aceste aspecte au fost luate în considerare. Plus existența agenților economici, fără de care nu se putea înființa o școală SAM.*

Aproximativ aceleași categorii de factori au fost menționați ca fiind determinanți în **stabilirea calificărilor care fac parte din oferta SAM-urilor** (atât a celor nou înființate, precum și a celor care funcționau anterior anului 2003): cerințele specifice de forță de muncă la nivel local, cerințele exprimate de elevi și părinții acestora, existența în școală a resurselor umane specializate, existența în școală a bazei materiale adecvate calificărilor respective, cerințele

specifice de forță de muncă la nivel național și european, disponibilitatea unor resurse umane specializate de la nivel local.

Tabel 1.7. Determinanți în stabilirea calificărilor care fac parte din oferta SAM-urilor (%)

	Total	Mediu		Rural		Urban	
		Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
Număr							
cerințele de forță de muncă la nivel local	366	184	182	127	57	17	165
cerințele exprimate de elevi și părinții acestora	297	167	130	122	45	14	116
existența în școală a resurselor umane specializate	285	118	167	80	38	9	158
existența în școală a bazei materiale adecvate calificărilor respective	262	98	164	64	34	11	153
cerințele de forță de muncă la nivel național/european	133	59	74	42	17	5	69
disponibilitatea unor resurse umane specializate de la nivel local	94	58	36	41	17	3	33
Total	492	279	213	209	70	21	192
%							
cerințele de forță de muncă la nivel local	74,4	65,9	85,4	60,8	81,4	81,0	85,9
cerințele exprimate de elevi și părinții acestora	60,4	59,9	61,0	58,4	64,3	66,7	60,4
existența în școală a resurselor umane specializate	57,9	42,3	78,4	38,3	54,3	42,9	82,3
existența în școală a bazei materiale adecvate calificărilor respective	53,3	35,1	77,0	30,6	48,6	52,4	79,7
cerințele de forță de muncă la nivel național/european	27,0	21,1	34,7	20,1	24,3	23,8	35,9
disponibilitatea unor resurse umane specializate de la nivel local	19,1	20,8	16,9	19,6	24,3	14,3	17,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ofertele de calificări specifice SAM-urilor au fost promovate în special prin discuții cu elevii și părinții din școală (67%) sau din zonă (72%), precum și prin discuții cu cadre didactice din școlile gimnaziale situate în apropiere (60%).

Analiza datelor investigației evidențiază diferențieri semnificative privind rolul factorilor anterior menționați în stabilirea calificărilor, în funcție de mediul de rezidență (urban/rural) și de vechimea ofertei de învățământ profesional (înainte de anul 2003/ulterior anului 2003).

- În alegerea rutelor de specializare, cerințele locale de forță de muncă constituie un aspect luat în considerare mai ales de școlile din mediul urban și de cele care furnizau pregătire profesională înainte de anul 2003. De altfel, piața forței de muncă este mai dezvoltată în mediul urban, oferind școlilor posibilități multiple de alegere a calificărilor, iar școlile cu tradiție în învățământul profesional cunosc mai bine cererea la nivel local.

- Resursele materiale adecvate calificărilor și existența resurselor umane specializate la nivelul școlilor sunt factori determinanți în stabilirea calificărilor SAM-urilor tot pentru aceleași categorii de unități de învățământ: școlile din mediul urban și cele care funcționau anterior anului 2003. Datele cercetării sunt susținute și de concluziile altor studii⁶, potrivit cărora calitatea resurselor umane și materiale (implicit a celor necesare organizării învățământului profesional) este mai bună în școlile din mediul urban și în școlile care au o experiență îndelungată în oferta de învățământ profesional.

Este important de evidențiat faptul că, în conformitate cu declarațiile directorilor de școli, decizia cu privire la calificările pe care le oferă școlile în domeniul profesional este stabilită luând în considerare mai ales nevoile pieței muncii și cerințele educaționale ale elevilor și părinților acestora, apoi resursele școlii.

Acest aspect este oarecum relativizat în cadrul discuțiilor de grup cu profesorii, care pun mai puțin în discuție posibilitățile de inserție profesională a absolvenților și susțin ideea că **stabilirea calificărilor trebuie să țină seama în primul rând de resursele reale ale școlii**: numai pornind de la acestea se poate asigura un învățământ profesional de calitate. Cum calitatea acestora este variată de la o școală la alta, s-a apelat la diferite soluții: utilizarea experienței unităților de învățământ care au funcționat ca școli pilot în cadrul Programelor Phare VET ca un real sprijin pentru SAM-urile nou înființate, în cadrul unor rețele de asistență inter-școli; implicarea comunității în asigurarea transportului elevilor la unitățile de învățământ profesional din localități învecinate; completarea resurselor materiale ale școlii pe bază de donații, contracte cu agenți economici etc.

Caseta 1.3. Criteriile care stau la baza stabilirii calificărilor SAM-urilor – focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – urban

C.D.1: *Primii ani după 2003 am avut profil de electromecanică, apoi am propus industrie alimentară. Pentru ambele am avut profesori foarte buni, ingineri specialiști, a decurs bine, chiar dacă n-am avut ateliere. Ne-am folosit de agenții economici de la noi, de comunitate. Deci, fiecare director propunea ce specializare, se gândea cu ce poate școala să se descurce.*

Județul Brăila – rural

C.D.2: *La noi s-a fixat profil agricol, dar noi avem o bază pe strungărie și croitorie. Când s-a fixat profilul agricol – nu zicem că este rău – s-a gândit că se poate face o bază în domeniul agricol? Avem un tractor, o semănătoare, avem pământ? Nu.*

Județul Hunedoara – urban

C.D.3: *Aici s-a revenit la profilul mecanic pe care l-am avut cândva, pentru care sunt în școală niște strunguri vechi pentru băieți și mașini de cusut pentru fete. Dar materie primă nu a existat niciodată nici colo, nici colo.*

⁶ Jigău, M. (coord.), *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*, Institutul de Științe ale Educației, Ed. MarLink, București, 2002; studiile de evaluare internă privind învățământul profesional și tehnic din România, accesibile la <http://tvvet.ro/details.php?lang=RO&id=19&page=30>.

C.D.4: *La noi s-a schimbat profilul. Dar ce bază materială poți să-ți aduni într-un an de zile? Dotarea trebuie să se facă în timp.*

Aceste aspecte sunt necesar de valorizat, ca posibile constrângeri sau factori favorizanți, în evaluările și prognozele cu privire la oferta învățământului profesional, cu atât mai mult cu cât peste jumătate dintre directorii investigați și-au exprimat intenția de a propune în viitor noi calificări SAM în cadrul școlilor pe care le manageriază.

CAPITOLUL 2. Implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani: oportunități, condiții și efecte

Măsurile de politică educațională specifice implementării învățământului obligatoriu de 10 ani au implicat o participare variată a diverșilor actori educaționali la activitățile pregătitoare și un proces de consultare complex, care a presupus multiple dezbateri, argumente, motivații. În condițiile în care măsura legislativă s-a implementat rapid în practica școlară, era de așteptat ca sistemul de educație, pe de o parte, să valorifice o serie de aspecte ca oportunități de punere în practică a noilor decizii (de exemplu, resursele materiale și umane calificate de care dispuneau, la acel moment, școlile generale din mediul rural la care erau atașate și clase de ucenici), iar pe de altă parte, să ofere soluții la problemele și constrângerile apărute pe parcurs.

În acest sens, am considerat relevantă evaluarea diferitelor dimensiuni ale sistemului de educație – rețeaua școlară, starea dotărilor materiale, calitatea resurselor umane și deficitul de personal didactic, schimbările la nivelul curriculumului școlar și al modalităților de evaluare și certificare, oferta educațională a sistemului de învățământ – menite să asigure succesul măsurii, precum și participarea la educație, calitatea și eficiența educației și rezultatele elevilor. Capitolul de față prezintă situația generală a acestor domenii anterior implementării măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu, precum și opiniile actorilor educaționali cu privire la aspectele pozitive și punctele critice ale aplicării în practica educațională, ulterior momentului 2003.

2.1. Rețeaua unităților școlare

Evoluția numărului unităților școlare din învățământul preuniversitar, în perioada 2000-2006, a fost una fluctuantă în cazul tuturor nivelurilor de învățământ analizate. După cum se constată pe baza analizei datelor la nivelul întregului sistem de educație, numărul unităților care aparțin învățământului primar și gimnazial a înregistrat o scădere de aproximativ 30%, reducându-se de la aproximativ 7000 în anul școlar 2000/2001 la mai puțin de 5000 în anul școlar 2006/2007. Se poate remarca faptul că măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu nu a influențat în mod semnificativ structura rețelei în cazul școlilor generale, diferențele înregistrate în anul 2003/2004 în comparație cu anii anteriori înscriindu-se în tendința generală de scădere.

Această tendință este un 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.

Scăderea cea mai importantă se înregistrează în ultimul an al perioadei de referință (2006/2007), comparativ cu anul anterior (2005/2006). În acest an, măsurile de descentralizare și raționalizare a rețelei au condus la diminuarea numărului total de unități școlare cu peste 1000 de școli. În paralel, conform datelor furnizate de INS, numărul secțiilor de învățământ primar și gimnazial care funcționează pe lângă unele licee sau grupuri școlare s-a dublat în același interval (3679 secții înregistrate în anul școlar 2005/2006 și 7591 secții înregistrate în anul școlar 2006/2007).

Spre deosebire de școlile generale, atât numărul liceelor cât și cel al școlilor profesionale/SAM înregistrează o tendință de creștere în perioada de referință. În sistemul de învățământ existau în anul școlar 2006/2007 cu aproximativ 4% mai multe licee în comparație cu anul școlar 2000/2001, tendința de creștere fiind una relativ redusă, însă constantă. Și numărul unităților profesionale/SAM independente a crescut cu aproximativ o cincime în acest interval de timp, însă evoluția a fost una fluctuantă, anul 2004/2005 înregistrând un minim de unități. Ca și în cazul școlilor generale, există secții de învățământ profesional în cadrul unor licee sau grupuri școlare, aceasta fiind, de fapt, principala formă de organizare a acestui tip de învățământ. Astfel, în anul 2005/2006, conform datelor furnizate de INS, existau 1473 astfel de secții, în timp ce numărul acestora s-a redus la 1388 în anul școlar 2006/2007.

Pe medii de rezidență se poate observa diminuarea cu aproximativ o treime a numărului de școli generale din mediul rural în intervalul 2000-2006. 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. Astfel, în mediul rural numărul liceelor s-a diminuat cu peste 10%, în timp ce tendința în mediul urban a fost opusă, numărul liceelor din orașe crescând cu un procent similar. În contrapondere, numărul unităților de învățământ profesional/SAM independente s-a diminuat în mediul urban și a crescut în mediul rural, în special datorită dezvoltării învățământului profesional în aceste zone, după implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu. De altfel, numărul unităților de învățământ din mediul rural care

oferă formare profesională a crescut în pondere mult mai mare prin dezvoltarea rețelei de școli generale la care au fost atașate clase SAM.

Tabel. 2.1. Numărul unităților de învățământ preuniversitar, în perioada 2000-2006, pe medii de rezidență și niveluri de învățământ

Nivel de învățământ	An școlar	Total	Mediul	
			urban	rural
Primar și gimnazial (exclusiv școlile cu clase I-IV)	2000-2001	6996	1526	5470
	2001-2002	6870	1525	5345
	2002-2003	6702	1521	5181
	2003-2004	6616	1506	5110
	2004-2005	6451	1493	4968
	2005-2006	5980	1535	4445
	2006-2007	4887	1405	3482
Liceal	2000-2001	1367	1165	202
	2001-2002	1379	1174	205
	2002-2003	1388	1180	208
	2003-2004	1397	1186	211
	2004-2005	1413	1198	215
	2005-2006	1410	1198	212
	2006-2007	1421	1242	179
Profesional și de ucenici/SAM (unități independente)	2000-2001	93	70	23
	2001-2002	89	66	23
	2002-2003	85	58	27
	2003-2004	79	56	23
	2004-2005	77	54	23
	2005-2006	90	60	30
	2006-2007	115	47	68
Profesional și de ucenici /SAM (grupuri școlare)	2000-2001	...	...	...
	2001-2002	26	20	6
	2002-2003	26	16	10
	2003-2004	21	13	8
	2004-2005	18	12	6
	2005-2006	31	13	18
	2006-2007	66	9	57

Sursa: Învățământul primar și gimnazial la începutul anului școlar 2000/2001 - 2002/2003, Învățământul profesional și de ucenici, postliceal și de maiștri la începutul anului școlar 2000/2001 - 2002/2003, Învățământul liceal la începutul anului școlar 2000/2001, Învățământul primar și gimnazial la începutul anului școlar 2002/2003 – 2006/2007, Învățământul profesional și de ucenici, postliceal și de maiștri la începutul anului școlar 2002/2003 – 2006/2007, Învățământul liceal la începutul anului școlar 2002/2003 – 2006/2007, INS, 2003-2007.

Datele din portalul SEI al Ministerului Educației oferă o imagine mai detaliată asupra rețelei de unități corespunzătoare învățământului profesional. Conform acestor date, în perioada 2002-2006 numărul școlilor de arte și meserii independente și al celor în care funcționează clase SAM a înregistrat o tendință de creștere. Evoluția cea mai spectaculoasă se observă în cazul școlilor generale care oferă și învățământ profesional. Astfel, în anul implementării măsurii privind durata învățământului obligatoriu (2003/2004), numărul acestora a crescut cu peste 40% comparativ cu anul școlar anterior (2002/2003) – 484 față de 277. În general,

tendința de creștere continuă și în anii următori, cu excepția ultimului an al perioadei de referință, an în care se înregistrează o scădere semnificativă determinată de măsurile de restructurare a rețelei școlare încadrate în procesul de descentralizare.

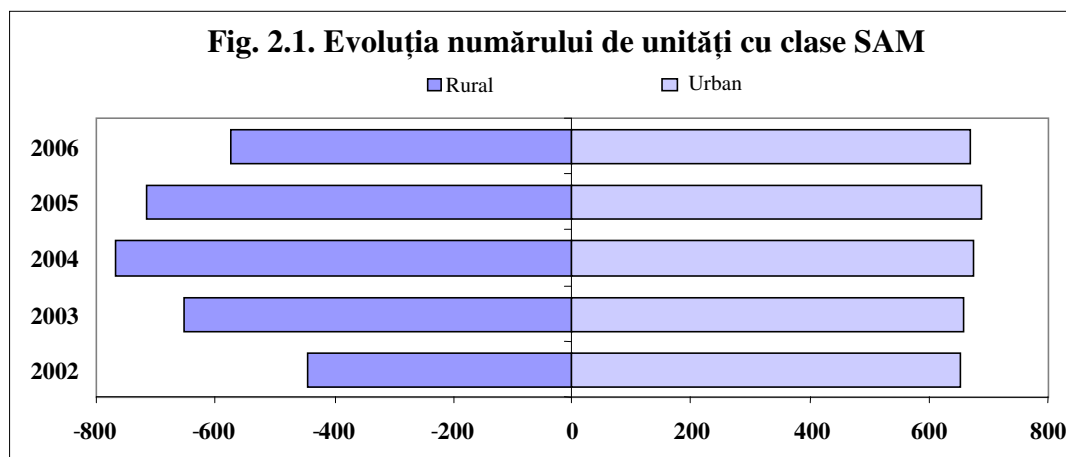
Tabel. 2.2. Numărul unităților de învățământ profesional/ SAM, în perioada 2000-2006*

		Șc. prof.indep/ SAM	SAM în cadrul Șc. I-VIII	SAM în liceu sau gr. sc.	Total
Total	2002-2003	50	277	769	1096
	2003-2004	53	484	776	1313
	2004-2005	75	584	784	1443
	2005-2006	79	528	796	1403
	2006-2007	86	362	794	1242
Rural	2002-2003	21	249	174	444
	2003-2004	23	452	179	654
	2004-2005	38	548	182	768
	2005-2006	42	491	182	715
	2006-2007	50	341	182	573
Urban	2002-2003	29	28	595	652
	2003-2004	30	32	597	659
	2004-2005	37	36	602	675
	2005-2006	37	37	614	688
	2006-2007	36	21	612	669

* Inclusiv clase și secții în școli cu clase I-VIII, grupuri școlare și licee.

Sursa: Calculat pe baza datelor din portalul SEI.

Tendința de creștere a numărului școlilor generale a căror ofertă include și învățământ profesional/SAM, observabilă pe ansamblul sistemului, este mult mai accentuată în mediul rural. Astfel, în anul școlar 2003/2004, numărul școlilor rurale de acest tip aproape s-a dublat în comparație cu anul școlar anterior, an în care în cadrul unor școli cu clase I-VIII funcționau clase de ucenici. Această creștere a fost generată de decizia de înființare a claselor SAM în cadrul unui număr mare de școli cu clase I-VIII în mediul rural, decizie care a constituit o oportunitate pentru elevii din aceste zone oferită în vederea frecventării învățământului obligatoriu de 10 ani. Spre finalul perioadei de referință, și în special în anul școlar 2006/2007, se înregistrează o scădere accentuată a numărului acestor unități, scădere ale cărei cauze au fost menționate mai sus, la care se adaugă faptul că o parte dintre școlile generale cu clase SAM s-au transformat în unități SAM sau au fost integrate în grupuri școlare, cât și desființarea unităților în cazul cărora cererea s-a redus semnificativ.



Continuând analiza pe medii de rezidență și tipuri de școli se constată că, atât în mediul rural, cât și urban evoluția numărului școlilor de arte și meserii care funcționau ca unități independente este ascendentă. Tendința este mai vizibilă în mediul rural: de la 21 de unități școlare în anul școlar 2002/2003 la 50 de unități în 2006/2007; în aceeași perioadă, în urban cifra a crescut de la 29 la 36 de unități.

În cazul secțiilor SAM care funcționează în cadrul liceelor sau grupurilor școlare, evoluția ascendentă este mai puțin accentuată în ambele medii de rezidență. De remarcat însă că numărul unităților de acest tip este mult mai redus în mediul rural (sub 200 de unități), comparativ cu zonele urbane (aproximativ 600), pe parcursul întregii perioade de referință.

2.2. Calitatea resurselor materiale

2.2.1. Resursele materiale în învățământul preuniversitar – date generale

Anterior măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu, mai precis în anul școlar 2002-2003, situația spațiilor școlare la nivelul învățământului preuniversitar se prezenta astfel: existau 18.100 clădiri cu o suprafață desfășurată de 9.981.612 mp. aparținând învățământului primar și gimnazial; 4.299 clădiri cu o suprafață desfășurată de 7.179.903 mp. aparținând învățământului secundar; peste 3.205 de clădiri, cu o suprafață desfășurată de 3.903.283 mp., și cu funcționalitate de internat, cantină, sală de sport etc.

Infrastructura școlilor prezenta multiple și variate probleme, cele mai importante fiind legate de izolarea termică și hidrologică, sistemul de iluminat și încălzire, rezistența seismică etc. De exemplu, două treimi din unitățile de învățământ preuniversitar (majoritatea din mediul rural) aveau sistem local de încălzire (sobe), utilizând combustibil solid. În ceea ce privește anul de construcție, cu implicații asupra stabilității și rezistenței, unitățile de învățământ (inclusiv cele

destinate învățământului preșcolar) se distribuie astfel: 1% dintre unități au fost construite înainte de începutul sec. XIX, 11% au fost construite înainte de sec. XX, 9% din unități au fost construite înainte de primul război mondial, 18 % - între cele două războaie mondiale. Doar aproximativ 40% din clădirile școlare sunt construite după anul 1977, cu respectarea normelor de rezistență corespunzătoare gradelor de seismicitate stabilite pe fiecare zonă a țării. Principala problemă a bazei materiale rămâne, astfel, lipsa de siguranță în exploatare, datorită vechimii unei proporții foarte mari dintre clădirile școlare. Toate școlile construite înainte de acest an sunt proiectate în consecință, ele prezentând un potențial risc de avariere sau chiar dărâmare, în cazul unui seism major.

Situația cea mai dezavantajată o aveau școlile generale, unități puternic sub-finanțate (OECD, 2000), atât în ceea ce privește cheltuielile curente de întreținere și reparații cât și cheltuielile de investiții. Conform datelor oficiale⁷, din punct de vedere al dotărilor tehnico-edilitare, în sistem încă existau școli generale care nu îndeplineau condițiile minime de funcționare: fără curent electric (43 unități), fără sursă de apă (2805 de unități), fără apă curentă și, implicit, fără grupuri sanitare adecvate, care să ofere condiții minime de igienă personală (6.209 unități). În lipsa apei curente, școlile își asigurau apa din fântâni; de regulă acestea erau forate la nivelul primei pânze de apă freatică, apa fiind necorespunzătoare din punct de vedere igienico-sanitar.

În ceea ce privește mobilierul școlar, la nivelul anului de referință, numai în cazul a 28% dintre școlile din învățământul pre-universitar starea acestuia era bună, conform unei evaluări realizate la nivel național de Ministerul Educației și Cercetării. Situația era și mai problematică în ceea ce privește mobilierul laboratoarelor și atelierelor. De asemenea, majoritatea școlilor generale nu aveau o sală de sport adecvată.

Urmărind sistemul de asigurare cu mijloace de bază (alfabetare, hărți, atlase, globuri pământești etc.), cu materiale specifice activităților în laboratoare, precum și cu cele privind echiparea tehnologică și informatică, pe trepte de învățământ și arii curriculare, se poate aprecia că în anul școlar 2002/2003 nivelul de dotare al școlilor era unul minimal. Astfel, gradul de dotare al unităților de învățământ (dotare existentă/dotare necesară sau normată x 100), varia între 5-10% pentru cele de nivel preșcolar, primar, gimnazial și profesional, și între 15-20% pentru cele din învățământul liceal. Situația pe medii de rezidență indica faptul că sistemul de educație reușea într-o măsură și mai mică să răspundă nevoilor școlilor din mediul rural în ceea ce privește aceste materiale și mijloace de bază.

⁷ *Raportul privind starea sistemului de educație*, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, 2003.

Semnificative pentru nivelul de dotare de care dispuneau unitățile de învățământ primar și gimnazial în anul școlar 2002/2003 sunt și următoarele aspecte:

- numai aproape 10% dintre aceste unități dispuneau de laboratoare de informatică și reușeau să ofere elevilor oportunitatea de a lucra pe calculatoare conectate la Internet;
- majoritatea unităților în care funcționau biblioteci școlare reclamau faptul că fondul de carte este învechit/depășit.

Situația spațiilor și dotărilor în învățământul preuniversitar a înregistrat o îmbunătățire continuă după momentul implementării măsurii referitoare la extinderea duratei învățământului obligatoriu. În special după anul 2005, eforturile de ameliorare a condițiilor în care se desfășoară procesul de instruire în unitățile de învățământ din mediul rural au fost semnificative prin intermediul unor programe și proiecte specifice.

Astfel, conform datelor MECT (*Raportul privind starea învățământului*, 2006 și 2007) au fost distinct alocate de la bugetul de stat 100 de milioane de Euro pentru reabilitarea școlilor și construcțiilor școlare în mediul rural. Aceste investiții au fost completate de cele din cadrul programului *Phare TVET*, prin care au fost demarate proiecte de reabilitare/construcție pentru 151 unități de învățământ profesional și tehnic din mediul rural și din localități mici și mijlocii (134 școli asistate prin proiectele Phare TVET 2004-2006 și 17 școli asistate prin proiectul Phare TVET 2003).

De asemenea, prin *Programul pentru Învățământul Rural (PIR)* a fost urmărită asigurarea unor condiții minime igienico-sanitare în școli din zonele rural sărace, fiind realizate sau demarate lucrări de alimentare cu apă, modernizare grupuri sanitare și instalații electrice și termice sau dotare cu mobilier a peste 1400 de unități școlare. Valoarea totală a fondurilor cheltuite pentru aceste lucrări a depășit la nivelul anului 2007 suma de 13 milioane USD.

Prin intervențiile din cadrul PIR peste 8000 de școli au fost dotate cu mijloace de învățământ de bază (seturi de matematică pentru învățământul primar, seturi de științe, seturi pentru fizică, seturi de chimie, seturi de geografie, seturi de unelte de lucru la tablă pentru matematică, modele de anatomie etc.), iar 4000 de unități au primit 1,5 milioane cărți și alte materiale tipărite. Ministerul Educației a alocat, de asemenea, fonduri pentru procurarea a 80.000 de bucăți echipament sportiv și pentru achiziționarea a 700.000 de cărți pentru elevii din învățământul primar, situați tot în mediul rural.

În prezent, în cadrul PIR sunt finalizate sau în faza de execuție activitățile de reabilitare a grupurilor sanitare, instalațiilor electrice și termice pentru 335 unități școlare, valoarea fondurilor alocate fiind de 5,9 milioane USD. De asemenea, au fost contractate și demarate

activitățile de reabilitare/construcție pentru 82 de școli de arte și meserii în cadrul programului multi-anual Phare TVET.

Creșterea resurselor alocate școlilor pentru ameliorarea spațiilor și bazei materiale a fost posibilă printr-un mai mare efort de la bugetul național, cât și printr-o contribuție mai mare a bugetelor locale. O abordare strategică a acestor probleme prin inițierea și derularea unor proiecte și programe care au urmărit obiective relevante în această arie a permis o mai bună convergență a acestor eforturi, cu rezultate directe asupra ameliorării condițiilor de învățare.

Din păcate, perioada îndelungată de sub-finanțare cât și distribuția dezechilibrată a beneficiarilor de finanțare la nivelul județelor determină ca, în continuare, să existe școli, în special în mediul rural, care se confruntă cu dificultăți în asigurarea resurselor materiale necesare, probleme semnalate de actorii investigați și prezentate în capitolul care urmează.

2.2.2. Calitatea resurselor materiale la nivelul Școlilor de Arte și Meserii – rezultatele anchetei

Resursele materiale constituie un domeniu necesar de luat în considerare în implementarea oricărei măsuri de politică educațională, ca aspect cu rol potențial de factor de succes sau de constrângere în realizarea unui demers de acest tip. Din această perspectivă, punerea în aplicare a măsurii privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani presupunea o analiză inițială riguroasă a suficienței și calității resurselor materiale ale școlilor, identificarea problemelor și, pe cât posibil, rezolvarea /ameliorarea acestora, eventual asumarea riscului unor efecte negative privind calitatea pregătirii elevilor, într-o primă fază, ca urmare a menținerii unor deficiențe la nivelul acestei componente a sistemului de învățământ, dar și intenționalitatea remedierii pe parcurs a acestor deficiențe.

Situația privind resursele materiale ale unităților școlare prezentată mai sus evidențiază multiplele probleme și deficiențe existente la nivelul resurselor materiale ale școlilor anterior implementării măsurii referitoare la modificarea duratei învățământului obligatoriu, dar și intervențiile susținute care au avut loc în vederea ameliorării acestora după momentul 2003. Totuși, așa cum se va constata din analiza care urmează, intervențiile realizate nu au reușit până în prezent – la cinci ani după implementarea măsurii – să elimine/diminueze în suficientă măsură dificultățile cu care se confruntă școlile sub aspectul resurselor materiale, în special în cazul fostelor școli cu clase I-VIII cărora le-au fost atașate clase SAM, școli situate aproape în exclusivitate în mediul rural.

Astfel, pornind de la importanța evaluării realiste a resurselor materiale de care dispun în prezent școlile, ancheta realizată în rândul directorilor acestora și-a propus obținerea unei serii de informații privind baza materială a școlilor, cu referire la:

- aspecte cantitative și calitative ale spațiilor, echipamentelor și materialelor didactice;
- schimbări în ceea ce privește dotarea materială a școlilor, realizate începând cu anul 2003, corelate cu măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu;
- dificultăți întâmpinate în aplicarea acestei măsuri de politică educațională, determinate de calitatea resurselor materiale;
- analiza unor situații concrete privind dotarea atelierelor școlare – studii de caz.

⇒ **Aprecieri generale cu privire la spații, echipamente și materiale didactice**

Analiza datelor din chestionarele adresate directorilor de școli evidențiază faptul că, în general, **sălile de clasă sub aspect numeric** nu au constituit un element problematic pentru punerea în practică a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani. Chiar și în școlile I-VIII care au organizat clase SAM începând cu anul 2003 (preponderente în mediul rural) nu au existat constrângeri cu privire la suficiența sălilor de clasă, în condițiile în care tendințele demografice negative au determinat în ultimii ani, la nivel general, un excedent de spațiu școlar. Această realitate a fost subliniată și în cadrul tuturor discuțiilor de grup derulate în diferite județe ale țării, atât de către profesori, cât și de către părinți ai elevilor.

În ceea ce privește dotarea cu spații necesare desfășurării instruirii practice, **aproape 20% dintre unitățile de învățământ investigate au menționat că nu au ateliere 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 33% (Rural, E1, Tabel 2.4.). Această situație este explicabilă dacă luăm în considerare faptul că măsura prelungirii învățământului obligatoriu (respectiv, a înființării de noi SAM-uri) a fost implementată rapid în practica școlară, iar asigurarea resurselor materiale necesare (respectiv, ateliere școlare și dotarea corespunzătoare a acestora) implică timp și fonduri pe care sistemul de învățământ nu le-a avut la momentul respectiv. Analiza datelor investigației referitoare la numărul de ateliere pe școală susține aceeași concluzie. Astfel, la nivelul școlilor cuprinse în cercetare, s-a înregistrat o medie de 3 ateliere/unitate de învățământ (media fiind calculată prin raportare la numărul școlilor care dispun de aceste spații cu destinație specială), cu variații foarte mari în funcție de mediul de rezidență și de vechimea școlii: pentru unitățile de învățământ profesional din mediul rural înființate începând din 2003 media este de 1 atelier /școală (Tabel 2.5.)

În conformitate cu declarațiile profesorilor și ale părinților din cadrul discuțiilor de grup, absența atelierelor din unele școli reprezintă un aspect problematic din mai multe perspective:

- Lipsa atelierelor școlare este considerată un dezavantaj în primul rând din perspectiva școlii: nu dă posibilitate profesorilor de a realiza o mai bună relație între pregătirea teoretică și instruirea practică printr-o mai bună coordonare a conținutului practicii (în acest sens, părinții reclamă că unii angajatori nu implică elevii în activități cu scop educativ, ci îi utilizează ca forță de muncă brută pentru activități improprii – cărat, curățenie etc.). Din perspectiva elevilor, practica în atelierele școlare, în special în prima clasă SAM, le-ar oferi acestora un mediu mai sigur și mai supravegheat de lucru, care nu poate fi asigurat la agenții economici din anumite sectoare de activitate.
- Unele școli de arte și meserii nu au ateliere școlare pentru una sau mai multe dintre calificările oferite prin curriculum, acest fapt fiind dublat uneori de absența, la nivel local, a unui angajator care să ofere posibilitatea desfășurării instruirii practice: *Practic, noi ne-am trezit în anul 2003 cu SAM, dar cu dotări și spații necorespunzătoare sau mai bine zis deloc. Și nici cu firme locale. De la anul se dă în folosință noul corp de clădire, de acum vom avea spațiu; până acum s-a funcționat într-o magazie ca atelier (focus grup cadre didactice, județul Brăila, rural); Nu avem dotare materială pe sectorul construcții, numai pe tâmplărie și mobilier. Iar aici nu e nici firmă de construcții, ca să putem face practica la întreprindere, cum fac ceilalți, acesta e un mare dezavantaj... Calificarea asta s-a introdus acum doi ani, că se caută foarte mult, s-a schimbat de sus... (focus grup cadre didactice, județul Vrancea, urban).*

Tabel 2.4. Dotarea unităților de învățământ profesional cu spații specifice

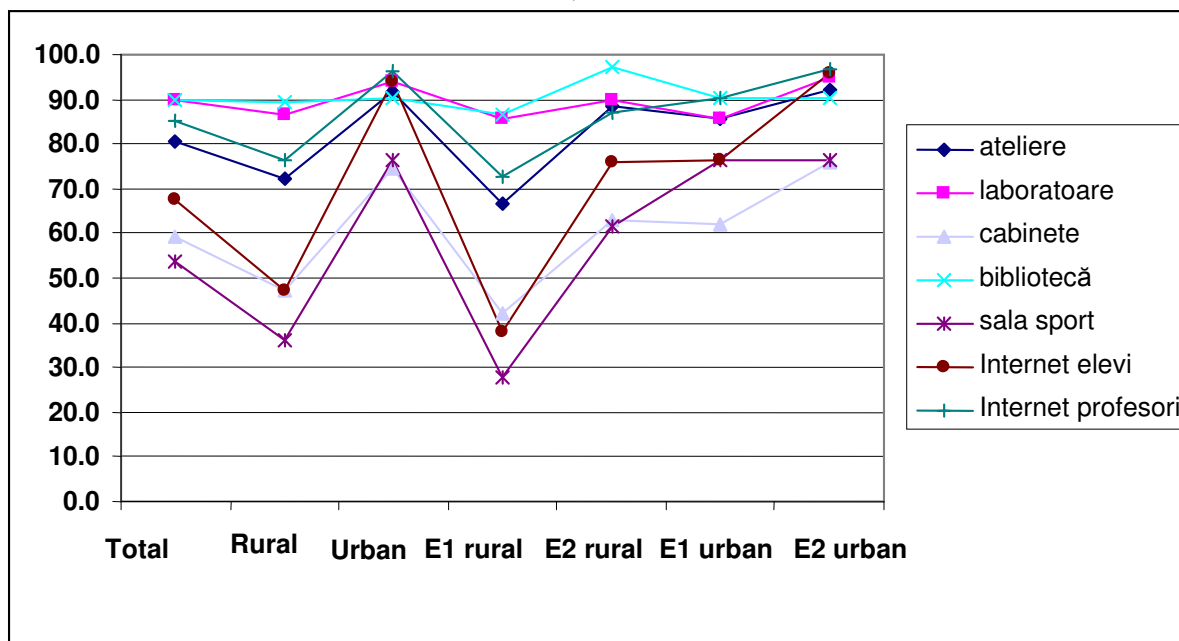
	Total	Mediu		Rural		Urban	
		Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
Număr							
ateliere școlare	396	201	195	139	62	18	177
laboratoare	442	242	200	179	63	18	182
cabinete	291	132	159	88	44	13	146
bibliotecă	441	249	192	181	68	19	173
săli de sport	264	101	163	58	43	16	147
Internet elevi	332	132	200	79	53	16	184
Internet profesori	418	213	205	152	61	19	186
%							
ateliere școlare	80,5	72,0	91,5	66,5	88,6	85,7	92,2
laboratoare	89,8	86,7	93,9	85,6	90,0	85,7	94,8
cabinete	59,1	47,3	74,6	42,1	62,9	61,9	76,0
bibliotecă	89,6	89,2	90,1	86,6	97,1	90,5	90,1
săli de sport	53,7	36,2	76,5	27,8	61,4	76,2	76,6
Internet elevi	67,5	47,3	93,9	37,8	75,7	76,2	95,8
Internet profesori	85,0	76,3	96,2	72,7	87,1	90,5	96,9

Obs.: Numărul total de unități de învățământ cuprinse în eșantion a fost de 492.

Alte tipuri de spații cu care sunt dotate unitățile de învățământ profesional sunt:

- **laboratoare** – Acestea au un rol important în pregătirea de specialitate, în condițiile în care în planurile de învățământ este alocată o pondere ridicată de ore special destinate activităților de laborator. 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 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 – Tabel 2.5.
- **cabinete școlare** – Aceste tipuri de spații sunt prezente în aproximativ 60% dintre școli, cu pondere mai redusă în mediul rural (47% față de 75% în urban) și, respectiv, în unitățile de învățământ profesional înființate din anul 2003, de asemenea în ariile rurale – 42% (Tabel 2.4.)
- **bibliotecile școlare și sălile de sport** – Dotarea școlilor cu aceste tipuri de spații de învățământ nu este strict legată de măsura prelungirii duratei învățământului obligatoriu la 10 ani sau de eficiența sistemului de învățământ profesional, dar a fost luată 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 SAM-urile nou înființate în aceste arii (72%) – Tabel 2.4.
- **computere și accesul la Internet asigurat profesorilor și elevilor** – Prin dotările de care dispun, peste două 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 instrucție. 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 – 38%, respectiv 73% (Tabel 2.4.). Aplicarea testului z de comparație între medii a datelor evidențiază, de altfel, existența unei diferențe statistice semnificative (la pragul de semnificație $p < 0,01$) privind accesul la Internet în funcție de mediul de rezidență și de vechimea unității de învățământ profesional.

Fig. 2.2. Distribuția dotărilor unităților de învățământ profesional cu spații specifice, pe medii de rezidență și pe tipuri de școli



Tabel 2.5. Dotarea unităților de învățământ profesional cu spații cu destinație specială

Dotări		Total	Rural		Urban	
			E1	E2	E1	E2
Număr ateliere	Maxim	21	4	11	16	21
	Medie	3,11	1,13	2,20	5,78	6,44
Număr laboratoare	Maxim	35	7	9	9	35
	Medie	4,21	1,82	3,52	2,56	7,05
Număr cabinete	Maxim	23	9	13	23	22
	Medie	4,21	2,15	3,35	5,54	5,80

Obs.: Mediile au fost calculate prin raportare la numărul de unități de învățământ care au declarat prezența dotărilor respective.

Solicitați să facă o **evaluare a echipamentelor și materialelor didactice din punct de vedere cantitativ**, raportat la nevoile de formare profesională a tuturor elevilor înscriși în SAM, directorii investigați au exprimat un nivel redus de apreciere cu privire la acest aspect. Valoarea mediei aprecierilor, obținută prin ponderarea numărului de răspunsuri cu cel corespunzător treptei scalei de apreciere (0=deloc / 4=foarte mare măsură) este de 1,80. Valorile indicatorilor statistici calculați și a testului de semnificație aplicat (medie, dispersie, abatere standard, test z) evidențiază faptul că nivelurile de apreciere cu privire la dotările școlii sub aspect cantitativ sunt diferite semnificativ în funcție de mediul de rezidență și vechimea unităților de învățământ (existente anterior anului 2003 sau înființate începând din acest an). Astfel, nivelul aprecierilor este mai redus în cazul școlilor din mediul rural, respectiv în cele nou înființate ca urmare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu (Tabel 2.6.).

Tabel 2.6. Aprecieri privind echipamentele și materialele didactice sub aspect cantitativ, raportate la nevoile de formare profesională ale elevilor din SAM

		Total răsp.	Nivelul de apreciere					NR	Medie	Ab. standard	Test z
			Deloc (0)	Mică măsură (1)	Potrivit (2)	Mare măsură (3)	F. mare măsură (4)				
Mediu	Rural	279	9,0%	36,2%	40,1%	11,8%	1,4%	1,4%	1,577	0,88	6,49
	Urban	213	1,9%	20,2%	44,1%	28,6%	3,8%	1,4%	2,094	0,87	
Tip	E1	230	10,0%	35,2%	39,1%	12,6%	0,9%	2,2%	1,582	0,87	5,83
	E2	262	2,3%	24,0%	44,3%	24,8%	3,8%	0,8%	2,038	0,86	
Rural	E1	209	11,0%	36,8%	36,8%	12,4%	1,0%	1,9%	1,517	0,90	2,14
	E2	70	2,9%	34,3%	50,0%	10,0%	2,9%	0,0%	1,757	0,78	
Urban	E1	21	0,0%	19,0%	61,9%	14,3%	0,0%	4,8%	1,857	0,71	1,57
	E2	192	2,1%	20,3%	42,2%	30,2%	4,2%	1,0%	2,120	0,88	
Total		492	5,9%	29,3%	41,9%	19,1%	2,4%	1,4%	1,801	0,91	

Aprecierile privind aspectele cantitative ale echipamentelor și materialelor didactice au fost completate cu **aprecieri de natură calitativă a spațiilor de învățământ, cu referire la gradul de adecvare a acestora la specificul calificărilor** asigurate. Calcularea aceluiași tipuri de indicatori statistici (medie, dispersie, abatere standard, test z) evidențiază niveluri foarte reduse de apreciere a calității generale a dotării atelierelor școlare (media=1,71) și a laboratoarelor (media=1,85). Situația calității dotărilor este cea mai redusă în cazul fermelor școlare (media=0,88) – dotări specifice specializării „agricultură” oferite prin SAM-uri. Ca și în cazul aprecierilor privind aspectele cantitative, diferența privind calitatea dotărilor rămâne puternic semnificativă în funcție de mediul de rezidență și de tradiția școlilor în oferta de învățământ profesional (Tabel 2.7.).

Tabel 2.7. Aprecieri privind calitatea echipamentelor și materialelor didactice, raportată la nevoile de formare profesională ale elevilor din SAM

		Total	Mediu		Rural		Urban	
			Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
Număr		492	279	213	209	70	21	192
Laboratoare	Medie	1,848	1,441	2,380	1,301	1,857	1,905	2,432
	Ab. standard	1,133	1,095	0,945	1,094	0,990	1,109	0,910
	Test z		10,19		3,96		2,10	
Ateliere	Medie	1,707	1,315	2,221	1,201	1,657	2,190	2,224
	Ab. standard	1,113	1,085	0,926	1,123	0,876	1,096	0,905
	Test z		9,97		3,50		0,14	
Ferme	Medie	0,884	0,849	0,930	0,756	1,129	0,571	0,969
	Ab. standard	1,510	1,456	1,577	1,391	1,603	1,050	1,620
	Test z		0,58		1,74		1,54	

Așadar, se poate concluziona că **unitățile de învățământ profesional din mediul rural, respectiv cele înființate ca urmare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu sunt deficitare din punct de vedere al spațiilor, echipamentelor și materialelor didactice**, atât din punct de vedere cantitativ, cât și din perspectiva calității și adaptării acestora la specificul SAM.

Analiza aspectelor cantitative și calitative ale echipamentelor și materialelor didactice a fost aprofundată și în cadrul discuțiilor de grup. Situațiile concrete înregistrate din această perspectivă au variat de la *avem de toate* la *niciodată nu o să avem suficiente materiale didactice, niciodată nu o să fim mulțumiți cu ce avem pentru că ne lipsesc prea multe*. Principalele probleme menționate au vizat următoarele aspecte:

- lipsa materiilor prime din ateliere și din laboratoare, precum și a resurselor financiare necesare achiziționării acestora – *Utilaje, în general, avem. Ce nu avem și cu ce stăm mai rău este materie primă, cu care să lucreze elevii... Ar trebui să existe un fond special din care să se cumpere aceste resurse materiale ca să lucreze elevii* (focus grup cadre didactice, județul Vrancea, urban); *Resursele materiale lipsesc cu desăvârșire! Spațiile n-ar fi o problemă, e vorba de dotare. Nici n-avem destule, și nici calitativ nu e prea grozav... Ne-ar trebui soft-uri educaționale pe discipline tehnice, calculatoare mai multe, videoproiectoare. Apoi domnii maiștri nu au suficiente materiale, aprovizionarea cu materie primă se face foarte greu. Facem din resursele noastre, cât putem* (focus grup cadre didactice, județul Teleorman, rural).
- lipsa unei corespondențe directe între dotarea școlilor și calificările oferite prin curriculumul școlar: *Aici nu știu, dar trebuie să recunoaștem că dotarea școlii nu corespunde întotdeauna cu nivelul de pregătire profesională, fie este veche, fie nu este suficientă* (interviu decidenți, județul Vrancea); *Este destul de rău! De ce nu au și ei un atelier dotat, să poată să facă și ei practică? Să aibă și ei un atelier cu ce le trebuie, să învețe cum se îndoaie o tablă, cum se curăță, că doar e de mecanic auto! Dar la profilul la care sunt, mecanici auto, ei taie cu drujba!* (focus grup părinți, județul Hunedoara, rural).
- neadecvarea unor dotări primite de către școli la condițiile locale: *Școala a primit dotări: 20 de mașini, nu industriale, sunt mașini simple... Toate sunt la 220 V, dar școala este dotată cu instalație pentru 380 V-forță. Dar utilajele ni s-au trimis așa cum ni s-au trimis. Am tot sunat peste tot, dar degeaba... și în felul ăsta am ajuns la concluzia că le-au adus degeaba, nu le putem folosi* (focus grup cadre didactice, județul Iași, urban).

În situații similare celor prezentate anterior, dotarea materială a unităților de învățământ profesional a fost considerată mai mult o constrângere decât o oportunitate în aplicarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani. Astfel de aprecieri sunt mai frecvente – atât din perspectiva elevilor, cât și a cadrelor didactice – în cazul școlilor din mediul rural, în special a celor înființate după momentul 2003. Lipsa spațiilor (ateliere

școlare, laboratoare, ferme etc.) necesare desfășurării instruirii teoretice și practice de specialitate, insuficiența și calitatea slabă a unora dintre dotările materiale poate determina, astfel, fenomene de absenteism școlar, interes scăzut sau motivație slabă pentru ruta de profesionalizare, rezultate școlare nesatisfăcătoare, nivel scăzut de pregătire profesională – toate acestea cu posibile repercusiuni de durată asupra eficienței măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani.

⇒ **Ameliorarea dotărilor materiale ale școlilor, corelate cu măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu**

Un alt aspect aprofundat prin investigația de față a vizat măsura în care unitățile de învățământ profesional au înregistrat o ameliorare – cantitativă și calitativă – a dotărilor materiale în perioada ulterioară momentului 2003. Astfel de informații ne permit să evaluăm în ce grad înființarea de noi SAM-uri sau de noi specializări în cadrul unităților de învățământ deja funcționale a fost susținută cu măsuri specifice de dotare materială necesară organizării unui învățământ de calitate, capabil să își atingă scopurile educaționale propuse (atât în plan general, cât și al pregătirii profesionale de specialitate).

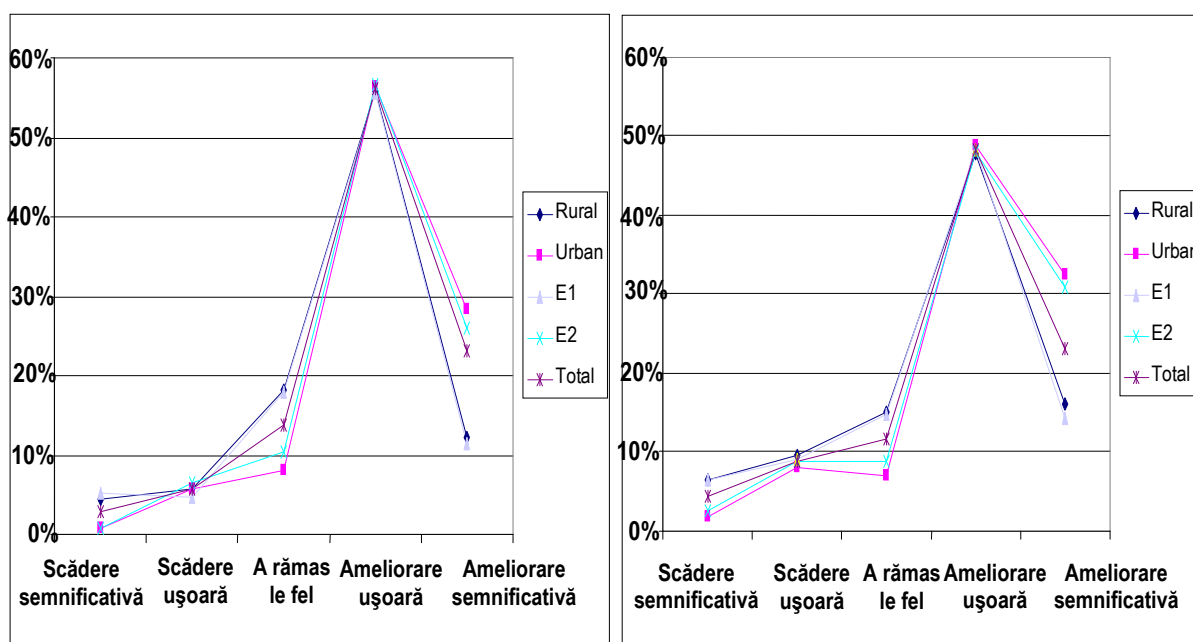
Tabel 2.8. Gradul de ameliorare a dotării SAM-urilor cu materiale didactice și echipamente, în perioada 2003-2007

		Total răsp.	Nivelul de apreciere					NR	Medie	Ab. standard	Test z
			Scădere semnificativa (0)	Scădere ușoară (1)	A rămas la fel (2)	Ameliorare ușoară (3)	Ameliorare semnificativă (4)				
Aspecte cantitative											
Mediu	Rural	279	4,3%	5,7%	18,3%	55,9%	12,2%	3,6%	2,588	1,04	5,18
	Urban	213	0,9%	5,6%	8,0%	56,3%	28,2%	0,9%	3,033	0,87	
Tip	E1	230	5,2%	4,8%	17,8%	55,7%	11,3%	5,2%	2,665	0,94	4,21
	E2	262	0,8%	6,5%	10,3%	56,5%	26,0%	0,0%	3,004	0,83	
Rural	E1	209	5,7%	4,8%	18,2%	56,0%	10,5%	4,8%	2,512	1,09	2,45
	E2	70	0,0%	8,6%	18,6%	55,7%	17,1%	0,0%	2,814	0,82	
Urban	E1	21	0,0%	4,8%	14,3%	52,4%	19,0%	9,5%	2,667	1,13	1,61
	E2	192	1,0%	5,7%	7,3%	56,8%	29,2%	0,0%	3,073	0,83	
Total		492	2,8%	5,7%	13,8%	56,1%	19,1%	2,4%	2,780	0,99	
Aspecte calitative											
Mediu	Rural	279	6,5%	9,7%	15,1%	47,7%	16,1%	5,0%	2,473	1,21	5,04
	Urban	213	1,9%	8,0%	7,0%	48,8%	32,4%	1,9%	2,981	1,03	
Tip	E1	230	6,5%	9,1%	14,8%	48,3%	14,3%	7,0%	2,589	1,08	3,99
	E2	262	2,7%	8,8%	8,8%	48,1%	30,9%	0,8%	2,965	1,00	
Rural	E1	209	7,2%	8,6%	15,8%	49,3%	12,4%	6,7%	2,378	1,22	2,41

	E2	70	4,3%	12,9%	12,9%	42,9%	27,1%	0,0%	2,757	1,11	1,00
Urban	E1	21	0,0%	14,3%	4,8%	38,1%	33,3%	9,5%	2,714	1,31	
	E2	192	2,1%	7,3%	7,3%	50,0%	32,3%	1,0%	3,010	0,98	
Total		492	4,5%	8,9%	11,6%	48,2%	23,2%	3,7%	2,693	1,16	

Datele investigației confirmă faptul că, atât sub aspect cantitativ, cât și calitativ, **s-a înregistrat o ameliorare a dotărilor materiale ale unităților de învățământ profesional în perioada ulterioară anului 2003**. Peste 70% dintre școlile investigate consideră că nivelul resurselor materiale s-a îmbunătățit – ușor sau semnificativ – în perioada 2003-2007. Proporția corespunzătoare pentru ambele perspective – cantitativă și calitativă – este însă mai redusă în cazul școlilor situate în mediul rural (aproximativ 68-64%, față de 85-81% în urban) și în cele nou înființate în aceleași arii (66-62%). Valoarea mediilor aprecierilor, obținută prin ponderarea numărului de răspunsuri cu cel corespunzător treptei scalei de apreciere 0-4 se situează, pe ansamblu, în jurul valorii de 2,7 în ambele perspective de analiză. Pe medii de rezidență, aceste valori sunt de aproximativ 2,5 în mediul rural și 3 în urban, iar în cazul noilor SAM-uri din rural – 2,4. De altfel, analiza valorilor indicatorilor statistici calculați și a testului de semnificație utilizat (medie, dispersie, abatere standard, test z) evidențiază faptul că nivelurile de apreciere a ameliorării situației resurselor materiale variază în funcție de mediul de rezidență și de vechimea școlilor: **școlile din mediul rural, respectiv în cele nou înființate începând cu anul 2003 – care aveau la momentul respectiv cele mai pregnante nevoi de dotări materiale adecvate – declară un nivel scăzut mai de ameliorare a resurselor materiale decât unitățile de învățământ din mediul urban și cele cu tradiție în domeniul formării profesionale.**

Fig. 2.3. Distribuția aprecierilor privind dotările materiale în perioada 2003-2007, pe medii de rezidență și pe tipuri de școli (a – cantitativ, b – calitativ)



Discuțiile de grup cu profesori și cu părinți au permis **identificarea „surselor” ameliorării resurselor materiale** ale unităților SAM.

- **dotări din fondurile proprii ale unităților de învățământ** – În cadrul acestei categorii sunt subsumate atât sumele de bani adunate prin fondul clasei, cât mai ales bugetul obținut de școli din realizarea/ vânzarea diferitelor produse sau servicii: *La noi, majoritatea dotărilor au fost până nu demult de pe timpuri, când ne patrona întreprinderea X. Cu ce-am primit în ultimii ani am dotat o sală de sport, laboratorul de chimie și cam atâta. Restul, am luat noi din fonduri proprii: am făcut reparații, am schimbat uși la clădire, parchet, dulapuri, am cumpărat autobuzul, am făcut bucătăria și sala de mese funcționabilă, ca să putem obține autorizație sanitară. Acum mai rămâne să mai facem grupurile sanitare. Noi avem banii ăștia din fonduri extrabugetare, din cursuri de calificări. Cu banii ăștia, după ce scădem cheltuielile cu cursuri, cu profesori, cumpărăm ce ne trebuie* (focus grup cadre didactice, județul Teleorman, urban).
- **dotări prin programele Phare** – Fondurile obținute de școli prin programele Phare sunt evidențiate de școlile din toate județele cuprinse în cercetare și de către toți actorii investigați ca principal susținător al ameliorării resurselor materiale ale școlilor de arte și meserii. Relevantă în acest sens este comparația permanentă dintre școlile care au accesat astfel de fonduri și cele necuprinse în programe sau cea dintre situația școlilor la intrarea și, respectiv, la ieșirea dintr-un astfel de program: *Sunt patru grupuri școlare care au beneficiat de Programul Phare VET și acestea sunt dotate la standarde europene. Celelalte unități nu se ridică la aceste standarde, nu au cum, chiar dacă fac mari eforturi proprii pentru o dotare măcar minimală* (interviu decidenți, județul Brăila); *Unele școli, mai ales din mediul rural, au aveau aproape nimic, nu existau ateliere, laboratoare școlare... Rezolvarea acestei probleme a venit odată cu programele PHARE. Avem 16 astfel de proiecte în județ, a câte 650.000 de Euro fiecare. Echipamentele, materialele erau insuficiente inițial, apoi au început să fie acoperite golurile prin astfel de fonduri* (interviu decidenți, județul Iași); *La nivelul județului nostru am văzut cum și-au schimbat puternic înfățișarea și dotările aceste școli în ultimii 10 ani și apreciez că aceasta s-a întâmplat prin faptul că sunt multe unități pe raza județului unde s-au accesat fondurile Phare și unde s-au adus și noi echipamente, s-au îmbunătățit mult spațiile, climatul, totul* (interviu decidenți, județul Vrancea). *Da, am fost dotați. Am primit fond special pentru laboratoare prin programul Phare. Ce vedeți aici este din anul acesta calendaristic* (focus grup cadre didactice, județul Vrancea, urban); *Cum ați văzut și cum v-am și spus, o să facem două ateliere noi cu programul PHARE. Echipamentele vor fi de ultimă generație, suficiente pentru toții copiii* (focus grup cadre didactice, județul Hunedoara, rural).
- **fonduri din partea MECT, a autorităților locale, alte sponsorizări și donații la nivelul comunității**: *O vreme a fost foarte greu. Am avut doar trei mașini de cusut. Apoi a venit și sponsorizarea aceea locală și am mai cumpărat mașini. Cu copiii am mai cumpărat*

alte trei mașini (focus grup cadre didactice, județul Hunedoara, rural); Acum câțiva ani s-au primit niște fonduri de la minister. Toată modernizarea s-a făcut în cadrul laboratorului în ultimul timp cu banii primiți de la primărie. Au mai fost și donații, mai nou (focus grup cadre didactice, județul Brăila, urban).

⇒ **Dotarea atelierelor școlare din unitățile SAM – situații concrete**

Pentru a detalia analiza situației dotărilor materiale specifice învățământului profesional și tehnic, în cadrul cercetării de față s-a realizat o anchetă prin chestionar (adresat maiștrilor instructori) combinată cu observarea directă la nivelul a **10 unități de tip SAM**. Scopul concret a vizat evaluarea dotării atelierelor școlare în raport cu normativele în vigoare, precum și a condițiilor de desfășurare a instruirii practice în școală și în afara acesteia (la agenți economici).

Unitățile de învățământ investigate sunt de diferite tipuri – SAM-uri în cadrul unor grupuri școlare (4 unități), în cadrul unor școli cu clasele I-VIII (4 unități) sau unități independente (2 unități) – din mediul urban și rural deopotrivă, majoritatea fiind înființate în anul 2003 sau ulterior acestui moment. Pentru a acoperi o gamă largă de situații, au fost alese domenii variate pentru care se oferă pregătire profesională în cadrul acestor SAM-uri: agricultură; construcții, instalații și lucrări publice; fabricarea produselor din lemn; industrie alimentară; industrie textilă și pielărie; mecanică; silvicultură, turism și alimentație.

Informațiile solicitate maiștrilor instructori și cele completate în fișele de observare ne-au permis evaluarea detaliată atât a aspectelor de context ce constituie condițiile de desfășurare a instruirii practice, precum și a dotărilor concrete cu echipamente a atelierelor școlare (aspecte cantitative și calitative, condiții de achiziționare a echipamentelor școlare etc.).

În ceea ce privește **organizarea și desfășurarea instruirii practice**, o parte dintre unitățile investigate au contracte de practică cu unul sau mai mulți agenți economici, în funcție de calificările pentru care se oferă pregătire profesională sau în funcție de oportunitățile oferite de piața locală a forței de muncă. În general, agenții economici respectivi dispun de capacitatea necesară pentru a primi toți elevii în practică. În cazul unora dintre aceste școli, practica de specialitate se desfășoară sub supravegherea maiștrilor instructori, la care se adaugă personal specializat oferit de agenții economici (ingineri, maiștri).

S-au înregistrat însă și situații în care practica școlară se desfășoară pe grupuri de elevi la mai mulți agenți economici, de dimensiuni mai mici; acest fapt determină dificultăți de coordonare și supraveghere din partea școlii a activității practice desfășurate de elevi. Alte școli nu au contract de colaborare cu nici un agent economic și nu dispun nici de ateliere școlare sau acestea nu sunt dotate conform standardelor, situații cu repercusiuni substanțiale asupra

pregătirii practice a elevilor. Se întâlnesc și situații în care activitatea sezonieră a unor agenți economici (de exemplu, a celor din agricultură) nu oferă posibilitatea desfășurării instruirii practice la angajator de-a lungul întregului an școlar.

În ceea ce privește **dotarea cu echipamente a atelierelor școlare**, situațiile înregistrate prin fișele de observare evidențiază un nivel relativ critic. Numărul de ateliere/școală și mărimea acestora variază în funcție de dimensiunea unității de învățământ și de numărul de calificări asigurate. Adecvarea echipamentelor și utilajelor din punct de vedere numeric și calitatea echipamentelor sunt apreciate ca fiind de nivel mediu spre insuficient în cele mai multe dintre cazuri. De cele mai multe ori, calificativele asociate acestora de către maiștrii instructori sunt: *neadecvate, insuficiente, degradate, depășite din punct de vedere tehnic, în mică măsură corelate cu dotările existente la nivelul companiilor* ce își desfășoară activitatea în domeniile pentru care școlile oferă pregătire profesională. Atât dotările, cât și materiile prime necesare sunt achiziționate, în cele mai multe situații, mai rar decât anual. Principalele surse de achiziționare a acestora sunt, în ordinea mențiunilor: fonduri proprii, împrumut sau transfer de la o altă unitate de învățământ (aflată în lichidare sau care și-a schimbat profilul de formare în ultimii ani), agenți economici, fondurile asigurate de MECT și de autoritățile locale.

