

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
FACULTATEA DE DREPT ȘI ȘTIINȚE SOCIALE
CATEDRA DE ȘTIINȚE SOCIOUMANE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ**

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI. SUPORT DE CURS

**AUTOR: Gh. NEAGU,
conf. univ,dr.**

BĂLȚI, 2021

CZU 316.74:37.01(075.8)

N 31

DISCUTAT ȘI RECOMANDAT

ÎN ȘEDINȚA CATEDREI DE ȘTIINȚE

SOCIOUMANE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

ÎN DATA DE 21.09.2021,

PROCES-VERBAL NR. 1

ȘEFA CATEDREI _____ OLGA JACOTA-DRAGAN

APROBAT

ÎN ȘEDINȚA CONSILIULUI FACULTĂȚII

DE DREPT ȘI ȘTIINȚE SOCIALE

DIN 26.10.2021,

PROCES-VERBAL NR. 2

DECANUL FACULTĂȚII _____ RUSU VITALIE, conf. univ., dr.

CUPRINS

1. Curriculum la unitatea de curs Sociologia educației	4
2. Cursul nr. 1. Ce este sociologia educației?.....	19
3. Cursul nr.2. Teorii și paradigme în sociologia educației.....	34
4. Cursul nr.3. Sistemul educațional și componentele sale.....	48
5. Cursul nr.4. Economia educației. Rentabilitatea investiției în educație. Școala capitalului uman.	196
6. Cursul nr.5 Pregătirea educatorilor: competență și responsabilitate socială.....	224
7. Cursul nr.6. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane.....	248
8. Cursul nr. 7. Mass-media ca factor al educației.....	272
9. Cursul nr.8. Educația în fața unor probleme sociale.....	303
10. Cursul nr.9. Educația adulților-necesitate socială și realitate socio-educațională.....	339
11. Cursul nr.10 Școala ca organizație.....	361
12. Cursul nr.11 Școala și comunitatea.....	383

CURRICULUM

la unitatea de curs *Sociologia educației*

(învățământ cu frecvență, Ciclul I, licență)

I. Informații de identificare a cursului

Facultatea: Drept și Științe Sociale

Catedra: științe socioumane și asistență socială

Domeniul general de studiu: 011 Științe ale educației

Programul de studii de licență: 0114.11/0114.15 Istorie și educație civică

Statutul: unitate de curs opțională

Administrarea unității de curs: Codul unității de curs	Credite ECTS	Total ore	Repartizarea orelor				Forma de evaluare	Limba de predare
			Curs	Sem.	Lab.	L. ind.		
S2. 07. A. 259 Sociologia educației	4	120	30	30		60	Examen combinat	Româna

II. Informații referitoare la cadrul didactic:

Numele, prenumele titularului cursului: Gheorghe Neagu

Gradul științific: conf.univ.,dr.

e-mail: gheorghe.neagu@usarb.md

III. Integrarea cursului în programul de studii

Cursul de sociologie a educației este oferit de către Catedra de științe socioumane și asistență socială la pachet, de rând cu alte unități de curs, studenților de la specialitatea *Istorie și educație civică*, având statutul de unitate de curs opțională.

Sociologia educației studiază preponderent două teme fundamentale: educația ca fenomen social și școala în calitate de organizație socială. Investigațiile sunt orientate spre optimizarea relațiilor dintre subsistemul educațional și societate, concentrându-se, în mare, asupra dimensiunii prospectiv-anticipative ale educației și asupra cercetării aspectelor de natură socio-economică ale procesului de formare profesională.

Sociologia educației are tangențe cu unitățile de curs din domeniul Științe ale educației, dar și cu: Egalitatea de gen; Oportunități egale și strategii antidiscriminatorii; psihologie educațională ș.a. Luarea în considerare a legăturilor interdisciplinare facilitează cunoașterea intercondiționărilor dintre subsistemul educațional și sistemul social global în vederea dezvoltării capacității de analiză critică a sistemelor educaționale contemporane și elaborării recomandărilor de politică publică în domeniul educațional.

Reieșind din aceste realități, cursul este conceput în calitate de „sociologie reflexivă”, adică acel tip de sociologie care este profesională și publică, nu doar academică și informativă, deschisă și constructivă, nu doar autoreferențială, bazată pe opțiunea transferului critic și sistematic al cunoașterii sociologice în spațiul public al acțiunilor individuale și sociale¹.

În același timp, ne-am străduit să oferim temeuri pentru stabilirea unor relații cât mai armonioase și mai productive între cunoașterea sociologică și cunoașterea din alte științe sociale, în special cea din științele educației. Împrumutând experiența unui colectiv de autori², am conceput fiecare curs ca o „micromonografie” a domeniului analizat, prezentând teoriile reprezentative și metodologie de cercetare cel mai adesea utilizate, sintetizând teoriile și enunțurile esențiale, prezentând rezultatele studiilor sociologice empirice, dar și bibliografiile reprezentative și întrebări pentru continuarea reflecției personale. Studentului nu i se prezintă doar informații, ci el este invitat să participe la construcția profesională a sociologiei educației și chiar să contextualizeze reflexiv cunoașterea deschisă unei viitoare dezvoltări.

Cursul are drept obiectiv cunoașterea intercondiționărilor dintre subsistemul educațional și sistemul social global în vederea dezvoltării capacității de analiză critică a sistemelor educaționale contemporane și elaborării recomandărilor de politică publică în domeniul educațional.

Studentii trebuie să cunoască la perfecție subiectele abordate în cadrul acestei unități de curs pentru a utiliza cunoștințele și deprinderile dobândite în procesul adoptării unor decizii în condițiile schimbărilor sociale rapide. În acest context specificăm că încercăm să propunem o sociologie a educației ce se vrea profesională în construcție, publică prin consecințe și individualizată în receptare.

Înșușirea temeinică a cursului de sociologie a educației, facilitează sesizarea adecvată a altor unități de curs, creează premise favorabile pentru realizarea unor investigații cu caracter inter și multidisciplinar.

¹ SOCIOLOGIE. Volum coordonat de Lazăr Vlăsceanu. Iași: Polirom, 2011,

² IBIDEM.

IV. Competențe prealabile:

- cunoașterea conceptelor sociologiei generale și a metodologiei sociologice;
- capacitatea de evaluare adecvată a evenimentelor social-politice, economice, ideologice, culturale.

V. Competențe dezvoltate în cadrul cursului:

a) Competențe profesionale

CP1. Operarea cu fundamentele științifice ale istoriei, educației civice și ale științelor educației și utilizarea acestor națiuni în comunicarea profesională;

CP3. Identificarea, analiza, aprecierea critică a relațiilor de cauzalitate și interdependență dintre diferite evenimente, procese, fenomene naționale și universale;

CP6. Valorificarea informațiilor vizând varii contexte socio-umane și de identitate culturală.

b) Competențe transversale

CT1. Aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii și deontologiei profesionale în cadrul propriei strategii de muncă, în situații specifice;

CT2. Desfășurarea eficientă și eficace a activităților de organizare în echipă.

VI. Finalitățile cursului:

La finele unității de curs se estimează că studentul:

- va fi capabil să identifice locul și rolul subsistemului educațional în cadrul sistemului social global, a multiplelor relații de intercondiționare dintre educație și celelalte componente ale vieții sociale;
- va demonstra eficiența modului de învățare prin intermediul unui proiect de cercetare a educației;
- va efectua modelări în diverse domenii ale managementului proceselor educaționale;
- va identifica amenințările, riscurilor, conflictele sociale potențiale din perspectiva interdependenței dintre sistemul educațional și celelalte subsisteme sociale;
- va contribui și dezvoltarea calităților personale în direcția formării comportamentului civic-participativ.

VII. Calendarul desfășurării unității de curs

a) Tematica și repartizarea orientativă a orelor la curs / prelegeri

Nr.	Tema	Nr. de ore
1.	Sociologia educației și statutul său epistemologic: preocupări ale sociologiei educației	2
2.	Teorii și paradigme ale sociologia educației	4
3	Sistemul de educație	8
4	Economia educației. Rentabilitatea investițiilor în educație. Educație și dezvoltare	2
5	Pregătirea educatorilor: competență și responsabilitate socială	2
6	Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane	2
7.	Mass-media ca factor de influență educativă	2
8	Educația în fața unor probleme sociale	2
9	Educația adulților-necesitate socială și realitate socio-educatională	2
10	Școala ca organizație	2
11	Școala și comunitatea	2
Total		30

b) Tematica și repartizarea orientativă a orelor la seminar

Nr.	Tema	Nr. de ore
1	Eficiența sistemului de învățământ	4
2	Racordarea sistemului de învățământ la necesitățile pieței muncii	2
3	Necesitatea reformării sistemului de învățământ	2
4	Educație și șansele de viață	2

5	Educația adulților	2
6	Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane	2
7	Mass-media – ca factor de influență educativă. Internetul ca mediu de socializare	2
8	Rolul religiei în procesul de socializare	2
9	Eșecuri etice ale actorilor din sistemul de învățământ -corupția	2
10	Școala ca organizație	2
11.	Caracteristici ale clasei de elevi ca grup educational. Statusuri și roluri în clasa de elevi. Reprezentările sociale ale profesorului ideal.	2
12	Mediul social al școlii	2
13	Meditațiile – un fenomen care ridică probleme interesante din punctul de vedere al sociologiei educației	2
14	Cercetarea educației: specificul și modelele de cercetare (modelul centrat pe decizie; pe cunoaștere; de sensibilizare generală; interacțiunii generale). Tipuri de cercetare a educației. Metode, tehnici și instrumente de cercetare aplicate în investigarea educației. Dezbateri asupra metodologiei elaborării proiectului investigației empirice (în baza proiectelor prezentate de către studenți).	2
total		30

VIII. Conținuturi

Prelegeri

Cursul nr.1. Sociologia educației și statutul său epistemologic: preocupări ale sociologiei educației

1. Sociologia educației – ramură a sociologiei
2. Raporturile sociologiei educației cu alte științe
3. Utilitatea studierii sociologiei educației
4. Aplicații.

Cursul nr.2. Teorii și paradigme ale sociologiei educației

1. Teoriile funcționaliste
 - 1.1. Contribuția lui E. Durkheim la sociologie educației
 - 1.2. Funcționalismul lui T. Parsons și R.K. Merton
 - 1.3. Critica funcționalismului.
2. Gândirea liberală
3. Teoriile conflictualiste
 - 3.1 Max Weber și orientarea neoweberiană
 - 3.2 Orientarea neomarxistă
 - 3.3 Critica sistemelor contemporane de educație
- 4 Teoriile interacțiunii
 - 4.1 Interacționismul simbolic
 - 4.2 Modelul dramaturgic. Etnometodologia și sociologia cognitivă
 - 4.3 Abordarea ecologică a mediului școlar
5. Utilitatea pluralismului teoretic în sociologia educației
6. Aplicații.

Cursul nr.3 Sistemul de educație

1. Sistemul de educație
2. Funcțiile sociale ale învățământului. Educația formală, educație informală, educație nonformală
3. Domenii, criterii, standarde și mecanisme de asigurare a calitatii procesului și sistemului de învățământ din Republica Moldova
4. Analiza eficienței unui sistem de învățământ
5. Educația timpurie în Republica Moldova
6. Învățământul primar și gimnazial
7. Învățământul liceal
8. Învățământul profesional tehnic
9. Învățământul superior
10. Calitatea formării profesionale în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
12. Problema racordării învățământului profesional din Republica Moldova la necesitățile pieței muncii
13. Calitatea sistemului educational din Republica Moldova din perspectiva estimărilor internaionale.
14. Excluziunea ocupațională a tinerilor (tinerii NEET - Not in Employment, Education and Training)

15. Aplicații.

Cursul nr.4. Economia educației. Rentabilitatea investițiilor în educație. Educație și dezvoltare

1. Preliminarii
2. Revoluțiile industriale și reformele în educație
3. Școala capitalului uman
4. Determinanți ai cererii de educație. Profitul investiției în educație
5. Aplicație: Educație și competitivitatea economiei Republicii Moldova
6. Aplicații.

Cursul nr.5. Pregătirea educatorilor: competență și responsabilitate socială

1. Experiența statelor europene
2. Diagnosticul situației privind pregătirea și statutul cadrelor didactice în societatea din Republica Moldova
3. Formarea continuă a cadrelor didactice
4. Viziuni strategice privind îmbunătățirea calității resursei umane în sistemul educational
5. Aplicații.

Cursul nr.6. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane

1. Mediul de învățare extins: familiile. Percepțiile elevilor cu privire la suportul parental în Republica Moldova
2. Abordări contemporane ale educației
3. Stiluri parentale
4. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane: dimensiunea empirică
5. Aplicații.

Cursul nr.7. Mass-media – ca factor de influență educativă. Internetul ca mediu de socializare

1. Conceptul de mass-media. Funcțiile sociale ale mass-media
2. Mass-media în școală.
3. Impactul mass-media asupra educației nonformale și informale
4. Cum percep moldovenii încrederea în mass-media?
5. Educație mediatică
6. Aplicații.

Cursul nr.8. Educația în fața unor probleme sociale

<ol style="list-style-type: none"> 1. Preliminarii 2. Violența în școală 3. Părăsirea timpurie a sistemului educațional 4. Acțiuni privind diminuarea devianței școlare realizate în Republica Moldova 5. Aplicații.
<p>Cursul nr.9. Educația adulților-necesitate socială și realitate socio-educațională</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Valențe și perspective ale educației adulților 2. Educarea adulților în spațiul european 3. Starea sistemului actual de educație a adulților din Republica Moldova 4. Necesitatea reformării sistemului de educație a adulților 5. Aplicații.
<p>Cursul nr.10. Școala ca organizație</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracteristicile organizațiilor. Tipuri de organizații. 2. Abordarea organizației școlare ca sistem deschis 3. Cultura organizațională a școlii 4. Managementul organizației școlare 5. Aplicații.
<p>Cursul nr.11 Școala și comunitatea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mediu social al școlii 2. Colaborarea și comunicarea cu agenții economici locali 3. Diagnosticul parteneriatului școlii cu familia și comunitatea din perspectiva realităților din Republica Moldova 4. Societate, comunitate, familie versus calitatea educației: foaie de parcurs pentru perioada 2021-2030 5. Aplicații.

Seminare

Tematica și repartizarea orientativă a orelor la seminar

Nr	Tema	Nr. de ore
1	Eficiența sistemului de învățământ	4

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicatorii de estimare a eficienței sistemului de învățământ 2. Analiza eficienței componentelor sistemului educational din Republica Moldova 3. Calitatea formării profesionale în USARB. 	
2	<p>Racordarea sistemului de învățământ la necesitățile pieței muncii</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cauze și manifestări ale discrepanței dintre sistemul educației profesionale și piața muncii 2. Modalități de depășire a discrepanței dintre sistemul educațional și piața muncii. 3. Studiu de caz: Inserția absolvenților USARB pe piața muncii. 	2
3	<p>Necesitatea reformării sistemului de învățământ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesitatea reformării învățământului secundar general, în special a celui liceal. Modele posibile ale modernizării. 2. Necesitatea reformării învățământului profesional-tehnic.. 3. Învățământul superior din Republica Moldova în fața unor probleme majore. 4. Aplicație: Adaptarea USARB la schimbările mediului extern. 	
4.	<p>Educație și șansele de viață</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ce legătură este între educație și dezvoltarea economico-socială? 2. Cum influențează astăzi educația șansele de viață ale indivizilor, îndeosebi: <ul style="list-style-type: none"> - obținerea și păstrarea unui loc de muncă; - promovarea profesională și nivelul veniturilor; - sănătatea; - protecția față de comportamentele delincvente; - planificarea familială; - participarea politică etc. 	2
5	<p>Educația adulților</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educația adulților în UE 2. Educația adulților în Republica Moldova 3. Aplicație: Rolul USARB în educația adulților 4. Educația adulților în societatea din Republica Moldova. Foaie de parcurs (2021-2030). 	2
6	<p>Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane</p>	2

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimarea socială a parentalității contemporane în societatea moldovenească 2. Modele ale educației familiale 3. Modalități de consolidarea a potențialului educațional a familiei moldovenești contemporane. 	
7	<p>Mass-media – ca factor de influență educativă. Internetul ca mediu de socializare</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teorii cu privire la impactul mass-media asupra publicului 2. Studii empirice cu privire la rolul mass-media în socializarea adolescenților 3. Internetul și copiii. 	2
8	<p>Rolul religiei în procesul de socializare</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instituția religiei – parte componentă a sistemului de educație 2. Educația moral-creștină în lume 3. Educația moral-creștină în Republica Moldova. 	2
9	<p>Eșecuri etice ale actorilor din sistemul de învățământ –corupția</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipuri de corupție 2. De ce corupția în educație are cele mai grave efecte? 3. Corupția în învățământul secundar general și modalitățile de minimalizare ale acestui fenomen indezirabil 4. Corupția în învățământul superior și modalități de diminuare 5. Metodologia cercetării fenomenului corupției în sociologia educației 	2
10	<p>Școala ca organizație.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptul de organizație 2. Tipuri de organizații 3. Abordarea organizației școlare ca sistem deschis 4. Cultura organizațională a școlii 5. Sistemul de management al școlii 6. Aplicație: cultura organizațională în USARB. 	2
11	<p>Caracteristici ale clasei de elevi ca grup educational. Statusuri și roluri în clasa de elevi. Reprezentările sociale ale profesorului ideal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracteristici ale clasei de elevi ca grup educational 2. Statusuri și roluri în clasa de elevi 3. Cauzele eșecului sau succesului în organizarea predării și învățării 4. Reprezentările sociale ale profesorului ideal. 	2

12	<p>Relația dintre școală și familie, școală și comunitate</p> <p>1. Mediul social al școlii</p> <p>1.1 Elementele componente ale mediului social al școlii</p> <p>1.2 Comunitatea</p> <p>1.3 Parteneriatul organizațional al școlii</p> <p>2. Strategii de colaborare și comunicare cu partenerii școlii</p> <p>2.1 Colaborarea și comunicarea școlii cu familiile elevilor</p> <p>2.2 Colaborarea cu administrația locală</p> <p>2.3 Colaborarea și comunicarea cu agenții economici</p>	2
13	<p>Meditațiile – un fenomen care ridică probleme interesanta din punctul de vedere al sociologiei educației</p> <p>1. Organizarea meditațiilor. Incidența fenomenului</p> <p>2. Cum se explică meditațiile?</p> <p>2.1 Modele ale ofertei. Meditațiile ca formă de corupție</p> <p>2.2 Modele ale cererii. Mediitațiile – produs natural</p> <p>3. Meditațiile și reproducerea socială. Efectele meditațiilor</p> <p>Aplicație: Frecvența și formele meditațiilor în Republica Moldova</p>	2
14	<p>Cercetarea educației:</p> <p>1. Specificul și modelele de cercetare (modelul centrat pe decizie; pe cunoaștere; de sensibilizare generală; interacțiunii generale). Tipuri de cercetare a educației.</p> <p>2. Metode, tehnici și instrumente de cercetare aplicate în investigarea educației.</p> <p>3. Dezbateri asupra metodologiei elaborării proiectului investigației empirice (în baza proiectelor prezentate de către studenți).</p>	2
	Total	30

IX. Activități de lucru individual:

În calitate de sarcini pentru lucrul individual studenții vor avea de studiat două investigații sociologice empirice în domeniul educației; de asemenea, vor elabora unele tehnici de cercetare sociologică; un proiect de cercetare în domeniul sociologiei educației; vor administra în localitatea de baștină 2 anchete sociologice privitor la calitatea formării profesionale în USARB din perspectiva pieței forței de muncă.

Elaborarea unor eseuri:

1. În ce măsură asigură școala moldovenească asigură egalitatea de șanse?
2. Care sunt factorii de care depinde reușita școlară?
3. Care sunt formele de educație și principale tendințe de evoluție ale instituțiilor și rolurile educative actuale?
4. Care sunt elementele pe care trebuie să le luăm în calcul atunci când gândim o strategie educațională personală, ținând cont de schimbările actuale?
5. Problematika actuală a educației pe plan internațional.
6. Forme de educație și instituții educative în societățile europene actuale.

X. Evaluare: X. Evaluare:

Evaluarea *curentă* are loc la seminarii prin note acumulate pentru răspunsurile verbale, lucrări de control, teste, prezentări de referate, comunicări.

Lucrul individual se evaluează cu o singură notă.

Evaluarea *finală* se va desfășura sub forma unui **examen combinat**. Biletul de examinare va cuprinde trei subiecte ce rezultă din conținuturile cursului. Subiectele de examinare vor fi formulate reieșind din finalitățile unității de curs și competențele speciale. Un subiect îl constituie proiectul investigației sociologice, elaborat pe parcursul semestrului. Nota de la examen constituie 40% din nota finală, iar 60 % revin notei medii semestriale, care reprezintă media aritmetică a notei pentru activitățile de la seminar, notei pentru evaluarea periodică și notei pentru lucrul individual.

Tematica proiectelor de cercetare

1. Calitatea capitalului uman în societatea moldovenească
2. Racordarea formării profesionale la necesitățile pieței munci
3. Calitatea formării pedagogilor în Republica Moldova
4. Educația timpurie în mun. Bălți.
5. Sistemul educațional din unitatea teritorial-administrativă X
6. Optimizarea învățământului liceal: realizări și probleme
7. Portretul sociologic al pedagogilor din societatea moldovenească
8. Pedagogii despre reforma învățământului preuniversitar
9. Exodul de creieri din societatea moldovenească
10. Calitatea studiilor de licență în USARB
11. Calitatea studiilor de master în USARB
12. Sistemul învățământului universitar din Republica Moldova : realizări și probleme
13. Orientarea profesională în societatea moldovenească

14. Rolul USARB în satisfacerea necesităților forței de muncă din Regiunea de Dezvoltare Nord
15. Educația incluzivă în Republica Moldova
16. Integrarea socială a studenților cu dizabilități în USARB
17. Cultura organizațională în instituțiile preșcolare din Republica Moldova
18. Cultura organizațională în USARB
19. Rolul autoguvernanței studentești în îmbunătățirea calității educației
20. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane
21. Mass-media și procesul de socializare al adolescenților
22. Internetul și socializarea adolescenților.

XI. Bibliografie

1. ALBU, Gabriel. În căutarea educației autentice. Iași: Editura Polirom, 2002;
2. ALBULESCU, I. Mass-media și educația: comunicare și învățare în societatea informațională. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003;
3. CODUL educației al Republicii Moldova (Legea nr. 152 din 17.07.2014);
4. DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004.
5. JIGĂU, M. (coord.) Prevenirea și combaterea violenței școlare. Ghid practic pentru directori și cadre didactice. București: Editura Alpha, 2006;
6. HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a II-a revăzută și adăugită: Iași: Polirom, 2006;
7. IONESCU, Ion, I. Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare. Iași: Polirom, 1997;
8. NEAGU, Gheorghe. Percepția calității studiilor în viziunea studenților și angajatorilor. Studiu de caz// RELEVANȚA și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferință științifică internațională, Vol.II, Bălți, 2016, p.152-160.
9. NEAMȚU, C. Devianța școlară. Iași: Polirom, 2003;
10. ROTARIU, T., ILUȚ, P. Socializare și educație. Cluj-Napoca, 1996;
11. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996;
12. STĂNCIULRSCU, Elisabeta. Sociologia educației familiale, vol. 1 și II; Iași: Editura Polirom, 1996, 1998;
13. VLĂSCEANU, Lazăr. Educație și putere. Sau despre educația pe care nu o avem. București: 2019;

14. АСАНОВА Н.И. Парадигмы социологии образования и конкретно-социологическое исследование// <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmy-sotsiologii-obrazovaniya-i-konkretno-sotsiologicheskie-issledovaniya>;
15. ПОПОВА Е.С. «Новые концепты» социологии образования: возникновение и проблемы операционализации//Вестник Института Социологии 2012, №5, с. 203-215;
16. СОБКИН В.С., СКОБЕЛЬЦЫНА К.Н., ИВАНОВА А.И., ВЕРЯСОВА Е.С. Социология дошкольного детства, Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013// <http://www.socioedu.ru/node/370>;
17. ОСИПОВ А.М. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 367 с.// https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/50925339/rysakova_soc_edu_2019.pdf;
18. ПЕСТОВА, Г.А. Качественное образование-основа инновационного этапа развития страны//Социс, №3, 2013;
19. УСТИНОВА К.А. Сфера образования и рынок труда: проблемы рассогласования//Социологические исследования 2014, №6, <http://socis.isras.ru/article/5697>;
20. БРАЗИЛЕВИЧ С.С. Особенности процесса организации образовательного пространства в обществе, основанном на знании: социологический анализ//Социология и право, 2013, №2, с. 5-14;
21. САГАНЕНКО, Г.И. Эмпирическое изучение российского образования//Социология науки и технологий, 2013, том 4. №2, с. 91-105; <http://socinst.ru/sites/default/files/files/Saganenko5.pdf>;
22. ВАСИЛЬЕВ И.А. Качество школьного образования: субъективный взгляд на объективный процесс//Социологический журнал 2013, №4, с. 72-88; https://www.isras.ru/index.php?page_id=2382&j=1&y=2013&n=4&printmode;
23. М.Н. КИЧЕРОВА, Г.З. ЕФИМОВА, М.Ю. СЕМЁНОВ. НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА (на примере Тюменской области)//Социологические исследования, 2021, №1//<http://socis.isras.ru/article/8464>;
24. МОРОЗОВ И.С. Социологический подход к анализу структурированной внеучебной деятельности и школьной успеваемости среди детей с ограниченными возможностями здоровья//Вестник Института Социологии, 2021, №1, т. 12, с. 170-188// https://www.vestnik-isras.ru/index.php?page_id=1510&id=704;

25. ПОПОВА Е.С. О теоретико-методологических аспектах изучения влияния профессионального образования на социальную стратификацию//Вестник Института Социологии, 2020, №3, том 11, с. 14-27// <https://www.vestnik-isras.ru/article/660>;
26. Добренъков В.И., Нечанев В.Я. Общество и образование, - М.: ИНФРА-М., 2003;
27. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учеб. Пособие для вузов, М.: Гардарики, 2005;
28. ПРОКАЗИНА Н.В., ЛАНЦЕВ В.Л. Роль общественно-профессиональных объединений педагогов в условиях модернизации системы образования //Вестник Института социологии, 2020, №2, т.11, с. 157-173;
29. ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., АМБАРОВА П.А. Образовательная неуспешность российского студенчества: социологическая интерпретация проблемы//Социологические исследования, 2021, №3;
30. ЯН ЧУНЬЛЭЙ, ТАН ЧЖЭНСЯН, ЧЖАО ТЯНЬТЯНЬ. Университетская культура Великобритании, США, Китая и России//Социологические исследования, 2021, №1;
31. ШЕРЕГИ Ф.,Э., ХАРЧЕВА В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. М., 1997;
32. ШУКЛИНА Е.А. Вопросы методики социологического исследования самообразования//Социс, 2000, №10;
33. ВЕРШИНИНА И.А., ПАВЛОВА В.Г. Образование и глобализация: социологический анализ//Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология, 2011, №3;
34. АЛЕКСЕЕВА, Е.Н. Особенности и перспективы образовательной миграции в эпоху глобальных трансформаций//Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология, 2012, №4.

Cursul nr. 1. Ce este sociologia educației?

1. Sociologia educației – ramură a sociologiei.
2. Raporturile sociologiei educației cu alte științe
3. Utilitatea studierii sociologiei educației
4. Aplicații

1. Sociologia educației –ramură a sociologiei

Într-o formula generică, unitatea de curs care urmează a fi studiată se interesează de relația de interdependență și de condiționare reciprocă dintre sistemul de educație și învățământ și sistemul social, privit în ansamblul său.

Sociologia educației a depășit limita unui secol de existență. Ea are vârsta sociologiei însăși, întrucât, de la primele încercări de elaborare a unei teorii științifice a realității sociale, educația apare constant ca component a gândirii sociologice. Ea are, în același timp, o vârstă foarte apropiată de cea a științei educației ca disciplină universitară³.

Chiar dacă sociologia educației a depășit limita unui secol, disciplina nu este nici unitară, nici omogenă, deaceia, după cum remarca sociologul roman Hatos Adrian,⁴ a porni un curs de sociologie a educației cu o definiție cu valoare normativă este riscant. O definiție apriori ar putea să excludă multe dintre preocupările și rezultatele pe care sociologii le recunosc ca aparținând ramurii sau ar risca să lărgescă extensiunea conceptului de sociologie a educației mult peste limitele rezonabile.

În această situație prezentăm câteva viziuni pe marginea subiectului în dezbatere.

Sociologia educației este o sociologie de ramură care studiază una din instituțiile fundamentale ale societății, educația, sub diferitele ei forme de manifestare. Problemele esențiale pe care le are în vedere și le studiază sociologia educației sunt următoarele :

- analiza structurală a sistemului educativ al societății;
- analiza funcțională a sistemelor educative;
- analiza schimbărilor și dezvoltării educației⁵.

În cadrul sociologiei educației contemporane există două tipuri de abordare: analiza macrosociologică și analiza microsociologică.

Analiza macrosociologică: își propune să evidențieze organizarea instituțională a educației și implicațiile acestei organizări asupra dezvoltării omului ca ființă socială, iar pe de altă parte își propune să studieze modul în care este influențată educația de o serie de procese

³ STĂNCIULESCU. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996, p. 15.

⁴ HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 19.

⁵ IONESCU, Ion. Sociologia educației. Iași, 2007//<https://pdfcoffee.com/sociologia-educatiei-curs-pdf-free.html>.

demografice, politice, culturale, comunitare etc., iar în al treilea rând sociologia educației studiază conexiunile între educație și societate, la toate nivelurile unui sistem educațional, cum sunt educația primară, educația școlară și educația postșcolară⁶.

Durkheim a abordat educația exclusiv din perspectivă macrosociologică. În zilele noastre, specialiștii în sociologia educației studiază din această perspectivă multiplele conexiuni între educație și societate, la toate nivelurile unui sistem educațional, cum ar fi nivelul educației primare, secundare și postsecundare.

Unii specialiști au studiat, din perspectivă macrosociologică, modul în care școlile, colegiile și universitățile acționează ca instituții de socializare, în vreme ce alții au cercetat măsura în care aceste instituții influențează stratificarea socială, mobilitatea socială sau obținerea succesului socio-economic la vârsta adultă. Alții au analizat modul în care curricula creează și legitimează statul național modern, sau variația cererii ofertei de educație, în condițiile unor anumite mișcări sociale, control social și diferite tipuri de schimbare socială.

Printre problemele cercetate din perspectivă macrosociologică se numără și aceea a accesului inechitabil la educație, problema restructurării și reformei școlilor ș.a. Tot din perspectivă macrosociologică, au fost studiate procesele sociale care au loc în interiorul sistemelor educative: alfabetizarea, școlarizarea de masă, informatizarea învățământului, culturalizarea ș.a., dar influențele pe care le exercită asupra educației procesele care se petrec la nivelul celorlalte instituții sociale, de exemplu, procesele politice de democratizare, monitorizare, ideologizare, birocratizare sau procesele legate de organizarea vieții comunitare, cum sunt descentralizarea administrativă a învățământului, responsabilizarea comunităților locale etc.

Analiza microsociologică: are în vedere fenomenele sociale cotidiene din interiorul dintre organizații și grupuri educative vizând cu precădere:

- relațiile sociale în interiorul grupurilor educative;
- rolurile sociale în organizațiile educative;
- grupurile educaționale.

Tot din punctul de vedere al analizei microsociologiei sunt studiate problemele grupării elevilor în școli, procesele de stratificare din interiorul școlii și între școli. Apoi sunt studiate aspectele privind problemele abandonului școlar și a insuccesului școlar și nu în ultimul rând problematica perfecționării profesionale a profesorilor⁷.

În acest context putem vorbi de **sociologia școlară, care abordează din perspectivă microsociologică fenomenele sociale din interiorul grupului școlar, ca grup educativ particular (deosebit de alte grupuri educative, ca de exemplu, grupul familial, grupurile de**

⁶ IONESCU, Ion. Sociologia educației. Iași, 2007//<https://pdfcoffee.com/sociologia-educatiei-curs-pdf-free.html>.

⁷ IONESCU, Ion. Sociologia educației. Iași, 2007//<https://pdfcoffee.com/sociologia-educatiei-curs-pdf-free.html>.

muncă ș.a.) Ea se concentrează asupra unui singur factor instituțional al educației: școala. Ceilalți factori (mass-media, familia) sunt analizați din perspectiva influențelor pe care le exercită asupra școlii. Poate fi considerată o subramură a sociologiei educației, căci aceasta din urmă are o sferă mai largă de cuprindere, întrucât studiază nu numai procesele educaționale organizate, așa cum se prezintă ele în școli, ci și pe cele spontane, neorganizate⁸.

Cercetarea educației din perspectivă microsociologică poate oferi răspunsuri la o serie de probleme concrete, referitoare la condițiile în care unitățile școlare pot deveni mai eficiente⁹. Din această perspectivă au fost cercetate problema grupării elevilor în școli, procesele de stratificare din interiorul școlii și între școli care ar putea să explice diferite efecte observabile ale educației, precum și problemele abandonului școlar și a repetenției școlare la diferite niveluri, ori cea a perfecționării profesionale a profesorilor, ca modalitate de a stimula colaborarea dintre ei s.a.

În concluzie, examinând educația, atât din perspectivă macrosociologică, cât și din perspectivă microsociologică, sociologia educației va încerca să ne ajute să înțelegem educația ca instituție și relațiile ei cu celelalte instituții, rolul jucat de către școli în societate, caracteristicile organizaționale ale școlilor, rolul școlii în generarea inechității sociale, dar și relațiile sociale din interiorul unei clase de elevi s.a.¹⁰.

Celebrul sociolog american de origine poloneză **Florian Znaniecki** (1882-1958), într-un studiu din anii '70, publicat și în limba română („Obiectul sociologiei educației”, 1975), face pentru început distincția între *sociologia educațională* și *sociologia educației*. Prima ar fi o disciplină aplicativă care urmărește să introducă în arsenalul cunoștințelor și deprinderilor celor implicați în activitatea educativă resursele dobândite de sociologi. *Sociologia educației, în schimb, se definește ca studiu științific al practicilor educative din diferite societăți. Practicile educative sunt înțelese ca pregătire a indivizilor din generațiile tinere de către generațiile anterioare pentru a participa activ la cultura din care fac parte*¹¹. (Evidențierea – ne aparține, Gh. Neagu)

Pentru a identifica obiectul sociologiei educației, Znaniecki aplică o cale euristică, altfel spus deduce acest obiect analizând componentele de bază ale practicilor educative. Logica sociologului americano-polonez este următoarea: relația educațională (educat-educator) poate fi doar parte a unei relații sociale mai cuprinzătoare (vezi relația tată-fiu).

În cursul istoriei, relațiile educaționale s-au separat și specializat. Oricum, acest tip de relații este *modelat cultural și reglementat social*. Pe de altă parte, relațiile educaționale interindividuale

⁸ IONESCU, Ion. Sociologia educației. Iași, 2007//<https://pdfcoffee.com/sociologia-educației-curs-pdf-free.html>.

⁹ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.21.

¹⁰ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.21.

¹¹ APUD: HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 19.

pot fi integrate în sisteme educaționale mai complexe. Rolurile sociale din aceste sisteme diferă între ele și de alte roluri sociale, ceea ce conferă autonomie domeniului de interes al sociologiei educației. În fine, un ansamblu specific care sintetizează și combină rolurile celor educați și pe cele ale educatorilor este școala.

Prin urmare, concluzionează Znaniecki, „*funcția științifică primară a sociologiei educației este de a studia obiectiv și comparativ speciile distincte ale sistemelor sociale implicate în activitatea educațională*”. Sociologia educației este interesată de aspecte precum relațiile educaționale, rolurile educaționale, grupurile educaționale în diferite societăți, trecute și prezente, din întreaga lume. **Obiectivele sociologiei educației trebuie să fie:**

1. Dezvoltarea unei clasificări (mai mult sau mai puțin sistematice) a acestor sisteme educaționale;
2. Realizarea generalizărilor specifice schimbărilor care se petrec în cursul existenței acestor sisteme;
3. Înfrățirea evoluției noilor tipuri de sisteme educaționale de-a lungul istoriei umane.

Mohamed Cherkaoui (1986) arată că titulatura „Sociologia educației” este utilizată de obicei în accepțiunea sa împrumutată din limba engleză: *Sociology of Education*, adică sociologia sistemelor de învățământ.

Uzând de o metaforă sistemistă, Cherkaoui consideră că **sociologia educației are ca obiect mecanismele, intrările și ieșirile sistemului de învățământ**. În planul **mecanismelor** interesează fenomenele școlare și relațiile școlii cu alte instituții, mai ales cu familia, politica și economia. În domeniul **intrărilor** avem următoarele teme¹²:

- elevii - descriși într-un spațiu de variabile fizice, psihologice, sociale (vârstă, sex, origine socială, cultură etc.);
- profesorii și administratorii - descriși de variabile profesionale și politice precum nivelul de instrucție, modul de recrutare, poziția în structura socială, orientările politice și sociale.

În ceea ce privește **ieșirile**, ne interesează rezultatele funcționării mecanismelor de socializare și de selecție. Mai concret, pot fi obiect al preocupărilor de ordin sociologic probleme precum:

- gradul de asimilare a cunoștințelor și deprinderilor;
- reușita școlară;
- efectele învățării asupra stilurilor de viață, comportamentului politic sau statutului social final.

Ca aspecte specifice ale mecanismelor școlare care interesează sociologul, Cherkaoui face distincții între¹³:

¹² APUD: HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 2

¹³ APUD: HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 21

1. Transmiterea ordinii morale și a cunoștințelor, unde pot fi studiate aspecte precum: ierarhizarea cunoștințelor, diviziunea lor orizontală (litere - științe, științe pure sau aplicate); regulile explicite și implicite care o guvernează; consecințele acestei stratificări asupra elaborării identității școlare a elevilor și a studenților.
2. Tipul de pedagogie utilizat, cu teme precum: maniera în care conținuturile sunt transmise; tehnologiile utilizate (manuale, hărți, filme, laboratoare); utilizarea timpului, care este, în parte, în funcție de importanța socială (percepută, așa adăuga eu) a disciplinelor; natura relațiilor dintre profesor și elev; structura puterii în clasă.
3. Regulile de evaluare, care cuprind ansamblul de reguli manifeste și latente ce funcționează în procesul selecției indivizilor.

Evident că nu toate încercările de definire a sociologiei educației sunt atât de integratoare. În însăși maniera de definire se reflectă poziția sociologului față de obiectul său, dar mai ales opțiunile sale ideologice cu privire la menirea sociologiei educației în raport cu obiectul ei de studiu și cu sistemul social și politic căruia i se adresează.

Basil Bernstein, reprezentant de seamă al școlii britanice de sociologie a educației, care are și o importantă componentă critică, arată (1977) că sociologii educației sunt prinși în dilemele de bază ale sociologiei, trebuind să răspundă de la început la aceleași întrebări care frământă sociologii în general. El afirmă că una dintre aceste întrebări este: „De ce parte ne situăm?”, indicând fără echivoc natura politică a muncii pe care o desfășoară sociologul. Aceasta rezultă cu claritate în cazul sociologiei educației din modul în care Bernstein îi dezvoltă problematica.

Pentru Bernstein (1980), ***unitatea interacțională de bază a studiului sociologiei educaționale este o relație între generații***¹⁴. Conținutul de bază al studiului sociologiei educației îl constituie originile sociale și consecințele diferențierilor în structurarea formală a conștiinței. Instituțiile de bază pe care ei încearcă să le înțeleagă sunt repetitori culturali. Relația educațională formală sau planificată este un repetitor a oricui trebuie repetat, chiar dacă este ceva deosebit. Contextul interacțional, conținuturile și expresiile sale instituționale realizează în forme condensate și explicite, în moduri vizibile și invizibile, constrângerile și posibilitățile unei societăți date. În contextul, conținuturile și învelișul instituțional al educației subzistă distribuția puterii și principiile controlului social. Ca o consecință, reglementările educaționale pot fi înțelese numai atunci când sunt privite din perspectiva societății totale.

¹⁴ APUD: HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 21.

Ce fac sociologii educației ¹⁵?

Pentru a delimita obiectul sociologiei educației, o strategie alternativă presupune descrierea, într-o manieră care respectă istoricitatea disciplinei, a principalelor teme ale acesteia, așa cum reies ele din operele consacrate, atât teoretice, cât și empirice.

După Bidwell și Friedkin (1988), analiza originilor intelectuale ale sociologiei educației, în scrierile primilor sociologi europeni și americani (Marx, Durkheim, Weber, Mead), definește un program de studiu în care centrală este analiza instituțională. Scopul acestui program este să descopere maniera în care mecanismele educaționale ce afectează șansele în viață sunt cuprinse în rețeaua instituțională a societății. Modul în care acționează aceste mecanisme este influențat de politicile publice, astfel încât studiul educației și al stratificării sociale este completat de studii ale proceselor politice prin care se formează politicile educaționale.

Emile Durkheim (1858-1917), participant activ al mișcărilor reformiste, partizan al unui învățământ laic, public, destinat formării cetățenilor Republicii Franceze și bazat pe analize științifice elaborate de profesioniști ai statului, și-a fixat ca obiectiv, spre exemplu, să răspundă la întrebarea: *cum să fie organizată clasa astfel încât ceea ce vor învăța elevii să se potrivească cu viața lor productivă din societate?*

Celălalt corifeu al sociologiei clasice, *Max Weber* (1864-1920), fără să fie preocupat în mod special de problematica școlii, a abordat-o în contextul discuției asupra birocratizării și, mai ales, în cadrul analizei stratificării sociale. El a observat că instrucția de factură liberală, universitară devenise o cale din ce în ce mai eficientă de a legitima statusuri tradiționale, având în vedere că aceasta nu pregătea studenții pentru muncă, ci pentru un anumit stil de viață. În schimb, specialitățile de tip politehnic, rezultate din emergența ocupațiilor raționalizate, specializate, ofereau un anumit avantaj de status pentru absolvenții lor, în dauna ordinii tradiționale de statusuri. Prin urmare, educația universitară se dezvoltă ca o arenă a unei intense competiții pentru statusuri, a cărei dominație (în speță, a universității) încearcă să obțină diferitele grupuri de interese din societate.

Studiile sociologice ulterioare s-au îndepărtat într-o măsură substanțială de la acest proiect. Chiar dacă preocuparea pentru legăturile dintre educație și stratificarea socială persistă, analiza s-a mutat de la teme instituționale la analiza centrată pe individ a determinanților rezultatelor școlare și a efectelor acestor rezultate asupra transmiterii statusurilor și asupra mobilității sociale.

¹⁵ HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 22.

La sfârșitul anilor '50 începe să fie studiată serios problematica inegalităților școlare, fapt ce trebuie asociat amorsării creșterii numerice a școlarității în școlile secundare și cele superioare¹⁶. Studiile ce i-au fost dedicate cunosc între 1960 și 1975 o adevărată explozie. Pe la mijlocul anilor '60, eșecul școlar devine o problemă socială discutată de către intelectuali și prezentată atât în debaterile pedagogice, cât și în presă. Problema este asociată celei a egalității de șanse. Evoluția studiilor dedicate acestei teme face ca în prima parte a anilor '70 să se treacă de la constatarea diferitelor inegalități asociate școlii la înțelegerea lor prin elaborarea de teorii cum este cea a lui Boudon (1973) sau cea privitoare la reproducția socială a lui Bourdieu (1964, 1970). Cu toate că uneori pare că în acest domeniu totul a fost deja spus, teoriile explicative actuale sunt departe de a fi consensuale, iar efortul falsificaționist e în plină desfășurare.

Sociologia educației nu se putea sustrage reflexivității sociologiei cunoașterii, cu care este înrudită nu numai prin domeniu, dar și prin personalități precum Karl Mannheim, teoretician al relațiilor dintre fenomenele sociologice și procesele de cunoaștere. În analiza evoluției postbelice a sociologiei educației din Marea Britanie, Roger Dale (2001) a concluzionat că temele, metodele și rezultatele acesteia nu pot fi înțelese căutând o „logică internă a dezvoltării disciplinei”, ci legând diversele curente, debateri sau opere de contextul politic, de condițiile de practicare și de temele de maxim interes de la un moment dat. Chiar dacă analiza sa se limitează la contextul britanic, rezultatele pot fi ușor extinse, măcar în ceea ce privește maniera de abordare, la evoluția sociologiei educației postbelice din toate țările occidentale industrializate¹⁷.

Contextul politic occidental care a jalonat evoluția politicilor educaționale a fost marcat de o perioadă de creștere calmă și de consolidare a statului bunăstării între 1945 și sfârșitul anilor '60. În această perioadă, sociologia educației s-a dezvoltat ca o disciplină academică progresistă, dedicată susținerii funcției educației de creare de resurse umane pentru societăți din ce în ce mai diversificate și de reducere a inegalităților sociale și sporire a dreptății sociale. Turbulențele deceniului următor, anunțate deja de revoltele din 1968, au culminat cu criza petrolului din 1974 și s-au finalizat cu recesiunea economică consecutivă. Încrederea în capacitatea eliberatoare sau progresistă a școlii s-a disipat laolaltă cu fondurile, din ce în ce mai restrânse ca urmare a politicilor de austeritate bugetară ale guvernelor neoconservatoare care au controlat politica în SUA și Marea Britanie de-a lungul întregului deceniu opt. La finalul acestei perioade, statul bunăstării fusese compromis în numele economiei liberale de piață, iar amenințarea comunistă dispăruse. Noile teme de dezbatere filosofico-politică majoră au devenit, în ultimele două decenii, postmodernismul - care subliniază dezvrăjirea lumii create de modernismul umanist și iluziile lui

¹⁶ HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 23.

¹⁷HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 23.

progresiste -, globalizarea - îngrijorarea față de pierderea specificității - și, în fine, terorismul global, ca formă de acțiune politică emblematică pentru societatea riscului.

Sociologia educației a fost eliminată din multe programe academice occidentale la începutul deceniului șapte, reacția neomarxistă care a urmat nefăcând decât să îi accentueze marginalizarea¹⁸. Pentru o parte dintre sociologii din branșă soluția de supraviețuire a reprezentat-o specializarea în cercetarea finanțată pe bază de proiect, cale care a pecetluit acceptarea politicilor educaționale formulate de către guverne. *Sociologia educației s-a disipat în mai multe ramuri sau a fost absorbită de cercetarea educațională aplicată*. Prin acest ultim avatar, sociologii au preluat în cea mai mare parte tematica și limbajul politicilor, care se preocupă mai puțin de organizarea sistemului și obiectivele sale și mai mult de procese și evaluarea acestora. Astfel au căpătat pregnanță teme precum noile identități școlare, eficiența școlilor, calitatea școlilor, evaluarea activității școlare, leadershipul în educație sau responsabilitatea educațională. De pildă, în Franța sfârșitului de deceniu opt, temele cele mai vizibile în revistele dedicate cercetărilor de sociologia educației au fost formarea profesională, mai ales formarea adulților, profesorii și practicile lor, precum și efectele activității educative (Bidwell și Friedkin, 1988).¹⁹

În concluzie, problematica și evoluția sociologiei educației reflecta dezvoltările generale din domeniul pe care îl investighează, precum și transformările pe care le-a suferit sociologia în ansamblul ei. Dezbaterile de natură ideologică din jurul educației nu au fost indiferente și nici lipsite de efecte epistemologice pentru sociologia educației. Dimpotrivă, *educația a fost unul dintre domeniile vieții sociale în care sociologii occidentali s-au arătat a fi cei mai activi și mai eficienți*.

Imperativele obiectivității și ale neutralității axiologice nu pot masca relativitatea axiologică a preocupărilor și pozițiilor, chiar științificizante, ale sociologului. Decât să părem că ne disimulăm indiferența sau obediența sub lozinca „științificității”, mai corect ar fi să ne precizăm poziția, chiar dacă susținerea ei este costisitoare. Oricum, cel puțin pentru sociologi, orientările sunt suficient de transparente. Pe planul celălalt, al schimbărilor de ordin paradigmatic din practica sociologiei, sociologia educației a urmat fidel evoluțiile din câmpul la care se raportează. Adevărata explozie a sociologiei educației este consecutivă căderii în desuetudine a marilor încercări teoretice de talia celei parsonsiene. Concepte precum sistem sau funcție nu se mai utilizează astăzi decât cu valoare metaforică. Cercetarea și teoretizarea fac din ce în ce mai discutabile distincțiile dintre cantitativ și calitativ sau etnografic și sociologic. Însă discuțiile de ordin metodologic nu-și au locul în acest capitol.

¹⁸HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006, p. 24.

¹⁹ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p. 24.

În același timp, este necesar să precizăm conceptul de educație, din perspectiva disciplinei de care ne ocupăm: ...ansamblu de acțiuni sociale de transmitere a culturii, de generare, organizare și conducere a învățării individuale sau colective. În funcție de gradul de organizare, se distinge între e. formală, nonformală și informală. Educația *informală* este procesul permanent de asimilare voluntară și involuntară de atitudini, valori, modele de comportare sau cunoștințe vehiculate în relațiile și interacțiunile sociale din mediul personal de viață, din familie, joc, muncă, bibliotecă, mass-media, stradă etc. Aria de extindere a educației informale în timp și spațiu depinde de receptivitatea individuală și presiunea socială, incluzând socializarea, aculturația, propaganda și alte acțiuni sociale cu efecte educative care au și funcții de modelare a conștiinței. Educația *nonformală* se realizează prin acțiuni educative, filiere de instruire și rețele de învățare organizate în afara sistemului de învățământ ca răspuns la cerințele sociale și nevoile individuale de permanentizare a învățării. Deși se pot identifica antecedenti istorici, educația nonformală s-a dezvoltat rapid începând cu a doua jumătate a acestui secol (al XX-lea – nota ne aparține, Gh. N) și este acum în expansiune, incluzând instituții educative destinate mai ales tinerilor și adulților (universități deschise sau populare, colegii comunitare, case de educație, cultură sau creație etc.). Acestea sunt uneori complementare cu instituțiile școlare, pentru ca altele să ofere soluții alternative de formare profesională sau general-culturală sub semnul exigențelor educației permanente. Sunt mai puțin structurate organizatoric decât instituțiile școlare, pe care uneori le iau ca model, mai flexibile în planificarea timpului, centrate pe realizarea unor scopuri imediate de informare sau chiar de dobândire a unor calificări. Granițele dintre instituțiile și acțiunile sociale specifice celor trei tipuri de educație nu sunt stricte, existând de fapt un continuum dinspre formal spre nonformal și informal. Împreună circumscriu sistemul educațional al unei societăți naționale, în cadrul căruia cel mai reprezentativ este sistemul de învățământ²⁰.

Într-o formula de sinteză, domeniile de interes prioritar ale analizei sociologiei educației sunt următoarele²¹:

- raporturile dintre sistemul de învățământ ca sistem al profesionalizării forței de muncă și procesele de mobilitate și stratificare socială;
- factorii care influențează cererea individuală de educație și capacitatea structurală și funcțională a sistemului de învățământ de a o întâmpina;
- contribuția educației la dobândirea personală a unui anumit status social-economic;
- rolul educației în distribuirea inegalităților sau în realizarea oportunităților sociale și profesionale; implicarea educației în procesele de reproducere socială și culturală;

²⁰ DICȚIONAR de sociologie: Coordonatori: C. Zamfir, L. Vlăsceanu. București, 1998, p.197-198.

²¹ DICȚIONAR de sociologie, p. 198-199.

- identificarea și caracterizarea raporturilor dintre structura socială, codurile transmisiei culturale și formale conștiinței individuale și școlare; modul de intervenție a factorilor sociali și a structurii sociale în selecția și transmiterea cunoașterii educaționale (sau a conținutului învățământului);

- caracterizarea etnografică a actelor și semnificațiilor sociale vehiculate în interacțiunile sau regulile școlare;

- modele și practici de școlarizare și aculturație; raporturi între învățământ și alte componente ale sistemului social.

În abordarea acestor dimensiuni nu ne putem dispersa de abordarea interdisciplinară, care este o trăsătură coconstitativă a oricărei sociologii de ramură²², întrucât studiile de sociologie a educației:

- încearcă să creioneze raporturile subsistemului educativ cu celelalte subsisteme ale societății și

- procedează la o evaluare a consecințelor reale (dorite și nedorite) ale ideologiilor și politicilor educative.

2. Raporturile sociologiei educației cu alte științe

Subsistemul educational nu este monopolizat de către sociologia educației. Având un caracter atât de complex, educația este abordată, din diverse unghiuri de vedere, și de către alte științe. Să ne referim doar la raportul dintre sociologia educației și alte ramuri sociologice care abordează anumite secvențe ale subsistemului educational. Este evidentă legătura dintre sociologia educației și sociologia familiei. Or, familia exercită rolul principal în socializarea copilului și reprezintă, în acest sens, una din instituțiile principale ale educației informale. În cazul în care tratează rolul familiei în calitate de instituție importantă în educația nonformală, sociologia educației poate face apel la cunoștințele obținute în cadrul sociologiei familiei.

Sociologia educației are tangențe mari și cu sociologia politică. Or, regimul politic, instituțiile politice, doctrinele politice, activitățile politice au influențat întotdeauna conținutul și organizarea educației. Educația din regimurile totalitare, de exemplu, se deosebește sub aceste aspecte de cea din regimurile democratice sau. Tipul dominant de cultură politică (de supunere, participativă, provincială) influențează atmosfera din școli și relațiile dintre participanții la procesul de învățământ²³.

²² STĂNCIULESCU, Elsbeta. Sociologia educației, 2007-2008. Suport de curs//https://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2_Ideologii_teorii-sociologice_politici-educative.pdf.

²³ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.21.

Informatii despre tendintele actuale în evolutia institutiilor care compun subsistemul cultural al societății (de exemplu, masificarea culturii, promovarea complementară a valorilor interculturale etc.) sunt puse la dispoziție de culturologie, de sociologia culturii este evident că școala, ca instituție socială prin care se valorifică cultura (alături de instituțiile de cercetare, de artă, mass-media, religia) este supusă acestor tendințe pe care sociologia educației trebuie să le ia în considerare²⁴.

Atunci când analizează educația din perspectivă microsociologică, **sociologia educației este foarte aproape de psihologia socială.**

Între toate aceste științe-social - umanistice există strânse legături, iar problema delimitării obiectului de studiu al fiecăreia dintre ele „nu s-a născut nici din nevoi ontologice, pentru că existența umană este una singură, nici din nevoi gnoseologice (de teoria cunoașterii), ci exclusiv din neputința practică a oamenilor de știință de a studia realitatea socială în toată complexitatea ei. În principiu, pentru studiul științific al societății ar trebui să existe o singură știință, indiferent care ar fi numele ei. În fapt, societatea este un fenomen atât de complex de polimorf, cu aspecte și componente atât de numeroase, încât cunoașterea ei a impus o vastă diviziune socială a muncii de cercetare, ceea ce a dus la un număr foarte mare de științe social-umanistice”²⁵.

Tendința modernă este aceea de a se cerceta fenomenele sociale prin abordări multidisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare din multiple perspective pentru a se ajunge la o cunoaștere obiectivă a determinării lor.

3.Utilitatea studierii sociologiei educației

Pentru sociologi, sociologia educației oferă bazele înțelegerii câtorva dintre procesele prin care cultura este transmisă de la o generație la alta, sau care sunt de natură să explice cum contribuie educația la menținerea ordinii sociale ori la schimbările sociale.

Pentru profesori, educatori, în general, sociologia educației oferă un set de concepte privitoare la o serie de factori de natură organizațională, culturală și interpersonală de care vor trebui să țină seama în deciziile pe care le vor lua.

Pentru studenții care nu intenționează să devină nici educatori, nici sociologi, modalitățile de analiză dobândite prin studiul sociologiei educației pot fi transferate în analiza unor dificultăți sau experiențe individuale, legate de probleme sociale sau fenomene de grup, ori utilizate în planificarea unor programe de acțiune socială.

²⁴ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.26

²⁵ HERSENI, T. Sociologie, Teoria generală a vieții sociale. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p.41.

Pentru viitorul cetățean potențial părinte, sociologia educației oferă posibilitatea de a înțelege relațiile dintre politica educațională și viața politică, economică și socială a națiunii.

Cursul de „Sociologia educației”, ca parte a unui program de pregătire inițială a viitorilor profesori, își propune să-i ajute pe studenții care îl frecventează să realizeze următoarele obiective²⁶:

- a) pregătirea pentru a participa activ la procesele de reformă și de schimbare din sistemul de învățământ, ca subsistem social prin:
 - cunoașterea, înțelegerea sistemului educativ actual, a scopurilor pe care le urmărește și a tendințelor sale de schimbare;
 - cunoașterea relațiilor dintre procesele educative și fenomenele sociale și culturale din perioada contemporană;
 - cunoașterea modalităților în care procesul social intervine în actul educației, a modului în care relațiile sociale influențează acțiunea pedagogică, motivația învățării și interesele de cunoaștere.
- b) sporirea disponibilităților de cooperare cu toți ceilalți membri ai organizației școlare prin cunoașterea sistemului de statusuri și roluri din interiorul unei instituții școlare, a modalităților de colaborare dintre acestea și a factorilor care le influențează;
- c) familiarizarea cu cultura organizațională specifică a școlii, în vederea integrării profesionale în această instituție;
- d) pregătirea pentru înțelegerea diferitelor tipuri de climat organizațional care pot fi întâlnite în școli, în vederea adaptării unor atitudini productive pentru colectivul școlii în care urmează să se integreze;
- e) cunoașterea modalităților în care școala poate interveni pentru sprijinirea educativă a elevilor defavorizați socio-economic și pentru combaterea factorilor sociali care amenință sănătatea și siguranța copiilor;
- f) cunoașterea principalelor strategii de adaptare a educației la diversitatea culturală a copiilor din școli;
 - însușirea unor metode de cunoaștere și de dinamizare a grupurilor școlare cu care urmează să lucreze;
 - cunoașterea sistemului conceptual specific al sociologiei educației și a structurii problematice a acestui domeniu, în vederea înlesnirii accesului la literatura de specialitate și a perfecționării profesionale continue²⁷.

²⁶ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004.

²⁷ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004 .

De asemenea, este de reținut și impactul macrosocial al valorificării potențialului sociologiei educației. Dezvoltarea educației și a învățământului consolidează rolul factorilor sociali în viața economică și politică a societății, constituie premisă a realizării drepturilor omului. Politica educațională a devenit în unele state un instrument de asigurare a parteneriatului social în interesul stabilității²⁸.

4.APLICAȚII

Enunțuri esențiale²⁹:

Sociologul Florian Znaniecki face distincția dintre sociologia educațională și sociologia educației. Sociologia educațională introduce cunoștințele sociologice în practica educațională, în timp ce sociologia educației este studiul științific al practicilor educative din diferite societăți.

Mohamed Cherkaoui arată că sociologia educației este utilizată cu o accepțiune împrumutată din sociologia anglo-saxonă, în care desemnează sociologia sistemelor de învățământ.

Autonomia sistemelor educative justifică existența unei discipline științifice separate. Aceasta ar analiza mecanismele, intrările și ieșirile sistemului de învățământ.

Sociologia educației nu poate fi separată de dezbaterile ideologice sau morale ale epocii. Pentru Basil Bernstein, școala are un rol important în reproducerea socială, datorită caracteristicii sale de repetitor cultural care se realizează prin interacțiunea dintre generații. Prin educație se construiesc conștiințele și se reproduce o anumită distribuție a puterii prin controlul social internalizat.

Începuturile sociologiei educației o definesc ca preocupată de modul în care educația participă la producerea stratificării sociale și de procesele prin care politicile educaționale sunt construite.

Pentru Durkheim, școala trebuie să formeze persoanele pentru rolurile sociale specifice unui anumit sistem social și politic.

Weber a analizat școala din perspectiva birocratizării și a stratificării sociale, arătând că ea este o arenă a competiției pentru statusuri.

După al Doilea Război Mondial, sociologia educației s-a arătat mai preocupată de determinanții rezultatelor școlare la nivel individual și de efectele rezultatelor școlare asupra mobilității sociale.

Sociologia educației a avut parte de o istorie paradigmatică zbuciumată. Până la începutul anilor '70, dominante au fost studiile macro, bazate pe cercetări cantitative. A urmat o pendulare către cercetările interpretative, calitative.

²⁸ ОСИПОВ, А. М. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 367 с.// https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/50925339/rysakova_soc_edu_2019.pdf

²⁹ Inspirat din: HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.

Sociologia educației în prezent se consideră a fi una din ramurile dezvoltate ale sociologiei. Domeniile de interes prioritar ale analizei sunt următoarele³⁰: raporturile dintre sistemul de învățământ ca sistem al profesionalizării forței de muncă și procesele de mobilitate și stratificare socială; factorii care influențează cererea individuală de educație și capacitatea structurală și funcțională a sistemului de învățământ de a o întâmpina; contribuția educației la dobândirea personală a unui anumit status social-economic; rolul educației în distribuirea inegalităților sau în realizarea oportunităților sociale și profesionale; implicarea educației în procesele de reproducere socială și culturală; identificarea și caracterizarea raporturilor dintre structura socială, codurile transmisiei culturale și formale conștiinței individuale și școlare; modul de intervenție a factorilor sociali și a structurii sociale în selecția și transmiterea cunoașterii educaționale (sau a conținutului învățământului); caracterizarea etnografică a actelor și semnificațiilor sociale vehiculate în interacțiunile sau regulile școlare; modele și practici de școlarizare și aculturație; raporturi între învățământ și alte componente ale sistemului social.

Subiecte pentru elaborarea eseurilor:

1. Cum ar putea fi valorificate rezultatele cercetărilor din domeniul sociologiei educației în procesul reformării sistemului de învățământ din Republica Moldova?
2. Standardul educațional universal/internațional: necesitate obiectivă sau efect al politicii de globalizare?
3. Raportul dintre național și internațional în procesul reformei sistemului de învățământ din Republica Moldova.
4. Cum concepeți viitorul sociologiei educației?

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. De ce E. Durkheim este considerat întemeietorul sociologiei educației?
2. Ce înțelegeți prin analiza macrosocială a educației?
3. Ce înțelegeți prin analiza microsocioală a educației?
4. Faceți distincția între sociologia educațională și sociologia educației.
5. Cum pot fi valorificate rezultatele cercetărilor sociologice în eficientizarea sistemului educațional?
6. Care sunt principalele direcții în cercetarea problematicii sociologiei educației?

³⁰ DICȚIONAR de sociologie, p. 198-199.

BIBLIOGRAFIE

1. DIACONU, Mihai. Sociologia educatiei / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004;
2. DICȚIONAR de sociologie: Coordonatori: C. Zamfir, L. Vlăsceani. București, 1998, p.197-198;
3. IONESCU, Ion. Sociologia educației. Iași,2007//<https://pdfcoffee.com/sociologia-educatiei-curs-pdf-free.html>;
4. HATOS, Adrian. Sociologia educației. Ediția a doua revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006;
5. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației.iași:Polirom, 1996;

Cursul nr.2. Teorii și paradigme în sociologia educației

1. Teoria funcționalismului
2. Gândirea liberală
3. Teoria conflictului
4. Teoria interacționistă
5. Utilitatea pluralismului teoretic în sociologia educației
6. Aplicații.

Teoriile sociologice asupra educației se deosebesc, prin nivelul la care își propun să analizeze faptele, grupându-se în trei categorii³¹:

a) la nivel macrosocial:

- teoria funcționalității și
- teoria conflictului;

b) la nivel microsocioal

- teoria interacționistă.

1. Teoria funcționalismului este o orientare majoră în sociologie, ce apare și sub denumirea de „teoria consensului”, a echilibrului sau „teoria funcționalismului structural”. Această orientare pornește de la teza că societatea și instituțiile din interior, cum ar fi educația, sunt compuse din părți interdependente, ce funcționează împreună, fiecare jucând un anumit rol necesar în cadrul societății. Sub multe aspecte, o astfel de concepție se apropie de funcționarea biologică a corpului uman, potrivit căreia fiecare parte îndeplinește un rol în ansamblul sistemului și depind toate, unele de altele, pentru a supraviețui. *Supraviețuirea oricărei societăți este de neconceput, în absența unui sistem educațional, tot așa cum nu se poate concepe supraviețuirea omului fără inimă sau creier.*

În spiritul acestei orientări, se înscriu și primele teorii sociologice ale educației. Astfel, teoria lui Durkheim cu privire la funcția educației în societate pleacă de la premisa că individul are o dublă măsură, deoarece poate fi privit ca ființă individuală, cu stările sale psihice, și ca ființă socială, adică morală. Individul ajunge pe lume ca o ființă biologică asocială, iar pentru a se umaniza trebuie să-și însușească anumite comportamente, considerate normale, respectiv cele ce pot fi întâlnite la toți ceilalți oameni. Procesul de transformare a individului din ființă biologică asocială în ființă morală include două componente: interiorizarea și socializarea. Interiorizarea

³¹ TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf accesat în data de 03.07.2020.

comportamentelor „normale”, inițial exterioare individului, constituie deplasarea valorilor dinspre societate spre individ, dinspre exterior spre interiorul lui, devenind treptat trebuințe personale (interioare) de comportare a acestuia. Socializarea reprezintă efortul individului de a-și însuși comportamentele pe care le vede la ceilalți oameni, pentru a fi în rândul lor și a fi acceptat. Spre deosebire de interiorizare, socializarea constituie un proces ce se derulează în sens invers, de la individ spre societate. Prin interiorizarea acestor comportamente „normale”, individul devine ființă socială, respectiv o ființă morală, cum o numește Durkheim. Astfel, ființa umană își însușește, prin educație, anumite trăsături ale moralei: spiritul de disciplină (respectul față de norme), atașamentul față de grup (altruismul) și autonomia voinței. Prin educație se realizează socializarea tineretului. Aceasta presupune o „acțiune exercitată a generațiilor adulte asupra celor ce sunt necoapte pentru viața socială și are ca obiectiv să provoace și să dezvolte la un copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul special, căruia îi este cu deosebire destinat”³².

Subliniind că educația „este un fapt social”, Durkheim arată că aceasta are un caracter istoric și se manifestă ca unitate în diversitate. Caracterul istoric este dat de faptul că practicile și instituțiile educative au fost diferite, în funcție de epoca în care a funcționat și chiar în cadrul unei societăți se poate constata că educația nu este aceeași, ci diferă pentru diversele grupuri sociale mai mici, clase sociale sau grupuri profesionale. Fiecare societate, considerată într-un moment determinat al dezvoltării ei, are un sistem de educație ce se impune indivizilor cu o forță irezistibilă. Nu putem să creștem cum vrem copiii, întrucât există norme ce ne obligă să ne conformăm. Dacă nu ținem seama de acest lucru, ele se vor răzbuna pe copiii noștri, care, odată adulți, se regăsesc nepregătiți să trăiască în mediul contemporanilor lor, cu care sunt în armonie. Dacă au fost crescuți după idei prea învechite sau prea noi, nu contează, în ambele cazuri „ei nu aparțin vremii lor, ca atare, nu sunt în condiții de viață normală”³³.

Manifestarea educației ca unitate în diversitate presupune că în orice sistem educativ există o bază comună, având menirea de a asigura „omogenitatea spirituală” între membrii societății respective (idei, sentimente, practici), ce se transmite tuturor copiilor, fără deosebire de categoria socială de care aparțin și o diversificare a educației, în raport cu „diversitatea morală a profesiunilor, care asigură fiecărui copil o pregătire în vederea funcției pe care va fi chemat să o îndeplinească”. Prin urmare, „educația de la o anumită vârstă nu mai poate rămâne aceeași pentru toți cei cărora li se adresează”³⁴.

³² DURKHEIM E. Educație și sociologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p.39.

³³ DURKHEIM E. Educație și sociologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p.3.

³⁴ DURKHEIM E. Educație și sociologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p.37.

Concepția lui Durkheim cu privire la existența unei educații valabile pentru toți trebuie primită cu multă rezervă³⁵, deoarece societatea contemporană se confruntă cu existența multiplelor și diverselor subgrupe, familii, ocupații etc., ce atrag o diversitate de interese, priorități, proiecte. Fiecare subgrup poate avea propriile sale priorități și proiecte legate de școală, de natură să sprijine propriile interese.

Un principiu metodologic explicit formulat, rezultând din teoria sociologică a acțiunii, orientează analiza parsonsiană a procesului de socializare: toate unitățile în care intră copilul trebuie concepute simultan în calitate de subsisteme ale societății și sisteme sociale posedând o structură în adâncime³⁶.

Parsons analizează sistemic familia, școala, clasa școlară. Este de remarcat faptul că schimbarea metodei istorice și comparative cu o metodă sistemică i-a permis sociologului american să nuanțeze concepția lui Durkheim și să formuleze o explicație a continuității acțiunii educative exercitate de diferite grupuri sociale³⁷.

Unul din meritele lui Parsons constă în faptul de a fi surprins o serie de mecanisme ale continuității între diferite instanțe socializatoare (în special între familie și școală) și de a fi abordat explicit tema socializării anticipative a adolescenților.

Continuând teza lui Mead potrivit căreia Sinele este un produs al comunicării (interacțiunii) simbolice, Parsons exprimă, pentru prima dată în istoria sociologiei, *imperativul metodologic de a trata copilul (educatul) ca actor* în adevăratul sens al cuvântului, nu numai în raporturile cu personae aparținând grupului de vârstă, ci și în raport cu agenții socializatori adulți³⁸. Este de reținut că această idee se afirmă (în sfârșit) în noua sociologie a copilăriei.

2. Gândirea liberală

Gândirea liberală s-a dezvoltat simultan cu gândirea funcționalistă, într-un proces de critică și alimentare reciprocă. Totuși, în timp ce gândirea liberală a marcat mai mult ideologiile și politicile anglo-saxone (SUA, Marea Britanie), gândirea funcționalistă a influențat mai ales ideologiile și politicile europene aflate în sfera de influență a culturii franceze. În aceste din urmă spații, gândirea liberală a fost dezvoltată în cadrul unor pedagogii / școli numite alternative sau libere (Montessori, Freinet, Waldorf etc.)³⁹.

³⁵ TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf accesat în data de 03.07.2020

³⁶ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996, p.65.

³⁷ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996, p.65.

³⁸ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. p.72,73.

³⁹ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației, 2007-2008. Suport de curs/https://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2_Ideologii_teorii-sociologice_politici-educative.pdf.

Capitalism și acțiune eficientă: democrație, cetățean liber, drepturi și libertăți ale individului accesul liber la educație. Educația centrată pe copil, educația progresivă, învățarea prin experiență.

Gândirea liberală trebuie înțeleasă mai ales în legătură cu alte două caracteristici ale societăților moderne:

- organizarea capitalistă a producției, cu accent pe profit (acțiune eficientă);
- sistemul politic democratic, cu ideile de cetățean liber, drepturi și libertăți inalienabile ale individului (cetățeanului), participare.

În viziune liberală:

- Progresul social derivă din realizarea plenară a acestor drepturi și libertăți (e produsul manifestării indivizilor ca cetățeni liberi).

- Educația constituie un drept al individului.

- Educația contribuie la creșterea standardelor de viață: sănătate, conduite demografice, consum supus reflecției critice, participare activă la deciziile de interes colectiv.

- **Scopul** ei constă în :

- învățarea acelor competențe (skills) pe care viața cotidiană le cere (influența pragmatismului filosofic anglo-saxon);

- dezvoltarea neîngrădită a potențialului individual, astfel încât fiecare individ să poată acționa ca cetățean liber.

- interes pentru accesul egal al indivizilor la acest drept cetățenesc;

- concepte pedagogice asociate: unicitatea fiecărui individ ;

- educația centrată pe copil: orientarea acțiunilor educative în funcție de potențialul și interesele copilului;

- educația progresivă: individul însuși inițiază și desfășoară experiențe de învățare, progresiv, în funcție de evoluția capacităților și intereselor sale ;

- învățarea prin experiență (opusă învățării prin « predare ») – singura în măsură să dezvolte gândirea critică indispensabilă unei societăți democratice.

Școală de stat și școală publică⁴⁰

- Nu statul, ci cetățenii care contribuie la finanțarea activităților, în principal prin taxe și impozite la bugetul național sau/și local, autorizează școala / cadrele didactice să influențeze dezvoltarea copiilor într-o direcție sau alta.

⁴⁰ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației, 2007-2008. Suport de curs/https://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2_Ideologii_teorii-sociologice_politico-educative.pdf

- Pentru tot ce înseamnă învățământ gratuit, noțiunea centrală este aceea de școală publică: școala susținută integral din bani publici (proveniți din contribuțiile cetățenilor la bugetul național și local).

Noțiuni asociate:

- descentralizare / autonomie: școala e gestionată autonom și e finanțată din bugetele (taxe, impozite) și contribuțiile (donații / sponsorizări) locale ;

- evaluabilitate (accountability) = școala și cadrele didactice sunt responsabile în fața cetățenilor plătitori de taxe (nu în fața unor reprezentanți ai statului) ; membrii comunității locale participă în consiliile de administrație ale unităților școlare, iar pentru deciziile majore se organizează consultări ale publicului interesat (părinți, angajatori, reprezentanți politici);

- cetățenii înșiși (mai ales părinții) pot iniția dezbateri asupra funcționării școlii.

Liberalismul radical: Ivan Illich și deșcolarizarea societății

- Școala nu ajunge la scopurile pe care și le propune (în viziune liberală – v. mai sus);

- este ne-necesară și chiar periculoasă;

- nu asigură învățarea competențelor pe care le cere viața cotidiană;

- aceste competențe se învață cel mai bine nu într-un sistem formal, ci în experiența însăși;

- prin noțiunea de „predare”, atrage învățarea reproductivă și acționează ca o instituție represivă, care îi îndoctrinează pe copii;

- în loc să le cultive inițiativa, creativitatea, recompensează obediența și conformismul: „Copilul e „școlit” să confunde predarea cu învățarea, trecerea clasei cu educația, diploma cu competența”;

- formează nu cetățeni capabili de gândire critică și alegeri libere, ci consumatori necritici (școala este „organul reproductiv al societății de consum”) și indivizi dependenți de autoritate (a guvernului, a organismelor birocratice, a organismelor profesionale).

- deșcolarizarea ar echivala cu eliberarea indivizilor de aceste dependențe.

- funcțiile școlii ar urma să fie transferate;

- fiecare competență necesară în viața cotidiană ar urma să fie învățată de la instructori aleși dintre persoanele care au experiența respectivei competențe;

- pe de altă parte, aceștia primesc o minimă instruire în această calitate (de instructori) ;

- indivizii cu interese similare se asociază, își definesc ei înșiși problema de interes și procedează la o „învățare exploratorie și creative”⁴¹.

⁴¹ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației, 2007-2008. Suport de curs//https://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2_Ideologii_teorii-sociologice_politico-educative.pdf

Teoriile conflictualiste

Aceste tensiuni existente în societate, create prin confruntarea unor interese individuale sau de grup, ca obiectul teoriilor conflictualiste, au două orientări:

- a) orientarea neoweberiană și
- b) orientarea neomarxistă⁴².

Începuturile acestor orientări se află în scrierile lui Max Weber și Karl Marx. Lucrările sociologice ale lui Max Weber se remarcă prin faptul că au contribuit la abordarea de sociologii moderni, a școlii ca organizație, a cărei funcționare se întemeiază pe principiile ce stau la baza oricărei organizații birocratice și la o mai bună înțelegere a unor aspecte ale educației. Max Weber a evidențiat o serie de principii ce sunt valabile pentru oricare tip de organizație birocratică, inclusiv pentru școală: principiul ierarhiei; principiul competenței; principiul separării activității profesionale de cea personală ș.a. ce contribuie la o înțelegere mai clară a unor aspecte ale educației. În interiorul școlii sunt „preferați”, cei al căror status cultural a fost favorizat, și „marginalizați”, cei cărora li s-au pus diverse bariere, observație ce este valabilă și astăzi, când avem de a face cu o discriminare prin educație a elevilor proveniți din mediile sărace sau minoritari.

De asemenea, a constatat existența unui conflict continuu, a unor tendințe de dominație și a luptei între diferitele grupuri sociale, pentru a obține bunăstare, putere și status în societate. Educația a fost totdeauna utilizată ca una dintre mijloacele de dobândire a drepturilor și pozițiilor sociale râvnite sau de a le conserva pe cele existente.

În societatea industrială, arată Weber, educația a fost folosită pentru a înlesni mobilitatea membrilor societății, în sensul ocupării de cei capabili a unor poziții mai înalte în sistemul economic, aceasta având sarcina de a dezvolta „tipul de om specialist” și mai puțin „tipul vechi de om mai cultivat”.

Teoria conflictelor de orientare neoweberiană

Pornind de la tezele lui M. Weber, J. Collins s-a oprit mai mult asupra problemei egalității și oportunităților de urcare, prin educație, pe scară socială, considerând că educația impune elevilor o anumită cultură, bazată pe un sistem de valori, care sunt de natură să legitimeze poziția în societate a grupurilor sociale ce dețin puterea. Accesul la nivelele superioare este dobândit de persoanele care se conformează și corespund categoriei sociale ce deține puterea politică asupra sistemului școlar, nu de persoanele cele mai capabile, în plan cognitiv. Ridicarea pe scara socială

⁴² TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf accesat în data de 03.07.2020

este permisă celor ce se evidențiază prin acceptarea și aderarea la valorile grupului social dominant și fac dovada că au asimilat un „stil de comportament” social, specific acestui grup ce deține puterea. Diplomele obținute de un individ confirmă faptul că e capabil de adoptarea, asimilarea și acceptarea sistemului de valori al grupului dominant și, din acest motiv, ele devin un criteriu esențial de alocare a funcțiilor și statutelor în societate.

Teoria conflictelor de orientare neomarxistă.

Cercetările din această perspectivă tind să se concentreze asupra tensiunilor create de putere, ce conduc, inevitabil, la schimbări ale sistemului. Majoritatea tensiunilor sunt determinate de intenția celor ce dețin puterea, de a controla accesul la nivelele superioare de educație prin funcțiile de selecție ale școlii, de alocare și utilizare a educației în scopul manipulării opiniei publice. În sensul acestei orientări se înscriu lucrările lui Samuel Bowles⁴³, a căror idee centrală susține că educația publică contemporană a evoluat în strânsă legătură și ca o consecință a capitalismului. Referindu-se la pericolul pe care îl reprezintă pentru ordinea socială, pierderea influenței familiei, bisericii și emigranții, Bowles a sugerat că rezolvarea acestor probleme ar consta în instituirea unui sistem al educației de masă (învățământul general obligatoriu al maselor, pregătirea muncitorilor ce posedă calități indispensabile unei activități productive și învățarea în cadrul școlii a loialității și supunerii elevilor față de legi). Cultivarea loialității va fi posibilă dacă vor fi convinși copiii că sistemul este bun și just. Actualul sistem de educație a maselor, considera Bowles, se caracterizează prin aceea că oferă muncitorii calificați de care e nevoie și legitimează inechitatea existentă în diviziunea socială a muncii, sugerând oamenilor că aceste inegalități s-ar datora meritelor, nu coerciției. Sistemul educativ este prezentat ca un sistem deschis, de natură să recompenseze oamenii, în funcție de abilitățile și disponibilitățile de a munci, probate de fiecare. A învăța pe copii că fiecare are șanse egale de a-și dovedi valoarea, de a urma forme prestigioase de educație și de a ocupa poziții sociale și obține putere în societate este un mit, arăta Bowles. *Copiii săraci vor rămâne săraci, iar copiii ce provin din familii ce aparțin elitei vor deveni elita generației viitoare.* Celor săraci li se inoculează ideea că au ajuns în această stare pentru că sunt leneși și needucați, iar celor ce fac parte din clasele dominante, că au ajuns pe această treaptă datorită superiorității lor umane. De la o generație la alta va rămâne aceeași diviziune socială a muncii. Actualul sistem e opresiv, dar lumea e orbită, pentru a nu sesiza acest caracter. Puterea

⁴³ Bowles S. Unequal Education and the Reproduction of the Social Divisions of Labor. 1972, APUD: TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf accesat în data de 03.07.2020

folosește instituțiile societății, cum ar fi școala, pentru a justifica și menține sistemul care, în esența lui, este coercitiv și exploatator.

În esență, Bowles a considerat că există un conflict de interese între grupurile sociale și aceste modalități, pe care le folosește puterea, pentru a-și menține influența și poziția. Pe măsură ce societatea se „așează” și va intra pe făgașul normal al unei vieți sociale normale, democratice, unde educației, culturii li se vor acorda atenția și locul cuvenit în cadrul celorlalte subsisteme de stat și ale autorităților locale, vom asista la limitarea unor astfel de inechități, dar nu și la eliminarea lor. Villard Waller a emis o teorie privind aplicarea paradigmei conflictului în analiza intersanționilor aplicate în școală. Astfel, **școala este văzută ca o instituție coercitivă, în vârful căreia se află profesorii, a căror autoritate este dată de comunitatea din exteriorul școlii, iar în partea de jos sunt copiii, relativ neajutorați sub jugul pe care-l poartă**⁴⁴. Relația profesor-elev constituie o formă instituționalizată de dominare și subordonare. Mecanismele de control social utilizate de profesor încep cu comanda, continuă cu pedeapsa, managementul, manifestarea afectuoasă și apelul la sentimente. Alte mecanisme importante ale coerciției sunt examinarea și promovarea. Ordinea în sălile de clasă este fundamentată mai degrabă pe coerciție, decât pe consensul valoric. De asemenea, el consideră că există un conflict continuu de interese între profesori și elevi, ce îi angajează, permanent, în lupta pentru putere. Ordinea din clasele cu elevi poate dispărea oricând, dar întotdeauna va fi restabilită. Copiii nu au nici o speranță că vor învinge vreodată.

O altă problemă tratată prin prisma teoriilor conflictualiste este „criza mondială a educației”: această problemă a început să fie abordată din 1970, a fost pusă pe seama incapacității sistemelor contemporane de educație și învățământ de a-i ajuta pe toți oamenii să se ridice la autentică lor condiție umană. Aceste deficiențe ale educației sunt explicate prin trei modele teoretice:

- a) modelul reproducerii culturale;
- b) modelul represiunii instituționale;
- c) modelul sănătății mintale⁴⁵.

Modelul reproducerii culturale este promovat de sociologii francezi **Pierre Bourdieu** și **J. Claude Passeron**. În analizele pe care le-au făcut cu privire la influența politicului asupra

⁴⁴ Waller V. The Sociology of Teaching. London: Rotledge, 1961, APUD: TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf accesat în data de 03.07.20

⁴⁵ TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf accesat în data de 03.07.2020

educației, acesta din urmă este acuzat de faptul că se constituie într-un factor de reproducere a unor raporturi de putere existente în societate, prin discriminarea accesului la cultura înaltă a copiilor ce provin din mediile sociale dezavantajoase sociocultural și favorizarea copiilor ce provin din clasele sociale, cu rol conducător în societate.

Sociologul englez **Basil Bernstein** analizând mecanismele procesului reproducției culturale, a ajuns la concluzia că discriminarea este legată de condiționarea reușitei școlare, de capacitatea de a utiliza cu ușurință anumite coduri lingvistice, pe care copiii din familiile privilegiate și-l însușesc înainte de a intra în școală, pe când copiii ce provin din familii socio-culturale modeste vin la școală cu un „cod restrâns”, „care nu este al școlii”. Astfel, numai copiii care dețin din familie un „cod elaborat”, caracterizat printr-un grad înalt de elaborare și abstractizare, prin bogăție lexicală și sintactică, vor avea succes școlar.

Sociologul francez **Louis Althusser** este autorul unor lucrări ce au constituit sursa de inspirație a **modelului represiunii sociale**, prin acesta încercându-se să se demonstreze că sistemele de învățământ contemporane, prin organizarea birocratică și modul intern de funcționare sunt concepute pentru a menține stabil un raport de putere existent, pentru a contribui la autentica emancipare culturală a oamenilor. Prin modul de organizate și diversele mecanisme de suprimare, îngrădire a spontaneității și creativității copiilor, aceste sisteme induc conduite de conformitate a indivizilor și conduc, în final, la crearea unor importante premise psihologice ale conservării unor raporturi de clasă și putere existente. Școala contemporană e concepută și organizată astfel încât să conducă la eliminarea treptată din sistem a copiilor din categoriile defavorizate, pentru a reproduce raporturile capitaliste a muncii și pregăti, discriminatoriu, pentru diferite trepte ale ierarhiei sociale.

În fine, alt sociolog ale cărui lucrări stau la originea **modelul sănătății mintale** este **Sylvain de Coster**, a cărui teză principală este că sistemele contemporane de educație și învățământ nu se preocupă suficient de problema sănătății individului aflat în mediul școlar.

3. Teoriile interacționiste

Teoriile interacționiste au apărut și s-au dezvoltat ca reacție la abordările macro-sociologice, ce acordau prea multă atenție interacțiunii reale dintre indivizi. Aceste teorii pornesc de la a considera viața socială o sumă de relații obiective (nepsihologice) între indivizi, opinând că, în ultima instanță, relațiile sociale sunt relații interindividuale sau interpersonale. Dezvoltând teoria interacționismului simbolic, **G.H. Mead**, în lucrarea **Mind Self and Society**, pornește de **la premisa că viața socială se constituie prin limbaj, comunicarea este principiul vieții sociale**. Numele teoriei vine de la cercetarea de către Mead a modului în care se realizează, în interiorul activităților colective, înrâurirea reciprocă a indivizilor, semnificații și interpretări. Această teorie,

considera Herseni⁴⁶, „pune în evidență rolul comunicației, în special al limbajului, dar și al gesturilor, expresiilor faciale, al privirilor etc., în formarea spiritului uman, a eu-lui și societății”. Pentru susținerea tezei cu privire la locul central al cunoașterii proceselor educative (teoriei socializării) în construcția unei științe a societății (teorie a socialului), eseurile lui Mead oferă două argumente solide: teze existenței unui *principiu comun de organizare a societății și a Sinelui* și cea a *caracterului indisolubil al proceselor de interiorizare (producer a Sinelui) și instituționalizare (producer a societății)*⁴⁷.

Ideile lui Mead au condus la apariția unor importante teorii sociologice ale educației, ce au impus o **analiză microsociologică de tip constructivist**, ce diferă de teoriile de tip funcționalist (potrivit acestor teorii, orice societate, pentru a supraviețui, trebuie să-și pregătească membrii să fie productivi, să-și îndeplinească rolurile ce le revin) prin modul în care încearcă să explice ordinea socială și schimbarea socială. Astfel, Harold Garfinkel, în lucrarea *Studies Ethnometodology*, și Aaron Cicourel, în *Cognitive Sociology*, conform lui A. Ibrîș și-au exprimat punctul de vedere potrivit căruia conformitatea normativă a conduitei membrilor unei organizații se construiește în interacțiune, prin efortul concertat al acestora de a face mulțimea acțiunilor lor cotidiene comprehensibile, pentru ei înșiși și pentru ceilalți.

Altă orientare de tip interacționist este *abordarea ecologică a mediului școlar* a sociologilor francezi G. Chaveau, E. Rogovas, P. Perrenoud, B. Charlot și alții, care au cercetat interacțiunile dintre principalii actori ai școlii pentru a surprinde caracteristicile mediilor educative școlare, dacă sunt stimulative pentru elevi sau, dimpotrivă, generează fenomenul eșecului școlar. Astfel, relația profesor-elev este exprimată prin prisma teoriei etichetării și teoriei schimbului. Cu alte cuvinte, un elev se va comporta așa cum este etichetat de profesor, prost sau deștept, cuminte sau obraznic etc., și respectiv există plată și răsplătă (schimbul), în sensul că dacă profesorul se va simți răsplătit pentru munca depusă și rezultatele bune, acesta va depune toate diligențele, în caz contrar, nu-și va mai depune toată energia și abnegația în activitatea didactică.

Arnold Rose rezumă principalele teze ale interacționismului simbolic astfel:

- (1) noi trăim într-un mediu care este în același timp fizic și simbolic, iar semnificațiile lumii și ale acțiunilor noastre sunt construite de noi înșine cu ajutorul simbolurilor;
- (2) datorită faptului că împărtășim cu ceilalți aceleași simboluri semnificative (pe care Mead le deosebește de semnele naturale) noi avem capacitatea de a ne „pune în locul celuilalt”;

⁴⁶ HERSENI, T. Sociologie, Teoria generală a vieții sociale. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p170

⁴⁷STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996, p. 42.

- (3) pe baza culturii pe care o împărtășim cu semenii noștri-cultură care se prezintă ca un ansamblu de semnificații și valori care ne orientează acțiunile – putem prevedea, într-o mare măsură, comportamentele celorlalți indivizi;
- (4) simbolurile, și, în consecință, sensurile și valorile care le sunt atașate, se constituie în ansambluri organizate în funcție de care individual își definește rolul; Mead consideră că *Me* se construiește pe baza acestei definiții a rolului, în timp ce I, cea de-a doua componentă a Sinelui (Self), reprezintă reacția individului la atitudinile celorlalți, percepția pe care el o are cu privire la el însuși,
- (5) gândirea este un proces prin care individual caută soluții cântărind avantajele și dezavantajele personale care rezultă din alegerea unei linii de conduit (valori) sau a alteia; un act este totdeauna o interacțiune continuă între I și Me⁴⁸.

Jack Douglas distinge între un interactionism *comportamentist* și unul *fenomenologic*: ambele consideră viața cotidiană ca fundament al realității sociologice, numai că în timp ce primul explică viața cotidiană prin scheme conceptuale și ipoteze construite de cercetător, cel de-al doilea încearcă să descrie și să analizeze modul în care actorii înșiși interpretează experiențele lor cotidiene⁴⁹.

5.Utilitatea pluralismului teoretic în sociologia educației

Diversitatea gândirii teoretice și a cercetărilor concrete în sociologia educației a avut rezultate pozitive, printre care se numără următoarele:

- deplasarea accentului de la categoria *învățare și învățatură* spre conceptul *dezvoltarea personalității*;
- descoperirea și interpretarea semnificației și funcțiilor culturii în formularea scopurilor în domeniul educațional;
- sesizarea rolului schimbărilor sociale în progresul societății și a necesității acestora în organizarea sistemului educațional;
- descrierea naturii și importanței grupurilor sociale și a proceselor sociale din cadrul acestora în practica educațională;
- recunoașterea și descrierea influenței factorilor de clasă în dezvoltarea elevilor și a sistemului educațional în ansamblu;

⁴⁸ STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Politrom, 1996, p. 41,42.

⁴⁹STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Politrom, 1996, p. 42.

- respingerea mitului cu privire la superioritatea unor rase sau etnii în atingerea unor performanțe educaționale;
- activizarea parteneriatelor dintre școală și comunitatea locală, creșterea interesului acesteia din urmă față de dezvoltarea sistemului educațional;
- menținerea spiritului critic / de discuții în domeniul teoretic al sociologiei educației, fapt care stimulează clarificarea reperelor metodologice și probează noile elaborări teoretice în domeniu⁵⁰.

6.APLICAȚII

1. Identificați raportul dintre studierea educației din diverse unghiuri de vedere: în calitate de instituție socială, în calitate de sistem social, în calitate de fenomen socio-cultural și anumite paradigme sociologice;
2. Demonstrați teza conform căreia paradigma structuralistă facilitează cercetarea educației, preponderent, în calitate de instituție socială prin prisma structurii acesteia, alcătuită din componente aflate în interacțiune și intercondiționare, expresie a unității dintre aspectul obiectiv și subiectiv al realității sociale;
3. Demonstrați că acest unghi de vedere (formulat supra) permite să privim educația ca parte a întregului (a societății) și să identificăm adecvat funcțiile acesteia în asigurarea stabilității sistemului societal, dar și a unor subsisteme ale acestuia;
4. Care este impactul paradigmei structuraliste asupra metodologiei cercetării educației la macro-, mezo- și micro-niveluri?;
5. Demonstrați că paradigma funcționalistă (corelată puternic cu paradigma structuralistă pentru că funcția reprezintă un concept-cheie al teoriei structural-funcționaliste) trebuie utilizată preponderant în procesul studierii următoarelor probleme:
 - transformarea societății sub influența factorilor economici, politici, socio-culturali;
 - exercitarea funcțiilor de către subiecții procesului educational (directori de școală, decani, rectori etc.);
 - gradul de funcționalitate a funcțiilor exercitate (funcție-disfuncție);
 - izvoarele/sursele funcțiilor (condițiile obiective și dispozițiile subiective);
 - modul de manifestare a funcțiilor (manifeste și latent).
6. Identificați încă 1-2 teme care pot fi cercetate în baza paradigmei funcționaliste;
7. Demonstrați că paradigma fenomenologică presupune utilizarea metodelor și tehnicilor calitative de cercetare.

⁵⁰ ОСИПОВ, А. М. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 367 с.// https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/50925339/rysakova_soc_edu_2019.pdf

8. Cum credeți, paradigma fenomenologică este adecvată studierii motivelor, valorilor, nevoilor, scopurilor și interesele actorilor procesului educational? Argumentați răspunsul.
9. Demonstrați că paradigma fenomenologică este adecvată studierii următoarelor teme ale sociologiei educației:
- educația în calitate de realitate subiectivă;
 - eficiența diverselor forme ale discursului educational;
 - tipologia strategiilor educaționale;
 - rolul TIC în învățământ.
10. Identificați încă 2-3 subiecte care trebuie cercetate în baza paradigmei fenomenologice
11. Demonstrați că paradigma umanistă, care insistă asupra caracterului conflictualist în relațiile dintre indivizi și sistemului educational, este adecvată cercetării următoarelor probleme ale sociologiei educației:
- necesitatea obținerii studiilor, formării profesionale;
 - problemele cu care se confruntă instituțiile superioare de învățământ;
 - raportul dintre educație și mobilitatea socială.
12. Identificați alte 2-3 probleme care pot fi studiate în baza acestei paradigme.
13. Identificați factorii care condiționează utilizarea unei sau altei paradigme în cercetarea sociologică empirică.
14. De ce oare în cercetarea sociologică se utilizează mai multe paradigme? Demonstrați utilitatea pluralismului paradigmatic în sociologia educației.

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. Clasificați teoriile și paradigmele sociologiei educației în două clase.
 - a) macrosociologice
 - b) microsociologice
2. Demonstrați că teoriile prezentate supra au în comun faptul de a considera acțiunea educativă ca fiind constitutive socialului.
3. Demonstrați că toate concepțiile analizate insistă asupra dinamicii, ponderii principalelor instanțe educative (familie, școală).
4. Identificați conceptul central al gândirii liberale cu privire la educație.
5. Enumerați trei idei liberale cu privire la educație. Corelați-le, una câte una, cu cel puțin o caracteristică a societăților moderne și contemporane (utilizați noțiunile învățate la celelalte discipline).
6. Comparați gândirea funcționalistă cu gândirea liberală. Enumerați o notă comună și trei diferențe specifice.

7. Formulați autonom alte exerciții în care să aplicați cunoștințele cu privire la gândirea funcționalistă și gândirea liberală. Propuneți-le unor colegi spre rezolvare. Discutați apoi atât modul de a formula problema, cât și răspunsurile date.
8. Care este impactul metodologic al utilizării în cercetarea empirică a educației a unei sau altei paradigm teoretice?

BIBLIOGRAFIE

1. TOMA, Toader. Educația și violența în mediul școlar din perspectivă sociologică, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf;
2. ALBU, Gabriel. În căutarea educației autentice. Iași: Editura Polirom, 2002;
3. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Teorii sociologice ale educației. Iași: Polirom, 1996;
4. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației, 2007-2008. Suport de curs//https://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2_Ideologii_teorii-sociologice_politici-educative.pdf;
5. АСАНОВА Н.И. Парадигмы социологии образования и конкретно-социологическое исследование// <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmy-sotsiologii-obrazovaniya-i-konkretno-sotsiologicheskie-issledovaniya>;
6. КУРОЧКО М.М. Парадигмальность и проективность образования: к постановке проблемы//Социология образования, 2007, №1, p.26-30;

Cursul nr.3 Sistemul educațional și componentele sale

1. Sistemul de educație.
2. Funcțiile sociale ale învățământului. Educația formală, educație informală, educație nonformală
3. Domenii, criterii, standarde și mecanisme de asigurare a calitatii procesului și sistemului de învățământ din Republica Moldova
4. Analiza eficienței unui sistem de învățământ
5. Educația timpurie în Republica Moldova
11. Învățământul primar și gimnazial
12. Învățământul liceal
13. Învățământul profesional tehnic
14. Învățământul superior
15. Calitatea formării profesionale în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
12. Problema racordării învățământului profesional din Republica Moldova la necesitățile pieței muncii.
13. Calitatea sistemului educațional din Republica Moldova din perspectiva estimărilor internaionale.
14. Excluziunea ocupațională a tinerilor (tinerii NEET - Not in Employment, Education and Training)
15. Aplicații

1. Conceptul de sistem de educație.

Subscriem definiției acestui concept utilizată în estimările Biroului National de Statistică: Sistem de educație – ansamblul instituțiilor și organizațiilor (educaționale, economice, politice, științifice, culturale, obștești), precum și al comunităților (familie, popor, națiune, grupuri profesionale, mass-media) care, în mod direct sau indirect, explicit sau implicit, realizează funcții educaționale, asigurând procesul de formare și dezvoltare a personalității în cadrul educației formale, nonformale și informale⁵¹.

Sistemul de educație se materializează printr-o educație de tip formal, nonformal sau informal, incluzând toate dimensiunile (intelectuale, morale, estetice, tehnologice, fizice) implicate în cadrul acțiunilor educaționale organizate, structurate și planificate sau în contextul influențelor incidentale de tip pedagogic provenite din câmpul psihosocial⁵².

⁵¹ STATISTICA educației. Metadate,

<https://statbank.statistica.md/pxweb/Resources/PX/Databases/30%20Statistica%20sociala/07%20INV/INV050/Educatia.pdf>

⁵² Sistemul de educație//<https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>

Sistemul de educație are rolul de a socializa oamenii, astfel încât să devină membri ai societății, să exercite roluri semnificative în rețeaua complexă a interacțiunilor sociale. Prin învățarea rolurilor sociale care îi revin, copilul se socializează, adică deprinde cum să satisfacă așteptările celorlalți în legătură cu el. Pe măsură ce rolurile sociale pentru care urma să fie pregătit copilul s-au diversificat, au crescut în complexitate, ca urmare a evoluției societății, sistemul de educație și-a multiplicat, straturile socializatoare și-a extins instanțele de socializare⁵³.

Principalul subsistem al sistemului de educație îl reprezintă sistemul de învățământ, care se referă la organizarea instituțională a învățământului. În cadrul sistemului de învățământ sunt reunite instituțiile specializate implicate în procesul de educație, cercetare și cultură, responsabile de realizarea în mod organizat, planificat și metodic a dezideratelor educative. Proiectarea și realizarea funcțiilor educației prin conținuturi și metodologii specifice, organizate formal și nonformal se realizează în conformitate cu anumite principii educaționale generale și în corelație cu gradul de dezvoltare economică, socială și politică a societății⁵⁴.

În viziune postmodernistă, **sistemul de învățământ, în sens larg**, cuprinde „ansamblul instituțiilor care participă la organizarea arhitecturii școlare, adică la derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere etc.”⁵⁵. Conceput din această perspectivă, sistemul de învățământ are un caracter deschis incluzând pe lângă instituțiile școlare și universitare cu caracter formal și instituțiile specializate în instruire nonformală, cum ar fi centrele de pregătire profesională, cluburile, taberele școlare, programele de radio/televiziune școlară/universitară, pe de o parte și pe de altă parte, diferiți agenți sociali cu care școala stabilește relații de tip contractual (școlile militare, școlile profesionale, biserica) sau consensuale (familia, comunitatea locală).

În sens restrâns sistemul de învățământ cuprinde instituțiile școlare (școala primară, gimnaziul, liceul, învățământul profesional și superior), organizate pe trepte, cicluri și ani de studii. Privit din această perspectivă, sistemul de învățământ este definit ca sistem școlar, „specializat în realizarea funcțiilor pedagogice ale sistemului de educație la nivelul procesului de instruire, în cadrul concret al activității didactice/educative”⁵⁶. Ca „parte a sistemului de educație”, sistemul de învățământ cuprinde „rețeaua organizațiilor școlare” determinată în plan pedagogic și juridic, în contextul unor „servicii publice” dorite a fi deschise și receptivă permanent la nou în vederea realizării cu maximă eficiență a activității de bază a procesului de învățământ, și anume instruirea.

⁵³ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p

⁵⁴ Sistemul de educație//<https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>

⁵⁵ “Dictionnaire encyclopedique de l’education et de la formation”, 1994, p. 956: APUD: Sistemul de educație//<https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>

⁵⁶ Dicționarul de pedagogie, 1979, p. 411.

Procesul de învățământ este principalul subsistem al sistemului de învățământ în cadrul căruia se realizează instruirea și învățarea elevilor și studenților prin intermediul activităților proiectate, organizate și dirijate de către profesori, în conformitate cu anumite norme și principii didactice, într-un context metodic adecvat, apelând la resurse materiale și didactice potrivite, în vederea atingerii dezideratelor educației. Procesul de învățământ reprezintă dimensiunea dinamică a sistemului de învățământ, deoarece în cadrul lui are loc activitatea de învățare iar elevii și studenții sunt îndrumați de către profesori cum să învețe.

Abordarea sistemică a procesului de învățământ permite valorificarea:

a) raporturilor dintre variabilele independente de cadrul didactic (dependente de finalitățile/funcțiile și de structura sistemului de învățământ) și variabilele dependente exclusiv de cadrele didactice (calitatea proiectării și realizării activităților didactice/educative concrete);

b) principiilor pedagogice generale de proiectare și de realizare a activității didactice/educative (comunicarea–cunoașterea–creativitatea pedagogică);

c) structurilor implicate în proiectarea pedagogică a activității didactice/educative (obiectivele-conținutul- metodologia-evaluarea procesului de învățământ)⁵⁷.

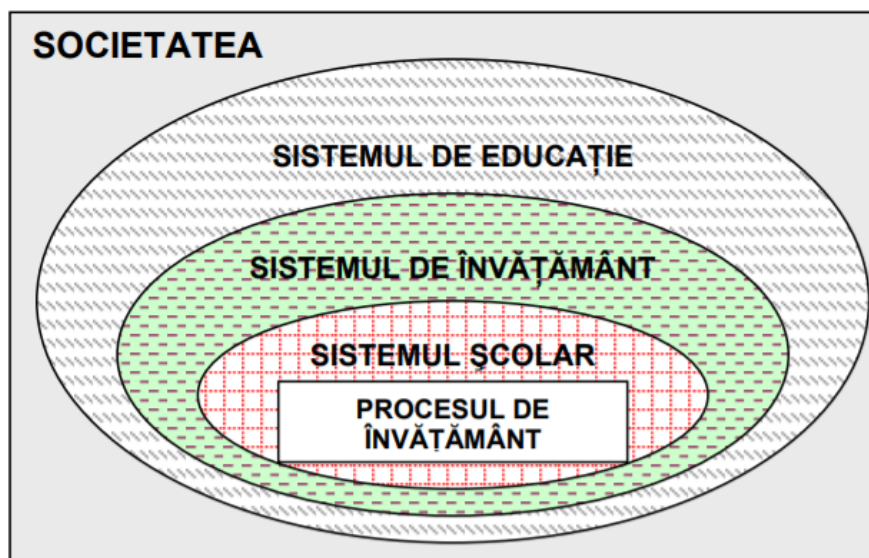
Perspectiva statică de analiză a procesului de învățământ vizează „structura internă” a acestuia și modul cum se intercondiționează componentele între ele și „cum se integrează într-un tot funcțional unitar”.

Perspectiva dinamică privește procesul de învățământ ca un sistem „deschis unui sistem superior (suprasistem), cu o dinamică proprie (fluxuri de intrare, „input” – și fluxuri de ieșire – „output”), cu capacitate de autoreglare”⁵⁸.

SCHEMA RELAȚIEI FUNCȚIONALE DIINTRE SISTEMUL DE EDUCAȚIE, SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

⁵⁷ CRISTEA, Sorin. Dicționar de pedagogie, 2002, p. 339.

⁵⁸ Sistemul de educație//<https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>



(Sursa: Sistemul de educație//<https://andreiocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>)

2. Funcțiile sociale ale învățământului. Educația formală, educație informală, educație nonformală

Sistemul de învățământ, asemănător educației în general, realizează cele trei funcții educaționale principale și anume:

a) *funcția cognitivă*, instructiv-educativă și culturală, care formează pe „homo cogitans” (omul care gândește);

b) *funcția praxiologică*, de muncă și aplicare a cunoștințelor în practică, care formează pe „homo faber” (omul care muncește și creează);

c) *funcția axiologică*, de valorizare, de evaluare, care formează pe „homo estimans” (omul care apreciază, valorizează)⁵⁹.