Datele oferite de fișele de evaluare a atelierelor școlare și de interviurile cu maiștrii instructori permit evidențierea acelorași concluzii care s-au desprins din informațiile furnizate prin intermediul celorlalte instrumente de investigație (chestionarul adresat directorului, discuțiile de grup cu cadre didactice și cu părinți): **resursele materiale ale unităților de învățământ profesional rămân încă un aspect problematic**. Dotarea oferită acestor școli prin programele de tip Phare sau cea asigurată prin eforturi proprii sau fonduri publice nu au reușit să acopere golurile existente, în condițiile în care anul 2003 a constituit un moment de înființare de noi SAM-uri fără asigurarea condițiilor materiale necesare implementării cu succes a acestei măsuri de politică educațională.

2.3. Calitatea resurselor umane

2.3.1. Deficitul de personal didactic calificat – date generale

Deficitul de personal didactic calificat în învățământul preuniversitar reprezenta o problemă chiar înainte de aplicarea măsurii de extindere a duratei învățământului obligatoriu. Astfel, în anul școlar 2002/2003, la nivelul învățământului gimnazial (implicit în cazul școlilor generale la care s-au atașat clasele IX-X) deficitul respectiv atingea aproape 15%. În mediul rural acest fenomen era și mai accentuat, peste 20% dintre profesori fiind necalificați. Un procent similar

de cadre didactice necalificate se înregistra și în cazul învățământului profesional, din nou învățământul rural fiind într-o situație de dezavantaj (79,3% profesori calificați, în comparație cu 88,5% în mediul urban).

Tabel 2.9. Distribuția cadrelor didactice pe niveluri de învățământ, medii de rezidență și calificare în perioada 2000-2006

An școlar		Nivel de studiu					
		Gimnazial		Liceal		Profesional/SAM	
		Nr.	din care % calificați	Nr.	din care % calificați	Nr.	din care % calificați
2000/2001	Total	97172	...	64018	91,3	4894	79,1
	Urban	48999	...	59863	91,7	3943	81,5
	Rural	48173	...	4155	86,6	951	69,0
2001/2002	Total	100868	...	64729	92,5	5576	79,7
	Urban	50895	...	60562	93,0	4307	82,1
	Rural	49973	...	4167	86,3	1269	71,4
2002/2003	Total	92825	85,7	60988	93,2	6063	86,4
	Urban	46202	93,0	57083	93,4	4682	88,5
	Rural	46623	78,5	3905	90,9	1381	79,3
2003/2004	Total	88750	90,8	58925	97,9	5782	88,7
	Urban	42778	96,7	54999	98,1	4425	90,2
	Rural	45972	85,4	3926	95,1	1357	83,9
2004/2005	Total	89119	91,4	62192	97,8	6290	91,7
	Urban	41835	96,8	57807	98,0	4761	94,6
	Rural	47284	86,6	4385	95,5	1529	82,8
2005/2006	Total	84928	92,2	61914	98,2	6234	91,1
	Urban	40167	96,8	57410	98,4	4662	93,3
	Rural	44761	88,1	4504	95,6	1572	84,6
2006/2007	Total	82458	92,9	62048	98,0	5643	90,8
	Urban	39117	97,1	58543	98,1	3889	93,5
	Rural	43341	89,2	3505	95,3	1754	84,8

Obs.: Datele INS pentru anii 2000 și 2001 nu sunt disponibile separat pentru nivelul primar și gimnazial. Pentru învățământul liceal, profesional și postliceal, în cazul mediului de rezidență s-a luat în considerare tipul de localitate în care este situată unitatea de învățământ.

Sursa: Date INS, 2000-2006.

Implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu prezenta astfel un risc ridicat de accentuare a deficitului de personal didactic calificat. Cu toate acestea, în anii următori se înregistrează o ameliorare a deficitului de personal didactice calificat în cazul celor trei niveluri de învățământ analizate, atât pe total, cât și pe medii de rezidență. Astfel, în învățământul gimnazial ponderea cadrelor didactice calificate a crescut constant, ajungând în anul școlar 2006/2007 la aproape 93%, creșterea cea mai importantă – de peste 10 puncte procentuale în comparație cu anul școlar 2002/2003 – fiind înregistrată în cazul unităților de învățământ din mediul rural. Această situație a fost determinată atât de politicile de formare promovate la nivel național (inclusiv în cadrul unor programe naționale precum *Proiectul pentru Învățământ Rural*, *Acces la educație pentru grupurile dezavantajate*, *Phare TVET*), cât și de politicile de personal și de reorganizare a rețelei școlare. Totuși, și la nivelul anului școlar 2006/2007 se observă o diferență pe medii de rezidență de aproximativ 8 puncte procentuale în defavoarea mediului rural.

În cadrul *Programului multi-anual Phare TVET* au beneficiat de stagii de formare peste 4000 de persoane (manageri, cadre didactice, inspectori școlari) în arii specifice implementării mecanismelor și instrumentelor de asigurare a calității, parteneriat și lucrul cu întreprinderile, aplicarea unor metode didactice centrate pe elev, elaborarea de materiale didactice, inclusiv educația la distanță, elaborarea curriculumul în dezvoltarea locală, constituirea și funcționarea rețelelor de unități de învățământ profesional și tehnic în diverse teme. De asemenea peste 400 de cadre didactice au fost formate pentru elaborarea/utilizarea unor pachete educaționale de facilitare a integrării pe piața muncii a elevilor din învățământul profesional și tehnic sau elaborarea unor profiluri de calificare.

Un număr semnificativ de cadre didactice, inclusiv din mediul rural au participat la programele de formare derulate în cadrul proiectului *Dezvoltarea formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar (Phare 2004/016 – 772.04.01)*. Aceeași situație se înregistrează și în cazul programului *Acces la educație a grupurilor dezavantajate*, unde peste 1500 de persoane au fost formate ca formatori, membri ai echipelor județene de proiect sau ai Centrelor de Resurse pentru Educație Incluzivă. Și în cadrul *Proiectului pentru Învățământul Rural* au finalizat cursuri de calificare sau sunt în curs de finalizare peste 3200 de cadre didactice necalificate din mediul rural prin programe de tip IDD pe baza unui curriculum național de formare specific.

Relevant este și că intervențiile la nivel de sistem în domeniul formării personalului didactic au avut ca rezultat dezvoltarea a 16 Centre regionale de formare profesională a personalului didactic din învățământul preuniversitar (CRFP) și acreditarea unui număr semnificativ de furnizori de formare profesională: universități (16), CCD-uri (16), DPPD-uri (17), Colegii de institutori (10), ONG-uri (32), unități de învățământ preuniversitar (6) etc. O consecință a acestor măsuri se reflectă în creșterea ponderii personalului didactic calificat – cu aproape 5 puncte procentuale – în anul școlar 2006/2007, în comparație cu 2002/2003, atât pe ansamblu, cât și pe medii de rezidență. Totuși, ca și în cazul învățământului gimnazial, diferențele între mediul rural și urban continuă să fie semnificativă – aproximativ 9 puncte procentuale, fără tendințe vizibile de ameliorare pe parcursul perioadei analizate.

Deficitul cel mai redus de personal didactic calificat continuă să se înregistreze în cazul învățământului liceal, atât în mediul urban, cât și în rural. În anul școlar 2006/2007 ponderea personalului calificat înregistra 98% pe total, respectiv peste 98% în urban și aproximativ 95% în rural.

Trebuie menționat și faptul că, pe lângă deficitul de personal didactic calificat care, deși ameliorat, continuă să se manifeste, sistemul de educație se confruntă și cu alte provocări din perspectiva resurselor umane: fluctuația personalului (determinată de cele mai multe ori de

gradul de izolare și de dezvoltare a localităților), lipsa personalului calificat pentru anumite discipline de studiu (determinată de tendința profesorilor de a părăsi sistemul de educație în favoarea altor sectoare economice, mai profitabile în plan personal), accesul limitat la programe de formare continuă etc.

2.3.2. Calitatea resurselor umane la nivelul Școlilor de Arte și Meserii – rezultatele anchetei

Calitatea resurselor umane disponibile pentru a răspunde noilor schimbări de structură, profil și specializări în cazul multor instituții de învățământ, mai ales al școlilor de arte și meserii nou înființate a reprezentat un element preocupant anterior implementării măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu. De altfel, una dintre îngrijorările importante manifestate în cadrul procesului de consultare a actorilor privind prelungirea învățământului obligatoriu la 10 ani se referea la posibila creștere a deficitului de cadre didactice calificate, ceea ce ar fi putut afecta calitatea pregătirii elevilor, mai ales în cazul SAM-urilor nou înființate începând cu anul 2003. Analiza prezentată mai sus a evidențiat faptul că, la nivel general, riscul creșterii ponderii personalului necalificat nu s-a manifestat, dimpotrivă, în timp, proporția respectivă s-a diminuat. Totuși, pentru a aprofunda aspectele referitoare la calitatea resurselor umane, în cadrul anchetei realizate ne-am propus să analizăm evoluția situației privind calificarea personalului didactic, pe baza comparației dintre:

- unitățile de învățământ care nu furnizau pregătire profesională înainte de intrarea în vigoare a prevederilor Legii învățământului referitoare la prelungirea duratei învățământului obligatoriu: școli generale cu clase I-VIII pe lângă care au fost organizate clase SAM începând cu 2003, precum și SAM-uri independente, unități ce au constituit un prim eșantion (**E1**); ipotetic, această categorie de școli se situa la nivelul anului 2003 în riscul de a se confrunta cu un deficit mai mare de personal calificat;
- grupurile școlare, școlile profesionale independente și școlile cu clase I-VIII pe lângă care funcționau clase de ucenici, toate aceste tipuri de unități furnizând pregătire profesională înainte de anul 2003 – eșantionul 2 (**E2**); aceste școli dețineau deja la momentul 2003 o experiență anterioară în furnizarea programelor de formare profesională, deținând teoretic și o pondere mai ridicată a cadrelor didactice calificate ce ar fi putut face față cu mai multă ușurință schimbărilor de structură a învățământului obligatoriu introduse în anul 2003.

Așadar, întrebările pe care s-a fundamentat evaluarea resurselor umane în contextul studiului de față au fost: În ce măsură resursele umane de care dispuneau școlile în anul 2003 au reușit să acopere nevoile de restructurare a învățământului obligatoriu ca urmare a prelungirii acestuia cu încă doi ani? Cum a evoluat această situație în perioada de referință 2003-2006?

Care au fost categoriile deficitare de personal didactic și cum a evoluat pregătirea acestora în anii care au urmat implementării măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu?

Din perspectiva acestor interogații, principalele aspecte ale calității pregătirii cadrelor didactice supuse analizei comparative au fost:

- deficitul de personal didactic;
- ponderea personalului calificat, în general, și raportat la nivelul de adecvare la oferta de formare profesională;
- ponderea profesorilor de discipline tehnice și a maiștrilor instructori care au finalizat modulul psiho-pedagogic;
- navetismul cadrelor didactice.

⇒ Deficitul de personal didactic calificat

Datele culese prin investigația de față evidențiază faptul că **situația calificării personalului didactic în perioada analizată nu înregistrează evoluții semnificative pe total sau pe categorii de personal didactic**, astfel că în anul școlar 2006/2007 ponderea personalului didactic calificat este similară cu cea din anul introducerii acestei măsuri, deficitul de calificare păstrându-se relativ constant în jurul valorii de 4,5%.

Pe categorii de personal, se constată că, în cei 4 ani analizați, **situația calificării maiștrilor instructori își păstrează un dezavantaj în raport cu cea a altor categorii de personal**, ecartul situându-se între 4,2 și 6,3 puncte procentuale. Așadar, deficitul de calificare urmează același patern pe categorii de personal în perioada analizată, ponderea de aproximativ 10% a maiștrilor instructori necalificați rămânând constant în dezavantaj față de cea înregistrată în cazul altor categorii de personal didactic, unde acest deficit variază ușor în jurul valorii de 5%.

Tabel 2.10. Ponderea cadrelor didactice calificate, pe categorii de personal în perioada 2003-2007 (%)

An școlar	TOTAL personal didactic calificat	Cadre didactice calificate discipline generale	Cadre didactice calificate discipline de specialitate	Maiștri instructori calificați
2003-2004	95,5	94,4	95,8	90,2
2004-2005	95,6	94,8	95,3	90,4
2005-2006	95,6	95,1	95,4	89,8
2006-2007	95,5	95,3	94,7	89,2

Totuși, se observă o ușoară tendință de accentuare a acestui ecart către finele perioadei analizate, pe fondul unei creșteri relativ nesemnificative a deficitului de calificare în cazul maiștrilor instructori (înregistrată mai ales în ultimii doi ani ai perioadei noastre de referință).

În ceea ce privește deficitul de personal didactic calificat pe medii de rezidență, în mediul rural acesta a reprezentat și, probabil, va continua să reprezinte în România o problemă sistemică și cu o cauzalitate complexă. În ciuda numeroaselor programe dedicate formării cadrelor didactice din mediul rural, dar și a programelor mai complexe de intervenție sau de redimensionare a rețelei școlare implementate în ultimii ani, **discrepanțele privind calificarea pe medii de rezidență continuă să atingă încă valori semnificative în favoarea mediului urban.** Astfel, diferența pe medii de rezidență în anul școlar 2006-2007 se situează în jurul a 6 puncte procentuale pentru cadrele didactice și este semnificativă în cazul maiștrilor instructori (15,7 puncte procentuale).

Tabel 2.11. Ponderea cadrelor didactice calificate, pe categorii de personal și medii de rezidență în perioada 2003-2007 (%)

Anul școlar	Total cadre didactice calificate			Cadre didactice calificate - discipline generale			Cadre didactice calificate – discipline de specialitate			Maiștri instructori calificați		
	Total	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total	Rural	Urban	Total	Rural	Urban
03-04	95,5	89,8	97,9	94,4	89,2	97,2	95,8	86,0	98,3	90,2	72,3	95,3
04-05	95,6	90,1	97,9	94,8	90,1	97,3	95,3	87,6	97,1	90,4	74,1	95,2
05-06	95,6	90,8	97,6	95,1	90,5	97,6	95,4	90,9	96,4	89,8	75,4	94,3
06-07	95,5	91,3	97,3	95,3	91,5	97,3	94,7	89,3	96,0	89,2	77,2	92,9

Cu toate acestea, raportându-ne la perioada de referință a acestui raport, se observă că deficitul de personal calificat înregistrează o tendință progresivă de ameliorare în zonele rurale. Astfel, o evoluție pozitivă semnificativă a ponderii personalului calificat se constată în cazul maiștrilor instructori din mediul rural, unde valoarea înregistrată în anul școlar 2006-2007 o depășește pe cea din 2003-2004 cu aproximativ 5 puncte procentuale. Aceeași tendință ameliorare a calificării se constată și în cazul cadrelor didactice care predau discipline generale sau de specialitate, deși ritmul de îmbunătățire a calificării în cadrul acestei categorii este ceva mai moderat.

Din perspectiva evaluării noastre, este dificil de apreciat dacă această evoluție pozitivă în mediul rural reprezintă un efect direct al programelor mai ample care au acționat concomitent în direcția pregătirii resurselor umane (de pildă, *Proiectul pentru Învățământul Rural*). În aceeași măsură am putea interpreta că, la momentul 2003, școlile din mediul rural nu erau pregătite să asigure necesarul de resurse umane calificate în contextul unei noi oferte educaționale, fiind nevoite astfel să recupereze deficitul post-factum, în anii imediat următori implementării măsurii de prelungire a învățământului de la 8 la 10 ani.

În ciuda tendinței de îmbunătățire din ultimii ani, deficitul de calificare din mediul rural este încă semnificativ, aproape 23% dintre maiștrii instructori și 10,7% dintre cadrele didactice de specialitate înregistrate la nivelul anului 2006-2007, fiind încă necalificate – aceste date susțin dealtfel concluzia analizei resurselor umane la nivelul întregului sistem de învățământ. Așadar, datele anchetei noastre arată că, la 4 ani de la implementarea măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu, problema calificării cadrelor didactice din mediul rural reprezintă în continuare o provocare ce necesită intervenții eficiente în sensul îmbunătățirii calității actului didactic, implicit, în beneficiul elevului.

⇒ **Ponderea personalului calificat în SAM-urile înființate începând cu anul 2003, pe medii de rezidență**

Datele anchetei privind calificarea în raport cu tipurile de școli supuse cercetării pun în evidență discrepanțe importante. Astfel, **la nivelul tuturor categoriilor de personal didactic care funcționează în SAM-uri înființate începând din anul 2003, atât din mediul urban, cât și din cel rural, se constată o situație de dezavantaj în ceea ce privește calificarea, comparativ cu școlile cu tradiție în domeniul formării profesionale a elevilor.** Dacă la nivelul întregului personal didactic ecartul dintre cele două categorii de școli supuse analizei se situează în mod constant în jurul a 6 p.p. în mediul rural și 3-4 p.p. în cel urban, pe întreaga perioadă analizată, discrepanțele sunt mult mai evidente în cazul cadrelor didactice care predau discipline de specialitate, dar mai ales în cazul maiștrilor instructori. Astfel, **cea mai importantă situație de dezavantaj în ceea ce privește nivelul de calificare se înregistrează în SAM-urile înființate începând cu anul 2003 situate în mediul rural**, unde ecartul în raport cu școlile cu tradiție în formarea profesională variază între 8,3 și 13 p.p. în cazul cadrelor didactice care predau discipline de specialitate și între 10,9 și 24,3 p.p. în cel al maiștrilor instructori.

Tabel 2.12. Ponderea cadrelor didactice calificate, pe categorii de personal și tipuri de școli în perioada 2003-2007

Anul școlar	Personal didactic calificat (%)				Cadre didactice calificate – discipline generale (%)				Cadre didactice calificate – discipline de specialitate (%)				Maiștri instructori calificați (%)			
	Rural		Urban		Rural		Urban		Rural		Urban		Rural		Urban	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
03-04	87,4	93,0	95,3	98,0	86,3	93,9	95,5	97,3	81,1	89,7	93,7	98,5	59,0	83,3	80,0	96,4
04-05	87,3	93,8	94,0	98,1	87,1	94,9	93,8	97,5	80,9	92,9	92,5	97,2	64,6	82,4	83,5	96,0
05-06	88,4	94,0	94,1	97,8	87,4	95,2	95,3	97,7	84,9	95,6	89,2	96,6	69,7	80,6	82,5	95,2
06-07	88,9	94,6	93,6	97,5	88,6	96,1	95,4	97,4	82,0	94,7	87,5	96,3	67,8	85,7	79,3	94,1

Cu toate acestea, luând în considerare perioada de referință a acestui raport, se observă că deficitul de personal calificat înregistrează **o tendință progresivă de ameliorare chiar și în cadrul SAM-urilor nou înființate**. Astfel, o evoluție pozitivă semnificativă a ponderii personalului calificat se constată în cazul maiștrilor instructori din noile SAM-uri situate în mediul rural, unde valoarea înregistrată în anul școlar 2006-2007 o depășește pe cea din 2003-2004 cu aproximativ 9 puncte procentuale. Aceeași tendință de ameliorare a calificării se constată și în cazul celorlalte categorii de cadre didactice din școlile noi, deși ritmul de îmbunătățire a calificării în cadrul acestor categorii este ceva mai moderat.

În ciuda tendinței de îmbunătățire din ultimii ani, deficitul de calificare în cazul SAM-urilor nou înființate este încă semnificativ, aproximativ 32% dintre maiștrii instructori din mediul rural și aproape 21% dintre cei din urban fiind necalificați la nivelul anului 2006-2007. O situație îngrijorătoare se păstrează și în cazul cadrelor didactice care predau discipline de specialitate în școlile de arte și meserii înființate începând cu anul 2003, deficitul de calificare în cazul acestora situându-se la finalul perioadei de analiză a raportului în jurul unui procent de 18% în mediul rural și de 12,5% în mediul urban.

Ca și în cazul deficitului de personal calificat la nivel general, datele anchetei noastre arată că, la 4 ani de la implementarea măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu, problema calificării cadrelor didactice în cadrul școlilor de arte și meserii înființate după 2003 rămâne încă deschisă, din păcate în detrimentul tinerilor care nu au astfel acces la o formare profesională de calitate, în care echilibrul dintre teorie și practică să fie benefic pentru propria învățare. De asemenea, în ciuda unor ameliorări progresive a nivelului de calificare din ultimii ani, cea mai dramatică situație a calificării se înregistrează în continuare în cazul noilor SAM-uri din mediul rural.

De asemenea, se remarcă faptul că școlile cu tradiție în formare profesională păstrează o situație relativ stabilă a personalului didactic calificat pe întreaga perioadă de referință a anchetei. Această afirmație este susținută și de opiniile exprimate de cadre didactice și părinți în cadrul discuțiilor de grup. Astfel, cei mai mulți dintre aceștia au formulat aprecieri pozitive cu privire la calitatea resurselor umane în cazul școlilor cu tradiție în furnizarea de formare profesională. Principalele argumente pornesc de la ideea continuității, a încrederii pe care o au unii părinți în cadrele didactice tocmai pentru că au mai avut și alți copii la aceeași școală, a interesului cadrelor didactice pentru perfecționare continuă.

Caseta 2.1. Opinii privind calitatea resurselor umane – focus grup părinți, focus grup cadre didactice

Județul Brăila – urban, rural

Operator: *În ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice pe care îi au copiii, care este situația?*

P1: *Copiii spun că sunt mulțumiți. Pregătiți. Eu, cel puțin, sunt foarte mulțumită de predare. Suntem mulțumiți (în cor). Îs profesori care au mai fost, îi cunoaștem.*

Operator: *În ceea ce privește pregătirea maiștrilor instructori, care este situația?*

P2: *Maiștrii instructori i-au avut și anul trecut, îs de 2 ani: Domnu' maistru îi de vreo 4 ani. Io am avut băiatul, a terminat anul trecut, s-a angajat, a învățat, ce l-a învățat maistrul el știe. Și fetele, ele termină școala până la ora 2. De la 2 ele merg la confecții până seara. Ca să nu stea geaba.*

P2: *Îs foarte bine pregătiți profesorii. Nu îs probleme.*

P3: *Pentru lucrător în prelucrare carne, pește etc. instruirea teoretică și practică se face cu aceeași doamnă. Pentru lucrător în turism și alimentație „cred că nu există, practic”. Calificarea asta e la clasa a 9-a.*

Județul Brăila, Teleorman – rural

C.D.1: *Majoritatea cadrelor sunt calificate. Toate calculatoarele sunt conectate la Internet. Cadre didactice avem...*

C.D.2: *Înainte școala a fost una de ucenici, profesională, acum SAM. S-a păstrat specializarea. Deci ca resurse umane nu am avut probleme.*

C.D.3: *Din punctul acesta de vedere stăm bine.*

Toți participanții răspund în cor : *Școala era pregătită din punct de vedere al resurselor umane!*

C.D.4: *Din punct de vedere al calificărilor, și al perfecționărilor profesorilor, privind gradele didactice, suntem la zi. Doar un singur cadru didactic avem necalificat, din 63, chiar și maiștrii sunt calificați.*

⇒ Corespondența specializărilor personalului didactic cu noua ofertă de formare profesională

În privința specializărilor cadrelor didactice și a corespondenței cu noile profiluri ale SAM-urilor, interviurile individuale cu decidenții au evidențiat aceeași apreciere generală pozitivă. Au fost semnalate însă și unele probleme legate de anumite specializări care par a fi, cel puțin pentru moment, mai dificil de acoperit. Este situația deficitului de ingineri specializați în anumite domenii solicitate în mod deosebit pe piața muncii din România sau din străinătate, precum construcții, lucrări publice sau alimentație.

De asemenea, decidenții intervievați au subliniat rolul important în calificarea sau re-calificarea cadrelor didactice pe care l-au jucat o serie de programe implementate la nivel național, cum ar fi *Proiectul pentru Învățământ Rural* sau alte programe de formare de la nivelul CCD-urilor sau la nivel național (de exemplu, *Intel-Teach*).

Caseta 2.2. Opinii privind calitatea resurselor umane – interviu decidenți

Județele Iași, Teleorman

Operator: *Cât de pregătit a fost /este sistemul de educație din punct de vedere al resurselor umane pentru aplicarea acestei măsuri de politică educațională?*

Inspector: *Din punctul acesta de vedere avem cadre didactice calificate, noi nu avem cadre didactice necalificate. Noi avem absolvenți de studii superioare, sunt suficienți ca număr pentru anumite calificări. Avem anumite calificări deficitare, de exemplu: construcții și lucrări publice, alimentație publică, aici nu avem cadre didactice, dar explicația este logică, absolvenții de construcții nu vin în învățământ, găsesc locuri de muncă în alte parte.*

Operator: *Au apărut noi specializări, noi calificări?*

I: *Au apărut absolvenți ai facultăților care pot preda pe o paletă de calificări, de exemplu, profilul absolvenților de ASE, tehnic zic eu. Avem deci, exceptând construcțiile unde nu am avut suficiente cadre didactice.*

Operator: *Există cursuri de perfecționare pentru cadrele didactice?*

Inspector: *Da, avem, mai toți profesorii fac fie cursuri de reconversie profesională, fie cursuri organizate de CCD. Cursuri de perfecționare, de predare metodică ș.a.m.d.*

Operator: *Sunt interesate cadrele didactice de aceste cursuri?*

I: *Da, da, chiar sunt, se implică și să știți că sunt dornici să participe la aceste perfecționări. Chiar ieri am început un curs de perfecționare "INTEL-TEACH", cu predare prin proiecte și formatoarea nu reușește, nu are timpul fizic ca să țină cursurile pe grupurile respective. Sunt mult prea mulți. Din punctul acesta de vedere stăm foarte bine. Sunt și un pic împinși de la spate, dar dorința există.*

Operator: *Care sunt punctele tari/punctele slabe ale SAM-urilor?*

I: *Puncte tari? Resursele umane, exceptând două calificări: construcții și alimentație publică. Pentru toate celelalte avem personal calificat cu studii superioare, cu masterate, stăm bine din acest punct de vedere.*

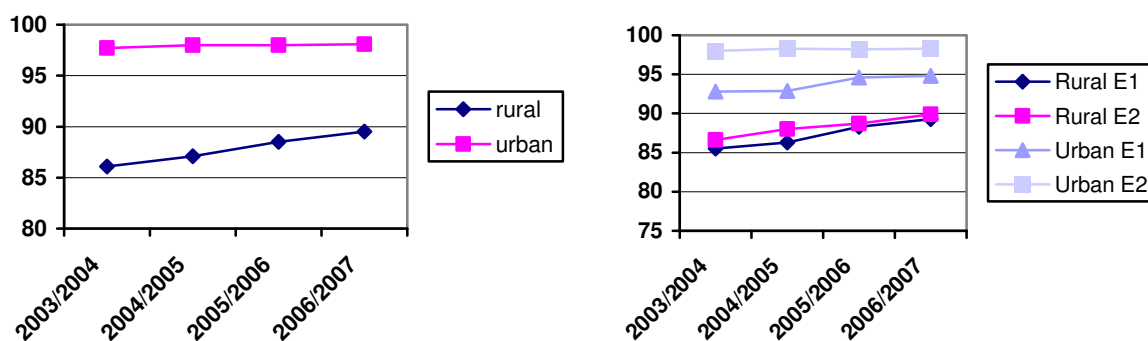
Membru CLD: *Văd că personalul didactic este tot mai bun și susțin examene de atestare pentru disciplinele pe care le predau. La fel și școlile. Este o adaptare din mers și este chiar o preocupare intensă în sensul acesta. Cadrele didactice se recalifică prin programe gen PIR, mai sunt scoase posturi la concurs și se încadrează personal calificat. La fel, prin reconversii profesionale, recalificări, se asigură cadre didactice calificate. Există școli post-liceale subvenționate de guvern prin absolvirea cărora se recalifică maiștrii școlari.*

⇒ Ponderea personalului didactic care a finalizat modulul de pregătire psiho-pedagogică

Obligativitatea de a urma un modul psiho-pedagogic special destinat celor care doresc să urmeze o carieră didactică reprezintă una dintre măsurile menite să asigure un minim de pregătire didactică profesorilor de discipline generale sau de specialitate, precum și maiștrilor instructori care coordonează instruirea practică. Deși această măsură are caracter de obligativitate la angajarea în învățământ, există încă persoane care profesează în învățământ și care nu dețin un certificat de absolvire a acestui modul, deoarece s-au angajat anterior introducerii obligativității acestei măsuri. Chiar și în aceste condiții, cadrele didactice respective au posibilitatea de a urma acest modul pentru a-și păstra funcția didactică.

Pornind de la premisa că absolvirea modulului psiho-pedagogic reprezintă o variabilă în definirea calității pregătirii didactice, ancheta de față și-a propus să analizeze ponderea personalului din învățământ care a urmat acest modul, atât în perspectivă evolutivă (înainte și după implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani), cât și comparativ, pe medii de rezidență și categorii de școli incluse în eșantion. Datele culese prin anchetă pun în evidență discrepanțe importante în ceea ce privește ponderea absolvenților acestui modul, mai ales în funcție de mediul de rezidență și mai puțin în ceea ce privește tipul de școală. Se constată, astfel, un ecart cuprins între 8 și 11 puncte procentuale în defavoarea mediului rural față de cel urban, în timp ce diferențele pe categoriile de școli definite în cadrul investigației sunt aproape nesemnificative în mediul rural și ușor mai accentuate în mediul urban.

Fig. 2.4. Ponderea personalului didactic care a urmat modulul psiho-pedagogic, pe medii de rezidență și categorii de școli, în perioada 2003-2007



Pe categorii de personal didactic, **cea mai importantă pondere a celor care nu dețin modulul pedagogic se înregistrează în cazul maiștrilor instructori care predau în școlile nou înființate din mediul rural**, aproape 40% dintre aceștia profesând în sistemul de educație în anul școlar 2006-2007 fără a avea pregătire psiho-pedagogică adecvată. Situația acestora este cu atât mai îngrijorătoare cu cât diferențele în raport cu școlile cu tradiție în furnizarea de formare profesională situate în același mediu de rezidență erau la nivelul anul 2006-2007 în jurul a 17 p.p. în defavoarea noilor SAM-uri din rural.

Tabel 2.13. Ponderea personalului didactic care a urmat modulul psiho-pedagogic, pe categorii de școli, medii de rezidență și tipuri de personal didactic, în perioada 2003-2007

Anul școlar	Total personal didactic (%)				Discipline generale (%)				Discipline de specialitate (%)				Maiștri instructori (%)			
	Rural		Urban		Rural		Urban		Rural		Urban		Rural		Urban	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
03-04	85,5	86,8	92,8	98,0	84,7	88,5	94,8	97,6	71,3	85,1	95,9	98,9	47,9	70,8	80,5	93,3
04-05	86,3	88,0	92,9	98,3	85,1	89,4	96,2	98,0	74,5	84,5	93,5	97,7	53,8	70,8	86,5	93,9
05-06	88,3	88,7	94,6	98,2	85,9	90,2	96,5	98,1	80,6	87,6	90,9	97,3	60,6	70,5	90,5	93,8
06-07	89,3	89,9	94,8	98,3	86,3	91,1	96,2	97,9	80,5	87,6	91,4	97,3	60,8	77,5	90,8	94,4

Cu toate acestea, se remarcă o evoluție ascendentă a ponderii personalului didactic care a urmat modulul psihopedagogic, de la momentul de referință 2003 până în 2007, atât pe ansamblu, cât și pe medii de rezidență și tipuri de școli. În ciuda acestei evoluții pozitive, ponderea celor care nu dețin încă un certificat de absolvire a modulului psiho-pedagogic rămâne însă ridicată mai ales în mediul rural și în mod special în cazul maiștrilor instructori din școlile nou înființate în mediul rural.

⇒ Ponderea personalului didactic navetist

Rezultatele anchetei au evidențiat ponderi relativ ridicate ale personalului didactic care nu locuiește în aceeași localitate în care este situată școală, acestea situându-se la nivelul întregului eșantion între 39-42% în mediul rural și între 10-13,5% în mediul urban.

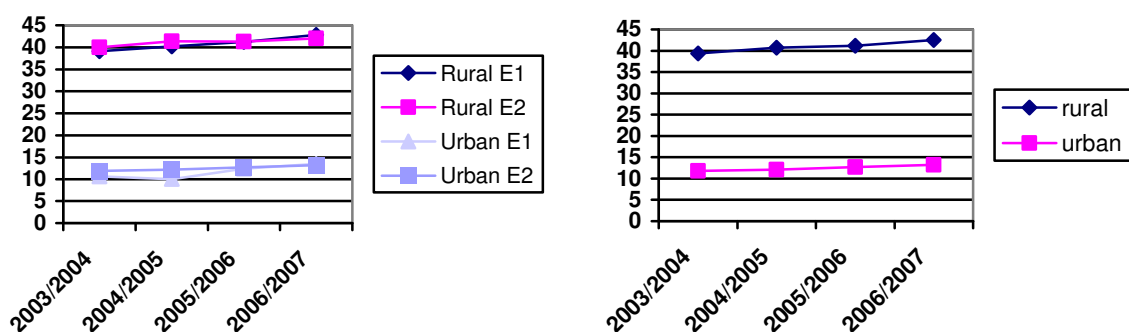
Mai mult, navetismul înregistrează o ușoară tendință ascendentă atât în mediul rural, cât și în cel urban, atât în școlile de arte și meserii nou înființate, cât și în cele deja existente în anul 2003. Această tendință aduce în atenție o posibilă accentuare a situației de instabilitate și fluctuație a personalului didactic la nivelul întregului sistem de învățământ, fenomene care ar putea avea efecte indirecte asupra calității învățării ce merită investigate într-o viitoare cercetare.

Tabel 2.14. Ponderea personalului didactic navetist, pe categorii de școli, medii de rezidență și tipuri de personal didactic, în perioada 2003-2007

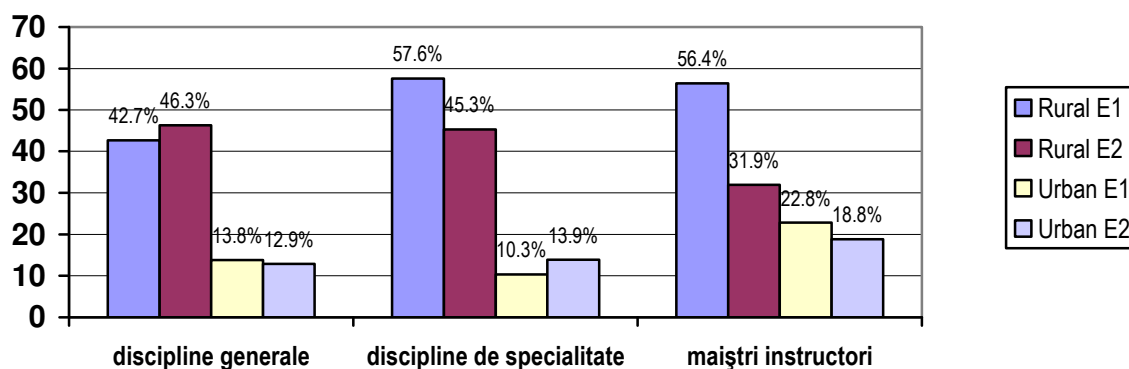
Anul școlar	Total personal didactic (%)				Discipline generale (%)				Discipline de specialitate (%)				Maiștri instructori (%)			
	Rural		Urban		Rural		Urban		Rural		Urban		Rural		Urban	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
03-04	39,1	40	10,7	11,9	39,4	42,2	14,1	11,5	50,1	44,3	5,3	11,5	50,2	38	17,6	16,8
04-05	40,2	41,4	10	12,2	40,5	44,7	12,9	11,7	53,4	46,4	9,7	12,9	49,9	35,1	16,3	16,5
05-06	41,2	41,3	12,4	12,7	41,4	44,7	13,6	12,3	55,7	45,6	9,4	13,2	51,5	35,2	19,3	18
06-07	42,8	42	13,5	13,2	42,7	46,3	13,8	12,9	57,6	45,3	10,3	13,9	56,4	31,9	22,8	18,8

Pe categorii de personal didactic, nivelul cel mai ridicat al **navetismului se înregistrează în cazul cadrelor didactice care predau discipline de specialitate și în cazul maiștrilor instructori din mediul rural**. Mai mult, datele evidențiază discrepanțe importante în raport cu tipul de școală în care activează aceste categorii de personal, în defavoarea SAM-urilor înființate în anul 2003. Astfel, la nivelul anului 2006-2007, ecartul dintre cele două categorii de școli definite în cadrul investigației atinge 12,3 p.p. în defavoarea noilor SAM-uri din mediul rural, pentru cadrele didactice care predau discipline de specialitate și 24,5 p.p., pentru maiștrii instructori.

Fig. 2.5. Ponderea personalului didactic navetist pe medii de rezidență, categorii de școli și de personal didactic (2003-2006)



Ponderea personalului navetist, pe tipuri de școli, medii de rezidență și categorii de personal (2006-2007)



Creșterea îngrijorătoare a ponderii personalului didactic navetist ar putea fi interpretată, în primul rând, ca efect al sporirii necesarului de cadre didactice (îndeosebi cadre didactice care predau discipline de specialitate și maiștri instructori) după implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu și înființarea de școli de arte și meserii, în special în mediul rural. La aceasta se adaugă faptul că unele discipline tehnice au un număr mai mic de ore alocate, astfel încât unii profesori sunt nevoiți să își completeze norma

didactică funcționând la mai multe școli. După cum a fost evidențiat în cadrul discuțiilor de grup, mobilitatea cadrelor didactice este facilitată, în prezent, de introducerea microbuzelor școlare: *Avem microbuz acum, și pentru noi și pentru elevi e mai simplu. Altfel ar fi trebuit să stăm toată iarna pe marginea șoselei să te ia cineva, renunțai... dar așa, știind că te ia de la școală și te aduce, e mai simplu* (interviu de grup cadre didactice, județul Brăila, rural).

2.4. Curriculum și evaluare

2.4.1. Analiza curriculumului pentru Școlile de Arte și Meserii – aspecte generale

2.4.1.1. SAM în contextul curriculumului național. Scurt istoric

Școala de Arte și Meserii apare în documentele de politică educațională din 2003, moment în care și debutează ca formă de școlarizare pentru învățământul obligatoriu. În perspectivă diacronică, apariția SAM și a curriculumului care jalonează parcursul de educație formală în acest segment de școlaritate au apărut într-un moment de involuție a reformei din învățământ. Discursul politic la începutul mileniului s-a caracterizat prin declarații de sincronie europeană, mimarea unei orientări pedagogice centrate pe elev și returnul la prescriptivitate și centralism. Dacă vom analiza planurile cadru în trei momente ale parcursului Curriculumului Național: 1998-1999 (primele planuri cadru), 2001 (modificările aduse conjunctural la schimbarea de guvernare) și 2003-2004 (traduceri curriculare ale Legii 268) constatăm următoarele:

- scăderea alocărilor pentru CDS, dispariția plajei orare la peste 50% din alocările disciplinare ale planului pentru învățământ obligatoriu, apariția curriculumului diferențiat (CD) și curriculumului în dezvoltare locală (CDL) începând cu clasa a IX-a în detrimentul curriculumului la decizia școlii (CDS): *Din perspectiva curriculumului scris, procesul educativ se recentrează, în mod tradițional, pe discipline și autoritatea discursului magistral. Creșterea ponderii trunchiului comun pentru a asigura egalitatea șanselor pe parcursul unei școlarități obligatorii prelungite pune în risc atât dezvoltarea instituției școlare moderne ca organizație care învață cu un etos propriu cât și dezvoltarea armonioasă a elevilor în acord cu profilul și motivațiile acestora*⁸;
- alterarea ponderilor ariilor curriculare și a alocărilor de timp pentru disciplinele obligatorii, stabilite anterior pe baza unor argumente științifice; nu putem să nu remarcăm că orientarea declarată de factorii de decizie spre educația științifică dublează numărul de ore la chimie și fizică, dar păstrează numărul de ore la matematică și biologie, ultima pierzând chiar spațiu orar la anumite specializări pe parcursul claselor a IX-a – a XII-a.

⁸ Cf. Sarivan, L., Singer, M., *Anexa 6 în Nevoi și priorități de schimbări educațională*, SNSPA, 2007.

În principal, modificările aduse planurilor-cadru după 2000 au fost realizate fără a avea o argumentare solidă, în absența unui nou cadru conceptual, cu câteva luni înainte de finalizarea studiului de impact al reformei curriculare realizat în cadrul proiectului de reformă RO 3724. Când prin lege s-a trecut la prelungirea școlarității obligatorii, au fost invocate standarde europene în educație și necesitatea racordului la un document privind competențele cheie ale absolventului european. Trebuie să remarcăm însă că nu există un standard referitor la numărul de ani de școală obligatorie. La momentul votării noii legi și a schimbării planurilor de învățământ documentul privind competențele cheie era încă în discuție, componentele sale trecând prin transformări succesive în următorii ani. În fapt, la nivelul curriculumului scris s-a declarat schimbarea în numele integrării europene și s-a invocat sincronia cu Europa pentru a promova o structură a școlarității cu unele similitudini cu perioada anterioară anilor '90 (cu un liceu în două trepte și o rută de profesionalizare paralelă care absoarbe populație școlară marginalizată prin eșec).

2.4.1.2. Planurile cadru pentru SAM

Structurate pe cinci domenii de pregătire⁹, planurile-cadru aduc o serie de discontinuități și incoerențe în parcursurile disciplinelor de cultură generală precum și o tendință spre centralism:

- Disciplinele școlare Istorie și Geografie nu beneficiază de alocare orară în clasa a IX-a, dar apar cu 1 oră/săptămână în clasa a X-a (lipsă de coerență verticală nejustificată din perspectiva dezvoltării curriculare).
- Științele naturii au parcursuri definite arbitrar pe cele cinci domenii. Dacă însumăm orele alocate pentru fiecare disciplină științifică, descoperim că de departe cel mai relevant obiect de studiu din această categorie este Chimia – cu o sumă de 14 ore față de Fizică și Biologie, care totalizează același scor însă luate împreună. Dincolo de surpriza de a observa această discrepanță la nivelul ansamblului, remarcăm și plusul de care se bucură Chimia în raport cu Biologia în cadrul domeniului *Estetica și igiena corpului uman*. Chimia apare cu câte 2 ore/săptămână la clasele a IX-a și a X-a, iar Biologia cu 2 ore/săptămână la clasa a IX-a și numai cu 1 oră/săptămână la clasa a X-a.
- Planul cadru oferă câte 2 ore/săptămână de CDL (curriculum în dezvoltare locală) pentru fiecare clasă, pentru fiecare domeniu. După cum arată denumirea, această varietate de curriculum ar trebui să corespundă în învățământul profesional curriculumului la decizia școlii, reprezentând o formulă de racordare a ofertei ocaziilor de învățare la configurația specifică a pieței muncii din zona respectivă. Această formulă curriculară ar trebui să presupună elaborarea unor cursuri dezvoltate în parteneriat de către întreprinzătorii locali și școală, ținând cont de resursele materiale ale zonei, de perspectivele de absorbție pe

⁹ Oferta curriculară a SAM-ului pe cinci domenii de pregătire poate fi considerată declarativă, căci absolventul de 8 clase, lipsit de posibilitatea continuării rutei de învățare în liceu, „se trezește” la SAM prin eșec și nu în urma unui proces de orientare.

piața muncii locale. Din păcate însă, CDL rămâne în multe situații o declarație terminologică. În fapt, alocarea pentru CDL reprezintă doar punerea unor ore într-o altă coloană decât aceea a trunchiului comun, deși reprezintă tot o ofertă centrală. Este evident faptul că, în general, nimic din specificul zonal (caracteristicile pieței muncii, a naturii resurselor, posibilităților de practică etc.) nu mai transpare în realitatea unui CDL ofertat central, cu atât mai mult cu cât, vom vedea în cele ce urmează, metodologia didactică sugerată de programe nu invită la inovație reală.

- Planul cadru nu include nici o alocare orară pentru CDS, din perspectiva unor aspirații/interese ale elevilor spre alte zone de cunoaștere decât acelea de profesionalizare îngustă prin intermediul culturii de specialitate/ CDL.
- Planul cadru cuprinde, în segmentul de specialitate, discipline teoretice, laborator și practică. Ultimele două – esențiale pentru o pregătire efectivă – sunt quasi-imposibil de aplicat în situația unor școli (în special din mediul rural), unde baza materială nu oferă condiții corespunzătoare pentru derularea unor astfel de activități.

2.4.1.3. Programele pentru SAM

⇒ **Limba franceză – un exemplu pentru programele de cultură generală**

Nota de prezentare a acestor programe combină un discurs mai vechi de legitimare (de la mijlocul anilor 90) cu elemente de stil curricular din noua generație de programe. Astfel aflăm că se urmărește:

- a) *practica rațională a limbii – Prin dezvoltarea competențelor de receptare și producere, elevul va putea, în limitele cunoștințelor dobândite, să decodifice și să producă, atât oral cât și în scris, mesaje corecte și adecvate funcțional și comunicativ;*
- b) *formarea și dezvoltarea de competențe de comunicare și interacțiune – Elevul va fi capabil să utilizeze conștient și adecvat funcțional modalități și tehnici de comunicare și interacțiune (orală și în scris) în diverse contexte comunicative;*
- c) *dezvoltarea unor tehnici de muncă intelectuală în vederea învățării pe toată durata vieții – Elevul va învăța să utilizeze strategii și tehnici de studiu prin care să valorifice cunoștințe și deprinderi achiziționate prin studiul altor discipline, inclusiv a disciplinelor tehnice de specialitate, dintr-o perspectivă cross-curriculară, să utilizeze informații din tabele, scheme, să folosească dicționare și alte tipuri de lucrări de referință, alte surse de informare, inclusiv Internetul.*

Această tripartiție oferă un decupaj neconcordant cu setul de competențe de comunicare prevăzut la liceu. De fapt analizând atent prevederile de la (a-c), constatăm că receptarea și producerea nu sunt fenomene de comunicare (pentru că dacă ar fi nu s-ar justifica diferența a-b). Interacțiunea ar fi și ea altceva decât comunicarea (căci dacă ar fi comunicare, atunci b ne

oferă o exprimare tautologică). Operarea cu sursele de informare este, de asemenea, scoasă în afara comunicării (dacă este parte a comunicării, atunci nu se justifică diferența b-c).

Ulterior aflăm că în unitatea de competență *Comunicarea în limbă modernă* sunt incluse următoarele **competențe**: 1) receptarea mesajelor orale, 2) receptarea mesajelor scrise, 3) exprimarea mesajelor orale, 4) exprimarea mesajelor scrise, 5) interacțiunea în comunicarea orală și scrisă. Aceste 5 competențe urmărite prin curriculumul de Limba franceză nu mai indică apartenența la scopurile declarate anterior (a-c) (care de altfel fac parte din vechea formulă a programelor pentru școala profesională) și sunt subsumate *comunicării*.

Inconsecvența la nivelul competențelor declarate rezidă însă dintr-o altă corespondență care eșuează și care ar fi trebuit să garanteze măcar la nivelul curriculumului scris o parte comună cu parcursul de învățare de la liceu. Cultura generală de la SAM a fost planificată să reprezinte, din punct de vedere curricular, 60% din parcursul de învățare stipulat în programele de liceu. Dar programele de liceu au o altă organizare a competențelor generale ale disciplinei Limbă franceză și oferă în plus o detaliere a acestora la nivelul fiecărui an de studiu prin competențe specifice care permit construcția achiziției în progresie de la o clasă la alta, precum și o bază mai clară pentru evaluare. Mai precis, la nivelul ciclului inferior al liceului:

- competențele generale ale disciplinei¹⁰ vizează: receptarea, producerea, interacțiunea și transferul;
- fiecare dintre competențele generale are o suită de detalieri prin competențele specifice la nivelul fiecărei clase – se poate astfel structura achiziția de comunicare în mod concret, se poate realiza evaluarea precis și se poate face ușor compararea cu nivelurile prevăzute în *Cadrul european comun de referință*, care de altfel este menționat declarativ în Nota de prezentare a programei pentru SAM.

Formulările prea generale ale competențelor 1-5 conduc, în general, la o aplicare defectuoasă a abordării comunicativ funcționale. În principal, în absența unor formulări de tip *competență specifică*, profesorul țintește vag o direcție de formare a competențelor de comunicare și, în realitatea clasei, predă conținuturi. Sub denumirea Sugestii metodologice ni se prezintă 3 pagini de conținuturi (teme, acte de vorbire și elemente de construcție a comunicării). Dacă la liceu acestea pot fi considerate bază de operare pentru formarea competențelor specifice, clar delimitate prin programă, în contextul SAM conținuturile devin scop al învățării orientate la mare distanță de formulări generale de tipul competențelor 1-5. Menționăm că enunțurile de la 1-4 reprezintă obiectivele cadru urmărite pe tot parcursul claselor a III-a – a VIII-a. Dacă nu ținem seama de schimbarea de paradigmă propusă de programele de liceu, înseamnă că SAM-ul

¹⁰ Limba străină 1 și Limba străină 2, care sunt variantele luate în calcul la SAM.

nu face altceva decât să repete achizițiile anterioare, declarând – fără acoperire – că realizează 60% din prevederile programelor de liceu.

Alte **inconsistențe** ale programei se referă la următoarele aspecte:

- recomandările privind proiectarea didactică – Pentru planificarea calendaristică sunt propuse, de exemplu, aceleași rubrici ca în programele pentru liceu. Problema este că aici în mod invariabil coloana competențe va avea toate cele 5 enunțuri generale menționate mai sus. Greu ne putem imagina că există vreo unitate de învățare care ar ignora manifestări ale uneia dintre cele 5 competențe. Atunci, dacă toate apar pretutindeni, care mai este rostul acestei coloane? Același impas confruntă profesorul când redactează proiectul unei unități de învățare conform modelului propus de programă. Coloana competențe se referă mereu la 5 realități comunicative generale, care nu invită la descoperirea/ construirea/ selectarea de activități de învățare cu adevărat centrate pe achiziția funcțională, comunicativă. Astfel, proiectarea fie devine formală, fie se centrează pe conținuturi care se detaliază la acest nivel conform recomandărilor din programă. În acest context, metodologia virează spre tiparul vechi: vocabular – gramatică – lectura textului.
- realizarea proiectelor – Recomandările referitoare la realizarea proiectelor sunt general prezentate, fără enunțuri care pot convinge profesorul de franceză că ar putea cu adevărat aplica proiectul în contextul orelor sale.
- descrierea portofoliului pentru limbi moderne – Și în acest caz avem de-a face cu recomandări neadaptate contextului SAM. Sunt sugerate, de exemplu, printre posibilele piese de portofoliu textele literare – intrare care este inexistentă în programa analizată.

Ca o concluzie a acestei analize putem spune că, din perspectiva proiectării curriculare, programa se prezintă ca un colaj între prevederi mai noi și mai vechi, se racordează defectuos (prin lipsa detalierii) la unitatea de competență *Comunicarea în limbă modernă*, precum și la programele de liceu. În formula în vigoare la momentul finalizării acestui studiu programa nu reprezintă o referință clară pentru profesor: face declarații fără acoperire și lasă în seama manualului detalierile de care profesorul ar avea nevoie.

Problema este că **manualul** este doar o resursă și nu are cum suplini programa școlară, fiind componente diferite ale curriculumului în sens larg. În plus, în chestiunea manualelor profesorul de la SAM se confruntă cu o altă problemă foarte serioasă. Manualele pentru disciplinele de cultură generală lipsesc la SAM. În mare parte, profesorii sunt nevoiți să predea după manualele de liceu – în virtutea ideii că, dacă trunchiul comun SAM reprezintă 60% din trunchiul comun al liceului, profesorul parcurge la SAM 60% din manualul de liceu. Evident această aritmetică nu se potrivește cu realitatea manualului, care nu are o structurare 60%-40%. Autorii manualelor de liceu nu au luat în calcul această proporție. În plus, dacă

reflectăm pe marginea constatărilor rezultate din această analiză și expuse anterior, este greu de realizat o armonizare SAM-liceu întrucât lipsesc elementele de coerență la nivelul programei (formulări cu diferite grade de generalitate în ceea ce privește competențele și orientări diferite ale acestora). Rezultatul trist al recursului la manual ca soluție pentru programa defectuoasă este din nou centrarea pe conținuturi și recursul la metodologia învechită ("măcar să știe să conjuge verbele auxiliare" este o tristă realitate a practicii defectuoase de la SAM). Căci altminteri, care să fie competențele pe care le urmărește profesorul?

⇒ **Programele pentru cultura de specialitate**

Programele pentru disciplinele din aria curriculară Tehnologii în cadrul SAM au fost elaborate pe fiecare domeniu, după următoarea structură:

- nota de prezentare (comună pentru modulele constitutive ale curriculumului aferent unui domeniu de pregătire);
- modulele de studiu;
- lista unităților de competență relevante pentru modulul din care au fost selectate competențele individuale agregate în fiecare modul;
- tabelul de corelare a competențelor și conținuturilor;
- condiții de aplicare didactică și de evaluare;
- sugestii metodologice.

Nota de prezentare este subîmpărțită în trei segmente. Primul dintre acestea prezintă *Domeniul de pregătire și calificările*. Sunt astfel prezentate tipurile de competențe prevăzute prin sistemul național al calificărilor profesionale. La nivelul textului, remarcăm inconsecvențe terminologice și lipsa unor definiții precise ale conceptelor vehiculate, care pun în dificultate cititorul în căutare de semnificație. În acest sens venim cu următorul exemplu: *Fiecare dintre calificările profesionale naționale necesită unități de competență cheie și unități de competență profesionale. Competențele profesionale sunt grupate în unități de competență generale și specializate.* (Programa școlară de Mecanică, clasa a IX-a). Pentru a facilita înțelegerea diferitelor competențe implicate în calificare și pe care elevul urmează să le dezvolte pe parcursul SAM, ar fi fost benefică o scurtă explicație pentru fiecare tip menționat. Din păcate, textul din paragrafele următoare extinde neclaritățile: se menționează, tot fără explicații sau definiții, următoarele concepte: abilități cheie și apoi abilități transferabile.

Un alt segment al notei de prezentare este dat de *Agregarea unităților de competență în module* (Mecanică). Acesta poate apărea în programele de la alte domenii sub titulatura: *Alcătuirea modulelor*. Sunt astfel prezentate sub forma unui tabel corespondențele dintre unitățile de competență, competențele individuale și modulele, precum și CDL prevăzute

pentru clasa respectivă. În cazul disciplinei școlare Mecanică, respectivul tabel se întinde pe 4 pagini făcând dificilă lectura și mai ales realizarea semnificației asocierilor. Sunt alte domenii unde aceste corespondențe sunt mai vizibile și mai lizibile (vezi Electromecanica).

Nota de prezentare se încheie cu *Descrierea rutei curriculare* – de la clasa a IX-a spre opțiunile clasei a X-a. O carență pe care o constatăm în această privință este lipsa de claritate din perspectiva standardelor de pregătire profesională (SPP). Acestea sunt doar în treacăt amintite, pe prima pagină. Or ele ar trebui să constituie atât referința fundamentală pentru învățare, cât și pentru evaluare.

În continuare, curriculumul pentru fiecare modul prezintă:

- numărul de ore afectate orelor de curs și de laborator;
- 2-3 paragrafe introductive;
- lista unităților de competență relevante pentru modulul din care au fost selectate competențele individuale agregate în modul;
- tabelul de corelare a competențelor și a conținuturilor – indică unitatea de competență, competențele individuale corespondente și conținuturile aferente fiecăreia;
- condițiile de aplicare didactică și evaluare – sunt de fapt informații despre concepția autorilor referitor la abordarea modulară, elaborarea strategiei didactice, accente formative, metode de evaluare, instrumente de evaluare; din păcate toate acestea rămân la un nivel înalte de generalitate, neindicând profesorilor cum anume se pot aplica aspectele menționate;
- sugestiile metodologice – readuc curriculumul în perspectiva centralistă; profesorilor le este oferită lista conținuturilor care urmează să fie parcurse într-o ordine prestabilită; este anunțată și alocarea de timp (ca în programele analitice anterioare anilor '90), deși aceasta nu este vizibilă în text.

Observăm, ca și în cazul programelor de cultură generală, un colaj de perspective în proiectarea curriculară:

- Retorica europeană (cu accentele sale pe învățare interactivă și contextualizată, pe achiziția pragmatică a elevului, pe elevul ca individ unic cu aspirații, interese, talente și ritmuri personale) rămâne la nivel declarativ și foarte general. Din perspectiva profesorului se naște întrebarea firească: și la disciplina mea cum se aplică stilurile de învățare diferite ale elevilor? Dar investigația, ca metodă de evaluare, ce ar presupune?
- Organizatoarele grafice încearcă să sistematizeze informația curriculară și să prezinte asocieri. Din păcate sunt mai multe liste în tabele care, în loc să clarifice prin prezentare sintetică, dau cititorului impresia de stufos și puțin inteligibil.

- Discursul magistral este de tip tradițional. În cele din urmă, după multe pagini de retorici puțin transparente, tabele și liste care spun totul sau, prin excesul de abundență, ajung să nu mai spună nimic, i se propune profesorului ceea ce știe să citească foarte bine: o ordonare analitic prezentată a conținuturilor învățării. În acest moment discursul despre competențe și module (în ipoteza în care ar fi fost inteligibil pentru cititor) nu mai are relevanță. Este normal ca profesorul să predea nu după generalitățile furnizate sub titlul *Condiții de aplicare didactică și evaluare* ci, în mod concret, în funcție de temele care sunt ordonate tradițional la finele documentului curricular.
- Remarcăm faptul că nici autorii curriculumului nu sunt partizani ai paradigmei centrate pe elev decât la modul declarativ. Altfel nu ar face precizări de tipul: *Între competențe și conținuturi este o relație biunivocă, competențele determină conținuturile tematice, iar parcurgerea acestora asigură dobândirea de către elevi a competențelor dorite* (Programa școlară de Mecanică, pag. 12); *Parcurgerea conținuturilor este obligatorie* (Programa școlară de Mecanică, pag. 19); *Recomandăm ca în procesul de instruire practică* (subl. autorilor) *să se utilizeze cu precădere metode bazate pe acțiune. [...] La fel de utile și recomandate pot fi și unele metode expozitive* (Programa școlară de Mecanică, pag. 25). Adesea, enunțurile simptomatice pentru discursul care mimează inovația se regăsesc în formulări identice în programele mai multor domenii: *Pentru atingerea obiectivelor programei și dezvoltarea la elevi a competențelor vizate de parcurgerea instruirii practice comasate* (subl. autorilor), *recomandăm ca în acest proces să se utilizeze metode bazate pe acțiune [...] La fel de utile și recomandate pot fi [...] metode expozitive* (Programa școlară de Electromecanică, pag. 27).

Filiera profesională ar trebui să aparțină și în fapt, nu doar declarativ, paradigmei educaționale centrate pe elev. Este fundamental ca segmentul de profesionalizare din învățământul obligatoriu să nu marginalizeze prin ocazii de învățare proiectate după un tipar învechit și conform unor sugestii metodologice accentuând un unic decupaj al conținuturilor.

2.4.2. Analiza de manuale

În continuarea analizei de curriculum prezentăm un studiu asupra *curriculumului-resurse* (folosim termenul în sensul tipologiei Glatthorn). Acesta pornește de la următorul corpus de manuale:

⇒ Clasa a IX-a

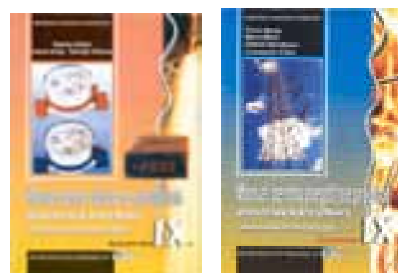
Domeniul MECANIC (2 manuale)

1. **Cultură de specialitate** – Autori: Ion Ionescu, Carmen Leonte, Carmen Marincea, Ruxandra Ștefănescu, Carmina Neamțu, Cristina Jilăveanu, Ion Ezeanu, Nicolae Petre, Gheorghe Coculescu, Angela Niță, *Editura Crepuscul*
2. **Manual pentru pregătire practică** – Autori: Gabriela Lichiardopol, Iuliana Mustăță, Florina Pișleagă, Adriana Ghiță, Viorel Ghiță, Ion Pișleagă, *Editura Aramis*



Domeniul ELECTROMECHANIC (2 manuale)

1. **Manuale pentru cultură de specialitate** – Autori: Sabina Hilohi, Ioana Arieș și Doinița Ghinea, *Editura Didactică și Pedagogică*
2. **Manual pentru pregătire practică** – Autori: Florin Mareș, Marin Mihai, Gabriel Danielescu, Constantin Ariton, *Editura Didactică și Pedagogică*



⇒ Clasa a X-a

Domeniul MECANIC

Calificare profesională. Lucrător în lăcătușărie mecanică – structuri metalice. Manual pentru clasa a X-a. Autori: Aurel Ciocârlea Vasilescu, Mariana Constantin, Editura CD Press

Modulele: a) Documentație tehnică (M1), b) Organe de mașini (M2), c) Tehnologia asamblării structurilor metalice (M3). Toate cele trei module sunt prezentate într-o mapă sub denumirea de Manual pentru clasa a X-a.