Funcția centrală a educației și implicit a învățământului, ce vizează formarea și dezvoltarea personalității libere și autonome, înzestrarea sa cu capacități menite să ușureze inserția activă și creatoare a individului în societate, **implică exercitarea și a altor funcții secundare**⁶⁰:

a) *funcția economică*, de asigurare a forței de muncă în conformitate cu nevoile societății și cu aspirațiile membrilor ei;

b) *funcția de socializare*, de pregătire a tinerei generații pentru integrarea optimă în mediul socio-profesional și formare a competențelor de comunicare interumană, a capacităților de a lucra în echipă, a toleranței și a respectului reciproc;

⁵⁹ BONTAȘ, Ioan , Pedagogie. București: Editura Didactică și pedagogică, 1997, p. 243

⁶⁰ Sistemul de educație//<https://andreiocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>.

c) *funcția de dezvoltare și exersare în condiții optime a talentelor*, cultivarea interesului pentru anumite domenii și de sprijinire a afirmării personalității fiecărui individ.

Funcția cognitivă, instructiv-educativă și culturală este funcția esențială a învățământului, mediind între individ și vastele domenii ale cunoașterii umane și transmițând într-un mod organizat și sistematic, ceea ce este mai important și relevant din experiența social-istorică acumulată de omenire până în prezent. Ea exprimă caracterul teleologic al învățământului, contribuind la înzestrarea individului cu un bagaj de cunoștințe științifice, formându-i, pe această bază, capacitățile de lucru în folosul personal și al societății, punând bazele realizării dezideratelor educației permanente. Realizarea acestei funcții pune în discuție conexiunile ce au loc între sistemul de învățământ și sistemul de educație și societatea în ansamblul său, ca factori ce concură la formarea personalității umane. Contribuția acestor factori, diferențiată după natura activității lor specifice, crește considerabil, pe fondul evoluției societății și al progresului tehnicii, al amplificării fluxului informațional și al diversificării mijloacelor de transmitere al acestuia (internet, radio-televiziune, calculatoare, CD-ROM-uri). Acest fapt a determinat pe unii sociologi (Ivan Illich, „Deschooling of Society”, 1971 și Everett Reimer, “School is Dead”, 1975)⁶¹ să vorbească despre un pretins proces de „difuziune” a funcțiilor învățământului în ansamblul vieții sociale, care ar prelua astfel în întregime, sarcina formării tinerilor, a omului în general, fără să mai fie necesară „acțiunea specifică a școlii”, militând pentru „pregătirea pentru viață” la școala vieții și prefigurând o „societate fără școală”.

Funcția cognitivă, instructiv-educativă și culturală a învățământului „are o pondere specifică în cadrul activității de formare-dezvoltare a personalității, asigurând autonomia acesteia prin medierea pedagogică a intențiilor și intervențiilor politice și economice, exersate în mod obiectiv sau subiectiv, direct sau indirect, de la nivelul sistemului social global”⁶².

Eludarea sau neglijarea acestei funcții atrage după sine dificultăți în realizarea celorlate funcții ale sistemului de învățământ, cu repercursiuni grave în ceea ce privește calitatea pregătirii forței de muncă și afirmarea ei creatoare, în continuarea tradițiilor culturale ale societății, prin neglijarea valorilor social-umane.

Funcția praxiologică, de muncă și aplicare a cunoștințelor în practică care formează pe „homo faber” – omul care muncește și creează se corelează cu funcția economică, de asigurare a forței de muncă în conformitate cu nevoile societății și cu aspirațiile membrilor ei. Sunt vizate, pe de o parte, formarea și dezvoltarea la fiecare individ a capacităților de a aplica în viață cunoștințele însușite și totodată de a crea noul prin combinații inedite ale acestora și de stimula și

⁶¹ APUD: Sistemul de educație//<https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>

⁶² CRISTEA, Sorin, Dicționar de pedagogie, 2002, p. 163.

determina individul să se angreneze într-o activitate cu folos social. Acest fapt presupune atât dezvoltarea aptitudinilor și calităților intelectuale și fizice ale fiecărui individ în parte, cât și a competențelor inteligenței emoționale și a trăsăturilor de caracter.

Concepută din acest punct de vedere, funcția praxiologică, de muncă și aplicare a cunoștințelor în practică se îmbină cu funcția de socializare, de pregătire a tinerilor pentru a exercita rolurile sociale în evoluție. Aceasta din urmă are în vedere crearea condițiilor de interacțiune și cooperare interumană, educarea toleranței și a respectului vis-à-vis de punctul de vedere al celuilalt membru al societății, printr-un proces complex de însușire și aplicare a normelor și regulilor de organizare a comunității umane.

Funcția axiologică are în vedere formarea capacității de a aprecia valorile societății, din toate domeniile (știință, artă, tehnică, politică, economie, morală, religie etc.), prin procesul de transmitere a acestora în mod selectiv și organizat în vederea receptării și valorificării lor în mod creativ de către individ.

Funcția axiologică a educației și învățământului este stâns legată de funcția culturală, dar și de funcția de dezvoltare și exersare în condiții optime a talentelor, cultivarea interesului pentru anumite domenii și de sprijinire a afirmării personalității fiecărui individ⁶³. Prin acestea se urmărește desăvârșirea personalității umane, valorificarea potențialului bio-psiho-social a fiecărui individ, pe tot parcursul vieții.

Schimbările socio-economice au depășit întotdeauna puterea de adaptare a sistemelor de învățământ la noile valori de pe piața muncii și, prin urmare, la noile nevoi de formare și consolidare a capitalului uman. Cum un sistem de învățământ nu se poate schimba de la o zi la alta, dată fiind natura statică și cumulativă a acestuia, modurile alternative de învățare au început să fie cunoscute sub denumirea de educație nonformală în jurul anilor 1950⁶⁴. Acestea reprezintă activități educaționale organizate în afara sistemului formal și au obiective de învățare specifice. Un scurt istoric ne duce către sfârșitul anilor '60, începutul anilor '70, perioadă care marchează atenția crescută acordată educației nonformale la nivel internațional. La diferite etape de evoluție câțiva autori au făcut referire la importanța conceptului acesteia și au descris variate perspective de abordare⁶⁵.

⁶³ Sistemul de educație//<https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap1.pdf>.

⁶⁴ CEBANU, Lilia. Educația nonformală: caracteristici, principii, forme de realizare Nonformal education: characteristics, principles, forms of realization, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20nonformala_%20caracteristici%20principii%20forme%20de%20realizare.pdf, accesat în data de 05.07.2020

⁶⁵ IBIDEM.

Educația nonformală

Abordarea 1

Trăim într-o perioadă când educația capătă noi semnificații, iar responsabilitatea pentru ca ea să se realizeze nu mai aparține doar instituțiilor de învățământ. Nu există un monopol în acest domeniu, ea manifestându-se sub forma unei pluralități de medii de desfășurare și actori implicați. Nu se intenționează periclitarea rolului școlii în sens instituțional. Se urmărește doar accentuarea faptului că fundamentul este cu atât mai bine pus în valoare, cu cât are și o structură deasupra sa⁶⁶. Și aici survine educația formală, educația nonformală și învățarea informală, trei noțiuni ce se completează reciproc⁶⁷.

*Dacă educația formală se desfășoară într-o instituție de educație (grădiniță, școală, facultate etc.) sub forma unui sistem perpetuu, iar educația informală, deși deliberat, este foarte puțin structurată, educația nonformală se referă la „**întreaga activitate organizată și sistematică, realizată în afara cadrului formal al educației, pentru a completa și facilita învățarea celor interesați să se perfecționeze într-u anumit domeniu**” (Ph.Coombs)⁶⁸.*

Educația nonformală se desfășoară în afara curriculumului formal (oficial). Conform lui V.C. Blândul, educația nonformală (sau extrașcolară) reprezintă „orice activitate organizată sistematic, creată în afara sistemului educațional formal și care oferă diferitor subgrupe ale populației (copii, tineri, adulți, persoane cu dizabilități, șomeri etc.) acces la diferite tipuri de învățare”.

La nivel european, conceptul de educație nonformală nu a fost încă definit, ceea ce creează dificultăți în privința integrării noțiunii de educație nonformală cu alte forme ale educației, îndeosebi cu educația formală. Etimologic, conceptul de educație nonformală provine din latinescul non formalis – fără formă, în afara formei organizate oficial pentru un anumit gen de activitate. Nonformalul, însă, nu este sinonim cu needucativ, ci desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formativ-educative.

Abordarea 2

Educația nonformală cuprinde totalitatea activităților organizate în afara programelor școlare, în afara obligativității, care permit petrecerea timpului liber conform dorințelor copiilor. Educația

⁶⁶ REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carolina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspectiva realizării interconexiunii și continuității între cocluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științelor ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>

⁶⁷ REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carrollina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspectiva realizării interconexiunii și continuității între cocluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științelor ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>

⁶⁸ APUD: REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carolina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspectiva realizării interconexiunii și continuității între cocluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științelor ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>

nonformală are totuși un caracter intențional educativ. Implică obiective educaționale și un cadru organizat. Se poate realiza sub egida școlii, ca educație extracurriculară (serbări, excursii, concursuri, cercuri de elevi)⁶⁹.

Savantul Gh.Văideanu menționează că educația nonformală reprezintă ansamblul activităților și al acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau extrașcolar constituit ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal”⁷⁰.

La rândul său, C. Cucuș accentuează că educația nonformală cuprinde totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei (activități extra-, para-, perișcolare) ori prin intermediul unor activități opționale sau facultative⁷¹.

În viziunea lui S.Cristea⁷², educația nonformală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității, realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod flexibil și opțional în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal. Ea implică acțiuni pedagogice specifice proiectate de cadre specializate, aflate în raporturi de:

- a) complementaritate cu cele realizate riguros la nivel de educație formală;
- b) deschidere față de informațiile furnizate de educația informală, în termeni de influențe spontane.

Acțiunile specifice ale educației nonformale, menționează în continuare autorul, sunt plasate pe două coordonate pedagogice. Prima coordonată pedagogică este situată în interiorul școlii, dar în afara clasei, respectiv a programului didactic obligatoriu; a doua coordonată este situată în afara școlii ca organizație de bază a sistemului de învățământ. Astfel, se identifică două categorii de activități specifice educației/instruirii nonformale:

- a) extradidactice – în afara programului formal al clasei de elevi;
- b) extrașcolare – în afara mediului școlar, în instituții/organizații extrașcolare, specializate în educația nonformală.

În opinia lui F.Voiculescu⁷³, o parte însemnată a educației nonformale se realizează în prelungirea directă a procesului de învățământ (a programului școlar instituționalizat) și în complementaritate cu acesta, cel mai des în interiorul spațiului școlar. O altă parte a educației nonformale se efectuează în afara școlii și, în general, în afara sistemului formal de educație și fără a avea neapărat o legătură directă cu procesul de învățământ din școală. Atributul de nonformală

⁶⁹ ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București, 2006, p.109

⁷⁰ VĂIDEANU, Gh. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.

⁷¹ CUCUȘ, C. *Pedagogia*. Ed. a II-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom, 2006, p.35.

⁷² CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași, 2010, p.25.

⁷³ CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași, 2010. p. 9. ; VOICULESCU, F. *Manual de pedagogie contemporană*. Partea I. Cluj-Napoca, 2005, p.88-89.

semnifică o mai redusă și mai puțin restrictivă reglementare oficială privind obiectivele, conținuturile, modul de organizare. Aceasta nu înseamnă că educația nonformală se realizează spontan, ocazional sau aleatoriu. Dimpotrivă, ea continuă să aibă un caracter organizat și relativ sistematic, dar acesta nu mai este impus și standardizat, ci rezultă mai degrabă dintr-un proces de organizare la care participă atât profesorii, cât și studenții, familia sau alte persoane interesate sau implicate în activități educative.

Din ideile expuse supra, putem conchide că principalele caracteristici ale educației nonformale sunt:

- **caracterul neobligatoriu, opțional sau facultativ**, atât în ceea ce privește participarea, cât și în ceea ce privește programul și modul de desfășurare;

- **implicarea directă și mai activă a celor educați**; ei pot decide în mare măsură asupra finalităților, conținuturilor și mijloacelor de realizare a acțiunii educaționale;

- **modalitățile educației nonformale sunt mai flexibile**, mai diferențiate și mai particularizate la context,

- **la așteptările celor educați**; sfera persoanelor ce pot deține statutul de profesor se extinde, nu este neapărat necesară posesia diplomei, ci calități dovedite de educator;

- **evaluarea activităților desfășurate în cadrul educației nonformale este facultativă**, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulative, fără note sau calificative oficiale; acțiunile incluse în acest parametru vin în întâmpinarea intereselor variate și individuale ale tinerilor;

- **implicarea mai profundă a comunităților în proiectarea și realizarea educației nonformale.**

Atât educația formală (desfășurată în cadrul instituțiilor de învățământ în baza programelor curriculare), cât și cea nonformală (desfășurată prin intermediul activităților extracurriculare organizate în cadrul instituțiilor și în afara unităților de învățământ sau în alte instituții), au drept preocupare de bază dobândirea de către elevi/studenți a cunoștințelor și abilităților care să permită continuarea educației pe tot parcursul vieții.

Așadar, educația nonformală completează educația realizată în cadrul programului curricular. Raportul dintre educația nonformală și cea formală este unul de complementaritate, atât sub aspectul finalităților, cât și în ceea ce privește formele și modalitățile de realizare.

În educația nonformală responsabilitatea aparține societății în ansamblu. Ea este flexibilă, însă urmărește obiective de învățare. Acest lucru îl motivează, dar, în același timp, îl și face responsabil pe cel care învață. Accentul este plasat pe îmbunătățirea nivelului de competențe și, în special, pe dezvoltarea personală, pe abilități de viață și pe ceea ce înseamnă a fi un cetățean activ.

Relevăm faptul că educația nonformală duce la dezvoltarea unui set de competențe care pot fi ușor transferabile în câmpul muncii.

La nivel european au avut loc un șir de întâlniri și comunicări prin care s-au trasat unele prevederi generale: depășirea barierelor dintre educația formală și educația nonformală, identificarea formelor de educație nonformală, confirmarea faptului că educația nonformală crește șansele tinerilor de a se angaja și de a-și dezvolta noi competențe.

Prin Cartea Albă a Tineretului (2001), tinerii cer o mai mare recunoaștere a activităților de educație nonformală și crearea unor legături coerente între formal și nonformal. În anul 2003, Consiliul Europei a recomandat statelor membre să reafirme faptul că educația nonformală este o componentă fundamentală a procesului de învățare pe tot parcursul vieții și să dezvolte indicatori de recunoaștere a acesteia; să încurajeze inovația în domeniul educației nonformale prin schimbul de bune practici, prin metode de formare, rezultate ale educației nonformale; să sprijine cercetarea în domeniul educației nonformale, precum și utilizarea rezultatelor sale; să aloce resursele necesare.

În Strategia europeană în domeniul tineretului Youth Investing and Empowering, lansată în luna aprilie 2009, se subliniază că tinerii pot dobândi competențe și în afara cadrului formal de învățământ. Dezideratele educației nonformale sunt în strânsă legătură cu realizarea unor finalități:

- să lărgască și să completeze orizontul de cultură, îmbogățind cunoștințele din anumite domenii;
- să creeze condiții pentru „desăvârșirea profesională sau inițierea într-o nouă activitate”;
- să contribuie la recrearea și la destinderea participanților, precum și la petrecerea organizată a timpului liber;
- să asigure cadrul de exersare și de cultivare a diferitor înclinații, aptitudini și capacități de manifestare a talentelor.

Se menționează că, la nivel de comunitate, activitățile educației nonformale sunt realizate de către formatori, facilitatori, voluntari, educatori. Se poate spune că educația nonformală este proiectată, organizată și desfășurată de persoane calificate în diverse domenii de activitate: juriști, economiști, funcționari publici, medici etc., deseori având și o pregătire didactică⁷⁴.

În Republica Moldova educația nonformală este organizată de instituții nonguvernamentale – diverse asociații, fundații, federații, uniuni – aparte sau în parteneriat cu instituțiile de învățământ gimnazial, liceal, universitar.

⁷⁴ REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carolina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspective realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științe ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>

Argumentarea importanței educației nonformale în contextul educațional general al educației este interesant realizată și de J.Fordham. Autorul adaugă educației nonformale perspectiva economică, dincolo de orice aspecte ce țin de școală, ca și instituție. Astfel este adusă în prim-plan nevoia corelării educației cu piața muncii și dificultatea adaptării sistemului formal de educație la schimbările socioeconomice ale perioadei respective. Un rol important revine altor tipuri de învățare, cu accent pe educația nonformală. Tot J.Fordham susține importanța implicării directe a grupului țintă (a celor care învață) în planificarea și organizarea conținuturilor curriculare, pe baza principiului „de jos în sus” (en. bottom up) într-un context social dat și asupra căruia aceștia pot exercita ulterior influență și pot genera schimbarea. Autorul evidențiază faptul că, în cazul educației nonformale, organizarea și planificarea învățării ar trebui asumate chiar de către cursiști; ca atare, este nevoie de o abordare „de jos în sus” (bottom up), care să le dea acestora posibilitatea de a înțelege sau, de ce nu, de a schimba structurile sociale din jur. Principiul participativ, care stă la baza filosofiei nonformalului, trebuie înțeles ca și o participare la propria formare (înțelegerea nevoilor și găsirea soluțiilor adecvate de instruire în domeniile respective) și la viața comunității / a societății. Dacă în cazul educației formale, curriculumul este impus, în cazul educației nonformale acesta ar trebui negociat de grupul de cursanți, astfel încât să răspundă cât mai bine nevoilor acestora.

La mijlocul anilor ‘70 cel mai cunoscut concept al educației nonformale a fost formulat de Ph. Coombs, C. Prosser și M. Ahmed. Fie că se desfășoară separat sau ca un element important al unei activități mai largi, acest concept vizează orice activitate educațională organizată în afara sistemului formal existent ce ține de educația nonformală, este menită să răspundă nevoilor educaționale ale unui anumit grup și urmărește obiective de învățare clare⁷⁵.

Pășind către anii ‘90, UNESCO definea educația nonformală ca fiind constituită din „orice activități educaționale organizate și susținute care nu corespund exact a ceea ce numim educație formală. Aceasta poate fi realizată în cadrul sau în afara instituțiilor de educație și se adresează persoanelor de toate vârstele. Educația nonformală nu urmează un sistem ierarhizat și poate diferi ca durată, fără a implica în mod obligatoriu certificarea rezultatelor învățării”.

Totodată, educația nonformală este asociată conceptului de învățare pe tot parcursul vieții (en. lifelong learning). Aceasta accentuează importanța educației, care are loc dincolo de cadrul formal al sistemului de învățământ, fie în alte spații decât cele ale școlii, fie prin activități care nu fac obiectul curriculumului școlar, dar care răspund nevoilor și intereselor de cunoaștere și de

⁷⁵ REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carolina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspective realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științe ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>

dezvoltare ale unui grup. Valorizarea educației nonformale apare ca urmare a faptului că sistemul educațional formal se adaptează într-un ritm prea lent la schimbările socioeconomice și culturale ale lumii în care trăim. De aceea, sunt întrevăzute și alte posibilități de a-i pregăti pe copiii/ tinerii/ adulții să răspundă adecvat la schimbările societății. Aceste ocazii de învățare pot proveni nu doar din învățământul formal, ci și din domeniul mai larg al societății sau din anumite sectoare ale acesteia.

Așadar, educația nonformală a fost definită drept „orice activitate educațională, intenționată și sistematică, desfășurată de obicei în afara școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximizării învățării și cunoașterii, și al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal: stresul notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor etc”. Conceptual, acest tip de educație cuprinde ansamblul activităților și acțiunilor care se desfășoară într-un cadru instituționalizat, în mod organizat, dar în afara sistemului școlar, constituindu-se ca o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal. Educația nonformală este diferită față de educația formală, atât prin conținut cât și prin formele de realizare.

Conținutul educației nonformale este organizat pe arii de interes (și nu pe ani de studiu sau discipline academice), iar formele sunt foarte diverse ca durată, modalitate de organizare sau predare, caracterizate prin:

- răspunderea concretă la cerințele fixate;
- permiterea momentelor de abstractizare, prin extragerea de cunoștințe din viața practică;
- scoaterea din educație a funcției de predare, lăsând loc funcției de învățare.

Din această perspectivă evidențiem următoarele caracteristici ale educației nonformale:

- este complementară educației formale;
- este centrată pe beneficiar și pe nevoile reale de învățare, facilitând identificarea acestora pentru o mai bună adaptare a procesului de învățare;
- este ajustată comunității, grupului și/ sau individului și presupune o studiere în ritm propriu;
- este structurată și organizată, are atașate obiective clare de învățare și presupune un management eficient al resurselor;
- reprezintă un proces de studiere, care poate fi încadrat într-un curriculum, conduce la obținerea rezultatelor într-o perioadă determinată de timp (de cele mai multe ori mai scurtă decât în cazul educației formale), conținuturile putând fi ușor înnoite sau îmbunătățite;
- presupune extinderea cadrului de învățare, diversificarea și flexibilizarea spațiului și timpului de studiu;
- se bazează pe multe metode active/ interactive și diversificate de învățare;
- studierea în context nonformal permite acumularea de noi cunoștințe, abilități, atitudini;

- susține dezvoltarea personală a indivizilor/ grupurilor;
- reprezintă în primul rând învățarea prin noi experiențe și permite valorificarea celor anterioare;
- poate să conducă la recunoașterea competențelor dobândite; • presupune un proces de reflecție;
- este flexibilă, în dependență de maniera în care sunt organizate activitățile sau alese metodele. În literatura de specialitate se evidențiază și alte caracteristici ale educației nonformale⁷⁶:
 - holistică - include diferite concepte, modalități de lucru, înglobează diverse instrumente din variate domenii;
 - inovativă - este deschisă spre nou, are viziune;
 - creativă - implică imaginația;
 - dinamică - se bazează pe multe metode active/interactive și diversificate de învățare;
 - pozitivă - oferă o exprimare deschisă;
 - multiculturală - include diferențele culturale ca formă a diversității;
 - continuă - se adresează la orice vârstă ca și celelalte contexte de studiu. Învățarea în context nonformal permite achiziția de noi cunoștințe, abilități, atitudini;
 - formativă - dezvoltă aptitudini și deprinderi;
 - complementară - completează învățarea formală cu care suntem obișnuiți, venind în întâmpinarea unor nevoi multiple;
 - provocatoare - pentru a aduce schimbări;
 - voluntară - se face de la sine;
 - distractivă - este ludică;
 - stimulativă - deschide percepția spre noi resurse și soluții;
 - neconvențională - oferă mai multe perspective originale;
 - aplicativă - este structurată și organizată, având atașate obiective clare de învățare presupunând un management eficient al resurselor;
 - ajustabilă – extinde cadrul de învățare, spațiul și timpul fiind diversificat și flexibil etc..

La nivel european au fost evidențiate următoarele principii ale educației nonformale:

- principiul protejării persoanelor, ce doresc o creștere în comerț, agricultură, industrie etc.;
- principiul susținerii populației pentru utilizarea mai rațională a resurselor naturale și personale;
- principiul creșterii profesionale sau schimbarea activității profesionale;

⁷⁶ REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carolina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspective realizării interconexiunii și continuității între cocluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științelor ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>

– principiul raționalizării timpului liber și a educației pentru sănătate

Toate aceste principii pot constitui o cultură minoră, în cazul în care educația nonformală nu este în corelație cu educația formală, și nu se bazează pe aceasta din urmă.

Evaluarea educației nonformale este observată prin diferite activități ca: cercuri specializate, olimpiade școlare, concursuri, care sunt organizate de instituțiile școlare, organizații ale tineretului, organizații părintești etc.

Tot în cadrul educației nonformale, sunt incluse emisiunile radio și televizate, ce sunt create anume pentru elevi și au un nivel ridicat de informare. Același tip de educație îl au ziarele și revistele școlare, la elaborarea cărora participă elevii, coordonați de pedagogi. Aceste activități, la fel ca și în cazul educației formale, sunt coordonate de pedagogi de specialitate, dar care în unele situații au un rol secundar, de moderatori sau coordonatori.

În Republica Moldova, acest tip de educație include majoritatea influențelor educative, care au loc în afara clasei: activități extradidactice, opționale sau facultative. Ea are un caracter mai puțin formal, dar cu același rezultat formativ. Acțiunile educative, practicate în cadrul acestui tip de educație, sunt flexibile și vin în întâmpinarea persoanelor cu interese diferite. În ultimul timp se observă o tendință de creștere a interesului pentru educația nonformală și de recunoaștere a acesteia.

În cadrul Institutului de Științe ale Educației a fost elaborată paradigma educației nonformale, în baza căreia a fost emis Curriculumul pentru educația nonformală și extrașcolară. Acesta reprezintă un document reglator în proiectarea activităților educative desfășurate într-un cadru formal – prin activități extracurriculare, și nonformal – în centre și studiouri de creație ale copiilor și elevilor, cluburi, cercuri, grupe pe interese etc. Curriculumul este un document de referință destinat unui cerc larg de utilizatori: studenți, metodiști și cadre didactice din învățământul de bază, conducători de cercuri și conducători artistici, pedagogi sociali, precum și diriginți de clasă și părinți⁷⁷.

Sistematizarea ideilor, conceptelor, caracteristicilor, principiilor educației nonformale ne permite să conchidem că educația nonformală reprezintă o formă a educației de bază și a educației pe tot parcursul vieții. Iar proiectarea la nivelul sistemului de învățământ și promovarea ei va asigura cadrul necesar pentru crearea unui mediu educațional favorabil desfășurării activităților educative, bazate pe cunoaștere, competitivitate și creativitate.

⁷⁷ REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carolina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspective realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științe ale educației”// <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/03.-p.18-25.pdf>.

Educația informală

Din punct de vedere etimologic, termenul de educație informală provine din latinescu „informis/informalis” care înseamnă „spontan”, „neașteptat”. În acest fel, educația informală nu exprimă o educație fără a manifesta un caracter formal, ci un caracter spontan al acestor influențe educative.

Din punct de vedere conceptual, educația informală prezintă ansamblul influențelor cotidiene, spontane, incidentale sub aspect cantitativ – care nu au ca obiectiv fundamental atingerea unor scopuri pedagogice, iar efectele produse au caracter educativ, ocupând o mare parte de timp din viața individului. Aceste influențe spontane și incidentale nu sunt în mod direct selectate, prelucrate și organizate sub aspect pedagogic⁷⁸.

Educația informală, desemnează totalitatea influențelor educative îndreptate către indivizi în mod spontan sau difuz, formă care comparată cu perioadele anterioare generează un anumit tip de curriculum denumit curriculum informal.

Educația informală oferă:

- o sensibilizare la contactul cu mediul ambient;
- momentul declanșării unui interes de cunoaștere pentru subiect;
- posibilitatea trecerii de la un interes circumstanțial la o integrare mai cuprinzătoare;
- posibilitatea unei explorări personale, fără obligații sau prescripții ferme;
- marjă de libertate de acțiune pentru elaborarea unui proiect personal;
- posibilitatea de a gestiona propriul process de formare⁷⁹.

Acest tip de educație este determinat de influențele pedagogice exercitate asupra personalității copilului, spontan și indirect:

- Educația în familie;
- Educația în grupul de prieteni, de joacă, vecini;
- Educația mass-media;
- Educația prin acțiuni culturale și sociale;
- Educația prin intermediul muzeelor, a vizitelor și expozițiilor.
- Educația informală progresa datorită influențelor pedagogice sau cotidiene „care nu își propun în mod deliberat atingerea unor țeluri de ordin educativ”.

Caracteristicile educației informale înregistrează aspecte contradictorii:

- a) pe de o parte diminuarea funcției formative determinate de inexistenței unor acțiuni pedagogice planificate sistematic, sub aspect funcțional-structural;
- b) accentuarea funcției informative, determinate de extinderea anumitor surselor de

⁷⁸ GHITĂ, Lavinia. Educația informală// <https://edict.ro/educatia-informala/>

⁷⁹ CUCOȘ, Gh. 2014, p. 61.

influență pedagogică, care progresează și evoluează în societatea actuală.

Influențele pedagogice pe care le propune educația informală pot fi structurate astfel:

a) „influențe neorganizate, spontane, difuze, eterogene, cantitative, neselectate, neprelucrate – provenite din diferite medii sociale: familie, stradă, cartier, localitate, (micro) grup etc.;

b) influențe organizate, transmise de la nivelul unor instituții mass-media, care le proiectează și le orientează însă „din perspectiva altor instanțe și interese decât pedagogice”

Problematika „informalului” prezintă o importanță deosebită căreia trebuie să-i acordăm o atenție deosebită datorită exploziei tehnologice și a comunicaționalor/mediatice, în mod deosebit.

3. Domenii, criterii, standarde și mecanisme de asigurare a calitatii procesului și sistemului de învățământ din Republica Moldova

După acele precizări conceptuale, vom încerca să stabilim o diagnoză a calității educației din Republica Moldova, realizată de elementele principale structurale ale sistemului de educație și să punem în discuție unele modalități posibile de îmbunătățire a eficienței acestora.

În politica educațională, Republica Moldova încearcă să implementeze standardele europene, de aceea este rational să listăm unele documente, criterii și mecanisme de asigurare a calității procesului de învățământ din UE.

Calitatea, echitatea și eficiența sunt cei trei piloni ai reformelor educationale din ultimele decenii din Europa și din lume, care trebuie avute în vedere la construirea sistemului național de management și de asigurare a calitatii, inclusiv a celui din Republica Moldova. O rămânere în urma în privința concepției sistemelor de management și de asigurare a calitatii, a valorilor subsumate și a metodologiilor aferente ar face extrem de greu nu numai integrarea, în perspectivă, dar chiar și înțelegerea reciprocă.

Invocăm doar câteva documente europene – toate subsumate proceselor „Bologna” și „Lisabona” – prin care se încearcă construirea unui spațiu educațional comun european în domeniul calitatii⁸⁰:

- „Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calitatii educației școlare”. Documentul, apărut ca propunere în anul 2001, recomandă ca statele membre să sprijine îmbunătățirea calitatii educației școlare;
- „Raportul european privind indicatorii calitatii învățării permanente”, publicat în 2002. Acest raport propune un număr de 15 indicatori de calitate aplicabili învățării permanente;
- Raportul privind stabilirea principalelor ținte („Benchmarks”) în educația europeană din 2002;

⁸⁰ MANAGEMENTUL calității în educație, <https://www.eduform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/managementul-calitatii-in-educatie>

- „Standarde si linii directoare privind asigurarea calitatii în cadrul Ariei Europene a Învatamântului superior” – care creioneaza un sistem comun de management al calitatii la nivelul învatamântului superior european. Mentionam în acest sens si activitatea Retelei Europene pentru Asigurarea Calitatii în Învatamântul Superior (ENQA);
- "Elemente Fundamentale ale Cadrului European pentru Asigurarea Calitatii în Învatamântul Profesional si Tehnic – CQAF-VET” – care va sta la baza unui sistem comun de asigurare a calitatii în învatamântul profesional si tehnic din Europa, având în vedere si noul Cadru European al Calificarilor (EQF) A fost creata si o retea europeana pentru implementarea acestui sistem comun – ENQA-VET care cuprinde „Puncte nationale de referinta”.

Aceste tendinte sunt sustinute si de evolutiile internationale. Nu întâmplator, raportul EFA6 pe 2005 al UNESCO se focalizeaza pe problemele calitatii: a devenit evident ca tintele programului EFA (în special universalizarea educatiei de baza) nu se pot realiza doar prin crestere cantitativa, fiind necesara si o crestere a calitatii educatiei.

Este de reținut că MECC a elaborate indicatorii calității actului educational pentru unele componente structural ale sistemului de învățământ din țară. Astfel, prin Ordinul nr.609 din 19.12.2017 a fost aprobat Ghidul managementului Calității în învățământul profesional tehnic⁸¹ ș.a.

4. Analiza eficienței unui sistem de învățământ

Eficienta unui sistem de învățământ poate fi analizată din două perspective:

- eficienta internă;
- eficienta externă (efectivitatea).

Eficienta internă vizează modul în care sistemul de învățământ realizează obiectivele de ordin pedagogic pe care si le-a asumat. Sociologii folosesc mai multe criterii de apreciere a eficientei interne⁸²:

- **rata de scolarizare** exprimă capacitatea sistemului de învățământ de a oferi tuturor copiilor care au atins vârsta intrării în școală posibilitatea de a frecventa această instituție. Ea se obtine prin împărțirea numărului total de elevi în clasa I, la numărul total de copii înregistrați demografic ce au vârsta intrării în școală, rezultatul fiind exprimat în procente. Rata de școlarizare poate fi exprimată însă și în alte forme, cum ar fi: rata scolară specifică vârstei (procentul cuprinderii în școală a copiilor de diferite vârste); rata globală de scolarizare (măsura în care diferitele trepte de școlaritate cuprind toti copiii care au vârsta corespunzătoare fiecărei trepte

⁸¹ https://mecc.gov.md/sites/default/files/anexa_1_integral.pdf

⁸² DIACONU, Mihai. Sociologia educatiei / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.86

considerate); rata de tranziție (proportia celor care, după finalizarea unui ciclu de școlaritate, trec în ciclul următor);

- **rata de promovare** — reprezintă raportul procentual dintre numărul de elevi care s-au înscris inițial într-o clasă școlară și numărul celor care au absolvit-o oficial;

- **rata repetenției** - procentul elevilor declarați repetenți ai unei anumite clase școlare;

- **rata abandonurilor școlare** - procentul elevilor care au renunțat să frecventeze o anumită clasă școlară sau un anumit ciclu de învățământ;

- **coeficientul de eficiență** — procentul elevilor care au reușit să aprobe un anumit ciclu de învățământ în numărul de ani corespunzător ciclului respectiv, fără să repete vreă clasă sau să aibă perioade de abandonare a studiilor.

Alte criterii de analiză a eficienței interne vizează calitatea serviciilor educaționale și utilizarea resurselor. Unii indicatori se referă la calitatea personalului didactic, cum ar fi⁸³:

- **nivelul calificării**, distribuția procentuală a personalului didactic existent, în funcție de nivelul ultimului ciclu de studii absolvit;

- **vechimea în învățământ**, distribuția procentuală a personalului didactic în funcție de numărul de ani de activitate pedagogică efectivă la catedră;

- **numărul mediu de clase de elevi pe profesor** - raportul dintre numărul total de clase școlare existente și numărul total de cadre didactice angajate;

- **sexul** - distribuția procentuală a cadrelor didactice existente în funcție de apartenența la sex.

Alți indicatori se referă la eficiența utilizării diferitelor resurse:

- *intensitatea utilizării spațiului de învățământ*, raportul dintre numărul total de clase școlare existente și numărul total al elevilor care frecventează școala;

- *suprafața de spațiu de învățământ/elev* — raportul dintre suprafața totală a spațiului disponibil în învățământ și numărul total de elevi;

- *disponibilitatea echipamentelor* — numărul mediu de elevi ce revine la un item de echipament (de exemplu, numărul mediu de elevi pe calculator/retroproiector etc.);

- *numărul total de manuale*, pe discipline și elevi;

- *numărul total de biblioteci școlare existente*, pe tipuri de unități școlare;

- *numărul total de materiale auxiliare* (de exemplu, culegeri de exerciții și probleme, antologii de texte etc), pe discipline și elevi.

Eficiența externă se referă la modul în care învățământul realizează obiectivele de ordin economic, social pe care le-a asumat. criteriile de apreciere folosite sunt în mod predominant de

⁸³ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.87

natură economică. Sociologii au constatat însă că, de la un anumit nivel de cheltuieli, orice investiție suplimentară nu este însoțită neapărat de sporuri de eficiență și de randament în planul învățământului, astfel că indicatorilor strict cantitativi (de exemplu, creșterea cheltuielilor publice cu educația-procentul din PIB alocat funcționării învățământului sau rata medie anuală de creștere a cheltuielilor publice cu educația, extinderea rețelei școlare s.a.) li s-au adăugat indicatori calitativi, cum ar fi⁸⁴:

- capacitatea sistemului de învățământ de a scoate absolvenți cu anumite niveluri și tipuri de calificări cerute de diferitele domenii de activitate profesională. Eventualele decalaje existente între calificările profesionale realizate în învățământ și cerințele practice ale exercitării diferitelor profesii reprezintă un indicator al ineficienței externe a unui sistem de învățământ. Evitarea unor asemenea decalaje solicită sistemelor de învățământ să realizeze în mod satisfăcător reorientări rapide adecvate, în funcție de cerințele pieței muncii. Asemenea reorientări sunt însă greu de realizat, mai ales de către sistemele puternic centralizate.

- pregătirea socială a absolvenților, exprimată prin nivelul lor de înțelegere în consecință, de participare socială, reprezintă un alt aspect în funcție de care urmează să fie apreciată eficiența externă a sistemului;

- maturitatea politică a absolvenților exprimată prin disponibilitatea de a-și asuma responsabilități de a-și manifesta solidaritatea socială constituie un domeniu la fel de important, în care este de așteptat să se concretizeze eficiența externă a unui sistem de învățământ⁸⁵.

Biroul Național de Statistică, în analizele sale utilizează și alți indicatori, precum⁸⁶:

Personalul didactic – reprezintă persoanele fizice care sunt angajate în sistemul de învățământ și predau în cadrul procesului educațional și de instruire (cu normă întreagă și parțială). Fiecare cadru didactic se înregistrează o singură dată, numai în instituția de învățământ la care are funcția de bază.

Rata brută de cuprindere – reprezintă numărul total de copii/elevi/studenți cuprinși într-un anumit nivel educațional, indiferent de vârstă, ca raport procentual din populația de vârstă școlară oficială corespunzătoare aceluiași nivel educațional.

Rata brută de cuprindere în învățământul terțiar – reprezintă numărul total de studenți din învățământul terțiar, indiferent de vârstă, exprimat ca procent din populația din grupa de vârstă de 5 ani imediat după învățământul secundar Ciclul II (liceal).

⁸⁴ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.88.

⁸⁵ DIACONU, Mihai. Sociologia educației / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004, p.8. <https://statistica.gov.md/public/files/Metadata/Educatia.pdf>

⁸⁶ Statistica educației Metadata,

Rata netă de cuprindere – reprezintă numărul copiilor/elevilor/studentilor din grupa de vârstă oficială corespunzătoare unui anumit nivel educațional, cuprinși în nivelul educațional dat, ca raport procentual din populația corespunzătoare.

Rata specifică de cuprindere pe vârste – reprezintă numărul copiilor/elevilor/studentilor de o anumită vârstă, cuprinși în instituțiile de învățământ la toate nivelurile de educație, ca raport procentual din totalul populației de aceeași vârstă.

Raportul elev-cadru didactic – se referă la numărul mediu de elevi pe cadru didactic la fiecare nivel educațional (învățământ preșcolar, primar, secundar ciclul I și ciclul II) într-un anumit an de studii. Rata de tranziție în învățământul secundar ciclul I (gimnazial) – reprezintă numărul de noi admiși în primul an al învățământului gimnazial într-un anumit an de studii, exprimat ca raport procentual din numărul de elevi înscriși în ultimul an al învățământului primar din anul de studii anterior.

5. Sistemul educației timpurii în Republica Moldova

Cadrul normativ al educației timpurii

Educația timpurie – parte componentă a sistemului educațional din Republica Moldova, are drept scop principal dezvoltarea holistică a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară, conform Codului Educației, art. 23, aliniatul (1)⁸⁷.

Sistemul educației timpurii este gestionat de un cadru normativ de ordin internațional și național, care susține și conturează, printr-o serie de documente (concepții, strategii, studii și cercetări, recomandări, comunicate, rapoarte etc.), viziunea de ansamblu cu privire la importanța critică/crucială pe care o are vârsta de 0-7 ani în dezvoltarea persoanei și, respectiv, a sprijinului acordat de timpuriu copilului în devenirea sa prin instrumentele educației timpurii, precum și necesitatea coerenței și a calității serviciilor educaționale și conexe (de îngrijire, asistență medicală, alimentație, supraveghere, somn) în interiorul acestui nivel. În mod similar, contextul actelor normative de ordin național, creează o perspectivă favorabilă și flexibilă pentru conturarea și evoluția, în continuare, a educației timpurii.

Structura și formele de organizare a educației timpurii

Conform Codului Educației al Republicii Moldova⁸⁸, educația timpurie constituie nivelul zero (conform clasificării internaționale ISCED) al sistemului de învățământ din Republica Moldova, care se structurează pe două cicluri:

- a) educația antepreșcolară, pentru copiii de la naștere până la vârsta de 3 ani;
- b) învățământul preșcolară, pentru copiii cu vârsta de la 3 până la 6 (7) ani.

Educația copilului de la naștere până la 6/7 ani se realizează prin următoarele forme:

⁸⁷ CODUL Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial nr. 319-324, art. nr. 634 din 24.10.2014.

⁸⁸ CODUL Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial nr. 319-324, art. nr. 634 din 24.10.2014.

- educație formală,
- educație nonformală,
- educație informală.

Educația formală constituie educația intenționată, sistematică și evaluată, încredințată specialiștilor din domeniul acceptat instituțional, juridic, statal și social, al educației (educatori, învățători etc.). Acest tip de educație cuprinde totalitatea influențelor și acțiunilor organizate sistematic, gradate cronologic și elaborate în cadrul unor instituții specializate, în vederea formării personalității copilului. Educația formală se realizează instituționalizat în cadrul sistemului de învățământ din Republica Moldova. În funcție de vârsta și necesitățile copiilor, instituțiile de educație timpurie se clasifică în:

- creșe (pentru copiii cu vârsta sub 3 ani);
- grădinițe (pentru copiii cu vârsta de 3-6/7 ani);
- instituții rezidențiale (pentru copiii cu vârsta de până la 6/7 ani): pentru copiii orfani; pentru copiii rămași fără îngrijire părintească; instituții de tip sanatorial pentru copiii cu boli cornice; instituții de învățământ special; penitenciare; instituții medicale; centre comunitare (pentru copiii cu vârsta de până la 6/7 ani);
- complexe educaționale cu programe combinate (creșă-grădiniță, grădiniță-școală primară, grădiniță-gimnaziu)⁸⁹.

În funcție de tipul de proprietate, IET se clasifică în:

1) instituții publice (IP) de educație timpurie – se creează în conformitate cu decizia organelor administrației publice locale;

2) instituții private (IPR) de educație timpurie – se creează prin decizia fondatorului privat. Educația timpurie în Republica Moldova este reglementată de Codul Educației. Responsabilitatea administrativă pentru educația timpurie – curriculum, proces educațional, formare inițială și continuă a cadrelor didactice, îi revine Ministerului Educației și Cercetării. Responsabilă de aspectul financiar și administrative-gospodăresc, este administrația publică locală de nivelul I. Tot aceasta este în drept să înființeze, reorganizeze și lichideze instituțiile de educație timpurie din teritoriul administrat în funcție de necesitățile comunității.

Educația timpurie conține următoarele elemente caracteristice:

- identifică startul dezvoltării individuale încă de la naștere;
- construiește premisele socializării și participării sociale;

⁸⁹ CADRUL de referință al Educației timpurii din Republica Moldova / Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova ; grupul de lucru: Veronica Clichici [et al.] ; coord. naț.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu ; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu, Maria Vrânceanu. – Chișinău : Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_ed._timpurii_tipar_0.pdf.

- egalizează șansele la dezvoltare, participare și integrare;
- responsabilizează educatorii, familia, comunitatea și societatea pentru dezvoltarea copiilor.
- oferă o perspectivă pozitivă, umanistă, holistică asupra educației copilului prin activități de joacă și învățare.

Caracteristicile distinctive ale educației timpurii sunt următoarele⁹⁰:

- fiecare copil este o personalitate unică, iar abordarea lui necesită să fie holistică și comprehensivă din toate punctele de vedere ale dezvoltării – fizic, socio-emoțional, cognitiv, lingvistic;

- este important să avem o abordare fundamentală a conceptelor de îngrijire, nutriție, sănătate, educație a copilului;

- la nivelul relației „educaționale”, adultul/educatorul este un „partener” de joc matur, care cunoaște toate detaliile jocului, regulile/norme care necesită a fi respectate;

Activitățile desfășurate în cadrul procesului educațional (și nu numai) sunt adevărate ocazii/oportunități de învățare situațională și problematizată;

Părintele este parte a „cercului formativ/educațional”, partenerul-cheie în educația copilului, iar relația familie – grădiniță – comunitate reprezintă o triadă hotărâtoare, cu efecte de lungă durată asupra dezvoltării copilului. Sistemul educației timpurii din Republica Moldova stimulează oportunitățile de dezvoltare a copiilor și încurajează, totodată, implicarea mai activă a părinților, constituind un sprijin pentru aceștia.

Să ne referim la unii indicatori, în baza cărora putem judeca despre calitatea și eficiența educației timpurii din societatea moldovenească.

În ceea ce privește educația antepreșcolară, situația este dificilă. Potrivit datelor BNS, în 2019, în medie, doar 22,5% din numărul total al copiilor de 1-2 ani erau încadrați în instituțiile de educație timpurie. Rata mică de acces la serviciile de educație antepreșcolară este determinată de numărul limitat de locuri la creșe sau creșe - grădinițe, de condițiile de activitate ale acestor instituții, de repartizarea în profil teritorial etc., ceea ce face dificilă încadrarea sau revenirea părinților, în special a mamelor, în câmpul muncii⁹¹.

Serviciul de creșă privată nu suplinesc lipsa creșelor publice, deoarece costul acestor servicii este accesibil pentru puține familii. În cadrul interviurilor s-a stabilit că femeile nu au apelat la servicii de creșă privată din cauza costurilor ridicate, care depășesc veniturile familiei.

⁹⁰ CADRUL de referință al Educației timpurii din Republica Moldova / Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova ; grupul de lucru: Veronica Clichici [et al.] ; coord. naț.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu ; experti-coord. naț.: Vladimir Guțu, Maria Vrânceanu. – Chișinău : Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_ed._timpurii_tipar_0.pdf

⁹¹ IVAȘCU, Rodica, BUZU, Alexei. Indexul Egalității de Gen 2021. Care este nivelul de egalitate între femei și bărbați în Moldova// http://md.one.un.org/content/dam/unct/moldova/docs/pub/ro-raport_do_final_pentru_tipar.pdf

Persoanele intervievate au enunțat că apreciază ca fiind atractive serviciile de creșă privată din punct de vedere al numărului mic de copii, dotarea și igienizarea încăperilor, alimentație, supraveghere video, pregătirea cadrelor didactice, dar nu au apelat la aceste servicii din cauza costului ridicat. În opinia femeilor intervievate costul serviciilor de creșă privată variază între 5000 - 6000 lei, sumă pe care o consideră prea mare în raport cu salariul pe care l-ar primi dacă ar reveni la serviciu⁹².

În învățământul preșcolar (educația timpurie, în general) numărul de copii a crescut de la 109,7 mii în anul 2008/2009 până la 141,258 mii în anul 2017, și până la 152,167 în anul 2020 acest fapt se datorează creșterii numărului de grădinițe publice și private, dar și creșterii utilizării grădinițelor în familie: dacă în anul 2008 erau ocupate circa 65% din locurile din grădinițe, atunci în anul 2017 – 86%⁹³.

Dacă ar fi să concretizăm acești indici, atunci remarcăm că în anul 2019, în țară au activat 1486 instituții de educație timpurie, inclusiv 5 – cu destinație sanatorială și 7 – cu destinație specială. Circa trei pătrimi din aceste instituții au fost amplasate în mediul rural. Toate instituțiile au activat cu regim de lucru de 5 zile. Numărul copiilor înscriși în instituțiile de educație timpurie, în anul 2019, a constituit 149,7 mii persoane. Rata de cuprindere în învățământul preșcolar în anul 2019 a constituit 93,9%. În medie, la 100 locuri în instituțiile de educație timpurie au revenit 84 copii. Instituțiile din mediul urban au fost mai solicitate, decât cele din mediul rural. Totodată, la un educator au revenit în medie 15 copii. Educația copiilor cu necesități speciale s-a desfășurat în grupe specializate, care au activat în cadrul a 9 instituții de educație timpurie. Numărul copiilor care au frecventat aceste grupe a înregistrat, în anul 2019, cifra de 0,7 mii. Majoritatea acestor grupe au fost destinate copiilor cu dereglări ale vorbirii (32,6%)⁹⁴.

Rata de cuprindere în învățământ, pe grupe de vârstă

⁹² ȚURCAN, Arina, MORCOTÎLO, Iuirie, VÎLCU, Natalia. Costul economic al inegalităților de gen în Republica Moldova. Chișinău, 2020

⁹³ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

⁹⁴ COPIII Moldovei. Publicație statistică, 2020,

https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_editia_2020.pdf

	Numărul populației cu reședință obișnuită, persoane / <i>Number of population with usual residence, persons</i>	Persoane cuprinse în învățământ <i>Enrolment, persons</i>	Rata de cuprindere în învățământ pe grupe de vârstă, % <i>Enrolment rate by age group, %</i>
3-6 ani / years			
2014	144 630	134 270	92,8
2015	143 664	135 960	94,6
2016	141 083	136 208	96,5
2017	140 443	135 368	96,4
2018	141 791	136 131	96,0
2019	141 515	135 309	95,6
7-10 ani / years			
2014	131 078	137 295	104,7
2015	132 065	137 527	104,1
2016	134 568	138 727	103,1
2017	135 844	140 695	103,6
2018	133 177	139 905	105,1
2019	131 024	139 408	106,4

(Sursa: Copiii Moldovei. Publicație statistică, 2020,
https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_editia_2020.pdf)

Rata brută de cuprindere în învățământ, pe niveluri educaționale

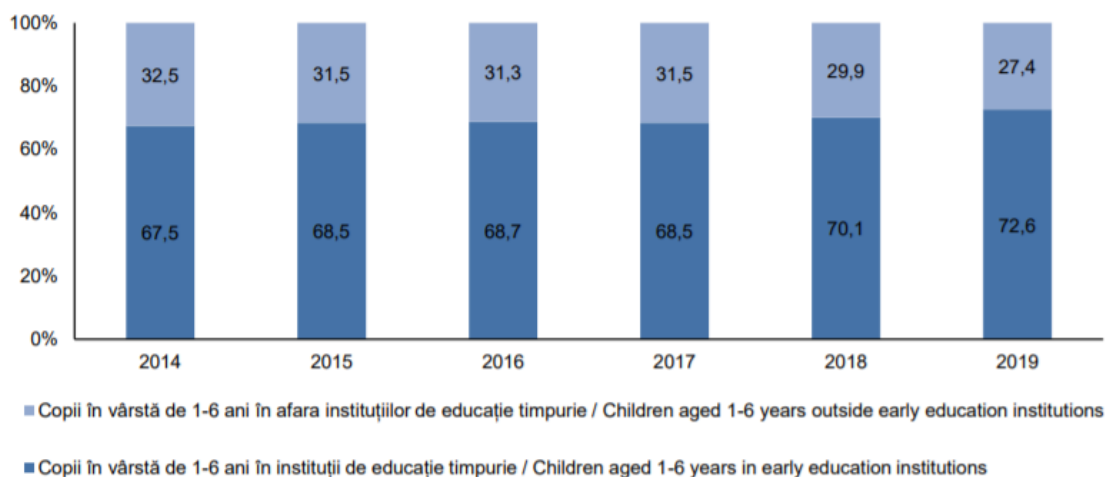
procente	2014	2015	2016	2017	2018	2019	percentage
Total / Total							
Educația antepreșcolară	22,6	22,2	22,1	21,6	22,8	25,9	<i>Early childhood educational development</i>
Învățământul preșcolar	90,5	92,7	94,3	94,3	93,9	93,9	<i>Pre-primary education</i>
Învățământul primar	105,7	104,4	103,5	103,2	104,8	106,2	<i>Primary education</i>
Învățământul gimnazial	105,8	106,4	107,2	107,3	106,2	105,4	<i>Lower secondary education</i>
Fete / Girls							
Educația antepreșcolară	21,1	20,7	20,8	20,2	21,5	22,7	<i>Early childhood educational development</i>
Învățământul preșcolar	89,4	92,4	93,3	93,7	92,8	96,0	<i>Pre-primary education</i>
Învățământul primar	105,1	103,7	102,9	102,3	102,3	107,3	<i>Primary education</i>
Învățământul gimnazial	105,9	106,0	106,9	106,8	105,1	106,0	<i>Lower secondary education</i>
Băieți / Boys							
Educația antepreșcolară	24,3	23,7	23,5	23,1	24,2	30,0	<i>Early childhood educational development</i>
Învățământul preșcolar	91,6	93,0	95,3	94,9	95,0	92,0	<i>Pre-primary education</i>
Învățământul primar	106,2	105,0	104,1	104,0	107,3	105,2	<i>Primary education</i>
Învățământul gimnazial	105,8	106,7	107,5	107,8	107,4	104,9	<i>Lower secondary education</i>

(Sursa: Copiii Moldovei. Publicație statistică, 2020,
https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_editia_2020.pdf)

Prin rata brută de cuprindere în învățământul preșcolar înțelegem numărul total al copiilor în vârstă de 3 ani și peste, cuprinși în învățământul preșcolar, ca raport procentual față de total populație din grupa oficială de vârstă corespunzătoare nivelului dat de educație (3-6 ani)⁹⁵.

Gradul de cuprindere în instituțiile de educație timpuri

⁹⁵ https://statistica.gov.md/public/files/Metadate/ODM/ODM2_Rata_bruta_invatamint_prescolar.pdf



(Sursa: Copiii Moldovei. Publicație statistică, 2020,
https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_editia_2020.pdf)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Numărul de instituții	35	28	17	15	13	9	Number of institutions
din care, pentru copii cu:							of which, for children with:
Dereglări ale auzului	1	1	1	1	1	1	Hearing impairments
Dereglări ale vorbirii (și auz bun)	23	18	9	7	5	2	Speaking impairments (when hearing is normal)
Dereglări ale vederii	3	3	2	2	2	2	Seeing impairments
Deficiențe intelectuale	5	4	3	3	3	2	Intellectual impairments
Dereglări ale aparatului locomotor	2	1	1	1	1	1	Muscle and motion system impairments
Alte profiluri	1	1	1	1	1	1	Other profiles
Numărul de grupe	123	109	83	78	55	50	Number of groups
din care, pentru copii cu:							of which, for children with:
Dereglări ale auzului	6	7	7	7	7	7	Hearing impairments
Dereglări ale vorbirii (și auz bun)	70	57	40	35	14	11	Speaking impairments (when hearing is normal)
Dereglări ale vederii	15	15	14	14	12	13	Seeing impairments
Deficiențe intelectuale	16	15	15	15	15	12	Intellectual impairments
Dereglări ale aparatului locomotor	4	3	3	3	3	3	Muscle and motion system impairments
Alte profiluri	12	12	4	4	4	4	Other profiles
Numărul de copii	2 127	1 864	1 374	1 196	888	746	Number of children
din care, pentru copii cu:							of which with:
Dereglări ale auzului	54	56	56	54	57	60	Hearing impairments
Dereglări ale vorbirii (și auz bun)	1 356	1 122	812	664	371	243	Speaking impairments (when hearing is normal)
Dereglări ale vederii	254	251	222	228	196	206	Seeing impairments
Deficiențe intelectuale	154	135	136	115	131	103	Intellectual impairments
Dereglări ale aparatului locomotor	55	49	48	48	45	44	Muscle and motion system impairments
Alte profiluri	254	251	100	87	88	90	Other profiles

(Sursa: Copiii Moldovei. Publicație statistică, 2020,
https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_editia_2020.pdf)

O importanță deosebită din punct de vedere sociologic o au primele 5 cercetări acțiune realizate în domeniu în anul 2014. Cinci Cercetări-Acțiune în domeniul educației timpurii au fost realizate în cadrul **proiectului „Parteneriat Global pentru Educație”**. Cercetările-Acțiune au fost realizate de echipe de cercetători și practicieni ghidați de către Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis” în cadrul proiectului „Parteneriat Global pentru Educație”, implementat de către Ministerul Educației în parteneriat cu Banca Mondială și UNICEF.

Cele 5 Cercetări-Acțiune, realizate în 5 instituții preșcolare din țară grădinițele 183 și 130 din Chișinău, grădinița 2011 din Durlești, grădinița 202 din Ciorescu și grădinița din Horăști, Ialoveni, s-au axat pe:

- dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie în baza Standardelor profesionale naționale.

- dezvoltarea profesională la locul de muncă prin activități de mentorat și impactul acestora asupra calității practicilor de educație timpurie.

- evaluarea copiilor de vârstă timpurie și preșcolară în baza standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani.

- organizarea eficientă a activităților educaționale pe centre de interes prin implicarea elevilor-voluntari din liceu.

- incluziunea în educația timpurie a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

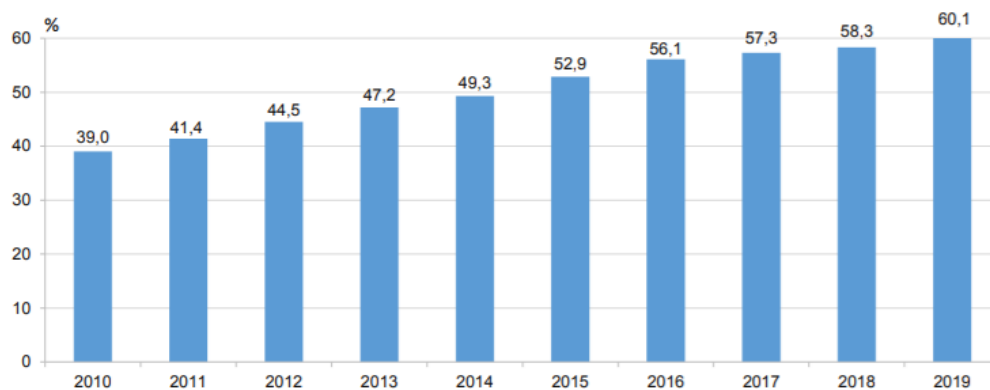
Cercetarea-Acțiune realizată în instituția preșcolară din Ciorescu a inclus și o componentă de participare a adolescenților din comunitate în activitățile de educație timpurie a copiilor în grădiniță în centre de învățare pe interese⁹⁶.

Datele obținute au fost valorificate din perspectiva promovării bunelor practici și depășirii carențele depistate.

Este de reținut și creșterea calității cadrelor didactice din sistemul educației timpurii:

Ponderea cadrelor didactice cu studii superioare în instituțiile de educație timpurie

⁹⁶ <https://sociopolis.md/n1-1>



(Sursa: Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

Analizele efectuate de către specialiștii în domeniu au condus la următoarele concluzii⁹⁷, care reflectau situații la nivelul anului 2014.

- în educația timpurie au fost obținute unele progrese. Progresele obținute se datorează și perfecționării politicilor educaționale, documentelor legislative și normative în educație.

- lansarea în sectorul educației timpurii a mai multor proiecte finanțate de partenerii de dezvoltare a contribuit substanțial la progresele obținute, în special în domeniul educației timpurii și al învățământului preșcolar.

- în Republica Moldova a fost constituită baza politică și de drept pentru asigurarea accesului la educație, a îmbunătățit calitatea educației și pentru a consolida relevanța educației. Din acest punct de vedere, legislația Republicii Moldova este conformă cu documentele internaționale care se referă la accesul la educație de calitate și la care a aderat Republica Moldova. În documentele examinate sunt reflectate și anumite constrângeri în domeniul educației și dezvoltării timpurii a copilului:

- nu este soluționată problema instituțiilor preșcolare în localitățile rurale de dimensiuni mici (9% din numărul total de localități);

- există un deficit substanțial de locuri în instituțiile preșcolare din municipiul Chișinău;

- degradarea clădirilor, a bazei materiale și didactico-metodice a grădinițelor închise și a celor care activează în regim sezonier;

- condițiile nesatisfăcătoare din multe instituții preșcolare care funcționează: condiții igienico-sanitare precare, lipsa sau insuficiența materialelor ilustrativ-didactice, jucăriilor, mobilei;

⁹⁷ BOLBOCEANU, Aglaida. Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie : Studiu de politici publice / Aglaida Bolboceanu ; Inst. de Politici Publice. – Chișinău : Lexon-Prim, 2014, p. 61,62.

- discrepanțe mari între copiii care frecventează instituțiile preșcolare în mediul urban și cei din mediul rural, atât în ce privește accesul la diferite resurse, cât și în ce privește condițiile de educație, calificarea cadrelor didactice, posibilitatea participării la diferite activități extracurriculare;
- majoritatea cadrelor didactice și tehnice sunt pregătite după programe profesionale depășite;
- agresiunea verbală și fizică sunt fenomene prezente în toate instituțiile educaționale, inclusiv cele de educație timpurie. Limbajul inadecvat al unor cadre didactice și comportamentul acestora se resimte în experiențele relatate de către copii. Conflictele dintre copii degenerază în violențe fizice;
- mecanismele și criteriile de avansare profesională a candidaților la susținerea gradelor didactice sunt bazate, în mare parte, pe vechimea în muncă, pe prezentări de documente, și nu pe performanțe reale;
- lipsa unor proceduri sigure și clare de evaluare și implementare a standardelor de dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani, a standardelor profesionale pentru cadrele didactice din educația timpurie, a curriculumului și ghidurilor, fapt ce afectează calitatea educației timpurii;
- bugetul limitat și gestionarea ineficientă la nivel local a resurselor alocate pentru învățământul preșcolar;
- impedimente de ordin normativ-juridic în dezvoltarea parteneriatelor publiceprivate, în prestarea de servicii educaționale destinate copiilor de vârstă preșcolară;
- lipsa unor baze normative pentru constituirea unui parteneriat real între instituțiile prestatoare de servicii educaționale și părinți.

Analiza calitativă a procesului educației timpurii realizată de către experții din domeniu⁹⁸ a condus la formularea următoarelor concluzii (care reflectau situația din țară la nivelul anului 2018):

- cadrul legal național a înregistrat o evoluție evidentă în aprobarea unor documente de politici educaționale relevante, care reflectă situația actuală în domeniul educației timpurii;
- intrarea în vigoare a Codului Educației al RM, precum și a altor documente de politici relevante domeniului de educație, inclusiv și de educație timpurie, impune necesitatea ajustării tuturor actelor normative reglatorii la prevederile Codului Educației. Unele deja sunt în proces de revizuire, precum este cazul Regulamentului-cadru al IET.
- analiza de congruență a Curriculumului de educație timpurie și a SÎDC (Standarde de învățare și dezvoltare a copilului) ca documente de bază ce reglementează sistemul național de educație timpurie în Republica Moldova a stabilit o corespondență insuficientă, care nu permite la moment

⁹⁸ASPECTE ale politicilor educaționale în educația timpurie. Studiu analitic. Chișinău, 2018, http://ise.md/uploads/files/1529586873_aspecte_ale_politicilor_educationale_in_educatia_timpurie.pdf.

proiectarea unui demers educațional optim, prin care să se asigure atingerea în totalitate a standardelor de dezvoltare a fiecărui copil, din câteva considerente: Curriculumul este conceput la intersecția dintre obiectivele și ariile curriculare, pe când SÎDC sunt realizate la intersecția dintre obiectivele și domeniile de dezvoltare a copilului. Obiectivele-cadru și de referință din actualul curriculum au fost concepute pe baza domeniilor de cunoaștere, făcându-se doar referiri tangențiale la liniile de dezvoltare ale copilului. Astfel, constatăm îmbunătățirea în acest aspect al standardelor, care abordează global conceptul de dezvoltare a copilului, care este central în perioada copilăriei timpurii; Vârstele copilăriei mici la care se referă ambele documente nu sunt corelate reciproc, curriculumul conține prevederi pentru organizarea educației începând cu vârsta de 1 an, pe când standardele iau în considerare inclusiv și primul an de dezvoltare; Observăm că referirea la domeniile de dezvoltare a copilului în actualul curriculum este una formală și nu este clar, cum poate un cadru didactic din IET să facă legătura dintre obiectivele-cadru și de referință din curriculum cu domeniile de dezvoltare prevăzute de standarde. Experiența demonstrează insuficiența competențelor care le-ar permite educatorilor să coreleze liber obiectivele curriculare cu nevoile de dezvoltare ale copilului reflectate în SÎDC; Conceperea curriculumului într-o așa manieră a dus la configurarea situației în care unele obiective curriculare reflectă completamente Standardele, asigurând astfel atingerea acestora, aceste situații fiind, însă, foarte puține (cum este cazul ariei curriculare Dezvoltarea limbajului și a comunicării, Formarea premiselor citirii și scrierii), pe când altele se regăsesc parțial (cazul ariei curriculare Artă plastică) sau într-o proporție extrem de mică (cazul ariei curriculare Educație muzicală). Această situație nu favorizează suficient pregătirea pentru școală, care este un proces complex și implică componente ce trebuie atinse pentru toate domeniile de dezvoltare a copilului, nu doar cu preponderență cel cognitiv și de cunoaștere a lumii. Prin aplicarea din 2014 a Instrumentului de monitorizare a pregătirii pentru școală s-a încercat diminuarea acestei discrepanțe, însă, după cum arată experiența, rămâne încă problema percepției unilaterale a maturizării școlare, cu axarea excesivă pe utilizarea metodelor didactice utilizate preponderent în școală.

- corespondența insuficientă dintre Curriculumul de ET și SÎDC argumentează necesitatea reconceptualizării curriculumului de ET, pentru a oferi un spațiu cât mai adecvat realizării unei educații cu adevărat centrate pe copil, favorizând astfel dezvoltarea lui holistică și asigurarea unui debut școlar de succes. Se reliefează nevoia abordării curricula din perspectiva dezvoltării integrale a copilului, care vizează includerea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării copilului, în conformitate cu particularitățile sale de vârstă și individuale.

- se impune nevoia unei metodologii de proiectare a demersului educațional pe baza curriculumului pentru atingerea standardelor educaționale și profesionale. Acest lucru ar spori gradul de convergență dintre curriculum și standarde, ilustrând căile de realizare a

conceperii/proiectării procesului educațional, promovării și evaluării lui, utilizând ambele documente.

- incluziunea copiilor cu CES în învățământul preșcolar reprezintă un proces complex, ce necesită reglementări legislative, precum și metodologice. Cercetarea atestă și unele premise care ar facilita acest proces: organizarea procesului educațional centrat pe copil ca un principiu fundamental pe care se axează politica curriculară la ciclul ET; stipularea incluziunii copiilor cu CES de vârstă timpurie în Codul Educației, care prevede dezvoltarea serviciilor de sprijin, începând din grădinițe; existența bunelor practici pentru domeniul incluziunii educaționale timpurii.

- pentru a răspunde necesităților identificate cu referire la implementarea EI în învățământul preșcolar este nevoie de a asigura: dezvoltarea pachetului minim de servicii de EI în grădiniță (cadru didactic de sprijin, asistența psihopedagogică, centrul de resurse în EI) ;

- elaborarea unor prevederi metodologice pentru proiectarea procesului educațional în grupa în care sunt integrați copii cu CES (evaluarea și identificarea CES la vârsta timpurie; planul individualizat de intervenție etc.);

- colaborarea dintre grădiniță și familie ca etapă fundamentală în constituirea unui parteneriat eficient, presupune, la moment, în multe dintre cazurile examinate, implicarea familiei atunci „când se ivesc probleme” de divers gen, inclusiv financiar. Pentru asigurarea unei comunicări efective și eficiente și a unei unități de cerințe și acțiune în interesul copilului, este esențial ca familia să fie atrasă ca partener activ în adoptarea deciziilor, să se valorifice informațiile oferite de ea despre copil, să fie împărțită responsabilitatea între părinți și cadrele didactice din grădiniță.

4. Învățământul primar

În comparație cu anul 2008/2009 numărul de copii în învățământul primar a scăzut cu 3,5%⁹⁹

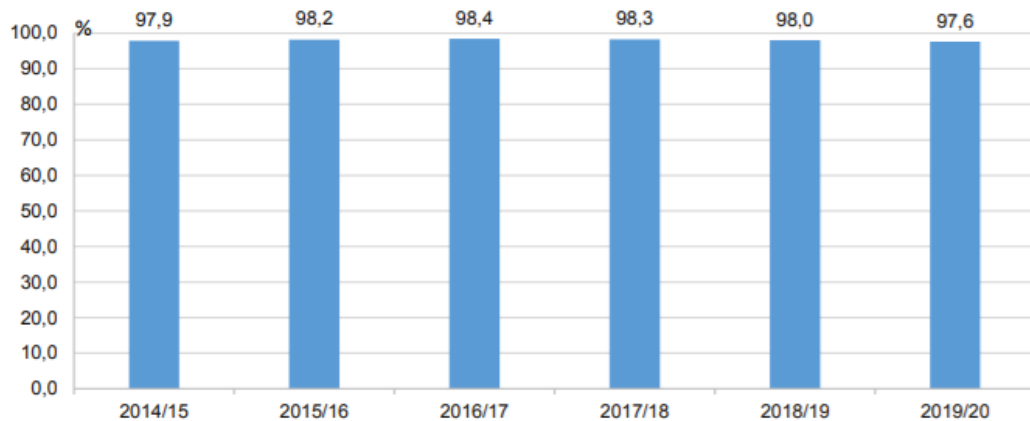
Elevii instituțiilor de învățământ primar și secundar general pe clase și medii

⁹⁹ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Total	396 488	340 977	334 509	333 729	335 621	334 159	333 144	Total
Clasele pregătitoare	2 095	-	-	-	-	-	-	<i>Preparatory grades</i>
Clasele 1-4	138 436	138 536	137 845	139 335	140 141	139 612	139 179	<i>Grades 1-4</i>
clasa 1	34 959	35 279	35 189	36 868	36 665	35 135	35 282	<i>grade 1</i>
clasa 2	34 938	35 042	34 647	34 600	36 125	35 841	34 292	<i>grade 2</i>
clasa 3	33 810	34 167	34 400	34 040	33 930	35 385	35 024	<i>grade 3</i>
clasa 4	34 729	34 048	33 609	33 827	33 421	33 251	34 581	<i>grade 4</i>
Clasele 5-9	193 146	162 280	160 583	159 730	160 232	159 427	158 637	<i>Grades 5-9</i>
clasa 5	35 392	32 607	33 442	33 083	33 239	32 764	32 452	<i>grade 5</i>
clasa 6	36 675	32 696	32 086	32 862	32 505	32 532	32 011	<i>grade 6</i>
clasa 7	37 595	31 606	32 261	31 589	32 389	31 964	31 889	<i>grade 7</i>
clasa 8	40 827	32 445	31 183	31 693	31 150	31 720	31 315	<i>grade 8</i>
clasa 9	42 657	32 926	31 611	30 503	30 949	30 447	30 970	<i>grade 9</i>
Clasele 10-12	62 811	40 161	36 081	34 664	35 248	35 120	35 328	<i>Grades 10-12</i>
clasa 10	22 904	14 644	13 157	12 640	12 554	12 483	12 687	<i>grade 10</i>
clasa 11	20 403	13 046	11 720	11 260	11 354	11 271	11 360	<i>grade 11</i>
clasa 12	19 504	12 471	11 204	10 764	11 340	11 366	11 281	<i>grade 12</i>
Urban	164 708	155 283	157 001	160 550	165 689	169 042	172 939	Urban
Clasele pregătitoare	598	-	-	-	-	-	-	<i>Preparatory grades</i>
Clasele 1-4	53 824	60 675	62 287	64 405	66 658	67 988	69 368	<i>Grades 1-4</i>
clasa 1	13 923	15 950	16 656	17 392	17 915	17 388	18 050	<i>grade 1</i>
clasa 2	13 786	15 405	15 765	16 400	17 145	17 623	17 130	<i>grade 2</i>
clasa 3	12 979	14 828	15 190	15 584	16 197	16 991	17 431	<i>grade 3</i>
clasa 4	13 136	14 492	14 676	15 029	15 401	15 986	16 757	<i>grade 4</i>
Clasele 5-9	70 490	64 487	66 459	68 354	70 873	72 848	75 254	<i>Grades 5-9</i>
clasa 5	13 012	13 469	14 599	14 856	15 216	15 601	16 169	<i>grade 5</i>
clasa 6	13 400	13 389	13 437	14 478	14 787	15 084	15 446	<i>grade 6</i>
clasa 7	13 696	12 498	13 403	13 430	14 456	14 751	14 967	<i>grade 7</i>
clasa 8	14 878	12 706	12 566	13 308	13 420	14 297	14 633	<i>grade 8</i>
clasa 9	15 504	12 425	12 454	12 282	12 994	13 115	14 039	<i>grade 9</i>
Clasele 10-12	39 796	30 121	28 255	27 791	28 158	28 206	28 317	<i>Grades 10-12</i>
clasa 10	14 490	10 967	10 288	10 119	9 770	9 891	10 127	<i>grade 10</i>
clasa 11	12 868	9 740	9 136	8 986	9 247	8 938	9 140	<i>grade 11</i>
clasa 12	12 438	9 414	8 831	8 686	9 141	9 377	9 050	<i>grade 12</i>

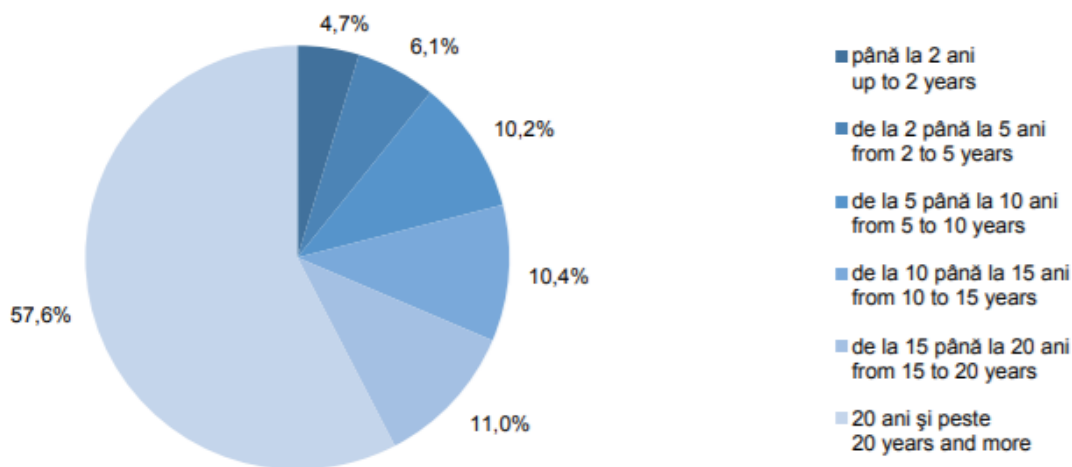
Sursa: Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020,
https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf

Rata de tranziție de la învățământul primar la secundar



(Sursa: Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf).

Cadre didactice în instituții de învățământ primar și secundar general după vechimea în muncă, 2019/20



(Sursa: Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf).

Cadrele didactice în instituțiile de învățământ primar și secundar general pe grupe de vârstă

	2017/18			2018/19			2019/20			
	Total	Urban	Rural	Total	Urban	Rural	Total	Urban	Rural	
Total	28 588	12 501	16 087	27 691	12 302	15 389	27 426	12 415	15 011	Total
până la 30 ani	3 148	1 337	1 811	2 811	1 231	1 580	2 693	1 269	1 424	up to 30 years
30-39 ani	5 728	2 755	2 973	5 540	2 673	2 867	5 482	2 639	2 843	30-39 years
40-49 ani	7 296	3 402	3 894	7 006	3 388	3 618	6 746	3 404	3 342	40-49 years
50-59 ani	7 587	2 967	4 620	7 334	2 853	4 481	7 140	2 813	4 327	50-59 years
60 ani și peste	4 829	2 040	2 789	5 000	2 157	2 843	5 365	2 290	3 075	60 years and more
În procente	100	100	100	100	100	100	100	100	100	In per cent
până la 30 ani	11,0	10,7	11,3	10,2	10,0	10,3	9,8	10,2	9,5	up to 30 years
30-39 ani	20,0	22,0	18,5	20,0	21,7	18,6	20,0	21,3	18,9	30-39 years
40-49 ani	25,5	27,2	24,2	25,3	27,5	23,5	24,6	27,4	22,3	40-49 years
50-59 ani	26,5	23,7	28,7	26,5	23,2	29,1	26,0	22,7	28,8	50-59 years
60 ani și peste	16,9	16,3	17,3	18,0	17,5	18,5	19,6	18,4	20,5	60 years and more

(Sursa: Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf).

Datele cantitative trebuie completate cu analize calitative. Încercăm în acest sens concluziile celor mai relevante studii din domeniu. Astfel, se constată că datorită faptului că rata eșecului școlar este relativ mică, iar cauzele eșecului școlar sunt legate, în principal, de situația socioeconomică precară a familiilor din care provin elevii, putem concluziona că **curriculumul pentru nivelul primar, nivelul gimnazial este accesibil și corespunde particularităților de vârstă ale elevilor**. Evident, *această concluzie se bazează pe premisa că atât evaluările finale în învățământul primar, cât și examenele de absolvire a gimnaziului sunt relevante și corecte*¹⁰⁰.

Printre cele mai mari curențe în învățământul primar se numără faptul că standardele naționale de învățare, ghidurile și metodologiile de evaluare sunt adesea destul de complexe și de natură academică, iar uneori se atestă insuficiență cu referire la consecvența abordării, formatul și unele definiții-cheie. Sistemul, structurat în mai multe etape, precum și varietatea abordărilor sugerate pentru evaluarea calitativă în școala primară, sunt peste capacitatea medie a profesorilor și este recomandat ca în îndrumările viitoare să fie utilizat un model simplificat¹⁰¹. În timp ce profesorii ordinari din ciclul primar urmează metodologiile naționale de evaluare, respectarea acestora rămâne superficială și procedurală. Pentru a facilita înțelegerea de către profesor și

¹⁰⁰ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Compentelor-Cheie.pdf.

¹⁰¹ ANALIZA evaluării în sistemul educațional. Iulie 2019.

UNICEF//<https://www.unicef.org/moldova/media/5126/file/Analiza%20evalu%C4%83rii%20C3%AEn%20sistemul%20educa%C5%A3ional%20.pdf>

utilizarea semnificativă a standardelor de învățare și a celor mai bune practici de evaluare, curriculum-ul și îndrumările de evaluare necesită a fi simplificate și consolidate¹⁰².

Concepută însă din perspectivă comparativistă, starea de lucruri din învățământul primar lasă de dorit. La capitolul performanța educației, Republica Moldova se situează în urma țărilor Europei Centrale și de Est, conform indicatorilor internaționali. Potrivit Indicelui competitivității globale pentru anii 2017-2018¹⁰³, Republica Moldova acumulează 4,0 puncte din 7 pentru indicatorul privind calitatea educației primare¹⁰⁴.

În ceea ce privește calitatea proceselor din gimnazii, un interes deosebit prezintă concluziile studiului¹⁰⁵ de evaluare a rezultatelor școlare/ competențelor de bază ale absolvenților învățământului primar și gimnazial, anul de studii 2015-2016, la Matematică, Limba română și Limba rusă:

- elevii din instituțiile de învățământ din mediul urban înregistrează, în medie, rezultate mai bune la studii decât elevii din instituțiile de învățământ din mediul rural;

- diferența este mai pronunțată la clasa a IV-a față de a IX-a;

- elevii din liceele teoretice înregistrează, în medie, rezultate mai bune la studii decât elevii din gimnazii;

- elevii din instituțiile de învățământ private înregistrează, în medie, rezultate mai bune la studii decât elevii din instituțiile de învățământ publice;

- elevii ai căror profesori au gradul didactic unu sau superior înregistrează, în medie, rezultate mai bune la studii decât elevii ai căror profesori au gradul didactic doi sau nu au grad didactic;

- elevii care provin din familii cu un nivel mai înalt de bunăstare socio-economică înregistrează, în medie, rezultate mai bune la studii decât elevii care provin din familii cu un nivel mai jos de bunăstare socio-economică;

- fetele înregistrează, în medie, rezultate mai bune la studii decât băieții. Diferența este mult mai pronunțată la clasa a IX-a față de a IV-a;

- rezultatele elevilor sunt proporționale cu nivelul de studii al părinților.

- de asemenea, rezultatele școlare sunt proporționale cu nivelul de studii pe care intenționează să-l obțină elevii;

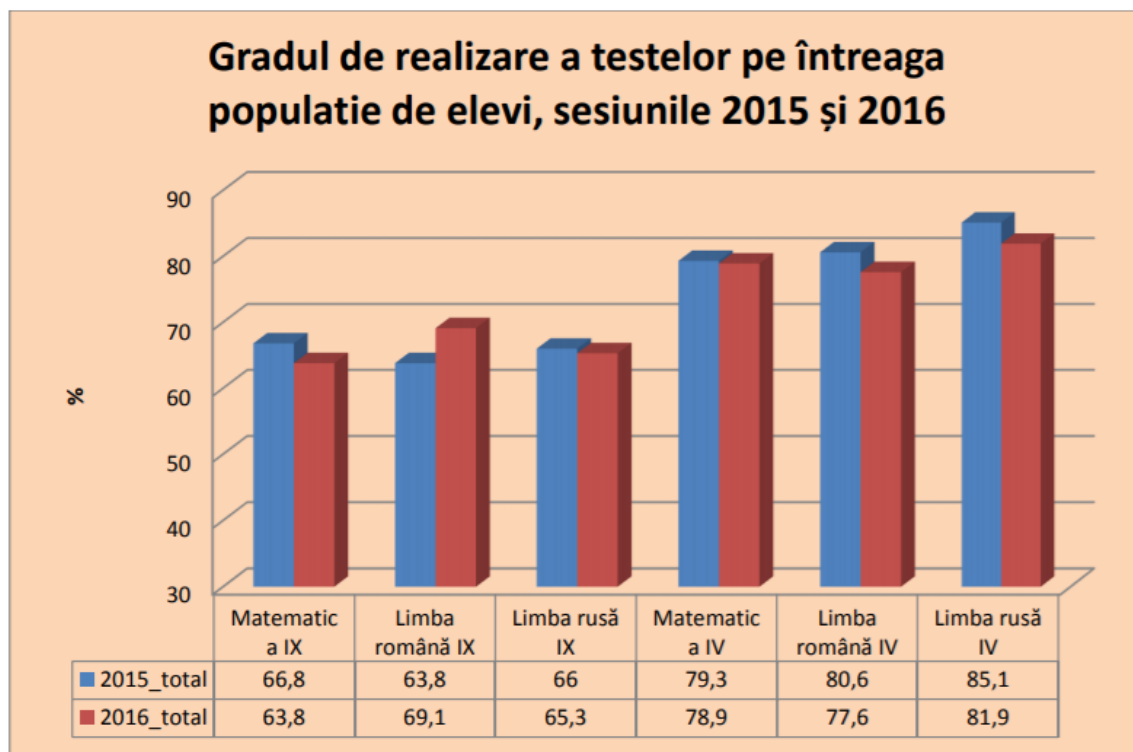
¹⁰² IBIDEM

¹⁰³ <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018>

¹⁰⁴ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

¹⁰⁵ STUDIU de evaluare a rezultatelor școlare/ competențelor de bază ale absolvenților învățământului primar și gimnazial, anul de studii 2015-2016, la Matematică, Limba română și Limba rusă Grupul de cercetare: Anatol Topală, Ion Spinei, Viorel Grigorcea, https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_9_4_2016.pdf

- gradul de realizare a testelor, sesiunile 2015 și 2016, de către elevii din școlile de circumscripție este, în general, mai mic decât gradul de realizare a testelor pe întreaga populație de elevi, diferența variind între 0,5- 2,5 puncte procentuale. Excepție la Limba rusă, clasa a IV-a, unde rezultatele sunt mai bune în școlile de circumscripție, cu o diferență de 1,2 puncte procentuale



(Sursa: STUDIU de evaluare a rezultatelor școlare/ competențelor de bază ale absolvenților învățământului primar și gimnazial, anul de studii 2015-2016, la Matematică, Limba română și Limba rusă Grupul de cercetare: Anatol Topală, Ion Spinei, Viorel Grigorcea, https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_9_4_2016.pdf)

În ceea ce privește calitatea proceselor din gimnaziu din perspectivă internațională, invocăm rezultatele participării elevilor din Republica Moldova la Programul pentru Evaluare Internațională a Elevilor - PISA 2018 (Programme for International Student Assessment) organizat de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică. PISA a devenit principalul criteriu aplicat la nivel internațional pentru evaluarea calității, echității și eficienței sistemelor de educație, iar participarea Republicii Moldova la acest proiect marchează progresul nostru în educație. Republica Moldova s-a alăturat celor aproximativ 90 de țări și economii participante la PISA începând cu PISA 2009+¹⁰⁶. Acest program are ca scop evaluarea

¹⁰⁶ ANALIZA evaluării în sistemul educațional. Iulie 2019.

UNICEF//<https://www.unicef.org/moldova/media/5126/file/Analiza%20evalu%C4%83rii%20%C3%AEn%20sistemul%20educa%C5%A3ional%20.pdf>.

¹⁰⁶ IBIDEM.

¹⁰⁶ STUDIU de evaluare a rezultatelor școlare/ competențelor de bază ale absolvenților învățământului primar și gimnazial, anul de studii 2015-2016, la Matematică, Limba română și Limba rusă Grupul de cercetare: Anatol Topală, Ion Spinei, Viorel Grigorcea, https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_9_4_2016.pdf.

sistemelor de învățământ la nivel internațional, analizând măsura în care elevii de 15 ani, care finalizează învățământul obligatoriu, au acumulat cunoștințe și deprinderi cheie, esențiale pentru a participa activ în societățile contemporane. Participarea Republicii Moldova în PISA demonstrează importanța pe care Republica Moldova o acordă rezultatelor școlare ale elevilor.

PISA se axează pe domeniile de bază: citire/lectură, matematică și științe. Această evaluare constată nu doar dacă elevii pot reproduce cunoștințe, ci și dacă ei pot aplica cunoștințele acumulate în situații noi și necunoscute, atât în contextul școlar, cât și în afara acestuia. Datele despre performanța elevilor în aceste trei domenii sunt combinate cu diverse date despre mediul social și cel educațional al elevilor, permițând o analiză a corelațiilor dintre rezultatele elevilor și factorii contextuali, precum ar fi: bunăstarea elevilor, mediul lor social-economic, atitudinea elevilor față de școală și învățare, mediul de învățare, calitatea predării, resursele școlare, timpul acordat pentru învățare, sprijinul oferit de familie și comunitate.

În perioada 28-30 Martie 2018, 5367 de elevi din 236 de instituții de învățământ, reprezentând circa 30 de mii de elevi în vârstă de 15 ani din Republica Moldova, au scris un test, timp de 2 ore, la citire/lectură, matematică și științe. Pentru a explica factorii asociați cu rezultatele testării, în special cei legați de echitate și egalitate, au fost colectate informații în baza unor chestionare completate de elevi și de directorii instituțiilor de învățământ. Rezultatele reprezintă un produs al efectelor cumulative ale familiei, comunității și instituțiilor de învățământ asupra vieții elevului. Testele au fost elaborate de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) pentru a evalua în ce măsură elevii din Republica Moldova și din alte țări, la finele perioadei de școlarizare obligatorie, sunt capabili să aplice cunoștințele în situații reale de viață și sunt pregătiți pentru participare deplină în societate.

În afară de teste, pentru interpretarea rezultatelor au fost utilizate și chestionare de context, care au fost completate de elevi și de directorii instituțiilor de învățământ. Aceste teste și chestionare fac parte din evaluarea internațională a învățării pe scară largă, gestionată de OECD, numită Programul pentru Evaluare Internațională a Elevilor, sau pe scurt PISA (Programme for International Student Assessment).

În Republica Moldova Testarea PISA s-a desfășurat în perioada 28-30 martie 2018. La fel, ca și în toate țările, eșantionul instituțiilor de învățământ a fost selectat de OECD, organizația internațională responsabilă de studiu, în baza listei complete a tuturor instituțiilor de învățământ din țară cu numărul de elevi eligibili, transmise de autoritățile naționale. În baza listei instituțiilor de învățământ selectate și a listelor tuturor elevilor în vârstă de 15 ani din aceste instituții, transmise de administrațiile lor, au fost selectați în mod aleatoriu elevii care au participat la testare. Astfel, datele evaluării sunt reprezentative pentru întreaga populație de elevi în vârstă de 15 ani din țară. Punctajul mediu pentru Republica Moldova în Testarea PISA 2018 constituie 421 de puncte la

matematică (în comparație cu media OECD de 489 de puncte), 424 de puncte la citire/lectură (în comparație cu media OECD de 487 de puncte) și 428 de puncte la științe (în comparație cu media OECD de 489 de puncte)¹⁰⁷.

Diferențele de punctaj mediu dintre elevii social-economic avantajați și cei dezavantajați este de peste 90 de puncte în toate cele trei domenii testate.

Aproximativ 56% din numărul de elevi din instituțiile rurale nu ating nivelul minim de competență la științe, 58% - la citire/științe și 63% - la matematică. Circa 30% din numărul de elevi din instituțiile urbane nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură și științe, iar 39% - la matematică.

Aproximativ 68% din numărul de directori din Republica Moldova și 40% din țările OECD au raportat că lipsele nemotivate ale elevilor împiedică activitatea de învățare a elevilor în instituția pe care o conduc.

În Republica Moldova, circa 78% din numărul de elevi simt că aparțin instituției de învățământ în care învață, în comparație cu 71% în țările OECD.

În Republica Moldova, indicele climatului disciplinar este mai mare decât în țările OECD. Doar 11% din numărul de elevi din Republica Moldova, în comparație cu media de 32% în țările OECD, au raportat gălăgie și dezordine în cadrul orelor.

Fetele au depășit băieții la citire/lectură cu 41 de puncte și la științe cu 11 puncte. La matematică, băieții și fetele au înregistrat punctaje medii similare.

Circa 8% din numărul de elevi social-economic dezavantajați din Republica Moldova, în comparație cu media de 11% din numărul de elevi social-economic dezavantajați din țările OECD, au înregistrat la citire/lectură un punctaj mediu ce corespunde celor 25% de top din performanțele pe țară.

Circa 35% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 28% din numărul de directori din țările OECD, au raportat că lipsa cadrelor didactice afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.

Circa 13% din numărul de elevi din Republica Moldova și 10% din țările OECD au raportat că au fost victime ale violenței verbale și 7% - victime ale violenței fizice de câteva ori pe lună.

În Republica Moldova 47% din numărul de elevi au raportat că fiind foarte satisfăcuți de viața lor, în comparație cu media de 33% în țările OECD. Pe de altă parte, circa 11% din numărul de elevi din Republica Moldova și 16% în țările OECD nu sunt deloc satisfăcuți de viața lor.

Circa 49% din numărul de elevi cu vârsta de 15 ani din Republica Moldova se așteaptă să facă o facultate, iar 18% examinează posibilitatea de a-și finaliza studiile la un colegiu.

¹⁰⁷ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

Patru observații majore pot fi deduse, analizând și comparând punctajele medii înregistrate de Republica Moldova cu cele ale țărilor de referință, media UE și media OECD.

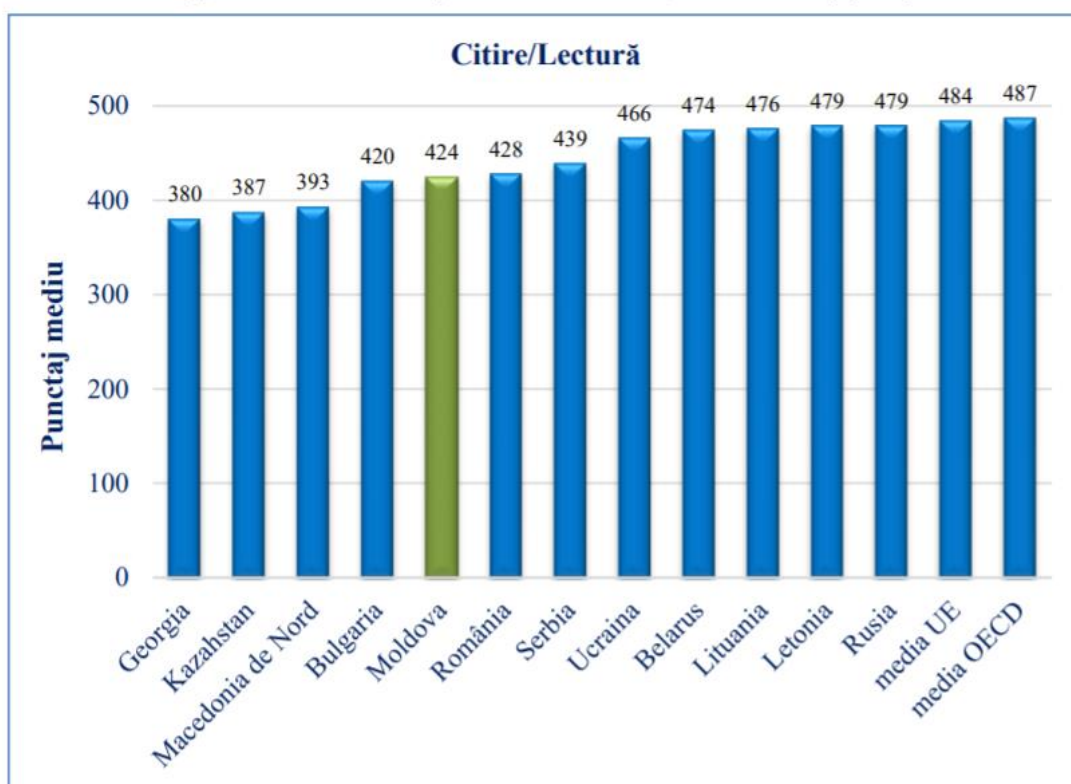
- prima, în toate trei domenii punctajele medii ale Republicii Moldova sunt mai mici decât media OECD;

- a doua, comparând performanțele Republicii Moldova cu cele ale țărilor de referință, observăm că scorul mediu al Republicii Moldova la citire/lectură și științe nu diferă din punct de vedere statistic de scorul mediu al României și Bulgariei, iar la matematică nu se atestă diferențe de ordin statistic între scorul Republicii Moldova și cel al României și Kazahstanului.

- a treia, la lectură și științe scorurile medii în țările OECD sunt mai mari comparativ cu scorurile în toate țările prezentate în figuri.

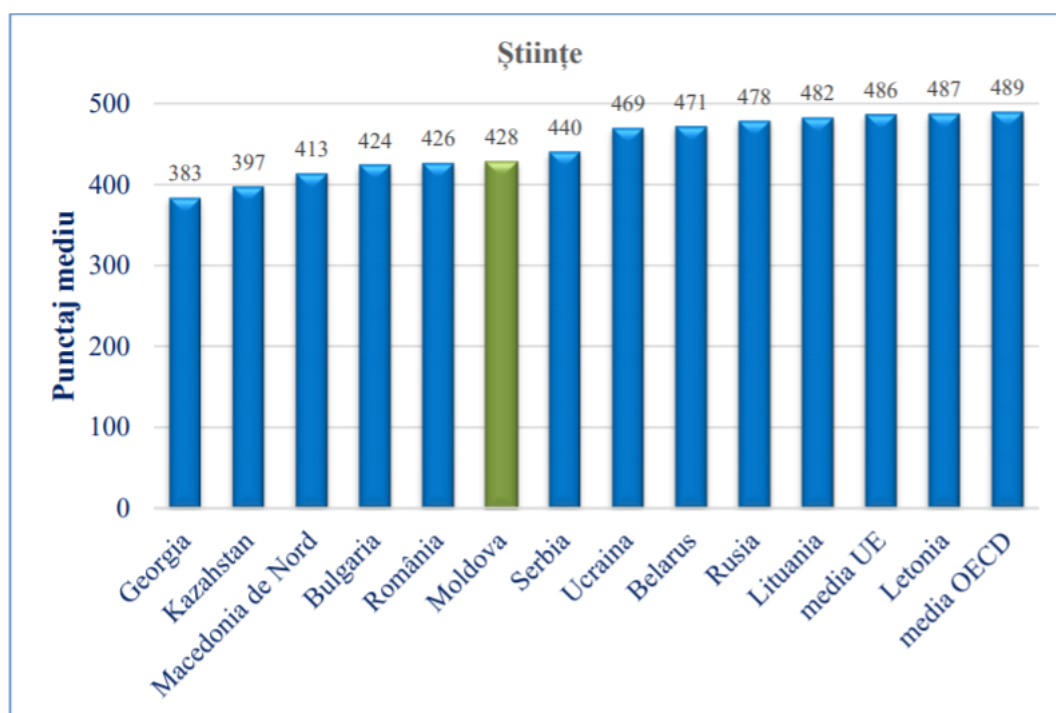
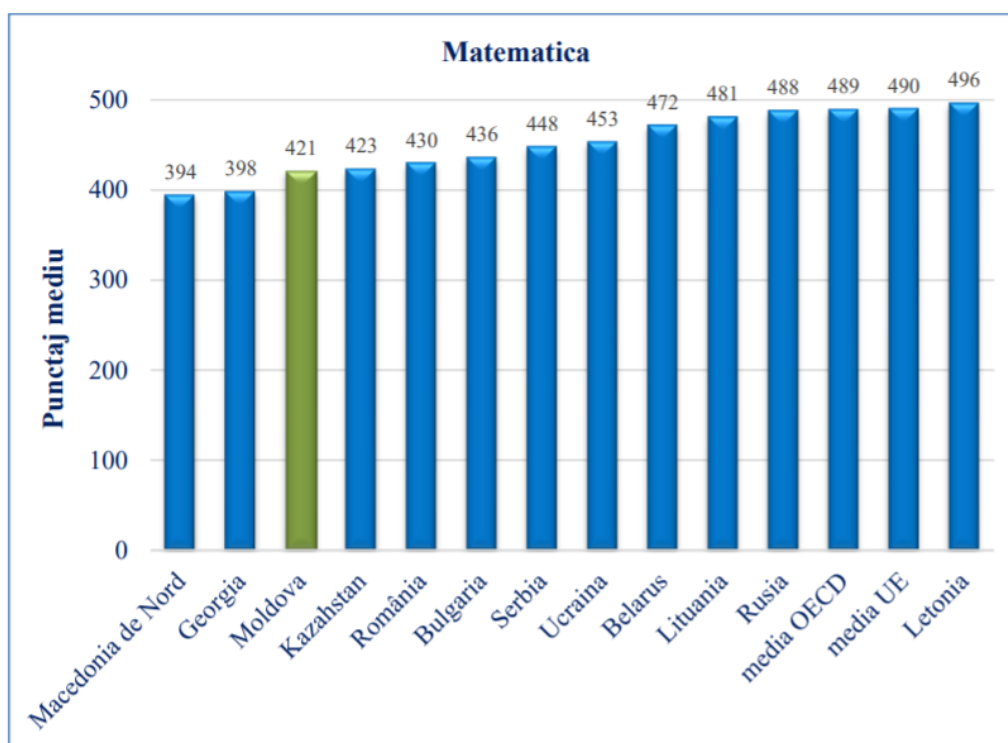
- a patra, cea mai mică diferență în scorurile medii între țările OECD și Republica Moldova se atestă la științe (61 de puncte), iar cea mai mare - la matematică (68 de puncte)¹⁰⁸.

Figura: performanțele la citire/lectură, matematică și științe



¹⁰⁸ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

(Sursa: Republica Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf)



(Sursa: Republica Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf)

Circa 57% din numărul tinerilor cu vârsta de 15 ani în Republica Moldova au atins nivelul de bază al performanțelor la lectură și științe; 50% din numărul tinerilor în vârstă de 15 ani au atins nivelul de bază al performanțelor la matematică. Totuși, acest procentaj este mai jos de media

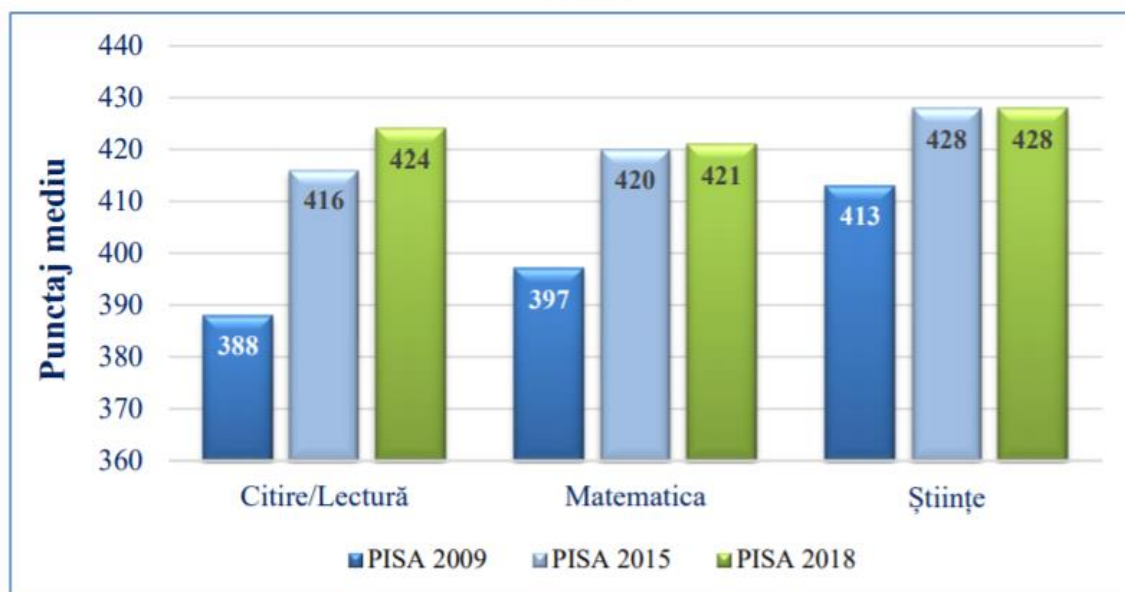
OECD și media UE, unde circa 77% din numărul de elevi ating niveluri de bază ale competențelor în fiecare domeniu. În Ucraina 76% din numărul de elevi ating Nivelul 2 sau mai mare la lectură și științe și 64% - la matematică. În România, 56% din numărul de elevi ajung la nivelul minim de competență la științe; 59% - la lectură și 53% - la matematică. La matematică, citire/lectură și științe procentajul de elevi care nu au atins nivelul de bază al competenței, în Republica Moldova este aproape de două ori mai mare comparativ cu țările OECD¹⁰⁹.

În PISA 2018 elevii cu performanțe de top sunt definiți ca acei elevi care au înregistrat un punctaj mediu ce corespunde Nivelului 5 sau mai mare de competență. În Republica Moldova doar circa 1% din numărul de elevi au performanțe de top la științe și lectură și 2,4% - la matematică. În medie, în țările OECD, 7% din numărul de elevi ating Nivelul 5 sau mai mare la științe, 9% - la citire/lectură și 11% - la matematică. În Ucraina, circa 3% din numărul elevi au performanțe de top la citire/lectură, 4% - la științe și 5% - la matematică. În România, mai puțin de 2% din numărul de elevi ating Nivelul 5 sau mai mare la citire/lectură, circa 3% - la matematică și 1% - la științe. În Republica Moldova, 3,2% din numărul de elevi au performanțe de top în cel puțin un domeniu și doar 0,2% din numărul de elevi au performanțe de top în toate trei domenii. Comparativ cu țările OECD, acest procentaj este semnificativ mai mic, deoarece în medie, 15,6% din numărul de elevi în țările OECD au performanțe de top în cel puțin un domeniu și 3,4% - în toate cele trei domenii.

Tendințe în punctajele medii la științe, citire/lectură și matematică . PISA 2018 este a 3-a participare a Republicii Moldova în evaluările PISA. Astfel, performanțele Republicii Moldova în cadrul PISA 2018 pot fi comparate cu cele din anii 2009 și 2015. 35. În Figura de mai jos se arată tendința punctajelor medii la citire/lectură, matematică și științe în rândurile elevilor din Republica Moldova, care au participat în evaluarea PISA.

Figura: Tendințe în punctajele medii la citire/lectură, matematică și științe în Republica Moldova

¹⁰⁹ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf



Conform rezultatelor Republicii Moldova în evaluările PISA 2009+, 2015 și 2018, se atestă o creștere continuă a scorului mediu la citire/lectură (cu 28 de puncte din 2009 până în 2015; cu 8 puncte din 2015 până în 2018). Cu toate că în anul 2015 scorul mediu la matematică a crescut cu 23 de puncte, iar la științe cu 15 puncte comparativ cu 2009, în anul 2018 scorul mediu la matematică și științe nu s-a modificat (diferență de 1 punct la matematică și scor neschimbat la științe). Datele de asemenea accentuează că punctajele medii la citire/lectură și matematică, înregistrate de Republica Moldova în cadrul evaluărilor PISA 2015 și PISA 2018, corespund nivelurilor de bază ale performanței, pe când în evaluarea PISA 2009 aceste scoruri erau sub nivelurile de bază ale performanței. La domeniul științe, în fiecare ciclu PISA, Republica Moldova a înregistrat un punctaj mediu ce corespunde nivelului de bază ale performanței.