Aceste manuale au fost analizate pornind de la două categorii de criterii: structurale și relaționale.

⇒ Caracteristici structurale

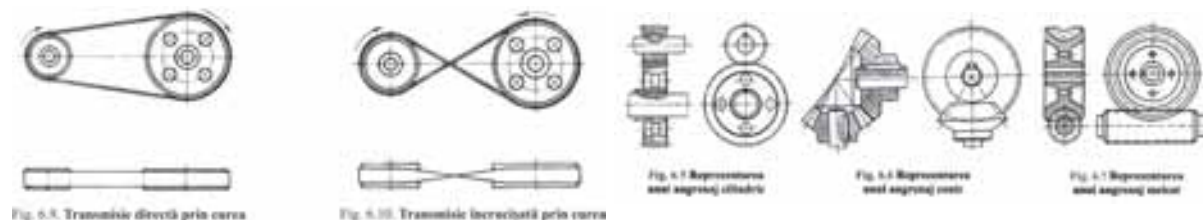
1. Conformitate cu prevederile programei

În general, toate manualele respectă programele școlare avizate prin Ordinele ministrului nr. 3451/09.03.2004 – clasa a IX-a, respectiv nr. 3919/20.04.2005 – clasa a X-a.

2. Valoarea științifică

În general suportul științific este bun, cu toate că apar și unele neconcordanțe.

- Referitor la Reprezentarea și cotarea angrenajelor sau Reprezentarea și cotarea transmisiilor prin curele se observă că reprezentările sunt conforme regulilor de desen tehnic, dar nu apare nici o cotă, deși în titlu este specificată existența acestora (Modulul 1, pag. 61-62, Ed. CD Press).



- Planul de operații prezentat în figura 1.22, la pagina 100 din manualul pentru clasa a X-a, Editura Aramis, nu poate fi citit. Fila din plan este scanată și prezentată la o scară foarte mică, astfel încât nu poate fi citită.

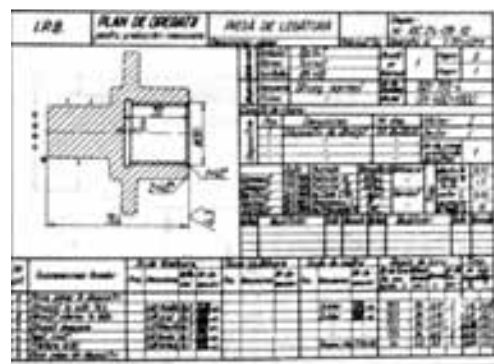


Fig. 1.22. Plan de operații

- În Manualul pentru cultură de specialitate, clasa a IX-a, Editura Didactică și Pedagogică, la pagina 51, în figura 8.8. comentariul de sub desen indică „Reprezentările asamblării prin șurub cu cap hexagonal”; în realitate sunt reprezentate asamblări prin filet folosind prezonul. Desenul „b”, din aceeași figură este greșit; acesta nu reprezintă nici asamblare cu șurub, nici asamblare cu prezon.

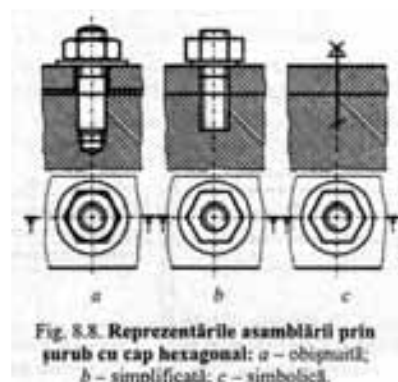


Fig. 8.8. Reprezentările asamblării prin șurub cu cap hexagonal: a – obșuruită; b – simplificată; c – simbolică.

- Pentru desenul tehnic grosimea liniilor reprezintă un element esențial și trebuie respectate standardele internaționale. În manualele pentru clasa a X-a (toate cele trei), Editura Aramis, și în „Manual pentru cultură de specialitate”, clasa a IX-a, Editura Didactică și Pedagogică, nu se respectă diferența între liniile groase și subțiri.
- În titlul capitolelor cărții Modulului 2, clasa a X-a, Editura CD Press, apar unele erori. Spre exemplu: Titlul capitolului 3 este „Organe de mașini”, iar în interiorul capitolului sunt prezentate asamblări (nedemontabile și demontabile). Titlul capitolului 3.1.3, de la

pagina 26, este „Clasificarea niturilor”, dar acesta se referă la clasificarea asamblărilor nituite. Titlul se repetă la pagina 24, unde într-adevăr sunt clasificate niturile.

- Considerăm că ar fi fost de preferat ca reprezentarea niturilor să se facă conform standardelor în vigoare, indicându-se și numărul STAS-urilor.
- Cu toate că utilizarea standardelor în orice domeniu tehnic este obligatorie, nici unul dintre manualele analizate nu oferă extras din STAS sau ISO și nici nu oferă numere de Standarde pentru a fi folosite de către elev/profesor.

3. Puncte tari, puncte slabe

Din analiza celor șapte manuale rezultă o serie de elemente care pot constitui **totodată** un avantaj, dar și un dezavantaj în momentul în care elevul/profesorul utilizează resursa respectivă.

- Manualele cuprind foarte multă informație tehnică, tehnologică, științifică, ceea ce reprezintă:
 - un fapt pozitiv pentru că profesorul are posibilitatea să facă o selecție din multitudinea de informații prezentate,
 - dar poate constitui și un balast pentru elev, în special atunci când profesorul nu oferă informații structurate pentru utilizarea manualului.
- Faptul că exercițiile sunt în toate manualele și sunt prezentate la sfârșitul capitolelor:
 - reprezintă un avantaj pentru că manualele oferă ocazii pentru achiziții în domeniul respectiv printr-o paletă largă de exerciții,
 - dar și un dezavantaj pentru că toate aplicațiile și antrenamentele prin care elevul este activ în învățare sunt plasate la sfârșitul capitolelor, ceea ce de-contextualizează învățarea.
- În manualele de instruire practică sunt multe exerciții cu caracter practic, pe lângă cele teoretice.
 - multitudinea testelor de evaluare este oricând *binevenită* pentru aprofundarea învățării,
 - dar exercițiile practice vizează operații lipsite de context și utilitate.

4. Prezentarea conținuturilor

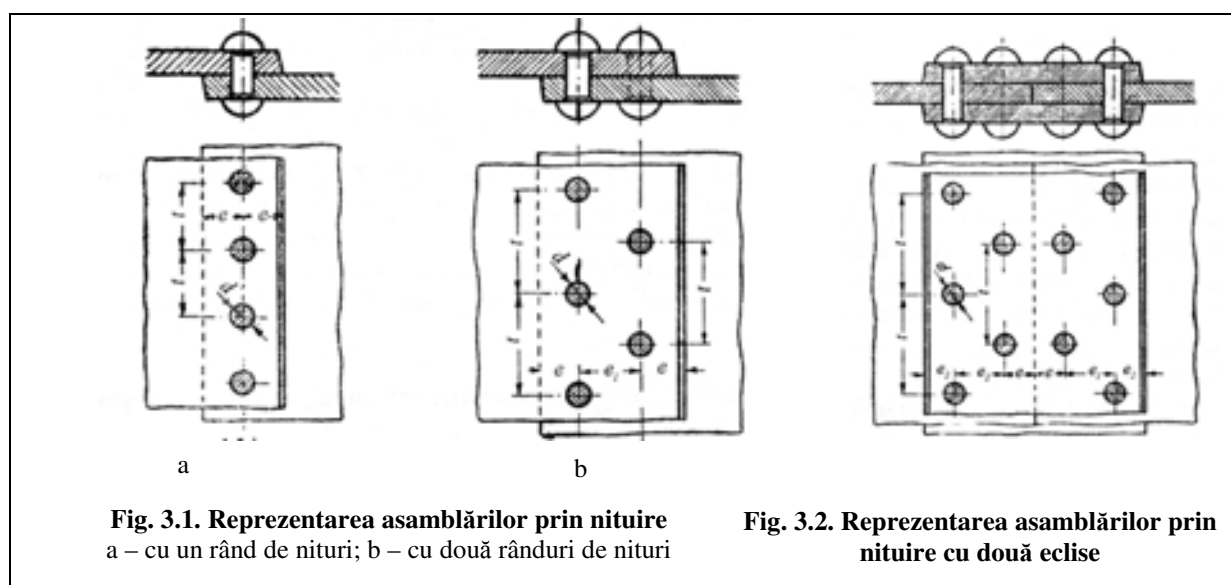
Pentru clasa a X-a sunt conținuturi identice în 3 module diferite, dar defazate temporal. În mod firesc între manualele corespunzătoare modulelor ar trebui să se realizeze o conexiune inter-modulară. Manualele corespunzătoare unei clase ar trebui să formeze un ansamblu armonios, să se completeze și să se sprijine reciproc.

Exemple:

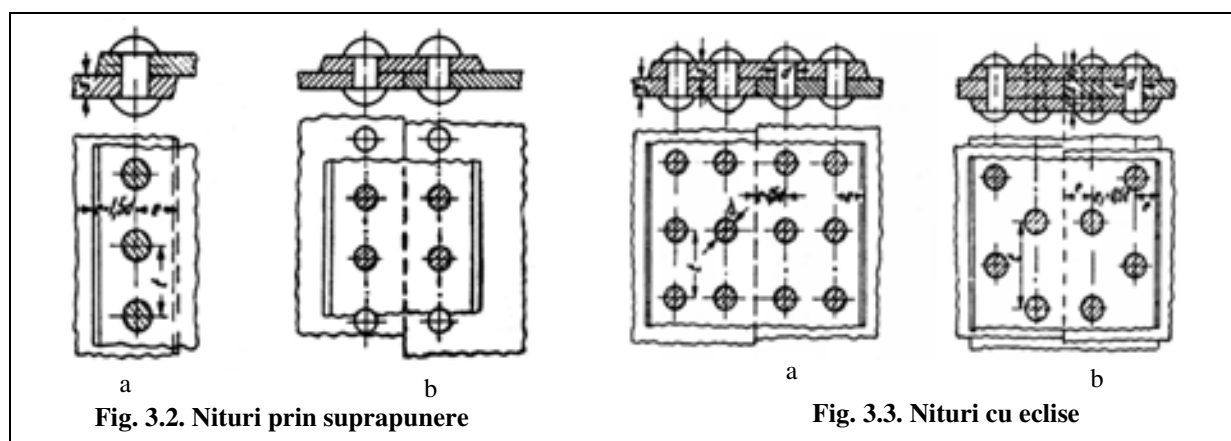
- Modulul 1, Capitolul 3, Reprezentarea și cotarea asamblărilor nedemontabile, paginile 37-46;

- Modulul 2, Capitolul 3, Asamblări nedemontabile, paginile 24-30;
- Modulul 3, Capitolul 6, Asamblări nedemontabile, paginile 66-82.

Acest subiect este tratat aproape identic în cele trei manuale. Diferența apare prin modul de prezentare; astfel clasificarea este făcută în tabel sau fără tabel, desenele sunt mai mari sau mai mici. De exemplu, figura 3.1 și figura 3.2 pagina 39, Modulul 1:



este identică cu figura 3.2 și figura 3.3 pagina 26, Modulul 2.



Totuși, de remarcat este faptul că în manualul Modulului 3 tehnologia executării nituirii este mult mai pe larg tratată, încadrându-se în titlul modulului și anume „Tehnologia asamblării structurilor metalice”. Remarca făcută se extinde la toate tipurile de asamblări nedemontabile și demontabile.

Manualele corespunzătoare clasei a X-a ar trebui să continue manualele corespunzătoare clasei a IX-a. Asamblările nituite, prin sudare, prin filet, prin pene și știfturi apar în clasa a

IX-a, în capitolul 2, în paginile 139-162 și le regăsim în toate cele trei manuale din clasa a X-a, fără să se observe o progresie. Nu există o conectare a noțiunilor și apare o repetare de noțiuni fără finalitate. Astfel de situații au efecte negative asupra învățării elevului.

5. Coerența structurală

Informațiile trebuie prezentate organizat și sistematic, astfel încât manualul să constituie un ansamblu conceptual și procedural structurat coerent. În manualele analizate autorii nu au realizat în suficientă măsură coerența conținuturilor și a stilurilor de prezentare (unii au un limbaj sec, lipsit de explicații detaliate, prietenoase pentru cititor/alții au un stil narativ care pe alocuri pierde din vedere focusul tehnic).

Lipsa de exersare a folosirii limbii române în contexte reale de comunicare pe care manualele o relevă constituie un minus al acestora (elevilor nu le sunt prezentate formule adecvate de exprimare). De exemplu, în cazul modulului I, considerăm că este dificil de înțeles dacă întâi se reprezintă și se cotează pe rând fiecare organ de asamblare (nit, șurub, pene), iar apoi se revine și se reprezintă asamblarea cu nitul sau șurubul reprezentat la începutul cărții. Pe lângă incoerența prezentării se observă și o anumită organizare a manualului care nu favorizează învățarea eficientă. Se pune accent pe prezentarea detaliilor, într-o perspectivă fie analitică, fie descriptivă care lasă integrarea pe mai târziu, dincolo de paginile manualului. Transferul rămâne astfel în seama profesorului sau, mai grav, pe seama întâmplării.

Lipsa concepției curriculare își găsește originea în lipsa unor specificații clare la lansarea concursului de manuale.

6. Calitatea demersului evaluativ

În general, probele de evaluare: măsoară nivelul de performanță pentru fiecare competență menționată în programă; satisfac condițiile tehnice de construire; prezintă un registru evaluativ divers; sunt prezente în fiecare unitate de învățare.

Exercițiile propuse spre rezolvare sunt mai numeroase în cartea pentru practică, dar multe dintre acestea sunt pur teoretice, nu țin de activitatea practică; de ex.: completați portofoliul, selectați din lista dată, completați frazele următoare (Editura Aramis pag. 113-114), stabiliți valoarea de adevăr sau fals a următoarelor afirmații, explicați ce se înțelege prin îndoire (Editura Didactica, pag 98).

În toate manualele de clasa a IX-a evaluarea este la sfârșitul subcapitolelor:

- Verificarea cunoștințelor - Editura Crepuscul;

- Aplicăm cele învățate – Editura Aramis;
- Exerciții, Aplicații, Test de evaluare – Editura Didactică și Pedagogică, Manual pentru cultură de specialitate.

În toate manualele pentru clasa a X-a, evaluarea este la sfârșitul capitolelor. Sunt abordate toate tipurile de evaluare clasică (itemi obiectivi: cu alegere duală, tip pereche, cu alegere multiplă; itemi obiectivi: cu răspuns scurt, de completare, întrebări structurate; itemi subiectivi: rezolvare de probleme, itemi tip eseu).

Numai în manualul de la Editura Aramis apare sintagma *lucrăm în echipă*, care oferă o perspectivă atrăgătoare. Modul de exprimare (persoana I, singular) indică implicarea autorilor manualului, a profesorului clasei și a elevilor. Această abordare a lucrului în echipă este benefică, învățând elevii să comunice. Totuși, cerințele nu sunt de anvergură. Nu implică elevii în situații care ar fi posibil să apară la locul de muncă. Această remarcă este valabilă din păcate pentru toate manualele.

Lipsește modalitățile de evaluare alternativă. Observarea sistematică, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea sunt recomandate prin programă. Abordarea este, însă, generală - așa cum a fost prezentat în subcapitolul anterior - și nu propune cazuri de aplicare concretă la tehnologii, iar manual validează această carență.

7. Funcționalitatea grafică

Dintre manualele analizate evidențiem punctele tari ale mapei cu cele trei manuale pentru clasa a X-a. În acest caz prezentarea grafică este bună. Fiecare început de capitol are alocată o pagină distinctă. În general, desenele sunt alături de text și pot fi urmărite cu ușurință. Sunt suficiente desene explicative pentru înțelegerea textului. Raportul text-imagine este echilibrat. Textul este clar, concis și coerent. Apar clasificări bine aranjate în pagină și bine puse în valoare.

Dacă ne referim, în general, la manualele analizate, sunt de menționat următoarele:

- Manualele sunt destul de dificil de citit – contează mai degrabă criteriul economie de pagini decât funcționalitatea grafică pentru uzul unei lecturi aprofundate.
- Deseori subcapitolele nu beneficiază de pagină separată, fapt care face dificilă orientarea rapidă în text a cititorului, sistematizarea achizițiilor unei secvențe de învățare deja parcurs și concentrarea atenției pe o nouă etapă de parcurs. Spre exemplu, în manualul pentru clasa a X-a, Modulul 1, întâlnim titlul 1.2.3 „Reprezentarea, cotarea și notarea prezoanelor”, la pagina 13, jos. Tot aici este prezentată fotografia prezonului (de fapt scrie că este prezon, dar este o altă piesă), iar pe pagina următoare, pe verso, sus este desenul

tehnic al prezonului. Același mod de prezentare îl observăm și în alte situații, cum ar fi reprezentarea angrenajelor la pagina 61 jos și 62 sus.



- Fișele tehnologice „se desfășoară” pe mai multe pagini, ceea ce le face dificil de înțeles. Nici o fișă tehnologică din întreprindere nu este astfel prezentată; muncitorii reali nu ar

putea utiliza un astfel de document. Iată două categorii de exemple (Manualul pentru pregătire practică, clasa a X-a, Editura Didactică și Pedagogică):

ușor de citit (pagina 115)

difil de citit pe o foaie față-verso (paginile 123-124)

TEHNOLOGIE GENERALĂ ÎN ELECTROMECANICĂ

115

FIȘA TEHNOLOGICĂ

Produs: **FERĂSTRĂU MANUAL**
 Denumirea piesei: **ÎNTRIZĂTOR**
 Material: **OL 37 – STAS 5002 – B0**
 Scara: **Reductă**

8. Existența bibliografiei

Bibliografia trebuie să existe în orice manual. Totuși ea lipsește din Manualul pentru instruire practică, Editura Aramis. Pot fi recunoscute multe exerciții din cartea Teste – Desen tehnic, autori: Rodica Constantin, Irina Țintea, Editura Agenda Ro. Totuși, nu este făcută nici o mențiune bibliografică.

⇒ Caracteristici relaționale

Următoarele constatări ne indică situarea manualelor în raport cu principalii săi beneficiari – elevii.

9. Elevul față în față cu multitudinea de manuale

În clasa a IX-a, atât pentru domeniul Mecanic, cât și pentru domeniul Electromecanic, elevul are câte două cărți: un manual pentru teorie, intitulat Cultură de specialitate și un manual pentru practică și pentru laborator tehnologic, intitulat Manual pentru pregătirea practică.

Teoria și exercițiile propuse pentru Modulul I – Elemente de concepție a produselor, partea de desen tehnic, sunt la fel în ambele cărți. Nu se observă nici o diferență de concepție. Nici în ceea ce privește tipul exercițiilor nu există deosebiri. De fapt, cele două manuale pot fi considerate manuale alternative. Diferența între acestea este mică: proporția teorie-practică este puțin diferită.

Pentru clasa a IX-a, domeniul Mecanic, Manualul pentru cultură de specialitate și Manualul pentru instruire practică sunt similar concepute: la începutul fiecărui capitol este prezentată multă teorie (ceva mai multă în manualul de cultură de specialitate), iar la finalul fiecărui capitol sunt teste pentru verificarea cunoștințelor (sau întâlnim formula „Aplicăm cele învățate”).

Pentru clasa a X-a, domeniului Mecanic îi corespunde o mapă în care se află 3 cărți care cuprind modulele 1, 2, 3: Documentație tehnică; Organe de mașini; Tehnologia asamblării structurilor metalice. Ideea este bună, atractivă, funcțională. Atât pentru profesor cât și pentru elev e mult mai ușor de studiat, de utilizat. Apar, însă, anumite teme de două ori, diferențele între acestea fiind minore.

Ilustrăm această constatare cu următoarele extrase:

- Transmisii prin roți dințate (Modulul 1) și Reprezentarea și cotarea transmisiilor prin roți dințate Modulul 2. Se observă aceleași desene, aceeași clasificare, dar aranjate diferit în pagină. Diferențele constau în: materiale, avantaje, dezavantaje și calcul - suplimentar în Modulul 1; reprezentarea conform desenului tehnic al angrenajelor - suplimentar în Modulul 2;
- Temele cu asamblări nedemontabile (prin nituri, suduri, lipire) și asamblări demontabile (prin filet, prin pene, prin caneluri) se regăsesc cu mici diferențe în toate cele trei cărți, dar accentele sunt diferite. Mai problematic este faptul că aceste teme, așa cum sunt poziționate în carte, nu pot fi studiate în același timp. Elementele care ar trebui conectate apar la distanță mare, ceea ce face dificil ca studiul unui modul să se completeze cu alte noțiuni specifice celui alt modul. Rămâne la latitudinea profesorului să întocmească o planificare în așa manieră încât să coreleze în timp subiectele care se referă la aceeași temă.

10. Multitudine de subiecte în același manual

Unele manuale cuprind o multitudine de subiecte foarte diferite care sunt dificil de urmărit atât de către elevi, cât și de către profesor. Este cazul: Modulului I: Desen tehnic și studiul materialelor / Modulului II: Măsurări tehnice și Tehnologie generală.

Analiza manualelor a permis, de asemenea, evidențierea faptului că trei dintre acestea, destinate elevilor din clasa a IX-a, sunt aproape identice: Domeniul Mecanic – Manual pentru cultură de specialitate; Domeniul Mecanic – Manual pentru instruire practică; Domeniul Electromecanic – Manual pentru cultură de specialitate. Manualele domeniului Mecanic și manualele pentru domeniul Electromecanic diferă în mod semnificativ între ele numai în cazul unui singur capitol: pag. 207-247 diferă de pag. 194-197 în acestea fiind tratate subiecte strict specifice domeniului.

O altă observație care se impune se referă la formatul manualelor. Astfel, nevoile profesionale practice implică operarea cu fișe, or formatul folosit în mod obișnuit este manualul tradițional, sub forma unei cărți legate, fără a oferi niște apendice care să reprezinte în mod real fișele cu care elevii să lucreze la locul de muncă. Folosirea fișelor ca *artefact* ar trebui să fie parte a învățării elevilor. Aceștia ar trebui să lucreze cu fișe reale. În acest fel ar putea fi evitată risipa de resurse implicată de manualele identice cu două-trei subcapitole diferite. Ar fi economic tipografic, căci s-ar tipări un singur manual, iar părțile diferite ar putea fi prezentate sub forma unor fascicule și /sau fișe.

11. Relația școală și viață

În nici unul dintre manuale nu sunt prezentate exemple concrete din viața reală. Nu apare nici un exercițiu care să propună elevului să proiecteze, să deseneze, să execute o piesă necesară în viața cotidiană. De exemplu, exercițiul 5 (pag. 114) – Instruire practică: „Să se scurteze cu 40 mm o platbandă de oțel cu lățimea de 40 mm și grosimea de 2 mm”. Întrebarea firească a elevului este: „De ce să fac această operație? La ce-mi folosește? Unde este necesară?”. E adevărat că trebuie să învețe, dar dacă sunt oferite exemple de piese, ansambluri din viața reală elevul ar fi mai interesat, iar profesorul s-ar preocupa de ce anume piese să solicite elevului spre realizare. (În general, în școală, cadrul didactic care face instruire practică nu utilizează manualul. În multe cazuri acesta este mult mai aproape de viața cotidiană și oferă elevilor spre execuție piese care sunt necesare în școală, sau comenzi pentru diferiți clienți).

Exemplul oferit este contraproductiv. Exercițiul poate fi util din punct de vedere strict operațional. Se învață să se execute operația Z sau Y, dar cu această ocazie se cheltuiește material și efort inutil. Dacă produsul rezultat nu are utilitate evidentă atunci din punct de vedere atitudinal acțiunea este greșită, pentru că ea conduce la irosire. Această învățare intră în contradicție cu temele sau exercițiile care solicită economisirea materialului.

12. Relația autor și receptor

În general, un manual are mai mulți autori și fiecare are propria concepție de a prezenta propriul capitol. În fața manualului se află, însă, un singur elev – cititor care va fi în confuzie dacă manualul sau un capitol nu este unitar. Un manual lipsit de coerență va face un deserviciu multiplu elevului: va bloca învățarea în loc s-o faciliteze, va demotiva elevii să studieze după surse de informare.

În acest sens, luăm ca exemplu: clasa a IX-a, domeniul Electromecanic, manualul pentru instruire practică. Primele lucrări, până la pagina 70, referitoare la Măsurări tehnice, sunt concepute ca lucrări de laborator: scurtă teorie, competențe de atins (de fapt competențe derivate din competențele propuse prin programa școlară), scheme de lucru, nomenclator al

aparatorilor, mod de lucru, completarea tabelului cu rezultatele măsurătorilor, interpretarea rezultatelor, observații, concluzii. Următoarele lucrări sunt o combinație de fișe tehnologice și întrebări teoretice. Exemplu: Pag. 98 – Fișa de lucru 6.4. Îndoirea: Explicați ce se înțelege prin îndoire; Precizați ce metodă de îndoire manuală a tablelor cunoașteți.

Se poate aprecia, astfel, că manualul de instruire practică completează manualul pentru cultură de specialitate. Acest lucru este, însă, valabil pentru pag. 1-70. Apoi, noțiunile teoretice din manualul de instruire practică sunt foarte multe și aproximativ aceleași cu cele din manualul de specialitate. Un element pozitiv îl constituie și faptul că manualul de instruire practică cuprinde fișe tehnologice absolut necesare exercițiilor practice.

⇒ **Manualele pentru pregătire practică – probleme practice**

Acordăm un spațiu mai amplu analizei celor două manuale pentru practică, având în vedere că la SAM ar trebui să se accentueze în mod deosebit formarea deprinderilor practice absolut necesare exercitării meseriei.

Aceste manualele cuprind puține fișe tehnologice, iar în cazul în care acestea există sunt prezentate *desfășurat* pe pagini. Exemplu: este evident că se pierde ideea, dacă desenul este la pagina 121 și pentru citirea operațiilor trebuie să întorci pagina la pagina 122 (Manual pentru pregătire practică, Editura Didactică și Pedagogică). Nu există în întreprinderi asemenea situație. Chiar și în cazul în care se întocmește rapid la locul de execuție o fișă tehnologică, întotdeauna desenul/schița și operațiile se află pe aceeași pagină. Prin modul de prezentare al manualelor elevii sunt „rupți de realitate”.

Referitor la manualele de instruire practică apreciem că unele dintre fișele tehnologice/lucrări de laborator ar trebui completate de autori, pentru altele autorii ar trebui să ofere structura, iar elevii să le completeze, iar o a treia categorie de fișe ar trebui întocmită de elevi.

În manualele pentru pregătire practică întâlnim următoarele **tipuri de greșeli**:

I. a) Manualul pentru practică de la Editura Aramis nu oferă nici un exemplu de fișe pentru lucrarea de laborator și nici o fișă tehnologică; **b)** Manualul pentru practică de la Editura Didactică și Pedagogică cuprinde fișe pentru laborator și fișe tehnologice, dar prezentarea lor nu este adecvată, nu au o prezentare similară cu cele din întreprinderi. Sunt prezentate într-un format atipic (B5) și sunt greu de citit. Exemple:

- Fișa de lucru 1.3.3., pag. 25-26 – *Măsurarea pieselor cu șublerul, micrometrul și comparatorul*: Lucrarea începe pe pagina 25 și se continuă cu un tabel la pagina 26. Pe pagina 25 se află tabelul de la lucrarea anterioară. Pentru citirea întregii lucrări trebuie

neapărat întoarsă pagina, astfel elevul pierde din fluența și coerența citirii și a înțelegerii textului.

- Fișa tehnologică 7.3, pagina 121-122 – *Fișa tehnologică pentru Carcasă pentru transformator*: Pe pagina 121 se află denumirea și fotografia piesei *Carcasă pentru transformator* și operațiile tehnologice aparținând altei piese (Distanțier). Pe verso, la pagina 122, se află operațiile tehnologice corespunzătoare piesei *Carcasă pentru transformator*.

II. a) Manualul pentru practică de la Editura Didactică și Pedagogică nu tratează modulul Elemente de concepție a produselor; b) Manualul pentru practică de la Editura Aramis abordează modulul Elemente de concepție a produselor, dar acest modul este foarte asemănător cu modulul corespunzător din Manualul pentru cultură de specialitate, Editura Crepuscul. Se observă același stil de abordare. Fiecare capitol debutează cu teorie și desene ilustrative, apoi exerciții evaluative de diferite tipuri. Din acest manual lipsesc elemente importante ale documentelor prezentate. Spre exemplu, lipsește tabelul de componență pentru desenul de ansamblu, element obligatoriu pentru desenul tehnic. Desenele tehnice nu sunt prezentate în formate standardizate, cu indicator.

III. Manualul pentru practică de la Editura Aramis reia teoria din manualul pentru cultură de specialitate. Este o redundanță contraproductivă.

IV. Manualele pentru practică au o grafică puțin prietenoasă: desenele sunt foarte mici și greu de citit.

2.4.3. Oportunități și constrângeri în implementarea curriculumului și a sistemului de evaluare – rezultatele anchetei

2.4.3.1. Aplicarea noului curriculum – aspecte pozitive, condiții specifice, riscuri

Așa cum a evidențiat capitolul inițial referitor la schimbările curriculare în diferite momente ale reformei sistemului educațional românesc, planurile cadru au suferit o serie de modificări, mai mult sau mai puțin structurate și coerente, inclusiv în ceea ce privește cele două rute de formare profesională inițială – SAM și liceul tehnologic. Obiectivele declarate ale noului curriculum pentru profesionalizare vizează, pe de o parte, asigurarea competențelor cheie pentru toți, dezvoltate prin ariile curriculare de cultură generală și, pe de altă parte, dezvoltarea unor competențe de profesionalizare pentru diferite niveluri de calificare, dezvoltate prin aria curriculară „Tehnologii” și prin alte discipline din curriculumul la decizia școlii.

Ca urmare, curriculumul grupează două categorii de unități de competențe: unitățile pentru abilitățile-cheie/sociale (comunicarea în limba modernă, utilizarea calculatorului și prelucrarea informației, dezvoltare personală în scopul obținerii performanței, tranziția de la școală la locul de muncă) și unitățile de competență tehnică și profesională (generale și specializate). Acestea sunt fundamentate pe baza standardelor de pregătire profesională și sunt dobândite printr-o structură modulară a ariei curriculare Tehnologii din trunchiul comun al planului de învățământ, la care se adaugă module de aplicații de laborator și de instruire practică. Cele două categorii de unități de competență implică un număr variabil de credite, în funcție de nivelul de calificare.

În acest context de dezvoltare a curriculumului, investigația noastră a urmărit să identifice opiniile cadrelor didactice și a decidenților în domeniu (inspectori școlari, directori de unități de învățământ, parteneri sociali etc.) cu privire la o serie de aspecte asupra cărora măsura prelungirii învățământului obligatoriu la 10 ani a avut un impact semnificativ: relația dintre cultura generală și cultura de specialitate (coerențe/incoerențe și continuități/discontinuități); relația dintre pregătirea teoretică și instruirea practică; oportunitățile de descentralizare a curriculumului; evaluarea elevilor.

⇒ **Relația dintre cultura generală și cultura de specialitate**

În investigarea relației dintre cultura generală și cultura de specialitate s-a urmărit identificarea răspunsurilor la întrebări precum: există un echilibru între aceste două laturi în cazul formării profesionale inițiale?; ce aspecte pozitive a adus noul curriculum din acest punct de vedere?; care sunt dificultățile și riscurile privind parcursul școlar și profesional al elevilor? Discuțiile de grup cu cadrele didactice și interviurile cu decidenți (inspectori școlari, directori de unități de învățământ) au evidențiat multiple opinii și puncte de vedere cu privire la aceste aspecte.

Majoritatea profesorilor și a inspectorilor școlari cuprinși în cercetare accentuează ideea că **actualele programe școlare pentru învățământul profesional și tehnic** – ca și pentru celelalte niveluri și rute de formare – **sunt aglomerate**, în ciuda faptului că la nivelul MECT s-au desfășurat mai multe etape de decongestionare a curriculumului.

Această încărcare a curriculumului școlar și implicit a activității didactice cu elevii este determinată, în opinia celor investigați, de cauze diverse. O primă astfel de cauză constă în dublul rol pe care și l-a asumat SAM ca rută de profesionalizare progresivă: pe de o parte, prin această rută se dorește asigurarea unor anumite niveluri de calificare, fapt care presupune accentuarea pregătirii de specialitate – teoretică sau practică; pe de altă parte, SAM trebuie să

asigure absolvenților un anumit nivel de pregătire generală, anumite competențe-cheie care să le ofere acestora posibilitatea continuării studiilor la liceu.

Profesorii investigați recunosc necesitatea stabilirii de corelații între pregătirea generală și cea de specialitate. Majoritatea susține ideea că **cel mai important aspect al formării prin SAM trebuie să fie formarea profesională**, pregătirea pentru o meserie. Pe lângă aceasta, pregătirea de cultură generală este considerată ca fundament pentru realizarea culturii de specialitate, dar joacă și un rol important de „a doua șansă” pentru continuarea studiilor de către elevii care s-au înscris la SAM nu din convingere, ci din motive exterioare (imposibilitatea continuării studiilor la nivel liceal din cauza situației socio-familiale nesatisfăcătoare, motivația apropierii de casă a unității de învățământ SAM, un eșec de moment în cazul testării naționale la finalul clasei a VIII-a etc.).

Însă, deși recunosc și susțin necesitatea dublului rol al SAM-ului, actorii investigați consideră că tocmai acest aspect determină aglomerări ale conținuturilor la nivelul planurilor de învățământ și al programelor școlare, conducând la situația în care nici unul dintre obiective – formarea profesională/formarea de cultură generală – nu se realizează în condițiile și la standardele de pregătire dorite. Acest risc este accentuat, în opinia profesorilor, de unele neconcordanțe și discontinuități în elaborarea planurilor de învățământ, evidențiate de altfel și în capitolul inițial de analiză a curriculumului școlar: lipsa de coerență pe verticală a Istoriei și Geografiei în clasele a IX-a și a X-a, parcursuri și ponderi definite arbitrar ale științelor naturii (chimia, fizica) pentru diferite specializări.

Caseta 2.3. Relația dintre cultura generală și pregătirea de specialitate – focus grup cadre didactice

Județul Iași – urban

C.D.1: *Din punctul meu de vedere, noțiunile de specialitate trebuie să fie baza, iar cele de cultură generală trebuie să aibă un aport mai mic. Altfel, îi încarci foarte mult prin ruta asta ocolitoare, ca să termine și liceul. Și de aceea au așa încărcată programa.*

C.D.2: *Da, dar asta înseamnă să-l limitezi. Dacă la sfârșitul SAM copilul chiar își dorește să continue, trebuie să aibă șansa să poată continua studiile la liceu.*

C.D.1: *Totuși sunt prea multe ore în general. Ei ar trebui să facă mai multe ore de specializare și mai ales de instruire practică, dacă vor să învețe în realitate o meserie. Altfel, când termină, ei nu au nici cultură generală, nici în domeniu. Și atunci, e foarte bună întrebarea lor: "la ce să mai fac atâta școală?"*

Județul Brăila – rural

C.D.3: *Este adevărat că programa este foarte încărcată. Au și prea multe discipline. Iar aici există următorul risc: ca ei să nu aibă nici cultură de specialitate, nici cultură generală ca lumea.*

Județul Focșani – urban

C.D.4: *Eu cred că obiectele teoretice au o pondere prea mare pentru elevii de la SAM. Personal, nu văd utilitatea unora dintre acestea, de exemplu a geografiei la specializarea lor. Personal, eu aș ceda cu mare plăcere geografia pentru disciplinele tehnice și practice. Mai ales că elevul face geografie în V-VIII, într-a IX- nu mai face și face iar într-a X-a. La fel stă treaba și la istorie.*

C.D.5: Dar hai să ne gândim și că sunt niște copii în formare și au nevoie și de alte cunoștințe. Dacă el vrea să meargă la liceu, mai departe, să termine, îi trebuie obiectele teoretice.

⇒ **Oportunități de descentralizare oferite prin noul curriculum**

Premisele acțiunii de descentralizare la nivelul curriculumului școlar pentru învățământul profesional și tehnic au fost create prin Programul Phare VET, care a propus un cadru curricular flexibil, adaptabil la nevoile locale de formare. Design-ul curriculumului școlar aflat în prezent în vigoare – elaborat în cadrul măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu – presupune alocarea unei ponderi importante pentru CDL, gândit ca o componentă curriculară care se încadrează în strategia de descentralizare. Astfel, actualele planuri de învățământ pentru SAM clasele IX-X alocă pentru CDL un număr de 184 ore pe an de studiu: 2 ore/săptămână (64 ore/an) pentru instruire teoretică (cultură de specialitate) de-a lungul întregului an școlar și perioada de instruire practică comasată (120 ore/an). La nivelul anului de completare numărul orelor alocate culturii de specialitate din CDL crește la 4 ore/săptămână.

CDL are ca scop formarea competențelor specifice nevoilor pieței locale de forță de muncă, pornind de la resursele locale pentru instruire (bază materială, relația unitate de învățământ – agenți economici locali) și de la cerințele locale pentru pregătire în diverse calificări. CDL este elaborat într-un cadru de parteneriat între școală și comunitate (profesorul de specialitate, maestrul instructor, reprezentantul agentului economic local), în corelație cu programele școlare de specialitate din trunchiul comun și cu standardele de pregătire profesională și este aprobat la nivel județean, cu avizul Comitetului Local pentru Dezvoltarea Parteneriatului Social.

Prin investigarea opiniilor cadrelor didactice și a decidenților în educație, cercetarea de față a urmărit să analizeze măsura în care oportunitățile de descentralizare la nivelul curriculumului funcționează în practica școlară și gradul de implicare a diferitelor categorii de actori cu responsabilități în domeniul învățământului profesional și tehnic.

Posibilitatea de dezvoltare a curriculumului la nivel local este considerată de către toți subiecții intervievați un aspect pozitiv, o modalitate eficientă de dezvoltare a parteneriatului social în vederea adaptării ofertei școlii la specificul clasei de elevi și la nevoile locale de pe piața muncii. La nivel general, se consideră că parteneriatul școală-agenți economici este în prezent la un standard de funcționalitate mai înalt decât în perioada anterioară. Însă, aceste aprecieri sunt nuanțate atunci când se face referire la realitatea educațională, situațiile concrete din diferite școli și comunități implicând în fapt o serie de constrângeri și dificultăți.

Caseta 2.4. Opinii privind descentralizarea la nivelul curriculumului școlar (CDL) – focus grup cadre didactice

Județul Iași – urban

C.D.1: La noi în școală funcționează ideea descentralizării. Faptul că noi schimbăm profilul începând cu anul viitor și introducem construcții, așa cum au sugerat părinții este o dovadă a comunicării și a consultărilor pe care le avem cu aceștia. În plus, am avut consultări cu primăria și cu agenții economici din zonă, care nu au forță de muncă calificată. Probabil că viitorul SAM-urilor va fi de a le oferi posibilitatea să se reprofileze din mers, cu noi specializări, în funcție de cerințele pieței.

C.D.2: Problema e: ce are nevoie comunitatea? Cred că CDL-ul are o importanță mult mai mare, deci trebuie să aibă o mai mare pondere în planurile de învățământ pentru că zonele economice nu sunt la fel. Și depinde de activitățile economice ale zonei... CDL-ul trebuie să se adapteze rapid în funcție de zonă și de nevoile locale.

Județul Teleorman – rural

C.D.3: Alegerea se face la decizia școlii. Nenorocirea este că la nivel de localitate ar trebui să se solicite [din partea agenților economici] un anumit domeniu de activitate de la SAM, dar asta nu se întâmplă. În momentul în care elevii termină școala este bine să fie captați ca forță de muncă în domeniul respectiv. La școala noastră, în afară de servicii mai există agricultură. Însă în agricultură există foarte puțini angajatori care au utilaje și care au o suprafață mare de teren. Sunt foarte puțini agenți economici la momentul actual. Din partea școlii există bunăvoință, dar din păcate în partea cealaltă sunt greutăți cu comunitatea, baza materială...

Județul Vrancea – rural

C.D.4: Există CDL-ul, care, practic nu este la decizia locală, ci pur și simplu e la decizia directorului, în funcție de baza materială, de posibilitățile pe care le are fiecare școală. Astfel, CDL-ul nu are nici o treabă cu ceea ce se cere. Și sunt și ore puține. Câte două ore pe săptămână la SAM.

C.D.5: Așa e. Ar trebui ca eu, director, să stabilesc ce meserie dau, nu comunitatea. Trebuie să țin cont de dotare, de cadre didactice, de nevoile școlii.

Mulți dintre profesorii investigați consideră că **orele alocate CDL sunt relativ puține**, în comparație cu scopul acestora – adaptarea pregătirii profesionale la piața locală a forței de muncă. La aceasta se adaugă faptul că, în multe cazuri, cu precădere în mediul rural, comunitatea locală oferă o piață a forței de muncă insuficient dezvoltată, puțin capabilă să se implice într-un real parteneriat social. Agenții economici locali au domenii de specializare puțin variate (în special în domeniul agricol), deseori neconcordante cu specializările oferite de SAM. În astfel de situații, dezvoltarea CDL nu se mai realizează printr-un parteneriat social veridic, ci devine pur și simplu o decizie a managerului unității de învățământ, în funcție de alte criterii decât cerințele pieței locale de forță de muncă (baza materială a școlii, resursele umane calificate, tradiția ofertei școlare specifice unei anumite specializări).

Există situații în care reprezentanții angajatorilor fie nu sunt solicitați de către profesori pentru dezvoltarea CDL, pornind de la ideea că nu au competențele necesare, fie aceștia nu sunt interesați să se implice sau chiar nu cunosc responsabilitățile pe care le au în acest domeniu.

La nivel global, **elementele de descentralizare la nivelul curriculumului sunt percepute de către profesori ca modalități de creștere a propriei responsabilități**. Astfel, aceștia subliniază ideea importanței formării competențelor de dezvoltare curriculară atât pentru profesori, cât și pentru partenerii sociali, care să asigure proiectarea eficientă a curriculumului în dezvoltare locală, pe baza reperelor metodologice oferite de autoritățile cu responsabilități în domeniul învățământului profesional și tehnic (MEC, CNDIPT).

⇒ **Condiții specifice de aplicare a curriculumului SAM**

Pe lângă fenomenul aglomerării planurilor de învățământ și a programelor școlare, profesorii investigați semnalează o serie de condiții specifice în care se desfășoară activitatea didactică în SAM, care se constituie în posibile dificultăți din perspectiva implementării curriculumului. O parte dintre aceste aspecte sunt determinate în mod direct de prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, iar altele țin de o anumită tradiție în organizarea rutei de profesionalizare prin învățământul inițial.

- Există, în unele cazuri, o politică specifică de recrutare a personalului didactic pentru ruta SAM. Unii dintre directorii de școală „orientează” încadrarea tinerilor absolvenți de învățământ superior – debutanți în învățământ – la clase de SAM. Aceștia ajung deseori într-o situație de **demotivare pentru carieră**: sunt defavorizați prin lipsa de experiență didactică; se confruntă cu o realitate școlară deseori defavorizată, pentru care nu au fost pregătiți în formarea inițială (nici prin cursurile/seminariile modulului de pregătire psihopedagogică, nici prin practica derulată de obicei în școlile de centru); nu stăpânesc încă strategii specifice de acțiune și motivare; nu pot progresa în dezvoltarea competențelor profesionale căci această rută de școlarizare nu le oferă motivația necesară și contextul profesional pro-activ necesar.
- **O parte dintre elevi vin în SAM slab motivați pentru profesionalizare.** Cu referiri la motivația elevilor care urmează această rută de școlarizare, profesorii investigați semnalează faptul că, în unele cazuri, opțiunea pentru SAM nu este determinată de interese de cunoaștere specifice sau de anumite aptitudini ale elevilor pentru domeniile tehnice, ci de cerința sistemului de învățământ de continuare a studiilor după finalizarea a opt clase. În aceste condiții, înscrierea la SAM este în multe situații doar un efect al repartiției computerizate și nu o opțiune individuală; astfel, deseori elevii de clasa a VIII-a care au obținut rezultate slabe sunt orientați „prin eșec” la SAM. Ca urmare, motivația internă a elevilor pentru a se specializa în anumite domenii profesionale este uneori cvasi-inexistentă, iar acest fapt are efecte nefavorabile în realizarea obiectivelor pe care și le propune această rută de profesionalizare.
- **Nivelul de pregătire școlară a elevilor care vin în SAM este nesatisfăcător.** La slaba motivație a elevilor se adaugă faptul că o parte dintre cei care optează pentru învățământul profesional și tehnic (în special pentru SAM) sau care ajung aici ca urmare a repartiției

computerizate au un nivel de pregătire școlară mediu sau chiar redus, cu deficiențe sau lacune în formare, cu un mediu socio-familial mai puțin suportiv pentru activitatea școlară (cu condiții socio-economice precare, mulți dintre părinți plecați din țară la muncă în străinătate etc.), cu probleme de frecvență școlară. Această realitate – pusă uneori de către profesori, în mod eronat, sub semnul unei dezvoltări intelectuale nesatisfăcătoare – determină dificultăți în desfășurarea activității didactice, probleme de înțelegere a elementelor de conținut sau de adaptare la orarul școlar, absenteism școlar de amploare etc. și solicită din partea cadrelor didactice eforturi suplimentare de adaptare a curriculumului școlar la această realitate.

- Pornind de la aspectele prezentate anterior, se poate discuta, în multe situații, de „**stigmatul SAM**”. Pe de o parte, SAM-ul este etichetat din start în sens negativ, iar profesorii cu experiență și cu competențe de specialitate și psiho-pedagogice superioare se feresc să ia clase de SAM. Pe de altă parte, puși în situație de defavorizare, elevii din această rută de profesionalizare se comportă ca atare: absentează, acordă puțin credit profesorilor pe care îi au, iar orientarea prin eșec și defavorizarea îi conduc la reacțiile defensive, uneori turbulente, tipice marginalilor. Fenomenul defavorizării este multiplicat astfel între două categorii de actori care ar avea de altfel nevoie de cea mai mare infuzie de consiliere și sprijin.
- **La disciplinele de cultură generală nu există manuale special elaborate pentru SAM.** Pornind de la premisa că trunchiul comun SAM reprezintă 60% din trunchiul comun al liceului, au fost elaborate o serie de manuale pentru clasele IX-X comune pentru toate rutele de formare. În condițiile în care numărul de ore alocat fiecărei discipline de cultură generală este diferit (mai mic) la SAM comparativ cu clasele IX-X de liceu, apar dificultăți în activitatea de predare-învățare, manualele devenind astfel greoaie și dificil de adaptat la specificul acestei rute de școlarizare.

Caseta 2.5. Opinii privind aspecte specifice ale SAM care influențează raportul dintre cultura generală și pregătirea de specialitate – focus grup cadre didactice

Județul Brăila – rural

C.D.1: *Poți să le dai elevilor din SAM foarte mult ca să ne lăudăm cu reușite foarte mari? Nu. Ei atâta pot să ducă, atâta trebuie să le dai. Dar dobândirea unei meserii nu este direct proporțională cu nivelul inteligenței; sunt copii foarte dotați intelectual care nu au nici o apetență spre meserie. De aceea trebuie să se pună accent pe disciplinele de specialitate.*

C.D.2: *Dar sunt necesare și cunoștințe de cultură generală. Din acest punct de vedere e greu cu cei din SAM. Dacă nu știu tabla înmulțirii nu poți să îl înveți alte lucruri. Problema este că segmentul acesta de elevi care ajung să facă o școală de arte și meserii nu sunt predestinați să teoretizeze prea mult. Trebuie adaptată materia la nivelul lor. Sunt copii care vin cu deficiențe foarte mari. Lucrurile mai intuitive sunt captivante pentru ei. Altfel, nu au limbajul abstract, nu știu să teoretizeze, nu se descurcă.*

Județul Hunedoara – urban

C.D.3: *De exemplu, eu, ca profesor de literatură, sunt dispusă să cedez orele mele pentru specialitate pentru că oricum, pentru ei literatura devine chineză. Atâta timp cât ei nu citesc, nu au cum să înțeleagă, de*

exemplu, modernismul. Au niște subiecte foarte sofisticate pentru nivelul lor. Dar, dacă ar fi un manual mai ușor la română, și manuale pe măsură la specialitate. Manualele trebuie să fie mai simple.

C.D.4: Manualele de cultură generală sunt uneori identice cu cele de liceu și foarte greoaie pentru nivelul SAM. Dacă manualele noastre [de cultură generală] ar fi mai ușoare, poate ar fi mai bine pregătiți în specialitate la final.

Județul Vrancea – rural

Profesor 5: Și-așa frecvența la aceste clase de SAM este foarte redusă. Copiii lipsesc foarte mult, au probleme, părinții sunt plecați din țară... Și atunci mai fă programa asta stufoasă! Cum să o mai faci?!

Pornind de la aceste constatări, majoritatea profesorilor investigați consideră că planurile de învățământ și programele școlare pentru SAM trebuie să pună accent în primul rând pe profesionalizarea elevilor. Astfel, pregătirea de cultură generală are în special rol compensator (pentru lacunele pe care le au unii elevi la absolvirea învățământului obligatoriu) și de asigurare a competențelor de bază necesare dobândirii unei pregătiri de specialitate; în același timp, trebuie să le ofere elevilor șanse pentru continuarea studiilor în liceu. În aceste condiții, aplicarea curriculumului școlar solicită din partea cadrelor didactice eforturi de adaptare la specificul elevilor din SAM și la specificul condițiilor locale (resurse ale școlii și ale comunității).

2.4.3.2. Pregătirea practică

Scopul explicit al învățământului profesional și tehnic este profesionalizarea; în cadrul acesteia, instruirea practică ocupă un rol important. De altfel, obținerea unui anumit nivel de calificare implică obligativitatea unui anume ponderi de instruire practică, care să asigure absolvenților competențe de tip experiență în muncă.

Planurile de învățământ pentru clasele IX-X SAM **alocă pentru pregătirea practică aproape jumătate din programul de studiu**: un număr de 504 ore anual – 2 zile/săptămână (384 ore/an) pentru instruirea practică curentă și câte 30 ore pe parcursul a 4 săptămâni (120 ore) pentru instruirea practică comasată. La nivelul anului de completare SAM, numărul orelor alocate instruirii practice curente scade la 1 zi/săptămână, dar se dublează timpul alocat practicii comasate – câte 30 ore pe parcursul a 8 săptămâni (240 ore).

Pentru a reuși o analiză realistă a situației instruirii practice în SAM-uri, în cercetarea de față au fost investigați majoritatea actorilor implicați – elevi, cadre didactice, directori de școli și alți decidenți în domeniu, părinți – printr-o varietate de instrumente: chestionare, discuții focalizate de grup, interviuri individual, fișe de observație. Actorii investigați au fost solicitați să își exprime opinia cu privire la diferite aspecte legate de pregătirea practică a elevilor din SAM: relația acesteia cu pregătirea teoretică; suficiența în planurile de învățământ, comparativ cu cerințele specializării și cu solicitările pieței muncii; dificultățile de organizare

și desfășurare a practicii profesionale în școală și în afara acesteia; eventualele riscuri privind parcursul școlar și profesional al elevilor, determinate de calitatea instruirii practice.

⇒ **Suficiența și calitatea instruirii practice, în relație cu solicitările pieței muncii**

Desfășurată într-o formă sau alta (practică săptămânală sau comasată, laboratoare tehnologice), instruirea practică ocupă aproape jumătate din programul de studiu al elevilor din SAM. Pornind de la premisa că instruirea practică este unul dintre aspectele cele mai importante ale pregătirii adecvate a absolvenților SAM, investigația de față a inventariat opiniile cadrelor didactice, părinților și elevilor cu privire la suficiența timpului de practică în planurile de învățământ și la utilitatea acesteia comparativ cu cerințele locului de muncă.

Dacă pregătirea de specialitate teoretică este apreciată pozitiv de către cadrele didactice investigate, **timpul alocat instruirii practice în planurile de învățământ este considerat insuficient**, comparativ cu nevoile pregătirii eficiente pentru o anumită profesie. Problema insuficienței timpului alocat pregătirii practice este accentuată, în opinia profesorilor și a părinților, de calitatea nesatisfăcătoare a dotărilor atelierelor școlare și de condițiile nefavorabile oferite de unii dintre angajatori cu care școlile au convenții de colaborare (în cazul în care acestea există).

Chestionați cu privire la același aspect al suficienței practicii profesionale raportat la cerințele angajării pe piața muncii, **elevii au exprimat un nivel moderat de satisfacție**, media determinată la nivelul întregului eșantion fiind de 1,59 (pe scala 1-2-3 = „în mică măsură” – „în suficientă măsură” – „în mare măsură”). Aprecierile elevilor cu privire la suficiența și calitatea instruirii practice raportate la cerințele pieței muncii variază în funcție de o serie de variabile precum mediul de rezidență, tradiția unităților de învățământ în oferta de pregătire profesională, specializările oferite de școală. Analiza datelor evidențiază faptul că elevii care provin din mediul rural, a celor care învață în unități școlare de pregătire profesională nou înființate (după anul 2003) și a celor care urmează specializări puțin solicitate de piața muncii declară un nivel mai redus de încredere în suficiența instruirii practice și utilitatea acesteia, relativ la cerințele locurilor de muncă.

- În funcție de variabila mediu de rezidență, se constată un nivel mai redus de încredere în rolul instruirii practice ca factor favorizant pentru integrarea profesională, în cazul elevilor din mediul rural comparativ cu cei din mediul urban. Această situație este determinată în mod evident de condițiile nesatisfăcătoare de desfășurare a practicii profesionale (lipsa oportunităților de instruire practică în întreprinderi, dotarea necorespunzătoare a atelierelor școlare). Trebuie menționat însă că, pentru ambele medii de rezidență, aprecierea elevilor se situează sub nivelul 2 al satisfacției medii pe scala 1-3.

- În funcție de vechimea unităților de învățământ (în fond, tradiția acestora în a oferi pregătire profesională), nivelul indicatorului de satisfacție cu privire la utilitatea instruirii practice înregistrează o apreciere pozitivă în cazul elevilor din SAM-urile nou înființate. Probabil, elevii din școlile cu tradiție în oferta de învățământ profesional cunosc – din experiența generațiilor anterioare – utilitatea instruirii practice în găsirea unui loc de muncă.

Fig.2.6. Evaluarea utilității instruirii practice (opinii ale elevilor din unitățile SAM înființate începând cu 2003)

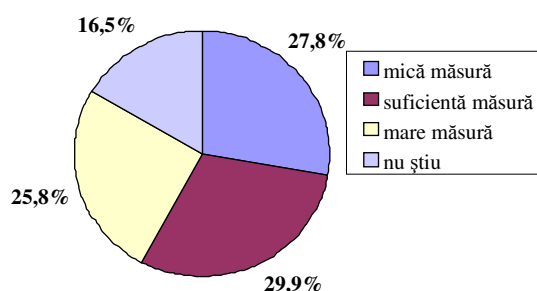
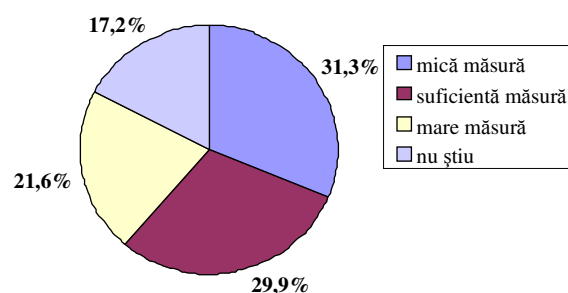
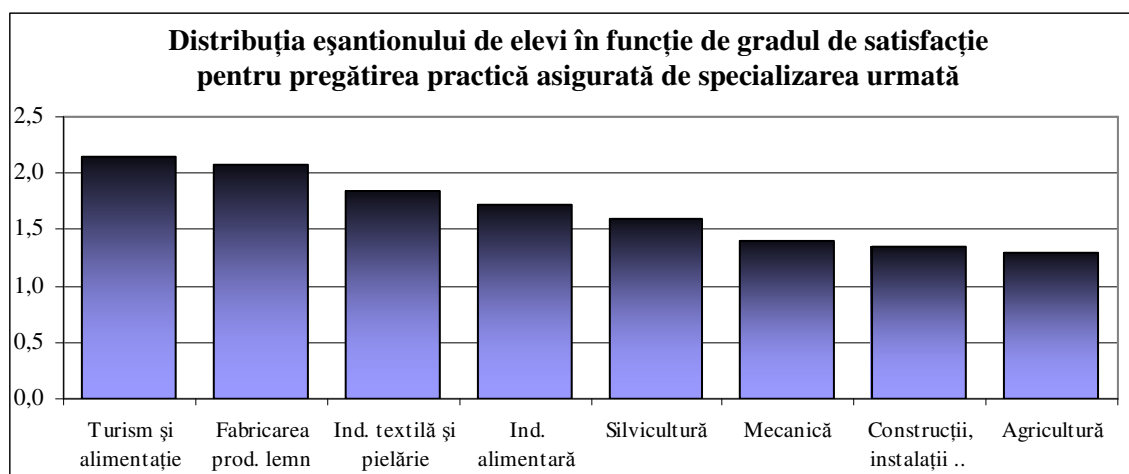


Fig. 2.7. Evaluarea utilității instruirii practice (opinii ale elevilor din unitățile cu clase de învățământ profesional anterior 2003)



- Nivelul de satisfacție al elevilor cu privire la suficiența și calitatea instruirii practice variază și în funcție de specializarea în care se pregătesc aceștia. Cele mai favorabile aprecieri sunt ale elevilor din specializările „turism și servicii” și „fabricarea produselor din lemn”, iar cele mai nefavorabile în cazul specializării „agricultură”. Această diferențiere poate fi explicată prin nivelul diferit de dezvoltare a domeniilor menționate pe piața muncii, prin ofertele diferite de organizare a instruirii practice și de integrare pe piața muncii asigurate pentru diferite specializări (agricultura fiind una deficitară din acest punct de vedere chiar și în mediul rural, conform declarațiilor actorilor investigați).

Fig. 2.8.



- Pornind de la premisa că nivelul de satisfacție față de suficiența și calitatea instruirii practice poate fi determinat și de o serie de aspecte personale, testele de semnificație utilizate (testul z de comparare a două medii, testul Chi-pătrat) evidențiază diferențe nesemnificative ale aprecierilor elevilor în funcție de unele condiții și caracteristici precum genul, mediul rezidențial, mediul socio-familial de proveniență, nivelul de studii al familiei. Există un nivel de apreciere ușor mai ridicat în cazul fetelor, al elevilor din mediul urban, al celor care provin din familii cu risc ridicat de excludere socială și al celor cu părinți care au un nivel mai redus de educație.