Figura: tendințe în rândurile celor cu performanțe joase la citite/lectură în Republica Moldova

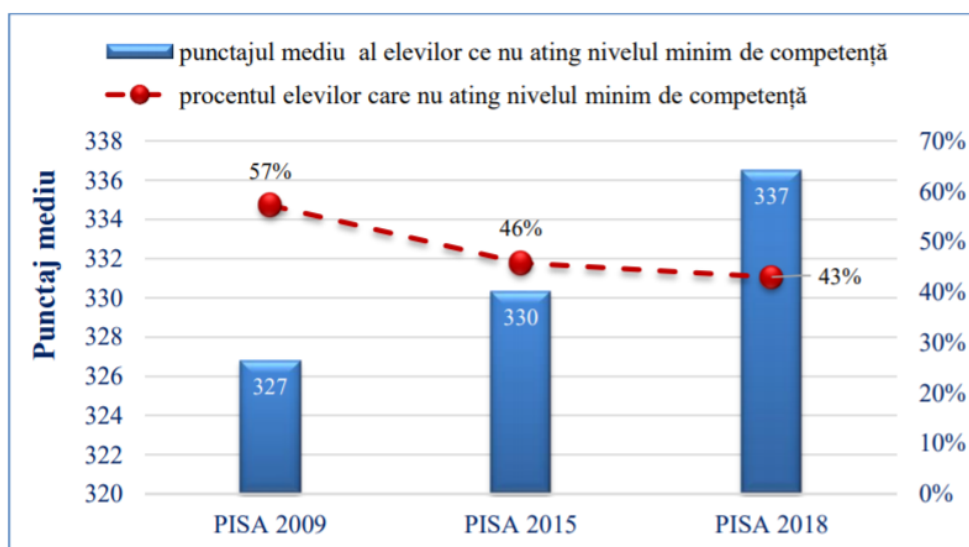
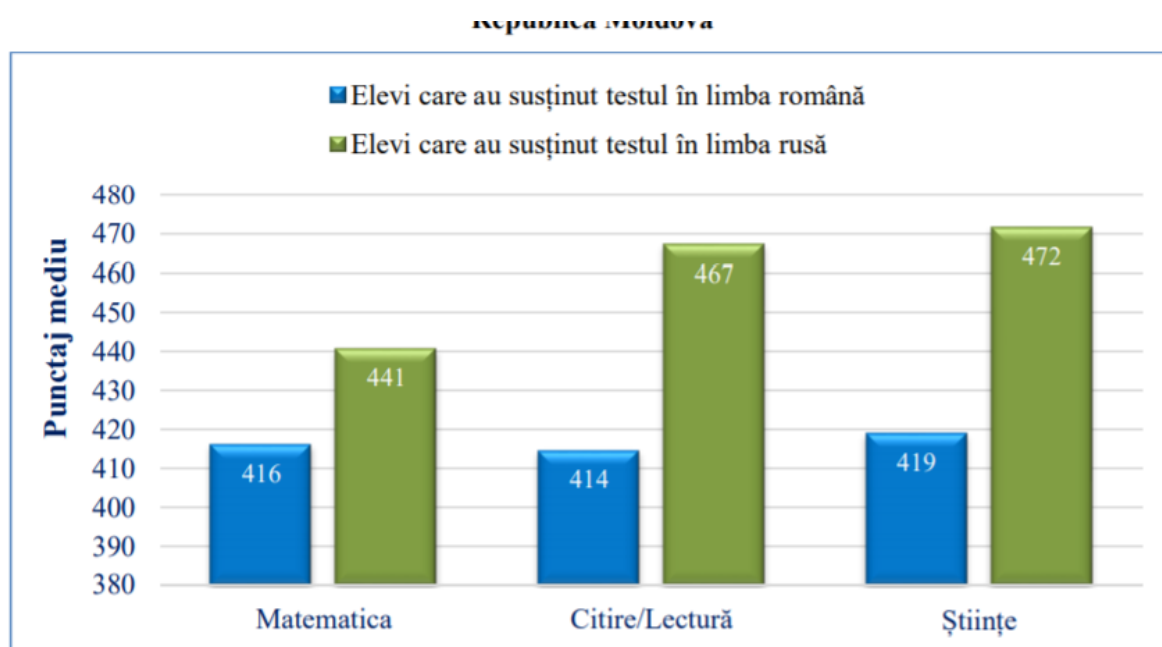


Figura accentuează două observații foarte importante cu referire la elevii din Republica Moldova, care nu ating nivelul minim de competență la citire/lectură.

- prima observație, din anul 2009, procentajul elevilor cu nivel mai mic de Nivelul 2 la citire/lectură este în scădere. Dacă în 2009, 57% din numărul de elevi au înregistrat rezultate joase la citire/lectură, atunci în 2015 această cifră s-a redus la 46%, iar în 2018 - la 43%.

-a doua observație este că scorul mediu al celor cu performanțe joase la citire/lectură este în continuă creștere. Dacă în 2009 elevii care erau mai jos de Nivelul 2 la citire/lectură aveau un scor mediu de 327 de puncte, atunci în 2015 acest scor mediu a crescut cu 3 puncte, iar în 2018 - cu 7 puncte, comparativ cu 2015.

Figura: Scorurile medii la matematică, citire/lectură și științe după limba evaluării în Republica Moldova



Conform Figurii, elevii, ai căror limbă de evaluare a fost limba rusă, au înregistrat performanțe mai mari în toate trei domenii, comparativ cu elevii, ai căror limbă de evaluare a fost limba română. Diferența în scoruri medii la matematică este de 25 de puncte, iar cea mai mare diferență în scoruri medii se atestă la științe și la lectură – 53 de puncte. Dacă examinăm elevii cu același statut social-economic, atunci diferențele în scorurile medii se reduc la 18 puncte la matematică, 46 de puncte la lectură și 47 de puncte la științe. Totuși, profilul social-economic al elevului nu este unicul factor ce influențează aceste diferențe. Un alt factor, de care trebuie să se țină cont, este regiunea unde este amplasată instituția de învățământ. De exemplu, în Republica Moldova în instituțiile de învățământ rurale învață circa 52% din elevii participanți în PISA 2018, care învață în limba română, comparativ cu 23% din elevii, care învață în limba rusă. Dacă ținem cont de profilul

social-economic al elevului și de regiunea unde este amplasată instituția de învățământ, adică considerăm elevi din același tip de instituție de învățământ (instituție rurală sau urbană) și cu același statut al profilului social-economic, atunci diferențele în scoruri medii se reduc la 10,5 puncte la matematică, 37,6 puncte la lectură și 39,5 puncte la științe. O barieră în calea învățării, pe care elevii trebuie să încerce să o depășească, este faptul că acasă vorbesc într-o limbă, iar studiile le fac în altă limbă. În Republica Moldova mai mult de 9% din elevii evaluați în cadrul PISA 2018 au raportat că vorbesc acasă o altă limbă decât cea în care au susținut evaluarea. La științe elevii care vorbesc acasă aceeași limbă în care au susținut evaluarea, și cei care vorbesc acasă o altă limbă decât cea în care au susținut evaluarea acumulează, în medie, câte 430 de puncte. Dacă la științe nu există diferențe în scor mediu, la matematică și citire/lectură se atestă o diferență nesemnificativă de 4 puncte, respectiv, 6 puncte în scor mediu în favoarea elevilor care acasă vorbesc o altă limbă decât cea în care s-a desfășurat evaluarea.

În Republica Moldova se atestă o diferență semnificativă între performanțele elevilor din instituțiile de învățământ urbane și cele rurale. Elevii din instituțiile de învățământ urbane au performanțe mai bune în toate trei domenii comparativ cu elevii din instituțiile rurale. Cea mai mare diferență în scor mediu se atestă la citire/lectură - 64 de puncte, iar la științe și matematică diferențele sunt egale cu 56 de puncte și 55 de puncte, respectiv.

În Republica Moldova 47% din numărul de elevi au raportat că sunt foarte satisfăcuți de viața lor, în comparație cu media de 33% în țările OECD. Pe de altă parte, circa 11% din numărul de elevi din Republica Moldova și 16% în țările OECD nu sunt deloc satisfăcuți de viața lor.

Circa 7% din numărul de elevi din Republica Moldova au raportat că mereu se simt neliniștiți, iar 11% - niciodată sau foarte rar se simt plini de viață.

Republica Moldova alocă sectorului educație aproximativ 7% din PIB și 18% din cheltuielile publice, ceea ce corespunde standardelor de referință internațională privind alocarea banilor sectorului educație.

În Republica Moldova valoarea medie a raportului elevi-profesor este de 12 elevi per profesor, ceea ce este similar valorii medii a raportului în țările OECD.

Circa 62% din numărul de directori de instituții de învățământ din Republica Moldova, în comparație cu media de 39% în țările OECD, au raportat că lipsa materialelor didactice afectează procesul de predare „într-o anumită măsură” sau „foarte mult”.

În același timp, în învățământul gimnazial există și o serie de probleme, care au fost sintetizate în felul următor: Între rezultatele evaluărilor naționale și cele internaționale există diferențe semnificative. O analiză bazată pe echivalarea baremelor de notare utilizate în cadrul examenelor naționale de absolvire a gimnaziului și a schemelor de acordare a punctelor în cadrul evaluărilor PISA arată că în cazul evaluărilor naționale rezultatele învățării, demonstrate de elevi, sunt

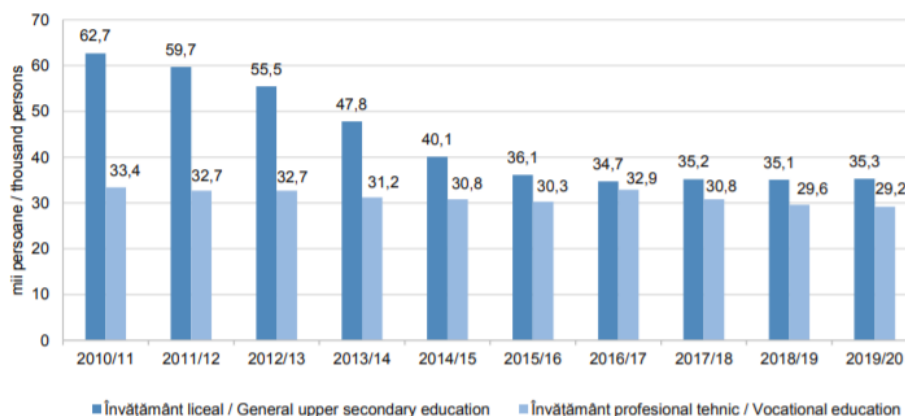
supraapreciate. Astfel, în cadrul examenelor naționale calificativul „Nesatisfăcător” a fost atribuit la circa 0,5 - 1,4% dintre lucrările elevilor, pe când în cazul evaluărilor PISA valoarea indicatorului respectiv este de circa 43-57%, rezultatele PISA fiind de 40-50 de ori mai joase. Același fenomen se atestă și în cazul calificativului „Foarte bine”. La evaluările naționale, acest calificativ a fost atribuit la 9,7-12,3% dintre lucrări, pe când la evaluările PISA – doar la 0,1-1,25% dintre lucrări.

Prin urmare, conceptul și metodologia evaluărilor din învățământul general trebuie regândite prin deplasarea accentelor de pe evaluarea doar a cunoștințelor teoretice pe evaluarea competențelor propriu-zise, prin implementarea unor proceduri ce ar asigura obiectivitatea, relevanță și veridicitatea rezultatelor evaluărilor¹¹⁰.

6. Calitatea studiilor liceene

Din punct de vedere cantitativ, se consolidează tendința de reducere a numărului elevilor din această treaptă de învățământ, fenomen ușor de înțeles în contextul crizei demografice din țară și migrației populației.

EVOLUȚIA NUMĂRULUI DE ELEVI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR DE TREAPTA II (ISCED3)



Sursa. Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf.

Calitatea educației este funcție de competențele cadrelor didactice. Dimensiunea cantitativă în funcție de disciplinele predate se prezintă, după cum urmează:

Profesorii instituțiilor de învățământ primar și secundar general pe discipline

¹¹⁰ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Profesori pe discipline:								Teachers by disciplines:
Limba și literatura română	4 003	3 122	3 033	2 915	2 836	2 798	2 766	Romanian language and literature
Limba și literatura rusă	1 603	1 625	1 554	1 480	1 434	1 360	1 333	Russian language and literature
Istoria, bazele statului și dreptului	2 015	1 628	1 567	1 537	1 500	1 462	1 474	History and political science
Fizică	1 388	1 144	1 065	1 033	1 012	959	920	Physics
Matematică	2 990	2 227	2 122	2 051	2 046	1 961	1 942	Mathematics
Chimie	1 208	993	949	916	919	864	826	Chemistry
Geografie	1 280	1 025	976	938	925	890	888	Geography
Biologie	1 323	1 024	1 000	942	917	875	880	Biology
Limbi străine	3 758	2 945	2 825	2 767	2 727	2 688	2 700	Foreign languages

(Sursa: Educația în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf).

După cum se observă din tabelul supra, scade numărul profesorilor de fizică, matematică, chimie. Dacă luăm în calcul și alte variabile, de exemplu, vârsta, atunci situația devine și mai gravă.

Este evident faptul că eficiența învățământului liceal este influențată și de alți factori, cum ar fi calitatea curriculumului, implicarea părinților în guvernarea educației s.a.

Să ne referim la unele studii sociologice realizate în Republica Moldova pentru a încerca să stabilim o diagnoză a calității învățământului liceal.

Dacă în învățământul primar și cel secundar rata eșecului școlar este mică, atunci în cazul învățământului liceal situația este mult mai complexă. Astfel, în anul de învățământ 2013-2014, nu au fost admiși la examenul de bacalaureat 1677 de elevi, cea ce constituie 9,69% din numărul total de elevi din clasa a 12-a. Din elevii admiși la acest examen, 6877 (39,73%) nu au promovat una sau mai multe probe. Cota elevilor ce au promovat examenul de bacalaureat este de doar 50,58%¹¹¹.

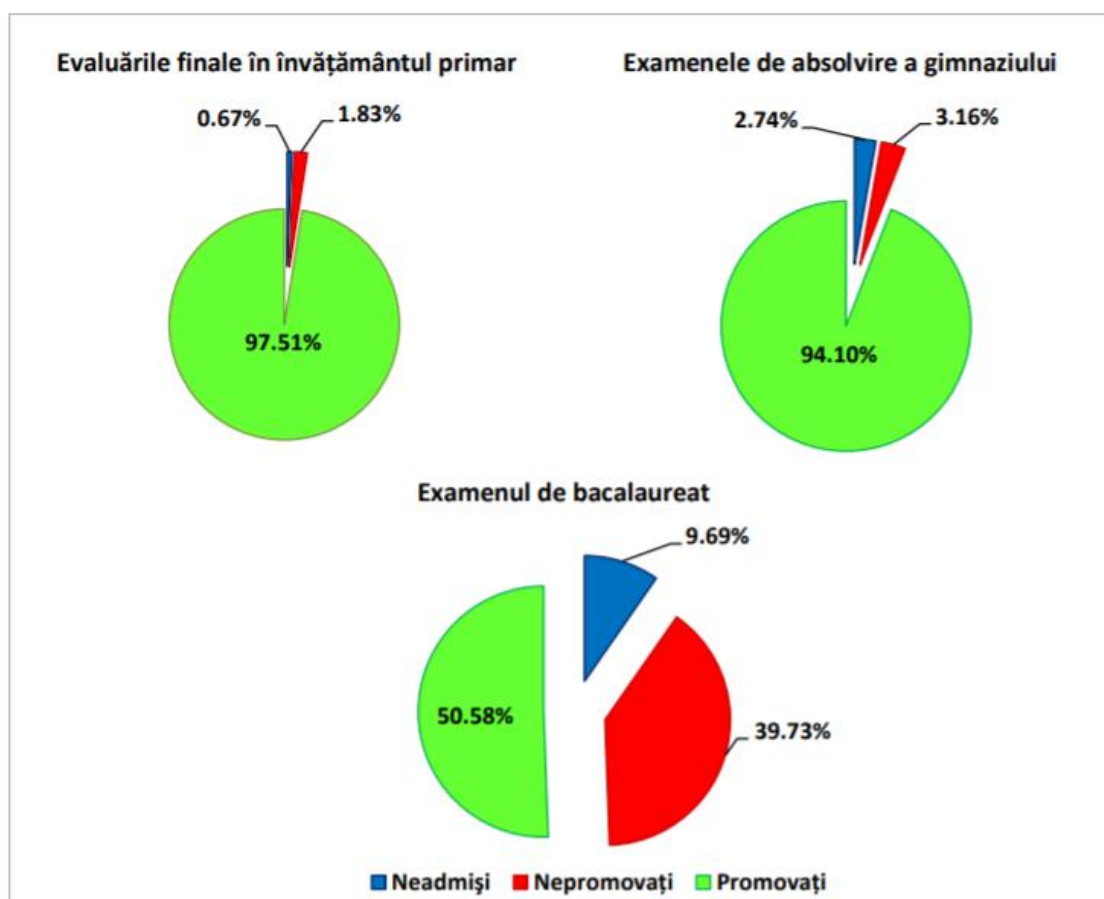
Analiza datelor referitoare la situația elevilor ce nu au promovat examenul de bacalaureat relevă faptul că doar o mică parte din ei provin din familii cu o situație socioeconomică precară. Prin urmare, am putea concluziona că principala cauză a eșecului școlar la examenul de bacalaureat constă în faptul că curriculumul liceal actual este inaccesibil pentru aproape o jumătate dintre elevii de liceu. Această concluzie este

¹¹¹ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf

confirmată și de rezultatele studiilor sociologice, desfășurate în rândul elevilor, părinților, cadrelor didactice și celor de conducere din învățământ¹¹².

Constatarea că curriculumul actual pentru învățământul liceal este inaccesibil pentru aproape o jumătate dintre elevi ar trebui oare să servească drept un argument de bază în favoarea unei simplificări semnificative a acestuia? Răspunsul la această întrebare depinde, în mare măsură, de viziunile guvernării asupra rolului și misiunii învățământului liceal. *Dacă guvernarea consideră că învățământul liceal nu este unul obligatoriu, el fiind destinat doar celor care manifestă capacități și aptitudini de a urma studii ce se caracterizează printr-un grad mai înalt de abstractizare și complexitate, o simplificare nu ar fi necesară. Dacă însă guvernarea consideră că învățământul liceal este unul în masă și trebuie să fie accesibil oricărui absolvent al învățământului gimnazial, o asemenea simplificare ar deveni absolut necesară*¹¹³.

Figura: Distribuția elevilor după rezultatele evaluărilor finale, anul de studii 2013-2014



Sursa: Sistemului de cartografiere a școlilor primare, gimnaziilor și liceelor, 2014

¹¹² GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Compententelor-Cheie.pdf.

¹¹³ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Compententelor-Cheie.pdf.

Formal, viziunile guvernării sunt expuse, într-un mod sintetic, în principalul document de politici educaționale „Strategia Educația 2020” și Codul Educației. Din analiza acestor documente rezultă clar că curriculumul liceal trebuie să fie accesibil acelor elevii care manifestă capacități și aptitudini pentru studii și se caracterizează printr-un nivel relativ mai înalt de abstractizare și complexitate. Anume pentru identificarea acestor elevi, documentele normativ-juridice în vigoare prevăd admiterea în licee în bază de concurs, statul oferindu-le posibilitatea celor ce nu au susținut concursul, să-și continue studiile în învățământul profesional-tehnic.

În același timp, constatăm o mare discrepanță între lozinci și realitate. Cu excepția unor instituții „de elită” din marile orașe ale țării, admiterea în licee se face, de facto, fără nici un concurs. Întrucât oferta de locuri în licee depășește cu mult cererea, liceele sunt tentate să accepte toți doritorii. Chiar și în aceste condiții, majoritatea claselor rămân necompletate.

Prin urmare, **ratele mari ale eșecului școlar la examenul de absolvire a liceului semnifică nu atât inaccesibilitatea curriculumului pentru elevii ce ar fi trebuit să fie selectați în baza unui concurs autentic, cât inaccesibilitatea lui pentru elevii care, cu regret, nu și-au autoevaluat obiectiv aptitudinile și capacitățile și nu au făcut o alegere judicioasă a viitorului lor parcurs educațional.** Această concluzie este confirmată și de rezultatele studiilor sociologice, desfășurate în rândul elevilor, părinților, cadrelor didactice și celor de conducere din învățământ¹¹⁴.

În opinia prof. A. Gremalschi, cauza principală a faptului că învățământul liceal nu asigură un nivel satisfăcător de dezvoltare a competențelor prevăzute de curriculumul în vigoare constă în complexitatea excesivă a acestora în raport cu puținele resurse umane și materiale, existente în prezent în instituțiile de învățământ¹¹⁵.

La această concluzie adăugăm și diagnosticul formulat în proiectul Strategiei Educației 2030: insuficienta corelare a curriculumului cu nevoile economice și sociale caracterul său învechit, de multe ori irelevant, mult prea complicat, ca structură, și centrat pe conținuturi unidisciplinare, adesea incoerent, atât la nivelul relației între conținuturi, procese și finalități, cât și a continuității în formarea graduală a competențelor¹¹⁶.

¹¹⁴ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf.

¹¹⁴ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf.

¹¹⁵ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf.

¹¹⁶ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

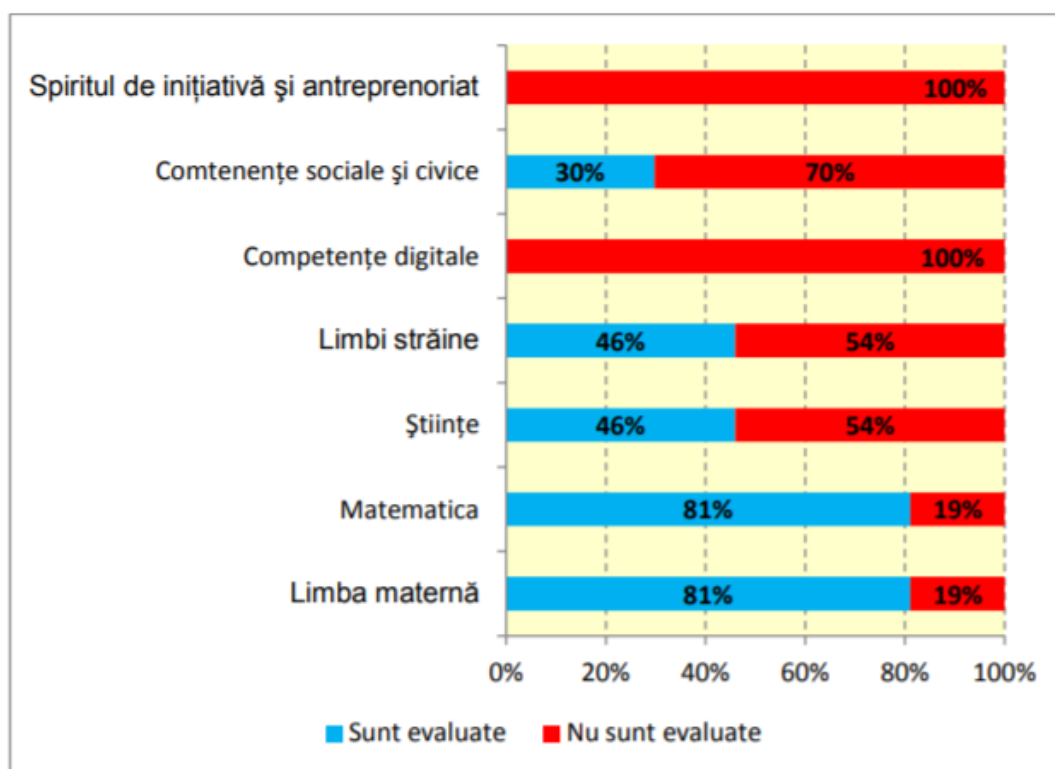
Per ansamblu, problemele ce țin de curriculum se explică prin următoarele:

- existența unui număr insuficient de conceptori / teoreticieni, dar și practicieni în proiectarea, implementarea și monitorizarea curriculumului educational, ceea ce crează dificultăți în asigurarea calității documentelor curriculare elaborate;

- numărul insuficient de cercetări științifice în domeniul curricular și a studiilor comparative a curricula din diferite țări;

- nerezolvarea problemei constituirii unui management al curriculumului, care ar corela toate procesele (diagnosticarea, pronosticarea, conceptualizarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea, comunicarea etc.) generează necesitatea reactualizării politicilor curriculare la nivel de sistem¹¹⁷.

Figura: Distribuția sistemelor educaționale din țările UE după evaluarea competențelor-cheie prin testări naționale (nivelul ISCED 1 și 2)



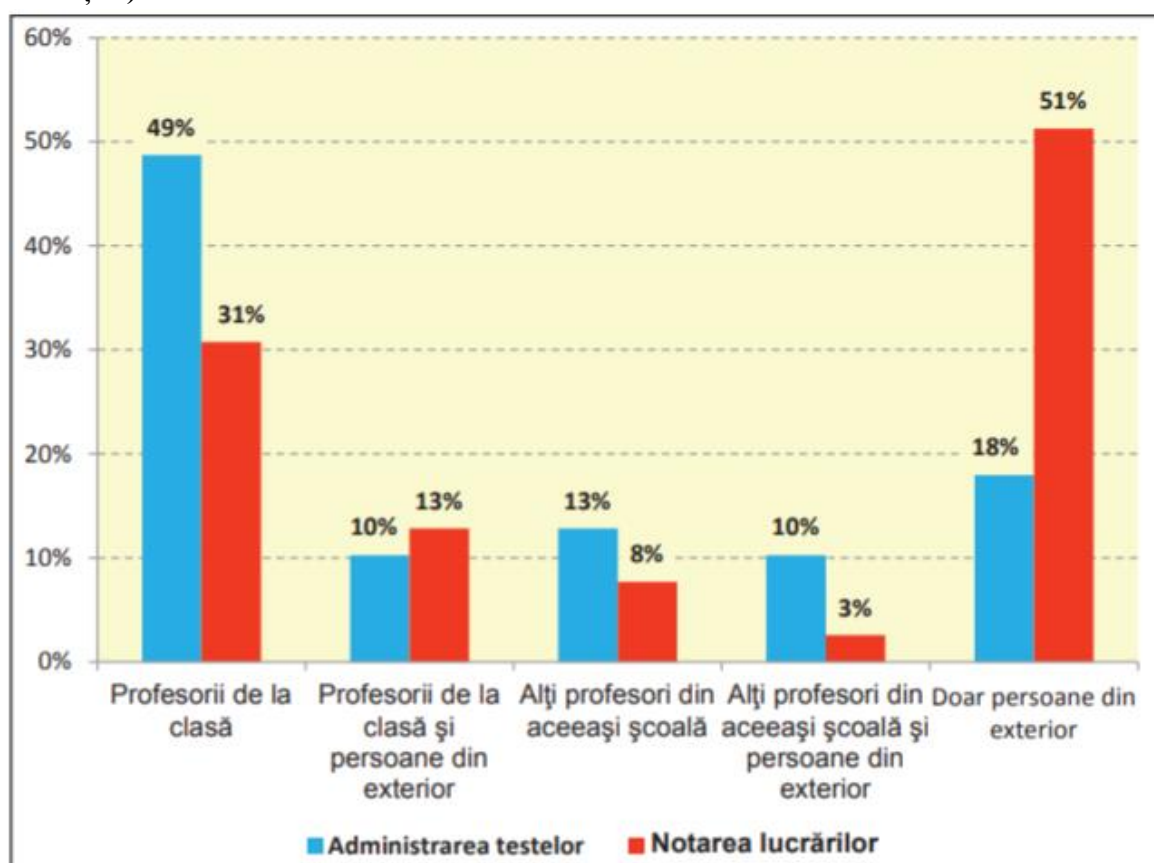
(Sursa: GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf)

Să ne referim la experiența țărilor europene în domeniu.

¹¹⁷ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

Cea mai larg răspândită practică de evaluare în sistemele educaționale europene o reprezintă testările naționale ale elevilor. Aceste evaluări se efectuează în baza testelor standardizate și a examenărilor stabilite la nivel central. Rezultatele testelor naționale sunt utilizate pentru acordarea certificatelor și/sau pentru monitorizarea și evaluarea școlilor sau a sistemului ca întreg. Testele naționale sunt mai puțin frecvent folosite în scopuri formative, de exemplu, pentru a identifica nevoile specifice de învățare ale elevilor. Testele naționale pot fi susținute de către toți elevii sau pot fi administrate doar unui eșantion de elevi. **Din datele statistice disponibile rezultă că cel mai frecvent, prin testări naționale, sunt evaluate două competențe-cheie, și anume, Limba maternă și Matematica.** Ponderea sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene în care sunt evaluate aceste competențe este de 81%. Competențele în limbi străine și științe, competențele sociale și civice sunt evaluate prin testări naționale în mai puțin de jumătate din sistemele educaționale din țările europene. În nici unul din sistemele educaționale europene nu sunt evaluate prin testări naționale competențele digitale și cele de antreprenariat.

Figura: Distribuția sistemelor educaționale din țările UE după categoria de persoane însărcinate cu administrarea testelor și notarea lucrărilor elevilor (nivelurile ISCED 1 și 2)

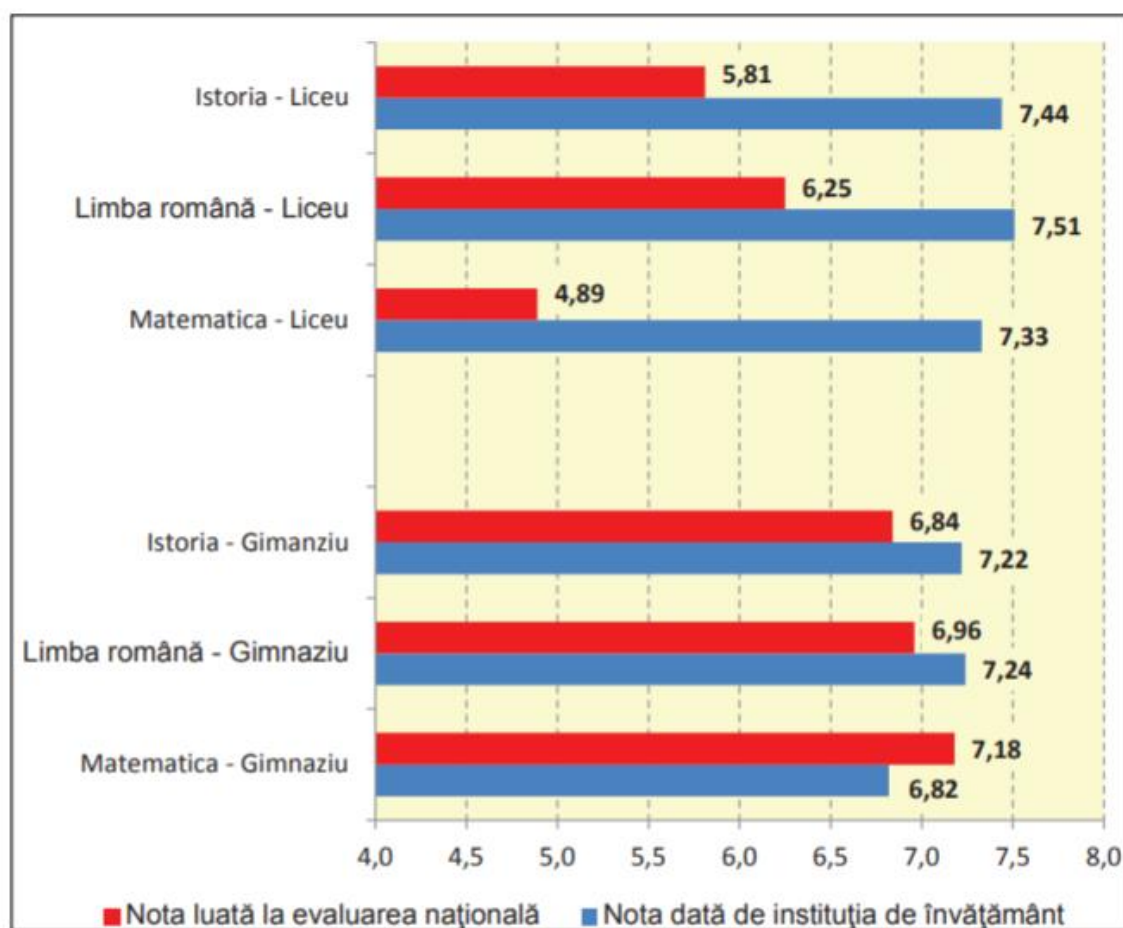


(Sursa: GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015,

http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf

După cum rezultă din datele statistice, în aproape o jumătate din țările europene (49%), testele naționale standardizate sunt administrate doar de către cadrele didactice din clasă. De asemenea, în unele sisteme educaționale europene, testele naționale standardizate sunt administrate de cadrele didactice de la clasă și persoane din exterior (10%), alți profesori din aceeași școală, alți profesori din aceeași școală și persoane din exterior. În aspectul notării lucrărilor elevilor în cazul testelor naționale standardizate, situația este alta. Chiar dacă în 49% din sistemele educaționale europene testele naționale standardizate sunt administrate de către cadrele didactice de la clasă, doar în 31% din cazuri lucrările sunt notate tot de acești profesori. În general, în cazul notării lucrărilor elevilor, se observă o tendință de externalizare a acestei etape a evaluării.

Figura: mediile notelor date de instituțiile de învățământ și celor luate la evaluările naționale, anul 2015



(Sursa: GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf)

Din datele prezentate în figura de mai sus se observă că în cazul examenelor de absolvire a gimnaziului (evaluări semiinterne), între notele anuale medii și notele luate de elevi la examenele

de absolvire a gimnaziului nu există diferențe semnificative, valoarea acestora fiind de doar 0,4 puncte de notare. În cazul examenelor de bacalaureat (evaluări externe), aceste diferențe sunt semnificative, ajungând până la circa 2,4 puncte de notare. În ansamblu, notele date de instituțiile de învățământ sunt mult mai „generoase” decât cele luate de elevi la evaluările naționale externe.

Prin urmare, perfecționarea sistemului de evaluare a rezultatelor învățării se va face pe două dimensiuni:

- ameliorarea calității evaluărilor interne și semiinterne prin diminuarea inflației de note și promovarea integrității academice a cadrelor didactice;

- extinderea practicilor de evaluări externe, care ar trebui făcute nu doar la finele unui nivel sau ciclu de învățământ, dar și la finele fiecărei clase¹¹⁸.

Autoritățile din învățământ ar trebui să decidă:

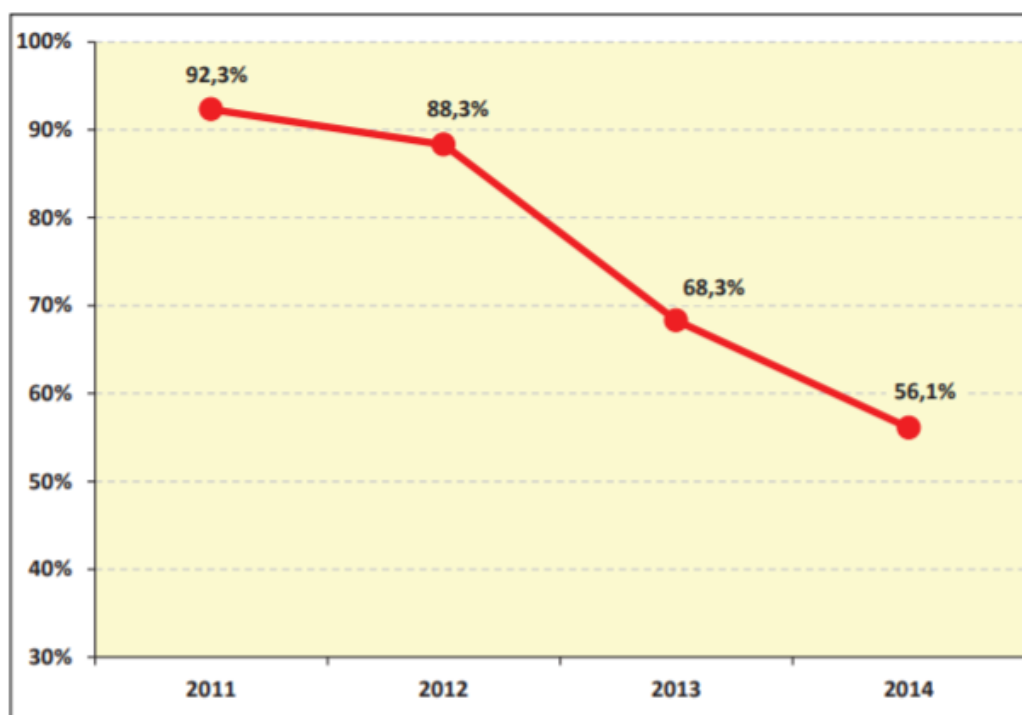
(1) cum rezultatele evaluărilor externe de la finele fiecărei clase influențează parcursul școlar ulterior al elevilor;

(2) care competențe-cheie vor fi supuse evaluării – cele ce se formează și se dezvoltă în cadrul unei singure discipline școlare sau cele transversale;

(3) care va fi metodologia evaluării – cea tradițională, practică în prezent în școli, sau una similară cu metodologiile evaluărilor internaționale, de exemplu, TIMSS, PIRLS sau PISA

Figura: rata de promovare a examenului de bakalaureat, anii 2011-2014

¹¹⁸ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Compententelor-Cheie.pdf



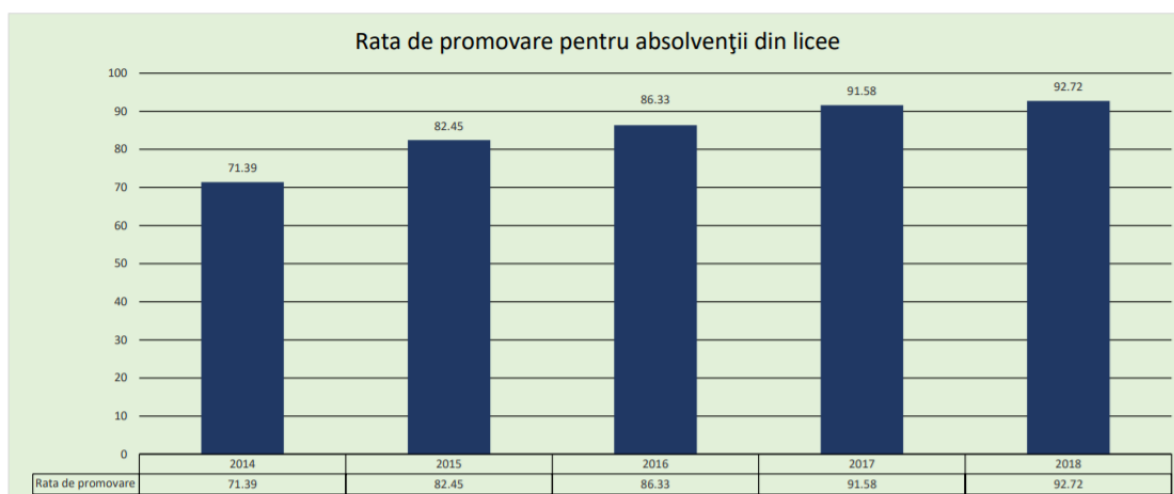
Sursa: Agenția de Asigurare a Calității, 2014

Introducerea monitorizării video centralizate s-a dovedit a fi un factor determinant al evoluției ratelor de promovare și a notelor luate de absolvenți la examenele de bacalaureat. Astfel, în cazul examenelor externe, fără monitorizarea centralizată video (anii 2011, 2012), rata de promovare a examenului de bacalaureat era de 90%, pe când după introducerea monitorizării în cauză (anii 2013, 2014), **rata de promovare a scăzut cu 30 de puncte procentuale, până la circa 60%.**

Monitorizarea video a proceselor de administrare a testelor și notare a lucrărilor elevilor a influențat într-un mod decisiv nu numai rata de promovare, dar și distribuția notelor luate de absolvenți la examenul de bacalaureat. Astfel, dacă până la introducerea monitorizării video, **circa 29% din candidați luau la examenele în cauză note de 8, 9 și 10, după introducerea monitorizării ponderea acestora a scăzut aproape de 5 ori, până la aproximativ 6%.** Concomitent, a crescut de circa 7 ori ponderea candidaților care nu au susținut cel puțin unul din examenele de bacalaureat, de la 5,2% în anul 2012, până la 35,9% în anul 2014. Aceeași tendință s-a atestat și în cazul notelor de 5 și 6, ponderea cărora a crescut de aproape 4 ori: de la 5,4%, în anul 2012, până la 18,8%, în anul 2014. Dacă până la introducerea monitorizării video, circa 36,8% din candidați luau note de 7 și 8, după introducerea monitorizării, ponderea acestora a scăzut de peste 3 ori, până la 14,7%.

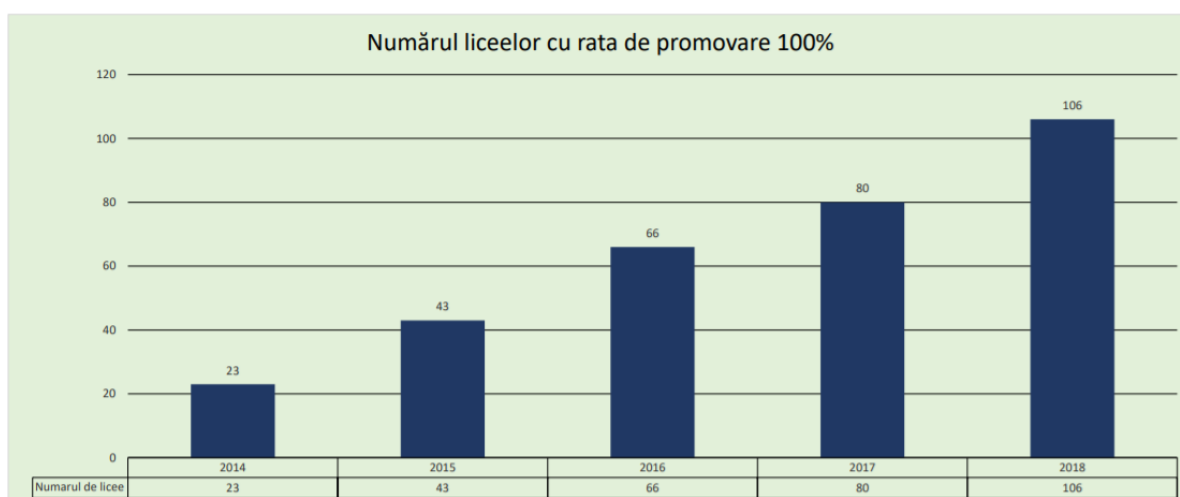
Să ne referim și la unii indici privind susținerea BAC-ului în perioada 2014-2018

Rata de promovare a examenului de Bacalaureat, pentru candidații din licee, s-a majorat constant în ultimii ani. În sesiunea din anul curent această rată este 92,72%, fiind cu 1,2 puncte procentuale mai mare decât rata respectivă din anul trecut și cu 21 de puncte procentuale mai mare decât rata respectivă din anul 2014



(Sursa: Evoluția rezultatelor înregistrate la examenul de bacalaureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf)

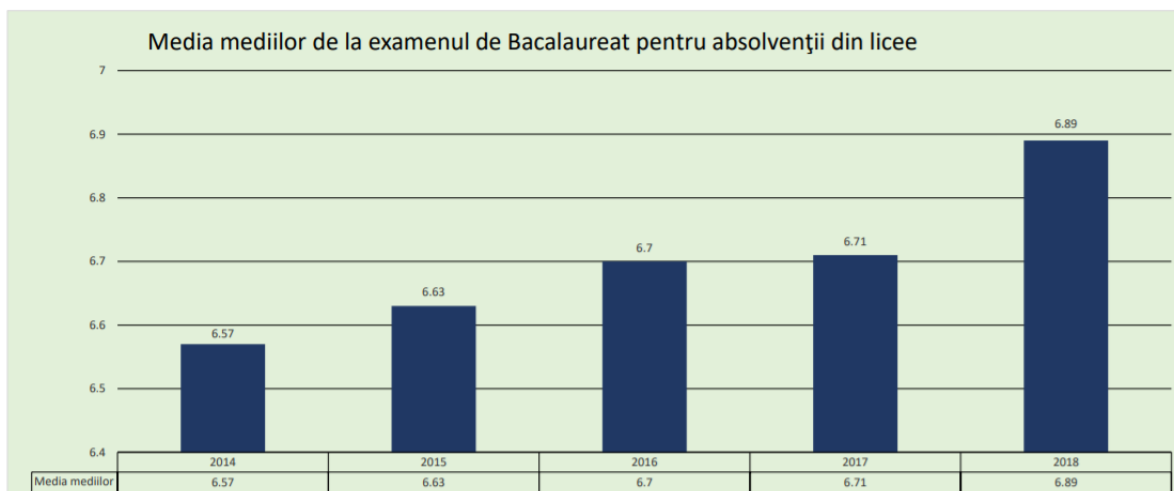
Numărul liceelor care au înregistrat rata de promovare a examenului de Bacalaureat 100% s-a majorat în perioada 2014-2018. Numărul acestor licee s-a mărit, față de anul 2014, de peste 4 ori¹¹⁹. În sesiunea de Bacalaureat 2018 în fiecare al treilea liceu din țară a fost înregistrată rata de promovare 100%



(Sursa: EVOLUȚIA rezultatelor înregistrate la examenul de bacalareureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf)

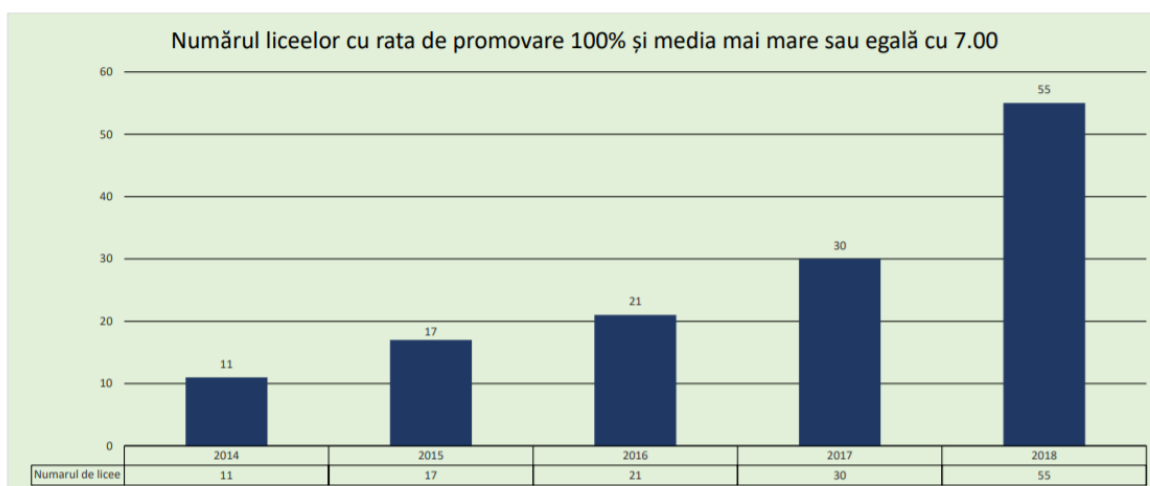
¹¹⁹ EVOLUȚIA rezultatelor înregistrate la examenul de bacalaureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf.

De asemenea, media la examenul de Bacalaureat, pentru absolvenții din licee, s-a majorat constant în ultimii ani.



(Sursa: Evoluția rezultatelor înregistrate la examenul de bacalaureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf)

Este de rețut și faptul că numărul liceelor, care au înregistrat rata de promovare a examenului de Bacalaureat 100% și o medie mai mare sau egală cu 7.00, s-a majorat în ultimii ani. Numărul acestor licee, în 2018, s-a mărit, față de anul 2014, de 5 ori¹²⁰.



(Sursa: Evoluția rezultatelor înregistrate la examenul de bacalaureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf)

În același timp, este exagerat numărul de licee. Licee cu o singură clasă, care dăunează în mod direct instruirea, dar mai ales dezvoltarea personalității omului în creștere, perturbază procesul

¹²⁰ EVOLUȚIA rezultatelor înregistrate la examenul de bacalaureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf.

de formare a competenței de luare a deciziilor, deoarece îi privează pe adolescenți să facă un exercițiu responsabil de alegere a profilului liceului, din perspective alegerii profesiei. Această situație, la prima vedere neobservată, are un efect negativ distrugător – dezvoltă incertitudinea integrării sociale a tinerilor. Elevi cu capacități și rezultate școlare bune, sunt confuzi, pe alocuri nemotivați de a face studii și după obținerea unei calificări profesionale, renunță cu ușurință la carieră, pentru a face muncă necalificată, sau care nu corespunde calificării profesionale¹²¹.

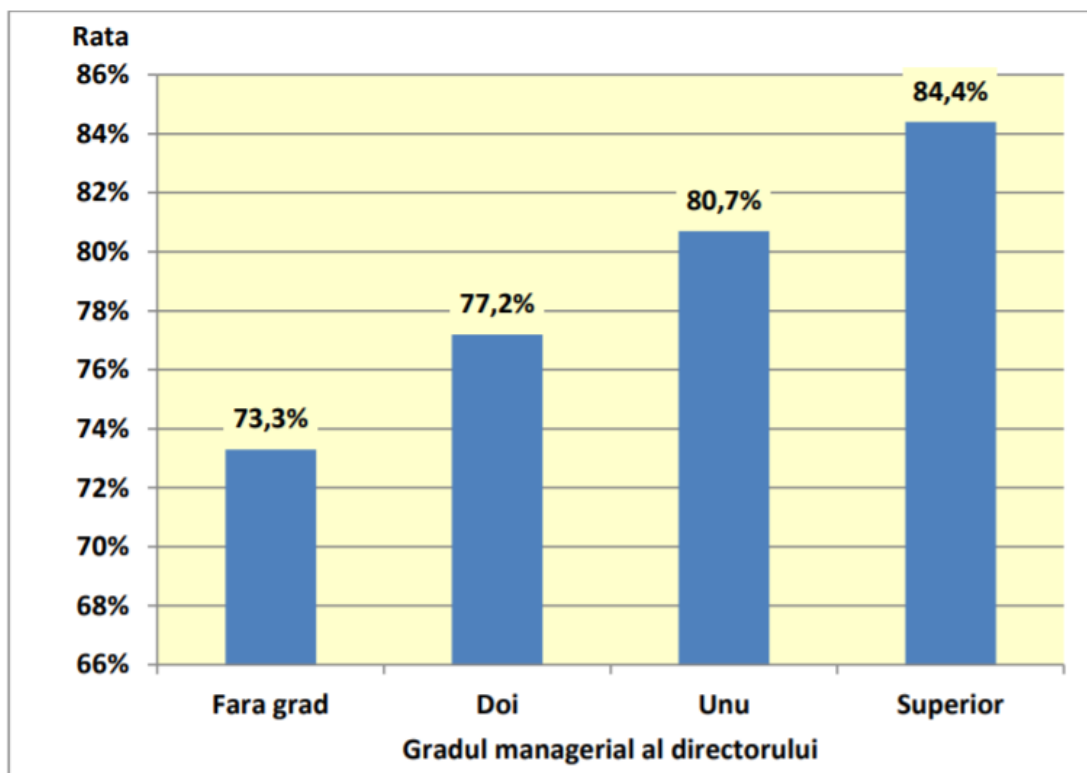
Resursele umane

Profesorii reprezintă resursele esențiale pentru învățare, însă nu orice atribut al profesorului are aceeași legătură cu rezultatele elevilor. Studiile anterioare au demonstrat, de exemplu, că cunoștințele profesorilor asupra materiei predate și calitatea predării au un impact măsurabil asupra performanțelor elevilor - mai puternic decât nivelul lor de educație, experiență, calificări, statut sau salarii (Allison-Jones & Hirt, 2004; Hanushek & Rivkin, 2006; Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, 2014; Lockheed, Komenan, Lockheed, & Komenan, 1988; Metzler & Woessmann, 2012; Palardy & Rumberger, 2008).

Tipul și calitatea instruirii profesorilor, cerințele pentru a intra și progresa în carieră formează calitatea cadrului didactic. Atragerea, dezvoltarea și menținerea profesorilor în sistemul educațional reprezintă prioritățile politicilor educaționale (Barber & Mourshed, 2007).

Figura: rata de promovare a examenului de bakalaureat după gradul managerial al directorului

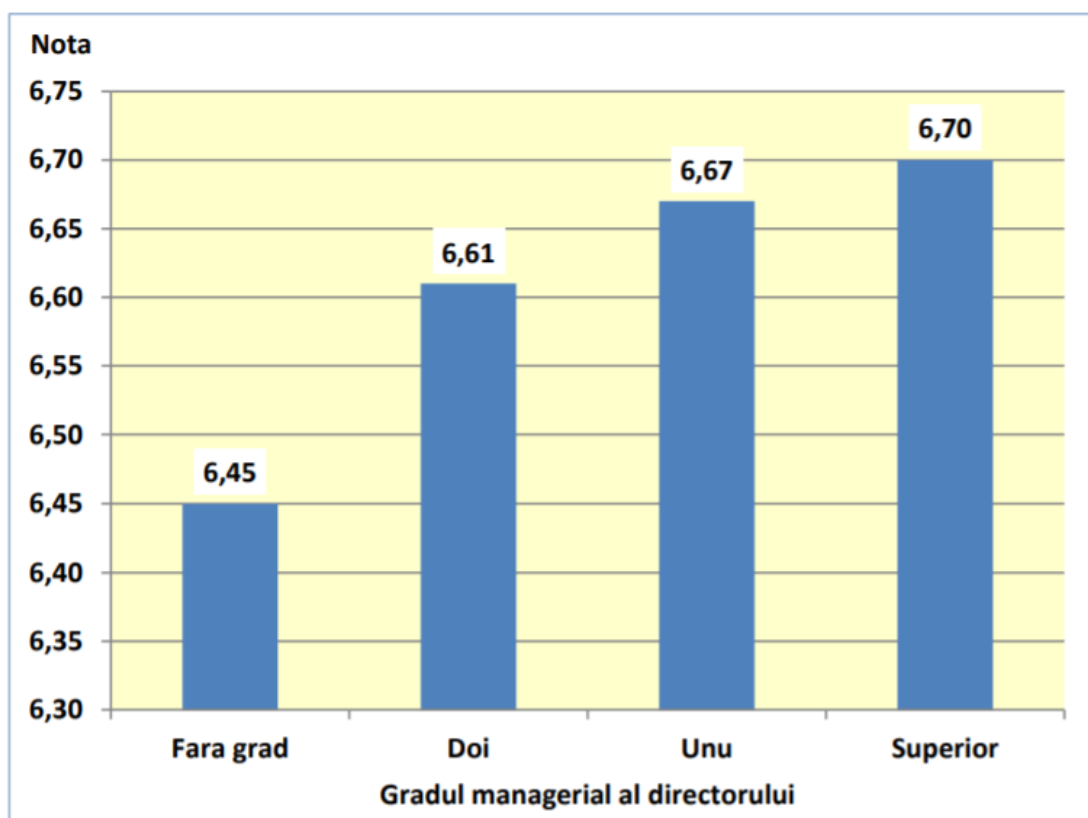
¹²¹ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf



Sursa: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

Astfel, în cazul liceelor ai căror directori nu dețin niciun grad managerial, rata medie de promovare a examenului de bacalaureat a fost de 73,3%, pe când în cazul liceelor conduse de directori ce dețin gradul managerial superior, această rată a fost de 84,4%, adică mai mare cu circa 11 puncte procentuale. O situația similară se atestă și în cazul notelor medii, care, în cazul directorilor cu grad managerial superior, sunt mai mari cu 0,25 de puncte.

Figura: Nota medie la examenul de bakalaureat după gradul managerial al directorului



Sursa: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

În anul de studii 2020/2021, procesul educațional în instituțiile de învățământ primar și secundar general este asigurat de 26,9 mii cadre didactice, cu 1,8% mai puțin decât în anul de studii precedent sau cu 2,94% față de 2018. În anul de studii 2020/2021, procesul educațional în instituțiile de învățământ primar și secundar general este asigurat de 26,9 mii cadre didactice, cu 1,8% mai puțin decât în anul de studii precedent sau cu 2,9% față de 2018/2019. Repartizarea cadrelor didactice pe grupe de vârstă relevă că, o pondere importantă o dețin cadrele didactice cu vârste cuprinse între 50-59 ani (26,7%), înregistrând o creștere cu 0,7 puncte procentuale comparativ cu anul de studii 2019/2020 și cu 0,3 p.p. față de 2018/2019, în timp de ponderea cadrelor didactice tinere cu vârste sub 30 ani s-a diminuat cu 1,0 p.p. față de 2018/2019 sau cu 0,6 p.p. față de 2019/2020, constituind 9,2%. Peste o jumătate din cadrele didactice au vechimea în muncă pedagogică de 20 ani și peste. Din 23,4 mii personal didactic, 98,1% este personal calificat și 91,0% au studii superioare¹²².

¹²² RAPORTUL pe anii 2018 – 2020 privind implementarea PLANULUI NAȚIONAL DE ACȚIUNI ÎN DOMENIUL DREPTURILOR OMULUI PENTRU ANII 2018–2022, aprobat prin Hotărârea Parlamentului nr. 89 din 24.05.2018
<http://www.parlament.md/LinkClick.aspx?fileticket=JZndeSSK2e4%3D&tabid=202&language=ro-RO>

Curricula ca factor-cheie în reformarea învățământului liceal

Din analiza comparată a cauzelor problemei derivă faptul că factorul decisiv – variabila independentă, care influențează atractivitatea, relevanța și calitatea învățământului liceal – variabilele dependente, este curricula. Anume de modul în care este concepută și structurată curricula depinde structura instituțională a liceelor, topologia rețelelor de clase, sarcinile și solicitările cărora trebuie să le facă față elevii, cerințele față de formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, cerințele înaintate față de calificarea resurselor umane și de baza tehnico-materială. Prin urmare, în calitate de obiect al politicii de reformare a învățământului liceal va fi curricula acestuia, mai exact modul de structurare a materiilor ce vor fi studiate și gradul de libertate al elevilor în alegerea disciplinelor școlare.

În ceea ce privește **educația nonformală**, invocăm diagnosticul formulat în proiectul Strategiei Educație 2030: Educația nonformală a elevilor ... se confruntă cu problemele accesului, managementului, dar și a asigurării mediilor de realizare a intereselor, opțiunilor elevilor, tinerilor la nivelul potențialului lor. Există și o mare discrepanță privind accesul elevilor la activitățile extrașcolare din zonele rurale și cele urbane, în instituțiile de învățământ general, Centre de creație și Școlile de muzică, arte și arte plastice/ Școlile sportive. Practic elevii din școlile zonelor rurale pot să participe doar la activitățile cercurilor, tipologia cărora de asemenea este limitată din cauza lipsei specialiștilor respectivi. Deși, și în unele sate funcționează Școlile de muzică, arte și arte plastice; Școlile sportive etc. Totodată, nivelul scăzut de trai al multor familii din zonele rurale nu le permite să-și înscrie copii săi contra plată la activitățile din instituțiile de învățământ extrașcolar.

În ultimii zece ani s-a acutizat și problema cadrelor didactice pentru educația și învățământul extrașcolar. Pe de o parte, activitatea didactică în instituțiile de educație și învățământ extrașcolar nu este atractivă, pe de altă parte, este realizată foarte des de specialiști fără studii psihopedagogice.

Este de reținut, că în Republica Moldova nu există un sistem funcțional de formare inițială și continue a cadrelor didactice pentru educația și învățământul extrașcolar. Problema finanțării educației și învățământului extrașcolar generează și problema dezvoltării infrastructurii acestui subsistem, dar și a asigurării curriculare, tehnologice și logistice.

Managementul educației și învățământului extrașcolar este neeficient, în mare parte, din mai multe considerente: apartenența instituțiilor de educație și învățământ extrașcolar diferitor fondatori, lipsa unui concept clar de gestionare a acestui subsistem etc.¹²³

¹²³ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

Opțiuni de soluționare a problemelor din sistemul liceal

Opțiunea 0: Statu-quo Descrierea opțiunii.

Opțiunea prevede neintervenția guvernării în schimbarea situației actuale din învățământul liceal. Dar, perpetuarea situației actuale nu va contribui la creșterea relevanței, calității și accesului la studiile de toate nivelele, întrucât cauzele problemelor identificate mai sus nu vor fi înlăturate. Pornind de la faptul că prin crearea Agenției de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional instituțiile de învățământ superior și cele de învățământ profesional tehnic postsecundar nonterțiar vor fi supuse evaluării și acreditării, este de așteptat că ele vor îndeplini cerințele față absolvenții de liceu. În consecință, calitatea—de nivelul de pregătire al candidaților la studii studiilor din învățământul liceal devine una de primă importanță. Însă așa cum este el conceput astăzi, învățământul liceal nu ar putea spori semnificativ calitatea studiilor¹²⁴.

Impactul fiscal. De facto, cu excepția câtorva licee private, învățământul liceal este finanțat integral de stat. Întrucât majoritatea absolută a liceelor includ nu doar clasele liceale (10-12), dar și pe cele primare (1-4) și gimnaziale (5-9), cheltuielile pentru învățământul liceal propriu-zis nu pot fi estimate exact. Totuși, **o analiză a contingentului de elevi arată că ponderea elevilor din clasele de liceu în numărul total de elevi este de circa 13,2%.**

Prin urmare, din cele 1714,9 milioane de lei, ce reprezintă bugetul executat al liceelor din țară în anul fiscal 2013, circa 226,4 milioane de lei ar putea fi atribuite învățământului liceal. Evident, această sumă este subestimată, întrucât cheltuielile pentru un elev din învățământul liceal sunt mai mari decât pentru un elev din învățământul primar și gimnazial. În condițiile păstrării situației actuale din învățământul liceal, se poate afirma cu certitudine că mijloacele alocate acestui ciclu de învățământ vor fi și în continuare utilizate ineficient. Din cauza fragmentării excesive a rețelei de instituții de învățământ primar și secundar general, a ponderii semnificative a claselor liceale cu un număr mic de elevi, mijloacele alocate vor fi utilizate mai mult pentru salarizarea cadrelor didactice, manageriale și auxiliare, întreținerea încăperilor și mai puțin pentru dotarea școlilor cu materiale didactice, echipamente și laboratoare.

Totodată, vor persista inegalitățile în repartizarea și utilizarea mijloacelor financiare alocate de stat. Astfel, în anul 2013, în cazul liceelor mari cheltuielile per elev au fost chiar și de 4,3 mii lei, pe când în cazul liceelor mici ele s-au ridicat până la 16,3 mii de lei¹²⁵.

¹²⁴ PPOPUNERE de politică publică .Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

¹²⁵ GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competențelor-Cheie.pdf

În prezent, numărul claselor liceale din componența instituțiilor de învățământ este cu mult mai mic decât cel al claselor primare și gimnaziale. *În astfel de condiții, mijloacele financiare alocate de stat anume învățământului liceal, mai exact cele 20% de mijloace financiare suplimentare prevăzute de formula de finanțare pentru elevii din clasele liceale, nu ajung la destinație, ele fiind utilizate pentru învățământul de toate nivelurile.*

Impactul administrativ. Păstrarea situației actuale din învățământul liceal va crea dificultăți în delegarea competențelor de configurare a rețelei de instituții de învățământ general organelor administrației publice locale de nivelul doi, în profesionalizarea sistemului de evaluare în învățământ prin crearea Inspectoratului Național Școlar și consolidarea capacităților Agenției de Asigurare a Calității, în selectarea, promovarea și stimularea cadrelor didactice și de conducere în bază de merite și performanță.

Impactul social. Odată cu implementarea metodelor de evaluare obiectivă a rezultatelor învățării ale absolvenților de licee și anularea cotelor urban-rural la admiterea în instituțiile de învățământ superior, păstrarea situației actuale din învățământul liceal ar diminua șansele absolvenților din liceele rurale de a accede la studiile superioare și profesional tehnice postsecundare nonterțiare. Astfel, *în anul 2014, rata de promovare a examenului de bacalaureat de către absolvenții liceelor rurale a fost cu 11,8 puncte procentuale mai mică decât cea a absolvenților liceelor urbane: 64,6% și, respectiv, 76,4%.* Întrucât admiterea în instituțiile de învățământ superior se face în baza notelor luate de absolvenții de licee la examenul de bacalaureat, în lipsa cotelor urban-rural, absolvenții liceelor rurale au mai puține șanse de a accede la învățământul superior, în special la specialitățile considerate de mulți candidați la studiile superioare și de către părinții acestora ca fiind „de prestigiu”.

Impactul economic. Investiția statului în învățământul liceal este substanțială, însă efectul scontat este sub așteptări. O parte semnificativă din absolvenții de licee nu promovează examenul de bacalaureat, o altă parte din absolvenți se încadrează în câmpul muncii fără a avea o pregătire profesională.

Avantaje. Majoritatea elevilor își fac studiile în localitățile de baștină. Cadrele didactice, cele de conducere și cele auxiliare își păstrează locurile de muncă. În ansamblu, beneficiarii direcți și indirecti ai serviciilor educaționale se află într-o zonă de confort social. Comunitățile, în special cele mici, se consideră avantajate atunci când instituțiile de învățământ din localitățile în cauză poartă denumire de liceu și privesc cu optimism în viitor.

Riscuri. Menținerea situației actuale din învățământul liceal va duce și în continuare la diminuarea calității și relevanței studiilor liceale și va contribui la persistența problemelor existente în sectorul educației.

Opțiunea 1: Integrarea disciplinelor școlare. Descrierea opțiunii.

Disciplinele școlare existente în planurile-cadru în vigoare vor fi integrate pornind de la specificul profilului.

Impactul fiscal. Costuri ridicate, necesare pentru revizuirea întregului sistem educațional pe toate componentele sale – curriculum, asigurarea didactico-informațională, sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Impactul administrativ¹²⁶. Opțiunea poate fi implementată doar într-o perioadă lungă de timp prin mobilizarea unor resurse umane și financiare majore. Se va cere schimbarea planului de învățământ nu doar la nivel liceal, dar și la cel gimnazial. De asemenea, se va cere modificarea planurilor de studii în instituțiile de învățământ superior și cele de învățământ profesional postsecundar nonterțiar.

Impactul social. Absolvenții specialităților pedagogice vor avea mai multe posibilități de angajare în instituțiile de învățământ, întrucât normele didactice nu vor mai fi fragmentate pe numeroasele discipline școlare existente. O bună parte din cadrele didactice, pregătite conform conceptului în vigoare al învățământului liceal, vor trebui să urmeze din nou studii de formare inițială în domeniul pedagogiei.

Impactul economic. Utilizarea mai eficientă a mijloacelor financiare alocate pentru pregătirea cadrelor didactice. Reducerea numărului de discipline școlare va duce la micșorarea numărului de specialități foarte înguste din domeniul pedagogiei și, în consecință, la comasarea catedrelor mici din instituțiile de învățământ superior și profesional tehnic postsecundar nonterțiar.

Avantaje. Păstrarea caracterului unitar al învățământului liceal. Indiferent de mediul geografic în care se află, fiecare liceu oferă aceeași gamă de servicii educaționale. Majoritatea elevilor își vor face studiile în localitățile de baștină. Se creează condiții favorabile pentru păstrarea liceelor cu un număr relativ mic de elevi. Organizarea procesului educațional în baza integrării disciplinelor conduce la apropierea școlii de viața reală. Accentul se va pune pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Integrarea disciplinelor școlare evită izolarea lor tradițională, elevul va învăța materiile școlare pornind de la experiența lui de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit. Se creează posibilitatea instituirii unui sistem eficient și eficace de formare a competențelor elevilor, clar cuantificabil și bazat pe credite.

Riscuri. Diminuarea nivelului de pregătire fundamentală a absolvenților de licee, scăderea numărului de viitori candidați la studiile superioare care ar dori să urmeze o carieră în domeniile științifice și de noi tehnologii. Rezistența mare ce va fi opusă la nivel de sistem (conceptorii de

¹²⁶ PPOPUNERE de politică publică .Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

curriculum, autorii de manuale, editurile, sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, conducătorii de licee, cadrele didactice specializate pe disciplinele școlare existente). Uniformizarea liceelor va diminua spiritul de competiție și îngreuna specializarea acestora.

Opțiunea 2: Organizarea disciplinelor școlare după funcția de pregătire ¹²⁷.

Descrierea opțiunii În curricula învățământului liceal, disciplinele școlare vor fi organizate în următoarele trei componente:

- 1) componenta de pregătire fundamentală;
- 2) componenta de dezvoltare generală;
- 3) componenta de orientare pentru viitoarea profesie.

Componenta de pregătire fundamentală va include disciplinele de bază specifice profilului, ele fiind obligatorii. În planul-cadru, ponderea acestor discipline va fi de 50%. Componenta de dezvoltare generală va include disciplinele școlare complementare profilului de pregătire fundamentală. Elevul va fi obligat să aleagă 2-3 din disciplinele acestei componente. Ponderea disciplinelor alese în totalul disciplinelor studiate de elev va fi de 25%.

Componenta de orientare pentru viitoarea profesie va include disciplinele școlare necesare pentru instruirea profesională ulterioară în instituțiile de învățământ superior sau profesional tehnic postsecundar nonterțiar. Elevul va fi obligat să aleagă doar 2-3 din disciplinele acestei componente. Ponderea disciplinelor alese în totalul disciplinelor studiate de elev va fi de 25%.

Impactul fiscal. Cheltuieli pentru formarea cadrelor manageriale (raionale și instituționale) în domeniul gestionării noului plan de învățământ și a noilor curricula. Cheltuieli pentru crearea / modernizarea / adaptarea bazei material-didactice la necesitățile instruirii în baza noii organizări a curriculei. Reducerea dublărilor unor conținuturi (liceu – colegiu – universitate) ar putea duce la utilizarea mai eficientă a resurselor la nivel de sistem. Sunt necesare investiții financiare și materiale suplimentare, în special pentru disciplinele cu caracter experimental.

Impactul administrativ. Actualizarea procedurilor de management educațional: configurarea rețelelor de clase, repartizarea sarcinii didactice, tarificarea cadrelor didactice și de conducere. Se va cere stabilirea metodologiei de elaborare și de selectare a disciplinelor opționale, care trebuie să țină cont de interesele elevilor, de resursele umane și materiale disponibile ale școlii etc. Se va cere crearea grupurilor de autori pentru elaborarea curriculumului disciplinelor opționale și a ghidurilor de implementare. Va fi necesară actualizarea conținutului și metodologiei de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

¹²⁷ PPOPUNERE de politică publică .Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf.

Impactul social¹²⁸. Asigurarea material-didactică a unor discipline opționale ar putea fi realizată cu sprijinul resurselor agenților economici locali, asigurându-se astfel o mai bună conexiune cu cerințele pieței muncii. Situația economică precară a unor localități rurale, lipsa resurselor financiare va reduce domeniul disciplinelor opționale, ceea ce va pune absolvenții liceelor în situații de inegalitate a șanselor.

Impactul economic. Racordarea ofertei educaționale la necesitățile de perspectivă ale mediului de afaceri. Creșterea cotei absolvenților de liceu care vor opta pentru cariere profesionale în domeniile științifice și de noi tehnologii.

Avantaje. Creșterea nivelului de pregătire fundamentală a absolvenților de licee care optează pentru o carieră profesională în domeniile științifice și de noi tehnologii. Creșterea atractivității învățământului liceal, întrucât el va orientat spre dorințele elevilor și necesitățile lor de pregătire profesională ulterioară. Diversificarea învățământului liceal. Organizarea disciplinelor școlare pe componente oferă posibilități de adaptare a ofertei de învățare la specificul local, centrarea procesului de predare-învățare-evaluare pe nevoile și interesele elevului și trecerea de la „o școală pentru toți” la „o școală pentru fiecare”. Se creează condiții pentru manifestarea și dezvoltarea creativității la nivelul practicii școlare. Corpul profesoral-didactic are posibilitatea să conceapă obiectivele și conținuturile, să coreleze oferta școlii cu dorințele copiilor. Disciplinele opționale din componentele de dezvoltare generală și de orientare pentru viitoarea profesie pot deveni o punte sigură de conexiune și continuitate între învățământul liceal și cel superior. Se creează premise de conexiune mai puternică între învățământul liceal, superior și profesional tehnic postsecundar nonterțiar în domeniul curricular prin asigurarea continuității, partajare de conținuturi, excluderea redundantei. Creșterea ponderii disciplinelor opționale și extinderea listei acestora va permite elevului să-și construiască un profil de învățare orientat spre viitoarea carieră profesională. Elevilor le se oferă posibilități de a-și construi trasee particulare de învățare conform talentelor, intereselor și nevoilor, de formare a propriului sistem de atitudini și valori, de motivare pentru învățarea și participarea activă la propria formare. Utilizarea mai eficientă a resurselor prin concentrarea eforturilor personale, a timpului și capacităților individuale asupra studierii disciplinelor de orientare spre viitoarea profesie. Apar premise pentru a adapta oferta educațională a școlii la contextul local și regional. Crește libertatea de acțiune a profesorului în vederea îmbunătățirii rezultatelor învățării. Liceul își poate construi o identitate proprie. Disciplinele opționalele se pot proiecta într-un cadru monodisciplinar, la nivelul unei arii curriculare, pentru unul sau mai mulți ani școlari, fapt ce va oferi o varietate și o flexibilitate mai mare. Disciplinele

¹²⁸ PPOPUNERE de politică publică. Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

opționale reprezintă pentru cadrele didactice adevărate provocări, care vor orienta profesorii spre creșterea nivelului de pregătire profesională, ameliorarea calității și creșterea gradului de responsabilitate. Disciplinele opționale pot deveni puncte tari în oferta curriculară a școlii, importante pentru alegerea de către elevi și părinți a anume a instituției în cauză.

Riscuri¹²⁹. Fragmentarea excesivă a învățământului liceal. Specializarea excesivă a profilului de instruire, selectarea eventual greșită de către elev și de către părinții acestuia a profilului ar putea să-i reducă în viitor șansele de a accede la anumite specialități din învățământul superior și cel profesional tehnic postsecundar nonterțiar.

Situația demografică a mai multor localități, în special a celor rurale, nu va permite crearea liceelor în care ar fi posibilă predarea întregii game de discipline dorite de elevi, fapt ce le-ar limita opțiunile. Disciplinele opționale ar putea servi drept motiv pentru completarea normelor didactice în folosul școlii, dar în detrimentul opțiunilor elevului. Fragmentarea excesivă a opțiunilor elevilor și părinților privind alegerea disciplinelor școlare opționale – fapt ce va duce la conflicte în rândul cadrelor didactice și al părinților. Dificultăți în asigurarea liceelor cu cadre didactice specializate în disciplinele de orientare profesională, în special în mediul rural. În instituțiile de învățământ cu puțini elevi, cadrele didactice vor fi nevoite să predea mai multe discipline, unele din ele fiind noi – fapt ce va duce la scăderea calității instruirii și va reduce șansele tinerilor de a accede profesională reușită. Costurile suplimentare ar putea să reducă accesul la studiile liceale al copiilor ce provin din familii vulnerabile. Dotarea materială neadecvată a școlilor, insuficiența resurselor financiare, lipsa unui sistem de motivare a cadrelor didactice ar putea încetini implementarea opțiunii¹³⁰.

După o analiză succintă a situației a învățământului secundar general, **formulăm într-o variant generică neajunsurile existente (luând în considerare importanța funcției critice a sociologiei):**

- lipsa locurilor de muncă, acutizarea sărăciei sunt factori declanșatori ai migrației și a copiilor rămași fără îngrijire părintească;
- accesul rămâne a fi limitat pentru copiii cu dizabilități din cauza infrastructurii inadecvate nevoilor: drumurile și trotuarele care nu sunt accesibile pentru persoanele în scaune cu rotile, unitățile de transport nu neadaptate;

¹²⁹ PPOPUNERE de politică publică. Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

¹³⁰ PROPUNER de politică publică. Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

- salariile mici și condițiile de muncă precare și / sau solicitante generează exodul cadrelor didactice din sistem;

- lipsește conlucrarea intersectorială eficientă în vederea creării de medii de învățare stimulative și prietenoase tuturor copiilor, care ar facilita atractivitatea instituțiilor de învățământ;

- accesul la infrastructuri moderne se realizează, în mare parte, prin proiecte cu finanțare externă, atunci când este posibilă atragerea unor astfel de fonduri;

- rezultatele evaluărilor nu sunt utilizate în calitate de indicatori de performanță a instituțiilor de învățământ;

- lipsa unor instrumente eficiente de asigurare a adaptării psihosociale și educaționale a copiilor, elevilor din grupuri vulnerabile, dar și de diminuare a absenteismului și abandonului școlar;

- sistemul de învățământ nu valorifică potențialul său în vederea educației pentru sănătate a elevilor, tinerilor¹³¹;

- progresul limitat în promovarea incluziunii școlare, cu precădere pentru copiii / elevii/ cu dizabilități și /sau cerințe educaționale speciale CES și a copiilor / elevilor din familii dezavantajate socioeconomic și elevi aparținând minorităților naționale;

- deși în ultimii ani s-au făcut eforturi semnificative în dotarea instituțiilor de învățământ general cu proiectoare multimedia și table interactive, în medie pe țară, doar una din fiecare trei clase este dotată cu un proiector multimedia și doar una din fiecare cincisprezece clase este dotată cu o tablă interactivă. Altfel spus, în pofida faptului că mijloacele tehnice de învățare se află într-o continuă dezvoltare, în circa două treimi din clasele din Republica Moldova tabla și creta rămân principalul instrument de afișare a informațiilor.

REZULTATELE CONSULTĂRILOR PUBLICE: IDENTIFICAREA OPȚIUNII RECOANDATE DE POLITICIA EDUCAȚIONALĂ

¹³¹ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

	(0) Statu-quo	(1) Integrarea disciplinelor școlare	(2) Organizarea disciplinelor școlare după funcția de pregătire
1. Consultări publice, Regiunea Nord, 131 de participanți	2%	16%	82%
2. Consultări publice, Regiunea Centru, 42 de participanți	7%	26%	67%
3. Consultări publice, Regiunea Sud, 43 de participanți	0%	14%	86%
4. Consultări publice, Chișinău, 38 de participanți	5%	29%	66%
5. Consultări publice, UTA Găgăuzia, 18 de participanți	13%	19%	63%

(Sursa: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf)

Așalar, în cadrul consultărilor publice majoritatea participanților s-a pronunțat pentru opțiunea 2 – organizarea disciplinelor școlare după funcția de pregătire¹³².

În ceea ce privește abordarea sistemului de învățământ secundar general din perspectivă comparativă, invocăm rezultatele studiilor internaționale. Astfel, potrivit Indicelui competitivității globale pentru anii 2017-2018¹³³, la pilonul rata de cuprindere în învățământul secundar (86,1%), care este în descreștere, Republica Moldova se plasează pe locul 83 din 137 de țări¹³⁴.

8. ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL-TEHNIC

NUMĂRUL DE INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC

¹³² https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf

¹³³ <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018>

¹³⁴ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr. 153-158, art. 508

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Numărul total de instituții	123	106	92	86	86	89	91	Total number of institutions
Școli de meserii	23	15	2	–	–	–	–	Schools of trade
Școli profesionale	52	46	44	43	43	42	42	Vocational schools
Colegii	48	45	42	32	32	34	36	Colleges
Centre de excelență	–	–	4	11	11	13	13	Centers of excellence
Instituții de stat	115	100	88	83	83	83	84	Public institutions
Școli de meserii	21	13	2	–	–	–	–	Schools of trade
Școli profesionale	52	46	44	43	43	42	42	Vocational schools
Colegii	42	41	38	29	29	29	30	Colleges
Centre de excelență	–	–	4	11	11	12	12	Centers of excellence

(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

ELEVII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL TEHNIC PE TIPURI DE INSTITUȚII

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Numărul total de elevi	53 583	47 318	46 526	48 791	46 586	44 348	43 564	Total number of students
Școli de meserii	2 634	1 493	195	–	–	–	–	Schools of trade
Școli profesionale	18 785	16 015	15 222	17 228	15 436	13 932	13 458	Vocational schools
Colegii	32 164	29 810	24 641	17 188	17 364	17 379	17 665	Colleges
Centre de excelență	–	–	6 468	14 375	13 786	13 037	12 441	Centers of excellence
în instituții de stat	51 046	45 382	44 690	47 047	44 918	42 486	41 409	in public institutions
Școli de meserii	2 508	1 374	195	–	–	–	–	Schools of trade
Școli profesionale	18 785	16 015	15 222	17 228	15 436	13 932	13 458	Vocational schools
Colegii	29 753	27 993	22 805	15 444	15 696	15 574	15 668	Colleges
Centre de excelență	–	–	6 468	14 375	13 786	12 980	12 283	Centers of excellence

(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

ELEVII ȘI ABSOLVENȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI TEHNIC SECUNDAR

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Numărul de elevi înmatriculați	14 168	10 940	9 367	8 261	7 905	7 746	7 223	Number of students admitted
instituții de stat	14 042	10 821	9 367	8 261	7 905	7 746	7 223	public institutions
instituții nestatale	126	119	–	–	–	–	–	non-public institutions
Numărul total de elevi	21 419	17 508	16 098	18 980	16 948	15 306	14 673	Total number of students
instituții de stat	21 293	17 389	16 098	18 980	16 948	15 306	14 673	public institutions
instituții nestatale	126	119	–	–	–	–	–	non-public institutions
Numărul de absolvenți	13 238	9 664	9 220	3 584	7 585	7 054	5 724	Number of graduates
instituții de stat	13 111	9 505	9 104	3 584	7 585	7 054	5 724	public institutions
instituții nestatale	127	159	116	–	–	–	–	non-public institutions

(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

ELEVII ȘI ABSOLVENȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI TEHNIC POSTSECUNDAR

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Numărul de elevi înmatriculați	9 121	9 035	8 927	8 187	8 196	8 401	8 324	Number of students admitted
instituții de stat	8 385	8 267	8 294	7 666	7 724	7 712	7 572	public institutions
instituții nestatale	736	768	633	521	472	689	752	non-public institutions
Numărul total de elevi	32 164	29 810	30 428	29 811	29 638	29 042	28 891	Total number of students
instituții de stat	29 753	27 993	28 592	28 067	27 970	27 180	26 736	public institutions
instituții nestatale	2 411	1 817	1 836	1 744	1 668	1 862	2 155	non-public institutions
Numărul de absolvenți	6 794	6 484	6 252	6 789	6 367	7 025	6 586	Number of graduates
instituții de stat	6 295	6 134	5 935	6 475	6 043	6 663	6 226	public institutions
instituții nestatale	499	350	317	314	324	362	360	non-public institutions

(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

Dimensiunile cantitative supra urmează a fi completate cu unele analize calitative.

Învățământul profesional tehnic (ÎPT) din Republica Moldova este în proces de reformă, reformă realizată în baza Strategiei de dezvoltare a învățământului profesional tehnic pentru anii 2013-2020, acțiunile prevăzute având menirea de a reduce efectele negative în domeniu. În acest sens, pentru a focusa eforturile în mod eficient, este important a determina prioritățile. **Una dintre cele mai mari lacune la această treaptă de învățământ se înregistrează la capitolul calitatea formării profesionale și relevanța procesului de studii, care a constituit obiectul mai multor studii, cu scopul de a identifica cauzele și modalitatea de eradicare a deficiențelor, însă subiectul rămâne actual**¹³⁵. Însemnătatea lui este dictată de faptul că angajatorii continuă să enunțe nemulțumire în privința calității formării forței de muncă în meseriile și profesiile muncitorești. Deficitul de calitate în învățământul profesional tehnic este condiționat de particularitățile economiei naționale și ale sistemului educațional, precum și de interacțiunea foarte slabă între sistemul educațional, în particular învățământul profesional tehnic, și sistemul economic.

¹³⁵ Factorii care determină calitatea învățământului profesional tehnic din Republica Moldova și experiența țărilor Uniunii Europene în domeniu/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Factorii%20care%20determina%20calitatea%20invatamantului%20profesional%20tehnice%20din%20Republica%20Moldova%20si%20experienta%20tarilor%20Uniunii%2

9. Învățământul superior.

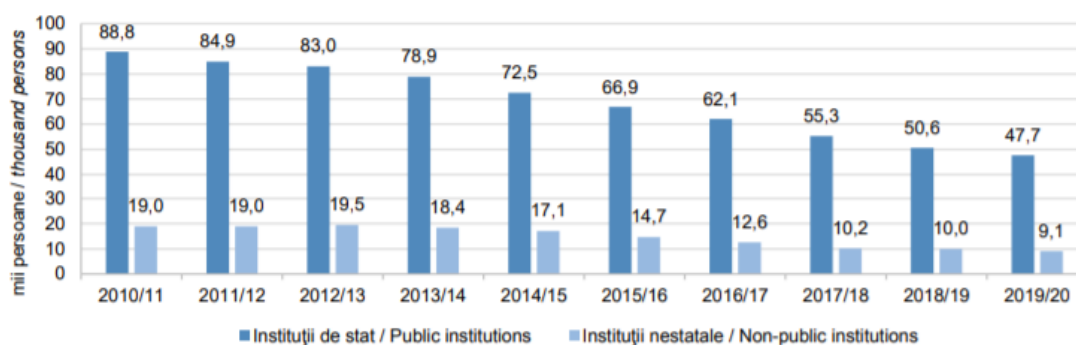
INDICATORII PRINCIPALI AI ACTIVITĂȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

	2010/11	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	
Numărul de instituții	33	31	31	30	29	29	27	Number of institutions
instituții de stat	19	19	19	19	19	19	18	public institutions
instituții nestatale	14	12	12	11	10	10	9	non-public institutions
Numărul de studenți înmatriculați	27 895	24 378	24 617	22 144	18 926	18 940	19 413	Number of students admitted
instituții de stat	23 128	20 501	20 939	18 990	16 459	15 858	16 599	public institutions
instituții nestatale	4 767	3 877	3 678	3 154	2 467	3 082	2 814	non-public institutions
Numărul total de studenți	107 813	89 529	81 669	74 726	65 543	60 608	56 840	Total number of students
instituții de stat	88 791	72 474	66 938	62 108	55 341	50 620	47 745	public institutions
instituții nestatale	19 022	17 055	14 731	12 618	10 202	9 988	9 095	non-public institutions
Numărul de absolvenți	28 408	24 274	23 630	21 886	19 943	18 142	16 266	Number of graduates
instituții de stat	22 370	19 649	18 867	17 632	16 228	14 945	13 267	public institutions
instituții nestatale	6 038	4 625	4 763	4 254	3 715	3 197	2 999	non-public institutions

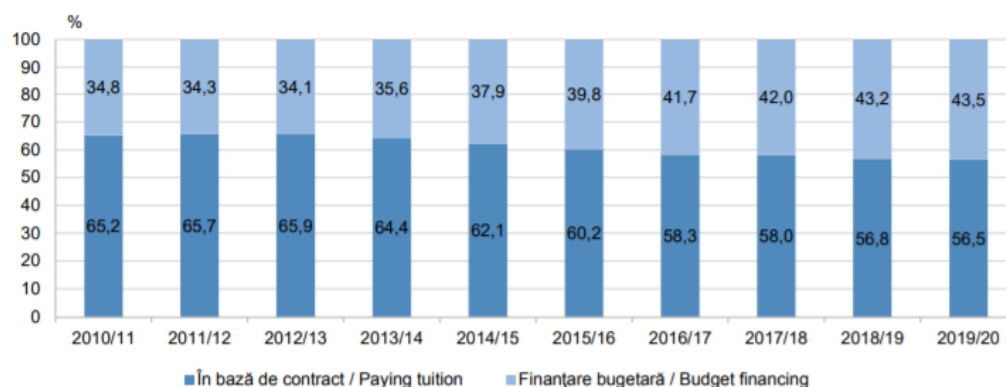
¹Fără studenți străini / Without foreign students

(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERUOR DE STAT ȘI NESTATALE



(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

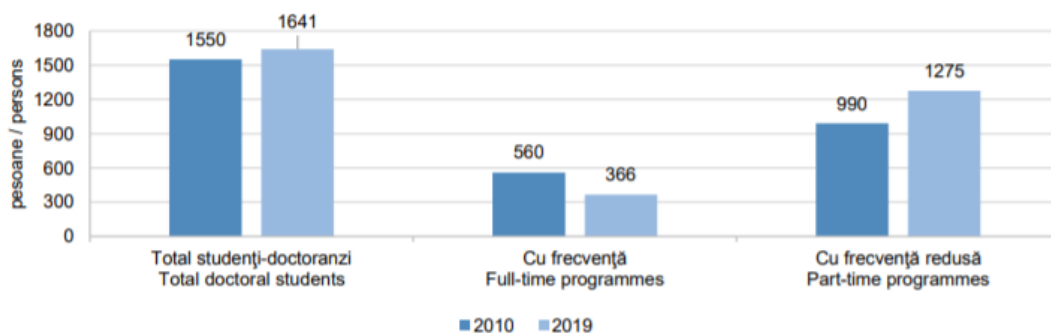


(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf)

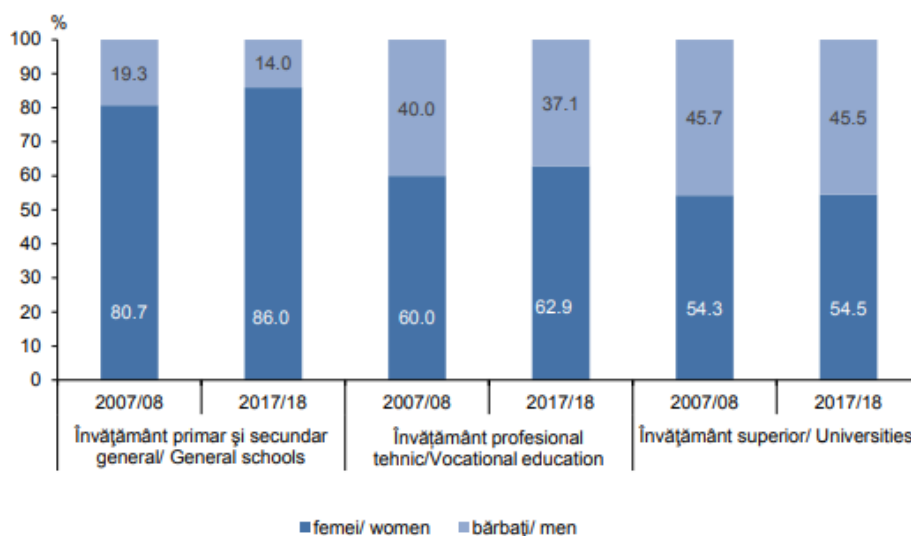
STUDENȚII ȘI ABSOLVENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DUPĂ PROGRAMUL DRE STUDII

	Numărul de studenți înmatriculați <i>Number of students admitted</i>	Numărul total de studenți <i>Total number of students</i>	Numărul de absolvenți <i>Number of graduates</i>	
Studii superioare de licență (ciclul I) / Licence's (first-cycle)				
2010/11	20 215	89 962	23 264	2010/11
2014/15	16 278	70 616	17 062	2014/15
2015/16	16 859	62 809	17 073	2015/16
2016/17	14 589	56 570	15 141	2016/17
2017/18	12 522	49 112	13 421	2017/18
2018/19	12 633	45 466	11 952	2018/19
2019/20	12 713	41 771	10 763	2019/20
Studii superioare de master (ciclul II) / Master's (second-cycle)				
2010/11	6 745	12 473	4 536	2010/11
2014/15	7 274	14 195	6 251	2014/15
2015/16	6 934	14 272	5 802	2015/16
2016/17	6 732	13 639	6 000	2016/17
2017/18	5 629	12 074	5 744	2017/18
2018/19	5 453	10 947	5 399	2018/19
2019/20	5 821	10 968	4 754	2019/20
Studii superioare integrate (inclusiv, medicale și farmaceutice) / Integrated higher education (inclusive, medicine and pharmacy)				
2010/11	935	5 378	608	2010/11
2014/15	826	4 718	961	2014/15
2015/16	824	4 588	755	2015/16
2016/17	823	4 517	745	2016/17
2017/18	775	4 357	778	2017/18
2018/19	854	4 195	791	2018/19
2019/20	879	4 101	749	2019/20

EVOLUȚIA NUMĂRULUI DE STUDENȚI-DOCTORANZI, 2010, 2019

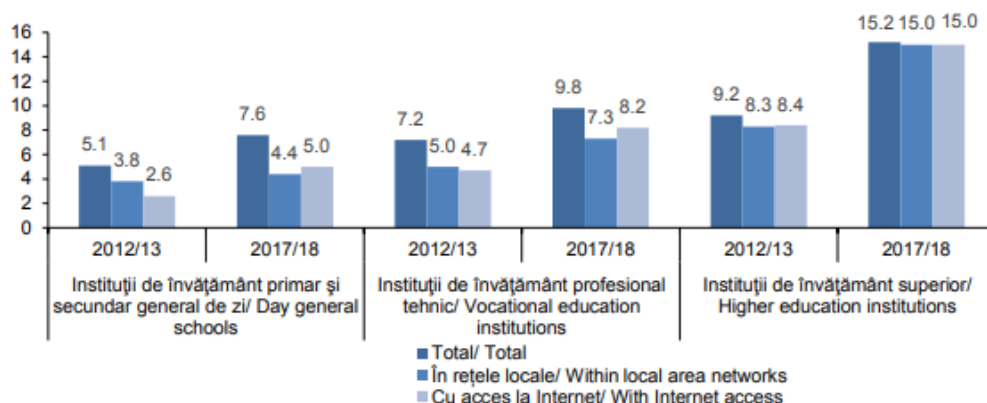


STRUCTURA CADRELOR DIDACTICE PE SEXE ȘI TIPURI DE INSTITUȚII
DISTRIBUTION OF PEDAGOGICAL STAFF BY SEX AND TYPES OF INSTITUTIONS



(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatie_RM_2018.pd)

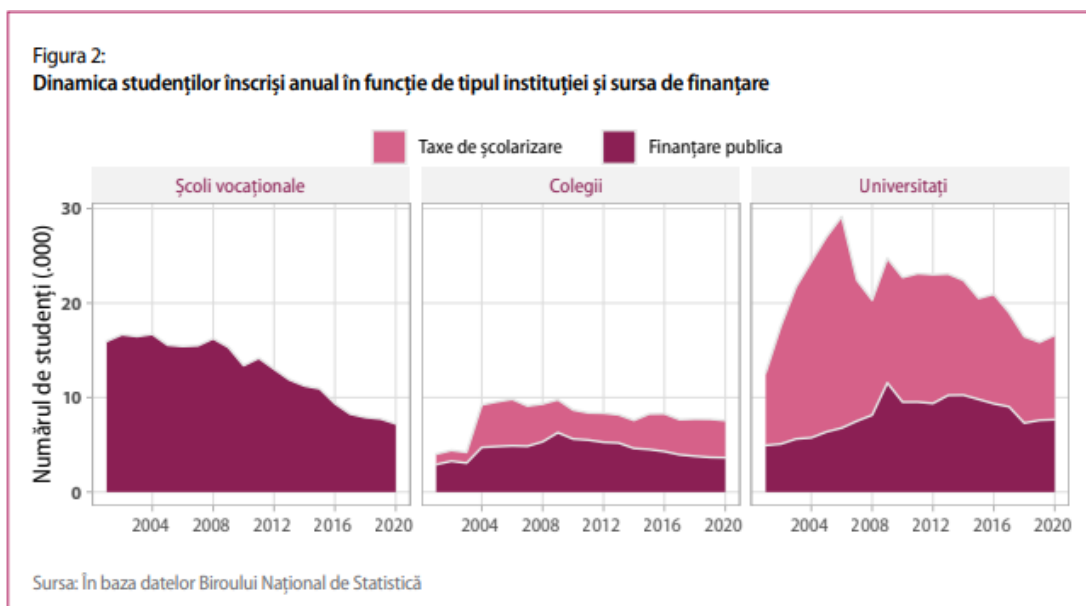
COMPUTERE UTILIZATE ÎN SCOPURI EDUCAȚIONALE LA 100 STUDENȚI, PE TIPURI DE INSTITUȚII
COMPUTERS USED FOR TEACHING PURPOSES PER 100 STUDENTS, BY TYPES OF INSTITUTIONS



(Sursa: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatie_RM_2018.pd)

*Respectând principiul unității dintre metodele cantitative și cele calitative în procesul abordării sociologice a fenomenelor și proceselor sociale, subscriem următorului diagnostic al realității sociale din domeniu: **Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt?**¹³⁶*

Una dintre provocările cheie cu care se confruntă universitățile din Moldova în realizarea misiunii academice (cercetare, predare și transfer de cunoștințe), sociale și economice este asigurarea unui influx constant de potențiali studenți. Aceasta este mai mult decât o simplă provocare. Este o condiție necesară pentru supraviețuirea lor pe termen lung. „Epoca de aur”, când învățământului universitar nu ducea lipsă de potențiali studenți, a trecut, în prezent, universitățile moldovenești luptând mai mult ca niciodată pentru a atrage potențiali candidați de pe băncile școlilor. **Lipsa candidaților la studii universitare este resimțită deosebit de acut având în vedere infrastructura instituțională supradimensionată care nu s-a redus în același ritm comparativ cu diminuarea numărului de studenți înmatriculați.**¹³⁷ Numărul de studenți în anul universitar 2019/2020 este mai mic de 48.000, ceea ce este de peste două ori mai puțini studenți înmatriculați în instituțiile de învățământ public în raport cu anul universitar 2006/2007 când s-a atins apogeul în ceea ce privește totalul studenților înmatriculați doar în universitățile de stat (peste 106.000)¹³⁸. Spre deosebire de școlile profesionale și colegii, scăderea numărului de studenți a afectat mai puternic universitățile.



¹³⁶ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹³⁷ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹³⁸ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

După cum ilustrează Figura 2, există o probabilitate mică ca numărul de studenți să crească în viitor. Evoluția ratelor anuale de înmatriculare înregistrează, de asemenea, o tendință descendentă, în pofida stabilizării relative a acestora în ultimii ani. Ca urmare, deficitul de studenți, chiar și pentru locurile finanțate de la bugetul de stat, a început să se facă simțit deja în anul universitar 2006/2007, când aproximativ 170 de locuri bugetare au rămas vacante . Numărul locurilor vacante a crescut și mai mult în anii următori.

În ultimii ani, deficitul de candidați la studii universitare a crescut. În 2017, aproximativ 700 de locuri finanțate de la bugetul de stat au rămas vacante, iar în 2019, această cifră a depășit pragul de 1000. Mai mult decât atât, în această perioadă, numărul locurilor vacante la studii cu taxă a fost mult mai mare, ceea ce înseamnă, implicit, că instituțiile de învățământ nu și-au îndeplinit planurile de înmatriculare, ratând astfel venituri considerabile.

Perspectivile de ameliorare a situației pe termen lung sunt sumbre. Chiar dacă ignorăm unele tendințe precum migrația, bursele în străinătate (aproximativ 5000 pe an) și (re) dobândirea cetățeniei românești care permite accesul la educație de înaltă calitate fără taxă în UE, doar impactul natalității aflate în declin va avea consecințe negative enorme asupra întregului sistem de învățământ din Moldova, inclusiv învățământului superior¹³⁹.

Indiferent de preferința pentru o metodă sau alta, există o probabilitate înaltă ca instituțiile de învățământ superior din Moldova să se confrunte cu un deficit acut de candidați potențiali la studii universitare. Până în 2030, numărul studenților din sistemul de învățământ superior va scădea la aproximativ 12.000- 14.000, ceea ce reprezintă, în medie, aproximativ 700-800 per instituție, dacă infrastructura instituțională va fi menținută la dimensiunea actuală (18 instituții de învățământ de stat în anul universitar 2019- 2020). Chiar dacă admitem că guvernul își asumă angajamentul să reducă numărul instituțiilor de învățământ de la 18 (anul universitar 2019-2020) la 9, numărul mediu de studenți pe instituție se va dubla, ceea ce nu reprezintă un rezultat optim. Este de la sine înțeles că aceste prognoze ar trebui să fie tratate cu anumite rezerve, având în vedere seriile de timp extrem de scurte utilizate pentru a prognoza evoluțiile și intervalele de predicție largi care indică multă incertitudine. Cu toate acestea, efectul cumulat al tendințelor demografice și migraționiste, plus competiția internă (școlile profesionale și colegiile) și cea internațională sugerează că diminuarea considerabilă a bazinului de candidați potențiali la studii universitare va fi dificil de inversat. Menținerea și încurajarea status quo-ului nu va face decât să accelereze degradarea sistemului de învățământ superior¹⁴⁰.

¹³⁹ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹⁴⁰ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

Capacitatea de cercetare

Sistemul de învățământ superior a moștenit din perioada sovietică o tradiție îndelungată de a separa cercetarea de instruire. Prima a fost concentrată la Academia de Științe a Moldovei (AȘM), în timp ce a doua - la instituțiile de învățământ superior. Astfel, activitățile legate de cercetare, precum finanțarea și gestionarea resurselor umane și a infrastructurii au fost concentrate, în mare parte, în cadrul AȘM. Instituțiile de învățământ superior erau responsabile de procesul de instruire a studenților la ambele cicluri, precum și de organizare a studiilor doctorale, sarcină realizată în comun cu AȘM. Cu alte cuvinte, **AȘM a avut o poziție dominantă, de monopol în cadrul sistemului de învățământ superior cu privire la toate activitățile de cercetare.** Din 2014, acest monopol a început să fie demontat prin „transferul” treptat al cercetării și activităților de cercetare de la AȘM către instituțiile de învățământ superior. Acest lucru a declanșat o serie de reforme structurale și instituționale, cum ar fi alocarea finanțării pentru cercetare către instituțiile de învățământ superior, instituționalizarea învățământului doctoral, inclusiv înființarea de școli doctorale în cadrul instituțiilor de învățământ superior¹⁴¹.

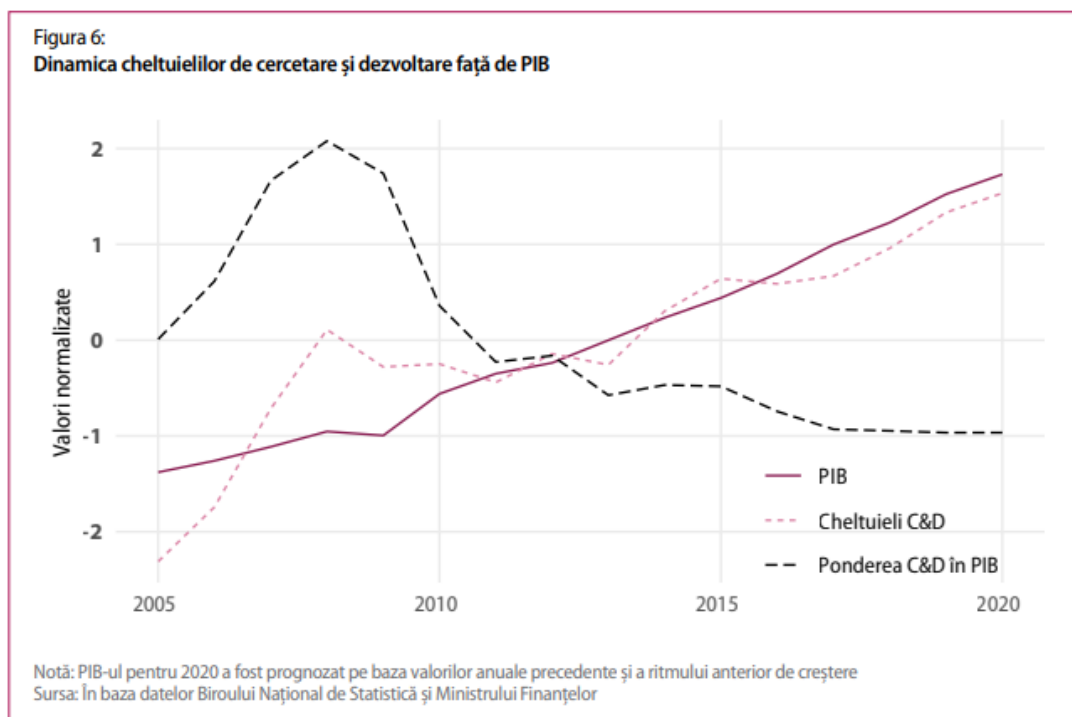
În 2018, a fost înființată Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare (ANCD) care a devenit operațională în 2019. În timp ce Ministerul Educației, Cercetării și Culturii este în continuare responsabil pentru elaborarea politicii de cercetare și dezvoltare, ANCD este responsabilă pentru implementarea politicilor de cercetare și dezvoltare, inclusiv gestionarea și distribuirea fondurilor publice. **În ciuda acestor tendințe pozitive, capacitatea structurală de cercetare și dezvoltare a instituțiilor de învățământ superior rămâne subdezvoltată, manifestându-se prin subfinanțare, îmbătrânirea corpului academic, echipamente învechite, performanță și rezultate slabe de cercetare, lipsa mecanismelor de stimulare, structuri interne de sprijin deficiente, ca să numim doar câteva**¹⁴².

Finanțarea cercetării și dezvoltării analizată prin prisma volumului și criteriilor de alocare reprezintă una dintre problemele și provocările fundamentale. Deși merit să amelioreze situația din sector, *Programul național în domeniul cercetării și inovării (PNCI, 2020-2023)*, în calitate de instrument cheie a politicii statului în gestionarea cercetării și dezvoltării, a stârnit mai degrabă controverse și a generat alte probleme. Una dintre ele se referă la incoerența internă a PNCI reieșind din discordanța dintre obiectivele, acțiunile și rezultatele exagerat de ambițioase, pe de o parte, și resursele financiare alocate pentru implementarea acestora, pe de altă parte.