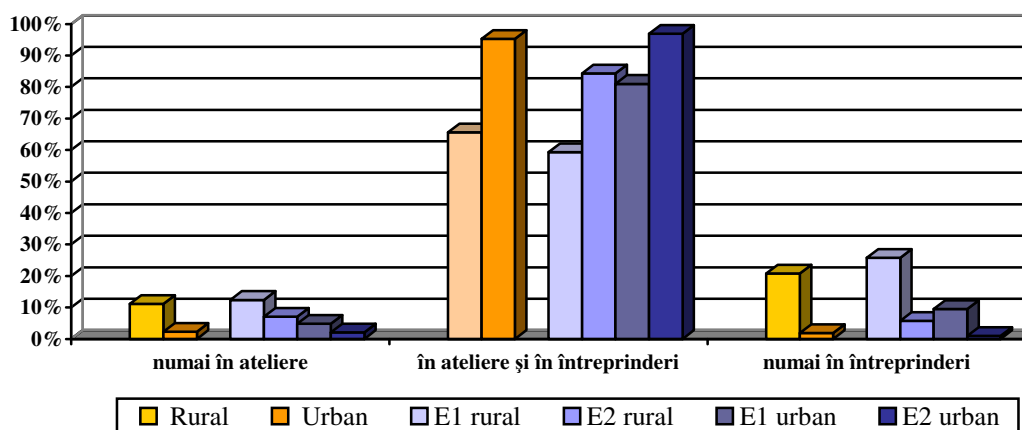
⇒ Instruirea practică – de la atelierele școlare la întreprinderi

În conformitate cu reglementările specifice învățământului profesional și tehnic, perioada de instruire practică se poate desfășura în atelierele și laboratoarele tehnologice ale școlii, în măsura în care dotarea acestora este adecvată cerințelor și/sau la agenți economici. Relația școlilor cu aceștia este una de parteneriat, pe baza unei convenții de colaborare care stabilește: obiectivele formării, modalitățile de instruire practică, programul de pregătire, responsabilitățile școlilor și ale angajatorilor, modalitățile de evaluare (portofoliul de practică).

Analiza datelor din chestionarul adresat managerilor școlari evidențiază o situație relativ bună a desfășurării practicii școlare. Astfel, directorii școlilor investigate declară că **în majoritatea cazurilor (78,5%) practica profesională a elevilor se organizează atât în atelierele școlare, cât și în întreprinderi** – situație dezirabilă în orice context de pregătire profesională. Sunt puține cazurile în care instruirea practică se desfășoară numai în atelierele școlare (7,3%) sau, în absența acestora, numai la angajatorii locali (12,6%).

Modalitățile de organizare a pregătirii practice înregistrează unele diferențe în funcție de mediul de rezidență și de vechimea școlii în domeniul ofertei învățământului profesional (Figura 2.9). Soluția optimă de organizare a instruirii practice (atât în întreprinderi, cât și la agenții economici de profil), care permite o experiență de practică școlară diversificată și adaptată atât solicitărilor programei școlare, cât și celor specifice locului de muncă, este prezentă cu frecvență mai ridicată în cazul unităților școlare din mediul urban și al celor care au furnizat învățământ profesional înainte de anul 2003 (E2). Acestea sunt școli cu dotări materiale mai bune la nivelul atelierelor școlare și posibilități variate de dezvoltare a parteneriatului cu întreprinderi la nivelul comunității, determinate de un mediu economic mai dezvoltat (în mediul urban), ori de tradiția în stabilirea parteneriatelor cu agenți economici locali. SAM-urile din mediul rural nou înființate (E1) se află, și din acest punct de vedere, în dezavantaj, înregistrând cea mai redusă pondere a situațiilor de organizare a instruirii practice atât în întreprinderi, cât și la agenți economici (59,3%).

Fig. 2.9. Modalități de organizare a practicii profesionale, în funcție de mediul de rezidență și vechimea școlii (directori)



Aspectul modalităților de desfășurare a practicii profesionale a fost analizat și la nivelul elevilor. În lotul de elevi cuprinși în investigație, o pondere mult mai redusă (56,3%) au declarat că desfășoară instruirea practică atât în atelierelor școlare, cât și în întreprinderi. Ca și în cazul managerilor școlari, cei mai mulți dintre elevii care au menționat astfel de situații frecventau unități de învățământ din mediul urban și, respectiv, unități care furnizau pregătire profesională anterior anului 2003 (momentul de trecere la învățământul obligatoriu de 10 ani, respectiv de înființare a SAM-urilor).

În cazul elevilor din lotul investigat, conform informațiilor furnizate, **o pondere ridicată dintre aceștia (aproape 44%) desfășoară practica numai în atelierelor școlii**. Cel mai probabil, cauzele sunt reprezentate fie de lipsa agenților economici de pe piața locală a muncii, cu activitate în domeniile corespunzătoare specializărilor oferite prin SAM (situație prezentă în special în mediul rural), fie de slaba motivare a acestora pentru implicarea într-un

parteneriat cu școala, în care să își asume responsabilități în organizarea și desfășurarea instruirii practice a elevilor. În condițiile în care dotarea atelierelor școlare rămâne un aspect problematic în multe școli, în special în cele din mediul rural, desfășurarea instruirii practice numai la nivelul acestora are impact negativ direct asupra calității și eficienței pregătirii practice a absolvenților învățământului profesional și implicit asupra integrării lor pe piața muncii.

⇒ **Dificultăți privind organizarea instruirii practice**

Una dintre ipotezele investigației de față viza dificultățile unităților de învățământ profesional în organizarea instruirii practice. Prezența unor astfel de dificultăți a fost semnalată de aproape o treime dintre managerii școlari investigați.

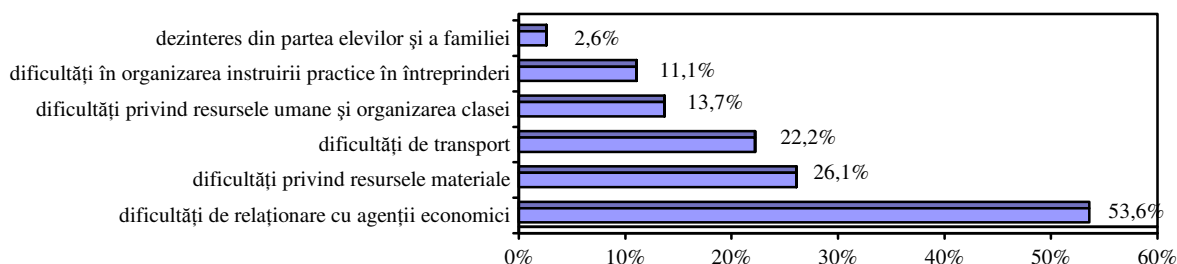
Tabel 2.15. Prezența dificultăților în organizarea practicii elevilor

	Total	Mediu		Rural		Urban	
		Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
Număr							
Da	153	93	60	69	24	8	52
Nu	319	169	150	127	42	12	138
NR	20	17	3	13	4	1	2
Total	492	279	213	209	70	21	192
%							
Da	31,1	33,3	28,2	33,0	34,3	38,1	27,1
Nu	64,8	60,6	70,4	60,8	60,0	57,1	71,9
NR	4,1	6,1	1,4	6,2	5,7	4,8	1,0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Problemele cu care se confruntă școlile în organizarea activității practice se înregistrează cu pondere mai ridicată în unitățile de învățământ din mediul rural, așa cum se poate observa din tabelul de mai sus. În mediul urban, aceste dificultăți sunt semnalate în pondere mai ridicată de către SAM-urile nou înființate sau de către unitățile de învățământ care și-au extins oferta de învățământ profesional după anul 2003 (Urban E1).

Analizând tipurile de dificultăți și constrângeri cu care se confruntă sistemul de învățământ profesional în organizarea instruirii practice, constatăm unele aspecte convergente ale răspunsurilor diferitelor categorii de actori investigați – manageri școlari, elevi, părinți – precum și o serie de opinii specifice.

Fig. 2.10. Cele mai importante dificultăți în desfășurarea instruirii practice, semnalate de directori



- **Parteneriatul școală-agenți economici nu funcționează eficient în multe școli, în special în cele din mediul rural.**

În lista celor mai frecvente probleme cu care se confruntă decidenții în organizarea instruirii practice, pe primul loc se situează problemele în relaționarea și stabilirea de parteneriate cu agenții economici: **lipsa agenților economici din zonă** cu profil similar specializărilor din SAM (realitate determinată, atât de lipsa efectivă a agenților economici, cât și de proiectarea specializărilor învățământului profesional fără corelarea eficientă cu piața muncii), **dezinteresul și lipsa de motivare a angajatorilor** pentru colaborarea cu școala, dificultăți în funcționarea cadrului legal care reglementează practica la agenții economici. Aceste situații au fost menționate de peste jumătate dintre școlile care au semnalat probleme în organizarea instruirii practice, fără diferențe semnificative în funcție de vechimea unității de învățământ profesional sau de mediul de rezidență. Astfel, chiar dacă programele Phare VET și măsurile de reformă din domeniul învățământului profesional au avut obiective special axate pe dezvoltarea parteneriatului social, se remarcă încă o insuficientă funcționare a acestuia, cel puțin la nivelul organizării și desfășurării pregătirii practice a elevilor.

Problemele vizând instruirea practică, determinate de funcționarea nesatisfăcătoare a parteneriatului școală – agenți economici, au fost semnalate și de cadre didactice, părinți și decidenți în domeniu, în cadrul interviurilor de grup. Aceștia au semnalat o serie de **realități diferite de la o școală la alta**:

- Profesorii au prezentat exemple de bună practică, în care parteneriatul școlilor cu angajatorii locali privind organizarea și desfășurarea instruirii practice funcționează eficient, pe baza convențiilor de colaborare; astfel de situații sunt mai frecvente, însă, în mediul urban.
- În multe dintre cazuri, imposibilitatea realizării instruirii practice în întreprinderi este determinată de slaba dezvoltare locală a pieței muncii sau de lipsa angajatorilor locali cu activitate în domeniile de specializare a SAM-urilor. Pentru rezolvarea acestor probleme,

părinții solicită o mai activă implicare a școlilor în identificarea de angajatori în localități rurale sau orașe învecinate, unde elevii pot face naveta pentru efectuarea stagiilor de practică profesională.

- În special părinții reclamă o deschidere insuficientă și uneori de slabă calitate (lipsa normelor de protecție a muncii și a condițiilor optime de desfășurare) în organizarea instruirii practice a elevilor, în cazul întreprinderilor private de dimensiuni mici (mai frecvente în mediul rural). Astfel, existența atelierelor școlare devine o necesitate pentru buna pregătire a elevilor chiar și în situațiile în care piața locală oferă oportunități de organizare a instruirii practice.

Caseta 2.6. Opinii privind funcționarea parteneriatului SAM – agenți economici în desfășurarea instruirii practice – focus grup cadre didactice, focus grup părinți, interviu decidenți

Județul Vrancea – urban

C.D.: Instruirea practică se face și în școală, și la agenți economici, cu care facem convenție. La ocoale silvice, la ateliere mecanice din zonă și din județ; ne ajută, ne sprijină. Și se vede asta, că absolvenții noștri aproape toți se angajează.

Angajator: Absolvenții de SAM au nevoie de o adaptare la situația concretă. Ei fac față în general cerințelor de la locul de muncă, pentru că perioada de practică aici le folosește. Și noi urmărim ca atunci când copiii vin în practică să nu fie puși la munci necalificate, de salahorie. Să-i pună la exersat practic. Nu vrem să rămână departe de aplicația practică a ceea ce au învățat teoretic la școală.

Județul Brăila – rural

Părinte: La confecții este atelier și au mașini și tot ce le trebuie; fac practica și în școală, și la fabrică. Pentru construcții este un atelier vechi..., în altă parte nu au unde. Dacă era o fabrică ceva, poate îi duceau și făceau acolo. Dar nu este, nu au unde.

Județul Teleorman – rural

Părinte: Cu practica e o problemă. Nu prea au unde să facă practica, să prindă și ei, ceva, o meserie. De exemplu, la alimentație și turism: pentru asta nu au unde să facă practică. Doar ce li se predă în școală, teoretic. Ca și în agricultură. Pe elevi îi trimite la domnul Drăgan [patronul fabricii din comună]. Ei adună păstăi, pun la conservă, ei doar muncesc, nu le explică nimic. Ar trebui să facă practică cu adevărat. Să le explice. Îi folosește la muncă și atât.

Județul Iași – rural

Părinte: Există la noi un atelier mecanic privatizat, dar directorul nu vrea copiii la practică, zice că îl încurcă. Și nu respectă nici normele de protecție a muncii. Nu au uniforme... Copiii nu au un loc al lor, mănâncă afară, în frig...

Părinte: Școala trebuie să se implice mai activ în găsirea unui angajator. Și poate să opteze pentru orice agent economic, nu numai din comună. Avem microbuz, are cu ce-i duce în altă parte.

- **Resursele materiale nesatisfăcătoare ale multor școli nu asigură organizarea instruirii practice în condiții optime.**

O altă categorie de probleme semnalate de peste un sfert dintre directorii care se confruntă cu diferite constrângeri în organizarea instruirii practice face referire la **resursele materiale insuficiente ale școlii**, necesare organizării instruirii practice în condiții optime: lipsa totală a atelierelor școlare în unele unități sau dotarea necorespunzătoare a acestora, resurse financiare nesatisfăcătoare pentru achiziționarea de consumabile, loturi școlare insuficiente în cazul specializărilor din domeniul agricol. Astfel de probleme sunt semnalate cu ponderi semnificativ mai ridicate de către unitățile de învățământ din mediul rural (34,4%, de aproape trei ori mai frecvent decât în mediul urban) și în SAM-urile înființate după anul 2003 în ariile rurale (36,4%, cu peste 20 puncte procentuale mai mult decât în cazul celor care funcționau anterior acestui moment).

Aprecierile cadrelor didactice și ale părinților cu privire la calitatea dotărilor atelierelor și fermelor școlare (în corelație cu specificul calificărilor oferite prin învățământul profesional) susțin aceeași realitate școlară:

- Valorificarea bazei materiale a școlii (atelieri și echipamente adecvate pentru realizarea activităților de practică profesională a elevilor) a constituit motivație pentru înființarea SAM-urilor numai în puține cazuri (fiind cel mai „slab” factor determinant în această decizie). Conform declarațiilor managerilor școlari, numai 18% dintre unitățile de învățământ profesional nou înființate au luat această decizie pentru că aveau o bază materială satisfăcătoare.
- Există exemple pozitive, în care au fost înființate ateliere școlare pentru noi specializări, dotate cu toate echipamentele necesare unei pregătiri practice de calitate. Aceste dotări au fost realizate fie în cadrul unor proiecte derulate la nivel național, în care au fost implicate unitățile de învățământ respective, fie în cadrul unor parteneriate locale.
- Situația atelierelor școlare este precară în cazul unor anumite specializări, slab acoperite și pe piața locală a muncii. Astfel de situații sunt cele mai dificile pentru că elevii nu au condițiile materiale necesare desfășurării activității practice nici în școală, nici la agenții economici.
- Comparativ cu situația din mediul rural, atelierele școlare din unitățile de învățământ urbane sunt dotate mai adecvat solicitărilor specializărilor profesionale. Această idee este susținută și de datele investigației de față: conform declarațiilor directorilor de școli, nivelul mediu de apreciere a dotărilor atelierelor școlare este de 2,33 în mediul urban (pe scala de evaluare 1/deloc – 5/în foarte mare măsură), comparativ cu 1,55 în mediul rural.
- În unele cazuri, atelierele școlare au și în prezent aceleași dotări din perioada de dinaintea momentului 2003: *Pentru specializarea mecanică, dotările sunt de la fabricile care au funcționat înainte de '89. Atunci era alt sistem. Școlile le asigurau acestora forța de muncă,*

și atunci primeau materii prime și utilaje sau făceau practica în secțiile lor. Și în momentul când au ajuns la casări de utilaje, le-au donat către școlile care le erau subordonate. Pe acelea le avem și astăzi (focus grup cadre didactice, județul Hunedoara, rural).

- **Alte tipuri de dificultăți cu care se confruntă școlile în organizarea instruirii practice fac referire la resursele umane, condițiile de desfășurare a practicii sau motivația elevilor pentru acest gen de pregătire.**

În aceeași arie de dificultăți în desfășurarea instruirii practice care țin de școală, aproape 14% dintre directorii investigați semnalează unele probleme referitoare la resursele umane ale școlii și la organizarea clasei: personal insuficient sau necalificat pentru instruirea practică (aspect evidențiat și în cadrul analizei resurselor umane ale unităților de învățământ), nerespectarea normelor de protecție a muncii în organizarea practicii. Dacă însumăm tipurile de constrângeri care țin de calitatea resurselor școlii (umane și materiale), putem estima că **aproape 40% dintre unitățile de învățământ profesional cu dificultăți în organizarea instruirii practice se confruntă cu probleme care țin de mediul școlar.**

Alte tipuri de probleme vizează **dificultăți în organizarea instruirii practice la angajatori:** dificultățile de transport al elevilor până la locul de practică (mai ales pentru școlile din mediul rural) și condiții nesatisfăcătoare de organizare a instruirii practice (lipsa maiștrilor instructori și/sau a personalului de supraveghere a elevilor, împărțirea pe grupe a clasei de elevi din cauza capacității limitate a agenților economici și a spațiilor reduse, asigurarea unor condiții de practică nesatisfăcătoare din partea agenților economici).

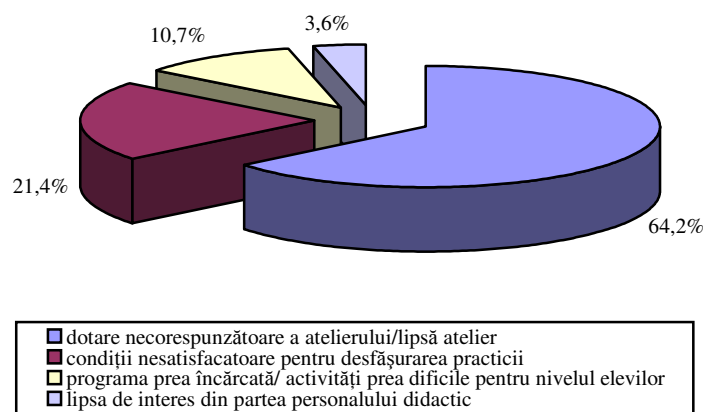
În puține cazuri sunt semnalate și **dificultăți determinate de slaba implicare a elevilor și a familiilor acestora:** lipsa de interes a unora dintre elevi pentru instruirea practică (din cauză că sunt slab motivați pentru ruta de școlarizare oferită de SAM și/sau pentru că scopul lor este continuarea studiilor în liceu și nu profesionalizarea propriu-zisă); situații de refuz din partea unor părinți sau chiar a unor elevi de a presta diverse activități la agenți economici, cu motivație diversă (condiții improprii de organizare a instruirii practice, calitatea îndoielnică a pregătirii profesionale la unii angajatori etc.).

- **Problemele semnalate de elevii cuprinși în lotul investigat cu privire la pregătirea practică sunt similare cu cele menționate de directorii de școli.**

Din totalul elevilor investigați, aproximativ 30% semnalează dificultăți privind instruirea practică. Dacă managerii au semnalat și o serie de dificultăți legate de partea administrativă a organizării instruirii practice, **elevii menționează în special probleme care țin de desfășurarea acesteia.** Cele mai frecvente dificultăți vizează dotarea necorespunzătoare a

atelierelor școlare sau chiar lipsa acestora din unele școli (acestea sunt menționate de aproximativ 64% dintre elevii care au semnalat dificultăți – Fig. 5) și asigurarea unor condiții improprii de desfășurare a practicii profesionale (21%). Aceste constrângeri au fost menționate în special de elevii care provin din unitățile de învățământ în care practica școlară se desfășoară fie numai în ateliere, fie numai la angajatori.

Fig. 2.11. Cele mai importante dificultăți în desfășurarea instruirii practice, semnalate de elevi



De asemenea, în unele cazuri a fost menționată inadecvarea activităților de practică școlară la nivelul de pregătire a elevilor. Dacă managerii școlari acuzau unele situații de dezinteres din partea elevilor pentru pregătirea practică, elevii, la rândul lor, semnalează cazuri de implicare nesatisfăcătoare a personalului didactic în organizarea și desfășurarea practicii. Toate aceste situații problematice sunt semnalate mai frecvent de către elevii din unitățile de învățământ din mediul rural, atât din cele nou înființate, cât și din cele care funcționau anterior anului 2003.

2.4.3.3. Evaluarea elevilor. Portofoliul pentru educația permanentă

Schimbările aplicate de-a lungul timpului în cadrul programelor de reformă Phare VET au determinat o serie de modificări și la nivelul evaluării rezultatelor elevilor. Restructurările curriculumului școlar au impus modalități de evaluare specifice atât în cadrul evaluării continue, cât și în probele de evaluare finală, elaborarea și utilizarea standardelor de pregătire profesională dând posibilitatea definirii unor criterii de performanță utile în activitatea de evaluare.

În contextul prelungirii învățământului obligatoriu la 10 ani, modificările promovate în curriculumul școlar au fost însoțite de unele schimbări la nivelul evaluării procesului de învățământ. Principala schimbare în acest sens a fost introducerea portofoliului pentru educația permanentă. Acesta a fost definit ca un document sintetic care cuprinde lista de

competențe specifice nivelului de calificare al elevului, dobândite de-a lungul parcursului școlar, și modalitățile de validare a acestora, materializate în diferite produse ale muncii.

În cadrul cercetării de față s-a urmărit inventarierea opiniilor cadrelor didactice și a elevilor cu privire la măsura în care portofoliul pentru educația permanentă este oportun, este funcțional și eficient în procesul didactic și aduce sau nu avantaje în desfășurarea acestuia. Opiniile celor două categorii de actori sunt relativ diferite, pornind de la rolurile lor diferite în realizarea portofoliului final.

Cadrele didactice poziționează discuțiile despre portofoliu în contextul mai larg al problematicii evaluării în sistemul de învățământ. O primă critică în acest sens este formulată cu privire la modul de repartitie a elevilor la finalul clasei a VIII-a. Mulți profesori reclamă faptul că **repartiția computerizată a acestora nu ține cont de aptitudinile și motivațiile lor pentru un anume parcurs școlar**, aspect cu influențe nefavorabile asupra evoluției școlare ulterioare în învățământul profesional și tehnic, ce reclamă unele aptitudini și competențe specifice.

Cu referire la **portofoliul pentru educația permanentă** ca modalitate de evaluare a elevilor, opiniile cadrelor didactice sunt variate, în funcție de experiența didactică, și identifică o serie de dificultăți în conceperea și utilizarea portofoliului și în aprecierea utilității acestuia, atât din perspectiva profesorului, cât și a elevului:

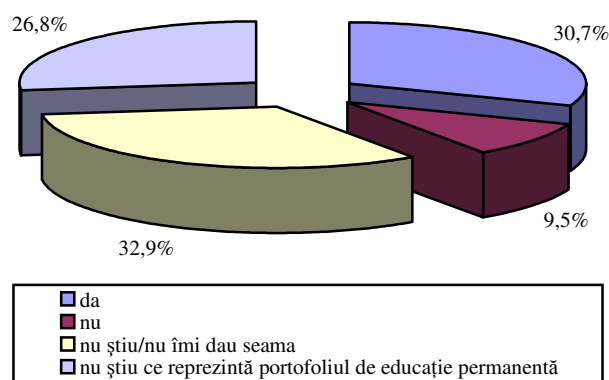
- **Cum înțeleg profesorii portofoliul?** – Pentru unii dintre profesorii investigați, portofoliul are semnificația reală, reprezentând mapa care va aduna rezultatele învățării elevului de-a lungul studiilor, specifice domeniului de școlarizare și relevante pentru competențele dobândite. Pentru alții, portofoliul se reduce numai la aspectul formal, de completare a unei fișe standardizate, acest tip de activitate contribuind nu la eficientizarea evaluării, ci mai ales la birocratizarea sistemului: *În portofoliu se pun toate competențele din SPP-uri [standardele de pregătire profesională], pe care le xeroxăm la toți, pentru că astea sunt competențele dobândite obligatoriu în cei doi ani, și am terminat cu portofoliul... Și uite așa ajungi să te acoperi de hârtii, și hârtii peste hârtii. Competența adevărată nu se dovedește prin hârtii..., ci prin rezultate reale* (focus grup cadre didactice, județul Iași, urban). Astfel, deși portofoliul de educație permanentă ar trebui să fie un document personalizat, prin raportare la performanțele individuale, în realitate nu reprezintă decât o listă generică de competențe – aceleași pentru toți elevii – fără precizarea nivelului de atingere a acestora de către fiecare în parte.
- **Cui folosește portofoliul: perspectiva profesorului** – Unii dintre profesori susțin importanța portofoliului ca modalitate de înregistrare a progresului școlar al fiecărui elev. Alții, dimpotrivă, văd în acesta numai o impunere formală a unui nou mod de lucru cu elevii, care nu aduce schimbări în calitatea procesului didactic: *Eu cred că portofoliul este*

o muncă inutilă și forțată: lucrezi pe fișe. Când lucrăm pe caietul de notițe, e ca și cum nu am fi lucrat nimic, pentru că nu se poate pune în portofoliu. Mie acum mi se pare, cu portofoliul acesta, că renunți la caietul de maculator, de notițe și scrii pe foaie, ca să îl poți introduce în portofoliu (focus grup cadre didactice, județul Teleorman, rural).

- **Cui folosește portofoliul: perspectiva elevului** – Cadrele didactice subliniază importanța portofoliului pentru elev ca mijloc de înregistrare a progresului individual al elevului în învățare, ca modalitate de desfășurare a activității didactice în forme diferite și cu metode variate, ca oportunitate de lucru în grup sau individual: *Portofoliul e util. Elevii își văd progresele proprii: uite ce urât am făcut prima lucrare, asta e mai frumoasă, mai bine am lucrat acum; Lucrând la proiecte pentru portofoliu, elevii se antrenează, lucrează în echipă, se mai ajută între ei... Le motivezi cumva munca lor, fac altceva decât în evaluarea obișnuită la clasă* (focus grup cadre didactice, județul Brăila, urban).
- **Cui folosește portofoliul: perspectiva angajatorului** – Cu privire la utilitatea portofoliului din perspectiva angajatorului, părerile cadrelor didactice investigate sunt aproape unanime: chiar dacă, la nivel teoretic, portofoliul personal de educație permanentă poate fi util angajatorului pentru evaluarea inițială a absolventului, pentru proiectarea eventualelor activități de formare etc., în practică valorificarea acestuia este cvasiinexistentă: *Teoretic, un portofoliu al elevului pe specialitate este foarte bun. Îl arăți angajatorului: eu asta am învățat, asta pot, asta am făcut... Deocamdată adunăm în acest portofoliu fișe de lucru ale elevilor, rezolvări, mostre. Dar nimeni nu se uită la portofoliu. Și atunci, iar ajung la întrebarea: și la ce-mi folosește? Am observat chiar că elevii își dau portofoliile unul la altul, de la o generația la alta, pentru că nu le folosește la nimic practic...; Eu înțeleg prin portofoliu ceea ce fac ei într-un an de zile: toate fișele, toate testele, ceea ce lucrează ei efectiv. Doar să le ceară cineva. Până acum nici unul dintre angajatori nu a cerut portofoliul elevilor. Deocamdată nu funcționează* (focus grup cadre didactice, județul Vrancea, urban).

La nivelul elevilor investigați prin chestionar se reiau unele dintre problemele semnalate de profesori. Astfel, mai puțin de o treime dintre aceștia consideră că portofoliul personal pentru educația permanentă este folositor pentru a demonstra cunoștințele teoretice și practice pe care le-au acumulat în școală. O mare parte dintre aceștia (33%) nu au, însă, siguranța faptului că portofoliul va avea un rol în evoluția lor profesională după absolvirea școlii. Mai mult, o pondere semnificativă (peste un sfert din totalul elevilor) au declarat că nu cunosc semnificația portofoliului, ceea ce demonstrează că acesta nu este utilizat în mod real în activitatea didactică sau că elevilor nu li se prezintă explicit în ce anume constă acest portofoliu și ce rol are în evaluarea lor.

Fig. 2.12. Utilitatea portofoliului personal de educație permanentă, în opinia elevilor



Pentru elevii care au declarat un nivel ridicat de încredere în rolul portofoliului ca „oglină” a competențelor profesionale, argumentele de susținere sunt următoarele: portofoliul motivează elevii în procesul de învățare (*ne ajută să învățăm mai bine; mă ajută să înțeleg mai bine unele lucruri învățate teoretic*); asigură o evaluare mai complexă a cunoștințelor (*arată evident ceea ce am învățat în școală; expune lucrările proprii ale fiecărui elev; ne ajută să luăm o notă în plus pe alte tipuri de lucruri decât un extemporal; ne exprimăm cunoștințele în modalități diferite*); va asigura o inserție profesională mai facilă.

2.5. Oferta educațională

La nivelul anului școlar 2003/2004, conform datelor MECT, numărul total al locurilor oferite pentru școlile de arte și meserii era de peste 137 mii. După cum se poate observa din tabelele de mai jos, această cifră a scăzut continuu în intervalul de referință, astfel încât la nivelul ultimului an al acestuia (2006/2007) ajunge la 95,5 mii, ceea ce înseamnă o reducere cu 30%. Tendința identificată se observă atât pe total, cât și pe medii de rezidență. Reducerea este însă mai accentuată în mediul urban (aproximativ 32%), comparativ cu mediul rural (25%). Reducerea ofertei pentru școlile de arte și meserii reprezintă, în primul rând, consecința scăderii cu 25%, în același interval de timp, a numărului de absolvenți ai clasei a VIII-a – viitorii candidați la SAM, determinată, la rândul său, de tendințele demografice. La aceasta se adaugă scăderea cererii pentru această filieră de formare în favoarea liceului. Astfel, la nivelul anului școlar 2006/2007, rata brută de cuprindere în liceu înregistra o creștere cu aproximativ 5% față de anul anterior (vezi și capitolul 3.1.).

Continuând analiza ofertei SAM, din perspectiva ponderii specializărilor în cadrul planului de școlarizare, observăm că proporția cea mai ridicată a locurilor în SAM se înregistrează în cazul *mecanicii* (27,9%) și *industrii textile* (11,3%), în vreme ce alte specializări sunt mai puțin reprezentate – *electronică și automatizări* (2,7%), *silvicultură* (1,3%), *tehnic*

poligrafice (0,7%), *chimie industrială* (1,1%) etc. Datele prezentate în tabelul următor permit și observația că între anii 2003-2006 nu s-au înregistrat schimbări majore în ceea ce privește distribuția locurilor oferite pe diferite specializări, mai exact proporția locurilor pe fiecare specializare. O tendință pozitivă se remarcă în cazul unor specializări din domeniul serviciilor (*comerț, turism și alimentație, estetică și igiena corpului*) a căror pondere era foarte redusă la nivelul anului școlar 2003/2004, raportându-ne la evoluțiile de pe piața muncii.

Tabel 2.16. Planul de școlarizare pentru SAM, pe specializări, 2003-2006

	2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007	
Specializări	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Agricultură	9744	7,1	11382	9,3	10260	9,5	8288	8,7
Cântăreț (cantor)	0	0,0	0	0,0	336	0,3	364	0,4
Chimie industrială	1840	1,3	1206	1,0	1064	1,0	1036	1,1
Comerț	3572	2,6	3978	3,3	4452	4,1	4900	5,1
Construcții, instalații și lucrări	9388	6,8	8464	6,9	7818	7,2	7656	8,0
Electric	9985	7,3	8094	6,6	6748	6,2	5992	6,3
Electromecanică	6865	5,0	5292	4,3	4872	4,5	4312	4,5
Electronică și automatizări	2518	1,8	2380	1,9	2324	2,2	2576	2,7
Estetica și igiena corpului	951	0,7	1148	0,9	1204	1,1	1344	1,4
Fabricarea produselor din lemn	8862	6,5	8304	6,8	7400	6,8	5988	6,3
Industrie alimentară	5076	3,7	4368	3,6	4508	4,2	4424	4,6
Industrie textilă și pielărie	20882	15,2	17345	14,2	14450	13,4	10816	11,3
Materiale de construcții	777	0,6	870	0,7	812	0,8	672	0,7
Mecanică	46606	34,0	38404	31,4	31613	29,3	26656	27,9
Silvicultură	866	0,6	1232	1,0	1288	1,2	1288	1,3
Tehnici poligrafice	742	0,5	588	0,5	448	0,4	700	0,7
Turism și alimentație	8462	6,2	9209	7,5	8456	7,8	8540	8,9
TOTAL	137136	100,0	122264	100,0	108053	100,0	95552	100,0

Obs.: Datele pe medii de rezidență se referă la situarea școlilor, nu la mediul de rezidență al elevilor.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor MECT.

O analiză a ofertei în mediul rural indică faptul că, la nivelul anului 2006/2007, oferta pe specializări este mai puțin diversificată în comparație cu mediul urban. Astfel, din datele prezentate în tabelul următor se observă că cea mai mare pondere a locurilor în SAM din rural se înregistrează în cazul mecanicii (24,4%), agriculturii (22,7%) și industriei textile și pielăriei (17%), în timp ce foarte multe specializări sunt slab sau deloc prezente (chimie industrială, electronică, materiale de construcții, silvicultură, tehnici poligrafice etc.).

Tabel 2.17. Planul de școlarizare pentru SAM din mediul rural, pe specializări, 2003-2006

Specializări	2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Agricultură	6387	18,9	8270	24,9	7644	25,7	5740	22,7
Cântăreț (cantor)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Chimie industrială	118	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Comerț	442	1,3	618	1,9	868	2,9	1120	4,4
Construcții, instalații și lucrări	1111	3,3	1023	3,1	1022	3,4	1120	4,4

Electric	707	2,1	672	2,0	448	1,5	392	1,5
Electromecanică	565	1,7	420	1,3	532	1,8	420	1,7
Electronică și automatizări	28	0,1	84	0,3	84	0,3	112	0,4
Estetica și igiena corpului	60	0,2	140	0,4	168	0,6	84	0,3
Fabricarea produselor din lemn	3124	9,2	3338	10,0	2688	9,0	2128	8,4
Industrie alimentară	1042	3,1	840	2,5	980	3,3	1148	4,5
Industrie textilă și pielărie	7414	21,9	6625	19,9	5502	18,5	4312	17,0
Materiale de construcții	30	0,1	84	0,3	112	0,4	112	0,4
Mecanică	11471	33,9	9413	28,3	7644	25,7	6188	24,4
Silvicultură	57	0,2	280	0,8	252	0,8	308	1,2
Tehnici poligrafice	448	1,3	308	0,9	252	0,8	448	1,8
Turism și alimentație	840	2,5	1163	3,5	1540	5,2	1708	6,7
TOTAL	33844	100,1	33278	100,0	29736	100,0	25340	100,0

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor MECT.

Ca și în cazul mediului rural, mecanica este și în mediul urban specializarea cu ponderea cea mai ridicată în oferta SAM (29,2%), ponderi semnificative înregistrând însă și specializările turism și alimentație (9,7%), construcții (9,3%) și electric (8,0%).

Tabel 2.18. Planul de școlarizare pentru SAM din mediul urban, pe specializări - 2003-2006

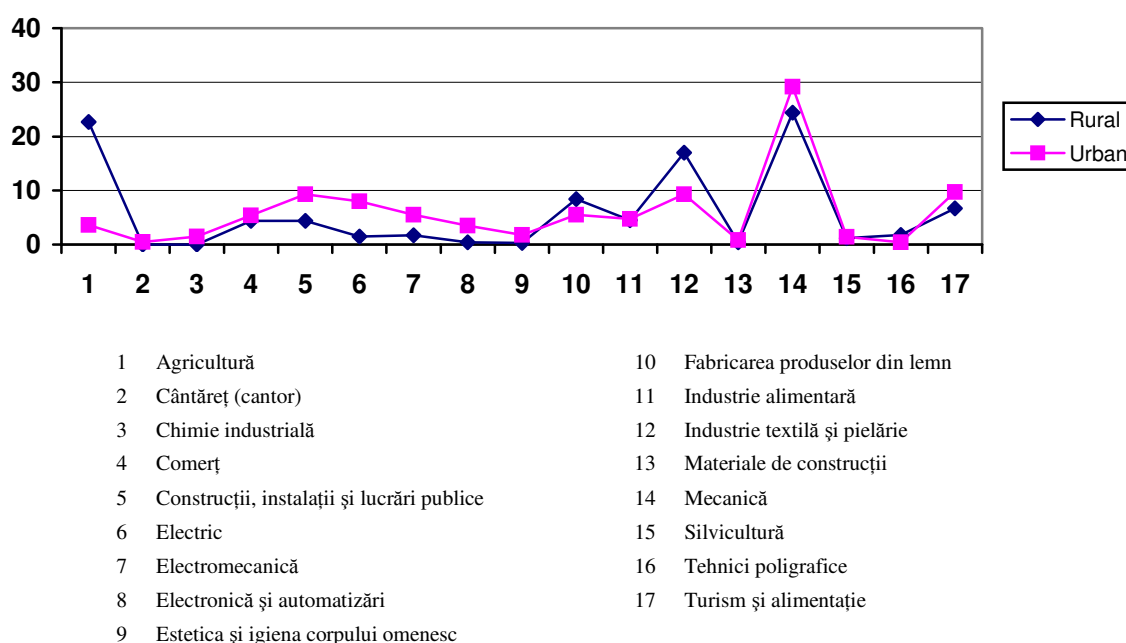
Specializări	2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Agricultură	3357	3,3	3112	3,5	2616	3,3	2548	3,6
Cântăreț (cantor)	0	0,0	0	0,0	336	0,4	364	0,5
Chimie industrială	1722	1,7	1206	1,4	1064	1,4	1036	1,5
Comerț	3130	3,0	3360	3,8	3584	4,6	3780	5,4
Construcții, instalații și lucrări	8277	8,0	7441	8,4	6796	8,7	6536	9,3
Electric	9278	9,0	7422	8,3	6300	8,0	5600	8,0
Electromecanică	6300	6,1	4872	5,5	4340	5,5	3892	5,5
Electronică și automatizări	2490	2,4	2296	2,6	2240	2,9	2464	3,5
Estetica și igiena corpului	891	0,9	1008	1,1	1036	1,3	1260	1,8
Fabricarea produselor din lemn	5738	5,6	4966	5,6	4712	6,0	3860	5,5
Industrie alimentară	4034	3,9	3528	4,0	3528	4,5	3276	4,7
Industrie textilă și pielărie	13468	13,0	10720	12,0	8948	11,4	6504	9,3
Materiale de construcții	747	0,7	786	0,9	700	0,9	560	0,8
Mecanică	35135	34,0	28991	32,6	23969	30,6	20468	29,2
Silvicultură	809	0,8	952	1,1	1036	1,3	980	1,4
Tehnici	294	0,3	280	0,3	196	0,3	252	0,4

poligrafice								
Turism și alimentație	7622	7,4	8046	9,0	6916	8,8	6832	9,7
TOTAL	103292	100,0	88986	100,0	78317	100,0	70212	100,0

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor MECT.

Reprezentarea grafică a distribuției elevilor pe specializări (conform planului de școlarizare), la nivelul anului școlar 2006/2007, ilustrează cu mai multă claritate diferențele înregistrate, pe medii de rezidență, ale ofertei pentru SAM.

Fig. 2.13. Specializări oferite de școlile SAM, pe medii de rezidență (2006/2007)

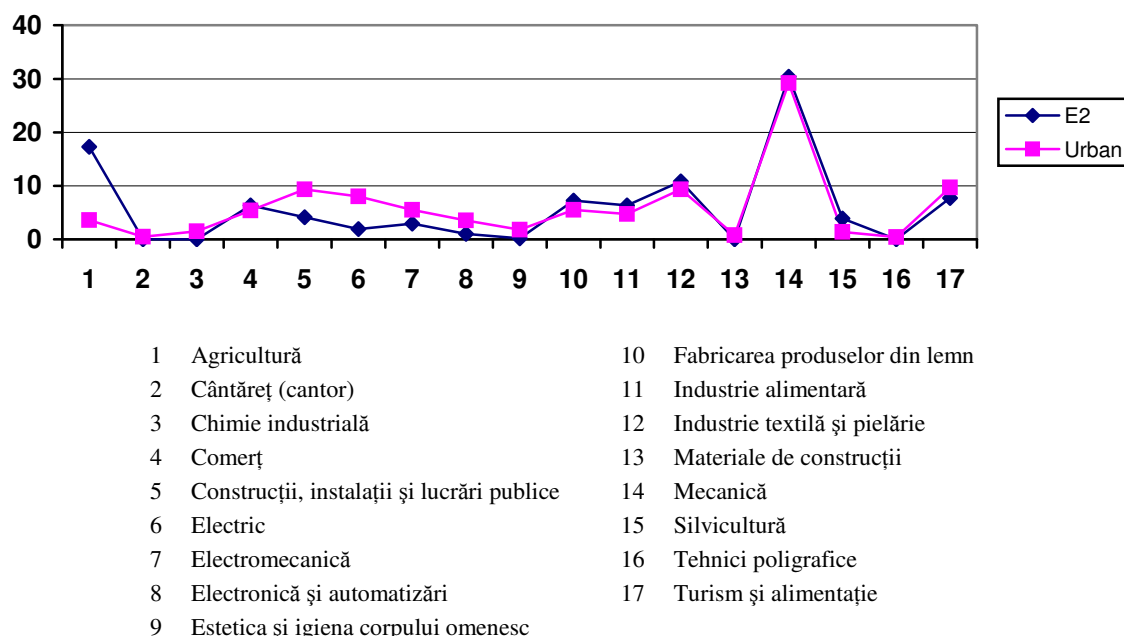


O analiză a planului de școlarizare pentru unitățile din mediul rural în funcție de tradiția pe care acestea o au în domeniul formării relevă faptul că oferta SAM-urilor înființate după măsura de extindere a duratei învățământului obligatoriu (E1) **diferă în mod semnificativ, îndeosebi în cazul anumitor specializări**, de cea a școlilor care ofereau formare profesională anterior anului 2003 (E2). Astfel, în cadrul planului de școlarizare, *agricultura* deține o pondere mult mai ridicată (27,1% din totalul locurilor oferite pentru noile școli față de 17,3% pentru cele existente înainte de 2003), ca și *industria textilă și pielărie*, în acest caz valoarea proporției respective fiind practic dublă (22,2% față de 10,8%). În schimb, în cazul altor specializări, ponderile respective la nivelul eșantionului E1 sunt mult mai reduse. În această situație se află: *mecanica* – 19,4% față de 30,4%, *electromecanica* – 0,6% față de 2,9% și *comerțul* – 2,9% comparativ cu 6,3%.

Diferența semnificativă în ceea ce privește oferta de locuri pe specializări între E1 și E2 devine și mai evidentă dacă luăm în considerare apropierea foarte mare între oferta E2 și cea corespunzătoare pentru școlile din mediul urban, în special în cazul unor specializări cum

sunt: *mecanică* – 30,4% în E2, 29,2% în urban; *turism și alimentație* – 7,7%, respectiv 9,7%; *industria textilă și pielărie* – 10,8%, respectiv 9,3%; *comerț* – 6,3%, respectiv 5,4%.

Fig. 2.14. Specializări oferite de școlile SAM din mediul urban, respectiv E2 (2006/2007)



Evoluția distribuției locurilor oferite, pe specializări, la nivelul celor două eșantioane (E1 și E2), în perioada 2003-2006, evidențiază anumite tendințe pozitive. Referindu-ne la eșantionul E1, care reprezintă grupul țintă de școli al studiului, se constată creșterea ponderii locurilor în specializările: *comerț* – de la 0,6% la 2,9%; *turism și alimentație* – de la 1,6% la aproape 6% ș.a. O scădere semnificativă se înregistrează în cazul *mecanicii* – de la aproximativ 29% la 19%.

Analiza distribuției planului de școlarizare pe specializări evidențiază orientarea relativ excesivă a ofertei școlilor de arte și meserii înființate începând din anul 2003 către ocupațiile locale, în special din domeniul *agricultură*, dar și *textile și pielărie*, ultimele putând fi încadrate și în sfera ocupațiilor casnice (croitorie, prelucrarea pielei), în defavoarea unor domenii mai atractive din perspectiva oportunităților de angajare, fapt evidențiat și de către părinți în cadrul interviurilor de grup (vezi și capitolul 3.3.).

Tabel 2.19. Oferta de școlarizare a unităților SAM de tip E1 și E2 din mediul rural (număr)

Specializări:	2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Număr								
Agricultură	3931	2456	6056	2214	5796	1848	3724	2016
Cântăreț (cantor)	0	0	0	0	0	0	0	0
Chimie industrială	88	30	0	0	0	0	0	0
Comerț	60	382	140	478	308	560	392	728
Construcții, instalații și lucrări	724	387	659	364	714	308	644	476
Electric	118	589	112	560	84	364	168	224
Electromecanică	30	535	56	364	112	420	84	336
Electronică și automatizări	0	28	0	84	0	84	0	112
Estetica și igiena corpului	30	30	84	56	140	28	56	28
Fabricarea produselor din lemn	1787	1337	1962	1376	1484	1204	1288	840
Industrie alimentară	238	804	280	560	476	504	420	728
Industrie textilă și pielărie	5317	2097	4805	1820	4074	1428	3052	1260
Materiale de construcții	30	0	84	0	84	28	112	0
Mecanică	5296	6175	5015	4398	3808	3836	2660	3528
Silvicultură	57	448	280	308	252	252	308	448
Tehnici poligrafice	0	0	0	0	0	0	0	0
Turism și alimentație	283	557	519	644	756	784	812	896
TOTAL	17989	15855	20052	13226	18088	11648	13720	11620
%								
Agricultură	21,9	15,5	30,2	16,7	32,0	15,9	27,1	17,3
Cântăreț (cantor)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Chimie industrială	0,5	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Comerț	0,3	2,4	0,7	3,6	1,7	4,8	2,9	6,3
Construcții, instalații și lucrări	4,0	2,4	3,3	2,8	3,9	2,6	4,7	4,1
Electric	0,7	3,7	0,6	4,2	0,5	3,1	1,2	1,9
Electromecanică	0,2	3,4	0,3	2,8	0,6	3,6	0,6	2,9
Electronică și automatizări	0,0	0,2	0,0	0,6	0,0	0,7	0,0	1,0
Estetica și igiena corpului	0,2	0,2	0,4	0,4	0,8	0,2	0,4	0,2
Fabricarea produselor din lemn	9,9	8,4	9,8	10,4	8,2	10,3	9,4	7,2
Industrie alimentară	1,3	5,1	1,4	4,2	2,6	4,3	3,1	6,3
Industrie textilă și pielărie	29,6	13,2	24,0	13,8	22,5	12,4	22,2	10,8
Materiale de construcții	0,2	0,0	0,4	0,0	0,5	0,2	0,8	0,0
Mecanică	29,3	38,9	25,0	33,3	21,1	32,9	19,4	30,4
Silvicultură	0,3	2,8	1,4	2,3	1,4	2,3	2,3	3,9
Tehnici poligrafice	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Turism și alimentație	1,6	3,6	2,5	4,9	4,2	6,7	5,9	7,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor MECT.

În finalul acestei secțiuni prezentăm și modul în care este structurată oferta SAM din mediul rural în funcție de principalele sectoare economice. După cum se poate observa în figurile 2.15. și 2.16., atât în cazul unităților nou înființate (E1), cât și a celor care funcționau anterior anului 2003 (E2), ponderea cea mai importantă o dețin specializările din sectorul industrie, urmate de agricultură, în timp ce sectorul servicii este puțin reprezentat. Conform datelor publicate de INS în ancheta privind *Forța de muncă în România. Ocupare și Șomaj* (trim. IV 2007), în țara

noastră este înregistrat un număr de 6.198.000 salariați, dintre care mai mult de jumătate (3.382.000) sunt angajați în sectorul *servicii*. Numai 148.000 de salariați sunt înregistrați în sectorul *agricultură*, în timp ce în *industrie și construcții* muncesc în prezent 2.668.000 persoane. Analiza distribuției pe domenii a numărului de locuri oferite de SAM elevilor din mediul rural (E1 și E2) arată distanța ofertei în comparație cu situația de pe piața muncii. Astfel, deși se observă o tendință de creștere a ponderii locurilor oferite, serviciile continuă să rămână puternic sub-reprezentate în comparație cu populația salariată din acest sector.

La polul opus se situează sectorul *agricultură*. În acest sector sunt angajați numai 2,4% din totalul salariaților, în timp ce în cadrul ofertei SAM din rural, în special a celor mai recent înființate, locurile la specializarea agricultură dețin o pondere de peste 25% din totalul ofertei. Astfel, singurul sector unde se poate observa un echilibru relativ între oferta SAM și realitățile pieței muncii este cel al industriei.

Se poate aprecia că ponderea ridicată pe care o deține în prezent *agricultura* în cadrul ofertei SAM este mai curând racordată la ponderea populației ocupate, în prezent, în mediul rural, lipsind o orientare de perspectivă care să ia în considerare evoluțiile socio-economice din această arie.

Fig. 2.15. Structura ofertei SAM pe domeniile majore ale economiei (industrie, servicii și agricultură) în unitățile E1

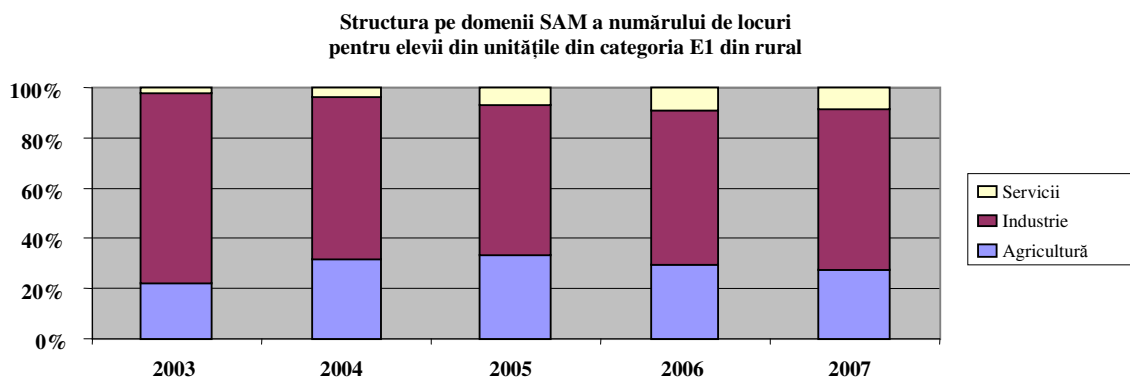
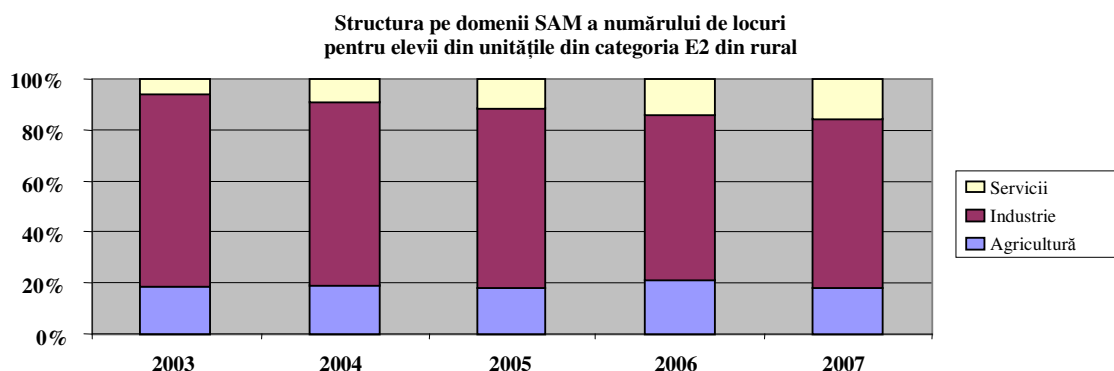


Fig 2.16. Structura ofertei SAM pe domeniile majore ale economiei (industrie, servicii și agricultură) în unitățile E2



CAPITOLUL 3. Rezultatele măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu

Analiza oportunităților și constrângerilor referitoare la măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani este completată de evaluarea rezultatelor implementării acesteia, care face obiectul prezentului capitol. În acest sens, sunt analizate participarea la educație, rezultatele elevilor și ale sistemului de învățământ, precum și accesul pe piața muncii. Mai exact, evaluarea se va realiza pe baza unor indicatori referitori la: participarea la educație (rata brută de cuprindere în învățământul obligatoriu de 8, respectiv de 10 ani și rata de tranziție de la învățământul gimnazial la învățământul secundar); eficiența internă a sistemului de educație (rata de promovare, rata de repetenție și rata de abandon școlar); rezultatele elevilor (rata de absolvire a examenului de capacitate/testare națională; rata de absolvire a școlii de arte și meserii; rezultatele școlare la examenul de capacitate/testarea națională și la examenul de absolvire a SAM).

Un indicator relevant din perspectiva scopului pe care ni l-am propus în cadrul cercetării de față este rata de inserție profesională a absolvenților. Din păcate, în România nu s-au realizat anchete pe eșantioane reprezentative care să permită estimarea valorii acestui indicator la nivel de sistem, cu excepția celei realizate de INS în anul 1999 (următoarea anchetă de acest gen este planificată pentru anul 2009). Este de menționat, însă, că în cadrul Programului Phare TVET a fost elaborată în 2007 o metodologie de investigație a inserției profesionale a absolvenților SAM. În cadrul prezentului studiu, a fost estimată o valoare a ratei de inserție a absolvenților SAM pe baza informațiilor obținute în cadrul anchetei realizate pe un eșantion reprezentativ de unități de învățământ.

3.1. Participarea la educație

3.1.1. Gradul de cuprindere în diferite cicluri ale învățământului preuniversitar

⇒ Învățământul primar și gimnazial

Rata brută de cuprindere școlară în învățământul primar și gimnazial se menține, în perioada 2000-2002, la aproximativ 97%. Valoarea indicatorului crește începând din anul școlar 2003/2004 și atinge nivelul maxim în 2005-2006 (101,5%). În ultimul an al perioadei de referință asistăm însă la o reducere a ratei brute cu 1,4 puncte procentuale (Tabel 3.1).

Evoluții asemănătoare se înregistrează atât în mediul urban, cât și rural, precum și pe sexe. Se mențin diferențe între populația masculină și feminină (de aproximativ două puncte procentuale în favoarea băieților, cu excepția anului școlar 2006/2007, an în care avantajul este în favoarea fetelor), îndeosebi pe medii de rezidență. Diferența cea mai mare între cele două medii de rezidență, cu tendință de accentuare, se observă la nivelul ultimilor doi ani școlari - 2005/2006 (10 puncte procentuale) și 2006/2007 (12 puncte procentuale).

Tabel 3.1. Rata brută de cuprindere în învățământul primar și gimnazial

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
învățământul primar și gimnazial							
TOTAL	97,2	97,0	97,9	100,3	100,3	101,5	100,1
Urban	98,1	98,6	101,0	103,0	100,2	106,7	106,4
Rural	96,2	95,2	94,7	97,6	100,4	96,6	94,4
Feminin	96,6	96,3	97,2	99,5	99,4	100,7	99,4
Masculin	97,8	97,7	98,6	101,1	101,2	102,3	100,9
învățământ primar							
TOTAL	100,3	104,0	103,7	109,1	107,9	106,1	103,8
Urban	99,3	105,7	105,1	110,2	105,6	109,3	107,9
Rural	101,4	102,4	102,4	108,1	109,9	103,3	100,3
Feminin	99,2	102,9	102,5	108,1	107,0	105,4	103,2
Masculin	101,4	105,0	104,8	109,8	108,7	106,7	104,4
învățământ gimnazial							
TOTAL	94,7	92,1	93,7	93,5	94,0	97,4	96,7
Urban	97,3	94,7	98,3	98,2	96,1	104,5	105,1
Rural	91,5	88,7	88,2	88,3	91,7	90,1	88,7
Feminin	94,5	91,6	93,2	92,8	93,1	96,4	95,8
Masculin	95,0	92,5	94,0	94,2	94,9	98,2	97,6

Obs.: Datele includ elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.1. Rata de cuprindere în învățământul primar și gimnazial, pe medii de rezidență

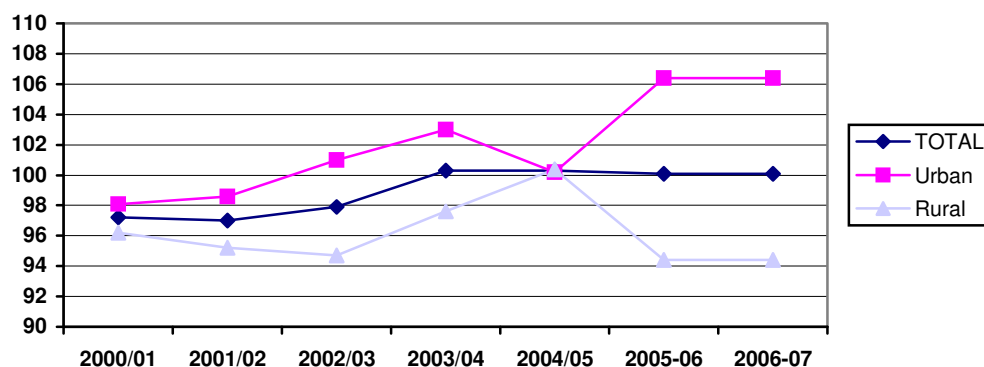
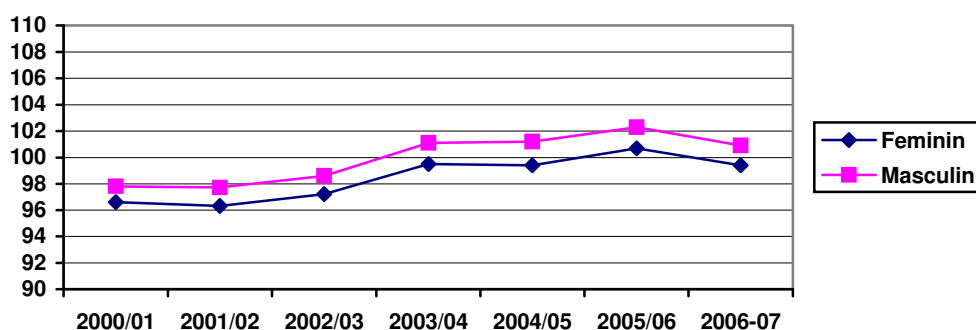


Fig. 3.2. Rata de cuprindere în învățământul primar și gimnazial, pe sexe



Pe cicluri de învățământ evoluțiile sunt relativ diferite. Astfel, în învățământul primar, după o creștere semnificativă a ratei de cuprindere produsă în anul școlar 2003/2004, ca urmare a intrării în vigoare a măsurii de coborâre a vârstei debutului școlar la 6 ani, se manifestă o tendință constantă de reducere a acesteia. Diferența între anii 2003/2004 și 2006/2007 este de peste 5 puncte procentuale, reducerea fiind, printre altele, consecința scăderii treptate a numărului de copii în vârstă de 6 ani care intră în clasa I. Tendința este similară în mediul urban și rural, cât și pe sexe.

În gimnaziu, rata brută de cuprindere înregistrează, în general, o tendință pozitivă de-a lungul perioadei de referință, valorile cele mai înalte fiind corespunzătoare ultimilor doi ani școlari – 97,4%, respectiv 96,7%. Deși pe ansamblul populației de vârstă corespunzătoare gimnaziului tendința este pozitivă, pentru populația din zonele rurale riscul participării reduse la educație de nivel gimnazial continuă să se mențină. În acest sens, sunt ilustrative valoarea ratei de cuprindere de 88,7% înregistrată în anul școlar 2006/2007 în mediul rural și diferența de peste 16 puncte procentuale față de mediul urban.

Datele prezentate evidențiază creșteri considerabile, începând din anul școlar 2003/2004, a valorilor ratei brute de cuprindere pe ansamblul învățământului primar și gimnazial, dar îndeosebi în ciclul primar. După cum a mai fost amintit, această creștere este generată, însă, de faptul că în anul școlar menționat au intrat în clasa I atât elevi în vârstă de 7, cât și de 6 ani, ca urmare a punerii în aplicare a noilor amendamente la Legea învățământului care stipulează coborârea vârstei de intrare în învățământul obligatoriu la 6 ani. Efectele acestei situații vor continua să se reflecte la nivelul valorilor indicatorului și în anii următori.

⇒ **Învățământul obligatoriu de 10 ani**

În perioada care s-a scurs de la intrarea în vigoare a prevederilor privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani (2003-2007), rata brută de cuprindere școlară în acest

nivel de educație se situează în jurul valorii de 96%, cu o ușoară tendință de reducere în ultimii 2 ani școlari (Tabel 3.2). Aceste valori sunt însă supradimensionate, dată fiind situația intervenită în anul școlar 2003/2004, menționată mai sus, respectiv intrarea în clasa I atât a copiilor în vârstă de 7 ani, cât și a unei anumite proporții dintre copiii de 6 ani. Deși seriile de date nu sunt comparabile, se poate estima totuși că rata de participare la învățământul obligatoriu (în structura actuală) s-a diminuat față de rata de participare la acest nivel de educație (cu durata de 8 ani) înregistrată în anii anteriori (aproximativ 98% în 2002/2003). Se poate concluziona astfel că, din perspectiva participării la educație, implementarea măsurilor privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani întâmpină încă dificultăți.

Tabel 3.2. Rata brută de cuprindere în învățământul obligatoriu de 10 ani (învățământul primar și gimnazial, clasele IX-X de liceu și anii I și II SAM)

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	96,3	96,1	95,8	95,7
Feminin	95,0	94,7	95,3	95,2
Masculin	97,6	97,5	96,2	96,1

Obs.: Datele includ elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Evoluția ratei brute de cuprindere a elevilor în învățământul gimnazial, clasele IX-X de liceu și anii I și II de învățământ profesional și de ucenici /SAM în perioada 2000-2006 (indicator mai relevant în cadrul argumentației, dat fiind că elimină influențele perturbatoare produse de valorile „artificiale” ale ratei corespunzătoare ciclului primar generate de măsura referitoare la vârsta debutului școlar) reflectă aceeași situație. Astfel, valoarea indicatorului a crescut în acest interval cu numai aproximativ 1 punct procentual – 91,0% față de 89,8% (Tabel 3.3).

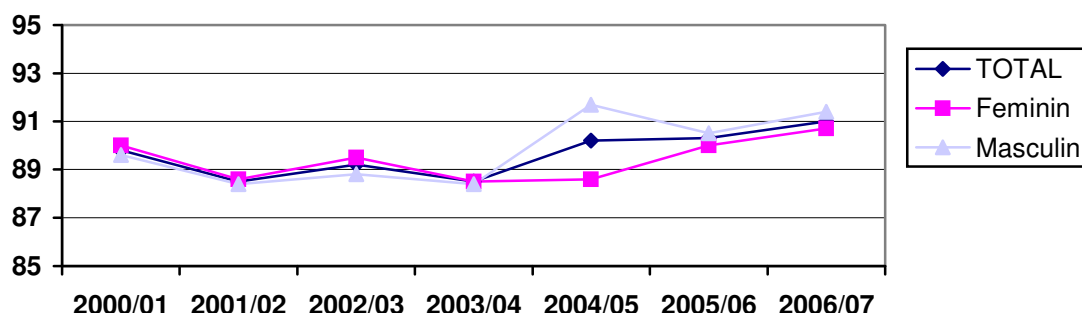
Tabel 3.3. Rata brută de cuprindere în gimnaziu, clasele IX-X de liceu și anii I și II învățământ profesional și de ucenici /SAM

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	89,8	88,5	89,2	88,5	90,2	90,3	91,0
Feminin	90,0	88,6	89,5	88,5	88,6	90,0	90,7
Masculin	89,6	88,4	88,8	88,4	91,7	90,5	91,4

Obs.: Datele includ elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.3. Rata brută de cuprindere în gimnaziu, clasele IX-X de liceu și anii I și II învățământ profesional și de ucenici /SAM



În sfârșit, rata brută de cuprindere calculată numai pentru clasele IX-X de liceu și anii I și II de învățământ profesional și de ucenici/SAM, în aceeași perioadă de referință, ilustrează o tendință asemănătoare: creșterea înregistrată în anul școlar 2006/2007 reprezintă mai puțin de 3 puncte procentuale față de anul 2000/2001 (82,0% față de 79,2%) și numai 1 punct procentual față de 2002/2003 – anul anterior intrării în vigoare a prevederilor referitoare la prelungirea duratei învățământului obligatoriu (Tabel 3.4).

Luând în considerare numai perioada 2003-2006, se constată o evoluție oscilantă a valorii indicatorului, cu un maxim atins în 2004/2005 – 84,2%. Anul școlar 2004/2005 reprezintă, de fapt, momentul de la care pot fi realizate evaluări ale impactului măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, din perspectiva participării la educație. Aceasta, deoarece în acest an sunt cuprinși pentru prima dată în sistem elevii din cei doi ani de studii cu care s-a prelungit învățământul obligatoriu, respectiv din anii I și II SAM și din clasele a IX-a și a X-a de liceu. Valoarea înregistrată de rata brută de cuprindere în acest an (cu 4 puncte procentuale mai mare decât în anul școlar 2002/2003) ar putea fi considerată un semnal pozitiv pentru succesul măsurii, dacă nu ar fi urmată de o tendință de reducere, în următorii ani, a valorii indicatorului.

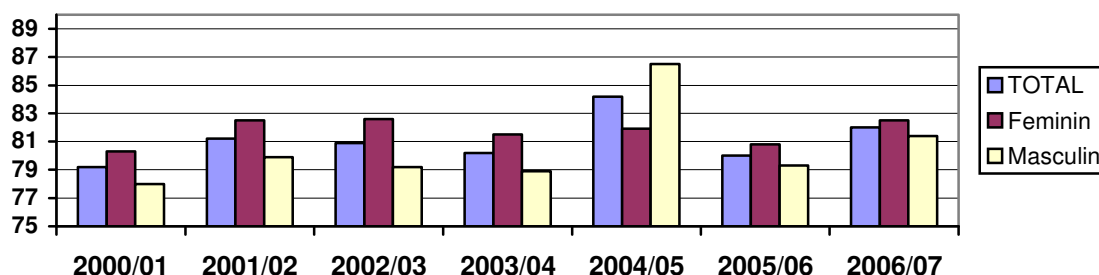
Tabel 3.4. Rata brută de cuprindere în clasele IX-X de liceu și anul I și II învățământ profesional și de ucenici (SAM)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	79,2	81,2	80,9	80,2	84,2	80,0	82,0
Feminin	80,3	82,5	82,6	81,5	81,9	80,8	82,5
Masculin	78,0	79,9	79,2	78,9	86,5	79,3	81,4

Obs.: Datele includ elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.4. Rata brută de cuprindere în clasele IX-X de liceu și anul I și II învățământ profesional și de ucenici (SAM)



Valorile ratelor brute de cuprindere prezentate mai sus evidențiază, după cum se poate observa, proporția importantă a tinerilor de vârstă corespunzătoare (între 18-20% în ultimii doi ani școlari) care nu beneficiază de măsura privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani. Iar această proporție este valabilă pe ansamblul populației, pentru cea din mediul rural (așa cum se poate observa din prezentarea care urmează) situația fiind mai problematică. Din păcate, indicatorii prezentați în tabelele 3.2.-3.4. nu pot fi calculați pe medii de rezidență, dat fiind că în prezent nu se culeg informații privind elevii din învățământul liceal, respectiv profesional /SAM, pe ani de studii, după domiciliul de rezidență al părinților.

Cele prezentate impun necesitatea identificării cauzelor participării încă reduse la învățământul obligatoriu de 10 ani, asigurarea oportunităților corespunzătoare și aplicarea unor soluții eficiente de stimulare.

⇒ **Învățământul liceal și profesional**

Evoluția ratei brute de cuprindere în învățământul liceal și profesional evidențiază o tendință relativ constantă în perioada cuprinsă între anii școlari 2001/2002 – 2005/2006, cu o creștere de două puncte procentuale în anul școlar 2004/2005 față de anul anterior (76,4% față de 74,4%) – Tabel 3.5. Cu alte cuvinte, valorile indicatorilor nu ilustrează o creștere semnificativă a ratei brute de participare la învățământul secundar superior în primii trei ani (2003-2005) de la implementarea măsurii de generalizare a învățământului obligatoriu de 10 ani. În anul școlar 2006/2007 se constată, însă, o creștere importantă a ratei de participare la nivelul secundar superior de educație, creșterea fiind, pe ansamblu, de 5 puncte procentuale comparativ cu 2005/2006. Sporirea ratei brute de cuprindere în învățământul liceal și profesional – care devine semnificativă abia după 4 ani de la implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani – reprezintă, totuși, un element important în acest context.

Niveluri similare ale creșterii ratei brute (4-5 puncte procentuale) se înregistrează atât la nivelul celor două medii de rezidență, cât și pe genuri. Trebuie însă menționat că, dacă diferența pe genuri a devenit nulă, decalajul între mediul urban și rural se păstrează la un nivel ridicat. Mai mult chiar, deși rata brută de cuprindere a crescut și în mediul rural (cu 4 p.p.), diferența între cele două arii s-a mărit cu 2 p.p. în anul școlar 2006/2007, în favoarea mediului urban, comparativ cu 2005/2006 (28,6% față de 26,7%).

În mediul urban, rata de cuprindere în învățământul secundar superior (liceu și SAM) atinge în ultimul an al perioadei de referință un nivel ridicat – 92,5% - situație care a încurajat decidenții să lanseze o discuție pe tema „învățământului liceal generalizat prin cuprindere”. Totuși, chiar pentru populația de vârstă corespunzătoare din mediul urban, rata de participare la educația de nivel liceal a înregistrat în anul școlar 2006/2007 (an în care indicatorul atinge valoarea maximă) numai 75,1%. În consecință, o eventuală măsură de acest gen nu numai că nu se sprijină pe realitățile specifice mediului rural, dar supraevaluează și cererea de educație pentru acest nivel de învățământ a populației din mediul urban.

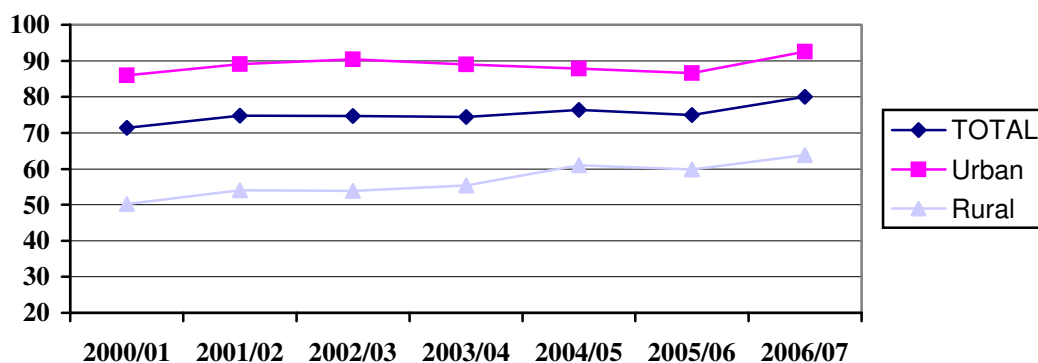
Tabel 3.5. Rata brută de cuprindere în învățământul liceal și profesional (inclusiv anul de completare), pe medii de rezidență și sexe

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	71,1	74,8	74,7	75,0	76,4	75,0	80,0
Urban	86,0	89,1	90,4	89,0	87,8	86,6	92,5
Rural	50,2	54,1	53,9	55,4	61,0	59,9	63,9
Feminin	72,7	76,5	76,7	76,1	78,0	75,9	80,0
Masculin	70,2	73,2	72,7	72,8	74,9	74,2	80,0

Obs.: La calcularea indicatorului nu au fost luați în considerare elevii străini. Pentru calcularea indicatorului, raportarea s-a făcut la populația în vârstă de 15-18 ani.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.5. Rata brută de cuprindere în învățământul liceal și profesional, pe medii de rezidență



Creșterea semnificativă a ratei de cuprindere în învățământul secundar superior în anul școlar 2006/2007, comparativ cu 2005/2006, s-a produs exclusiv la nivelul liceului: cu aproape 6 puncte procentuale pe ansamblul populației (de la 54,7% în 2005/2006 la 60,0%), respectiv cu aproximativ 7 p.p. în mediul urban (de la 68,4% la 75,1%) și 5 p.p. în rural (de la 36,7% la 41,7%). Comparând aceiași ani, în învățământul profesional (SAM) se constată o diminuare a valorii indicatorului cu 1 punct procentual atât pe total (19,5% față de 20,3%), cât și pe medii de rezidență (Tabelele 3.6 și 3.7). Analiza indicatorului pe filiere și profiluri de formare evidențiază, de asemenea:

- creșterea valorii acestuia la filiera tehnologică a liceului, atât pe total (de la 24,6% la 28,5%), cât și pe medii de rezidență;
- sporirea, în mod corespunzător, a ratei de cuprindere în filiera tehnologică a liceului și în învățământul profesional (SAM), pe total (de la 44,9% la 48%) și pe medii de rezidență.

Tabel 3.6. Rata brută de cuprindere școlară în învățământul secundar superior, pe filiere și profiluri de formare

Nivelul de învățământ	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007
Învățământ liceal – total, din care:	52,6	55,1	54,6	54,9	55,5	54,7	60,5
Urban	68,0	70,1	70,9	70,3	69,4	68,4	75,1
Rural	30,9	33,3	33,0	33,6	36,8	36,7	41,7
Licee teoretice și vocaționale – total, din care:	29,6	30,7	30,5	30,3	30,5	30,1	32,0
Urban	39,0	40,0	40,6	39,9	39,4	38,9	41,3
Rural	15,9	17,2	17,0	17,6	18,4	18,5	19,9
Licee tehnologice – total, din care:	23,0	24,4	24,2	24,7	25,1	24,6	28,5
Urban	29,0	30,1	30,3	30,5	30,0	29,5	33,7
Rural	15,0	16,2	16,0	16,9	18,3	18,1	21,8
Școli profesionale și de ucenici /SAM – total, din care:	18,5	19,7	20,0	20,1	20,9	20,3	19,5
Urban	18,0	19,0	19,4	18,7	18,4	18,2	17,4
Rural	19,3	20,7	20,9	21,8	24,3	23,2	22,2
Licee tehnologice, școli profesionale și de ucenici – total, din care:	41,6	44,1	44,3	44,7	46,0	44,9	48,0
Urban	47,0	49,1	49,7	49,2	48,4	47,7	51,1
Rural	34,3	36,9	36,9	38,7	42,6	41,3	44,0

Obs.: La calcularea indicatorului nu au fost luați în considerare elevii străini. Pentru calcularea indicatorului, raportarea s-a făcut la populația în vârstă de 15-18 ani.

Sursa: Date preluate sau calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Dacă luăm în considerare numai învățământul liceal, principalele observații care se desprind sunt următoarele:

- creșteri nesemnificative (sub 1 p.p.), pe ansamblu, ale ratei de participare la acest nivel de învățământ după implementarea măsurii privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu, cu excepția ultimului an școlar când asistăm la un salt pozitiv important;

- menținerea unei diferențe mari între rata de participare a fetelor, respectiv a băieților, în favoarea primelor menționate, în anul școlar 2006/2007 aceasta fiind de aproape 9 puncte procentuale;
- creșterea ratei de participare în acest ciclu de învățământ a elevilor din mediul rural cu aproximativ 4 puncte procentuale în anii școlari 2004/2005 (moment de la care, așa cum am mai precizat, pot fi realizate evaluări ale impactului măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, din perspectiva participării la educație) și 2005/2006 comparativ cu anul 2002/2003 și cu aproape 9 puncte procentuale în 2006/2007 față de același an; se menține însă un decalaj important între populația din mediul urban, respectiv rural, chiar în condițiile creșterii semnificative pe ansamblu a valorii indicatorului în anul școlar 2006/2007; rata de cuprindere a elevilor din mediul rural, comparativ cu cei din urban, în acest an, a fost de aproape două ori mai scăzută – 41,7%, față de 75,1% (Tabel 3.7).

Tabel 3.7. Rata brută de cuprindere în învățământul liceal, pe medii de rezidență și sexe

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	52,6	55,1	54,6	54,9	55,5	54,7	60,5
Urban	68,0	70,1	70,9	70,3	69,4	68,4	75,1
Rural	30,9	33,3	33,0	33,6	36,8	36,7	41,7
Feminin	59,2	61,4	61,4	60,6	61,8	59,9	64,9
Masculin	46,9	49,0	48,2	48,3	49,5	49,6	56,3

Obs.: La calcularea indicatorului nu au fost luați în considerare elevii străini. Pentru calcularea indicatorului, raportarea s-a făcut la populația în vârstă de 15-18 ani.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

La calcularea ratei brute de cuprindere în învățământul profesional s-a luat în considerare faptul că, începând din anul școlar 2003/2004, în cadrul acestui ciclu de învățământ au coexistat două sisteme – învățământul profesional cu durata de 3/4 ani, în lichidare, și SAM cu durata de 2 ani. Ca urmare, în vederea asigurării comparabilității seriilor de date, indicatorii au fost calculați luându-se în considerare pentru anii școlari 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004 și 2004/2005 elevii din învățământul profesional, respectiv elevii din SAM, iar pentru 2005/2006 și 2006/2007 și elevii din anul de completare.

După cum se poate observa din tabelul următor, rata brută de cuprindere în acest ciclu de pregătire oscilează pe parcursul perioadei 2000-2006 între 25,2% (primul an al perioadei analizate) și 27,6% (anul 2005/2006). Se observă astfel, că implementarea măsurii privind durata învățământului obligatoriu nu a condus la efecte importante în planul participării la educație nici la nivelul acestui nivel de învățământ, creșterile înregistrate începând din anul școlar 2003/2004 situându-se sub 2 puncte procentuale, cu tendință de reducere spre ultimul an al intervalului analizat.

Analiza pe medii de rezidență evidențiază faptul că, în timp ce rata de participare a populației din mediul urban se menține la un nivel constant pe întregul interval analizat – aproximativ 24% – în cazul populației rurale valoarea indicatorului a crescut, începând din anul școlar 2004/2005 (moment de la care pot fi realizate evaluări ale impactului măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani, cu referire la participarea la educație) cu aproximativ 4 puncte procentuale comparativ cu anul 2002/2003. În ultimul an se observă însă o ușoară tendință de scădere (Tabel 3.8). Creșterea ratei de cuprindere în învățământul profesional/SAM a elevilor din mediul rural, spre deosebire de cei din urban pentru care valoarea indicatorului s-a menținut constantă, este consecința dezvoltării rețelei de școli de arte și meserii în zonele rurale, pe lângă fostele școli generale de 8 ani, măsură ce constituie o oportunitate oferită elevilor din mediul rural. O astfel de oportunitate trebuie însă analizată și din perspectiva calității educației oferite în aceste școli, temă pe care, de altfel, prezentul studiu o va dezvolta în capitolele următoare.

Tabel 3.8. Rata brută de cuprindere în învățământul profesional (inclusiv anul de completare în anii școlari 2005/2006 și 2006/2007), pe medii de rezidență și sexe¹¹

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	25,2	25,8	26,0	26,7	27,4	27,6	26,8
Urban	24,4	24,8	25,3	24,8	24,3	24,6	24,1
Rural	26,2	27,2	26,9	29,2	31,5	31,5	30,1
Feminin	18,5	19,7	19,8	20,6	21,2	21,6	20,7
Masculin	31,6	31,6	31,9	32,5	33,3	33,3	32,6

Obs.: La calcularea indicatorului nu au fost luați în considerare elevii străini. Pentru calcularea indicatorului, raportarea s-a făcut la populația în vârstă de 15-17 ani.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

În scopul evaluării impactului măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani din perspectiva participării la educație s-a luat în considerare și rata brută de cuprindere în SAM, începând din anul școlar 2003/2004, an în care a intrat în vigoare măsura respectivă și în care au fost înființate Școlile de Arte și Meserii. În calcularea indicatorului s-a luat în considerare faptul că în anii școlari 2003/2004 și 2004/2005 (și chiar în următorii ani), în cadrul acestui ciclu de învățământ erau cuprinși atât elevi care finalizau învățământul profesional cu durata de 3/4 ani, cât și elevi în SAM cu durata de 2 ani. Ca urmare, în vederea asigurării comparabilității seriilor de date, la calcularea indicatorului au fost luați în considerare elevii din anii I și II – învățământ profesional (în lichidare) și elevii din anii I și II SAM.

¹¹ Valorile indicatorului prezentate în acest tabel s-au obținut prin raportarea numărului de elevi înscriși în învățământul profesional, respectiv SAM (inclusiv anul de completare pentru anii școlari 2005/2006 și 2006/2007) la populația în vârstă de 15-17 ani, grupa teoretică de vârstă corespunzătoare acestui nivel de învățământ. Ca urmare, aceste valori sunt diferite de cele corespunzătoare învățământului profesional/SAM prezentate în tabelul 6 care au fost calculate prin raportare la populația în vârstă de 15-18 ani, grupă teoretică de vârstă care corespunde învățământului secundar superior (liceal și profesional/SAM).

Valorile indicatorului astfel calculate permit următoarele observații:

- creșterea ratei de cuprindere la nivelul anului școlar 2004/2005 cu două puncte procentuale față de anul 2003/2004; creșterea se explică prin faptul că în acest an școlar sunt cuprinși pentru prima dată în sistem elevi din cei doi ani de studii cu care s-a prelungit învățământul obligatoriu, în acest caz elevi din anii I și II SAM; după acest an, valoarea indicatorului se reduce, ajungând ca în 2006/2007 să aibă același nivel cu cel atins în 2003/2004 – 30,2% (Tabel 3.9);
- menținerea unei diferențe importante – de 11, respectiv 9 puncte procentuale în anii școlari 2005/2006 și 2006/2007 – între rata de participare corespunzătoare elevilor din mediul rural, respectiv urban, în favoarea celor din rural; diferența se explică prin rata mai mare de cuprinderea în SAM a tinerilor din mediul rural, comparativ cu cei din urban, situație generată, pe de o parte, de oportunitatea creată pentru aceștia prin transformarea unor școli cu clase I-VIII în SAM, iar pe de altă parte, de accesul mai dificil la liceu al acestora; dificultățile de acces în liceu pentru tinerii din ariile rurale sunt determinate, la rândul lor, de distribuția rețelei de învățământ liceal (cea mai mare pondere a unităților de învățământ liceal sunt situate în mediul urban) și de posibilitățile reduse de susținere a costurilor colaterale ale educației de către o parte importantă dintre familiile din mediul rural.

Tabel 3.9. Rata brută de cuprindere în SAM (I și II), pe medii de rezidență și sexe¹²

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Total	30,1	32,1	31,2	30,2
Urban	...	...	26,5	26,3
Rural	...	...	37,3	35,1
Feminin	23,7	25,3	24,6	23,8
Masculin	36,2	38,7	37,6	36,4

Obs.:

- La calcularea indicatorului nu au fost luați în considerare elevii străini.
- Pentru primii doi ani școlari nu s-au putut calcula valorile indicatorului, pe medii, deoarece nu există informații pe medii de domiciliu și ani de studii. Astfel de date ar fi fost necesare deoarece în anii respectivi coexistau cele două sisteme: învățământul profesional cu durata de 3/4 ani și SAM cu durata de doi ani. Iar, pentru a obține date comparabile, pentru primii doi ani trebuiau extrase numai informații privind elevii din anii I și II.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

În sfârșit, rata brută de cuprindere în anul de completare, calculată numai pentru anii școlari 2005/2006 și 2006/2007, dat fiind că aceștia sunt primii ani în care elevii au ajuns să poată frecventa acest ciclu de pregătire după modificarea structurii învățământului profesional, nu reflectă schimbări spectaculoase. De altfel, având în vedere dimensiunea redusă a seriei de date, astfel de schimbări nu erau de așteptat. Singura observație care se poate face se referă la

¹² Valorile indicatorului prezentate în acest tabel s-au obținut prin raportarea numărului de elevi înscriși în SAM la populația în vârstă de 15-16 ani, grupa teoretică de vârstă corespunzătoare acestui ciclu de învățământ. Ca urmare, aceste valori sunt diferite de cele corespunzătoare învățământului profesional /SAM prezentate în tabelul 8 care au fost calculate prin raportare la populația în vârstă de 15-17 ani, grupă teoretică de vârstă care corespunde învățământului profesional /SAM, inclusiv anul de completare.

creșterea cu 1 punct procentual a ratei de cuprindere în anul de completare, corespunzătoare tinerilor din mediul rural – de la 19,8% la 20,8% (Tabel 3.10). Menținerea unei astfel de tendințe ar avea un impact pozitiv asupra nivelului de competențe atins de populația de vârstă corespunzătoare din mediul rural, facilitând, implicit, inserția profesională a acesteia.

Tabel 3.10. Rata brută de cuprindere în anul de completare, pe medii de rezidență și sexe

	2005/2006	2006/2007
Total	20,5	20,6
Urban	21,1	20,5
Rural	19,8	20,8
Feminin	15,9	15,3
Masculin	25,0	25,8

Obs.: La calcularea indicatorului nu au fost luați în considerare elevii străini. Pentru calcularea indicatorului, raportarea s-a făcut la populația în vârstă de 17 ani.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

3.1.2. Tranziția în învățământul secundar superior

În perioada 2000-2006, rata de tranziție¹³ în învățământul secundar (liceu și învățământ profesional/SAM), un alt indicator privind participarea la educație, a înregistrat o tendință oscilantă. Nivelul cel mai înalt al indicatorului (92,5%) este atins în anul școlar 2004/2005 (al doilea an de la implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu), pentru ultimii 2 ani ai intervalului tendința fiind descendentă – aproximativ 90% (Tabel 3.11). Pe baza valorilor ratei de tranziție înregistrate în acești ani se poate estima că aproximativ 10% dintre absolvenții clasei a VIII-a nu au continuat studiile în clasa a IX-a sau în anul I al școlii de arte și meserii, deși măsura privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu a intrat în vigoare începând din 2003. Se poate aprecia, de asemenea, prin compararea valorilor indicatorilor «rata brută de cuprindere» (care în anul școlar 2006/2007 a fost de 80%) și «rata de tranziție» (90,4%, în același an), că o proporție importantă dintre elevi părăsesc sistemul de învățământ încă înainte de intrarea în clasa a VIII-a.

Diferențe importante în trecerea de la învățământul gimnazial la nivelul secundar de educație se înregistrează în funcție de filiera de formare spre care se orientează absolvenții. Astfel, în timp ce rata de tranziție la învățământul liceal se situează, în mod constant, în jurul valorii de aproximativ 55% pe parcursul întregii perioade de referință (cu excepția ultimului an, când depășește 57%), în învățământul profesional valoarea corespunzătoare înregistrează o tendință constant descendentă începând din anul școlar 2002/2003. Diferența de aproximativ 5 puncte

¹³ Rata de tranziție în învățământul secundar reprezintă numărul de elevi admiși în primul an de studii al învățământului secundar într-un anumit an școlar, ca raport procentual față de numărul de elevi înscriși în anul terminal al învățământului secundar inferior (clasa a VIII-a) din anul școlar anterior.

procentuale între valorile indicatorului înregistrate în acest an, respectiv în ultimul an al intervalului analizat reflectă faptul că tot mai mulți tineri de vârstă corespunzătoare se orientează către filiera de formare specifică liceului. Din păcate, diferențele pe medii de rezidență în ceea ce privește rata de tranziție în învățământul secundar, în ansamblu, respectiv în învățământul liceal și profesional nu au putut fi estimate deoarece, în prezent, nu se colectează datele necesare pentru calcularea acestui indicator, pe medii de rezidență, după domiciliul părinților.

În funcție de criteriul sex, valorile ratelor de tranziție la învățământul liceal și profesional (considerat în ansamblu) sunt sensibil egale, cu excepția ultimilor ani când diferența între fete și băieți – în favoarea celor dintâi – ajunge la două puncte procentuale. Diferențe mai importante, așa cum s-a constatat și în cazul ratei brute de cuprindere, se manifestă la nivelul fiecăreia dintre cele două filiere de formare. Astfel, rata de tranziție în învățământul liceal este mai ridicată cu aproximativ 15-17 puncte procentuale în cazul fetelor, pe durata întregului interval luat în considerare. În schimb, valoarea corespunzătoare a indicatorului pentru învățământul profesional relevă o diferență de 12-14 puncte procentuale, manifestată, în acest caz, în favoarea băieților. Aceste diferențe evidențiază atractivitatea mai mare manifestă de băieți pentru filiera profesională de formare.

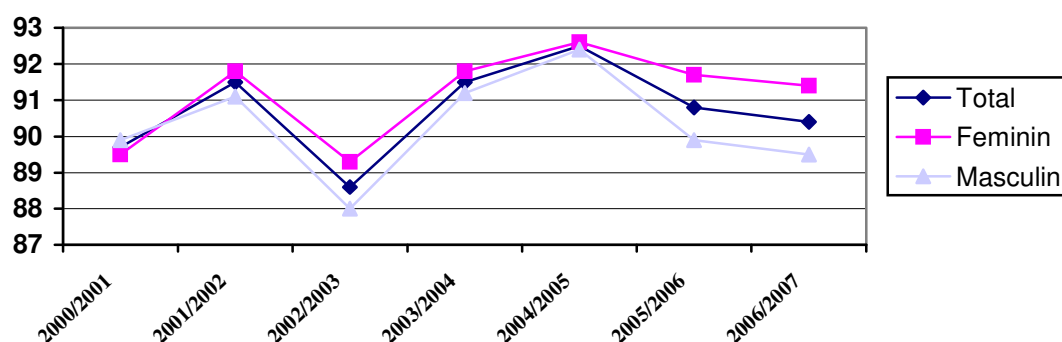
Tabel 3.11. Rata de tranziție în învățământul liceal și profesional¹⁴

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Învățământ profesional (SAM)	Total	35,1	35,8	38,8	37,1	36,9	36,2	33,1
	Feminin	27,2	28,1	26,4	29,5	28,7	29,1	26,2
	Masculin	42,8	43,5	41,0	44,6	45,1	43,1	39,7
Învățământ liceal	Total	54,7	55,6	54,9	54,4	55,6	54,6	57,3
	Feminin	62,3	63,7	62,9	62,4	64,0	62,6	65,2
	Masculin	47,2	47,6	46,9	46,7	47,3	46,8	49,8
Învățământ profesional și liceal	Total	89,7	91,5	88,6	91,5	92,5	90,8	90,4
	Feminin	89,5	91,8	89,3	91,8	92,6	91,7	91,4
	Masculin	89,9	91,1	88,0	91,2	92,4	89,9	89,5

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

¹⁴ Indicatorul respectiv nu a putut fi calculat pe medii, dat fiind că nu există informații oficiale privind numărul de elevi, pe clase, după mediul de rezidență al părinților.

Fig. 3.6. Rata de tranziție în învățământul liceal și profesional



Calculată pentru anul de completare, rata de tranziție evidențiază ponderea mare a absolvenților anului II al școlii de arte și meserii care optează pentru obținerea nivelului 2 de calificare, prin continuarea studiilor în acest ciclu de formare. Proporția respectivă ajunge, în cei doi ani școlari în care au absolvit SAM primele promoții, la aproximativ 70% (Tabel 3.12), cu diferențe de 4-6 puncte procentuale în favoarea băieților. Din păcate, la fel ca și în cazul precedent, rata de tranziție în anul de completare nu se poate calcula și pe medii de rezidență, dată fiind lipsa informațiilor necesare.

Tabel 3.12. Rata de tranziție în anul de completare¹⁵

	2005/2006	2006/2007
Total	69,3	70,2
Feminin	67,0	66,8
Masculin	70,7	72,4

3.1.3. Opțiuni și motivația elevilor privind continuarea studiilor după absolvirea SAM – rezultatele anchetei

Participarea la educație, mai concret continuarea studiilor în anul de completare a fost evaluată – pe lângă analiza exhaustivă a datelor statistice existente, respectiv a indicatorului corespunzător care permite oferirea unei imagini complete asupra comportamentului populației școlare sub acest aspect – și pe baza datelor obținute din ancheta prin chestionar realizată la nivelul unităților de învățământ cuprinse în eșantion. Acest demers a permis completarea informațiilor respective la nivel de sistem, prin oferirea de date relevante și pe medii de rezidență, respectiv pe tipuri de unități de învățământ (școli profesionale independente și Grupuri școlare care funcționau și anterior anului 2003, școli cu clase I-VIII care, începând din anul menționat, și-au dezvoltat oferta prin crearea de clase SAM).

¹⁵ Indicatorul respectiv nu a putut fi calculat pe medii, dat fiind că nu există informații oficiale privind numărul de elevi, pe clase, după mediul de rezidență al părinților.

Astfel, ratele de tranziție, calculate pentru totalul elevilor cuprinși în unitățile de învățământ care compun eșantionul, înregistrau 66,5% la nivelul anului școlar 2005/2006 și 71,7% în 2006/2007, valori apropiate de cele stabilite pentru ansamblul populației școlare pe baza informațiilor furnizate de INS și care au fost prezentate mai sus (69,3%, respectiv 70,2%).

Pe medii de rezidență, se manifestă discrepanțe accentuate în ceea ce privește rata de tranziție în anul de completare, pentru elevii din mediul rural aceasta reprezentând 40,2%, respectiv 46,8%, în cei doi ani de referință, comparativ cu 76,4%, respectiv 80,9% – valori corespunzătoare elevilor din mediul urban (Tabel 3.13.).

Dacă pentru elevii din mediul rural rata de tranziție reprezintă ceva mai mult de jumătate din valoarea indicatorului corespunzătoare elevilor din urban, pentru cei care frecventează unități de învățământ rurale cu clase I-VIII la care au fost atașate, începând din anul 2003, și clase SAM, valorile indicatorului sunt și mai reduse. În cazul acestora, rata de tranziție în anul de completare, al cărei nivel este de 18% (2005/2006), respectiv 21,6% (2006/2007), reprezintă mai puțin de jumătate din valoarea indicatorului corespunzătoare ansamblului populației rurale și un sfert din cea specifică elevilor din mediul urban.

Această situație sugerează faptul că cea mai mare parte a elevilor din ariile rurale care au beneficiat de oportunitatea frecventării SAM cât mai aproape de domiciliu, în unități nou create cu prilejul prelungirii duratei învățământului la 10 ani au avut intenția finalizării educației și formării cu acest nivel de învățământ și, în măsura în care cererea de forță de muncă o permite, integrarea pe piața muncii.

În cazul acestui subeșantion de elevi se constată, de altfel, cea mai ridicată rată a inserției profesionale: 32-34%, comparativ cu 11% – valoare corespunzătoare întregului eșantion, respectiv 22% – subeșantionul din mediul rural și 7% – cel din urban (Tabel 3.13). Trebuie însă menționat că la nivelul aceleiași categorii de elevi se regăsește și cea mai mare proporție a celor care nu au reușit să găsească un loc de muncă și nici nu își continuă studiile – 47-48%, față de 17-22% pe total eșantion.

Tabel 3.13. Situația elevilor după absolvirea SAM

	An. șc.	Total	Mediul de rezidență		Rural		Urban	
			Rural	Urban	E 1	E 2	E 1	E 2
Absolvenți	2004/05	25342	6912	18430	4046	2866	978	17452
	2005/06	26096	7000	19096	4335	2665	1109	17987
Înscriși în an completare (număr)	2005/06	16857	2776	14081	728	2048	607	13474
	2006/07	18720	3278	15442	938	2340	663	14779
Angajați (număr)	2005	2950	1572	1378	1359	213	126	1252
	2006	2865	1548	1317	1376	172	148	1169

Neintegrați pe piața muncii sau în sistem. de înv. (număr)	2005	5535	2564	2971	1959	605	245	2726
	2006	4511	2174	2337	2021	153	298	2039
Înscriși în an completare (%)	2005/06	66,5	40,2	76,4	18,0	71,5	62,1	77,2
	2006/07	71,7	46,8	80,9	21,6	87,8	59,8	82,2
Angajați (%)	2005	11,6	22,7	7,5	33,6	7,4	12,9	7,2
	2006	11,0	22,1	6,9	31,7	6,5	13,3	6,5
Neintegrați pe piața muncii sau în sistem. de înv. (%)	2005	21,9	37,1	16,1	48,4	21,1	25,0	15,6
	2006	17,3	31,1	12,2	46,6	5,7	26,9	11,3

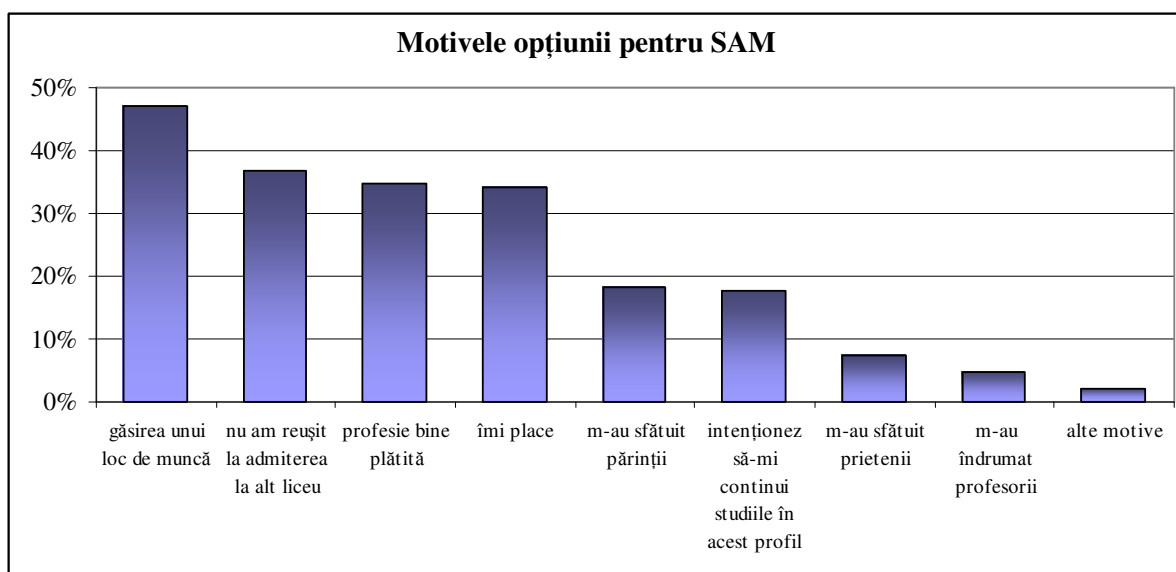
Obs.: Informațiile prezentate se referă la un număr de **445 unități** de învățământ din totalul de 492 cât a cuprins eșantionul cercetării.

Investigarea unui lot de peste 230 de elevi din cadrul SAM printr-un chestionar care li s-a adresat în mod direct a evidențiat proporții importante dintre aceștia care declară că opțiunea pentru Școala de Arte și Meserii pe care o frecventează se datorează unor motive precum: „școala le oferă o profesie prin care pot găsi mai ușor un loc de muncă” (47%), „oferă o profesie bine plătită” (35%), „le place specialitatea respectivă” (34%) – Tabel 3.14). Iar aceste motivații, care semnifică dorința de integrare pe piața muncii la absolvirea SAM și/sau lipsa intenției (cel puțin la momentul desfășurării investigațiilor) de continuare a studiilor, sunt mai frecvente în cazul elevilor din mediul rural și în special al celor care frecventează unități de învățământ cu clase I-VIII la care au fost atașate clase SAM începând din anul școlar 2003/2004.

Tabel 3.14. Motivele opțiunii pentru unitatea SAM frecventată

Motivele alegerii unității de învățământ frecventate	Nr. răsp.	% din total răsp.	% din total subiecți
îmi oferă o profesie prin care pot să găsesc mai ușor un loc de muncă	109	23,3	47,2
îmi oferă o profesie bine plătită	80	17,1	34,6
îmi place specialitatea respectivă	79	16,8	34,2
m-au sfătuit părinții	42	9,0	18,2
m-au îndrumat profesorii	11	2,3	4,8
m-au sfătuit prietenii sau colegii	17	3,6	7,4
întâmplător, pentru că nu am reușit la concursul de admitere la alt liceu	85	18,1	36,8
intenționez să continui studiile în înv. postliceal/superior în acest profil	41	8,7	17,7
alte motive	5	1,1	2,2
Total răspunsuri	469	100,0	
Total subiecți	231		203,1

Fig. 3.7.



Pe lângă stabilirea ratei de tranziție la anul de completare a unor promoții de absolvenți SAM, în funcție de mediul de rezidență și tipul unității școlare frecventate (care a fost posibilă prin intermediul anchetei pe eșantionul reprezentativ de unități de învățământ), investigațiile realizate și-au propus și o evaluare a cererii de educație a viitorilor absolvenți ai învățământului obligatoriu (elevi care frecventau clasa terminală a SAM), în condițiile în care acestora le sunt deschise rute profesionale de completare a pregătirii fie în aceeași, fie în altă meserie – prin parcurgerea anului de completare, urmat sau nu de liceu.

Declarațiile elevilor din lotul de sondaj la care ne-am referit privind intențiile de viitor după terminarea clasei a X-a sunt relativ convergente cu datele obținute din ancheta realizată la nivelul unităților de învățământ, care a permis calcularea ratelor de tranziție la anul de completare pentru anii școlari 2005/2006 și 2006/2007. Astfel, proporția celor care exprimă intenția de a continua studiile în cadrul unei anumite filiere de formare (anul de completare sau, după finalizarea acestuia, liceu) reprezintă aproximativ 80% din totalul elevilor care frecventau la momentul investigației clasa a X-a SAM (Tabel 3.15). Această proporție, cu unele corecții determinate de eventuale schimbări intervenite pe parcurs la nivelul opțiunilor școlare ale elevilor, ar putea fi considerată rata de tranziție pentru anul școlar 2007/2008. Considerând-o astfel, se poate vorbi de o tendință continuu ascendentă a indicatorului analizat pe parcursul ultimilor 3 ani școlari: 2005/2006 – 66,5%, 2006/2007 – 71,7% și 2007/2008 – aproximativ 80% (cu posibile diminuări, așa cum menționam mai sus, ca urmare a unor evenimente neprevăzute sau schimbări ale opțiunilor școlare). Această tendință pozitivă poate fi interpretată ca o creștere, în cazul elevilor și familiilor acestora, a gradului de conștientizare privind necesitatea unui nivel mai înalt de calificare, implicit a mai multe competențe și de nivel superior.

Tendința pozitivă, estimată pe baza intențiilor de continuare a studiilor exprimate de elevi, se observă atât pe ansamblul lotului investigat, cât și pe medii de rezidență. Dacă pe lotul total aceste intenții sunt exprimate de aproximativ 80% dintre elevi (peste jumătate doresc să urmeze liceul, iar peste o pătrime numai anul de completare), ceea ce reprezintă o creștere cu aproximativ 8 puncte procentuale față de rata de tranziție calculată pentru anul 2006/2007 pe baza informațiilor obținute din investigarea eșantionului reprezentativ de unități de învățământ, la nivelul fiecăruia din cele două medii de rezidență creșterea estimată este mult superioară. Astfel, elevii din lotul de sondaj rezidenți în aceste zone exprimă în proporție de aproximativ 72% intenția de continuare a studiilor (comparativ cu 47% – rata de tranziție calculată pentru anul școlar 2006/2007), iar cei din urban într-un procent de 94% (față de 81% – valoarea indicatorului pentru anul menționat mai sus).

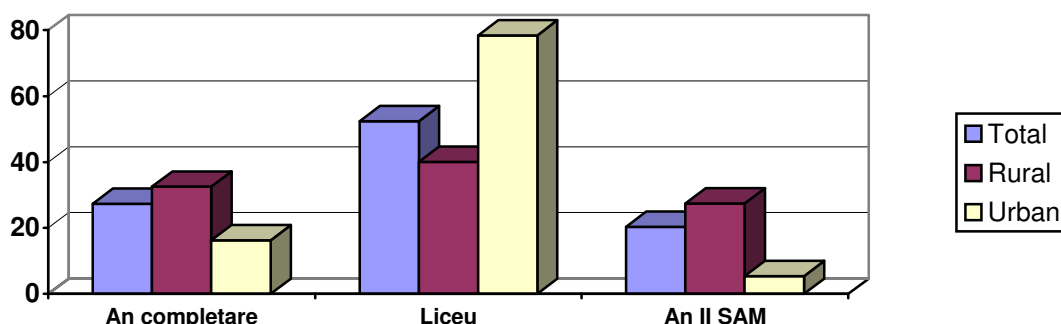
Tabel 3.15. Opțiunile elevilor privind continuarea studiilor după absolvirea SAM, în funcție de diferiți factori de influență

Factori de influență	Total	Intenții de continuare a studiilor cu:		Nu continuă studiile	Continuă studiile
		An compl.	An compl. și liceu		
Total	231	27,3	52,4	20,3	79,7
Mediul de rezidență					
Rural	157	32,5	40,1	27,4	72,6
Urban	74	16,2	78,4	5,4	94,6
Tip unit. de învăț. pe medii de rezidență					
E1 (S08 și SAM) - Rural	62	29,0	37,1	33,9	66,1
E2 (Șc. Prof.ind. și Gr. Șc.) – Rural	95	34,7	42,1	23,2	76,8
E2 (Șc. Prof.ind. și Gr. Șc.) - Urban	74	16,2	78,4	5,4	94,6
Risc familial					
Foarte ridicat	18	22,2	44,4	33,4	66,6
Ridicat	16	43,8	37,6	18,6	81,4
Mediu	66	30,4	39,3	30,3	69,7
Scăzut	54	27,8	55,6	16,7	83,3
Foarte scăzut	77	22,1	64,9	13,0	87,0
Nivel de instruire părinți					
opt clase sau mai puțin	28	28,6	57,1	14,3	85,7
școală profesională	68	29,4	41,2	29,4	70,6
liceu	82	24,4	61,0	14,6	85,4
învățământ postlic/sup.	11	36,4	63,6	0,0	100,0
nu știu	42	28,6	45,2	26,2	73,8
Genul					
Masculin	130	31,5	42,5	26,0	74,0
Feminin	101	29,6	41,8	28,6	71,4
Specializarea					
Agricultură	20	0,0	25,0	75,0	25,0
Construcții și lucrări publice	50	38,0	44,0	18,0	82,0
Fabricarea produselor din lemn	12	41,7	50,0	8,3	91,7
Industrie alimentară	11	36,4	45,5	18,2	81,8
Industrie textilă și pielărie	47	38,3	36,4	25,5	74,5

Mecanică	56	21,4	71,4	7,1	92,9
Silvicultură	15	33,3	40,0	26,7	73,3
Turism și alimentație	20	0,0	95,0	5,0%	95,0

Elevii din mediul urban optează, de asemenea, într-o proporție mult mai ridicată pentru liceu comparativ cu cei din rural (78% față de 40%), ultimii orientându-se în pondere mai mare spre frecventarea anului de completare 32% față de 16%).

Fig. 3.8. Intenția declarată a elevilor privind continuarea studiilor după terminarea anului II SAM, pe medii



La fel de mare este diferența între indicatorii calculați și datele care reflectă intenția de continuare a studiilor și în cazul grupului de elevi rezidenți în mediul rural și care frecventează unități de învățământ cu clase I-VIII la care au fost atașate clase SAM începând din anul școlar 2003/2004: intențiile de continuare a studiilor sunt exprimate de 66% dintre elevi, rata de tranziție pentru anul școlar 2006/2007 fiind de 22%.

Compararea ratelor de tranziție calculate pentru eșantionul reprezentativ de unități de învățământ (foarte apropiate de cele stabilite pe baza informațiilor furnizate de INS – diferența fiind de aproximativ două puncte procentuale) cu proporția elevilor care își exprimă intenția de continuare a studiilor permite aprecierea că aceștia și-au supraevaluat posibilitățile concrete de punere în practică a acestor intenții. Ca atare, datele respective trebuie luate în considerare cu anumite precauții, având în vedere că acestea sunt obținute pe un lot de sondaj de dimensiuni reduse, importante fiind, în acest caz, tendințele care s-au desprins. Chiar și cu aceste rezerve, atrage atenția faptul că grupul țintă al studiului – elevi rezidenți în mediul rural care frecventează unități de învățământ cu clase I-VIII la care au fost atașate, începând din 2003, clase SAM – exprimă în proporție mai redusă intenția de continuare a studiilor, comparativ cu elevii care frecventează Grupuri școlare din mediul rural sau cu elevii din mediul urban. Același segment de elevi se situează printre ultimele locuri și în ceea ce privește opțiunea de a urma liceul: mai puțin de 4 elevi din 10 exprimă această intenție, spre deosebire de mediul urban unde raportul respectiv este de 8 la 10.

O explicație a acestor diferențe o constituie lipsa ofertei în localitate: multe Școli de Arte și Meserii nu au organizat și anul de completare. Este posibil, de asemenea, ca o parte dintre elevi să provină din familii defavorizate, care nu-și permit susținerea educației copiilor, mai ales în cazul în care aceștia ar trebui să continue educația și formarea în unități de învățământ (SAM cu an de completare sau liceu) situate în alte localități decât cea de domiciliu. Trebuie amintit însă că, începând cu anul școlar 2005-2006, un număr semnificativ de unități SAM din mediul rural au început procedurile de acreditare pentru a oferi și anul de completare. Este de așteptat, astfel, ca și în cazul unităților de învățământ SAM înființate începând cu anul 2003 această oportunitate să conducă la o diminuare a procentului elevilor care nu continuă studiile în anul de completare și care intră sau încearcă să intre pe piața muncii imediat după finalizarea învățământului obligatoriu, cu o minimă calificare (nivel 1).

Pe lângă mediul de rezidență și tipul unității de învățământ frecventate, opțiunile școlare ale elevilor par a fi influențate și de alți factori, printre care mediul familial și specialitatea în care ei se pregătesc. Dintre factorii familiari au fost luați în considerare tipul familiei (organizată/dezorganizată prin divorț sau decesul unuia dintre parteneri), mărimea fratriei (numărul de copii din familie) și nivelul de instruire al părinților.

Pe baza informațiilor obținute prin ancheta realizată în rândul elevilor referitoare la primii doi factori a fost determinat un indicator sintetic – **indicator de risc familial**. Indicatorul a fost construit prin atribuirea unui punctaj pe o scală categorială cu cinci trepte care poate fi asimilată situațiilor: risc familial foarte ridicat, risc ridicat, mediu, risc scăzut, risc foarte scăzut.

După cum se poate observa din tabelul de mai sus (3.15.), elevii proveniți din familii cu risc scăzut sau foarte scăzut (familii organizate, în care există ambii părinți, cu număr mai mic de copii) optează în proporție semnificativ mai ridicată pentru continuarea studiilor decât cei proveniți din familii cu risc mediu, ridicat sau foarte ridicat, diferența fiind de 15-25 de puncte procentuale (55-65% față de aproximativ 40%). Această situație s-ar putea interpreta astfel: în familiile cu risc mai scăzut, în care există ambii părinți (eventual amândoi fiind aducători de venituri), iar numărul copiilor este mai mic, de cele mai multe ori nivelul posibilităților materiale este mai ridicat (bugetul familiei se distribuie la un număr mai redus de persoane), părinții reușind astfel să susțină costurile pentru educația și formarea copiilor.

Nivelul de instruire al părinților pare, de asemenea, să influențeze opțiunile școlare ale elevilor. Astfel, spre deosebire de elevii proveniți din familii cu nivel de instruire mai redus (8 clase sau mai puțin, școală profesională) care optează în proporție de 70-85% pentru continuarea studiilor, cei ai căror părinți au finalizat învățământul postliceal sau superior exprimă în totalitate această intenție. Pe lângă faptul că un nivel mai redus de instruire

presupune, de multe ori, un nivel mai redus al veniturilor, în cazul unora dintre părinții cărora li se asociază această caracteristică există, uneori, atitudini mai rezervate în ceea ce privește educația copiilor.

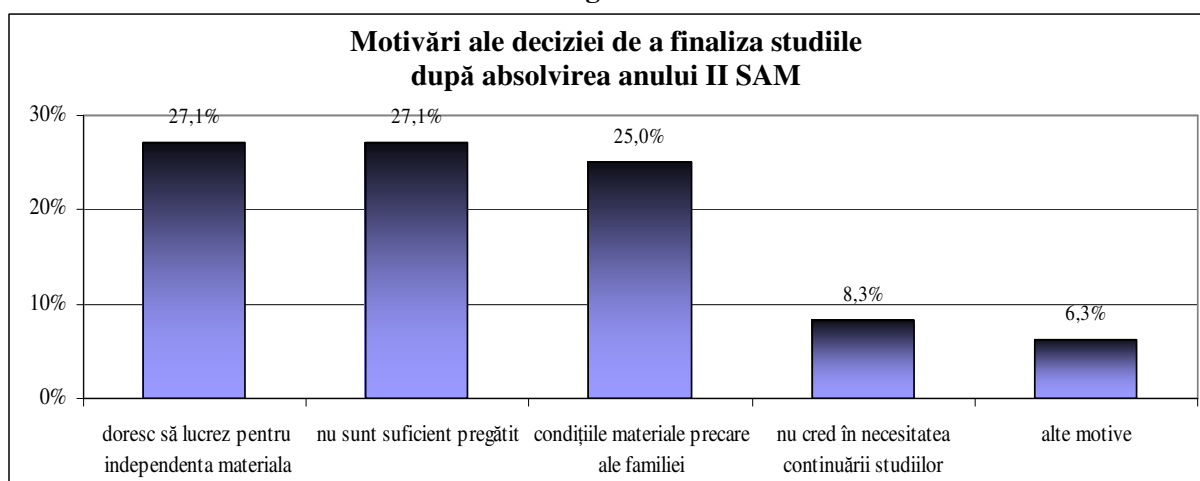
Un alt potențial factor de influență al cererii de educație a elevilor (în afara celor familiari), dintre cei luați în considerare în cadrul studiului, este **specialitatea** în care aceștia se pregătesc. În acest sens, este de menționat diferența mare care există între proporțiile elevilor care optează pentru continuarea studiilor în funcție de specialitatea urmată. Astfel, elevii care se pregătesc în specialitatea agricultură, de exemplu, optează în proporție mult mai redusă pentru continuarea formării (25%), spre deosebire de cei care își însușesc meserii din domeniile mecanică sau turism și alimentație (93%, respectiv 95%). În cazul primilor menționați este posibil ca opțiunea lor pentru specialitatea respectivă, în condițiile în care învățământul cu durată de 10 ani este obligatoriu, să fi fost determinată de oferta școlii în proximitatea căreia domiciliază. Astfel, deși aplicarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani a presupus crearea unor facilități, inclusiv dezvoltarea ofertei unora dintre școlile cu clase I-VIII prin crearea de clase SAM, în special în localități rurale, pentru anumite categorii de elevi (cei proveniți din familii cu condiții materiale precare, cu posibilități reduse sau în imposibilitate de a susține educația și formarea copiilor în cazul în care ar trebui să frecventeze școli situate în alte localități decât cea de domiciliu) această facilitate a presupus și îngrădirea posibilității de opțiune pentru o anumită specialitate. În exemplul concret oferit – elevi care urmează specialitatea agricultură – este posibil ca și cererea de forță de muncă relativ redusă în acest sector să contribuie la decizia de limitare a educației și formării la nivelul SAM.

După cum se consemnează în interviurile cu decidenți în domeniul educației de la nivel local, nu în puține situații unul dintre argumentele directorilor unităților de învățământ care au stat la baza solicitării către inspectoratele școlare a înființării de clase SAM pe lângă unitățile școlare cu clase I-VIII a fost situarea școlii în cadrul unor comunități defavorizate, cu resurse limitate, cu dificultăți de întreținere a copiilor în școală: *Au fost rațiuni legate de clase școlare care finalizau clasa a VIII-a.... Îmi amintesc că erau două clase, două colective de elevi... familiile erau foarte sărace și nu aveau posibilitatea să țină copiii la o școală sau la liceu sau ...nici bani pentru pachetul. Asta a fost, de exemplu, un motiv* (interviu inspector școlar). Astfel de argumente utilizate în solicitarea înființării SAM constituie un aspect pozitiv care a contribuit la facilitarea accesului la educația obligatorie de 10 ani a copiilor proveniți din medii dezavantajate. În ceea ce privește stabilirea ofertei școlii, unitățile de învățământ au avut, însă, mai puțin în vedere consultarea partenerului lor cel mai important: părinții elevilor: *Din păcate, părinții nu prea sunt chestionați în ceea ce privește calificările din oferta educațională a școlii* (interviu inspector școlar). Ca urmare, este posibil ca în stabilirea acestora colectivul de cadre didactice al școlii să fi avut în vedere alte criterii, ceea ce a

condus, posibil, la situații de genul celei expuse mai sus, cu referire la specialitatea agricultură. Părinții înșiși reclamă faptul că nu li s-a solicitat opinia la momentul în care s-a decis oferta școlii: *Acum am copilul în clasa a IX-a și aș fi vrut croitorie. Dar cu agricultura unde merge? Voia să meargă, să continue studiile la oraș, dar ce să facă cu diploma de agricultor?* (focus grup părinți, județul Vrancea, rural).

Elevii lotului de sondaj, mai exact cei care au declarat că nu vor să continue studiile (48 elevi din totalul de 231, ceea ce reprezintă aproximativ 20% din total), au fost chestionați și cu privire la motivele opțiunii finalizării educației și formării odată cu absolvirea Școlii de Arte și Meserii. Principalele motive invocate de aceștia (fiecare deținând o proporție de aproximativ 25-27%) au fost următoarele: „doresc să lucrez pentru a fi independent(ă) material față de familie”, „nu cred că sunt suficient pregătit(ă)”, „condițiile materiale de care dispune familia nu-mi permit continuarea studiilor” (Fig. 3.9). La acestea se adaugă „nu cred în necesitatea continuării studiilor”, precum și alte motive printre care figurează în primul rând „plec în străinătate”, motive exprimate de proporții mai reduse de elevi.

Fig. 3.9.



Deși segmentul de elevi care declară că nu intenționează să-și continue studiile este redus și, prin urmare, concluziile desprinse din investigarea acestuia privind motivele unei astfel de decizii nu pot fi generalizate, este de menționat, totuși, că cei mai mulți dintre elevii respectivi provin din familii cu risc ridicat pentru educația copiilor, implicit cu condiții materiale precare, și cu nivel mai redus de instruire, ceea ce confirmă rezultatele analizei privind factorii care influențează ruta școlară a elevilor.

Relevante, din această perspectivă, sunt concluziile desprinse din analiza discuțiilor de grup realizate atât cu părinți ai unor elevi care la momentul investigațiilor frecventau clasa a X-a, cât și cu cadre didactice din școlile în care se instruiau aceștia. Din declarațiile subiecților intervievați, în special cadre didactice, se constată, astfel, că la nivelul anumitor zone,

localități, unități de învățământ, care aparțin atât mediului rural, dar în special urban, toți sau majoritatea absolvenților SAM continuă instruirea în anul de completare și chiar la liceu:

Caseta 3.1. Opinii privind continuarea studiilor – focus grup cadre didactice

Județul Teleorman - urban

C.D.1: *Vă spun că ei își continuă studiile. Toți, toți. Mai au și avantajul că nu le cere capacitatea.*

Județul Teleorman - rural

CD.1: *Ori au avut un eșec în urmă cu doi ani, la intrarea în SAM, iar ei și-ar fi dorit să învețe mai mult decât li s-a întâmplat... deci ar fi vrut să fie absolvenți de liceu. Ori situația financiară nu este atât de precară acasă și nu e nevoie de forța lui să aducă el bănuți în casă. Peste o vreme au de gând să se căsătorească și se gândesc că este bine să își termine un liceu, un seral, cam asta e ideea. Unii sunt conștienți de faptul că trebuie să ai liceul.*

C.D.2: *Părintele unui copil care termină acum liceul îmi spunea: „Doamnă, celălalt mare a avut posibilitatea în armată să fie oprit la jandarmi. Dar n-a putut fi oprit, că avea numai 10 clase. Și acum acesta mic, văzând exemplul în familie, chiar dacă el era mai slab la învățătură, el continuă”.*

C.D.3: *Și acum, dacă ministerul le dă bani de liceu, cred că este cea mai bună modalitate. Gândesc și pe exemple. Dacă au vreun prieten care a renunțat, îl judecă ca pe un element negativ: „De ce n-o fi venind la școală?!” Își pun problema, deci gândesc ...doi ani de școală în plus... au înțeles că se restrâng, se micșorează rândurile celor care nu au studii suficiente. Și că nu prea mai ai ce să faci cu 8 clase. Nici cu 10 nu prea ai mai avea ce să mai faci. Deci ca și rată, mergem crescând. Au înțeles asta, văd și ei în jurul lor.*

Județul Vrancea – urban

C.D.1: *Cum am eu clasa a XI-a, anul de completare. Merg pe ruta ocolitoare. I-am convins pentru a XI-a și vin. Au fost inițial mai mulți, acum sunt 16.*

C.D.2: *Probabil că și faptul că ies tehnicieni, față de muncitori, sună deja altfel. Sunt încântați.*

C.D.3: *Spunea un elev aseară: dacă rămâneam în vară cum am fost, la nivelul I de calificare, și dacă mă duc eu care termin a XI-a, de nivelul II, să mă angajez și vine un coleg care a rămas numai cu nivelul I, nu-i așa că angajatorul pe mine m-ar alege? Sună și titulatura altfel, tehnician față de tâmplar. Încep să conștientizez că se va face o departajare și contează foarte mult. Eu duc acum muncă de lămurire pentru a XII.*

Județul Brăila - rural

C.D.1: *„Banii de liceu” au fost bineveniți. Mai ales pentru anul de completare a fost foarte bună, binevenită a fost situația; că altminteri nu s-ar fi înscris, nu mai veneau, pentru că nu au ... E 1.800.000 pe lună.*

În cele mai multe cazuri, însă, majoritatea participanților la discuțiile de grup – cadre didactice și părinți – evidențiază dificultățile de continuare a studiilor pentru o bună parte dintre elevi și, în special, cele generate de starea materială precară a familiilor. Alteori, dificultățile materiale au condus chiar la renunțarea la un parcurs școlar dorit de familie și copii (frecventarea unor licee situate în zone urbane) și obținut printr-un nivel superior de performanță al acestora. Tot nivelul redus al veniturilor face imposibilă susținerea de către familie a costurilor de întreținere în internat sau la gazdă în cazul elevilor care frecventează unități de învățământ (de obicei licee) din alte localități decât cea de domiciliu. În aceste situații există riscul instalării fenomenului de oboseală școlară, ca urmare a unui „timp școlar” (care cuprinde programul școlar propriu-zis, timpul de deplasare la și de la școală, timpul destinat pregătirii temelor) ce depășește 12 h/zi, cu efecte asupra stării de sănătate a copiilor¹⁶.