¹⁴¹ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹⁴² LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

O altă problemă se referă la diminuarea volumului finanțării pentru cercetare în scopuri de consolidare instituțională pentru următorii patru ani 2020 – 2023. Aceasta vine în contradicție cu unele recomandări anterioare conform cărora finanțarea instituțională, care nu depinde de proiectele de cercetare, trebuie păstrată concomitent cu creșterea finanțării competitive, adică în baza proiectelor de cercetare.



Cu toate acestea, pentru anii 2020-2023, PNCI prevede reduceri ale finanțării instituționale de cercetare cu aproape 40%, de la 150 milioane MDL în 2020 la 92 milioane în 2023. În pofida creșterii nominale a finanțării alocate pentru cercetare și dezvoltare, ponderea acesteia în PIB rămâne foarte modestă și cu mult în urmă față de volumul finanțării la nivelele global și european. După cum se poate observa în figura 6, ponderea cheltuielilor în cercetare și dezvoltare a urmat o traiectorie descendentă din 2008 și s-a oprit la aproximativ 0,25% din PIB în ultimii ani. Concluzia principală vis-a-vis de ultimele evoluții din domeniul cercetării și dezvoltării este că, în condițiile unei subfinanțări acute, sectorul respectiv nu poate concura cu succes la nivel european, cu atât mai mult în plan internațional. În pofida unor noi posibilități de a accesa fonduri publice, prin intermediul finanțării competitive (proiecte de cercetare), perspectiva de a se alinia la cele mai recente tendințe în domeniul cercetării și dezvoltării, cel puțin la nivel european, nu este foarte optimistă pentru instituțiile de învățământ superior¹⁴³.

¹⁴³ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

Ineficiența finanțării alocate domeniului cercetării este parțial demonstrată de alocarea a 222 mil. lei în bază de concurs de către ANCD în cadrul PNCI 2020-2023, concurs la care au putut participa toate instituțiile publice abilitate, inclusiv universitățile. **Rezultatele acestui concurs indică o performanță mai degrabă slabă a universităților. Deși trei universități se află între primele cinci instituții care au reușit să obțină cea mai mare finanțare, ponderea finanțării totale obținute de instituțiile de învățământ superior reprezintă mai puțin de 28% sau 61,5 mil. lei din total. Mai mult decât atât, din această sumă, aproape 46 mil. Lei (75%) reprezintă finanțarea obținută de cele trei universități - Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie, Universitatea Tehnică din Moldova și Universitatea de Stat din Moldova¹⁴⁴. Aceste rezultate nu sunt deloc încurajatoare pentru universitățile mai mici, care dispun de capacități reduse de a concura pe picior de egalitate cu universitățile mai mari.** Deși ANCD a elaborat și adoptat un mecanism de alocare a finanțării în bază de concurs, transparența și corectitudinea alocării banilor publici pentru proiectele de cercetare ridică mai multe semne de întrebare. Lipsa transparenței în raport cu criteriile și procesul de selectare a experților, precum și diferența considerabilă în punctajul de evaluare acordat de experți în cazul mai multor proiecte, au trezit îndoieli privind corectitudinea concursului;

Tabelul 1.

Compararea performanțelor de cercetare a instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova cu cele din România

Universități	Scor RG	Membri	Publicații
România			
Academia de Studii Economice din București	4,418	1,707	5,440
Universitatea Politehnică din București	15,712	3,896	14,122
Universitatea de Medicină și Farmacie din Iași	8,622	861	7,042
Universitatea din București	10,939	2,873	28,268
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava (regională, nord)	2,210	576	2,172
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați (regională, sud)	4,440	796	3,645
Moldova			
Cele mai importante șase universități	2,171	544	826

Note: Cele mai importante șase universități din RM – ASEM, USARB, USBPHC, USM, USMPh, UTM – în baza a două proiecte finanțate de UE: EUniAM (www.euniam.aau.dk) și PBLMD (www.pblmd.aau.dk).

¹⁴⁴ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

Capacitatea slabă de cercetare afectează negativ performanța și rezultatele instituțiilor superioare de învățământ moldovenești. Tabelul 1 oferă o comparație a scorurilor de productivitate (Research Gate) dintre primele șase universități din Moldova și câteva instituții de învățământ superior din România (selecția corespunde specializării instituțiilor de învățământ superior din Moldova și distribuția regională, 4 universități din capitală și 2 universități regionale). După cum se poate observa, scorul de productivitate RG însumat al universităților de top din RM este aproape de scorul unei universități regionale din Suceava care are o productivitate de publicare / membru de 3,8, pe când universitățile de top din MD - doar 1,5. Scorul general RG al acestor universități românești este de 46341, cu 5,7 productivitate de publicare/ membru.

În pofida demonopolizării domeniului de cercetare și dezvoltare, prin transferul gradual al cercetării de la AȘM către instituțiile de învățământ superior, este prematur de evaluat impactul global al reformelor instituționale, precum noul mecanism de finanțare și constituirea școlilor doctorale în cadrul universităților. Un lucru este clar, există totuși un decalaj vizibil între aspirațiile și cerințele politicii în domeniul cercetării și capacitatea instituțiilor de învățământ superior. Deficiențele existente vor afecta cu siguranță capacitatea de cercetare și vor împiedica substanțial calitatea și competitivitatea instituțiilor de învățământ superior din Moldova în plan european și regional. Scandalul recent privind alocarea fondurilor de cercetare accentuează gravitatea situației nu doar la nivelul de formulare a politicilor, ci și în procesul de implementare a acestora. Menținerea și încurajarea statusului quo nu va spori competitivitatea cercetării instituțiilor de învățământ superior¹⁴⁵.

Deficiențele descrise supra și-au găsit reflectare și în proiectul Strategiei Educației 2030¹⁴⁶:

- lipsa consensului privind paradigma conceptuală, metodologică și managerială a cercetării științifice în Republica Moldova;
- nivelul scăzut de finanțare a cercetărilor științifice în raport cu alte state, dar și în raport cu nevoile domeniilor de cercetare;
- finanțarea asincronă a cercetărilor științifice în raport cu actualitatea și necesitatea acestora pentru dezvoltarea durabilă a țării, dar și pentru dezvoltarea științelor;
- descreșterea numărului de personal angajat în cercetare, inclusiv a tinerilor;
- mecanismul imperfect de organizare a concursurilor de proiecte de cercetare;
- sistemul binar de cercetare și educație;

¹⁴⁵ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

¹⁴⁶ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

- nivel scăzut de interconexiune: învățământul superior – cercetare – piața muncii;
- numărul și dimensiunile proiectelor științifice în derulare nu acoperă cadrul problematic al ramurilor respective de activitate umană, dar și rezultatele cercetărilor științifice nu se aplică eficient în vederea dezvoltării acestora. De exemplu, numai 3 - 5% din necesitățile sistemului de educație sunt acoperite cu cercetări științifice¹⁴⁷.

Carențele elucidate în domeniul sunt condiționate de o serie de factori:

- lipsa unui concept al cercetării și inovării în Republica Moldova axat pe un consens național, dar și pe oportunitățile reale umane, manageriale, financiare, infrastructurale de realizare a sistemului binar de cercetare și educație și ca urmare construirea unei paradigme moderne a cercetării și inovării;

- finanțarea insuficientă a cercetărilor științifice, în genere, și în cadrul universitar, în special, fără trend de majorare în perspectiva apropiată;

- scăderea în continuare a prestigiului celor ce activează în domeniul cercetării și inovării;

- resursele umane nu dispun de potențial și oportunități de a concura la nivel internațional cu centrele prestigioase de cercetare, în cazul dat cu universitățile din top 1000;

- nivelul scăzut de interconexiune dintre învățământ – cercetare – piața muncii. Foarte des rezultatele cercetărilor științifice se apreciază doar din perspectiva publicațiilor în Reviste științifice indexate baze de date internaționale prestigioase și nu din perspectiva impactului real asupra economiei și formării resurselor pentru piața muncii;

- nivelul scăzut de coordonare a cercetărilor științifice în domeniul Psihologiei, Sociologiei educației, Științelor educației la nivel național;

- dar și nivelul insuficient de implementare a rezultatelor științifice în practica educațională¹⁴⁸.

Capacitatea de predare ¹⁴⁹

TEMPUS și ERASMUS + - instrumente UE de dezvoltare a capacității - au contribuit la îmbunătățirea capacității de predare și învățare la instituțiile de învățământ superior (www.erasmusplus.md/en) prin introducerea unor instrumente noi de predare și învățare, formare a personalului, a mobilității studenților și a personalului, introducerea programelor noi de studii, inclusiv predarea în limbi străine. **Consolidarea potențialului de predare și învățare nu este**

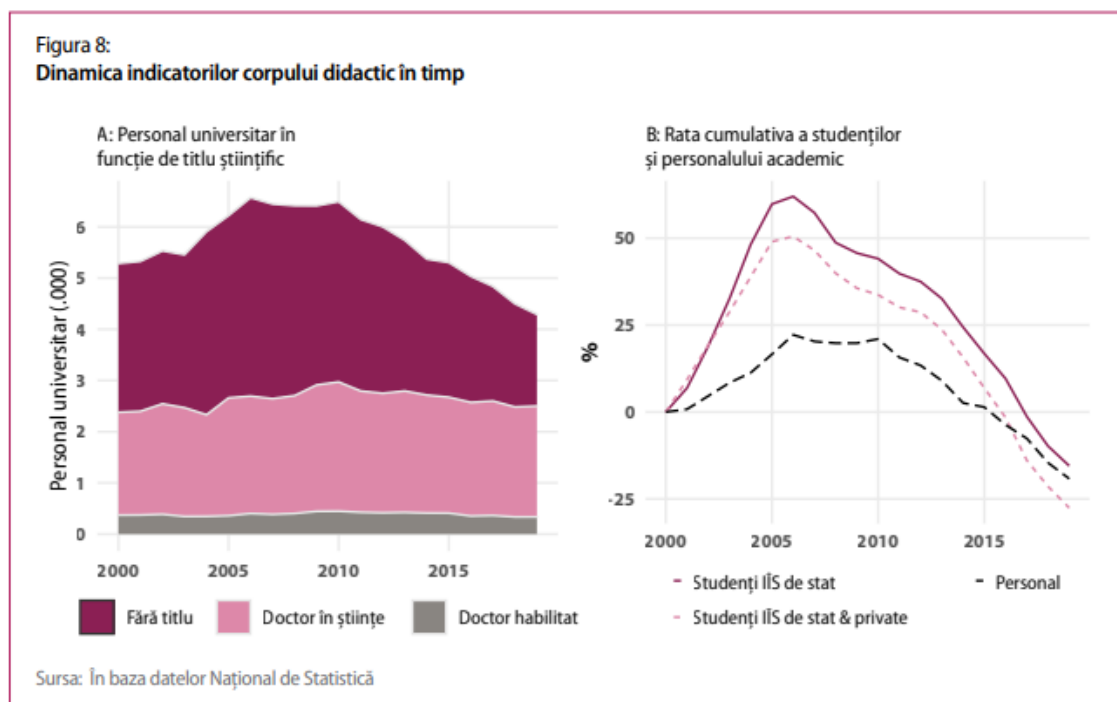
¹⁴⁷ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

¹⁴⁸ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

¹⁴⁹ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

însă suficientă și, în mare măsură, ineficientă datorită scăderii dramatice a numărului de studenți, lipsei de governanță, management, structuri și proceduri administrative moderne, a capacității slabe a corpului didactic universitar și a neconcordanței dintre ceea ce „produc” universitățile și ceea ce „are nevoie” economia¹⁵⁰. Și aceasta în condițiile în care formarea specialistului contemporan nu presupune atât garantarea abilităților și deprinderilor, cât a capacităților de adaptare la condițiile mereu schimbătoare, la creșterea concurenței pe piața forței de muncă¹⁵¹

Capitalul uman este una dintre provocările cheie. Pe parcursul extinderii și masificării învățământului superior și odată cu creșterea cererii studii universitare, în special din contul studenților cu taxă, universitățile au angajat personal, mulți dintre care nu dețineau titluri științifice. Odată cu scăderea cererii pentru învățământul superior, universitățile au fost luate prin surprindere, nefiind pregătite de a se adapta rapid la noile circumstanțe. Cei fără titlu științific (doctorat) au fost primii care au fost afectați, renunțând singuri sau fiind concediați. Această ajustare s-a produs totuși într-un ritm mai lent decât scăderea numărului de studenți (figura 8).

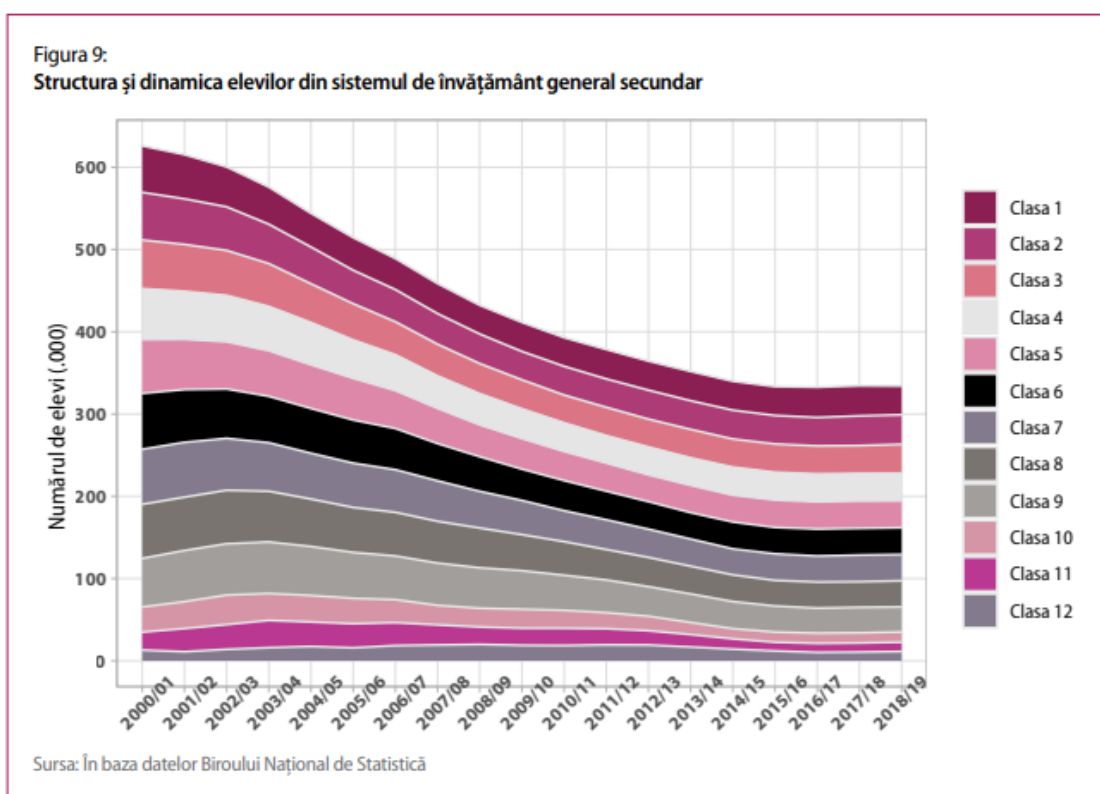


¹⁵⁰ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹⁵¹ ПОПОВА Е.С. «Новые концепты» социологии образования: возникновение и проблемы операционализации//Вестник Института Социологии 2012, №5, с. 203-215; https://www.vestnik-isras.ru/index.php?page_id=1510&id=204&jid=181&jj=

Această situație s-a agravat recent pentru personalul fără doctorat. Din septembrie 2019, deținerea titlului de doctor în științe este una dintre cerințele obligatorii pentru angajarea în cadrul instituțiilor de învățământ superior. Cerința respectivă deja afectează aproximativ 40% din cadrele didactice fără doctorat. **Mai mult decât atât, aproximativ 55-60% dintre cei care dețin titlu de doctor sunt aproape de vârsta de pensionare**¹⁵².

În consecință, împreună cu alți factori precum migrația, neatractivitatea sectorului, îmbătrânirea, atragerea și menținerea cadrelor academice de înaltă calitate reprezintă o provocare fundamentală. Dacă universitățile doresc să se adapteze la nevoile economiei și să concureze cu succes cu școlile profesionale și colegiile, acestea ar trebui să-și diversifice portofoliul, deoarece un număr impunător de absolvenți ai învățământului secundar, renunță la studii universitare în favoarea colegiilor și școlilor profesionale. Figura de mai jos oferă dovezi clare în această privință prin prezentarea structurii și dinamicii elevilor înmatriculați în învățământul general secundar. Astfel, **numărul total de elevi înmatriculați în clasele X-XII este aproape același ca și numărul de elevi în clasa a IX-a.**



Aceasta implică faptul că o parte considerabilă a elevilor optează pentru colegii și școli profesionale după clasa a IX-a. Prin urmare, există o cerere pentru un ciclu scurt de instruire profesională, care nu este oferită în prezent de către instituțiile de învățământ superior din

¹⁵² LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

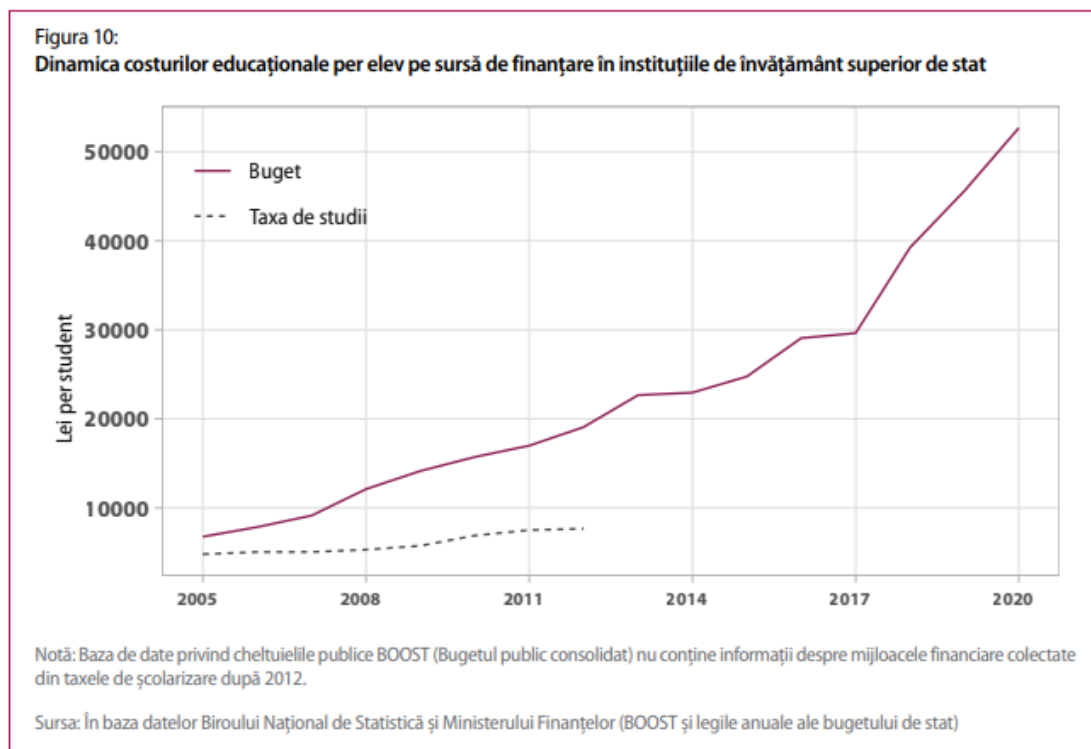
Moldova, care se concentrează doar pe învățământul bazat pe cercetare științifică. Adăugarea acestui tip de instruire la portofoliul lor tradițional educațional nu doar va stimula creșterea numărului de studenți, ci și va contribui și la eficientizarea procesului de instruire per ansamblu. Menținerea și încurajarea statusului quo nu va face acest lucru posibil¹⁵³.

Autonomia financiară

*Autonomia financiară este cel mai puțin înțeleasă, cea mai netransparentă și sensibilă din punct de vedere politic comparativ cu alte tipuri de autonomie: organizațională, gestionarea resurselor umane și academică - toate fiind introduse în 2012 ca parte a pachetului legislativ privind autonomia universitară*¹⁵⁴. În mod tradițional, autonomia financiară a fost o monedă de schimb între universități și guvern privind volumul și alocarea finanțării către instituțiile de învățământ. De-a lungul anilor, datorită reducerii numărului de studenți, lipsei de reforme structurale și instituționale, politicilor guvernamentale deficiente și deciziilor privind organizarea internă universitară neinspirate, universitățile au suportat pierderi financiare substanțiale. Drept urmare, instituțiile de învățământ superior au făcut lobby pentru o finanțare sporită din fonduri bugetare pentru a menține infrastructura extinsă și costurile operaționale. **În rezultatul acestor presiuni, în linii mari soldate cu succes, au crescut cheltuielile de instruire pe unitate/student iar studenții cu taxă au fost subvenționați de către stat.** Din cauza taxelor de studii mai mici decât costurile reale de instruire per student suportate de instituțiile de învățământ superior, statul a acoperit parțial costul educației pentru studenții la contract. Prin urmare, creșterea constantă a finanțării de la stat, însoțită de scăderea numărului de studenți, a contribuit la explozia cheltuielilor per unitate (figura 10), însă fără ameliorarea calității procesului educațional.

¹⁵³ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

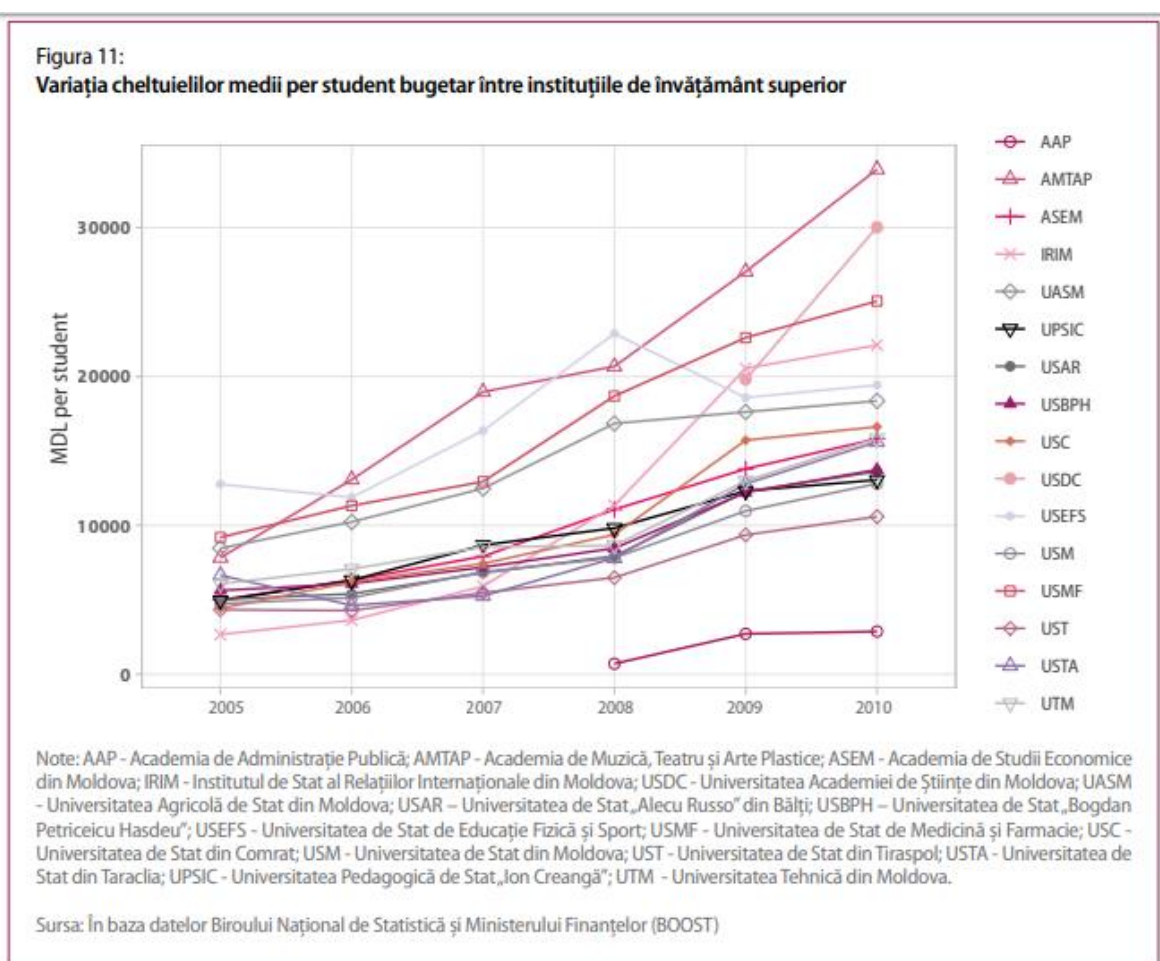
¹⁵⁴ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf



Un alt subiect controversat se referă la distribuirea fondurilor publice între universități, subiect care a fost, de regulă, omis din dezbaterea publică. În pofida adoptării unui nou Cod al Educației ce prevedea criterii mult mai clare de gestiune financiară și alocare a resurselor, aplicarea lor în practică nu s-a realizat. Aici trebuie de remarcat că finanțarea instituțiilor de învățământ superior nu dispune de un mecanism și o metodologie transparente de alocare a fondurilor bugetare între universități. În timp ce volumul total al finanțării a crescut de-a lungul timpului, unele universități au beneficiat mai mult decât altele din punct de vedere al transferurilor bugetare. În esență, formula actuală de repartizare a finanțării între universități a fost instituită înainte de adoptarea Codului educației¹⁵⁵. Astfel Hotărârea Guvernului din 2012 privind autonomia financiară a instituțiilor de învățământ superior prevedea un mecanism de finanțare incremental prin care nivelul de finanțare din anul precedent era luat ca referință pentru alocările din anul următor. Deși numărul studenților ar fi trebuit să reprezinte un criteriu de alocare, acesta, nu pare să fi fost luat în considerare. Această abordare, în mod inevitabil, a contribuit la accentuarea disparităților deja existente între instituțiile de învățământ superior în ceea ce privește costurile educaționale per student (Figura 11).

¹⁵⁵ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

Datele reflectă nu doar decalajul substanțial între instituțiile de învățământ superior în cheltuielile educaționale per elev, dar și creșterea disparităților în timp. Creșterea inegalităților privind cheltuielile de instruire per student între universități derivă, cel mai probabil, din oscilațiile ratelor de înmatriculare de-a lungul timpului. Deși întregul sistem a fost afectat de o scădere drastică a numărului anual de studenți înmatriculați, acest fenomen a avut un impact mai mare asupra unor universități în raport cu altele, în funcție de particularitățile programelor de studii¹⁵⁶. Astfel unele universități au beneficiat de o finanțare disproporționată din resurse bugetare, fapt care generează îndoieli privind echitatea procesului de alocare, întrucât decalajul în cheltuielile de instruire per student doar s-a mărit în timp. Există o probabilitate înaltă ca aceste diferențe să fie chiar mai pronunțate între universitățile mari și mici, acestea din urmă contribuind puternic la creșterea costului mediu general (Figura 11).



Abia în 2018, revizuirea formulei de alocare a finanțării a fost inclusă pe agenda publică. Noua metodologie, elaborată de Ministerul Educației, pare să se inspire puternic din

¹⁵⁶ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

recomandările cuprinse în „Restructurarea sistemului de învățământ superior din Republica Moldova: proiect de propuneri legislative”, care au fost elaborate și propuse Guvernului în 2015. Formula va calcula finanțarea generală a fiecărei instituții de învățământ în baza câtorva componente, inclusiv finanțarea bazată pe rezultate și performanță¹⁵⁷. Până la sfârșitul anului 2019, metodologia era încă în faza de discuții cu principalii factori interesați, însă procesul pare să fie mai degrabă anevoios. Neînțelegerea, autentică sau convenabilă, a deosebirii dintre tipurile de finanțare publică, creează neliniște și anxietate în rândul instituțiilor de învățământ superior. Pe de o parte, rectorii vor putea aloca liber, la discreția și judecata lor, finanțarea publică pe care o primesc de la Guvern pentru programele de studiu pe care le consideră necesare și/ sau strategice. În această situație, relevanța și capacitatea de inserție profesională sunt criteriile de performanță valide pe care rectorii le vor utiliza pentru a lua decizii de alocare a finanțării publice. Pe de altă parte, Guvernul poate „comanda” universităților pregătirea unor specialiști, suportând costurile de instruire și asumându-și responsabilitatea pentru angajarea lor. Aceste două tipuri de finanțare a procesului de instruire - ambele publice - sunt considerate ca făcând parte din veniturile generale ale universității.

O altă sursă majoră de venit pentru universități, care a fost posibilă datorită recentei demonopolizării a sectorului de cercetare și dezvoltare, este finanțarea pentru cercetare. Formula de finanțare a cercetării, de asemenea propusă în „Restructurarea sistemului de învățământ superior din Republica Moldova: proiect de propuneri legislative” este o formulă bazată pe performanță încorporând finanțarea de bază/instituțională și de cea în bază de concurs. Practica internațională sugerează că aceste două tipuri de finanțare sunt gestionate de agenții similare ANCD. Aceste tipuri de finanțare a cercetării –vor contribui la consolidarea resurselor financiare ale universităților. Formulele de finanțare a procesului de instruire (predarea) și cercetării bazate pe rezultate și performanță sunt esențiale pentru funcționarea cu succes a sistemului de învățământ superior, precum și pentru implementarea proiectului Băncii Mondiale.

Organizare, resurse umane și autonomie academică¹⁵⁸

De la introducerea și promovarea autonomiei universitare 2012, aceasta a suferit o serie de schimbări pozitive per ansamblu. De exemplu, au fost create două agenții: Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACIP) și Agenția Națională pentru Cercetare și

¹⁵⁷ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹⁵⁸ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

Dezvoltare (ANCD) care au devenit operaționale (deoarece ultima a fost înființată recent, capacitatea sa de funcționare este încă slabă); cadrul educațional, aprobat recent, este mai puțin intruziv, oferind instituțiilor de învățământ superior mai multă libertate. Cu toate acestea, există, în mod clar, loc pentru mai bine. În cadrul creditului BM, sunt evidențiate trei domenii de îmbunătățire care sunt esențiale pentru implementarea cu succes a creditului.

Originea acestora de asemenea poate fi regăsită în „Restructurarea sistemului de învățământ superior din Republica Moldova: proiect de propuneri legislative” (2015). În ceea ce privește autonomia organizațională, separarea clară a guvernantei de management este esențială. În prezent, nu există o separare clară a acestor două funcții; iar rectorii sunt în continuare responsabili și poartă răspundere în fața Ministerului Educației, Cercetării și Culturii. Separarea guvernantei de management va asigura, printre altele, transparența, responsabilitatea și răspunderea în gestionarea și administrarea universităților.

Din perspectiva autonomiei resurselor umane, conceptul „academic” nu este legitimat și instituționalizat în sistemul de învățământ superior din Moldova pe deplin. Acesta se referă la trei activități principale pe care cadrele universitare trebuie să le desfășoare ca parte a activității lor: predare, cercetare și transfer de cunoștințe. În prezent, însă, doar predarea sau aspectul didactic este recunoscut, cu implicațiile financiare corespunzătoare. Deci se impune legitimarea și instituționalizarea cercetării și a transferului de cunoștințe, care împreună cu predarea, să constituie parte integrală a sarcinii academice, cu implicațiile financiare, organizaționale și academice respective.

În cadrul autonomiei academice, una dintre problemele principale este libertatea universităților de a decide cu privire la structura și conținutul programelor lor de studiu. Așa cum am menționat mai sus, cadrul educațional a fost îmbunătățit în ultimii trei ani, deși încă limitează libertatea academică în ceea ce privește structura și conținutul programelor de studiu. Fără o autonomie academică autentică și reală în această privință, implementarea cu succes a creditului BM nu va fi posibilă.

În concluzie: reformele întârziate ale sistemului de învățământ superior au contribuit la competitivitatea scăzută a universităților moldovenești care nu se regăsesc în clasamentele universitare internaționale, cum ar fi QS World University Rankings (1000 universități) sau Times Higher Education World University Rankings (1400). Cele mai bine cotate universități din Moldova, inclusiv Universitatea Tehnică din Moldova, Universitatea de Stat din Moldova și Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie s-au clasat pe locurile 2962, 3262 și 7152, respectiv în clasamentul Webometrics 2020¹⁵⁹.

¹⁵⁹ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

De asemenea, universitățile moldovenești înregistrează o performanță slabă la nivel regional¹⁶⁰. Astfel, corelația dintre indicii de competitivitate globală (GCI 2019) și cei doi indicatori ai sistemului superior de învățământ - competențele absolvenților universitari (GCI 2019) și calitatea medie a instituțiilor de învățământ superior (Legatum Prosperity Index 2019) - arată că învățământul superior din Moldova trebuie să-și îmbunătățească calitatea și competitivitatea.

Sunt necesare transformări structurale de proporții reflectate în cele trei recomandări de politici: raționalizare, restructurare și modernizare. Pentru a asigura atingerea scopului proiectului BM, se recomandă ca raționalizarea, restructurarea și modernizarea, - să devină parte a „acordului dintre BM și Guvernul Moldovei, (ii) Banca Mondială „O calitate mai bună a învățământului superior pentru îmbunătățirea capacităților oamenilor din Moldova”;

- să aibă un buget alocat în contractul de credit pentru a sprijini dezvoltarea și implementarea acestora;

- și debursările BM să fie condiționate de implementarea cu succes a acestor politici. Aceasta va obliga Guvernul Republicii Moldova să raționalizeze, restructureze și să modernizeze sistemul de învățământ superior. Fără un astfel de angajament din partea Guvernului pentru aceste obiective de politici, impactul creditului BM asupra sistemului de învățământ superior va fi marginal. Investirea banilor din creditul BM în status-quo nu va fi altceva decât bani aruncați în vânt. Următoarea secțiune se va axa pe recomandări de politici legate de astfel de modificări.

Aceste recomandări de politici sunt elaborate în baza raportului „Restructurarea sistemului de învățământ superior din Republica Moldova: proiect de propuneri legislative”, conținând îmbunătățiri reieșind din schimbările operate în ultimii cinci ani.

Raționalizarea.

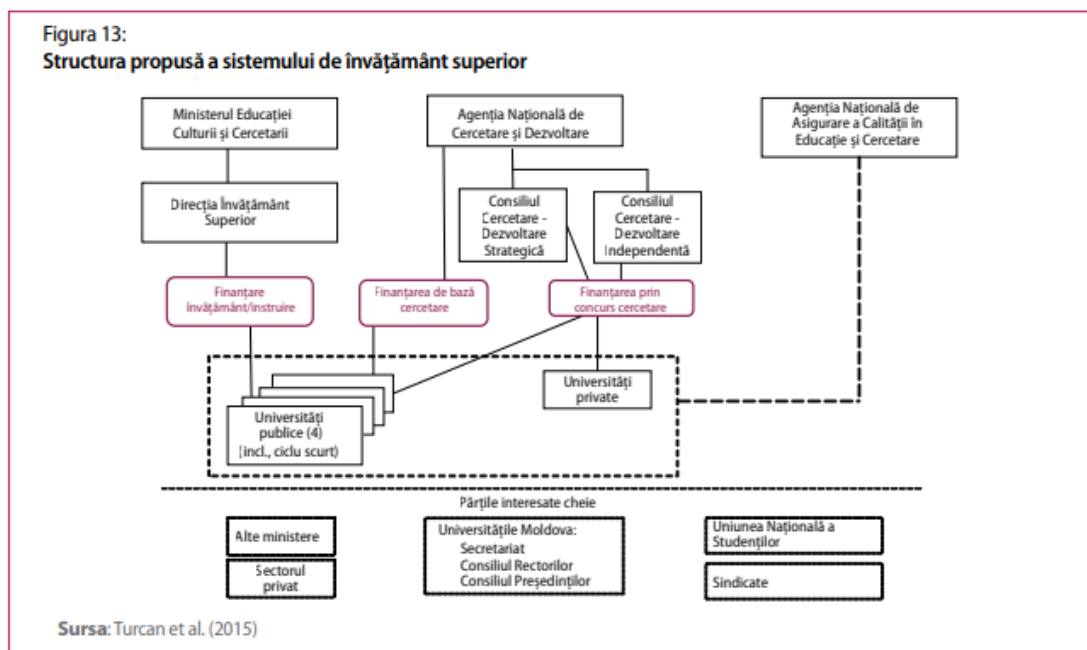
Aceasta este obiectivul de politică cel mai dificil de implementat din punct de vedere politic, social și psihologic. **El presupune reducerea numărului de instituții de învățământ superior¹⁶¹.** Este un obiectiv bazat pe abordarea recompenselor și pedepselor. Recompensele permite rectorilor să discute și să negocieze fuziunile și achizițiile, în timp ce pedepsele dau asigurări că raționalizarea va avea loc în cazul în care rectorii nu vor fi capabili să ajungă la un rezultat în timp util. Procesul de raționalizare a fost inițiat în 2015, când Ministerul Educației a distribuit o scrisoare Turcan et al., „Restructuring Higher Education Sector in the Republic of

¹⁶⁰ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

¹⁶¹ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf.

Moldova: Draft Legislative Proposals.” Numărul paginii face referință la document, dacă nu este specificat altfel. către toți rectorii universităților de stat, solicitându-le să transmită Ministerului „propuneri concrete” privind raționalizarea instituțiilor de învățământ superior.

Inițiativa Ministerului Educației nu a fost însă salutăată și susținută de către rectori. În consecință, *status quo-ul a rămas intact.*



Această politică va necesita modificări minore de ajustare, dar critice pentru structura actuală și pentru a asigura implementarea cu succes a următoarelor obiective de politică¹⁶²:

- aprobarea formulei de finanțare a procesului de instruire (predarea) și revizuirea formulei de finanțare a cercetării;
- separarea guvernanței de administrare prin instituționalizarea oficială (prin lege) și crearea (prin noi regulamente ale instituțiilor superioare de învățământ) consiliilor de administrație universitare;
- modificarea structurii învățământului superior pentru a oferi instituțiilor de învățământ autonomie deplină, autentică precum și libertatea de a structura și implementa programe proprii de studiu;
- consolidarea capacităților interne ale celor două agenții-cheie, ANACIP și ANCD, în special ale ANCD;

¹⁶² LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

- crearea consiliilor de cercetare în cadrul ANCD, dar independente de aceasta, pentru a asigura transparența și corectitudinea procesului de aplicare/ selectare a proiectelor;
- consolidarea capacității interne a Direcției Învățământ Superior din cadrul Ministerului Educației, Cercetării și Culturii;
- instituționalizarea ciclului scurt ca parte a portofoliului universitar;
- elaborarea indicatorilor-cheie de performanță pentru corpul academic (predare, cercetare și transfer de cunoștințe) și activitățile de management în cadrul sistemului de învățământ superior.
- Durata de implementare a acestei politici: 12 luni, unele activități pot fi implementate în paralel cu politicile de raționalizare¹⁶³.

Este de reținut că Guvernul Republicii Moldova a demarat procesul de optimizare a cheltuielilor publice în învățământului superior prin reducerea numărului de universități, reducerea personalului managerial și introducerea unui sistem de admitere electronică, dar procesul de raționalizare/ consolidare instituțională rămâne a fi doar în stare incipientă. În anul de studii 2020-2021, rețeaua instituțiilor de învățământ superior este formată din 24 unități, inclusiv 16 instituții de stat și 8 instituții private¹⁶⁴.

Majoritatea instituțiilor de învățământ superior își au sediul în municipiul Chișinău – 20 unități, câte 1 unitate – în municipiile Bălți, Cahul, Comrat și orașul Taraclia.

În anul 2020, a început procesul de fuzionare a universităților, dar problemele de ordin politic, instabilitatea, fac deficilă optimizarea sistemului de învățământ superior. În prezent, sistemul învățământului superior este într-o perioadă de tranziție: pe de o parte, conceptual, a aderat la noua concepție și la spațiul european unic al învățământului superior, pe de altă parte lipsa mijloacelor financiare, bazei tehnico-materiale, iar pe unele segmente și deficitul personalului științifico-didactic, fac deficilă consolidarea unei paradigme universitare moderne¹⁶⁵

Modernizarea

Această politică vizează modernizarea instituțiilor de învățământ superior nou formate. Aici ne referim la elaborarea de programe noi de guvernare și administrare, infrastructură, studii și formare pedagogică. De asemenea, ne referim la crearea platformelor interdisciplinare și interinstituționale de predare, cercetare și diseminare a cunoștințelor la toate cele trei cicluri.

¹⁶³ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

¹⁶⁴ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

¹⁶⁵ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

Aceasta este etapa la care creditul BM va avea cel mai semnificativ impact asupra „calității, relevanței și eficienței sistemului de învățământ superior al țării”.

Finanțarea acțiunii

Dezvoltarea și implementarea acestor politici vor fi sprijinite de trei surse principale de finanțare

- **Bugetul de stat: sistemul de învățământ superior primește aproximativ 1,5% din PIB**, care este aproximativ de 3,2 miliarde lei sau aproximativ 160 milioane Euro (estimările se bazează pe datele din 2019 cu referire la PIB și finanțarea sistemului de învățământ superior). În 2019, pentru sistemul de învățământ superior au fost alocate puțin sub un miliard de lei, ceea ce reprezintă aproximativ 0,47% din PIB;

- Veniturile din vânzările activelor instituțiilor de învățământ raționalizate;
- Creditul BM.

Alte surse de finanțare pentru sprijinirea activităților academice ale instituțiilor de învățământ superior sunt externe, precum Horizon Europe: următorul program-cadru de cercetare și inovare precum și finanțarea privată¹⁶⁶.

În final, formulăm Viziunea de ansamblu asupra evoluției sistemului de învățământ din republica Moldova prin prisma analizei gradului de realizare a indicilor principali prevăzuți în Strategia „Educația 2020”, ceea ce ne va permite să ne formăm o viziune de ansamblu asupra situației în domeniu.

Tabel: Dinamica realizării unor obiective prevăzute de Strategia de dezvoltare a Educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”

¹⁶⁶ LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf

<i>Obiectivul specific nr. 1.1: Extinderea accesului la educația timpurie de calitate, astfel încât să fie asigurată sporirea ratei de includere în educația preșcolară a copiilor de 3-6 ani de la 82%, în 2012, până la 95%, în 2020</i>						
anul de studii	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Rata de cuprindere în învățământ a copiilor de 3-6 ani	85,6	86,0	86,8	88,5	88,6	89,7
<i>Obiectivul specific nr. 1.2: Asigurarea accesului la învățământul general obligatoriu, astfel încât, până în anul 2020, rata de înrolare a persoanelor de până la 19 ani să fie de 100%.</i>						
anul de studii	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Rata de cuprindere în învățământ a elevilor de 7-10 ani	92,2	91,6	91,5	90,9	91,0	89,7
Rata de cuprindere în învățământ a elevilor /studenților de 11-15 ani	85,7	85,4	85,5	85,1	85,0	84,5
Rata de cuprindere în învățământ a elevilor/studenților de 16-18 ani	59,3	57,6	53,1	60,0	59,5	60,0
<i>Obiectivul specific nr. 1.3: Sporirea atractivității și facilitarea accesului la învățământul profesional tehnic, astfel încât ponderea elevilor care se orientează către aceste filiere de învățământ să crească cu 10% până în 2020</i>						
anul de studii	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
numărul elevilor/studenților înrolați în învățământul profesional tehnic	47499	47318	46526	48791	46586	44348

(Sursa: Educația în Republica Moldova, publicație statistică 2018/2019, Biroul Național de Statistică, 117 p. În: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatie_2019.Pdf)

După cum reiese din datele statistice prezentate supra, niciunul dintre obiectivele propuse pentru analiză nu va atinge în anul 2020 nivelul așteptat. Mai mult ca atât, dinamica unor indicatori prezintă o descreștere.

Nici la capitolul învățământ superior nu stăm prea bine. Astfel, , potrivit Indicelui competitivității globale pentru anii 2017-2018¹⁶⁷, la pilonul „Învățământ superior și instruire”, cel care indică competitivitatea regională a forței de muncă reieșind din pregătirea acesteia, aceasta fiind decisivă pentru avansarea economiei pe lanțul valoric dincolo de simpla producere, Republica Moldova acumulează 4,1 puncte din 7, fiind la nivelul Ucrainei (4,1), puțin mai slabă decât poziția României (4,4) și mult în urma țărilor baltice (Estonia – 5,5, Letonia – 5,0, Lituania – 5,2), țărilor Europei Centrale (de exemplu, Cehia – 5,3, Polonia – 5,0, Slovenia – 5,4) și chiar a Rusiei (5,1)¹⁶⁸, iar , la pilonul „Eficiența pieței muncii”, Republica Moldova acumulează doar 1,9 puncte din 7 pentru indicatorul referitor la capacitatea de retenție a persoanelor talentate în țară și un scor de 1,8 din 7 pentru indicatorul privind capacitatea de a atrage persoane talentate în țară. Dar cel mai mic punctaj din regiune este acumulat de Republica Moldova pentru pilonul

¹⁶⁷ <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018>

¹⁶⁸ HOTĂRĂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aptobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr. 153-158, art. 508.

„Inovație”, 2,6 puncte din 7, care include capacitatea de inovație și calitatea cercetărilor științifice, ceea ce este considerat motorul principal al dezvoltării economice.

În comparație cu țările Europei Centrale, progresul Republicii Moldova pe parcursul ultimilor ani pentru acești indicatori este modest, înregistrând oscilații minore în jurul valorii medii. Totodată, gradul de pregătire a personalului și calitatea managementului școlilor, cu mici excepții, a devansat în mod constant.

În același timp, în conformitate cu Indicele prosperității pentru anul 2017, Republica Moldova, la capitolul „Educație”, se plasează pe locul 50 din 149 de state¹⁶⁹, cu o ușoară scădere începând cu anul 2010, când era pe locul 46. Conform acestui indicator, Republica Moldova se clasează de asemenea la același nivel cu țările vecine, România și Ucraina, ceea ce poate fi considerată o oportunitate pe termen lung, însă este devansată considerabil de țările Europei Centrale.

10. Calitatea formării specialiștilor în USARB

Neagu Gheorghe, conf. univ., dr.

Percepția calității studiilor în viziunea studenților și angajatorilor. Studiu de caz¹⁷⁰.

Abstract

Articolul în cauză este dedicat analizei calității formării profesionale în Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți (USARB). Procesul educațional este conceput atât din perspectivă internă, cât și externă. Diagnosticul stabilit și concluziile formulate se bazează pe un suport temeinic empiric: investigații sociologice panel, realizate în perioada anilor 2010-2015. Recomandările formulate în vederea îmbunătățirii calității procesului de formare profesională sînt orientate, preponderent, spre diminuarea factorilor interni frenatori ai actului educațional.

Cuvinte-cheie: calitatea formării profesionale; dimensiunea internă a calității; dimensiunea externă a calității; condiții de învățare; programe de licență; programe de master; cunoștințe teoretice; cunoștințe practice; abilități; aptitudini; competențe; managementul procesului instructiv-educațional; cadre didactice, studenți; inserția pe piața forței de muncă.

Concepută prin prisma principiilor sistemului Bologna, activitatea Universității de Stat Alecu Russo din Bălți (USARB) trebuie abordată ca un element important al suveranității

¹⁶⁹ <http://www.prosperity.com/rankings?pinned=MDA&filter=>. Indicele prosperității este calculat la nivel global de către Institutul Legatum și este un cadru de apreciere a măsurii în care țările promovează prosperitatea și bunăstarea oamenilor în funcție de nouă piloni ai prosperității, conform cărora Republica Moldova ocupa în 2017 locul 98 din 149 de țări. Cea mai bună poziție, locul 50 din 149 de țări, Republica Moldova o ocupă la capitolul „Educație”, care reflectă accesul la educație, calitatea educației și capitalul uman.

¹⁷⁰ „RELEVANȚA și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferință științifică internațională, Vol.II, Bălți, 2016, p.152-160.

economice și securității naționale a Republicii Moldova. Or, calitatea cadrelor pregătite constituie un bun național de care depinde competitivitatea serviciilor oferite de societatea moldovenească în condițiile globalizării.

În contextul acestei viziuni, ne propunem să abordăm calitatea formării profesionale inițiale din perspectivă internă (prin prisma opiniilor studenților-absolvenți ai programelor de licență și ai programelor de master de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și din perspectivă externă (în baza analizei percepțiilor absolvenților Universității, angajați în câmpul muncii în domeniul pe care l-au absolvit, dar și ale reprezentanților angajatorilor) în vederea stabilirii unui diagnostic adecvat stării de fapt a relaționării Universității cu piața muncii și argumentării unor soluții de îmbunătățire a calității capitalului uman¹⁷¹.

Remarcăm faptul că analiza percepției asupra calității studiilor rămîne oarecum subiectivă atîta timp cît este dificil de măsurat aprecierile cantitative și calitative pentru toate intrările în USARB (sistem social deschis) și rezultatele serviciilor educaționale oferite de către această entitate , menite să îmbunătățească calitatea forței de muncă.

În ceea ce privește intrările, nu avem date exhaustive, dar, conform cercetării sociologice efectuate de specialiștii de la Academia de științe a Moldovei, în opinia experților, cea mai rea situație era în gimnaziile și liceele din localitățile rurale. Doar 15% apreciau situația ca fiind *bună* și *foarte bună*, în timp ce evaluările ca fiind *proastă* și *foarte proastă* întruneau 43%. În localitățile urbane, lucrurile stăteau mai bine:40% considerau calitatea ca fiind *bună* și *foarte bună*¹⁷².

¹⁷¹ Datele în baza cărora vom încerca să realizăm acest obiectiv au fost colectate în urma efectuării, pe parcursul anilor 2012- 2015, a următoarelor investigații psihosociologice: iulie 2012 (au fost intervievați absolvenții programelor de licență- 805 respondenți); ianuarie 2013 (absolvenții programelor de master – 90 de credite); aprilie-mai 2013 (absolvenții domeniul Drept, angajați în câmpul muncii în domeniu (38 de respondenți) și angajatorii din același domeniu (36 de manageri: Baroul de avocați Bălți, Judecătoria Ungheni, OSC Bălți, procuratura r. Florești, Comisariatul de Poliție Florești, Procuratura r. Drochia, Judecătoria Sîngerei, Judecătoria Glodeni etc.); aprilie-mai 2013 (angajatorii din domeniul 14 Științe ale educației (60 de manageri din mun. Bălți și cîteva raioane din nordul țării, în special, din r. Drochia); iulie 2013 (absolvenții programelor de licență – 614 respondenți); iulie 2013 (absolvenții programelor de masterat -120 de credite-117 respondenți); iunie 2014 (absolvenții programelor de licență), iunie 2015 (absolvenții programelor de licență-890 de respondenți); iunie 2015 (absolvenții programelor de master, 120 ECTS);

În calitate de reper teoretico-metodologic pentru realizarea studiile nominalizate au servit următoarele lucrări: Ciotlăuș, Simona; Florian, Bogdan; Hâncean, Marian-Gabriel; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Rusu, Raluca; Tăriceanu, Elena-Alina; Tufiș, Claudiu; Vlăsceanu, Lazăr; Voicu, Bogdan. Calitatea învățămîntului superior din România. O analiză instituțională a tendințelor actuale. Iași: Editura Polirom, 2011; Vlăsceanu, Lazăr; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Hâncean, Marian-Gabriel. Barometrul calității 2010. Starea calității în învățămîntul superior din România. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2011; Analiza diagnostic „Universitățile și dezvoltarea capitalului uman”. Panelul nr.1. Coordonator: prof. dr. Ion Gh. Roșca// http://edu2025.ro/UserFiles/File/LivrabileR1/diagnostic_panel1.pdf; Korca Mihai (coordonator). Educația de calitate pentru piața muncii. București: Editura Universitară, 2009; Cabac, Valeriu. Calitatea învățămîntului superior în viziunea comunității academice. Studiu de caz - Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Bălți, 2006.

¹⁷² MOCANU, Angela. Educația-factor important al mobilității sociale//Revista de filosofie, sociologie și științe politice, 2013, nr.2, p. 167.

În acest context, este de remarcat faptul că cea mai mare parte a candidaților la studii în USARB sînt din mediul rural.

Dimensiunea calitativă a intrărilor în USARB a fost măsurată, prin intermediul unor itemi incluși în ancheta sociologică pentru absolvenții programelor de licență. Un segment important dintre absolvenți au menționat că pregătirea pe care au obținut-o în veriga preuniversitară nu le-a permis să se integreze fără probleme în comunitatea universitară. Astfel, la întrebarea „Considerați că pregătirea Dvs. anterioară v-a permis să însușiți materia predată?”, doar 47,87% din absolvenții anului 2015 au menționat că nu au avut probleme la acest capitol, în timp ce 47,30% au indicat poziția „cu mici probleme” (au însușit materia), 4,04% - „cu dificultate” și 0,79% - „cu mari dificultăți”. (În anul 2012, datele erau și mai elocvente: 52% din cei intervievați au recunoscut că la însușirea materiei predate au avut „mici probleme”, iar 3,62% - „cu dificultate”). Dacă e să ne referim la cauzele dificultăților întâmpinate, acestea sînt următoarele: pregătirea preuniversitară slabă; neînsușirea unităților de curs universitare anterioare; calitatea joasă a explicațiilor corpului profesoral-didactic universitar.