¹⁶ Conform studiului *Timpul școlar*, Institutul de Științe ale Educației, 2007.

Caseta 3.2. Cauze privind condițiile materiale precare ale familiei

Focus grup cadre didactice

Județul Hunedoara – rural

C.D.1: *Unii vor, unii nu vor...dar din motive materiale, nu mai au bani, copiii vor să se angajeze, să primească bani, să contribuie și ei cu ceva la întreținerea familiei, că au probleme. Deci vin și fac primii doi ani pentru că e obligatoriu, dar anul de completare deja cam greu...*

C.D.2: *Te trezești că din 26 mai vin 15-16! Și la final de an te trezești cu nici jumătate!*

C.D.3: *Avem copii, de pildă, care lucrează și acum în schimbul de noapte. Nu prea e corect, da' nu au ce face.*

Județul Iași – rural

C.D.4: *Jumătate din clasa a X-a ar dori să continue studiile, dar știind situația lor financiară nu aș crede că vor putea. Dacă ar putea continua aici, să facem și a XI-a, cred că ar veni.*

Focus grup părinți

Județul Vrancea – urban

P.1: *Aici intervine și situația părinților. Sunt copii la mine în sat care nu au mers mai departe pentru că părinții nu au bani cu ce să-i țină. În momentul în care copiii văd că părinții nu au bani, atunci renunță. Aici intervin multe, ar fi multe de spus.*

P.2: *Da. Sunt unii copii buni, care nu au mai mers să facă nici clasele a IX-a și a X-a din cauza părinților, din cauza banilor.*

Județul Vrancea – rural

P.1: *Băiatul meu a fost la Focșani. N-am avut putere să-l întrețin și l-am transferat aici. A fost la construcții, la Liceul 4 și l-am transferat aici. După 10 clase, el zice că o să se angajeze și o să facă liceul mai departe. Îl ții la Focșani, dar dacă ai bani.*

Județul Hunedoara – rural

P.1: *Problema socială, asta lasă de dorit, asta-i cea mai grea problemă care există pentru oricare copil... Care-i bogat, de bani gata, de milioane...*

P.2: *Sau care are un singur copil. Dar noi cu trei-patru copii care-i avem, nu putem să-i ținem în liceu. Că la oraș îți trebe...*

P.3: *Io am fost paralizată doi ani de zile, fata mea o dat capacitatea, o luat a șaptea la Vidra. În liceu o intrat fata mea. Soțul, lucrând numa' el, cu salariul minim pe economie, fata făcea naveta, și nu-mi era abonamentul 800 sau 900 cât era. Fata făcea la chimie industrială, sau cum i-o zis la profilul ăla și pleca la 2 și venea noaptea la 8. Că n-am avut bani s-o țin în gazdă. Cum era iarnă, trebuia să vină din Căstău pe jos, din Căstău și până la noi... Io dacă aveam posibilitatea îmi țineam fata la liceu, da' așa mai bine am transferat-o la Sibiușel, la profesională. I-am zis, „Ionela mamă, tu ai intrat la liceu, da' te bagă mama la profesională, că n-avem...”. Cu încă doi copii, ăstălalt în profesională și cea mică la școală...*

P.4: *Io una cred că nu-s șanse să continue copiii noștri! Așa că al meu merge la fără frecvență, la un seral, să poată să și câștige un ban, să aibă și servicii să se ducă. Dar așa la zi nu, că n-am posibilitate.*

P.5: *Da, e foarte greu, e strigător la cer! Pentru ca să ții un copil în școală în ziua de astăzi îți dă statul 250, nu?... Sau cât? Și copilul tot așa gândește, ca să aibă un ban de cheltuială, că vede o pereche de adidași: «mami, dă-mi !», «de unde, mamă ?» «Io nu mă duc la școală așa!»*

P.6: *Da' nu are ce să mănce!... De unde să-i dai dacă n-ai? Și-apoi copilul ăla nu vede la alții ?*

Județul Iași – rural

P.1: *De exemplu la mine e greu cu banii. Băiatul a terminat a XI-a de SAM și vrea să meargă mai departe. Dar mai am și altele. Fata e la facultate, fetița cealaltă e în clasa a XII-a, e foarte greu. Nu-s bani. La salariul pe care-l avem... poartă-i la facultate, mai ai gazdă, dar și la cămin e greu.*

P.2: *Sunt copii foarte buni, care vor să meargă mai departe, care au dorința de a învăța, dar dacă nu sunt posibilități?*

P.3: *Trebuie bani. De transport, de cazare de tot. Eu unul, zic de al meu. Dacă domnul director nu înființează profilul construcției, el zice că pleacă. «Unde pleci?», «La Iași.» «Ai bani, mamă?» Cu banii stăm prost. Este foarte greu.*

P.4: *Al meu, cel mare, face a XII-a în Iași. Dar e foarte greu. Face naveta. Se scoală la 4 dimineața, se duce în fiecare dimineață cu cursa de 5 și vine seara cu cursa de 5. Și e an greu. Are bacalaureat anul acesta.*

P.5: *Acum toată speranța e la domnul director. Depinde și de Inspectorat. Dacă se poate face aici (anul de completare), ca să continue, este foarte bine pentru noi cu banii. Deci la noi e foarte greu cu banii. Copilul are bunăvoință.*

P.6: *Ai făcut un pas, trebuie să ai banul în buzunar. Dacă nu ai banul, ce faci? Ai făcut primul semestru, apoi vezi că nu mai ai bani. Și atunci ce faci? Ori renunți, și cauți să ai salariul tău, ori?*

P.7: *Sunt costuri mari de transport până în Iași și nici nu sunt curse din oră în oră. Sunt copii care se scoală dimineața la 4 și vin acasă seara la 5-6 din cauza orelor de transport. Ei sunt efectiv frânți.*

P.8: *Transportul, plus tramvaiul, plus... toate costă.*

Județul Brăila – rural

P.1: *Când pleacă mai departe, atunci e foarte greu. Mai ales în perioada de iarnă, când noi la țară n-avem ... Câte unii au servicii. Dar majoritatea își care n-au servicii. Și ca să ții un copil la liceu la oraș e foarte greu. Ar fi în jur de 6-7 milioane pe lună. Și internatul nu îi mai ține sâmbăta, duminica. Deci obligat trebuie să plece de vineri seara. Și n-au nici cămine. Îs multe școli în oraș care nu au cămine. Transportul este scump, plus cantină, plus dacă pleacă trebuie să plece și ei cu ceva. Dacă nu este cămin la o școală trebuie să îi găsești o gazdă și atunci acela îți ia pielea de pe tine. Nu mai punem încălțăminte și îmbrăcăminte pe care o strică, ...din alocația lor nu poți să le iei nici o pereche de adidași ...*

O problemă sesizată de cadrele didactice vizează, însă, și atitudinea rezervată, lipsa de interes a unor părinți (majoritatea confrunțați cu dificultăți materiale) pentru educația și formarea copiilor, pentru dezvoltarea lor profesională și personală, și utilizarea muncii acestora.

Caseta 3.3. Lipsa de interes a părinților pentru educația copiilor și utilizarea muncii acestora – focus grup cadre didactice

Județul Iași – rural

C.D.1: *La prima treaptă la care se pot opri, îi oprește și-i trimite la muncă. Asta e o problemă aici la țară.*

C.D.2: *Dacă ar putea să și câștige. Nu știu cât sunt de interesați de viitorul lor. E mult mai interesată școala decât părinții. Părinții sunt interesați să câștige ceva. Câștigă o alocație, câștigă o bursă...*

C.D.3: *Cred că trebuie găsită o modalitate de a educa părinții. Nu știu cum, în ce fel. Am dat o idee cu asistentul social de la primărie.*

C.D.4: *Șansele de a continua depind de părinții lor, de banii pe care îi pot primi de acasă. Mulți sunt săraci și părinții îi obligă pe copii să se angajeze, să aducă un ban în casă.*

Perspectiva șomajului, indiferent de nivelul de studii finalizat (care chiar dacă în plan național s-a diminuat semnificativ, continuă să reprezinte o problemă atât la nivelul unor localități urbane, de obicei monoindustriale, cât și pentru cele rurale), reprezintă în percepția cadrelor didactice și părinților o altă cauză a lipsei de motivație și a deciziei elevilor de a-și încheia studiile odată cu absolvirea învățământului obligatoriu:

Caseta 3.4. Neîncredere în posibilitatea de inserție a absolvenților SAM – focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – urban

C.D.1: *Nu există motivație și pentru că se merge pe principiul că degeaba termini un liceu sau o facultate că tot nu te angajează nimeni. Și spun: „de ce să ne mai chinuim să terminăm și liceul?”*

C.D.2: *Nu văd finalitatea pentru care muncesc. Și cam așa și stau lucrurile în zona noastră. Nu vorbim de București, de centre economice puțin mai vii. Orașul nostru este mort din punct de vedere economic. Nu îi angajează nimeni.*

Mirajul străinătății, al unui câștig mai mare și mai rapid reprezintă, de asemenea, o cauză a lipsei de motivație pentru continuarea studiilor sesizată de cei intervievați:

Caseta 3.5. Plecarea elevilor în străinătate – focus grup cadre didactice

Județul Iași – rural

C.D.1: *Îi atrage acum mirajul acesta de plecat, de câștigat bani. Nu știu. Pe vremea mea nu era așa.*

C.D.2: *Da. Se duc unii, alții, vin: ”băi, am stat în Italia, am câștigat bani”. Și deodată se lasă de școală... chiar și în ultimul semestru. Am avut situații de genul ăsta. Se duce să câștige bani.*

Un obstacol de altă natură pentru continuarea studiilor după clasa a X-a, dar și pentru integrarea pe piața muncii a absolvenților (indiferent dacă vor continua sau nu studiile) este reprezentat, în percepția unor părinți, de calificarea pe care elevii o primesc la absolvirea SAM pe care o frecventează. Este un aspect pe care l-am mai menționat cu prilejul evidențierii deciziei unilaterale a școlii privind calificările pe care aceasta le oferă. Astfel, fără a lua în considerare posibilitatea opțiunii pentru o altă specialitate, în perspectiva continuării studiilor (an de completare și chiar liceu), sau considerând prea dificilă această rută, unii dintre părinții intervievați declară:

Caseta 3.6. Frecventarea unei calificări SAM nedorite, fără perspective de inserție profesională – focus grup părinți

Județul Vrancea – rural

P1: *Era bine să se facă alt profil croitorie sau tâmplărie, dar nu agricultură. Băieții se descurcă cu agricultura, dar la fete e mai greu. Îl ia pe băiat și îl pune să sape, dar nu știe o meserie, nu știe să bată un cui. Ce face la agricultură? Îl pune să sape la hârleț? La sapă sunt învățați de mici. La sapă știu și nu trebuie carte la sapă.*

P2: *Și aici, îi pune să sape în grădina școlii.*

P3: *Trebuia o meserie, o confecție, băieții la mecanică...*

P4: *Termină acum 10 clase, îi dă diplomă. Ce scrie pe diplomă? Ce scrie că a terminat? Agricultură? Unde se duce să se angajeze? Cum e la Liceul 5, tot agricultură, dar după ce termină școala ies tractoriști. Deci e o meserie, aici ce ies? Termină băiatul 10 clase și unde se duce? Cu agricultura nu au ce face acum...*

P5: *Noi voiam un profil anume, cu ce se caută în ziua de azi: croitorie pentru fete, pentru că este o meserie de fete, iar pentru băieți sudor, tâmplar, ceva pentru băieți: faianțar, mozaicar, o meserie cu care să poată lucra în construcții.*

P1: *Da, ar avea mai multe șanse decât agricultură. Mie îmi termină băiatul acum, unde se duce el ca*

agricultor? Nu-l ia nimeni, nu există o fermă, ceva, în zonă.

P4: Nici nu-l primește.

P2: Da, nici nu-l primește pentru că aici nu a învățat decât să dea cu sapa. Ar putea să lucreze la o livadă ceva, dar ei nu au învățat să taie un pom, vița de vie. Ei nu au învățat decât să dea cu sapa, dar asta fac acasă. Noi vrem un profil, măcar pentru viitor, să fie profiluri de bază.

P1: Să fie croitoria care era înainte.

P3: Da, pentru că noi nu avem posibilitatea să ducem copiii mai departe, nu degeaba i-am lăsat aici, nu avem atâția bani ca să meargă mai departe, și măcar să aibă o meserie.

P.6: De exemplu, al meu vrea să meargă mai departe și apoi să dea la seral. Ca agricultor nu poate decât să se angajeze ca necalificat. Diploma de aici nu o sa aibă nici o valoare. Aceste 10 clase pe care le-a făcut aici, le-a făcut degeaba. Pentru viitor nu e bine.

Județul Iași – rural

P.1: Eu dau exemplu pe fiu-meu. El e în clasa a X-a aici la școală. El de multe ori mă întreabă așa. Zice: ”mamă, profilul pe care-l avem noi nu e pentru mine. Eu să cos? Eu vreau ceva în construcții.” Pe el nu-l trage inima. A zis că dacă, după ce termină, domnul director schimbă profilul, el merge în continuare. Dacă nu... Deci lui nu-i place. Vine la școală, dar nu-i place.

De altfel așa cum rezultă, implicit, din unele declarații ale cadrelor didactice, oferta școlii fie a fost impusă de la nivelul inspectoratului școlar, fie în stabilirea acesteia nu au fost consultate toate cadrele didactice din unitatea de învățământ și, cu atât mai puțin, părinții :

Caseta 3.7. Stabilirea ofertei de calificare a școlii fără consultarea tuturor factorilor responsabili – focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – rural

C.D.1: Șansele de continuare sunt minime pentru ei. Nu au fost nici 2% dintre ei care să continue. Dacă ei termină profil agricol, ce meserie o să aibă? Agricultor.

C.D.2: Cu mecanica tot mai făceau ceva, în Italia își găseau de lucru.

C.D.3: Când s-a făcut profilul acesta, s-au gândit și la noi că suntem zonă de câmp?

C.D.4: Dar părinții au fost întrebați dacă vor agricultura pentru copiii lor?

3.2. Eficiența internă și calitatea educației de nivel preuniversitar

3.2.1. Eficiența internă a educației

3.2.1.1. Rata de promovare și rata de repetenție în învățământul preuniversitar – date generale

⇒ Învățământul primar și gimnazial

La nivelul învățământului primar și gimnazial, în ansamblu, unul dintre indicatorii care reflectă eficiența internă a educației, și anume rata de promovare, evidențiază, în perioada 2000-2006, un trend continuu ascendent. Astfel, diferența între primul și ultimul an al perioadei de referință se situează la aproximativ două puncte procentuale: 97% față de 95,1%.

O tendință similară se constată și în cazul ciclului primar, pentru acest nivel de educație creșterea fiind chiar mai accentuată: aproximativ 3 puncte procentuale (de la 95,3% la 98,2%). Spre deosebire de ciclul primar, în gimnaziu se observă o situație mai degrabă constantă, pe parcursul anilor 2001-2006 rata de promovare situându-se la aproximativ 96%.

Pe medii de rezidență, tendințele sunt asemănătoare, dar se menține un decalaj permanent în favoarea mediului urban. Decalajul tinde, însă, să se reducă, în ultimul an al perioadei de referință acesta ajungând la aproximativ un punct procentual, atât pe ansamblul învățământului primar și gimnazial, cât și la nivelul celor două cicluri.

Diferențe în ceea ce privește rata de promovare se manifestă și între fete și băieți, acestea fiind de aproximativ două puncte procentuale pe ansamblul învățământului primar și gimnazial și în ciclul primar și de 3 puncte procentuale la nivelul gimnaziului.

Tabel 3.16. Rata de promovare în învățământul primar și gimnazial

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
învățământul primar și gimnazial						
Total	95,1	96,2	96,3	96,4	96,4	97,0
Urban	96,2	97,2	97,2	97,2	97,2	97,5
Rural	93,7	95,0	95,4	95,6	95,6	96,6
Feminin	96,4	97,3	97,4	97,5	97,5	98,0
Masculin	93,8	95,1	95,3	95,4	95,4	96,2
învățământ primar						
Total	95,3	96,4	96,7	97,0	97,1	98,2
Urban	96,6	97,8	98,0	98,1	98,2	98,7
Rural	93,9	95,1	95,6	96,1	96,3	97,8
Feminin	96,2	97,2	97,4	97,7	97,8	98,6
Masculin	94,7	95,6	96,0	96,4	96,5	97,8
învățământ gimnazial						
Total	94,9	96,0	96,0	95,9	95,7	95,9
Urban	95,9	96,8	96,7	96,6	96,4	96,4
Rural	93,6	94,9	95,1	95,0	94,9	95,2
Feminin	96,6	97,4	97,4	97,4	97,2	97,3
Masculin	93,3	94,6	94,6	94,4	94,2	94,4

Obs.:

- Datele nu includ elevii din învățământul special.
- Pentru calcularea ratei de promovare raportarea s-a făcut la numărul de elevi rămași înscriși la sfârșitul anului școlar.

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

În mod firesc, aceeași evoluție pozitivă este reflectată și de rata repetenției, un alt indicator al eficienței educației, direct proporțional cu rata de promovare. Astfel, în perioada de referință, valoarea indicatorului se reduce cu o treime pe ansamblul învățământului primar și gimnazial, scade la mai puțin de jumătate în ciclul primar (de la 3,8% la 1,6%), dar se menține la un nivel relativ constant (cu ușoare diminuări) în gimnaziu.

Diminuări semnificative ale ratei repetenției se înregistrează în special în mediul rural: cu două puncte procentuale pe ansamblul celor două cicluri, cu 3 puncte procentuale în învățământul primar și cu un punct procentual în gimnaziu.

Tabel 3.17. Rata de repetenție în învățământ primar și gimnazial

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
învățământul primar și gimnazial						
Total	3,9	3,4	3,4	3,3	3,3	2,6
Urban	2,8	2,5	2,5	2,6	2,6	2,2
Rural	5,1	4,5	4,3	4,1	4,0	3,0
Feminin	2,7	2,4		2,3	2,3	1,7
Masculin	5,0	4,4	4,4	4,3	4,3	3,4
învățământ primar						
Total	3,8	3,3	3,1	2,8	2,7	1,6
Urban	2,4	2,0	1,9	1,8	1,7	1,1
Rural	5,2	4,6	4,2	3,7	3,5	2,0
Feminin	3,0	2,6	2,4	2,2	2,1	1,2
Masculin	4,6	4,0	3,7	3,4	3,3	1,9
învățământ gimnazial						
Total	3,9	3,5	3,6	3,7	3,9	3,6
Urban	3,1	2,8	3,0	3,1	3,3	3,2
Rural	5,1	4,4	4,4	4,5	4,5	4,2
Feminin	2,5	2,2	2,3	2,3	2,4	2,3
Masculin	5,3	4,8	4,9	5,0	5,2	4,9

Obs.:

- Datele nu includ elevii din învățământul special.
- Pentru calcularea ratei de repetenție raportarea s-a făcut la numărul de elevi rămași înscriși la sfârșitul anului școlar.

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

⇒ **Învățământul liceal și profesional**

Dacă pentru învățământul primar și gimnazial indicatorii analizați mai sus reflectă o creștere a eficienței educației, în cazul învățământului secundar superior, dar în special în SAM se remarcă o tendință accentuat negativă. Pe ansamblul populației școlare care frecventează SAM, rata de promovare s-a diminuat în perioada 2000-2006 cu peste 6 puncte procentuale: de la 98% la 91,8%. Scăderea, vizibilă la elevii de ambele sexe, s-a manifestat încă din anul școlar 2003/2004, anul intrării în vigoare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu, și continuă și în anii următori.

Tabel 3.18. Rata de promovare în învățământul liceal și profesional (SAM)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
învățământul liceal						
Total	98,6	98,8	98,8	98,0	97,8	97,7
Feminin	99,0	99,1	99,1	98,6	98,4	98,3
Masculin	98,2	98,3	98,4	97,4	97,0	96,9
învățământul profesional (SAM)						
Total	98,0	98,2	97,8	94,6	93,1	91,8
Feminin	98,2	98,4	98,1	95,0	93,9	92,9
Masculin	97,9	98,1	97,6	94,3	92,6	91,2

Obs.: Pentru calcularea ratei de promovare raportarea s-a făcut la numărul de elevi rămași înscriși la sfârșitul anului școlar.

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

În aceeași perioadă, rata repetenției, relativ constantă în cazul liceului, crește la nivelul SAM cu 5 puncte procentuale, creșterea cea mai importantă producându-se, bineînțeles, tot în anul școlar 2003/2004. Valoarea cea mai ridicată a ratei repetenției se înregistrează în ultimul an al perioadei de referință (6,6%), în cazul băieților aceasta atingând 7,1%. Evoluția valorilor indicatorilor analizați evidențiază faptul că implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu a produs și continuă să producă efecte negative importante în planul eficienței educației corespunzătoare învățământului profesional oferit prin SAM.

Tabel 3.19. Rata de repetenție în învățământul liceal și profesional (SAM)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
învățământul liceal						
Total	1,2	1,1	1,1	1,3	1,5	1,6
Feminin	0,9	0,8	0,8	1,0	1,1	1,2
Masculin	1,6	1,5	1,4	1,7	1,9	2,0
învățământul profesional (SAM)						
Total	1,6	1,5	1,9	3,9	5,6	6,6
Feminin	1,4	1,3	1,5	3,5	4,9	5,7
Masculin	1,8	1,6	2,0	4,2	6,0	7,1

Obs.: Pentru calcularea ratei de repetenție raportarea s-a făcut la numărul de elevi rămași înscriși la sfârșitul anului școlar.

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

3.2.1.2. Rata abandonului școlar în învățământul preuniversitar – date generale

⇒ Învățământul primar și gimnazial

În perioada 2000-2006, rata abandonului școlar (calculat pe baza metodei „intrare-ieșire”), spre deosebire de rata de promovare și, respectiv, rata de repetenție, înregistrează un trend negativ atât pe ansamblul învățământului primar și gimnazial, cât și la nivelul fiecăruia dintre cele două cicluri. Astfel, în această perioadă, valoarea indicatorului a crescut de trei ori în clasele I-VIII (de la 0,6% în anul școlar 2000/2001 la 1,8% în 2005/2006), de două ori și

jumătate în învățământul primar (de la 0,6% la 1,5%) și de 3,5 ori în învățământul gimnazial (de la 0,6% la 2,1%) – Tabel 3.20.

În ceea ce privește diferențele pe medii de rezidență, evoluția este oscilantă. Astfel, dacă în primii doi-trei ani ai intervalului analizat decalajul evidențiază un avantaj al mediului rural (valori mai reduse ale indicatorului), la mijlocul perioadei rata abandonului școlar tinde să fie sensibil mai ridicată în aceste arii, comparativ cu mediul urban. În ultimul an, însă, pe fondul general al creșterii ratei abandonului, asistăm la o echilibrare a valorilor corespunzătoare acestuia pe medii de rezidență.

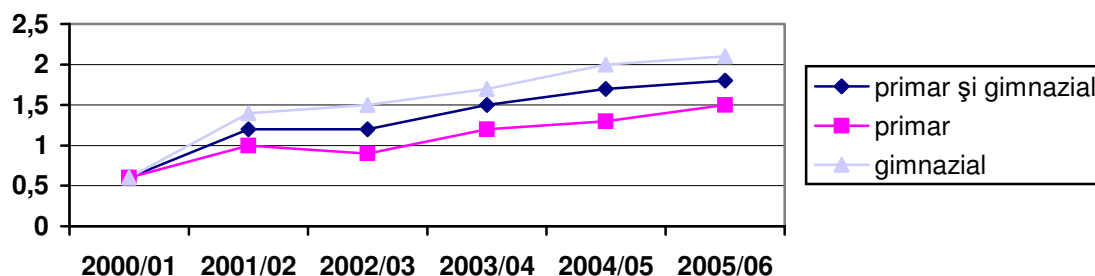
Tabel 3.20. Rata abandonului școlar în învățământ primar și gimnazial

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
învățământul primar și gimnazial						
Total	0,6	1,2	1,2	1,5	1,7	1,8
Urban	0,7	1,4	1,2	1,3	1,5	1,8
Rural	0,6	1,0	1,3	1,7	1,8	1,8
Feminin	0,6	1,1	1,6	1,3	1,4	1,6
Masculin	0,7	1,3	0,9	1,7	1,9	2,0
învățământ primar						
Total	0,6	1,0	0,9	1,2	1,3	1,5
Urban	0,7	1,2	1,0	1,0	1,3	1,6
Rural	0,5	0,8	0,9	1,4	1,4	1,4
Feminin	0,6	0,9	0,8	1,1	1,2	1,3
Masculin	0,6	1,0	1,1	1,4	1,5	1,7
învățământ gimnazial						
Total	0,6	1,4	1,5	1,7	2,0	2,1
Urban	0,6	1,5	1,4	1,4	1,8	2,0
Rural	0,6	1,2	1,6	2,1	2,2	2,2
Feminin	0,5	1,2	2,3	1,5	1,7	1,8
Masculin	0,7	1,6	0,7	2,0	2,3	2,3

Obs.: Datele nu includ elevii din învățământul special.

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

Fig. 3.10. Rata abandonului școlar în învățământul primar și gimnazial



Dacă abandonul școlar anual evidențiază situații problematice din punct de vedere al eficienței interne a sistemului de învățământ și al participării la educație, situația pierderilor școlare (repetenție, migrație, deces, dar și/sau în primul rând abandon școlar), evidențiată pe baza analizei cohortelor aparente de elevi, sugerează o realitate mai îngrijorătoare. Se constată, astfel, că în perioada 2000-2006, pierderile școlare înregistrate de fiecare cohortă de elevi de la intrarea într-un ciclu de învățământ până la absolvirea acestuia au reprezentat aproximativ 10-12%, ceea ce reprezintă aproape 25% pe parcursul învățământului primar și gimnazial (Tabel 3.21). Se remarcă, de asemenea, că dacă pentru ciclul primar tendința este oscilantă, la nivelul gimnaziului pierderile școlare au înregistrat o creștere continuă, ajungând în ultimul an al intervalului analizat la aproape 15%. Situația cea mai dramatică apare în cazul cohortei de elevi din mediul rural care a finalizat învățământul gimnazial în anul școlar 2005/2006: pierderile înregistrate de aceasta reprezintă aproximativ 22%. De altfel, proporția pierderilor școlare pe cohortă este semnificativ mai mare în cazul elevilor din mediul rural, comparativ cu cei din urban.

Un semnal pozitiv este oferit de cohorta de elevi din mediul urban care a finalizat învățământul primar în anul școlar 2005/2006. În cazul acesteia, proporția pierderilor școlare este de numai 3,6%, ceea ce reprezintă mai puțin de jumătate din pierderile școlare înregistrate de cohortele de elevi, din același mediu de rezidență, care au absolvit în anii anteriori.

Abandonul școlar (care include și migrația și cazurile de deces, pe lângă abandonul propriu-zis), estimat prin aplicarea unei corecții¹⁷ datelor care reflectă pierderile școlare pe cohortă, reflectă aceeași situație ca și acestea. Astfel, la nivelul ciclului primar, abandonul variază, în perioada 2000-2006, între 8,1-9,4%, iar la gimnaziu între 10,0-12,2%, pentru învățământul gimnazial constatându-se o creștere a ratei la cohortele care finalizează acest ciclu în ultimii doi ani ai perioadei de referință.

La fel ca și în cazul pierderilor școlare în ansamblu, și în cazul abandonului școlar atrage atenția dezavantajul accentuat corespunzător elevilor din mediul rural, pentru cohortele care finalizează ciclul primar, respectiv gimnazial în anul școlar 2005/2006, acesta fiind de aproximativ 13 puncte procentuale (15,1% față de numai 2,4% – ciclul primar, respectiv 19,1% față de 6,0% – ciclul gimnazial) – Tabel 3.21.

¹⁷ Corecția aplicată în estimarea abandonului pe cohortă constă în calcularea diferenței dintre rata pierderilor pe ciclu și rata repetenției la nivelul clasei finale a fiecărui nivel de învățământ (a IV-a, respectiv a VIII-a), această diferență nefiind acoperită de rata elevilor în situație de repetenție din anul anterior, așa cum se întâmplă pe parcursul celorlalți ani școlari.

Tendința înregistrată de abandonul școlar (calculat prin ambele metode) evidențiază impactul redus, din perspectiva participării la educație, al diferitelor programe dezvoltate în ultimii ani care s-au focalizat asupra învățământului primar și gimnazial.

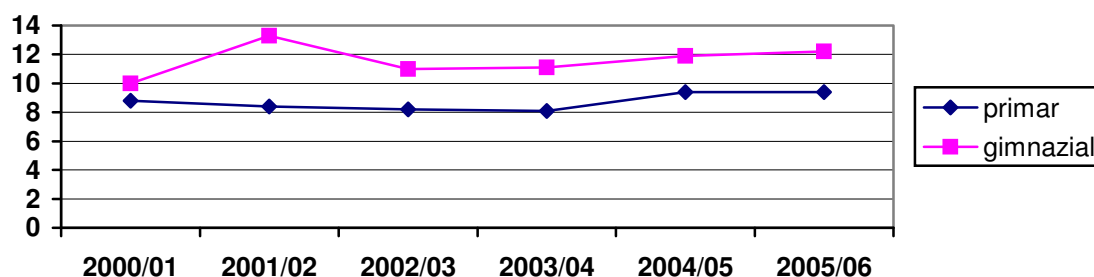
Tabel 3.21. Pierderile școlare pe cohorte în învățământul primar și gimnazial, pe medii, în perioada 2001-2006

An absolv.	2000/2001			2001/2002			2002/2003			2003/2004			2004/2005			2005/2006		
	Pierderi școlare	Rata repet. IV-a / VIII	Abandon școlar*	Pierderi școlare	Rata repet. IV-a / VIII	Abandon școlar*	Pierderi școlare	Rata repet. IV-a / VIII	Abandon școlar*	Pierderi școlare	Rata repet. IV-a / VIII	Abandon școlar*	Pierderi școlare	Rata repet. IV-a / VIII	Abandon școlar*	Pierderi școlare	Rata repet. IV-a / VIII	Abandon școlar*
Primar	11,6	2,8	8,8	10,9	2,5	8,4	10,3	2,1	8,2	10,0	1,9	8,1	11,3	1,9	9,4	10,9	1,5	9,4
Urban	10,3	1,8	8,5	8,8	1,6	7,2	7,2	1,4	5,8	6,9	1,3	5,6	8,0	1,4	6,6	3,6	1,2	2,4
Rural	13,1	3,9	9,2	13,0	3,4	9,6	13,2	2,9	10,3	12,8	2,5	10,3	14,1	2,4	11,7	17,0	1,9	15,1
Gimn.	12,2	2,2	10,0	12,6	2,1	10,5	13,3	2,3	11,0	13,4	2,3	11,1	14,7	2,8	11,9	14,9	2,7	12,2
Urban	10,2	1,8	8,4	10,4	1,7	8,7	10,8	2,0	8,8	10,4	1,9	8,5	11,5	2,4	9,1	8,3	2,3	6,0
Rural	15,1	2,8	12,3	15,7	2,6	13,1	16,6	2,6	14,0	17,1	2,7	14,4	18,7	3,4	15,3	22,2	3,1	19,1

* Inclusiv cazurile de deces și migrație.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.11. Rata abandonului școlar pe cohortă, în învățământul primar și gimnazial



⇒ Învățământul obligatoriu de 10 ani

În vederea comparării ratei abandonului în învățământul obligatoriu cu durata de 8, respectiv de 10 ani, s-au calculat valorile indicatorilor și pentru ultimul nivel de educație menționat, și anume pentru anii școlari 2004/2005 și 2005/2006 (în anul 2004/2005 au fost cuprinși pentru prima dată în sistem elevi din cei doi ani de studii cu care s-a prelungit învățământul obligatoriu) – Tabel 3.22. În acest scop, în calcul au fost incluși elevii din învățământul primar și gimnazial, precum și cei din SAM și clasele IX și X de liceu. Valorile astfel obținute relevă faptul că rata abandonului școlar în învățământul de 10 ani este semnificativ mai ridicată decât în învățământul obligatoriu de 8 ani. Luând în considerare numai anii școlari menționați diferența care se constată este de 0,4 puncte procentuale (2,1% față de 1,7%), respectiv de 0,8 puncte procentuale (2,6%, respectiv 1,8%). De altfel, așa cum se va observa

din analiza care urmează, în anul școlar 2005/2006 rata abandonului școlar a crescut cu peste 1 punct procentual în SAM, comparativ cu anul anterior, și cu 0,4 puncte procentuale în învățământul liceal, creștere care evident influențează rata abandonului în învățământul obligatoriu de 10 ani.

Datele prezentate ilustrează faptul că fenomenul de neparticipare la învățământul obligatoriu de 10 ani, în special în mediul rural, este dublat și de o rată ceva mai ridicată a abandonului școlar, comparativ cu cea înregistrată pe parcursul anilor în învățământul obligatoriu de 8 ani.

Tabel 3.22. Rata abandonului școlar în învățământ obligatoriu de 10 ani

	2004/2005	2005/2006
Total	2,1	2,6
Feminin	1,9	2,3
Masculin	2,4	2,9

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2005-2007.

Se poate aprecia, astfel, că cel puțin sub aspectul participării la educație, măsura generală de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani necesită încă măsuri specifice de susținere, de stimulare a elevilor, de creștere a atractivității acestuia.

⇒ **Învățământul liceal și profesional**

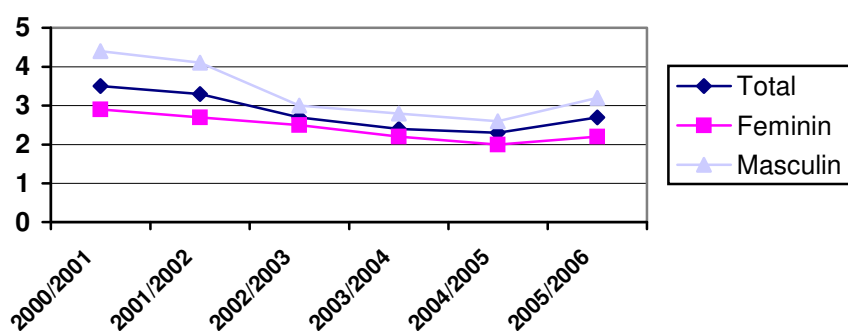
Abandonul școlar în învățământul secundar (atât în liceu, cât și în învățământul profesional), contrar tendințelor înregistrate de același indicator în învățământul primar și gimnazial, urmează, în general, o evoluție continuu descendentă până la nivelul anului școlar 2004/2005 (Tabelele 3.23. și 3.24.). Tendința este vizibilă, de asemenea, la ambele segmente de populație școlară: feminină și masculină. Reducerea pe parcursul intervalului 2000-2005 este de peste un punct procentual – de asemenea, la ambele filiere de formare - scăderea cea mai importantă regăsindu-se în cazul băieților cuprinși în învățământul liceal – 1,8 puncte procentuale (de la 4,4% la 2,6%). În anul școlar 2005/2006, asistăm însă la o creștere a valorii indicatorului, atât la liceu – cu 0,4 puncte procentuale, cât mai ales în cazul învățământului profesional – peste 1 punct procentual, și pentru ambele segmente de populație – fete și băieți. La această filieră de formare, rata abandonului înregistra, de altfel, un nivel ridicat și în ceilalți ani ai perioadei de referință, situație care creează probleme din perspectiva eficienței interne a învățământului profesional.

Tabel 3.23. Abandonul școlar în învățământul liceal

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total	3,5	3,3	2,7	2,4	2,3	2,7
Feminin	2,9	2,7	2,5	2,2	2,0	2,2
Masculin	4,4	4,1	3,0	2,8	2,6	3,2

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

Fig. 3.12. Abandonul școlar în învățământul liceal

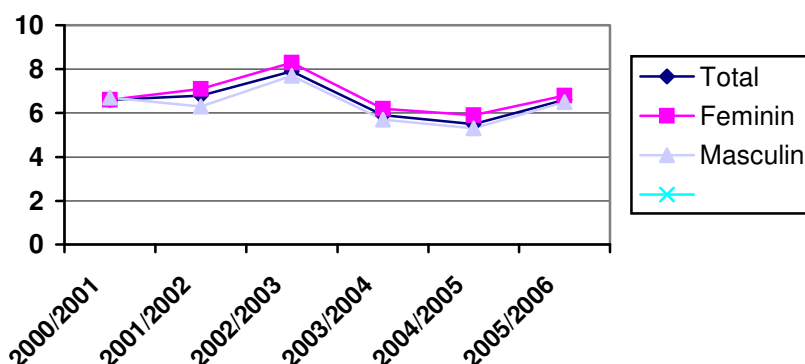


Tabel 3.24. Abandonul școlar în învățământul profesional

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total	6,6	6,8	7,9	5,9	5,5	6,6
Feminin	6,6	7,1	8,3	6,2	5,9	6,8
Masculin	6,7	6,3	7,7	5,7	5,3	6,5

Sursa: Institutul Național de Statistică, 2001-2007.

Fig. 3.13. Abandonul școlar în învățământul profesional



Calculată pentru anul de completare, numai cu referire la anul școlar 2005/2006 (primul an în care au existat absolvenți ai acestui ciclu de formare și singurul pentru care se dispune de date, până la momentul elaborării prezentului studiu), rata abandonului școlar atinge valori de aproape 10%. Mai exact, valoarea indicatorului este de 9,7% pe ansamblul populației școlare care absolvă anul de completare, cu anumite diferențe pe sexe: 10,8% - fete și 9,0% - băieți. Astfel, tendința pozitivă evidențiată de valoarea ridicată a ratei de tranziție în anul de completare – de aproximativ 70% - care reflecta interesul crescut al elevilor pentru obținerea nivelului 2 de calificare prin frecventarea acestui an, este atenuată de nivelul foarte ridicat al ratei abandonului școlar. Totuși, trebuie să menționăm că este încă prematur să formulăm anumite concluzii cu privire la acest fenomen pe baza informațiilor corespunzătoare unui singur an școlar.

3.2.1.3. Pierderile școlare la nivelul Școlilor de Arte și Meserii și cauzele acestora – rezultatele anchetei

Analiza datelor provenite din ancheta realizată la nivelul unităților de învățământ cuprinse în eșantion evidențiază rezultate relativ asemănătoare cu privire la rata de promovare, repetenție și abandon școlar cu cele furnizate de Institutul Național de Statistică valabile pentru ansamblul Școlilor de Arte și Meserii. Anumite diferențe care se constată provin din metoda diferită de calcul utilizată la calcularea indicatorilor respectivi. Astfel, INS calculează ratele de promovare și repetenție prin raportare la numărul de elevi rămași înscriși la sfârșitul anului școlar, spre deosebire de prezentul studiu care consideră ca bază de raportare numărul de elevi înscriși la începutul anului școlar.

Luând în considerare această precizare, menționăm că la nivelul populației școlare cuprinse în unitățile școlare din cadrul eșantionului, rata de promovare s-a situat la aproximativ 88-89% pe parcursul perioadei 2003-2006 (cu 3-4 puncte procentuale mai scăzută comparativ cu sursa INS), cu tendință de reducere spre ultimul an al perioadei de referință. Spre deosebire de sursa menționată, care nu prezintă date dezagregate pe medii de rezidență, ancheta realizată a evidențiat faptul că nu există diferențe semnificative între mediul rural și cel urban în ceea ce privește valorile ratei repetenției înregistrate în perioada analizată. Valori similare ale indicatorului se constată, de asemenea, și în cazul populației școlare cuprinse în Școlile de Arte și Meserii înființate cu prilejul măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani (Eșantion 1), respectiv al celei care frecventează unități de învățământ care ofereau formare profesională anterior implementării măsurii (școli profesionale independente și Grupuri școlare – Eșantion 2) – Tabelul 3.25.

Diferențe semnificative, pe medii de rezidență, în favoarea mediului rural, se constată în ceea ce privește rata repetenției. Astfel, dacă pe ansamblul populației din școlile cuprinse în eșantion rata repetenției variază în cei trei ani școlari ai perioadei de referință între 5,3 – 6,7%, în mediul rural aceasta este cuprinsă între 3,6-4,7%, iar în urban între 6,1-7,4%.

Deosebiri la fel de importante între mediul rural și urban se observă și în cazul ratei abandonului. De această dată, însă, mediul rural se situează pe o poziție dezavantajată, valoarea maximă a indicatorului, corespunzătoare ultimilor doi ani ai perioadei de referință, fiind de 7,1%; în mediul urban rata abandonului este cuprinsă între 4,4-4,8%, cu tendință de reducere în ultimul an școlar. Rata abandonului școlar semnificativ mai ridicată în mediul rural evidențiază faptul că populația școlară din aceste zone este expusă unui risc mai ridicat de părăsire a sistemului de educație înainte de absolvirea învățământului obligatoriu și, implicit, fără a obține o calificare. Între cele două subeșantioane (E1 și E2), corespunzătoare mediului rural, respectiv urban, diferențele sunt relativ nesemnificative.

Tabel 3.25. Situația elevilor la sfârșitul anului școlar

		Total	Mediul de rezidență		Rural		Urban	
			Rural	Urban	E1	E2	E1	E2
Număr								
2003/04	Promov.	39939	11260	28679	6803	4457	1637	27042
	Repet.	2393	448	1945	262	186	39	1906
	Aband.	2312	802	1510	469	333	98	1412
	Total	44644	12510	32134	7534	4976	1774	30360
2004/05	Promov.	61906	16052	45854	9422	6630	2587	43267
	Repet.	3974	705	3269	381	324	138	3131
	Aband.	3761	1287	2474	744	543	130	2344
	Total	69641	18044	51597	10547	7497	2855	48742
2005/06	Promov.	58033	15528	42505	9221	6307	2644	39861
	Repet.	4405	826	3579	468	358	126	3453
	Aband.	3382	1252	2130	702	550	133	1997
	Total	65820	17606	48214	10391	7215	2903	45311
%								
2003/04	Promov.	89,5	90,0	89,2	90,3	89,6	92,3	89,1
	Repet.	5,3	3,6	6,1	3,5	3,7	2,2	6,3
	Aband.	5,2	6,4	4,7	6,2	6,7	5,5	4,6
2004/05	Promov.	88,9	89,0	88,9	89,3	88,5	90,6	88,8
	Repet.	5,7	3,9	6,3	3,6	4,3	4,8	6,4
	Aband.	5,4	7,1	4,8	7,1	7,2	4,6	4,8
2005/06	Promov.	88,2	88,2	88,2	88,7	87,4	91,1	88,0
	Repet.	6,7	4,7	7,4	4,5	5,0	4,3	7,6
	Aband.	5,1	7,1	4,4	6,8	7,6	4,6	4,4

Datele prezentate, atât cele corespunzătoare întregului sistem de învățământ profesional, cât și cele obținute prin ancheta realizată pe bază de eșantion, reflectă eficiența internă scăzută a acestui segment al educației, rata anuală de pierdere prin repetenție sau abandon școlar atingând aproximativ 12%, cu tendință de creștere spre ultimul an al intervalului de referință. Valoarea ratei de pierdere corespunde atât ansamblului populației școlare din unitățile de învățământ cuprinse în eșantion, cât și celei din mediul rural, respectiv urban.

Dacă luăm în considerare rata abandonului (aproximativ 6% în ultimii ani) la care adăugăm procentul estimat al populației care nu se înscrie în învățământul postgimnazial¹⁸ și care înregistra 18% în anul școlar 2006/2007, se poate aprecia că aproape un sfert din populația de vârstă corespunzătoare nu accede la sau nu finalizează educația obligatorie de 10 ani. Această proporție este, însă, valabilă pe ansamblul populației, cea corespunzătoare mediului rural fiind mai îngrijorătoare: peste 40%; în urban – aproximativ 12%.

¹⁸ Populația neșcolarizată se estimează prin calcularea diferenței între populația totală din grupa respectivă de vârstă – 100% - și rata brută de cuprindere în SAM și în clasele a IX-a și a X-a de liceu; în exemplul oferit valoarea ratei brute a reprezentat 82%, populația neșcolarizată fiind de 18% (100%-82%=18%).

Această situație problematică din perspectiva participării la educație a fost semnalată și în cadrul interviurilor individuale cu decidenți în domeniul educației de la nivel local, precum și în discuțiile de grup realizate cu cadre didactice și părinți. Prima categorie de actori menționați, dar și cadrele didactice, se referă la amploarea fenomenului, luând în considerare nu numai situațiile de abandon pe parcursul anilor de studii corespunzători SAM, dar și neșcolarizarea în sistemul de învățământ obligatoriu de 10 ani.

Caseta 3.8. Amplearea fenomenului de abandon

Interviuri individuale decidenți locali

1: *Avem abandon școlar, de ce să nu recunoaștem. Se vede și în cataloage. Sunt clase care încep cu 20 de elevi la începutul anului școlar, din care la sfârșitul anului rămân doi elevi...*

2: *Cred că mai sunt încă probleme și o să mai fie. În mediul rural cred că sunt mari probleme. Cred că pentru cei care decid să nu-și mai trimită copiii la școală, o fac cu mult înainte de a ajunge să finalizeze cei 10 ani, chiar înainte de a intra într-o IX-a. Iar rata de abandon din mediul rural cred că spune totul. Din câte știu eu, județul nostru se confruntă cu cea mai mare rată a abandonului din regiune. Ne confruntăm cu o problemă și cred că avem nevoie aici de o strategie să reușim să diminuăm rata și să canalizăm tinerii spre sistemul acesta de învățământ.*

3: *Cei mai mulți copii abandonează învățământul obligatoriu după clasa a VIII-a, pentru că mulți, și aici e problema legată de educația părinților, ei nu înțeleg că 10 ani sunt acum obligatorii. Ei au rămas cu ideea că 8 ani sunt obligatorii, iar a IX-a și a X-a nu mai trebuie. Nu avem, ca instituție, ca școală, nici un instrument de propagandă, de lămurire. Consiliere, ca să spunem așa, dar mai mult nu putem face. Și aici apar problemele.*

Focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – urban

C.D.1: *La noi abandonul este un fenomen de masă.*

Județul Vrancea – rural

C.D.1: *Renunță fără probleme. Nu au nici o rețineră să renunțe la un profil de SAM.*

În ceea ce privește cauzele neșcolarizării sau abandonului școlar, toate categoriile de subiecți investigați le identifică, în mare parte, la nivelul familiei, referindu-se la condițiile materiale precare și, ca o consecință, la utilizarea de către părinți a muncii copiilor. Printre familiile aflate în risc ridicat de sărăcie, cu repercusiuni asupra educației copiilor, se numără multe dintre cele de etnia rroma.

Caseta 3.9. Condițiile materiale precare ale familiei și utilizarea muncii copiilor

Interviuri individuale decidenți locali

1: *Au absențe multe sau chiar abandonează pentru că au o situație materială precară, muncesc pentru a găsi o sursă de venit. Nu toți. Și mai sunt unii părinți care nu au posibilități să-i întrețină.*

2: *În primul rând, pragul de sărăcie pentru că sunt copii care abandonează școala, dar sunt foarte munciți și n-aș ezita să spun că, uneori, chiar ajung să fie folosiți copiii. Sunt situații în care părinții își exploatează copiii și se transformă în întreținători de către copii.*

3: *În mediul rural ne confruntăm și cu probleme de genul familii dezorganizate, sărăcie, folosirea muncii copiilor, factori care influențează negativ participarea elevilor la învățământul obligatoriu. În mediul rural*

copiii sunt folosiți și la munci, toamna la strâns recolta, primăvara iarăși apar, și iar mă întorc la problema educației părinților.

Focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – rural

C.D.1: Totul e până la finanțe. În momentul în care se pune problema să fie susținuți, se pierd foarte mulți. Și ei sunt resemnați. Deja la clasa a VIII-a nu au nici o motivație, în momentul în care știu că părinții nu-i mai pot ține.

C.D.2: Cine abandonează, iar abandonul este foarte mare, sunt romii. Ei sunt aceia care trăiesc din alocație și vin așa la învățătoare, dirigintă numai să semneze și să ia banii. Cele mai multe cazuri sunt ale romilor care nu frecventează și nu se încadrează.

Județul Hunedoara – rural

C.D.1: Da' mai sunt unii ... părinții iau copilul, îl angajează, să mai aducă un ban în familie, așa...

Focus grup părinți

Județul Teleorman – rural

P.1: Depinde de părinți aici. Dacă un părinte îl pune „du-te cu capra”, sau „du-te cu vaca”, automat copilul respectiv nu mai are timp să-și facă temele, se scoală la ora opt, se duce cu vaca până la ora unsprezece și intră la școală la ora douăsprezece, când să mai învețe? Sau învață dimineața, vine la douăsprezece sau la unu și părintele spune „du-te cu capra” și vine la cinci sau la șase, vine obosit deja după ce stă cinci sau șase ore la școală și după trei sau patru ore cu capra sau vaca... sau au nu știu ce treabă prin gospodărie sau sapă în grădină...

P.2 : Situația economică: ”tată mai du-te la sapă că ai făcut paisprezece ani și știi să dai cu sapa și mai ia și tu două sute de mi”.

P.3: Părintele îi spune: ”du-te tu cu vacile că nu rămâi tu pe drumuri”. Așa se întâmplă.

Așa cum s-a constatat și cu prilejul investigării cauzelor care conduc la decizia elevilor de a finaliza educația odată cu absolvirea învățământului obligatoriu de 10 ani, și în cazul abandonului școlar subiecții investigați – indiferent de categoria căreia aparțin – se referă la atitudinile rezervate față de educație, la lipsa de interes a unor părinți privind educația și formarea copiilor, la percepția negativă asupra rolului și importanței educației.

Caseta 3.10. Atitudini rezervate ale părinților și interes redus pentru educația copiilor

Interviuri individuale decidenți locali

1: Nu cunosc nominal, dar, la general apar cazuri de acestea din partea părinților: ”ce, vrei să te faci filozof?” Lasă, că faci 18 ani și te trimit eu la unchiul tău în Spania sau Italia. Există concepția asta.

Focus grup cadre didactice

Județul Iași – rural

C.D.1: Părinții vin la școală doar când află că elevii își pierd bursa. Au absențe prea multe și atunci vin la școală. Dar în timpul anului nu vin niciodată să se intereseze de soarta copilului.

Focus grup părinți

Județul Brăila – rural

P.1: Mai sunt și părinți care spun: „mai lasă, mă, școala, du-te la câmp, du-te cu animalele astea, că de-aici mâncăm cu toții...”

O altă cauză a situațiilor de abandon școlar la care se referă persoanele intervievate este reprezentată de un fenomen care a luat o mare amploare în ultimii ani în România și anume migrația forței de muncă în străinătate, cu consecințe în plan emoțional, al educației și formării copiilor, al dezvoltării unor comportamente deviante (în unele cazuri chiar mai grave, mergând până la suicid):

Caseta 3.11. Migrația temporară a părinților la muncă în străinătate

Interviuri individuale decidenți locali

1: Foarte mulți pleacă, dacă vă uitați în cataloage, unii sunt în îngrijirea bunicilor, mulți părinți sunt plecați la muncă. La datele de contact o să-i vedeți numărul lui de telefon. Dacă vrei să rezolvi o problemă, cu el trebuie să discuți. Mulți pleacă în spațiul Uniunii Europene.

Focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – rural

C.D.1: La noi la școală sunt cazuri izolate, dar sunt cazuri când datorită abandonului copiilor de către părinți, ei sunt crescuți de bunici, iar bunicii ajung la o anumită vârstă și neavând o pregătire adecvată și nici autoritate, unii copii devin și cleptomani. Am avut un caz când bunicul a venit la școală văitându-se că i-a furat pensia copilul (de clasa a IX-a). Sunt situații delicate care, uneori, s-au rezolvat, dar au fost și situații în care părinții au fost nevoiți să vină de urgență acasă pentru că pierdeau copilul... Am întâlnit un caz în care mi-au spus părinții: dacă nu veneam acasă, acolo câștigam bani, dar pierdeam aici suflete. Cum putem să procedăm noi ca profesori, ca diriginți cu abandonul? Trebuie umblat și la sufletul copilului, să vedem ce se întâmplă.

Pe parcursul desfășurării discuțiilor de grup, în special cu cadre didactice, se menționează frecvent, ca o cauză a abandonului școlar, lipsa de motivație a unor elevi pentru frecventarea și finalizarea SAM, interesul redus sau lipsa totală a acestuia pentru conținutul educațional transmis. Aceiași actori identifică, însă, și cauzele demotivării elevilor, referindu-se atât la mediul școlar, cât și la cel extrașcolar. Astfel, la nivelul școlii, se face referire la resursele materiale insuficiente, la dotarea necorespunzătoare a atelierelor școlare, la lipsa oportunităților de desfășurare a instruirii practice (lipsa agenților economici în zonă și, ca urmare, imposibilitatea încheierii unor convenții privind desfășurarea instruirii practice) ș.a. Date fiind aceste deficiențe, pregătirea profesională a elevilor nu atinge nivelul așteptat. Conștientizând această situație, o parte dintre elevi își pierd încrederea în posibilitatea inserției profesionale și, prin urmare, motivația pentru învățare. Un alt element demotivant pentru elevi, sugerat de intervievați, cu referire la mediul extrașcolar, vizează cererea redusă a pieței forței de muncă și nivelul redus al salariilor practicate de către agenții economici din zonă. Cele două categorii de cauze determină, în cazul unor elevi, abandon școlar.

Caseta 3.12. Factori demotivanți pentru frecventarea SAM

Focus grup cadre didactice

Județul Iași – rural

C.D.1: *Probabil ar veni mai mult la școală dacă, după ce termină, ar ști sigur că au posibilitatea să se angajeze. Dar când elevii văd că nu prea au cu ce să învețe, de pe ce să învețe, unde să facă practica, realizează că nu au cum să se angajeze.*

C.D.2: *Au și ei nevoie de certitudine, să vadă sigur că îi așteaptă totuși o pâine sigură după ce termină școala, că altfel nu prea doresc. Pierd doi ani pe aici, doi ani pe acolo. Asta e. Siguranța pâinii.*

C.D.3: *În plus, salariile oferite de agenții economici nu-i stimulează pe elevi să urmeze acest tip de școli*

Ca urmare a cauzelor menționate mai sus, dar și ca efect al amplorii pe care a luat-o fenomenul migrației forței de muncă, o parte dintre elevi abandonează școala și pleacă în străinătate atrași de mirajul unui câștig mai mare, obținut mai repede, chiar fără finalizarea SAM.

Caseta 3.13. Plecarea elevilor în străinătate

Focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – rural

C.D.1. *La noi abandonul vine foarte ușor pentru că mulți sunt plecați în afară și se atrag unii pe alții.*

C.D.2: *Părăsesc școala fără nici o problemă pentru a pleca în străinătate.*

Focus grup părinți

Județul Vrancea – urban

P.1: *Mulți spun: „știi ceva, și așa nu voi sta în țară. Și cu 10 clase tot acolo ajung, și cu mai puțin tot acolo.*

P.2: *Vrea un ban al lui. I-am zis trebuie să-ți cauți un loc de muncă în primul rând în țară. Trebuie să ai și tu cât de cât studii ca să poți să te duci să te angajezi undeva pentru că dacă muncești ca muncitor necalificat primești un salariu așa cum primești. Dar el se gândește că i-a promis un prieten că îl ia în Italia.*

3.2.2. Rezultatele elevilor la evaluări naționale/examene finale

3.2.2.1. Rata de promovare la evaluarea de la sfârșitul clasei a VIII-a

Rata de promovare la examenul de capacitate/testarea națională (indicator calculat prin raportarea numărului de elevi care au promovat examenul la numărul elevilor prezenți) înregistrează o tendință continuu descendentă în perioada 2000-2005, scăderea fiind, în acest interval, de peste 14 puncte procentuale. Astfel, de la o rată de promovare de aproximativ 85% menținută în perioada 2000-2003, s-a ajuns la 71,6% la nivelul anului școlar 2004/2005 (Tabel 3.26.). Anul școlar 2005/2006 marchează, însă, reluarea cursului ascendent al valorii indicatorului, creșterea înregistrată fiind de 6 puncte procentuale. Diferențele de reușită între elevii din mediul urban și cei din mediul rural sunt foarte accentuate, acestea variind între 10 și aproape 20 puncte procentuale. Astfel, la nivelul anului școlar 2004/2005, valorile indicatorului sunt de aproximativ 60% în mediul rural și 80% în urban, acest decalaj tinzând

să se reducă în ultimul an al intervalului la 17 puncte procentuale. Datele evidențiază, de asemenea, că rata de succes a fetelor este superioară celei înregistrate de băieți, diferența pe sexe crescând în perioada de referință de la 5 la aproape 10 puncte procentuale.

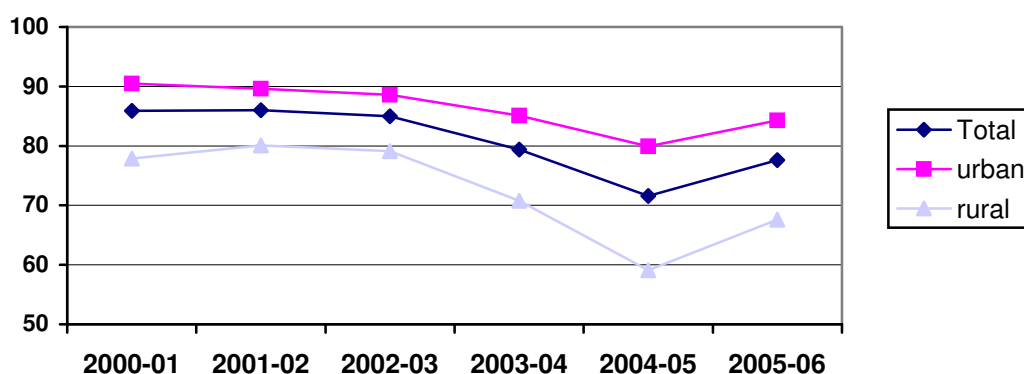
Tabel 3.26. Rata de promovare la examenul de capacitate /testarea națională (din numărul de absolvenți din anul curent prezentați)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total	85,9	86,0	85,0	79,4	71,6	77,6
Urban	90,5	89,6	88,6	85,1	79,9	84,3
Rural	77,9	80,1	79,1	70,8	59,1	67,6
Feminin	88,6	89,3	88,5	83,6	76,7	81,8
Masculin	83,2	82,6	81,4	75,0	66,0	73,2

Obs.: Inclusiv elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig.3.14. Evoluția ratei de promovare la testarea națională a absolvenților clasei a VIII-a, din numărul de elevi prezenți



Calculată după o altă metodă (utilizată mai frecvent în statisticile internaționale), și anume prin raportarea numărului de promovați ai examenului final la numărul de elevi înscriși în clasa a VIII-a în același an școlar, rata de promovare oferă o imagine și mai îngrijorătoare. În acest caz, valorile respective – care se înscriu, de asemenea, pe o curbă descendentă în perioada 2000-2005 - sunt cuprinse între 76,3% și 57,6%. În ultimul an al perioadei de referință valoarea indicatorului crește ușor (cu 2 puncte procentuale), comparativ cu anul anterior (59,6%), dar nu reușește să atingă nivelul înregistrat până în anul 2003/2004. De altfel, anul 2003/2004 – anul implementării măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani – marchează reducerea drastică (cu 6 puncte procentuale, iar în anul următor cu încă 8 p.p.) a ratei de succes la testarea națională.

Discrepanțele dintre mediul rural și urban evidențiate de valorile indicatorului astfel calculat sunt și mai vizibile, acestea ajungând în anumiți ani la 23-25 puncte procentuale; în anul școlar 2005/2006, deși valorile indicatorului cresc atât pe total, cât și pe medii de rezidență,

diferența în funcție de criteriul menționat înregistrează, totuși, 20 puncte procentuale (48,0% față de 68,4%) - Tabel 3.27.

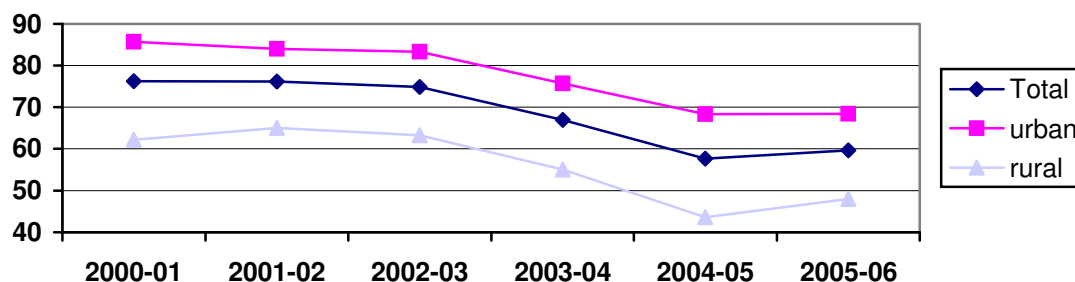
Tabel 3.27. Rata de promovare a examenului de capacitate /testarea națională a elevilor înscriși în clasa a VIII-a, în același an școlar

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total	76,3	76,2	74,9	66,9	57,6	59,6
Urban	85,7	84,0	83,3	75,7	68,3	68,4
Rural	62,2	65,0	63,2	55,0	43,6	48,0
Feminin	79,9	80,6	79,6	73,0	64,6	66,4
Masculin	72,7	71,8	70,3	60,9	50,7	53,1

Obs.: Inclusiv elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig.3.15. Evoluția ratei de promovare la testarea națională a elevilor înscriși în clasa a VIII-a, în același an școlar



Tendința descendentă privind rata de succes la testarea națională – cu excepția ultimului an al intervalului de referință – este însoțită de reducerea continuă a ratei de participare la acest tip de examinare națională, indiferent de modalitatea de calcul adoptată: raportarea numărului de elevi prezenți la examen la totalul absolvenților clasei a VIII-a sau la numărul elevilor înscriși în clasa a VIII-a, în același an școlar (Tabele 3.28 și 3.29).

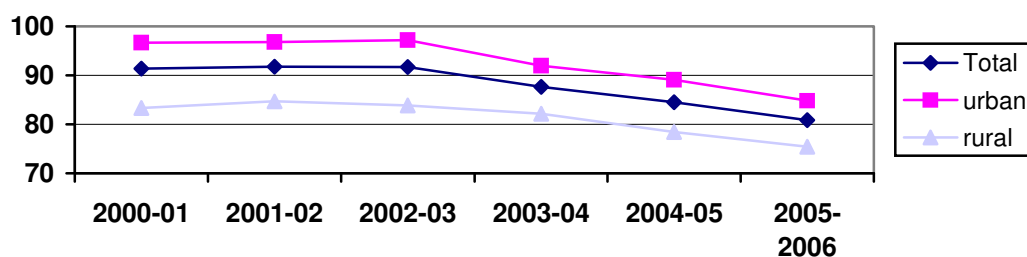
Tabel 3.28. Rata de participare la examenul de capacitate /testarea națională a absolvenților clasei a VIII-a (din seria curentă)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total	91,4	91,8	91,7	87,7	84,5	80,8
Urban	96,7	96,8	97,2	92,0	89,1	84,8
Rural	83,3	84,7	83,8	82,1	78,4	75,4
Feminin	92,3	92,9	92,9	90,2	87,5	84,6
Masculin	90,5	90,8	90,4	85,4	81,6	77,0

Obs.: Inclusiv elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.16. Evoluția ratei de participare la testarea națională a absolvenților clasei a VIII-a



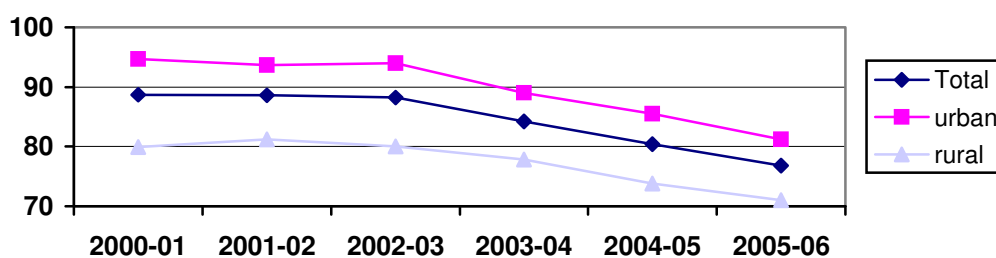
Tabel 3.29. Rata de participare la examenul de capacitate /testarea națională a elevilor înscriși în clasa a VIII-a, în același an școlar

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Total	88,7	88,6	88,2	84,2	80,4	76,8
Urban	94,7	93,7	94,0	89,0	85,5	81,2
Rural	79,9	81,2	80,0	77,8	73,8	71,0
Feminin	90,2	90,3	89,9	87,3	84,7	81,2
Masculin	87,3	86,9	86,4	81,2	76,3	72,6

Obs. Inclusiv elevii din învățământul special.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig.3.17. Evoluția ratei de participare la testarea națională a elevilor înscriși în clasa a VIII-a, în același an școlar



Și în ceea ce privește participarea la evaluările naționale de la clasa a VIII-a se înregistrează discrepanțe accentuate pe medii de rezidență, în ultimii doi ani școlari acestea atingând aproximativ 10-12 puncte procentuale. Sunt de menționat, de asemenea, diferențele în funcție de criteriul sex care, în ultimii 2 ani școlari se accentuează. Astfel, dacă în perioada 2000-2002, participarea fetelor era superioară cu 3-4 puncte procentuale, în anul școlar 2003/2004 diferența ajunge la 6 p.p., iar în 2004/2005 și 2005/2006 la aproximativ 7-9 puncte procentuale.

Sporirea ratei de succes la evaluarea de la clasa a VIII-a în anul școlar 2005/2006 se explică prin creșterea ponderii elevilor care optează pentru învățământul liceal, având în vedere că accesul în liceu presupune promovarea testelor naționale. Această apreciere este probată de doi dintre indicatorii analizați mai sus, respectiv rata de tranziție și rata brută de cuprindere în învățământul liceal care, în anul școlar 2006/2007, înregistrează un nivel semnificativ mai ridicat decât în anii anteriori. De asemenea, diferența în funcție de criteriul sex în ceea ce privește rata de participare la examenul de la finalul clasei a VIII-a se explică prin valoarea mai ridicată a celor doi indicatori menționați, în cazul fetelor.

3.2.2.2. Rezultatele la examenul de capacitate/testarea națională

Rezultatele obținute de elevi la examenul de capacitate /testarea națională, pe grupe de medii, înregistrează o evoluție oscilantă. Astfel, dacă luăm în considerare numai performanțele foarte bune (medii de 9 și 10), proporția elevilor care obțin asemenea rezultate crește în perioada 2000-2004 de la 5,2% la 12,5%, scade în anul școlar 2004/2005 la 6,6% (jumătate, comparativ cu anul anterior) și tinde să se redreseze în anul școlar următor – 9,3% (Tabel 3.30). La cealaltă extremă, se observă că proporția elevilor cu rezultate slabe (medii situate în intervalul 5-6) reprezintă aproximativ 15% în primii doi ani ai perioadei de referință și se stabilizează la peste 8% în următorii ani. Tendințele generale care se desprind, totuși, din analiza rezultatelor elevilor la examenul de capacitate /testarea națională pe parcursul perioadei de referință sunt următoarele:

- reducerea semnificativă a performanțelor școlare, în perioada 2000-2005, aspect evidențiat în special de creșterea proporției elevilor respinși; această proporție atinge nivelul maxim în anul școlar 2004/2005 (28,4% pe total, 20,1% în mediul urban și peste 40,0% în rural), fiind de două ori mai mare față de anul 2000/2001 (14%, 10,4% și respectiv 19,9%);
- redresarea rezultatelor școlare în anul 2005/2006, aspect evidențiat prin reducerea proporției elevilor respinși (de la 28,4% în 2004/2005 la 22,5%), dar și prin creșterea ponderii celor cu rezultate foarte bune și bune;
- menținerea unui mare decalaj între rezultatele elevilor din mediul urban și cele ale elevilor din rural; în acest sens, dacă ne referim numai la situațiile de eșec, proporția elevilor din rural este de peste două ori mai mare, comparativ cu a celor din urban, pe parcursul întregii perioade de referință, cu excepția anului școlar 2003/2004, când aceste proporții sunt apropiate – 19,7%, respectiv 16,4%.

Tabel 3.30. Distribuția elevilor după rezultatele la examenul de capacitate /testarea națională, pe grupe de medii (în %)

An școlar	Grupe de medii					Respins
	9-10	8-9	7-8	6-7	5-6	
2001/2002						
Total	5,2	17,1	22,6	26,2	14,8	14,0
Urban	7,3	20,9	23,8	23,8	13,7	10,4
Rural	1,9	10,9	20,6	30,2	16,6	19,9
2002/2003						
Total	8,1	15,5	20,7	25,1	15,6	15,0
Urban	11,2	18,6	21,4	22,9	14,5	11,4
Rural	2,9	10,3	19,7	28,7	17,4	20,9
2003/2004						
Total	12,5	18,6	22,3	20,3	8,5	17,7
Urban	11,9	22,0	22,7	18,9	8,1	16,4
Rural	13,4	13,4	21,6	22,6	9,2	19,7
2004/2005						
Total	6,6	15,0	20,4	20,6	8,9	28,4
Urban	9,7	19,2	22,6	20,0	8,5	20,1
Rural	2,0	8,6	17,2	21,6	9,6	40,9
2005/2006						
Total	9,3	18,5	21,6	19,8	8,2	22,5
Urban	13,1	22,5	22,6	18,6	7,3	16,0
Rural	3,6	12,6	20,2	21,7	9,5	32,5

Obs.:

- Exclusiv elevii din învățământul special.
- Informațiile se referă la elevii prezenți la examen din seria curentă.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Fig. 3.18. Evoluția ponderii elevilor respinși la testarea națională

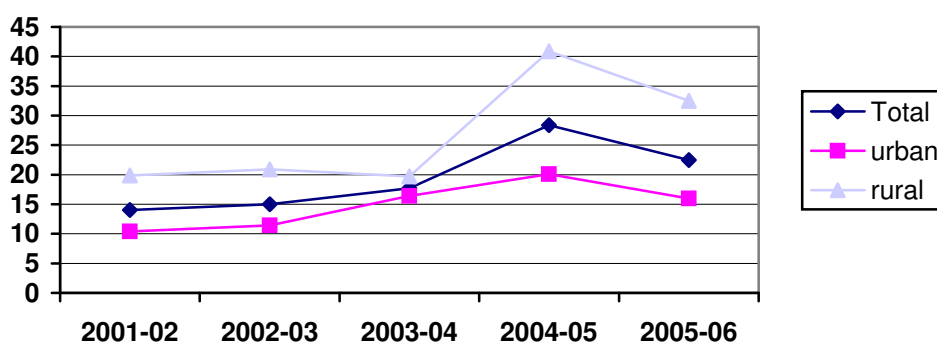
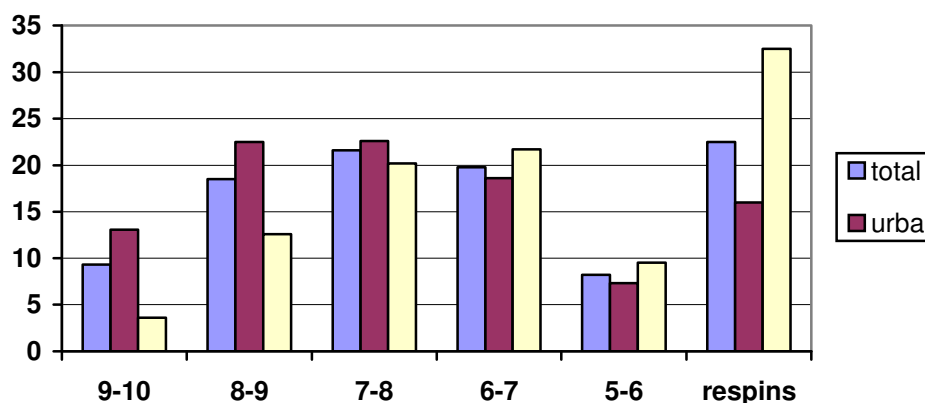


Fig. 3.19. Distribuția elevilor după rezultatele la testarea națională, pe grupe de medii 2005/2006



Creșterea proporției elevilor cu rezultate foarte bune și bune la examinarea națională din anul școlar 2005/2006, implicit scăderea ponderii celor care au fost respinși pot evidenția sporirea interesului elevilor pentru participarea la învățământul liceal, fapt probat, așa cum am mai menționat, de valoarea mai ridicată a ratei de tranziție în liceu și a ratei de cuprindere în acest ciclu de învățământ la nivelul anului școlar 2006/2007.

Rămâne însă problematică calitatea pregătirii elevilor care au obținut rezultate slabe (aproximativ 8% în ultimii ani) sau au înregistrat un eșec la examinarea națională și care reprezintă o proporție importantă din totalul absolvenților clasei a VIII-a care s-au prezentat la examinare (28–22%, pe ansamblu, în ultimii doi ani, respectiv 40-32% în mediul rural). Având în vedere că aceștia pot frecventa numai Școala de Arte și Meserii, rezultatele pe care le vor obține, nivelul de pregătire pe care îl vor atinge la finalizarea acestei filiere de formare ridică serioase semne de întrebare.

3.2.2.3. Rata de promovare la examenul de absolvire în învățământul profesional

În cazul elevilor care absolvă învățământul profesional, rata de succes la examenul final – care se menține, practic, constantă de-a lungul întregii perioade de referință – atinge valori foarte înalte: în perioada 2000-2004 aceste valori depășesc 99%, reducându-se în anul școlar 2004/2005 – anul în care a absolvit prima promoție de elevi care au frecventat SAM – cu mai puțin de 1 punct procentual – 98,7% (Tabel 3.31.).

Valorile foarte ridicate ale ratei de promovare – care ar putea semnifica un bun nivel de pregătire a elevilor – sugerează, mai curând, anumite probleme în ceea ce privește sistemul și criteriile de evaluare și /sau nivelul redus de exigență în cazul acestui examen.

Tabel 3.31. Rata de promovare a examenului final în învățământul profesional (din numărul de absolvenți din anul curent prezentați)

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Total	99,2	99,5	99,5	99,4	98,7	...
Feminin	99,3	99,5	99,6	99,4	98,8	...
Masculin	99,2	99,5	99,5	99,4	98,7	...

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

Foarte ridicate sunt și ratele de participare la examenul de finalizare a învățământului profesional: 98-99% în perioada 2000-2004, cu o reducere de 4 puncte procentuale în anul școlar 2004/2005 – aproximativ 95% (Tabel 3.32.). Ponderea foarte ridicată a elevilor care se prezintă la examenul final este explicabilă având în vedere confruntarea iminentă a absolvenților cu piața muncii, confruntare în cadrul căreia aceștia pot dovedi calificarea pentru care s-au pregătit pe baza diplomei obținute după susținerea examenului final.

Tabel 3.32. Rata de participare la examenul final a absolvenților (din seria curentă)

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Total	97,9	99,0	98,7	98,2	95,1	...
Feminin	98,0	98,9	98,6	98,3	95,2	...
Masculin	97,9	99,0	98,7	98,2	95,0	...

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2007.

3.2.2.4. Rezultatele la examenul de absolvire a învățământului profesional

Rezultatele obținute de elevi la examenul de absolvire, în perioada 2000-2004 (ultimii ani pentru care Institutul Național de Statistică furnizează astfel de date, dat fiind că ulterior examenul de finalizare a Școlii de Arte și Meserii a suferit modificări), constituie argumente suplimentare care susțin aprecierile formulate mai sus referitoare la criteriile de evaluare stabilite și nivelul de exigență manifestat în cazul acestui examen. Se poate observa, astfel, pe lângă proporția foarte redusă a elevilor respinși, ponderea ridicată a absolvenților care se situează în zona rezultatelor bune și foarte bune: în cei trei ani școlari pentru care sunt disponibile informațiile corespunzătoare, peste 66% dintre elevii care s-au prezentat la examen au obținut medii peste 8, iar peste 90% – medii peste cuprinse în intervalul 7-10 (Tabel 3.33.). Această distribuție a rezultatelor la examen ar putea semnifica faptul că elevii respectivi au un bun nivel de pregătire profesională. Cu toate acestea, o serie de anchete în rândul angajatorilor evidențiază rezerve ale acestora cu privire la nivelul de pregătite al tinerilor absolvenți ai învățământului profesional.

Tabel 3.33. Distribuția elevilor după rezultatele la examenul final în învățământul profesional, pe grupe de medii (în %)

An școlar	Grupe de medii					Respins
	9-10	8-9	7-8	6-7	5-6	
2001/2002	32,8	34,4	23,1	8,6	0,7	0,5
2002/2003	33,5	34,5	22,8	8,0	0,7	0,5
2003/2004	31,5	35,0	23,1	8,9	1,0	0,6

Obs.: Informațiile se referă la elevii prezentați la examen din seria curentă.

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2001-2005.

În privința examenului susținut de elevi la finalizarea învățământului profesional, trebuie menționat că începând cu anul școlar 2004/2005 acesta a suferit anumite modificări. Astfel, prin Ordinul MEC nr. 5583/15.12.2004 se aprobă Metodologia de organizare și desfășurare a examenului de certificare a competențelor profesionale pentru obținerea certificatului de calificare profesională nivel 1: *Examenul de certificare a competențelor profesionale constă într-o probă practică și una orală. Proba practică are ca scop confirmarea anumitor unități de competențe din calificarea profesională respectivă, dobândită de candidați, considerate esențiale, din punctul de vedere al angajatorului, pentru conținutul calificării profesionale. Proba orală este complementară probei practice și direct legată de tema acesteia și vizează demonstrarea de către candidați a unor abilități cheie prevăzute prin standardul de pregătire profesională. La susținerea examenului de certificare a competențelor candidații obțin calificativul de admis sau respins.*

În anul următor apare Ordinul MEC nr. 5419/8.11.2005, prin care se aduc noi precizări privind metodologia de organizare și desfășurare a examenului de certificare a competențelor profesionale pentru obținerea certificatului de calificare profesională nivel 1 (la finalizarea SAM) și nivel 2 (la finalizarea anului de completare).

Având în vedere aceste modificările intervenite în sistemul de evaluare și certificare de la finalul SAM și anului de completare, este dificilă realizarea unor comparații între rezultatele elevilor la examenul final înainte și după implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu și schimbările intervenite în structura învățământului profesional /SAM. Sistemul actual de evaluare și certificarea va face, de altfel, obiectul de analiză al unui subcapitol al prezentului studiu.

3.3. Accesul pe piața muncii a absolvenților SAM

Unul dintre principalele argumente ale prelungirii duratei învățământului obligatoriu îl reprezintă convergența **parcursului educațional cu cel profesional**, ca răspuns la provocarea cu care se confruntă toate țările europene în ceea ce privește reducerea numărului tinerilor fără un loc de muncă¹⁹. În acest context, politicile privind profesionalizarea învățământului obligatoriu și înființarea SAM au urmărit asigurarea unui traseu de calificare pentru elevii care aveau șanse foarte reduse de a intra pe piața muncii în sistemul anterior, în special elevi care provin din mediul rural sau din zone dezavantajate socio-economic.

După cum am văzut deja în capitolul anterior, o mare parte a elevilor investigați susțin că decizia privind frecventarea SAM a fost influențată de faptul că oferă perspectiva unei profesii prin care își poate găsi mai ușor un loc de muncă sau a unei profesii bine remunerate. În consecință, un aspect important urmărit de cercetarea noastră se referă la rezultatele măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu în legătură cu aspecte legate de **angajabilitate și accesul absolvenților SAM pe piața muncii**. De asemenea, în prezentul capitol vom încerca să evaluăm dacă această politică a condus la dezvoltarea competențelor profesionale ale elevilor în domeniul în care se pregătesc și vom investiga provocările cu care se confruntă unitățile SAM din această perspectivă.

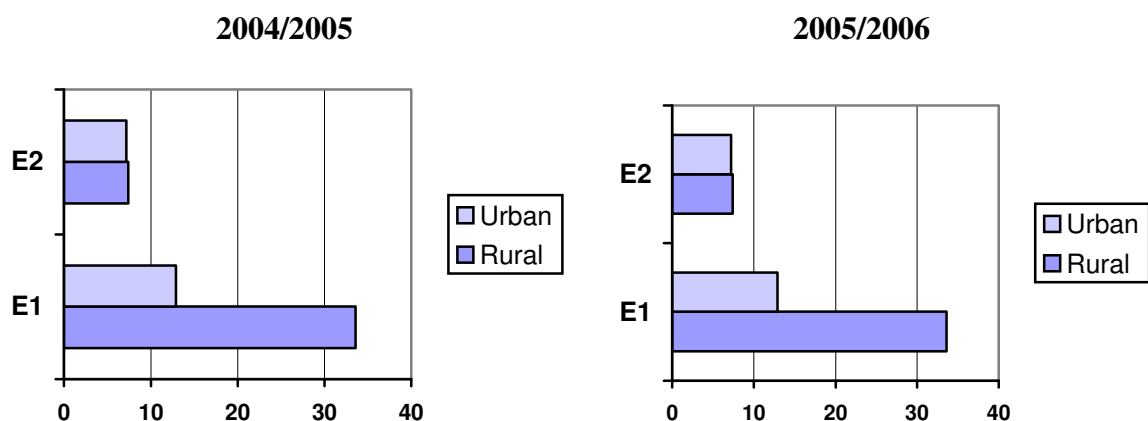
Conform datelor furnizate de managerii școlari, la nivelul anilor 2004/2005 și 2005/2006, aproximativ unul din zece absolvenți SAM se angajează după finalizarea clasei a X-a (11,6% respectiv 11% - vezi Tabel 3.13). Acest procent este sensibil mai ridicat în cazul elevilor care au studiat în cadrul unităților de învățământ din mediul rural, **unde aproape un sfert dintre elevi intră pe piața muncii** (aproximativ 22% în fiecare dintre cei doi ani menționați). Prin comparație, numai 7% dintre absolvenții SAM din mediul urban se angajează, majoritatea continuându-și studiile în anul de completare (clasa a XI-a). Avantajul în favoarea mediului rural **este însă unul relativ**, în condițiile în care, la finalizarea clasei a X-a, absolvenții SAM dețin o calificare numai de nivel 1 ce îi face puțin competitivi pe o piața a muncii care solicită din ce în ce mai mult calificări de niveluri superioare: chiar și în cazul angajaților cu un nivel redus de calificare, tot mai mulți angajatori (atât din mediul urban cât și din mediul rural) așteaptă ca aceștia să dețină competențe diverse privind ICT, comunicarea, lucrul în echipă/independent²⁰.

¹⁹ Raportul *Zooming in on 2010 – Reassessing vocational education and training*, CEDEFOP (2007) indică faptul că, la nivelul anului 2005, rata șomajului la tineri în țările europene este de 15,9%, România înregistrând una dintre cele mai ridicate valori – 21,9%.

²⁰ *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OECD, Paris, 2006.

Proporția elevilor care intră pe piața muncii, atât în cazul mediului urban cât și în cazul mediului rural, este mai ridicată în cazul celor care au frecventat unități înființate în urma măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu (E1), după cum se poate observa în figura de mai jos.

Fig. 3.20. Distribuția elevilor care se angajează după absolvirea SAM, în funcție de mediu și vechimea unității



Astfel, aproape jumătate dintre elevii SAM care finalizează studiile la nivelul anilor școlari 2004/2005 și 2005/2006 și care se angajează provin de la unități care sunt situate în mediul rural și care sunt înființate după anul 2003. **Practic unul din trei absolvenți ai acestor unități de învățământ se angajează după clasa a X-a** (33,6% - 2005, respectiv 31,7% - 2006). De asemenea, investigația noastră arată că există numeroase unități noi SAM (peste 20%) din mediul rural în cazul cărora mai mult de jumătate dintre absolvenți se angajează imediat după clasa a X-a. O investigație mai de profunzime ar putea să identifice situațiile în care absolvenții SAM se angajează în domeniul pentru care s-au pregătit și datorită competențelor profesionale dezvoltate în cadrul acestui tip de învățământ (*inserția netă*) de cele în care absolvenții s-ar fi putut angaja și fără a parcurge acest program de studii (*inserția brută*).

Informațiile obținute în cadrul anchetei în rândul cadrelor didactice, al părinților, cât și al elevilor indică faptul că o mare parte dintre absolvenții SAM din mediul rural se angajează atât din proprie inițiativă, cât și datorită influenței familiei. La această situație contribuie atât încrederea scăzută în utilitatea investiției într-o educație de nivel superior, cât și dificultățile părinților de a susține financiar și material educația elevilor lor. Astfel, familia își dorește ca orice membru să devină cât mai curând o persoană care se întreține singură sau care contribuie chiar la bugetul familiei.

Așa cum a fost menționat și în capitolul referitor la participarea la educație, lipsa oportunităților de continuare a studiilor în unitatea proprie de învățământ reprezintă un important factor de influență în ecuația fragilă a părăsirii sistemului, parcurgerea anului de completare într-o altă localitate adăugând la costurile „vizibile” precum transportul, cazarea sau masa și costurile legate de imposibilitatea familiei de a beneficia, măcar parțial, de ajutorul copiilor în gospodărie. Această situație este confirmată, indirect, de faptul că unitățile în care se înregistrează un procent mai redus de elevi care intră pe piața muncii imediat după finalizarea anului II SAM sunt cele care oferă posibilitatea de a urma și anul de completare sau chiar ruta progresivă pentru finalizarea studiilor liceale.

Investigația în rândul elevilor confirmă faptul că dorința lor de a fi independenți material și imposibilitatea familiei de a le acorda sprijin pentru continuarea studiilor sunt principalele modalități de justificare a deciziei de a finaliza pregătirea inițială cu anul II SAM, alături de neîncrederea în capacitățile proprii (vezi capitolul anterior, Fig.3.9.). Unii elevi care decid să nu își continue studiile vor reuși să își găsească un loc de muncă, în timp ce restul sunt nevoiți să accepte statutul de șomer sau să caute o oportunitate de a se angaja într-o altă localitate, ieșind astfel din sfera de atenție a școlii și, implicit, din datele înregistrate de cercetarea noastră.

Cadrele didactice au indicat în cadrul interviurilor de grup dificultățile materiale care obligă un număr important de absolvenți SAM să caute un loc de muncă, în defavoarea continuării studiilor. De asemenea, profesorii au subliniat rolul deosebit pe care familia îl joacă în deciziile privind viitorul traseu școlar și profesional al unui elev. Paradoxal, dificultățile de angajare pe piața locală a forței de muncă sau nivelul scăzut de salarizare oferit de angajatori reprezintă argumente importante pe care profesorii le invocă în încercarea de a convinge familia să sprijine continuarea studiilor copiilor lor. Din păcate, această strategie nu ia în considerare și “agenda” elevilor/familiilor care au decis pentru SAM tocmai pentru că oferă, după doi ani, oportunitatea de a intra cu o calificare pe piața muncii.

Caseta 3.14 Rolul părinților în opțiunile școlare și profesionale ale elevilor – focus grup cadre didactice

Județul Brăila – rural

C.D.1: Eu am tot încercat să le repet elevilor mei să nu renunțe la școală și să facă măcar anul de completare. Ei au înțeles și toți vor să continue și după a X-a dar cea mai grea muncă de lămurire trebuie să o duc cu familia...care îmi spune că X nu e singurul copil, că nu pot face față atâtor cheltuieli, că trebuie să intre la o meserie. Uneori mai pot să-i conving că a-l lăsa acum să se ducă să muncească nu e în interesul copilului, fie va fi terorizat și plătit prost de un patron fie va îngroșa rândul șomerilor. Și lor le e frică să nu fie așa și să le plece copilul de acasă, să fugă la muncă în Spania sau în Italia!

C.D.2: Vorbim cu părinții, facem adrese la părinți, îi chemăm la școală, îi rugăm frumos să-i trimită pe copii, îi lămurim. Eu am o plăcuță pe care le-o spun părinților: poate nu anul acesta, dar poate peste 2 ani, peste 10 ani, copilul dumneavoastră va fi nevoit să muncească 40 de ani de acum înainte, și în 40 de ani va avea

nevoie de o diplomă, putem noi să știm ce se întâmplă? Știm noi peste 10 ani cât de bine cotate va fi un om cu diploma respectivă? Eu chiar cred în lucrul acesta că odată îți folosește ceea ce înveți. Ducem muncă de lămurire cu elevul, cu părintele, de multe ori e refractar și părintele. Încercăm să-i atragem prin diferite activități în școală cum ar fi balul bobocilor. Facem muncă mulți profesori pentru ca elevii să se simtă antrenați, să stea în mediu cât mai mult, să nu le fie urât să vină la școală.

În afara evaluării situației privind angajarea absolvenților SAM, investigația noastră a încercat să identifice și opiniile actorilor privind **șansele de angajare ale elevilor și, implicit, succesul pe care unitățile SAM îl au în a răspunde nevoilor pieței muncii în zona în care funcționează**. Rezultatele cercetării indică faptul că, în cazul directorilor, opiniile sunt puternic concentrate pe varianta de mijloc. Astfel, jumătate dintre respondenți consideră că absolvenții au șanse „medii” de a se angaja, în timp ce o treime dintre directori consideră că aceste șanse sunt scăzute și foarte scăzute.

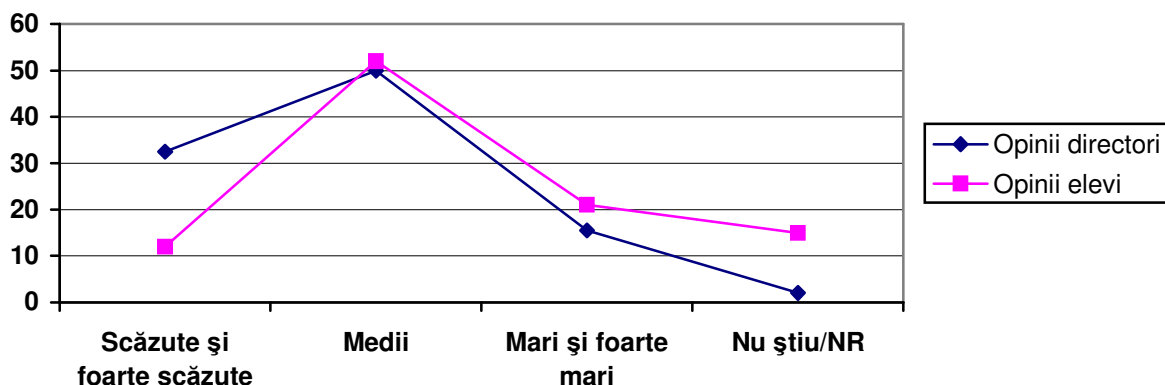
Aproximativ un director din șase susține că absolvenții instituției pe care o conduce au șanse mari sau foarte mari de a se integra facil pe piața muncii. Managerii din mediul rural sunt mai puțin optimiști în comparație cu colegii care își desfășoară activitatea în mediul urban. Testul z indică faptul că există o diferență semnificativă statistic (pentru $p=95\%$) între cele două medii de rezidență în ceea ce privește încrederea în șansele de angajare ale absolvenților, situație ce se explică în primul rând prin oportunitățile mai reduse de inserție în mediul rural în comparație cu mediul urban. Se poate remarca și faptul că directorii din mediul rural cunosc mai bine această problemă, elevii din aceleași zone urmărind într-o proporție mai ridicată să se angajeze imediat după finalizarea clasei a X-a SAM

Tabel 3.34. Aprecierile directorilor privind șansele de angajare, pe medii de rezidență

	Mediu		Mediu %	
	Rural	Urban	Rural	Urban
Șanse scăzute	103	57	36,9	28,8
Șanse medii	135	111	48,4	52,1
Șanse ridicate	33	43	11,8	20,2
NR	8	2	2,9	0,9
Medie			2,62	2,86
Ab. standard			0,964	0,994
Test z			2,70	
P			95%	

Și opiniile elevilor privind **șansele lor de angajare după finalizarea anului II SAM** se concentrează asupra răspunsurilor pe varianta de mijloc (52% dintre respondenți consideră că au șanse medii de angajare), fiind puțin polarizate ca și în cazul răspunsurilor directorilor.

Fig. 3.21. Opiniile directorilor și elevilor privind șansele de angajare ale absolvenților anului II SAM



Ponderea elevilor care consideră că se vor angaja ușor după absolvire este totuși cu 5,5 puncte procentuale mai ridicată în comparație cu proporția directorilor care exprimă aceeași opinie. Astfel, în medie, un elev din cinci crede că are șanse ridicate de a se angaja, în timp ce aproximativ un elev din nouă este pesimist cu privire la șansele de inserție profesională după absolvire. Se observă însă că, în cazul elevilor, ponderea celor care nu au putut formula un răspuns este mult mai ridicată în comparație cu proporția corespunzătoare a directorilor (15% față de 2%). Per total, scorul mediu obținut în cazul acestui item se situează în intervalul scăzut-mediu, mai aproape de limita superioară a acestuia, atât în cazul elevilor cât și al directorilor ceea ce indică faptul că **ambele categorii de actori sunt mai degrabă rezervate în ceea ce privește șansele de angajare la finalizarea clasei a X-a SAM.**

Analiza statistică a datelor obținute prin cercetare indică faptul că elevii care învață în școli din mediul urban sunt mai optimiști în ceea ce privește șansele de angajare în comparație cu colegii din rural. Una dintre explicațiile acestei stări de fapt o reprezintă cererea mai mare de forță de muncă și nivelul mai ridicat al condițiilor de remunerare în mediul urban, situație valabilă atât în cazul în care elevii își limitează studiile la absolvirea SAM, cât și dacă își continuă studiile în niveluri superioare de educație (liceu, învățământ superior).

Încrederea elevilor în șansele de angajare diferă semnificativ statistic și în funcție de nivelul de studii al părinților. Astfel, elevii care provin din familii cu un nivel mai ridicat de educație (școală post-liceală, învățământ superior) sunt mai optimiști în comparație cu ceilalți elevi în ceea ce privește șansele de angajare după absolvire. În același timp, după cum se poate observa în tabelul de mai jos, printre cei mai optimiști elevi se numără atât cei care au un risc familial scăzut sau foarte scăzut, cât mai ales cei cu risc familial ridicat sau foarte ridicat. Această situație necesită o analiză detaliată pentru a o putea înțelege și explica, însă credem

că mulți elevi aflați în situație de risc conștientizează faptul că educația – care, la rândul său sporește șansele de angajare – este un cec în alb care poate să-i ajute să „evadeze” din condițiile de dezavantaj.

Tabel 3.35. Aprecierile elevilor privind șansele de angajare, în funcție de diferiți factori de influență

Factori			Șanse de angajare %				Scor mediu	Test z / Chi-p
			scăzute	medii	ridicate	nu știu		
Total		231	11,7	51,9	21,2	15,2	1,792	
Mediu	Rural	167	12,6	51,5	20,4	15,6	1,766	0,72
	Urban	60	10,0	53,3	23,3	13,3	1,867	
Studii părinți	Opt clase sau mai puțin	28	3,6	71,4	14,3	10,7	1,893	27,54
	Școală profesională	68	14,7	54,4	16,2	14,7	1,721	
	Liceu	82	17,1	46,3	26,8	9,8	1,902	
	Învățământ post-liceal/superior	11	9,1	72,7	18,2	0,0	2,091	
	Nu știu/NR	42	2,4	40,5	23,8	33,3	1,548	
Risc familial	Foarte ridicat	18	5,6	66,7	22,2	5,6	2,056	19,6
	Ridicat	16	0,0	50,0	37,5	12,5	2,125	
	Mediu	66	15,2	57,6	6,1	21,2	1,485	
	Scăzut	54	11,1	46,3	27,8	14,8	1,870	
	Foarte scăzut	77	13,0%	48,1%	26,0%	13,0%	1,870	

Nu există diferențe importante între elevii care studiază în SAM-uri înființate după măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu și restul unităților, ceea ce poate să indice faptul că problema găsirii unui loc de muncă rămâne una deschisă, ce preocupă și este problematică în egală măsură pentru toate categoriile de elevi. Aceleași neclarități sau chiar contradicții au fost identificate și în discuțiile cu cadrele didactice și părinții, evoluția pieței muncii rămânând imprevizibilă în majoritatea zonelor în care s-a realizat investigația și cântărind decisiv în evaluarea șanselor de angajare a unui absolvent de SAM.

Caseta 3.15 Opinii privind șansele de angajare după absolvire

Focus grup cadre didactice

Județul Vrancea – rural

C.D.2: Consider că sunt șanse pentru viitorii absolvenți și chiar se caută, s-au deschis multe fabricuțe.

C.D.3: Da, fabrici noi care au nevoie de angajați. Chiar se caută.

C.D.4: Dar trebuie să știi, nu poți chiar așa să te duci fără să ai măcar baza. Trebuie măcar să știi ce se întâmplă. Am avut și copiii care s-au angajat imediat, dar în promoția pe care am avut-o eu anul trecut și acum 2 ani, au rămas și elevi care nu sunt nici acum angajați. Restul sunt angajați pe profil. Au salarii frumoase, unii sunt plecați în străinătate pe profil (tâmplari), mulți sunt mulțumiți. La început le părea rău că vor fi tâmplari, nu aveau nici o satisfacție. Dacă au fost serioși și s-au ținut de treabă, au fost și bine văzuți, cotați, unii au mai și evoluat ierarhic și până la urmă nu au fost dezamăgiți că au ales meseria. Dar trebuie să recunoaștem că de multe ori muncesc aproape pe degeaba și e păcat...oricum eu văd că nu chiar toți doresc să plece în străinătate.

C.D.1: La 15 ani te poți angaja în munci ușoare și la 14 ani sezonier. Deci la 16 ani poți să te angajezi cu carte de muncă. Mă cam îndoiesc că își vor găsi toți care vor căuta un loc de muncă și în afară de asta, știți care este optica multor elevi? SAM-ul este un lucru foarte rușinos...

C.D.2: Da, ei spun că sunt în clasa a X-a, de exemplu.

C.D.3: Cred că acesta a fost și motivul pentru care s-a trecut de la a spune că ești în clasa a X-a SAM. Parcă înainte când erau la profesională nu era așa. Și nici angajatorii nu par să înțeleagă foarte bine, ei tot în vechile structuri gândesc: școală complementară, profesională, de ucenici...

Focus grup părinți

Județul Teleorman – rural

P.1: Au șanse slabe să se angajeze, lasă de dorit.... Nu se poate încadra în cerințele de pe piața muncii, din cauză că nu fac practică, nu au cu ce, la școală nu învață ce trebuie.

P.2: Bine, și-ar mai găsi ei... dar nu angajează așa cum sunt ei pregătiți.

P.2: Fiecare își caută. Dacă își caută, găsesc.

P.4: Se angajează cam greu, trebuie să recunoaștem.... Acum sunt obligați să le facă și carte de muncă. E mai greu.

P.1: Până înveți meserie ești salahor. Și când termină aici școala se vede că n-are bază.

P.5: Atunci abia e perioada de practică. El se duce ca salahor să poată învăța meserie, aici e doar teoretic.

P.6: Dacă-i place, el își bate capul singur să învețe.

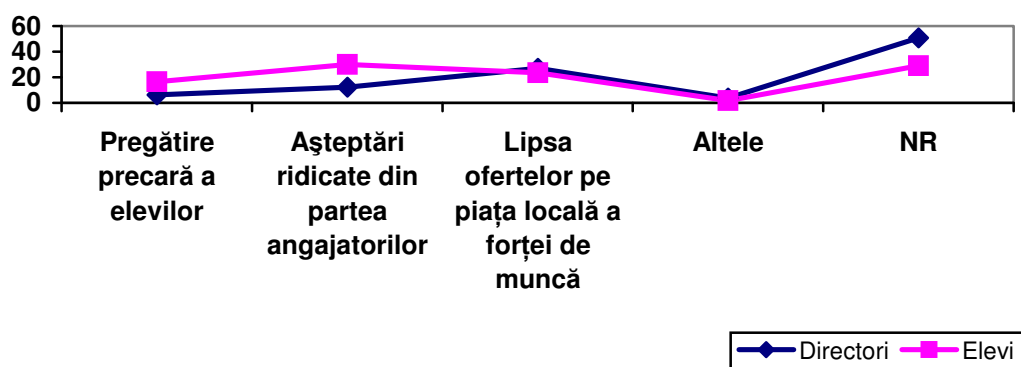
P.5: Eu am învățat aici în școala asta. Și aceeași problemă am avut. Cu o menhină și cu un manual și cu o pânză de bomfaier să faci treabă? Ce să știi? Una e când te pune să faci tu, să tai. Dar așa?

P.2: De exemplu, la mecanică. Din manual să spunem că înveți teoretic. Car când ajungi tu să le faci singur, nu știi, că nu ai făcut practică.

P.3: Nu sunt pregătiți ei, nu se încadrează în ce le cere un patron și școala nu prea ține cont de asta.

Peste jumătate dintre directori au formulat diferite opinii privind **cauzele pentru care absolvenții SAM au dificultăți de inserție pe piața muncii**. Se poate observa că majoritatea problemelor identificate sunt exterioare sistemului de educație și se referă la caracteristicile pieței locale a forței de muncă. Astfel, un director din patru (din total repondenți) consideră că aceste dificultăți se datorează lipsei ofertelor de locuri de muncă în calificarea pentru care s-a realizat pregătirea în cadrul SAM (vezi figura de mai jos).

Fig. 3.22. Opinii directori privind cauzele șanselor reduse de angajare a absolvenților SAM



După cum ne așteptam, în cazul mediului rural această problemă este și mai importantă, fiind menționată de peste o treime din totalul celor investigați. Un procent la fel de ridicat se înregistrează și în cazul unităților SAM din mediul rural înființate după anul 2003 (38,3%), ceea ce indică faptul că o parte a absolvenților acestor unități se angajează pe piața muncii într-o profesie diferită de cea pentru care s-au pregătit. Interveniurile cu cadrele didactice cât și cele cu părinții oferă informații privind fenomenul de migrație, un procent important dintre absolvenți (sau chiar dintre elevi, înainte de absolvire) părăsind localitatea de origine (mulți pentru o piață a muncii externă) ca urmare a dificultăților de inserție profesională.

Ponderea răspunsurilor care indică **pregătirea deficitară** a absolvenților ca barieră în inserția profesională a acestora este foarte redusă (sub 7%), ceea ce reconfirmă faptul că majoritatea directorilor definesc problemele principale în găsirea unui loc de muncă prin factori externi școlii (caracteristicile pieței forței de muncă). Spre deosebire de directori, elevii văd acest aspect mult mai problematic. Practic, aproape un elev din cinci crede că unul dintre motivele principale pentru care au șanse scăzute de a se angaja este nivelul redus de pregătire, ceea ce demonstrează faptul că există un nivel de încredere relativ redus în nivelul propriu de pregătire și, implicit, în capacitatea SAM de a dezvolta competențe profesionale adecvate.

Un procent semnificativ de directori (12%) indică și faptul că absolvenții SAM au dificultăți de inserție datorită **așteptărilor ridicate ale angajatorilor** cu privire la competențele profesionale și personale (de exemplu, de comunicare, negociere, organizarea muncii etc.) pe care aceștia trebuie să le dețină. Elevii semnalează această barieră într-o proporție mult mai ridicată (29,9%), ceea ce se explică prin situația menționată în paragraful anterior (pregătirea precară pe care consideră că o au la finalizarea SAM). Părinții, în cadrul interviurilor de grup, susțin această opinie, indicând, de asemenea, cerința unor agenți economici ca absolventul SAM să aibă o anumită experiență profesională la angajare, uneori chiar în interiorul respectivelor companii. Această situație aduce din nou în discuție problema cercului vicios în

fața căruia se află absolvenții: angajatorii solicită forță de muncă cu experiență, dar absolvenții nu dețin această experiență și nici nu au cum să o capete pentru că nu se pot angaja.

Caseta 3.16. Condiții pentru angajare – focus grup părinți

Județul Iași – rural

P1: Problema e că agentul economic te întreabă dacă ai experiență în domeniul respectiv. Lipsa de experiență este o problemă. Dacă ne uităm în anunțuri peste tot se cere experiență. Ca să se angajeze trebuie să aibă o relație...

P2: Eu nu știu de ce nu vin patronii să discute cu școlile de la început, ce-și doresc ei să știe copii ăștia când termină ca să-i angajeze...Că așa ar fi și ei mai atenți la ce fac în școală, că le-am putea spune că tot ce învață o să-i ajute când va ajunge să practice acea meserie. Dar dacă nu vin și școala nu are unde să facă practică cu ei, iar în atelierele lor nu găsești nimic din ce-i așteaptă în întreprindere ce putem noi face? Că uite de asta le cere patronul și experiență, nu numai diplomă, că știe el ce fel de pregătire au copii ăștia. Degeaba au învățat o limbă străină și atâtea lucruri teoretice, că pe el îl interesează dacă știi să faci practic anumite lucruri și te verifică imediat când te pune să lucrezi pe o mașină!

P3: Și noroc că acum mai pot să lucreze pe timpul verii câteva luni...

P2: Da, numai că mulți dau de bani și nu-i mai aduci înapoi la școală, preferă să rămână acolo chiar și ca muncitor necalificat!

P4: Ca să nu mai spun că pe copilul meu mai mare nu l-a primit domnul patron pentru că nu a venit să lucreze în practică la el în întreprindere, deși el nu a oferit decât câteva locuri de practică în mod real deși pe hârtie acolo făcea practică toată clasa! Trebuie înțelegi și ei, însă să nu se culce nici școala pe o ureche, că dacă are dovada că elevii fac practică, gata, s-a rezolvat totul!

Deși atât directorii cât și elevii menționează, într-o măsură mai redusă, ca și cauză a dificultăților de inserție pe piața muncii **nivelul deficitar de pregătire profesională**, cercetarea noastră a acordat o atenție specială acestei arii. În ce măsură sunt elevii pregătiți pentru piața muncii la finalizarea anului II SAM ? Care este nivelul lor de ocupabilitate? Au acoperire în realitate așteptările elevilor cu privire la învățarea prin SAM a unei meserii cu care să poată intra pe piața muncii?

Cercetarea noastră a urmărit să investigheze opiniile principalilor actori (elevi, cadre didactice, directori, părinți) cu privire la **nivelul de profesionalizare** dobândit în cadrul SAM. După cum vom vedea, există puncte de convergență, dar și deosebiri între aceste opinii, imaginea rezultată din suprapunerea acestor idei fiind una cu foarte multe nuanțe.

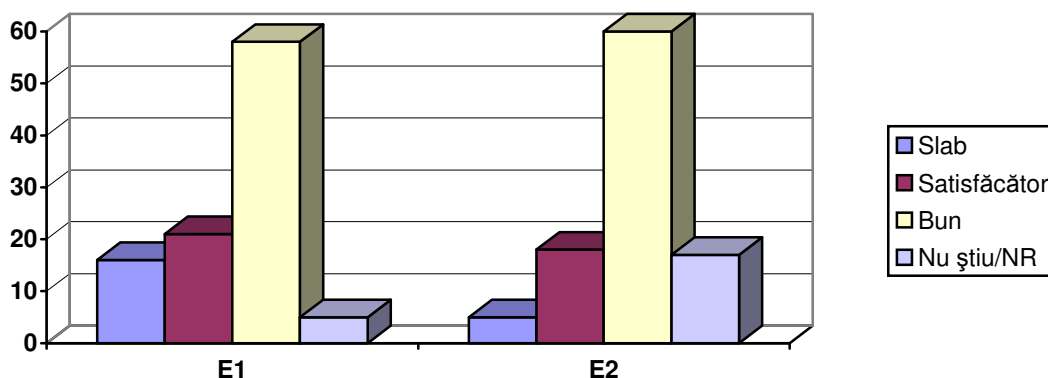
Directorii se declară mulțumiți de nivelul de pregătire pe care îl dobândește un elev prin SAM: peste jumătate dintre aceștia consideră că absolvenții au un nivel bun de profesionalizare, iar aproape o treime cred că absolvenții acestei forme de învățământ au un nivel satisfăcător la finalizarea acestui ciclu de învățământ. Scorul mediu înregistrat se situează între categoriile *satisfăcător* și *bun* (scor 2,61). Ponderea directorilor care au declarat

că absolvenții unităților SAM pe care le conduc au un nivel deficitar este foarte redusă (sub 3%), însă această stare de fapt este influențată de faptul că managerii investigați au o responsabilitate directă în această arie (existând un grad de *dezirabilitate* a răspunsurilor în chestiunea investigată). Testele statistice (testul z) arată că nu există diferențe semnificative între categoriile analizate, ceea ce înseamnă că atât școlile din mediul urban, cât și cele din rural, atât școlile SAM noi, cât și cele care existau ca structură înainte de măsura de extindere a duratei învățământului obligatoriu apreciază în mod asemănător nivelul de pregătire profesională al absolvenților

Elevii evaluează cu mai puțin optimism nivelul de pregătire profesională pe care o dobândesc în școală, în comparație cu directorii. Astfel, ei înregistrează un scor cu 0,5 puncte procentuale mai scăzut (2,11), cu o medie mai apropiată de partea stângă a intervalului *satisfăcător – bun*.

O analiză pe medii de rezidență indică faptul că școlile din mediul rural înregistrează scorul cel mai scăzut (1,80), medie ce se situează deja în intervalul *deficitar – satisfăcător* și care dovedește faptul că există o distanță importantă între așteptări și serviciile educaționale pe care elevii din mediul rural consideră că le primesc. De asemenea, diferențe importante se înregistrează și în cazul elevilor care studiază în școli SAM înființate după 2003 (E1) în comparație cu celelalte unități (E2). După cum se poate observa în figura de mai jos, elevii din prima categorie sunt mai nemulțumiți de nivelul de profesionalizare asigurat de unitatea SAM în care învață (în medie cu aproximativ 9 puncte procentuale), după cum se poate observa și în figura de mai jos.

Fig. 3.23. Opiniile elevilor cu privire la nivelul de profesionalizare la finalizarea anului II SAM, pe categorii de școli (E1 / E2)

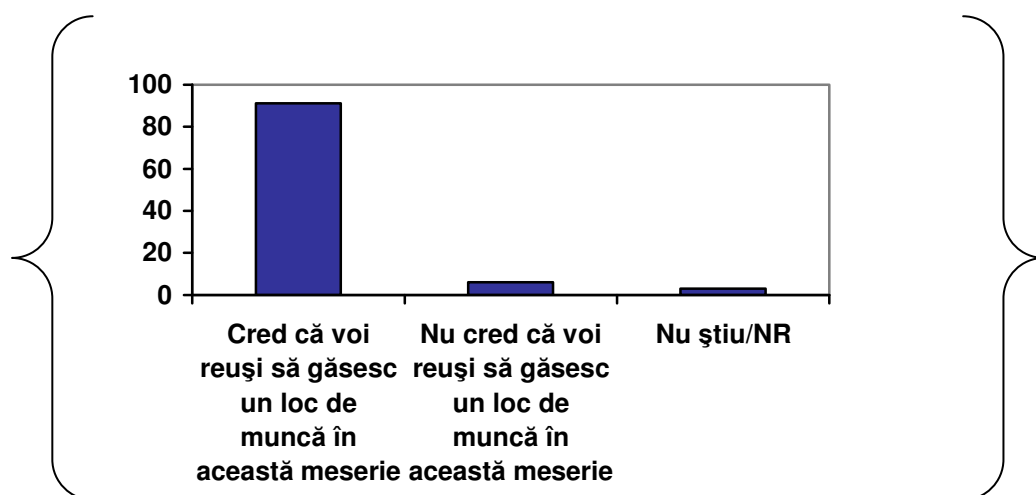
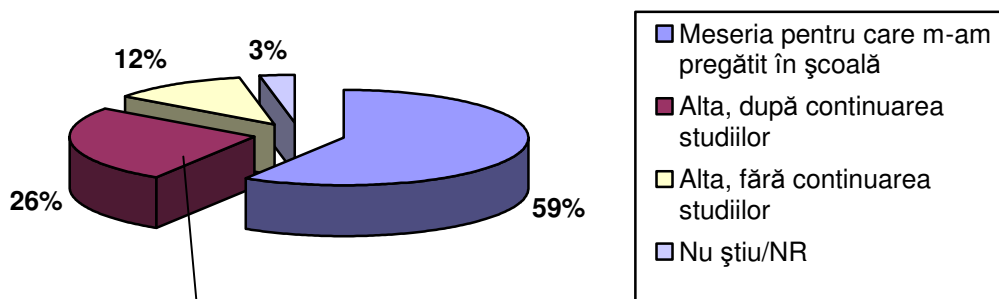


Aproape 15% dintre directori și o pătrime dintre elevii investigați au furnizat informații despre posibilele **cauze care conduc la un nivel de pregătire deficitar** al absolvenților SAM. Astfel, cu cea mai mare frecvență este indicată, atât de către directori, cât și de către elevi, lipsa de interes și de motivație pentru învățare a celor care studiază într-o unitate SAM. Cu o frecvență apropiată sunt menționate, tot de către ambele categorii de actori, cauze referitoare la **nivelul slab de pregătire în cadrul instruirii practice**. Principalele cauze identificate de directori și elevi se referă la condițiile necorespunzătoare de asigurare a instruirii practice (printre care, slaba dotare cu echipamente și materiale didactice a atelierului școlii; lipsa agenților economici în zona în care funcționează școala sau lipsa de interes a acestora; dificultăți în asigurarea transportului către agenți economici etc). De asemenea, sunt menționate probleme legate de precaritatea resurselor umane (de exemplu, a maiștrilor instructori) în calificările oferite de școală, cât și de metodele utilizate în procesul de instruire.

Alte probleme semnalate de directori, care au apărut cu o frecvență mai redusă (sub 4% din totalul școlilor investigate), se referă la insuficiența numărului de ore de instruire practică prevăzute în prezent, cât și frecvența redusă/absenteismul, în special în cazul elevilor care fac naveta. Tot cu o frecvență redusă sunt menționate de către elevi probleme privind lipsa interesului manifestat de profesori în procesul de instruire, lipsa de sprijin din partea acestora în clarificarea/aprofundarea anumitor aspecte, cât și lipsa unor metode moderne de predare care să permită accesul mai facil la informațiile transmise.

În final, trebuie remarcat faptul că un procent ridicat al elevilor SAM intenționează să practice o altă meserie față de cea pentru care s-a pregătit în școală (aproximativ 38%). Acest fapt este determinat atât de perspectivele de pe piața muncii (șanse mai mari de angajare într-o altă profesie), cât și de preferințele individuale ale elevilor (atracție mai mare pentru o altă meserie); indiferent de cauze, se ridică un important semn de întrebare în ceea ce privește sistemul actual de organizare a SAM.

Fig. 3.24. Opiniile elevii privind meseria pe care doresc să o practice și aprecierea șanselor de angajare în meseria respectivă



CONCLUZII

Decizia de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani a avut efecte directe asupra categoriei elevilor care intenționează să își limiteze studiile la nivelul de bază, precum și asupra celor care înregistrează un eșec la înscrierea în liceu. **Evaluarea impactului măsurii de restructurare a sistemului de educație și a creării SAM asupra acestor două categorii de elevi devine o prioritate**, în condițiile în care sunt supuse dezbaterii publice mai multe proiecte de reformă a învățământului preuniversitar. Experiența implementării acestei măsuri poate să ofere – în condițiile unei evaluări fidele și sistematice – informații indispensabile pentru viitoarele politici. Altfel, este de așteptat ca o parte din actualele bariere să fie pur și simplu „transferate” în noile agende de decizie și să reapară în urma măsurilor de schimbare.

Ca o concluzie generală, prezentul studiu a evidențiat faptul că învățământul SAM este în continuare perceput de foarte mulți actori din sistemul de educație ca un învățământ „de mâna a doua”. O mare parte dintre **cadrele didactice** consideră că elevii din SAM sunt mai puțin pregătiți, au un nivel mai redus de aspirații educaționale/profesionale în comparație cu elevii care frecventează liceul. Profesorii chiar chestionează echitatea sistemului actual care oferă posibilitatea elevilor de la SAM să aibă acces la învățământul superior, după finalizarea anului de completare și a ultimelor clase de liceu, fără a-și dovedi cu adevărat capacitatea (promovarea examenelor de la sfârșitul clasei a VIII-a). Mulți **părinți** văd în SAM o alternativă la liceu numai teoretic mai aproape de piața muncii, care nu oferă șanse reale de angajare și nici nu sprijină suficient elevii pentru continuarea parcursului educațional într-un nivel superior. O proporție importantă dintre **directorii** investigați consideră că absolvenții SAM sunt insuficient motivați pentru a reuși să-și dezvolte competențe profesionale și a avea o inserție ușoară pe piața muncii. Toate aceste “profeții” ajung, din păcate, să se auto-împlinească: o mare parte dintre elevi ajung în SAM fără să își fi dorit acest lucru, ci ca urmare a rezultatelor nesatisfăcătoare obținute la evaluările naționale, ca efect al situației economice precare, al opțiunilor familiei etc., iar **experiența educațională a celor doi ani nu face decât să le adâncească percepția negativă**. Elevii pornesc în acest traseu educațional și profesional cu un handicap care nu ar trebui să fie ignorat de nici un actor al școlii, pentru că, fără a fi recunoscut, acesta va conduce la o performanță școlară redusă (la nivelul școlii, al clasei sau al individului). Elevii au nevoie să înțeleagă rațiunea traseului lor școlar și trebuie să fie ajutați de școală pentru aceasta. O școală care identifică și încearcă să elimine toate situațiile în care elevii sunt desconsiderați, devalorizați sau marginalizați, o școală care îi tratează cu respect are șanse de a sparge un cerc vicios ce subminează constant succesul școlar

în SAM. Este nevoie, în consecință, de **politici instituționale de asigurare a calității** care să pună accent mai mare pe aceste dimensiuni și care să re poziționeze elevul în centrul acestor eforturi.

În acest context de analiză, documentele de politică educațională și datele generale privind starea sistemului de învățământ românesc, precum și informațiile oferite de investigația realizată în cadrul prezentului studiu au permis sintetizarea unor **concluzii și recomandări specifice** referitoare la efectele măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani din perspectiva principalelor componente ale sistemului de educație – resurse materiale, resurse umane, curriculum și evaluare, oferta educațională, participarea la educație, eficiența internă și calitatea educației – care vor fi prezentate în cele ce urmează.

1. Măsuri pregătitoare în vederea prelungirii duratei învățământului obligatoriu

- Durata învățământului obligatoriu a reprezentat subiectul politicilor educaționale din România încă de la începutul anilor '90, opțiunile pentru o durată sau alta fiind determinate atât de percepțiile populației privind rolul educației pentru reușita socială a indivizilor, cât și de noile repere privind armonizarea sistemelor de educație în Europa. De asemenea, aceste dezbateri au fost influențate și de restructurările interne ale sistemului de educație, determinate de o nouă abordare a curriculumului școlar orientat pe competențe.
- Dacă la nivelul anilor '90 decizia de a reduce durata învățământului obligatoriu de la 10 la 8 clase a avut mai degrabă un rol de sancționare a unui sistem educațional inefficient și inadecvat noilor condiții socio-economice, deciziile ulterioare au vizat în mod constant tendința de extindere a acestei durate, având ca argument necesitatea ca sistemul de educație să ofere indivizilor un set de noi competențe de bază, mult mai complex decât cel tradițional.
- Măsura de extindere a învățământului de la 8 la 10 clase a fost adoptată în anul 2003 pe un fond de percepții sociale relativ contradictorii la nivelul populației României. La momentul adoptării acestei decizii, deși cea mai mare parte a populației își exprima încrederea relativă în școală ca instituție care pregătește tânăra generație pentru viitor, exista însă o percepție puternică conform căreia școala nu poate asigura reușita socială sau bunăstarea. În același timp, la nivelul percepției unor actori sociali este preferată o durată mai lungă a învățământului obligatoriu, care să atingă chiar 12 clase.
- Rezultatele studiilor și sondajelor de opinie realizate în anul 2003 demonstrează gradul scăzut de informare a populației în legătură cu problematica învățământului obligatoriu, determinată și de percepția conform căreia schimbările din educație din ultimii ani s-au succedat într-un ritm prea rapid. Sondajele de opinie au evidențiat și una dintre cele mai importante provocări pentru politicile educaționale din România la momentul 2003, aceea referitoare la șansele egale în educație. Majoritatea subiecților investigați consideră că

există categorii de copii dezavantajați în sistemul de educație. O astfel de percepție conduce la o întrebare firească: Va reuși oare măsura de prelungire a duratei învățământului la 10 ani să ofere mai mult șanse categoriilor de copii considerate dezavantajate?

- La nivelul actorilor școlii, dezbaterile cu privire la măsura de extindere a învățământului obligatoriu au vizat aspecte specifice diferitelor componente ale sistemului: curriculum, resurse, evaluare, acces. Modalitățile de implicare în consultare au fost variate, în funcție de nivelul decizional la care a fost organizat procesul, de modul cum a fost organizat și gestionat acesta la nivel județean și local și de accesul direct al școlilor la astfel de informații: întâlniri, dezbateri și mese rotunde organizate la nivel local și la nivel județean, participarea la ancheta națională realizată în acest scop și la diferite forme de consultare on-line.
- Cei mai mulți dintre profesorii investigați și-au exprimat nemulțumirea cu privire la faptul că procesul de consultare s-a derulat cu precădere la nivelurile managementului educațional. De asemenea, aceștia acuză un anume conformism al proceselor de consultare publică: chiar dacă sunt consultați, de cele mai multe ori deciziile finale nu țin cont de opiniile și propunerile lor.
- În procesul de consultare au fost implicați cu frecvență mai mare directori și cadre didactice de la nivelul școlilor din mediul urban; de altfel, aceste categorii de școli au în general un acces mai ridicat la informații și o situație mai bună a resurselor umane și materiale. De asemenea, unitățile de învățământ cu tradiție în oferta de învățământ profesional (care au funcționat anterior anului 2003) au participat mai intens la activitățile de consultare, fapt explicabil prin aceea că, la momentul respectiv, erau direct interesate de măsura înființării SAM-urilor și puteau oferi experiență avizată în domeniu cu privire la aspectele pozitive și negative, oportunitățile și riscurile acestui tip de parcurs școlar.
- Înființarea noilor SAM-uri a fost un proces complex, care a presupus multiple consultări și argumente. Investigația a evidențiat o importantă tendință de descentralizare în ceea ce privește decizia de înființare a SAM-urilor: un rol important în acest sens l-au avut cadrele didactice, părinții, autoritățile locale și agenții economici – actori cu roluri importante în cadrul parteneriatului social. În multe situații, principalul motiv pentru organizarea SAM-urilor a constat în nevoia de a asigura accesul elevilor dintr-o anumită zonă (mai ales din mediul rural) la învățământul obligatoriu de 10 ani. În condițiile în care măsura legislativă s-a implementat rapid, fără o perioadă anterioară de pregătiri specifice, era de așteptat ca această nevoie de tip extern să fie cea determinantă, în defavoarea altor motive, precum nevoile locale de forță de muncă, cererea de educație etc.

2. Implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani: oportunități, condiții și efecte

2.1. Rețeaua unităților școlare

- Evoluția numărului unităților școlare din învățământul preuniversitar, în perioada 2000-2006, a fost una fluctuantă în cazul tuturor nivelurilor de învățământ analizate, atât pe ansamblul sistemului, cât și pe medii de rezidență. Numărul unităților de învățământ primar și gimnazial din mediul rural s-a diminuat cu o treime în perioada 2000-2006, scăderea înregistrată în cazul școlilor generale din mediul urban fiind mai puțin accentuată.
- Deși în anul școlar 2003/2004 numărul școlilor generale din mediul rural care ofereau învățământ profesional, prin atașarea de clase SAM, aproape s-a dublat în comparație cu anul anterior (an în care funcționau școli generale cu clase de ucenici), măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu nu a influențat în mod semnificativ structura rețelei școlare. Diferențele înregistrate în anul 2003/2004 în comparație cu anii anteriori s-au înscris în tendința generală de diminuare a numărului de școli generale, ca efect al măsurilor de raționalizare a rețelei din mediul rural (prin transferul, comasarea sau integrarea unităților de învățământ cu număr redus de elevi și cu resurse insuficiente sau inadecvate în alte unități școlare).
- După o creștere relativ continuă manifestată în perioada 2003-2005, în anul școlar 2006/2007 se înregistrează o scădere accentuată a numărului școlilor din mediul rural cu clase SAM, situație ce se explică atât prin faptul că o parte dintre acestea s-au transformat în unități SAM independente sau au fost integrate în licee sau grupuri școlare, cât și prin desființarea unităților care nu au mai avut suficientă cerere.

2.2. Calitatea resurselor materiale

- Situația spațiilor și dotărilor după măsura de extindere a duratei învățământului obligatoriu s-a ameliorat, în special prin creșterea resurselor alocate școlilor prin bugetul național sau prin bugetele locale pentru cheltuieli de reparații, investiții și achiziționarea de echipamente și materiale didactice. De asemenea, la ameliorarea situației școlilor au contribuit și o serie de proiecte și programe care au urmărit obiective relevante în această arie.
- Din păcate, perioada îndelungată de sub-finanțare cât și distribuția dezechilibrată a beneficiarilor de finanțare la nivelul județelor face ca, în continuare, să se mențină o serie de probleme și dificultăți privind resursele materiale. Cu posibilități mai reduse de a fi asistate de autoritățile locale, unitățile școlare din mediul rural sunt într-o situație de dezavantaj din acest punct de vedere.

- Învățământul profesional și tehnic solicită, din perspectiva resurselor materiale, spații și dotări specifice oricărei unități de învățământ, precum și unele caracteristici (ateliere, laboratoare, materii prime ș.a.). În condițiile în care măsura de prelungire a duratei învățământului obligatoriu la 10 ani a fost implementată rapid în practica școlară, o parte din unitățile de învățământ care au primit integral sau parțial specificul SAM, începând cu anul 2003, nu au putut asigura resursele materiale necesare.
- La nivel general, spațiul de învățământ (sălile de clasă) nu a constituit o problemă decât în foarte rare cazuri. Dotarea școlilor cu laboratoare, cabinete, biblioteci școlare și săli de sport este diferită de la un caz la altul, fără a constitui însă un aspect deosebit de critic.
- O problemă deosebită o reprezintă, însă, faptul că în aproape o cincime dintre unitățile de învățământ investigate nu există ateliere școlare. În această situație se află, în general, școlile din mediul rural și în special cele nou înființate, ulterior anului 2003 (școli generale la care au fost atașate clase SAM). Absența atelierelor școlare în aceste unități de învățământ devine un aspect problematic mai ales în situațiile în care la nivelul comunității locale nu există angajatori ce pot oferi alternativa instruirii practice la locul de muncă.
- Nivelul de apreciere a cantității și calității echipamentelor și materialelor didactice ale școlilor este scăzut în rândul actorilor investigați, situându-se sub valoarea medie a scalei de evaluare. Gradul de apreciere este mai redus în aceleași tipuri de unități de învățământ menționate anterior: școlile din mediul rural, respectiv cele nou înființate ca urmare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu. Aceste unități de învățământ sunt deficitare din punct de vedere al spațiilor, echipamentelor și materialelor didactice, atât din punct de vedere cantitativ, cât și din perspectiva calității și adaptării acestora la specificul SAM.
- Datele investigației evidențiază un anume nivel de ameliorare a dotărilor materiale ale unităților de învățământ profesional în perioada ulterioară anului 2003, atât sub aspect cantitativ, cât și calitativ. Peste două treimi dintre școlile investigate consideră că nivelul resurselor materiale s-a îmbunătățit – ușor sau semnificativ – în perioada 2003-2007. Această ameliorare se datorează – în opinia cadrelor didactice și a părinților investigați – mai ales programelor Phare în care au fost implicate școlile și fondurilor proprii ale unităților de învățământ, apoi investițiilor autorităților locale și donațiilor primite la nivelul comunității.
- Cu toate ameliorările înregistrate, dotarea școlilor de arte și meserii cu echipamente și materiale rămâne încă un aspect problematic al sistemului de educație românesc, cu repercusiuni asupra calității și eficienței activității didactice.

2.3. Calitatea resurselor umane

- Măsura de prelungire a învățământului obligatoriu de la 8 la 10 ani implementată începând cu anul 2003 a fost întâmpinată de o situație relativ confortabilă cu privire la nivelul de calificare a personalului didactic analizat în ansamblu, deficitul de personal didactic calificat situându-se la nivel general în jurul a 4,5%. Mai mult, în perioada de referință a acestui raport, situația calificării personalului didactic nu înregistrează evoluții semnificative pe total sau pe categorii de personal didactic, astfel că în anul școlar 2006-2007 ponderea personalului didactic calificat este similară cu cea din anul introducerii acestei măsuri. Datele anchetei de față a evidențiat însă că această situație aparent confortabilă se nuanțează semnificativ atunci când luăm în considerare o serie de factori cum ar fi categoria de personal didactic, mediul de rezidență al școlii sau tipul de școală.
- Pe categorii de personal, se constată că, în cei 4 ani analizați, situația calificării maiștrilor instructori își păstrează un dezavantaj în raport cu cea a altor categorii de personal, ecartul situându-se între 4,2 și 6,3 puncte procentuale.
- Datele anchetei arată că, la 4 ani de la implementarea măsurii de prelungire a învățământului obligatoriu, problema calificării cadrelor didactice din mediul rural reprezintă în continuare o provocare ce necesită intervenții eficiente în sensul îmbunătățirii calității actului didactic. Cu toate acestea, raportându-ne la perioada de referință a acestui raport, se observă că deficitul de personal calificat înregistrează o tendință progresivă de ameliorare în zonele rurale. În ciuda tendinței de îmbunătățire din ultimii ani, deficitul de calificare din mediul rural rămâne încă semnificativ, aproape 23% dintre maiștrii instructori și 10,7% dintre cadrele didactice de specialitate înregistrate la nivelul anului 2006-2007 fiind încă necalificate.
- În raport cu tipurile de școli supuse cercetării, la nivelul tuturor categoriilor de personal didactic, atât din mediul urban, cât și din cel rural, se constată o situație de dezavantaj în ceea ce privește calificarea cadrelor didactice din școlile de arte și meserii nou înființate, comparativ cu celelalte. În ciuda unei ușoare tendințe de îmbunătățire din ultimii ani, deficitul de calificare în cazul SAM-urilor nou înființate este încă semnificativ, aproximativ 32% dintre maiștrii instructori din mediul urban și aproape 21% dintre cei din urban fiind necalificați la nivelul anului 2006-2007.
- Datele culese prin anchetă pun în evidență discrepanțe importante în ceea ce privește ponderea cadrelor didactice care au absolvit modulul psiho-pedagogic, mai ales în funcție de mediul de rezidență și mai puțin în ceea ce privește tipul de școală. Pe categorii de personal didactic, cea mai importantă pondere a celor care nu dețin modulul pedagogic se înregistrează în cazul maiștrilor instructori care predau în școlile nou înființate din mediul rural, aproape 40% dintre aceștia profesând în sistemul de educație în anul școlar 2006-2007 fără a avea pregătire psiho-pedagogică adecvată. Situația acestora este cu atât mai îngrijorătoare cu cât diferențele în raport cu școlile cu tradiție în furnizarea de formare

profesională situate în același mediu de rezidență erau la nivelul anului 2006-2007 în jurul a 17 p.p. în defavoarea noilor SAM-uri din rural.

- Navetismul înregistrează o ușoară tendință ascendentă atât în mediul rural, cât și în cel urban, atât în școlile de arte și meserii nou înființate, cât și în cele deja existente în anul 2003. Această tendință aduce în atenție o posibilă accentuare a situației de instabilitate și fluctuație a personalului didactic la nivelul întregului sistem de învățământ, fenomene care ar putea avea efecte indirecte asupra calității învățării ce merită investigate într-o viitoare cercetare. Pe categorii de personal didactic, nivelul cel mai ridicat al navetismului se înregistrează în cazul cadrelor didactice care predau discipline de specialitate și în cazul maiștrilor instructori din mediul rural.

2.4. Curriculum și evaluare

- Filiera profesională ar trebui să aparțină și în fapt, nu doar declarativ, paradigmei educaționale centrate pe elev. Lipsa de adecvare la elev a planurilor-cadru și a programelor școlare plasează SAM în categoria unui curriculum rigid, inflexibil, fără posibilități reale care să permită elevului opțiuni de parcurs școlar. Este fundamental ca segmentul de profesionalizare din învățământul obligatoriu să nu marginalizeze, prin ocazii de învățare proiectate după un tipar învechit și conform unor sugestii metodologice accentuând un unic decupaj al conținuturilor.
- Racordarea actuală a programelor școlare SAM de cultură generală la cele de liceu se face fără a se asigura o reală ruta progresivă. Curriculumul pentru cultura de specialitate este prezentat în formulări complicate, cu multe reveniri și organizatoare grafice care în loc să sistematizeze informația, complică semnificația la nivelul textului. De asemenea, prezentarea acestuia este una de tip prescriptivist, prin abordarea cronologică a conținuturilor.
- Cu privire la manualele elaborate pentru disciplinele de specialitate din cadrul rutei SAM, principalele concluzii sunt următoarele: În principal manualele pentru SAM pe care le-am analizat nu sunt foarte inovative în prezentare – abundă analitismul, descriptivismul, conexiunile și transferul fiind lăsate pentru alte resurse. Manualele au o tentă artificială, prezintă exemple, dar arareori acestea sunt din viața reală. Absența unei viziuni unitare a colectivului de autori, precum și absența unei perspective curriculare clare conduce adesea la prezentări cu redundanțe, fără accente formative. Forma grafică lasă de dorit în majoritatea cazurilor – contează mai degrabă economia de hârtie decât funcționalitatea paginii în perspectiva lecturii. Totuși criteriul economic nu mai este la fel de clar atunci când se oferă manuale cu multe repetări.
- În ceea ce privește perspectiva celor chestionați cu privire la oportunitățile și constrângerile cu care se confruntă în implementarea curriculumului, s-a constatat că majoritatea actorilor educaționali consideră că actualele programe școlare pentru învățământul

profesional sunt aglomerate. Această situație este determinată în special de rolul dublu al SAM ca rută de profesionalizare progresivă – asigurarea unui nivel de calificare și asigurarea accesului elevilor către liceu.

- Cadrele didactice și managerii școlari apreciază că parteneriatul școală-agenți economici la nivelul curriculumului școlar este în prezent la un standard de funcționalitate mai înalt decât în perioada anterioară. Totuși, orele alocate curriculumului în dezvoltare locală sunt considerate insuficiente pentru realizarea scopului acestuia. De asemenea, unele condiții de aplicare a CDL (oferta pieței muncii insuficient dezvoltată la nivel local, domenii agenților economici neconcordanțe cu specializările oferite prin SAM, motivația insuficientă a companiilor) fac dificilă implicarea reală a angajatorilor.
- Există o serie de condiții specifice care determină dificultăți în aplicarea curriculumului SAM: o parte dintre elevi vin în SAM slab motivați pentru profesionalizare, ca urmare a repartiției computerizate a elevilor în clasa a IX-a; nivelul de pregătire școlară a multor elevi care vin în SAM este nesatisfăcător; la disciplinele de cultură generală nu există manuale special elaborate pentru SAM. În aceste condiții, aplicarea curriculumului școlar solicită din partea cadrelor didactice eforturi de adaptare la specificul elevilor din SAM și la specificul condițiilor locale (resurse ale școlii și ale comunității).
- Planurile de învățământ pentru clasele IX-X SAM alocă pentru pregătirea practică aproape jumătate din programul de studiu. Conform declarațiilor directorilor școlilor cuprinse în cercetare, practica profesională a elevilor se organizează, în peste trei sferturi dintre cazuri, atât în atelierele școlare, cât și în întreprinderi. Situațiile în care instruirea practică se desfășoară numai în ateliere sau numai la angajatori sunt mai frecvente în cazul SAM-urilor din mediul rural și a celor înființate după anul 2003 și determină dificultăți în ceea ce privește calitatea pregătirii.
- Elevii, cadrele didactice și părinții au semnalat o serie de probleme în organizarea și desfășurarea instruirii practice. Mai ales directorii de școli și cadrele didactice declară că parteneriatul școală-agenți economici nu funcționează eficient în multe școli; resursele materiale ale unor școli (existența atelierelor școlare și calitatea dotărilor) nu asigură organizarea instruirii practice în condiții optime; în unele cazuri, există dificultăți în asigurarea resurselor umane necesare pentru instruirea practică; unii dintre angajatori nu asigură condiții optime de desfășurare a practicii.
- Organizarea instruirii practice rămâne un aspect problematic în multe dintre unitățile de învățământ profesional din mediul rural și în SAM-urile nou înființate în contextul trecerii la învățământul obligatoriu de 10 ani. Acestea sunt, în general, unități de învățământ cu probleme privind dotarea atelierelor școlare și cu posibilități mai reduse de dezvoltare a parteneriatului cu întreprinderi la nivelul comunității, determinate fie de un mediu economic insuficient dezvoltat, fie de lipsa unei tradiții în acest sens.

- Multe dintre cadrele didactice investigate susțin importanța portofoliului ca modalitate de înregistrare a progresului școlar al fiecărui elev. Există însă multe opinii potrivit cărora acesta reprezintă numai o impunere formală a unui nou mod de lucru cu elevii, care se reduce la înregistrarea globală a competențelor, fără diferențieri individuale și care, astfel, nu aduce schimbări pozitive în calitatea procesului didactic.
- Opiniile elevilor cuprinși în cercetare cu privire la portofoliu sunt variate. Este de remarcat că peste un sfert dintre elevi nu cunosc semnificația portofoliului, ceea ce demonstrează că acesta nu este utilizat în mod eficient în activitatea didactică, iar elevilor nu li se explică ce rol are acesta în evaluare. De altfel, utilitatea practică a portofoliului pentru educația permanentă nu este susținută nici dincolo de spațiul școlii: angajatorii nu solicită absolvenților portofoliul, fie pentru că nu au cunoștință despre existența acestuia, fie pentru că nu știu cum să îl folosească.

2.5. Oferta educațională

- Oferta educațională pentru SAM s-a diminuat, în perioada 2003-2006, cu aproximativ 30%, ca urmare a tendințelor demografice înregistrate (reducerea cohortelor de absolvenți ai clasei a VIII-a), dar și datorită reducerii cererii pentru această filieră de formare în favoarea liceului.
- La nivel general, cea mai mare pondere a locurilor oferite de SAM la intrarea în sistem se înregistrează în cazul a două specializări: mecanică și industrie textilă.
- Distribuția pe specializări a locurilor din planul de școlarizare evidențiază diferențe semnificative pe medii de rezidență, în mediul rural oferta fiind mai puțin diversificată în comparație cu mediul urban. Cea mai mare pondere a locurilor în SAM din rural se înregistrează în cazul mecanicii, agriculturii și industriei textile și pielăriei, în timp ce multe specializări sunt slab sau deloc prezente (chimie industrială, electronică, materiale de construcții, silvicultură, tehnici poligrafice etc.).
- Există diferențe relativ semnificative cel puțin în privința anumitor specializări între SAM-urile nou înființate în mediul rural și cele cu tradiție în domeniul formării profesionale situate în aceleași zone. Diferențele rezidă în ponderea mult mai mare a locurilor oferite, prin planul de școlarizare, unităților școlare mai noi pentru anumite specializări (cum este cazul agriculturii și industriei textile și pielăriei) sau, dimpotrivă, în ponderi mult mai reduse pentru altele (mecanică, comerț), comparativ cu școlile care funcționau anterior anului 2003.
- În perioada 2003-2006 se înregistrează o evoluție pozitivă în ceea ce privește distribuția locurilor oferite noilor SAM din mediul rural, pe specializări. Totuși, pare să se mențină o orientare relativ excesivă a ofertei acestor școli către ocupațiile locale, în special din domeniul agriculturii, dar și al textilelor și pielăriei, ultimele putând fi încadrate, într-o

oarecare măsură, și în sfera ocupațiilor casnice (croitorie, prelucrarea pielii), în defavoarea unor domenii mai atractive și/sau care implică șanse sporite de angajare, fapt evidențiat și de către părinți în cadrul interviurilor de grup.

- Atât la nivelul întregului sistem de învățământ profesional, cât mai ales în mediul rural, există încă diferențe foarte importante între specializările din oferta SAM și piața muncii, din perspectiva domeniilor majore ale economiei (agricultură, industrie și servicii).

3. Rezultatele măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu

3.1. Participarea la educație

- Rata brută de cuprindere în învățământul obligatoriu de 10 ani s-a redus cu aproximativ 2 puncte procentuale, comparativ cu rata de cuprindere în învățământul obligatoriu de 8 ani (în anul școlar 2002/2003 rata de cuprindere în învățământul obligatoriu de 8 ani reprezenta aproximativ 98%, în timp ce, începând din anul școlar 2003/2004 – după intrarea în vigoare a prevederilor referitoare la prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani – până în prezent, rata de cuprindere în învățământul obligatoriu de 10 ani se situează în jurul valorii de 96%).
- Rata de cuprindere în învățământul gimnazial a crescut ușor; în anul școlar 2006/2007 aceasta a fost cu numai 2 puncte procentuale mai mare față de anul 2002/2003, în clasele IX-X de liceu și anii I și II de învățământ profesional și de ucenici/SAM – de la 89,2% la 91%.
- Rata brută de cuprindere în clasele IX-X de liceu și anii I și II de învățământ profesional și de ucenici/SAM a crescut cu numai 1 punct procentual în 2006/2007 față de 2002/2003 – de la 80,9% la 82% (în anul 2005/2006 a fost chiar mai redusă – 80%), deși începând din anul școlar 2003/2004 a intrat în vigoare măsura privind durata învățământului obligatoriu de 10 ani.
- Rata brută de cuprindere în învățământul secundar superior (liceu și SAM) la nivelul anului 2006/2007 a crescut semnificativ (creștere înregistrată, de altfel, exclusiv la nivelul liceului), cu 5 puncte procentuale față de perioada cuprinsă între anii școlari 2001/2002 – 2005/2006, perioadă în care valoarea indicatorului s-a menținut la aproximativ 75%.
- Se menține o diferență mare, de aproximativ 27-29 puncte procentuale, în ceea ce privește rata brută de cuprindere în învățământul liceal și profesional corespunzătoare celor două medii de rezidență, în anii școlari 2005/2006 și 2006/2007. Cu toate că în perioada analizată diferența s-a atenuat (de la 36,5 puncte procentuale în 2002/2003 la 27-29 puncte procentuale în ultimii ani), se poate estima că mai mult de o treime din populația din mediul rural de vârstă școlară corespunzătoare învățământului secundar nu accede la acest nivel de educație, fapt care atrage atenția asupra riscului privind dezvoltarea capitalului

uman în ariile rurale. Valoarea redusă a ratei de cuprindere corespunzătoare mediului rural poate fi considerată, de asemenea, un punct critic al sistemului, în condițiile măsurilor de generalizare a învățământului obligatoriu de 10 ani.

- Se înregistrează o diferență foarte mare între rata de cuprindere în învățământul liceal a tinerilor din mediul rural, comparativ cu cea corespunzătoare pentru mediul urban (în anul 2002/2003 această diferență era de 37 puncte procentuale – 33% în rural, respectiv 70,3% în urban). Deși începând din anul școlar 2004/2005 această diferență tinde să se reducă, chiar și în ultimul an al perioadei analizate valoarea ratei de cuprindere în învățământul liceal a tinerilor din mediul urban este de aproape două ori mai mare, comparativ cu cea înregistrată în mediul rural – 75,1% față de 41,7%. Această situație este consecința dezvoltării în mediul rural în special a rețelei de școli profesionale/SAM, pe lângă fostele școli generale de 8 ani, în perspectiva generalizării învățământului obligatoriu de 10 ani. O astfel de oportunitate oferită elevilor din mediul rural poate fi privită și ca o măsură inechitabilă pentru aceștia: facilitarea accesului tinerilor din mediul rural la învățământul obligatoriu de 10 ani prioritar prin SAM, în defavoarea liceului.
- Creșterea ratei de tranziție în învățământul secundar superior este puțin semnificativă, după intrarea în vigoare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu – cu 1,8 puncte procentuale în anul școlar 2006/2007 comparativ cu 2002/2003 (90,4% față de 88,6%). Creșterea înregistrată se constată în cazul liceului (cu 2,4 puncte procentuale pentru aceiași ani de referință), în învățământul profesional valoarea indicatorului fiind în continuă scădere în perioada cuprinsă între anii școlari 2002/2003 – 2006/2007.
- Se menține un mare decalaj între populația școlară din mediul rural, comparativ cu cea din urban în ceea ce privește rata de tranziție la anul de completare (40,2%, respectiv 46,8% în anii școlari 2005/2006 și 2006/2007 – în mediul rural, față de 76,4% și respectiv 80,9% în aceiași ani – în urban). Rata de tranziție pentru elevii din zonele rurale care frecventează școli cu clase I-VIII la care au fost atașate clase SAM este mult mai redusă, reprezentând jumătate din cea corespunzătoare mediului rural, în ansamblu și, respectiv un sfert din cea specifică mediului urban.
- Datele prezentate ilustrează proporția importantă a tinerilor care nu beneficiază de măsura privind prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani și dezavantajul celor din mediul rural, situație ce presupune necesitatea identificării cauzelor participării încă reduse la educația de acest nivel, asigurarea oportunităților corespunzătoare și aplicarea unor soluții eficiente de stimulare.

3.2. Eficiența internă și calitatea educației de nivel preuniversitar

3.2.1. Eficiența internă a educației

- Se înregistrează un trend ascendent în ceea ce privește rata de promovare în învățământul primar și gimnazial, în ansamblu, cât și în ciclul primar (în gimnaziu rata se menține la un nivel relativ constant). Fiind un indicator direct proporțional cu rata de promovare, aceeași tendință pozitivă o manifestă și rata de repetenție.
- Tendințe similare se manifestă atât în ceea ce privește rata de promovare, cât și de repetenție la nivelul celor două medii de rezidență, cu menținerea decalajului în favoarea mediului urban (decalajul tinde însă să se reducă, în ultimul an al perioadei de referință).
- S-a înregistrat o scădere accentuată a ratei de promovare în învățământul profesional/SAM, manifestată încă din anul școlar 2003/2004, anul intrării în vigoare a măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu (la nivelul liceului se remarcă, de asemenea, o reducere a valorii indicatorului, dar aceasta înregistrează numai 1%). Concomitent cu reducerea ratei de promovare, rata repetenției la nivelul SAM crește de peste 4 ori, fapt ce evidențiază că implementarea măsurii de prelungire a duratei învățământului obligatoriu a produs și continuă să producă efecte negative importante în planul eficienței educației corespunzătoare acestui nivel de învățământ.
- A crescut continuu rata abandonului școlar (calculat prin metoda “intrare-ieșire”), atât pe ansamblul învățământului primar și gimnazial, cât și la nivelul fiecăruia dintre cele două cicluri.
- Pierderile școlare în ansamblu, cât și rata abandonului școlar pe cohortă (calculat pe baza analizei cohortelor aparente de elevi) în învățământul primar și gimnazial se mențin la un nivel ridicat. Pentru fiecare dintre cele două niveluri de învățământ se constată o creștere a ratei la cohortele care finalizează ciclurile respective în ultimii doi ani școlari ai perioadei de referință (și pentru care sunt, în prezent, date disponibile) – 2004/2005 și 2005/2006.
- În ultimii ani s-a accentuat decalajul între mediul rural și urban în ceea ce privește fenomenul abandonului școlar, în dezavantajul mediului rural.
- Se înregistrează o rată mai ridicată a abandonului școlar în învățământul obligatoriu cu durata de 10 ani, comparativ cu cea înregistrată pe parcursul anilor în învățământul obligatoriu de 8 ani.
- Rata abandonului în învățământul profesional se menține la valori ridicate, cu tendință de creștere în ultimul an.
- Tendința înregistrată de indicatorii analizați mai sus evidențiază necesitatea continuării unor programe cu scop de reducere a abandonului școlar, atât în la nivelul învățământului profesional, cât și în învățământul primar și gimnazial, având în vedere că o proporție importantă a elevilor abandonează studiile înainte de absolvirea ciclului gimnazial.

Cu privire la **cauzele abandonului școlar și neșcolarizării în învățământul obligatoriu de 10 ani**, investigațiile realizate în rândul a diferite categorii de actori – decidenți în domeniul educației, cadre didactice, părinți, elevi – au evidențiat că abandonul școlar și neșcolarizarea în învățământul obligatoriu de 10 ani și, în mod special, în învățământul profesional (SAM), prezintă multiple cauze, cele mai multe acționând și asupra deciziei elevilor de finalizare a studiilor odată cu absolvirea SAM.

⇒ Cauze la nivelul mediului familial:

- Condițiile materiale precare ale unor familii, cele mai multe situate în mediul rural, care nu permit susținerea costurilor colaterale ale educației copiilor, chiar în condițiile în care rețeaua SAM a fost dezvoltată astfel încât elevii să beneficieze de frecventarea unor unități de învățământ situate cât mai aproape de domiciliu; în unele dintre aceste familii, nivelul ridicat al sărăciei generează fenomenul muncii copiilor și, ca urmare, abandonul școlar;
- Atitudini rezervate față de educație, lipsă de interes a unor părinți pentru educația și formarea copiilor, percepție negativă asupra rolului și importanței educației;
- Migrația forței de muncă în străinătate, cu consecințe în plan emoțional, al educației și formării copiilor, al dezvoltării unor comportamente deviante etc.

⇒ Cauze de natură individuală:

- Lipsa de motivație a unor elevi pentru frecventarea și finalizarea SAM, generată, în anumite cazuri, de „frecventarea întâmplătoare” a acestei filiere de formare (prin „redistribuire”, ca urmare a rezultatelor mai scăzute la testarea națională), de schimbarea pe parcursul frecventării SAM a opțiunilor profesionale, dar și de alți factori care vizează:
 - mediul școlar – resursele materiale insuficiente ale școlii, dotarea necorespunzătoare a atelierelor școlare, lipsa oportunităților de desfășurare a instruirii practice (lipsa agenților economici în zonă și, ca urmare, imposibilitatea încheierii unor convenții privind desfășurarea instruirii practice), toate acestea cu repercusiuni asupra nivelului de pregătire profesională a elevilor; conștientizând slaba pregătire profesională pe care o dobândesc pe parcursul SAM, o parte dintre elevi își pierd încrederea în posibilitatea inserției profesionale și, implicit, motivația pentru învățare;
 - mediul familial – atitudinile rezervate ale părinților față de educația și formarea profesională a copiilor;
 - mediul economic și de afaceri, mai precis caracteristicile pieței forței de muncă din zonă – cererea redusă de forță de muncă și, ca urmare, oportunități reduse de angajare, nivelul scăzut al salariilor practicate de către agenții economici;
- Plecarea în străinătate a elevilor, fără finalizarea SAM, atrași de nivelul ridicat al salariilor din țările Uniunii Europene.

⇒ Cauze de natură școlară:

- Specificul calificării oferite de unitatea de învățământ frecventată care, în unele cazuri, generează abandonul și/sau scăderea motivației pentru continuarea studiilor după absolvirea SAM: considerând că șansele de inserție profesională pe baza specialității obținute sunt minime, elevii abandonează școala; se reclamă, în astfel de situații, decizia unilaterală a școlii cu privire la oferta de calificări (fără implicarea părinților); în relație cu cele de mai sus poate fi pusă în discuție și eficiența activității de consiliere.
- Insuficienta dezvoltare a rețelei SAM care organizează și anul de completare, situație care limitează posibilitățile de continuare a studiilor în cazul elevilor proveniți din familii dezavantajate care nu pot suporta costurile educației și formării copiilor în unități de învățământ situate în alte localități decât cea de domiciliu.

3.2.2. Rezultatele elevilor la evaluări naționale /examene finale

- În perioada 2000-2005 se înregistrează o reducere importantă a ratei de promovare a examenului de final al gimnaziului (indiferent de metoda adoptată pentru calcularea indicatorului – prin raportarea numărului de elevi care au promovat examenul la numărul elevilor prezentați, respectiv la numărul elevilor înscriși în clasa a VIII-a în același an școlar). În anul școlar 2005/2006 se constată, însă, anumite semnale pozitive în ceea ce privește rata de succes a elevilor la testarea națională de la sfârșitul clasei a VIII-a.
- Se mențin decalaje deosebit de accentuate – de aproximativ 20-25 puncte procentuale – între rata de succes a elevilor din mediul rural, comparativ cu cea a elevilor din urban. Nivelul rezultatelor școlare obținute de elevi (mediile generale) se reduce continuu în perioada 2000-2005. Această situație este evidențiată și de creșterea proporției elevilor respinși la testarea națională, care ajunge în 2004/2005 la 28,4% (de două ori mai mare comparativ cu anul 2000/2001 – 14%); în anul școlar 2005/2006 proporția elevilor cu eșec se reduce la aproximativ 22% (ceea ce reprezintă totuși un nivel ridicat), în același timp crescând și ponderea celor cu rezultate foarte bune și bune. Având în vedere proporția ridicată a elevilor care au obținut rezultate slabe sau au înregistrat un eșec la examinarea națională și care pot frecventa numai Școala de Arte și Meserii, se ridică serioase semne de întrebare cu privire la nivelul de pregătire pe care îl vor atinge aceștia la finalizarea filierei profesionale de formare.
- La fel ca în cazul tuturor indicatorilor analizați, se menține un mare decalaj între rezultatele elevilor din mediul urban și cele ale elevilor din rural. În acest sens, dacă ne referim numai la situațiile de eșec, proporția elevilor din rural este de peste două ori mai mare, comparativ cu a celor din urban, pe parcursul întregii perioade de referință. La fel de importante sunt, de altfel, și diferențele între mediile generale pe care elevii le obțin.

- Se înregistrează o rată înaltă de promovare a examenului final în învățământul profesional – aproximativ 99% pe parcursul întregii perioade de referință – și o pondere ridicată a elevilor care obțin rezultate bune și foarte bune (peste 90% dintre elevi au medii peste 7). Nivelul ridicat al rezultatelor elevilor nu este însă confirmat în totalitate și de angajatori.

3.3. Accesul pe piața muncii a absolvenților SAM

- Pe lângă elevii care frecventează SAM ca prim pas pentru a obține o calificare de nivel mediu/superior și ca o cale de acces la liceu (în special în cazul elevilor din mediul urban), există o proporție importantă de elevi care optează pentru această filieră de formare în vederea obținerii unei minime calificări și integrării pe piața muncii (îndeosebi în rural), opțiunea acestor elevi fiind influențată în primul rând de dificultățile materiale cu care se confruntă familiile din care provin. În prezent însă, atât elevii, cât și directorii unităților SAM investigate sunt mai degrabă rezervați în ceea ce privește șansele de angajare a absolvenților la finalizarea clasei a X-a SAM, în special în cazul celor care studiază în unități de învățământ din mediul rural și în cele nou înființate în aceleași arii.
- Deficiențele privind organizarea instruirii practice și resursele materiale precare ale școlilor afectează șansele absolvenților SAM de a se angaja. Acestea sunt influențate, de asemenea, de existența unei oferte încă insuficiente de locuri de muncă, mai ales în mediul rural sau în orașele mai mici (foste mono-industriale) și de slaba motivare a angajatorilor de a răspunde solicitărilor școlilor de colaborare și de implicare în procesul de formare profesională inițială. Pe de altă parte, angajatorii au un nivel ridicat al așteptărilor cu privire la competențele absolvenților pe care doresc să-i angajeze, condiționând, totodată, angajarea de o anumită experiență profesională, greu de dobândit în măsura în care se menține această condiție.

RECOMANDĂRI

Participarea scăzută la educația obligatorie de 10 ani (exprimată prin rata ridicată a abandonului școlar și neșcolarizare), eficiența scăzută a învățământului profesional/SAM (rată redusă de promovare, implicit rată ridicată a repetenției și abandonului), nivelul nesatisfăcător de pregătire profesională a absolvenților – în unele cazuri (după cum a rezultat din investigarea actorilor școlii), deficiențele privind resursele materiale și umane, cele care vizează curriculum etc. presupun o serie de soluții, măsuri, intervenții și/sau multiplicarea/intensificarea celor deja puse în aplicare, menite să acționeze în vederea ameliorării problemelor constatate, să contribuie la sporirea calității educației. Aceste intervenții, așa cum sunt prezentate în cele ce urmează, trebuie să acționeze la diverse paliere: elev, familie, școală (cu toate componentele pe care le presupune aceasta), mediu economic.

⇒ **Elev:**

- Desfășurarea, la nivelul gimnaziului și pe parcursul învățământului profesional, a unor activități complexe de consiliere a elevilor (cu accent pe elementele de orientare școlară și profesională) și sporirea eficienței acestor activități.
- Derularea, în cazul elevilor de la aceleași niveluri de învățământ, a unor activități de informare privind caracteristicile pieței forței de muncă din zonă și oportunitățile reale de angajare.
- Sporirea nivelului de pregătire profesională, implicit a încrederii în șansele de inserție profesională și a motivației pentru învățare, prin intermediul unor acțiuni menite să conducă la ameliorarea calității resurselor materiale ale școlii, a dotărilor atelierelor școlare, a condițiilor de desfășurare a instruirii practice, inclusiv la agenți economici din zonă etc.
- Stabilirea unor măsuri suplimentare de protecție socială pentru copiii proveniți din categoriile cele mai dezavantajate, în vederea stimulării și susținerii participării la SAM, de genul celei cunoscute sub denumirea „bani de liceu” (prevăzută prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 4839/01.10.2004, cu modificările și completările ulterioare, privind criteriile specifice și metodologia de acordare a sprijinului în cadrul Programului național de protecție socială „Bani de liceu”) și sporirea cuantumului respectiv.

⇒ **Familie:**

- Desfășurarea, la nivelul școlii, a unor activități de informare a părinților privind rolul și importanța educației, drepturile copilului, normele referitoare la regimul de muncă

și viață a elevilor etc.; aceste activități trebuie să vizeze: ameliorarea percepției părinților cu atitudini rezervate față de școală asupra importanței educației pentru dezvoltarea profesională și personală a copiilor, pentru succesul lor în viață, implicit să conducă la reducerea situațiilor de abandon școlar și neșcolarizare datorate unor cauze de natură familială; scăderea numărului de cazuri de exploatare a muncii copiilor și chiar a riscului privind starea de sănătate a unor copii.

- Organizarea unor activități periodice de consiliere a părinților, în special la nivelul claselor VII-VIII, care să permită cristalizarea opțiunilor acestora privind educația și pregătirea profesională a copiilor.
- Dezvoltarea, la inițiativa școlii, a unui parteneriat real între școală și familie, în cadrul căruia părinții să fie informați cu privire la situația școlară a copiilor (adrese de informare, vizite ale cadrelor didactice la domiciliul elevilor, discuții cu părinții – organizate în cadrul formal al ședințelor cu părinții sau în contexte informale), să fie consultați în luarea unor decizii importante pentru școală și în soluționarea unor probleme ale acestora etc.

⇒ Școală

• Rețea și ofertă școlară

- Dezvoltarea rețelei de unități SAM care organizează și anul de completare, în special în mediul rural; în felul acesta, costurile presupuse de frecventarea nivelului respectiv de învățământ în altă localitate decât cea de domiciliu s-ar diminua semnificativ.
- Consultarea *de facto* și periodică a părinților (eventual a elevilor) și a altor membri ai comunității (angajatori, autorități locale etc.) în vederea stabilirii ofertei de calificări a școlii.
- Dezvoltarea ofertei educaționale a SAM-urilor din perspectiva realizării unei repartizări echilibrate a specializărilor pe domenii majore ale economiei, pe medii de rezidență și prin raportare la cerințele locale ale pieței muncii.

• Resurse umane

- Focalizarea ofertelor de formare continuă către nevoile specifice ale unor categorii aflate în deficit de calificare, în vederea reducerii decalajelor semnificative în calificarea personalului didactic, constatate prin cercetare. Una dintre categoriile care ar putea face obiectul imediat al unei strategii de formare eficientă este reprezentată de maiștrii instructori din mediul rural care lucrează în școlile de arte și meserii înființate după anul 2003. Programele de formare adresate acestei categorii ar putea fi orientate spre didactica instruirii practice, diversificând și flexibilizând totodată oportunitățile de participare și absolvire a modulului psiho-pedagogic. De asemenea, măsurile de creștere a gradului de adecvare a calificării personalului didactic în raport cu oferta

instituțiilor de învățământ ar putea fi orientate către acele categorii de cadre didactice specializate în domenii deficitare pe piața muncii, cum ar fi construcțiile, lucrările publice sau serviciile.

- **Resurse materiale**

- Stabilirea ca prioritate, în cadrul programelor naționale și locale de ameliorare a resurselor unităților de învățământ, a dotării unităților de învățământ profesional din mediul rural, în special a celor înființate după anul 2003, cu resursele necesare desfășurării în condiții optime a pregătirii de specialitate (ateliere, laboratoare, alte echipamente și materiale didactice). O astfel de recomandare se impune datorită faptului că întreaga cercetare a evidențiat situația de defavorizare a acestei categorii de școli din perspectiva multiplelor componente ale sistemului de educație (resurse materiale, resurse umane, calitatea ofertei, participarea școlară etc.), dar în special în ceea ce privește inexistența atelierelor în cazul unei proporții importante dintre acestea și dotarea necorespunzătoare cu echipamente.
- Identificarea unor modalități concrete de motivare a angajatorilor și a altor categorii de posibili susținători locali (firme, ONG-uri etc.) de a participa la ameliorarea dotării materiale a școlilor, necesară organizării în condiții optime a pregătirii de specialitate.

- **Curriculum**

- Includerea, în planurile-cadru de învățământ pentru SAM, a unei componente semnificative de curriculum la decizia școlii (CDS), care să permită elevului opțiuni de parcurs școlar. Alocarea orară pentru CDS s-a izbit în trecut de argumentul cantitativ al numărului de ore de pregătire de specialitate, care ar trebui în mod obligatoriu să fie parcurs de către un elev pentru a obține un anumit nivel de calificare. Ideea este însă să privim ieșirile SAM nu doar cantitativ (adunăm ore și rezultă suma cerută), ci mai ales calitativ: Este eficient acest desen curricular centralist? Răspunde curriculumul lipsit de CDS aspirațiilor elevilor? Răspunde el măcar nevoilor comunității?
- Revizuirea modalităților de definire a programelor școlare SAM pentru cultura generală. În actuala prezentare, curriculumul care vizează cultura generală pentru SAM este dezvoltat într-o altă viziune, comparativ cu programele corespunzătoare ciclului inferior de liceu. Acestea trebuie să fie racordate programelor de liceu din perspectiva competențelor specifice vizate pe parcursul claselor a IX-a – a X-a, numai astfel SAM reușind să devină o efectivă ruta progresivă.
- Revizuirea curriculumului pentru cultura de specialitate, în vederea prezentării acestuia într-o formulă simplă și coerentă. Un punct de plecare în acest demers este reprezentat de standardele de pregătire profesională (SPP). Această afirmație este susținută de două motive: În primul rând SPP reprezintă un exemplu de structurare

concisă, fără redundanțe, și cât se poate de transparentă a rezultatelor învățării. O asemenea formulă de organizare poate fi luată ca model în construcția curriculară pentru aria Tehnologii, a cărei organizare este în prezent complicată, cu multe reveniri și organizatoare grafice care, în loc să sistematizeze informația, complică semnificația la nivelul textului. În al doilea rând, SPP este referința pentru învățare și evaluare. Pornind de la aceste observații, nu numai la nivelul formei, dar și al fondului, SPP trebuie să orienteze elaborarea curriculumului. Centrate pragmatic, standardele pot oferi o orientare spre competență (și performanță) dincolo de simpla declarație sau mimare a retoricii europene. O posibilitate de elaborare a curriculumului de specialitate ar fi prin particularizarea acțională a SPP: Ce activități de învățare antrenează competența x? Ce activități de învățare antrenează elevul pentru a face față unei probe de evaluare y?

- Renunțarea la prescriptivism în abordarea cronologică a conținuturilor, în cazul curriculumului de specialitate.
- Organizarea unor programe de formare a autorilor de curriculum de specialitate, din perspectiva împărtășirii nu a experienței tradiționale, ci a viziunii moderne cu adevărat centrate pe elev. În primul rând, autorii de curriculum trebuie să interiorizeze conceptul de competență ca ansamblu structurat, depășind viziunea cantitativă potrivit căreia competența se construiește prin acumularea unor cunoștințe. Totodată autorii de curriculum trebuie să facă efortul de a traduce în didactica specialității acele principii pedagogice generale pe care le utilizează. Sugestiile metodologice nu pot deveni utile decât dacă sunt particularizate la cazurile concrete pe care profesorul/maistrul instructor urmează să le abordeze la clasă. În acest sens, ar fi folositoare exemple de: piese pentru portofoliu în cazul x sau y, etape în proiectarea unui proiect, derularea acestuia și evaluarea lui, probe de evaluare care să pregătească probele de certificare conform SPP.
- Reorganizarea sugestiilor metodologice la nivelul programelor școlare. În principal, pentru a nu demonetiza strategiile interactive, este de dorit ca acestea să fie prezentate numai cu exemple concrete. Menționate general nu conving și nu constituie un real sprijin pentru cadrele didactice în activitatea concretă cu elevii.
- Reevaluarea disocierii tradiționale între teorie, laborator și practică. Într-o viziune care se sprijină pe cercetările psihologice recente, elevul ar trebui antrenat într-o învățare bazată pe concept și pe probleme ale lumii reale. În acest sens, elevul învață prin descoperire (cu adevărat activ și interactiv) și reușește să interiorizeze conceptele în structuri mobile care ulterior pot fi transferate în alte contexte problematice. În actuala organizare a curriculumului de specialitate – mai întâi teoria, apoi aplicațiile – elevii sunt mai degrabă în situația de a absorbi concepte și a le testa adesea în contexte artificiale. În aceste situații, interiorizarea devine dificilă, iar transferul învățării la alte contexte este puțin probabil.

- Angajarea la nivelul activităților de revizuire a curriculumului școlar, a cadrelor didactice care lucrează efectiv cu elevi din SAM. Numai cunoscând realitatea școlară din aceste unități de învățământ (nivelul de pregătire a elevilor care vin în SAM; gradul lor de motivare pentru continuarea studiilor, respectiv pentru profesionalizare; condițiile de desfășurare a activității didactice etc.) se poate asigura o mai bună adaptare a curriculumului școlar la condițiile concrete și, astfel, eficientizarea procesului de implementare a acestuia.
- Redefinirea rolului portofoliului de educație permanentă la nivelul SAM. Pentru a-și atinge scopurile pentru care a fost introdus în sistemul educațional, portofoliul trebuie să depășească statutul actual formalizat și să devină un document individualizat pentru fiecare elev, prin concretizarea nivelului personal de realizare a competențelor vizate. Numai în această perspectivă portofoliul va constitui un document util pentru parcursul de formare viitor al absolvenților SAM și, de asemenea, un document luat în considerare de către companii în momentul angajării acestora sau al organizării de programe de formare continuă.

Recomandări pentru autorii de manuale de specialitate, ruta SAM

- Manualul pentru pregătire practică și-ar dovedi utilitatea în cazul în care ar fi conceput ca o sumă din următoarele elemente: un îndrumar pentru lucrări de laborator; un îndrumar pentru lucrări practice; o colecție de fișe pentru lucrări de laborator; o colecție de fișe tehnologice.
- Înaintea fiecărei fișe pentru lucrarea de laborator ar putea exista un îndrumar de laborator. Îndrumarul nu trebuie, însă, să reia manualul pentru cultură de specialitate, ci trebuie să fie mai aproape ca structură de standardul referitor la încercare.
- Pentru fiecare Lucrare de laborator ar trebui să existe o fișă de lucru, un exemplu de astfel de fișă pentru lucrare de laborator fiind prezentat în *Anexa 1*:
 - a) Fiecare elev ar trebui să numereze fiecare lucrare de laborator și să atașeze fișa lucrării în portofoliul specific modulului. La sfârșitul anului școlar (modulului) fiecare elev va avea propriul portofoliu cu fișele lucrărilor de laborator efectuate.
 - b) Fiecare fișă pentru lucrarea de laborator trebuie să fie prezentată pe o pagină sau maxim două pagini. Considerăm că la nivelul claselor IX - X este suficient să existe o singură pagină pentru lucrarea de laborator. Titlul lucrării trebuie să fie scris pe primul rând, în partea de sus a paginii, iar concluziile în partea de jos a paginii.
 - c) În Manualul pentru pregătire practică ar trebui să existe fișe pentru fiecare lucrare de laborator care se efectuează. Prezentarea trebuie să fie pe o pagină întreagă, astfel încât elevul să o poată copia la Xerox, să o completeze și să o îndosarieze în portofoliul personal.
 - d) Formatul A4 al manualului este de preferat unui format mai mic. Formatul A4 ar permite o prezentare corespunzătoare cu situațiile din întreprinderi.
 - e) Orice lucrare de laborator ar trebui să respecte o anumită structură. Elevul ar învăța astfel să completeze o fișă a unei lucrări de laborator și totodată să execute efectiv lucrarea respectivă, respectând etapele de lucru.
 - f) Manualele pentru instruire practică nu prezintă lucrările de laborator astfel încât să fie ușor de utilizat. Dacă lucrările ar fi bine prezentate ar putea fi folosite cu ușurință de elev.

Profesorul ar putea urmări elevul în timpul desfășurării lucrării de laborator, respectiv: cum folosește fișa, cum lucrează, ce rezultate obține și cum prelucrează aceste rezultate ale încercărilor.

- Pentru fiecare piesă executată în atelierul de practică ar trebui să existe o fișă tehnologică întocmită de autorii manualului sau un exemplu de piesă care poate fi executată în atelier, iar alături - structura fișei tehnologice pe care urmează să o completeze elevul (un exemplu de fișă pentru lucrare de laborator este prezentat în *Anexa 2*):
 - a) Fișa tehnologică trebuie să fie conform formularului din întreprinderea unde se face practică. Aceste fișe tehnologice diferă între ele în funcție de produs, de întreprindere, de domeniul activității (o fișă tehnologică pentru domeniul mecanic diferă de una din domeniul textil).
 - b) Fișa tehnologică a elevului ar trebui să includă un element care în mod uzual nu se află într-o fișă tehnologică dintr-o întreprindere și anume: utilitatea practică a piesei (produsului). Considerăm că este necesară această adăugare pentru ca elevul să înțeleagă utilitatea muncii sale.
 - c) De obicei fișa tehnologică nu include și fotografia piesei care trebuie executată, ci numai desenul tehnic al produsului. Considerăm că pentru elev este necesară și o fotografie pentru a înțelege mai ușor ceea ce are de executat. I se permite astfel elevului să poată transpune reprezentarea obiectului din spațiu (3 dimensiuni) în plan (2 dimensiuni).
 - d) Fișa tehnologică trebuie prezentată pe o singură pagină.
 - e) Sub îndrumarea profesorului, elevul ar trebui să întocmească un portofoliu cu fișele tehnologice ale pieselor pe care le execută.
 - f) De asemenea, elevul ar trebui să copieze unele fișe tehnologice din manual și să întocmească alte fișe lucrând în echipă cu alți colegi sub supravegherea profesorului. Fișele tehnologice pot fi întocmite fie în orele alocate teoriei, fie în orele alocate practicii.

- **Managementul școlii**

- Deschiderea mai mare a SAM pentru stabilirea unor standarde de performanță la nivelul unităților de învățământ și o mai mare atenție acordată elevilor, principalii beneficiari clienți ai serviciilor educaționale oferite. În acest sens se pot promova la nivel de sistem sau la nivel județean o serie de repere (*benchmarkuri*) – precum reducerea abandonului școlar, creșterea ratelor de promovare și de continuare a studiilor, a ratei de inserție etc. – definite pornind de la experiența de succes a unor școli care au rezultate în anumite domenii și care funcționează în condiții similare, cu referire la aspecte precum: nivel de calificare al profesorilor, resurse materiale, nivel de studii și de venituri ale părinților elevilor din școală, mediu de rezidență și condițiile socio-economice ale localității în care funcționează școala (de exemplu, PIB/locuitor) etc.
- Analizarea de către școală a motivației, opțiunilor profesionale și capacității elevilor de continuare a studiilor sau de inserție pe piața muncii, în mod individualizat, într-o strânsă colaborare cu familia. Elevii care doresc să-și limiteze studiile la absolvirea SAM vor trebui identificați cât mai devreme, pentru aceștia fiind necesare, cu prioritate, activități de consiliere și orientare profesională specifice, cât și alte servicii

de asistență personalizată (de exemplu, evaluarea competențelor transversale în perspectiva inserției pe piața muncii).

- Implicare mai activă a SAM în activități de asistență pentru categorii de elevi cu un risc ridicat de excluziune pe piața muncii (de exemplu, elevii care provin din medii dezavantajate socio-economic, elevi cu CES, elevii aparținând unor minorități naționale etc.).
- Identificarea unor modalități variate de motivare a angajatorilor – locali sau din împrejurimi – pentru stabilirea de contracte viabile cu școlile în vederea desfășurării instruirii practice a elevilor în condiții optime (din punct de vedere al conținutului, al modalităților de supraveghere, al condițiilor de organizare).
- Stabilirea unor măsuri concrete care să asigure o mai bună cunoaștere din partea SAM a cererii locale de forță de muncă și a așteptărilor angajatorilor cu privire la competențele noilor angajați, în vederea unei mai bune adaptări a ofertei de educație și formare a școlii la tendințele de pe piața muncii. Un parteneriat funcțional și credibil între potențialii angajatori și școală va avea consecințe pozitive directe asupra capacității de angajare și succesului elevilor pe piața forței de muncă. Totodată, școlile vor putea contribui activ la procesul de corelare a standardelor ocupaționale cu cele de pregătire profesională, prin identificarea punctelor divergente în definirea competențelor specifice unei anumite calificări și comunicarea lor instituțiilor de decizie cu responsabilități în această arie.

ANEXA 1. Fișă pentru lucrare de laborator – propunere

Data: _____ Nume: _____ Prenume: _____

Lucrare de laborator nr. _____

Titlul lucrării (eventual conform ISO): _____

Scopul lucrării:

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Loc de desfășurare: _____

Mașini, aparate, dispozitive, scule, instrumente de măsură, piese: _____

Scurt suport teoretic:

- relații de calcul folosite pentru obținerea rezultatelor
- eventual, schema electrică, schema mașinii etc.

Mod de lucru:

- condiții specifice lucrării:
 - ☐ temperatură
 - ☐ timp de lucru
 - ☐ viteză de lucru
 - ☐ precizia rezultatelor
- etape de lucru

Date și rezultate trecute în tabele:

Exemplu de tabel:

Încercare nr.	Date intrare (unitate de măsură)	Date de ieșire	Rezultate	Observații
1.				
2.				

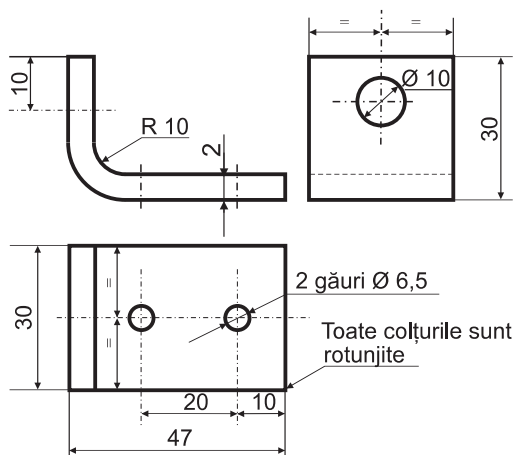
Loc pentru calcule (prelucrarea datelor obținute în timpul lucrării):

Concluzii și observații:

- interpretarea rezultatelor lucrării
- răspunsurile la scopurile lucrării

ANEXA 2. Fișă tehnologică de obținere a unei piese metalice – propunere

1. Denumirea produsului: **Bridă de siguranță**
2. Caracterizarea produsului: Produs de larg consum folosit pentru consolidări, reparații etc.
3. Schița sau desenul de execuție. Se face o schiță reprezentând piesa în trei vederi.



4. Exemplu de utilitate practică: pentru consolidarea unei mese/unui scaun.
5. Material folosit: tablă de oțel.
6. Instrumente, scule, dispozitive și mașini utilizate: șubler sau riglă, ruletă, echer, ac de trasat, punctator, foarfecă de banc, pile, burghie, ciocan, placă de îndreptat, menghină, mașină de găurit.
7. Tehnologie de execuție

Operații de prelucrare	Scule, dispozitive și verificatoare, mașini
1. Studierea desenului	Desenul tehnic al piesei
2. Alegerea materialului	Tablă OL37, s = 2
3. Măsurarea conturului	Șubler (sau rigla, ruleta)
4. Trasarea conturului	Ac de trasat, echer, riglă
5. Tăierea după contur	Foarfecă de banc
6. Îndreptarea	Placă de îndreptat, ciocan
7. Pilirea conturului, rotunjirea colțurilor	Pilă lată, menghină de banc
8. Măsurarea centrelor găurilor și liniilor de îndoire	Șubler (sau riglă, ruletă)
9. Trasarea găurilor și liniilor de îndoire	Ac de trasat, punctator, echer
10. Găurirea: 2 găuri Ø 5 și 1 gaură Ø 10	Burghiu Ø6,5 și Ø 10, mașină de găurit
11. Teșirea găurilor	Burghiu Ø 9 și Ø 12, mașină de găurit
12. Îndoirea	Menghină, ciocan
13. Controlul conform desenului	Șubler (sau riglă, ruletă), echer 90°

8. Loc de desfășurare: atelierul de lăcătușerie. Acesta are în dotare: bancuri de lucru cu menghine și truse de scule, mașini de găurit, de polizat, ferăstraie.
9. Verificarea calității produsului – Verificarea se face după unele operații și la final. La verificarea finală se constată dacă produsul realizat are forma și dimensiunile identice cu acelea din desenul de execuție.

În atelierul de lăcătușerie trebuie respectate normele de protecția muncii (conform legii 319/14.07.2006 – Securitate și sănătate în muncă).



Lucrare realizată și tipărită în 1500 de exemplare cu sprijinul financiar al Reprezentanței UNICEF în România, cu fonduri oferite de Comitetul Național pentru UNICEF din Germania

ISBN 978-973-139-050-5