Aceste date ne vorbesc despre necesitatea abordării calității proceselor educaționale sistemic, din perspectiva interacțiunii dintre toate componentele sistemului educațional. Or, calitatea procesele în veriga universitară depind într-o mare măsură de calitatea materiei prime, de gradul de pregătire al absolvenților sistemului preuniversitar. Această remarcă nu trebuie înțeleasă în sensul delegării responsabilității pentru carențele procesului de formare profesională, actorilor sociali din veriga preuniversitară. Din contra, trebuie să cunoaștem foarte bine caracteristicile studenților înmatriculați și să utilizăm tehnologii adecvate de instruire, centrate pe nevoile acestora, diferențiat de la facultate, la facultate și chiar în cadrul grupei academice. Concomitent, urmează să intensificăm colaborarea cu sistemul preuniversitar, încercînd prin instrumentele de care dispunem (manuale, ghiduri, cursuri de perfecționare, cursuri de recalificare, implementarea proiectelor de cercetare etc.) să contribuim la soluționarea unor probleme cu care se confruntă sistemul/subsistemul nominalizat.

Unul dintre factorii care influențează în mod deosebit calitatea procesului de formare profesională a tineretului studios rezidă în **calitatea condițiilor de învățare** la Universitate. În opinia respondenților, acestea se prezintă, după cum urmează:

2012 (Licență)	2015 (L)	Absolb. angajați: Drept (L.;M)
1. Bune - 51%	62,92%	75,67%
2. Satisfăcătoare -46%	35,96%	21,62%
3. Nesatisfăcătoare -3%	1,12%	2,70%

Așadar, majoritatea absolută a absolvenților au evaluat pozitiv (deși, nuanțat) condițiile de învățare la Universitate, iar absolvenții angajați din domeniul Drept- le-au dat o notă și mai înaltă.

În același timp, existența condițiilor favorabile nu conduce nemijlocit și direct la realizarea calitativă a procesului de formare profesională. Condițiile respective sînt utilizate în funcție de profesionalismul și responsabilitatea actorilor principali care își dau concursul la realizarea acestui proces. Despre acesta ne vorbește elocvent și listarea criteriilor/factorilor care determină calitatea pregătirii specialiștilor la Universitate (absolvenții au menționat pînă la trei poziții):

Absolvenții (Licență)	2012	2015
1. Condițiile de învățare	57%	65,06%
2. Prestația/gradul de pregătire al cadrelor didactice -	60%	53,15%
3. Efortul depus de studenți	53%	51,12%
4. Motivarea studenților	45%	55,28%
5. Calitatea relațiilor „profesor-student”	55%	50,56%
6. Modalitățile de evaluare utilizate-	15%	24,61%

Principalii actori care își dau concursul la procesul de formare profesională, evident, sînt cadrele didactice și studenții (inclusiv și calitatea relațiilor dintre aceste entități), ghidați de către managerii de toate nivelurile. În acest context, este necesar să ne referim la portretul psihosociologic al cadrelor didactice (în viziunea absolvenților), caracteristicile definatorii ale studenților absolvenți (în autoevaluarea acestora) și la calitatea managementului universitar.

Portretul psihosociologic al cadrelor didactice a fost realizat prin intermediul unei serii de întrebări (unele dintre care exercitau funcția de întrebări de control), principala fiind întrebarea prin intermediul căreia au fost evidențiate cele mai importante calități ale corpului profesoral-didactic care asigură pregătirea calitativă a studenților (respondenții programelor de licență au evidențiat pînă la trei poziții).

1. calitățile umane (deschidere, bunăvoință, receptivitate, respectul față de studenți) - 65% (2012); 62,13% (2015)
2. măiestria pedagogică (expunerea materiei, utilizarea metodelor active, trezirea interesului față de disciplina predată etc.) -63%; 46,97%
3. cunoașterea temeinică a materiei predate - 56,29%
4. cultura vorbirii -29%; 38,88%
5. orientarea la folosirea materiei în viitoarea activitate profesională - 20%; 23,82%
6. obiectivitatea evaluării - 24%; 17,64%
7. cointeresarea în succesul studenților - 27%; 15,39%
8. exigența - 8%; 7,53%

Este de reținut, în special, punctul de vedere privind importanța calităților umane în procesul de formare profesională. Această viziune, corelată cu rolul calității relațiilor „profesor-student”, și alți câțiva itemi ce au avut menire să măsoare unele manifestări tenebre în USARB, demonstrează existența curenților în interacțiunea dintre actorii principali ai procesului de formare profesională. Până la tratarea studentului în calitate de client al procesului de formare profesională mai este mult de muncă.

În ceea ce privește autoevaluarea dimensiunilor comportamentului propriu, evidențiem următoarele date mai relevante, în baza cărora putem judeca despre factorii care influențează, într-un fel sau altul, calitatea studiilor. Astfel, studenții afirmă că se pregăteau de ore (seminare, lucrări practice, de laborator):

	2014	2015
1. aproape întotdeauna	58,90%	61,24%
2. frecvent	38,82%	37,30%
3. rar	2,28%	1,46%

Portretul sociologic al studentului-absolvent poate fi completat și prin dimensiunile ce țin de gradul de conștientizarea a rolurilor sociale pe care acesta trebuia să le exercite. Astfel la întrebarea *Cum apreciați, în ansamblu, atitudinea pe care au manifestat-o studenții pe parcursul anilor față de obligațiile lor profesionale?*” au fost obținute următoarele răspunsuri:

2012/2015 (Licență)	2015 (Master, 120 ECTS)
1. foarte responsabilă-12,01%/27,53%	16,95%
2. responsabilă-42,55%/43,93%	60,45%
3. mai degrabă responsabilă decât iresponsabilă-27,79%/18,65%	12,99%
4. nici responsabilă, nici iresponsabilă-11,43%/6,29%	5,08%
5. mai degrabă iresponsabilă decât responsabilă -3,47%/2,70%	3,39%
6. iresponsabilă/total iresponsabilă-1,01%/0,90%	1,12%

Chiar dacă indicii invocați vor să afirme creșterea gradului de conștientizare de către studenți a obligațiilor lor funcționale, întrebările de control demonstrează faptul că studenții și-au supraapreciat eforturile depuse în vederea formării profesionale. Astfel, studiile efectuate în 2012-2015 în rândul absolvenților programelor de Licență demonstrează că, cel puțin, 25% din absolvenți preferau să susțină examenele într-o formă mai degajată, fără a depune mari eforturi (în 2015 acest indice a constituit 26,07%, iar 3,03% - fără a depune eforturi, dar cu o notă de trecere)

Câteva întrebări aveau obiectivul să măsoare **calitatea managementului proceselor** orientate spre asigurarea calității formării specialiștilor. Astfel, la întrebarea „În ce măsură sunteți

mulțumit de ceea ce a realizat conducerea Universității în vederea modernizării procesului instructiv-educativ?” au fost obținute următoarele rezultate:

2013/2015 (Licență)	2015 (Master, 120 ECTS)
1. foarte mulțumit-13,60%/31,12%	27,12%
2. mulțumit-53,26%/46,29%	53,67%
3. mai degrabă mulțumit decât nemulțumit-17,80%/15,06%	14,12%
4. nici mulțumit, nici nemulțumit-9,70%/4,83%	2,82%
5. mai degrabă nemulțumit decât mulțumit-2,03%/1,57%	0%
6. nemulțumit-1,30%/0,79%	1,69%
7. total nemulțumit-0,58%/0,34%	0,56%

Managementul proceselor ce țin de formarea profesională realizat de către conducerea USARB este apreciat destul de înalt, în deosebi, de către absolvenții programelor de master.

Absolvenții programelor de master au avut posibilitatea să evalueze și managementul procesului instructiv-educativ realizat de către conducerea Facultății: 83% din absolvenții programelor 120 ECTS au indicat pozițiile *mulțumit* și *foarte mulțumit*.

Este de reținut faptul că managementul, climatul organizațional condiționează, direct și indirect, funcționalitatea școlii¹⁷³, «reprezintă piatra de temelie a școlii bune și fundamentul pentru îmbunătățirea acesteia»¹⁷⁴

Condițiile de învățare (premisă a calității formării profesionale) și prestația actorilor principali ai procesului în cauză, au condus la realizarea următorului produs final (calitatea acestui produs a fost măsurată din mai multe perspective, încercînd să realizăm un diagnostic cît mai obiectiv posibil în cadrul unei anchete de opinie). Astfel, la întrebarea „Per ansamblu, în ce măsură sunteți mulțumit de calitatea studiilor obținute?” au fost obținute următoarele date:

Licență, 2013/2015	Master, 2013/2015, 120 ECTS
1. foarte mulțumit -15,34%/28,31%	27,96%/23,16%
2. mulțumit-53,40%/48%	57,62%/59,32%
3. mai degrabă mulțumit decât	

¹⁷³ Nicoliescu, O., Verboncu, I. Management, Ediția a III-a. București: Editura Economică, 1999, p. 402.

¹⁷⁴ Studiu național privind dezvoltarea culturii calității la nivelul sistemului de învățămînt preuniversitar/ Constantin-Șerban Iosifescu, Constanța-Valentina Mihăilă, Monica-Vanda Munteanu/
www.edu.ro/index.php/articles/20080

nemulțumit -20,84%/15,51%	9,32%/11,86%
4. nici mulțumit nici nemulțumit -7,09%/5,73%	3,38%/3,95%
5. mai degrabă nemulțumit decât mulțumit -1,30%/1,12%	0,84%/0,56%
6. nemulțumit-0,87%/0,22%	0%/1,13%
7. total nemulțumit-0,29%/0,34%	0,84%/0%

Acești indici urmează să fie corelați cu răspunsurile absolvenților la întrebarea „Cum apreciați gradul de pregătire al Dvs. pentru inserția pe piața muncii?”

2013/2015 (Licență)	2015 master,120 ECTS
1. foarte înalt – 6,66%/ 11,46%	15,25%
2. înalt – 56,15% /57,87%	63,84%
3. nu prea înalt -24,89%/20,22%	15,82%
4. insuficient -4,20%/5,39%	2,82%
5. nu pot răspunde – 7,24% /5,06%	2,26%

După cum era și de așteptat, indicii respectivi sînt mai înalți în rîndul masteranzilor. Or, la Ciclul II, programe de master, se înscriu, de regulă, cei mai buni absolvenți ai programelor de Licență.

Indici invocați anterior, de o generalitate extinsă, au fost concretizați prin evaluarea următoarelor dimensiuni ale procesului de formare profesională, solicitate pe piața muncii: **(absolvenți programelor de licență, 2013/2015/master 120 ECTS, 2015)**

Variantele de apreciere au fost aceleași pentru toate enunțurile:

1= 1 punct: insuficient, complet neadecvat, cu un impact negativ

2 – 2 puncte: slab, puțin acceptabil

3- 3 puncte: nivel mediu, admisibil

4-. 4 puncte: bun, satisfăcător, un impact pozitiv

5- 5 puncte: excellent, un impact pozitiv puternic

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	1,45%/	3,62%/	18,81%/	47,90%/	25,47%/
		1,46%/	2,36%/	17,75%/	38,65%/	39,78%/
		2,26%	1,69%	6,78%	45,20%	44,07%

2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	2,89%/	10,27%/	27,04%/	38,06%/	17,37%/
		2,58%/	5,39%/	21,01%/	39,66%/	31,35%/
		3,39%	3,39%	14,69%	43,50%	35,03%
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	2,32%/	11,14%/	24,66%/	35,02%/	22,72%/
		2,58%/	5,62%/	21,24%/	31,01%/	39,55%/
		1,69%	5,65%	13,56%	41,24%	37,85%
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	1,88%/	5,21%/	17,37%/	35,31%/	34,88%/
		1,80%/	4,38%/	16,18%/	35,17%/	42,47%/
		2,82%	1,13%	10,17%	43,50%	42,37%
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, soft-urilor specializate	3,04%/	7,53%/	24,75%/	35,02%/	25,47%/
		3,71%/	5,62%/	19,44%/	34,83%/	36,40%/
		2,82%	1,13%	12,99%	41,81%	41,24%
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	3,04%/	8,54%/	25,47%/	37,63%/	20,55%/
		3,48%/	6,18%/	15,39%/	35,62%/	39,33%/
		1,69%	3,39%	18,64%	41,81%	34,46%
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	2,46%/	8,10%/	26,48%/	40,09%/	19,10%/
		1,80%/	6,29%/	18,99%/	37,08%/	35,84%/
		1,13%	2,26%	16,95%	44,07%	35,59%
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	3,62%/	10,42%/	28,51%/	37,05%/	16,79%/
		2,93%/	5,73%/	19,10%/	35,73%/	36,52%/
		2,26%	2,26%	22,60%	41,81%	31,07%
9	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	3,62%/	10,42%/	28,51%/	37,05%/	16,79%/
		2,02%/	3,15%/	12,58%/	33,60%/	48,65%/
		1,69%	2,26%	10,73%	41,24%	44,07%

Așadar, în viziunea absolvenților programelor de licență și programelor de master, calitatea formării profesionale în USARB este destul de înaltă.

În același timp, este cazul să menționăm că este vorba de de evaluarea proceselor din cadrul unui sistem închis în sine, în mare parte neconectat la piața muncii¹⁷⁵. În acest context, este și mai important să știm cum este evaluat actul educațional din perspectiva pieței forței de muncă, de către angajatori și de către absolvenții USARB, încadrați în câmpul muncii.

Astfel, **absolvenții domeniul 38 Drept**, angajați în câmpul muncii au evaluat dimensiunile corespunzătoare ale procesului de formare profesională, după cum urmează:

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	0%	0%	16,21%	64,86%	18,91%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	0	5,55	38,88	44,44	11,11
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	0	5,88	35,29	41,17	17,64
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	0	2,85	8,57	60	28,57
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, soft-urilor specializate	0	8,57	31,42	34,28	25,71
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	0	11,42	28,57	42,85	17,14
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	0	5,71	25,71	37,14	31,42
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	0	5,71	42,85	37,14	14,28
9	<i>Calitatea pregătirii specialiștilor în comparație cu absolvenți ai altor instituții de învățământ</i>	0	2,94	8,82	52,94	35,29

¹⁷⁵ Relevăm faptul că studenții de la Ciclul II, programe de master, în marea lor majoritate sînt angajați în câmpul muncii și au posibilitatea să evalueze calitatea studiilor din ambele perspective. Astfel, 83,05% din absolvenții programelor de master 120 ECTS (2015) erau angajați în câmpul muncii

10	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	0	2,85	8,57	54,28	34,28
-----------	---	---	------	------	--------------	--------------

Angajatorii din domeniul 38 Drept:

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	0%	0%	8,33%	50%	41,66%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	0	4,16	16,66	55,16	25
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	0	0	13,63	40,90	45,45
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	0	0	4,34	17,39	78,26
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, soft-urilor specializate	0	4,16	8,33	41,66	45,83
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	0	4,16	12,50	33,33	50
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	0	0	16,66	41,66	41,66
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	0	0	16,66	50	33,33
9	<i>Calitatea pregătirii specialiștilor în comparație cu absolvenți ai altor instituții de învățământ</i>	0	0	16,66	41,66	41,66
10	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	0	0	0	50	50

Angajatorii din domeniul 14 Științe ale educației:

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
----------	-----------------------------------	---	---	---	---	---

1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	0%	0%	0%	63,15%	36,84%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	0	0	10	60	30
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	0	0	5,26	52,63	42,10
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	0	0	0	35	65
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, soft-urilor specializate	0	0	5,55	22,22	72,22
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	0	0	10	50	40
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	0	0	19,04	42,85	33,33
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	0	0	15,78	47,36	36,84
9	Calitatea pregătirii specialiștilor în comparație cu absolvenți ai altor instituții de învățământ	0	0	10	30	60
10	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	0	0	0	26,31	73,68

Abordarea cumulativă a acestor evaluări ne permit să tragem concluzia conform căreia calitatea prestațiilor USARB este percepută de către angajatori și absolvenți ca fiind (încă) destul de înaltă, inclusiv, în comparație cu activitatea altor Universități din țară.

În același timp, aceleași date ne permit să identificăm și cele mai vulnerabile dimensiuni ale procesului de formare profesională:

- formarea abilităților practice, capacității de a soluționa probleme ce țin de profilul programului de studiu;
- formarea abilităților creative, participative ale absolvenților;
- gradul insuficient de actualizare a instruirii profesionale a studenților, de corespundere cerințelor pieței muncii și priorităților europene.

La rîndul lor, acești indicatori importanți ai calității proceselor din USARB sînt condiționați de o multitudine de factori. Investigațiile efectuate ne permit să elucidăm o serie de factori (nu neapărat în ordinea priorității lor, mai ales, datorită faptului că au fost identificați în urma mai multor investigații pe eșantioane diferite ca dimensiune):

- lipsa motivației pentru un segment destul de mare al tineretului studios, care au preferat să susțină examenele într-o formă mai degajată, fără a depune mari eforturi (30,97%-2013; 26,07-2015)

- calitatea neadecvată a raportului „profesor-student” (Calitatea relațiilor dintre profesor și student (19% -2012, 21,71%-2013; 16,07%- în 2015) din respondenți nu le considerau democratice și nu au corespuns așteptărilor lor; actele de corupție);

- rolul neadecvat al practicii în formarea profesională (modalitățile de efectuare a stagiilor de practică au corespuns „în mică măsură”- 33%/31,55%/25,96% (2012/2013/2015) „n-au corespuns deloc”- 7%/5,07%/3,60% (Licență, 2012/2013/2015; pentru 28,25% din absolvenții programelor de master-120 ECTS, promoția 2015, modalitățile de efectuare a stagiilor de practică au corespuns *în mică măsură*);

- carențe în proiectarea și realizarea actului didactic (programele de studiu au corespuns „în mică măsură așteptărilor”-37,05% (2013/28,09% (2015) ; „n-au corespuns deloc” -2,46% (2013/1,91% (2015, Licență); la ore nu se formează gîndirea critică: profesorul dictează, de obicei, notițele de curs, care trebuie memorizate; suprapunerea materiei la unele unități de curs („în măsură relativ mare”-22,58%; „în mică măsură”-45,88% (L, 2013); conspectul – unica sursă de informare (nivel Licență); gradul de profesionalism al corpului didactic a corespuns așteptărilor „în mică măsură”-12,82% (nivel Masterat, 2013)/10,73%, 2015); modalitățile de predare-învățare-evaluare au corespuns așteptărilor masteranzilor, programe de 120 ECTS, promoția 2015, *în mică măsură*-23,16%; materia de studii de la o unitate de curs se suprapunea cu materia studiată la altă disciplină: în măsură relativ mare-16,29%; în măsură foarte mare-3,15% (2015, licență)

- carențe în realizarea continuității programelor de licență și de master: uneori, *materia predată la Ciclul II, studii de master, a fost o repetare a cursurilor de la ciclul I, studii de licență* (în 2015, 24,29% din absolvenții programelor de master, 120 ECTS au fost întru totul de acord cu această afirmație, iar 52,54% au fost de acord parțial);

- considerentele economice (profesorii tind să mențină contingentul de studenți care achită taxa de studii și nu aplică standardele de rigoare etc.

Investigațiile sociologice empirice ce centrează pe identificarea și analiza neajunsurilor în vederea argumentării unor soluții de depășire a acestora. **Modalităților de depășire a carențelor** în procesul de formare profesională, de îmbunătățire a calității acestuia, în viziunea studenților-absolvenți sînt următoarele:

Absolvenții, nivel Licență-2013/2015

Care sunt principalele *trei acțiuni* care ar trebui întreprinse pentru a îmbunătăți situația în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți?

1. atragerea mai pe larg a specialiștilor-practicieni în procesul de formare profesională-58,76%/60,67%
2. instituirea unui dialog sistematic cu studenții, absolvenții, asociațiile profesionale și angajatorii reprezentativi pentru ajustarea ofertei de studii la cerințele pieței muncii-55,72%/60,0%
3. consolidarea legăturii dintre teorie și practică-45,59%/40,34%
4. implementarea reală și eficientă a unui mecanism intern de monitorizare operativă continuă a asigurării calității educației universitare-37,19%/45,17%
5. definirea listei de competențe și abilități pe care angajatorii se așteaptă să le găsească la nivelul unui absolvent-potențial viitor angajat-23,59%/23,37%
6. creșterea gradului de transparență în procesul decizional-22,0%/29,33%
7. sporirea rolului angajatorilor în elaborarea și implementarea programelor de studiu-19,10%/13,82%
8. depășirea fenomenelor indezirabile în relația „profesor-student”- 17,37%/13,37%
9. „Educația continuă” a partenerilor (în special, a angajatorilor și recrutorilor) pentru a le explica noile tipuri de calificări promovate prin ciclurile de studii Bologna, pentru a prezenta realele competențe cognitive și funcțional-acționale ale absolvenților de licență cu cei care absolvă un program de masterat-15,05%/13,48%

Absolvenții USARB din domeniul 38 Drept, angajați în câmpul muncii:

Care sunt principalele *trei acțiuni* care ar trebui întreprinse pentru a îmbunătăți situația în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți?

1. atragerea mai pe larg a specialiștilor-practicieni în procesul de formare profesională-63,15%
2. consolidarea legăturii dintre teorie și practică-55,26%
3. instituirea unui dialog sistematic cu studenții, absolvenții, asociațiile profesionale și angajatorii reprezentativi pentru ajustarea ofertei de studii la cerințele pieței muncii-50%
4. implementarea reală și eficientă a unui mecanism intern de monitorizare operativă continuă a asigurării calității educației universitare-26,31%
5. creșterea gradului de transparență în procesul decizional-21,05%
6. sporirea rolului angajatorilor în elaborarea și implementarea programelor de studiu-18,42%
7. definirea listei de competențe și abilități pe care angajatorii se așteaptă să le găsească la nivelul unui absolvent-potențial viitor angajat-15,78%
8. depășirea fenomenelor indezirabile în relația „profesor-student”- 5,26%

9. „Educația continuă” a partenerilor (în special, a angajatorilor și recrutorilor) pentru a le explica noile tipuri de calificări promovate prin ciclurile de studii Bologna, pentru a prezenta realele competențe cognitive și funcțional-acționale ale absolvenților de licență cu cei care absolvă un program de masterat-5,26%

Angajatorii din domeniul 38 Drept și cei din domeniul 14 Științe ale educației la întrebarea deschisă „Menționați aspectele pe care Universitatea trebuie să le îmbunătățească în mod prioritar” au insistat asupra depășirii decalajului dintre teorie și practică, aplicării cunoștințelor în practică, eficientizării practicii de specialitate; formării abilităților de lucru în echipă, abilităților de manager și altor sugestii specifice fiecărui domeniu de formare profesională.

Concluzii: percepția internă și externă a calității educației profesionale în USARB pe permite să conchidem că nivelul formării profesionale este încă înalt, dar în absența datelor eshaustive despre calitatea intrărilor și ieșirilor din USARB, cât și a datelor despre necesitățile (nu numai curente, dar și de perspectivă) a pieței forței de muncă, concluzia evidențiată este aproximată, cu o anumită doză de subiectivism. Cu atât mai imperios se impune cunoașterea traiectoriei absolvenților USARB și estimarea performanțelor acestora în comparație cu activitatea absolvenților altor universități din țară și de peste hotare, cât și consolidarea legăturilor angajatorii.

De rînd cu acțiunile sistemice orientate spre realizarea acestui deziderat strategic, se impune depășirea unor factori frenatori interni ai procesului de formare profesională: îmbunătățirea curriculum/urilor disciplinare, în special prin intermediul creșterii ponderii cunoștințelor și deprinderilor practice; diminuarea manifestărilor indezirabile în raportul dintre cadrele didactice și studenți; eficientizarea stagiilor de practică; atragerea mai pe larg în procesul de formare a practicienilor ș.a.

Note bibliografice:

1. Analiza diagnostic „Universitățile și dezvoltarea capitalului uman”. Panelul nr.1. Coordonator: prof. dr. Ion Gh. Roșca//
http://edu2025.ro/UserFiles/File/LivrabileR1/diagnostic_panel1.pdf;
2. Cabac, Valeriu. Calitatea învățămîntului superior în viziunea comunității academice. Studiu de caz - Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Bălți, 2006;
3. Ciotlăuș, Simona; Florian, Bogdan; Hâncean, Marian-Gabriel; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Rusu, Raluca; Tăriceanu, Elena-Alina; Tufiș, Claudiu; Vlăsceanu, Lazăr; Voicu, Bogdan. Calitatea învățămîntului superior din România. O analiză instituțională a tendințelor actuale. Iași: Editura Polirom, 2011;

4. Korka Mihai (coordonator). Educația de calitate pentru piața muncii. București: Editura Universitară, 2009;
5. Mocanu, Angela. Educația-factor important al mobilității sociale//Revista de filosofie, sociologie și științe politice, 2013, nr.2;
6. Nicollescu, O., Verboncu, I. Management, Ediția a III-a. București: Editura Economică, 1999;
7. Studiu național privind dezvoltarea culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar/ Constantin-Șerban Iosifescu, Constanța-valentina Mihăilă, Monica-Vanda Munteanu/ www.edu.ro/index.php/articles/20080
8. Vlăsceanu, Lazăr; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Hâncean, Marian-Gabriel. Barometrul calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2011.

11. Racordarea educației profesionale la cerințele pieței muncii

Problema raportului dintre oferta educațională a instituțiilor profesionale de învățământ și piața muncii din Republica Moldova este una specifică: pe de o parte, avem tinerii cu un nivel înalt de profesionalizare - din 3 absolvenți ai instituțiilor de învățământ post liceal 2 dețin studii superioare, pe de altă parte, avem rata înaltă a șomajului în rândul tinerilor, care este de două ori mai mare decât în totalul populației economic active – toate acestea pe fundalul unui număr destul de mare a posturilor de muncă vacante¹⁷⁶.

În aceste condiții, creșterea gradului de inserție socioprofesională pe piața muncii a tinerilor, absolvenți ai instituțiilor de învățământ profesional și superior, trebuie să devină un deziderat comun al trinomului universitate-absolvent-angajator pentru a valoriza potențialul profesional al tinerilor și totodată pentru a facilita integrarea acestora în câmpul muncii

Problematica în cauză a făcut în ultimul timp subiectul multor cercetări, cele mai recente vizând dimensiuni ca: *Tinerii pe piața muncii din Republica Moldova: competențe și aspirații*,¹⁷⁷ în care autorii, analizând indicatorii ocupaționali ai tinerilor, au identificat că pregătirea profesională a tinerilor în raport cu exigențele pieței muncii este relativ înaltă – aproape o treime (29,1%) dintre tinerii activi în câmpul muncii posedă un nivel de studii mai înalt decât cel solicitat de postul de muncă și numai 2,1% dețin un nivel de instruire inferior celui solicitat.

¹⁷⁶ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf

¹⁷⁷ BUCIUCEANU-Vrabie1, M., GAGAUZ, O. Tinerii pe piața muncii din Republica Moldova: competențe și aspirații. Chișinău: INCE, 2017, p.6.

*Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională*¹⁷⁸ este un alt studiu, care, abordând problema tinerii NEET, a constatat că în această categorie există și tineri „înalt calificați”, cu studii superioare, care ajung în această situație datorită unor factori precum: inadecvarea sau insuficiența competențelor deținute; absolvirea unor specialități pentru care există un surplus de specialiști pe piața muncii; dorința tinerilor de a profesa pe specialitatea absolvită.

*Tranziția tinerelor și tinerilor spre piața muncii în Republica Moldova*¹⁷⁹ este un studiu în care s-a analizat detaliat specificul tranziției tinerilor moldoveni spre piața forței de muncă și care a relevat că predilecția tinerilor spre anumite domenii se datorează unei lipse de informare despre piața muncii cu sectoarele care au cele mai mari cerințe de locuri de muncă, însă autorii sunt pesimiști referitor la faptul că, dacă tinerii vor avea acces la informații corecte despre posibilitățile de angajare în câmpul muncii, își vor schimba domeniul preferat de studii, pentru că domeniile alese sunt mai degrabă determinate de interesele tinerilor și viziunea lor optimistă și mai puțin de considerațiile practice legate de perspectivele de angajare.

În lucrarea *Tranziția de la școală la muncă: viziunea absolvenților învățământului superior*¹⁸⁰ autorii, cercetând impedimentele tinerilor absolvenți de învățământ superior din Republica Moldova în procesul de integrare pe piața forței de muncă, au identificat că dificultatea majoră în acest sens o constituie pregătirea profesională inadecvată a studenților pentru cerințele pieței muncii și, prin urmare, unul dintre principalii factori care influențează formarea forței de muncă potențiale este reprezentat de calitatea studiilor universitare.

În studiul *Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii*¹⁸¹ autoarea tratează dimensiunea capitalul profesional al tinerilor și valorificarea acestuia în contextul inserției pe piața forței de muncă din Republica Moldova.

În cercetarea teoretico-empirică *Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii*¹⁸², autoarea elucidează problema inserției socioprofesionale a tinerilor din perspectiva eforturilor care trebuie depuse atât de către instituțiile de învățământ și tineri, cât și de către reprezentanții pieței muncii.

¹⁷⁸ CRÎȘMARU, M., GAGAUZ, O., BUCIUCEANU-VRABIE, M. *Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (Tinerii NEET)*. Chișinău: INCE, 2017.

¹⁷⁹ GANȚA, V., SHAMCHIYEVA, L. *Tranziția tinerelor și tinerilor spre piața muncii în Republica Moldova*. ILO, 2016.

¹⁸⁰ ROJCO, A., GARBUZ, V. *Tranziția de la școală la muncă: viziunea absolvenților învățământului superior*. În: *Creșterea economică în condițiile globalizării: Metode de dezvoltare durabilă*. Volumul II. Ediția a XII-a. Chișinău: INCE, 2017.

¹⁸¹ CHIRA, Aliona. *Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii*// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf

¹⁸² CHISTRUGA_SÎNCHEVICI, INGA. *Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii*// https://icjp.asm.md/sites/default/files/publicatii/revista_filosofie_sociologie_si_stiinte_politice_nr_2_2018.pdf

Este de reținut faptul că introducerea Procesului Bologna în sistemul de învățământ din Republica Moldova (prin modificarea Legii învățământului nr. 547 din 21.07.1995) a afectat negativ procesul de pregătire profesională a studenților¹⁸³. Micșorarea numărului de ore a avut consecințe asupra calității studiilor, fapt pentru care au fost revizuite și reconceptualizate programele de formare profesională pe cicluri prin stabilirea finalităților și competențelor pe care ar trebui să le dețină studenții după finalizarea studiilor.

Prin urmare, consecința directă a schimbărilor determinate de introducerea Procesului Bologna a fost generalizarea în detrimentul profunzimii studiilor. Dacă în timpul procesului de studiu tinerii, fiind antrenați în acumularea cât mai multor cunoștințe despre domeniul studiat, nu conștientizează nivelul formării și deținerii competențelor profesionale, atunci în timpul integrării socioprofessionale ei evaluează calitatea capitalului profesional achiziționat în instituțiile de învățământ pe măsura în care îl pot utiliza în procesul realizării sarcinilor solicitate de postul sau funcția ocupată¹⁸⁴. Din această perspectivă, realitatea nu este una optimistă, pentru că tinerii aflați în perioada inițială a integrării profesionale reclamă mai multe carențe legate de nivelul și calitatea potențialului profesional achiziționat în instituțiile de învățământ și de valorizarea acestuia de către angajator.

Este de reținut că discrepanța dintre oferta educațională și piața muncii nu este o problemă specifică Republicii Moldova. Asemenea situații se întâlnesc și pe piața muncii din alte state. Spre exemplu, la începutul anilor 80 ai secolului trecut, multe ramuri ale economiei Regatului Unit s-au confruntat cu un deficit de ingineri calificați. În SUA, în a doua jumătate a anilor 90, cerința față de specialiștii cu calificare înaltă depășe cererea. La mijlocul anului 2000, 44% din angajatorii din Marea Britanie susineau că își pot pierde business-ul din cauza lipsei cadrelor calificate necesare¹⁸⁵.

Specialiștii din Occident explică disproporția dintre formarea profesională și piața muncii în felul următor:

- creșterea exigențelor angajatorilor în funcție de evoluțiile tehnologice ale procesului de muncă;
- scăderea calității pregătirii viitorilor specialiști în instituțiile educaționale;

¹⁸³ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf.

¹⁸⁴ IBIDEM.

¹⁸⁵ УСТИНОВА К,А, Сфера образования и рынок труда: проблемы рассогласования//Социологические исследования 2014, №6, с. 97. <http://socis.isras.ru/article/5697>.

- iar în unele cazuri, prin lipsa interesului angajatorilor în creșterea nivelului de pregătire profesională al muncitorilor cu calificare joasă în legătură cu costurile mari necesare realizării acestui scop¹⁸⁶.

Printre cei mai importanți factori ce împiedică integrarea socioprofesională a absolvenților instituțiilor de învățământ în câmpul muncii în Federația Rusă se numără specializarea timpurie a instituțiilor de formare profesională (caracterul „îngust” al planurilor de învățământ, fapt ce conduce la formarea unor competențe și deprinderi limitate; decentralizarea excesivă ce conduce la multiplicarea structurilor care se ocupă de formarea profesională), fapt ce are drept efect lipsa flexibilității și a inadaptării acestor structuri la cerințele pieței muncii¹⁸⁷.

Principalele manifestări ale neconcordanței dintre oferta educațională și piața muncii sunt:

- deficitul de cadre de calificare înaltă;
- necoresponderea calificării cerințelor locului de muncă, angajarea în alt domeniu decât cel în care a avut loc formarea profesională;
- scăderea calității (calitatea joasă) formării profesionale în instituțiile de învățământ;
- impedimente în procesul de îmbunătățire a nivelului de formare profesională;
- lipsa de interes al unei segment al populației în perfecționarea profesională și în investirea mijloacelor corespunzătoare în acest scop¹⁸⁸.

Integrarea socioprofesională reprezintă procesul de asimilare a unei persoane în mediul profesional, de adaptare a acesteia la cerințele de muncă și comportament ale colectivului în cadrul căruia lucrează. Integrarea mai înseamnă atingerea performanțelor profesionale (tehnice) așteptate și „normalizarea” relațiilor sociale cu restul angajaților, adică relații asemănătoare cu cele ale angajaților cu vechime. Necesitatea perioadei de integrare are la bază faptul că orice individ care își schimbă locul de muncă este supus unei presiuni psihologice, astfel, fiind nevoit să-și demonstreze calitățile în noul colectiv.

Obiectivele integrării socioprofesionale sunt:

- asimilarea noului angajat în mediul profesional;
 - acomodarea noului angajat la tradițiile echipei de lucru;
- adaptarea la noile sarcini de muncă și comportament ale colectivului în cadrul căreia lucrează;
- cunoașterea specificului și a exigențelor procesului de lucru;

¹⁸⁶ HECKMAN, J.J., JACOBS, B. Policies to Create and Destroy Human capital in Europe/IZA discussion paper #4680. Bonn: IZA, 2009, APUD: УСТИНОВА К,А, Сфера образования и рынок труда: проблемы рассогласования//Социологические исследования 2014, №6, с. 97. <http://socis.isras.ru/article/5697>

¹⁸⁷ УСТИНОВА К,А, Сфера образования и рынок труда: проблемы рассогласования//Социологические исследования 2014, №6, с. 97. <http://socis.isras.ru/article/5697>

¹⁸⁸ УСТИНОВА К,А, Сфера образования и рынок труда: проблемы рассогласования//Социологические исследования 2014, №6, с. 97. <http://socis.isras.ru/article/5697>

- acumularea succesivă a deprinderilor practice până când randamentul activității noului angajat este conform cerințelor¹⁸⁹.

Să analizăm în continuare care este starea de lucruri la acest capitol în Republica Moldova.

(Însărcinare didactică: evaluați, dacă manifestările descrise supra ale disproporției dintre sistemul de educate și piața muncii se întâlnesc și în țara noastră).

Integrarea socioprofesională a tinerilor în câmpul muncii este asigurată de capacitatea lor de adaptare, aceasta reprezentând dorința și abilitatea de a schimba factori personali (cunoștințe, competente, abilități, dispoziții și comportamente) pentru a face față cerințelor situației, fie prin anticipare proactivă, fie prin flexibilitate reactivă. Persoanele adaptabile sunt dispuse să schimbe factorii personali - cunoștințele, competențele, abilitățile, dispozițiile, comportamentele. **Patru componente sunt incluse ca resurse ale capacității de adaptare:**

- a) preocuparea pentru viitor ca angajat;
- b) controlul asupra viitorului vocational;
- c) curiozitatea de a explora scenarii de viață viitoare și
- d) încrederea de a urma propriile obiective¹⁹⁰.

Specific comportamentului adaptiv al tinerilor este utilizarea capitalului familial (ajutorul părinților sau asistența rudelor influente). Dar acest mecanism de adaptare socială de succes nu este disponibil tuturor tinerilor.

Este important să elucidăm dimensiunea empirică a procesului. În acest sens vom opera cu rezultatele unui studiu, în cadrul căruia au fost chestionați 620 de tineri care activează în cadrul întreprinderilor autohtone nu mai mult de 3 ani și intervievați 26 de experți – angajatori. Perioada de interviu a fost octombrie 2017¹⁹¹.

Referitor la unele repere teoretice ale studiului remarcăm că cercetările în domeniu relevă că presiunea, dezintegrarea socială și stagnarea economică reprezintă factori care contribuie ca procesul de trecere a populației de la instruire la încadrarea în câmpul muncii să fie problematic¹⁹². Mai mult decât atât, pentru cei mai vulnerabili tineri, tranziția eșuată de la școală la locul de muncă poate duce chiar și la excludere socială.

¹⁸⁹ INTEGRAREA socioprofesională a noilor angajați în autoritățile publice. Material instructiv-metodologic. Chișinău, 2009, p.3,4.

¹⁹⁰ SEARLE, R. ș.a. Ce cunoaștem despre ratele de angajare ale tinerilor: Sinteză de cercetare și de bune practici. www.siop.org/WhitePapers/YouthEmploymentFullRomanianTRANSLATION.pdf.

¹⁹¹ CHISTRUGA_SÎNCHEVICI, INGA. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://icjp.asm.md/sites/default/files/publicatii/revista_filosofie_sociologie_si_stiinte_politice_nr_2_2018.pdf.

¹⁹² Atchoarena D. The transition of youth from school to work: issues and policies. UNESCO: International Institute for Educational Planning. 2000; APUD: CHISTRUGA_SÎNCHEVICI, INGA. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://icjp.asm.md/sites/default/files/publicatii/revista_filosofie_sociologie_si_stiinte_politice_nr_2_2018.pdf.

Extinderea procesului de tranziție poate produce efecte asupra altor aspecte de viață ale tinerilor, precum asigurarea unui trai independent de părinți sau formarea familiei. În acest context, facilitarea acestei tranziții este o sarcină majoră atât pentru sistemul educațional, cât și pentru angajatori.

Din perspectiva tinerilor, cea mai serioasă problemă în integrarea profesională este fluxul mare de informații (44,9%) pe care trebuie să-l asimileze pentru a îndeplini cu succes sarcinile de serviciu. Acest lucru este confirmat și de angajatori, care susțin că acordă un volum mai mare de timp și că suportă cheltuieli în instruirea suplimentară a tinerilor odată cu angajarea acestora. „Investim timp și resurse în pregătirea noilor angajați, fiindcă constatăm discrepanțe în ceea ce privește cerințele noastre”. „Se investește zilnic în instruire, ceea ce ia timp și resurse”. Cunoștințele obținute nu vor fi utile persoanei doar în activitatea actuală, dar, probabil, și în cea ulterioară. Aceasta înseamnă că pentru angajator asemenea investiții sunt foarte riscante, pentru că un angajat, după ce a terminat formarea, își poate oferi serviciile într-o altă organizație, dacă i se promite termeni mai favorabili.

O altă problemă menționată de tineri este necorespunderea teoriei însușite cu practica (16,1%), ceea ce înseamnă că elevii și studenții nu au fost învățați să aplice în practică teoria învățată. Același lucru a fost subliniat și de angajatori, care susțin că nu se bazează doar pe cunoștințele acumulate de tineri în instituția de învățământ. „Deseori nu corespunde viziunea celor din instituțiile de învățământ cu realitatea din compania noastră - echipamente, tehnologii”. „Pentru noi, problema e că practica care o fac la universitate nu este calitativă, dacă ar avea un centru unde ar fi instalate tehnologii noi, ar fi minunat. Dacă învață ceva teorie, îndată să meargă să vadă și în practică cum funcționează”¹⁹³.

Putem conchide că **programele de studii rămân a fi foarte teoretizate și necesită eforturi semnificative pentru a schimba această situație. Ponderea orelor practice nu este suficientă pentru a obține abilitățile profesionale necesare**¹⁹⁴.

În acest context, nu este deloc întâmplător, că **în mare parte, angajatorii s-au declarat nemulțumiți de nivelul de pregătire profesională al tinerilor angajați. Transformarea învățământul universitar în scurt timp dintr-un învățământ de elită într-un învățământ superior de masă a contribuit la creșterea numărului de absolvenți care nu au format competențe solicitate pe piața muncii. Astfel, mai multe instituții de învățământ înmatriculează la studii pe orice tânăr care achită taxa, dar nu are intenții serioase de a însuși materialul predat.** În acest context, este necesar să subliniem că procesul educațional presupune

¹⁹³ CHISTRUGA_SÎNCHEVICI, INGA. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://icjp.asm.md/sites/default/files/publicatii/revista_filosofie_sociologie_si_stiinte_politice_nr_2_2018.pdf

¹⁹⁴ DISCREPANȚA dintre educație și solicitările pieței forței de muncă, elaborat de către AXA Management Consulting, <https://www.faclia.md/attachments/article/53/cercetare%202-discrepanta.pdf>

pentru tineri mai multe costuri: educația necesită timp, presupune resurse financiare, fiind vorba atât de costuri directe (taxa de instruire, cărți etc.), cât și indirecte (în timpul formării profesionale cel mai adesea tinerii nu muncesc sau muncesc un timp redus); beneficiile obținute din educație nu pot fi obținute imediat; educația mai presupune și costuri morale (studierea poate fi dificilă sau neinteresantă, trebuie să te dezici de timpul liber)¹⁹⁵.

Un alt factor ce contribuie într-o oarecare măsură la nevalorificarea potențialului profesional acumulat în instituțiile de învățământ de către tineri este angajarea acestora în câmpul muncii pe alte funcții și specialități decât cele din formarea lor profesională. Studiul la care ne-am referit anterior a arătat că dintre tinerii care s-au format profesional ca și contabili doar 62,8% profesează pe această funcție, cei care s-au specializat în domeniul managementului și administrarea afacerilor – 33,3% lucrează în domeniu, din domeniul marketingului și logisticii doar 16,6% dintre tineri profesează conform specialității, din domeniul dreptului – 10% sunt angajați ca juriști, 26,9% din tinerii cu studii pedagogice își urmează vocația, restul tinerilor în cel mai bun caz sunt angajați în sectoare sau ramuri aferente formării lor profesionale.

Faptul că tinerii nu profesează conform specialității însușite implică trei riscuri:

- în primul rând, este vorba de o „trenare” a capitalului profesional deținut datorită nevalorificării lui prin punerea în aplicare a cunoștințelor și competențelor acumulate;
- în al doilea rând – este discutabilă calitatea prestației tinerilor la un post de muncă diferit pregătirii profesionale, pentru care dispune de competențele necesare la un nivel sumar;
- în al treilea rând – există probabilitatea fluctuației de personal.

Diminuarea acestor factori, care afectează potențialul profesional al tinerilor dobândit în procesul de studiu, s-ar putea realiza prin încetățenirea practicii de învățare pe parcursul vieții, care presupune atât calificări, cât și reprofesionalizări ale persoanelor în funcție de tipurile de competențe necesare pentru exercitarea sarcinilor postului pe care sunt angajați¹⁹⁶.

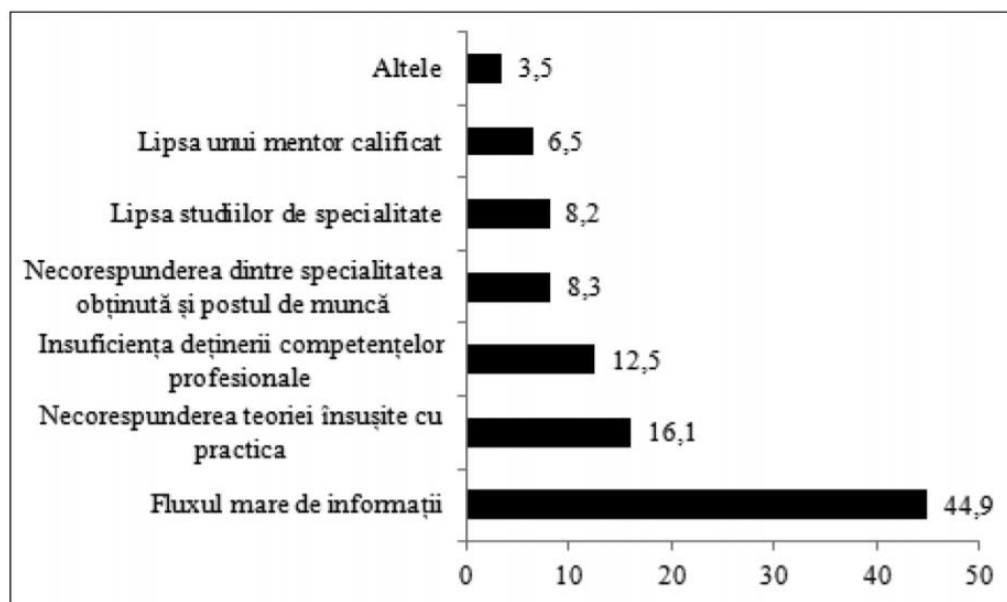
Totuși, principalul impediment în modernizare formării profesionale a tinerilor o constituie finanțarea insuficientă a învățământului. Aceasta generează un cerc vicios, învățământul este subfinanțat, deoarece economia înregistrează un nivel scăzut de dezvoltare. Și invers, criza social-economică se aprofundează, deoarece sistemul educațional nu are puterea necesară să promoveze modernizarea societății. Nivelul scăzut de finanțare a avut consecințe negative asupra dezvoltării sistemului educațional, cum ar fi plecarea cadrelor didactice tinere și a celor calificate; lipsa

¹⁹⁵ ГНЕВАШЕВА В.А. Молодежь России: особенности профессионального становления. Москва, 2012. КОРШУНОВ А. Адаптационные стратегии российской молодежи на рынке труда. www.teoria-practica.ru/rus/fi les/arhiv_zhurnala/.../korshunov.pdf.

¹⁹⁶ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf.

motivării cadrelor didactice; învechirea bazei tehnico-didactice și insuficiența materialelor didactice noi; înrăutățirea condițiilor de studii¹⁹⁷.

DIFICULTĂȚILE CU CARE SE CONFRUNTĂ TINERII ÎNTEGRAREA SOCIOPROFESIONALĂ



Sursa: CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf

Vom sublinia că lipsa de laboratoare de instruire practică, cu echipamente vechi sau uzate, nu permit dobândirea calificărilor și competențelor cerute pe piața muncii. Atelierele de producere nu sunt dotate cu echipamentul și tehnica necesară. Astfel, baza tehnico-materială a laboratoarelor instituțiilor de învățământ nu corespunde deseori proceselor tehnologice reale din unitățile economice. Personalul care predă în ateliere, în mare parte, nu a lucrat niciodată în condiții reale de producere.

De asemenea, numărul de ore alocate conform curriculumului pentru lucrul în ateliere și lucrul în producere din durata studiilor este redus. Cele relatate mai sus argumentează ideea că instituțiile de învățământ trebuie să ofere o pregătire profesională inițială și pe parcursul întregii vieți (life long learning) de calitate în concordanță cu cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii¹⁹⁸.

¹⁹⁷ SECRIERU, D. Integrarea sistemului educațional din Republica Moldova în spațiul European, p.35.

¹⁹⁸ BUCIUCEANU-VRABIE, M., GAGAUZ, O. Tinerii pe piața muncii din Republica Moldova: competențe și aspirații. Chișinău, 2017, p.32.

În concepția tinerilor, insuficienta deținere a competențelor profesionale s-a poziționat pe poziția a treia. Angajatorii, de asemenea, susțin că există carențe severe la acest capitol. În acest sens, au subliniat că principalele competențe profesionale pe care trebuie să le dețină un tânăr ca să se integreze cu succes în companie sunt: comunicare interpersonală, analiză, cunoașterea aspectelor teoretice de specialitate de bază, perfecționare continuă, gândire logică, cunoașterea lucrului la calculator, posedarea limbilor străine, cunoașterea programelor computerizate de lucru, cunoașterea utilajului și îndeplinirea sarcinilor rapid și calitativ, capacitatea de a respecta termenii de îndeplinire a unei sarcini (dead-lineuri)¹⁹⁹.

Managerii departamentelor resurselor umane intervievați au pus accent pe abilitățile personale, motivând prin faptul că cele profesionale pot să le dezvolte în procesul de muncă. „Nu este nevoie să posede, noi îl învățăm pe parcurs”. Cele mai importante calități personale pe care trebuie să le posede un tânăr specialist sunt: dorința de a învăța, receptivitate, activism, dorința de a munci, punctualitate, loialitate, responsabilitate, amabilitate, rezistență la stres, lucrul în echipă, hărnicie, negociere, corectitudine, seriozitate, sociabilitate, dedicație, onestitate, orientare spre rezultat, flexibilitate, ambiție, perseverență, viziuni personale clare de perspectivă, pozitivism, disciplină, aspect exterior plăcut, inițiativă, politețe, respect, inteligență, spirit de observație, motivare, ordonare și să nu creeze conflicte. Unii intervievați au menționat că nu solicită nici un anumit fel de competențe din cauza deficitului de personal. „La început îi angajăm pe toți pentru un termen de 3 zile, nu avem o listă de cerințe, fiindcă suntem mereu în criză de angajați”.

Rezultatele experimentului *Competențele personale pentru o carieră de succes*: autoevaluările tinerilor și solicitările angajatorilor desfășurate în cadrul Observatorului de Competențe axat pe tineri de către Centrul de Cercetări Demografice din cadrul INCE denotă că tinerii își supraevaluează nivelul de deținere a competențelor personale și că există discordanțe între opiniile tinerilor și cele ale angajatorilor (Tabelul de mai la vale). Conform autoaprecierilor, competențele personale care le sunt dezvoltate cel mai mult sunt: personalitate prietenoasă, punctualitate, organizare, adaptare/flexibilitate, lucrul în echipă și automotivare. Competențele personale care cel mai puțin le dețin sunt: negocierea, coordonarea echipelor și soluționarea problemelor complexe²⁰⁰.

TABELUL. OPINIILE TINERILOR ȘI ALE ANGAJATORILOR CU PRIVIRE LA NIVELUL DE POSEDARE A COMPETENȚELOR DE CĂTRE TINERI

¹⁹⁹ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf.

²⁰⁰ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf.

Competența personală	Ce spun angajatorii	Ce spun tinerii
Personalitate prietenoasă	5,01	5,46
Adaptabilitate/flexibilitate	4,78	5,12
Proactivitate	4,52	4,98
Punctualitate	4,79	5,36
Organizare	4,77	5,15
Automotivare	4,61	5,0
Inteligență emoțională	4,60	4,91
Coordonarea echipelor	4,17	4,71
Lucrul în echipă	4,89	5,07
Negociere	4,33	4,60
Comunicare interpersonală	4,87	4,93
Creativitate	4,56	4,97
Gândire analitică	4,76	4,89
Soluționarea problemelor complexe	4,60	4,73

(Sursa: CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf)

Lipsa cererii pe piața muncii contribuie ca mai mulți tineri absolvenți să accepte locuri de muncă care sunt departe de educația lor profesională. În acest context, 8,3% din tinerii chestionați au menționat problema necorespunderii dintre specialitatea căpătată și postul de muncă. Astfel, se impune diversificarea ofertei pe piața muncii, deoarece oferta locurilor de muncă pentru tineri, în special pentru cei fără o pregătire adecvată, este limitată în comerț, construcții, croitorie, alimentație publică etc. Necorespunderea specialiștilor care absolvest facultățile cu cererea de pe piață duce la descurajarea studenților în a depune efort pe durata anilor de studii. Unii tineri, atunci când nu își pot găsi un loc de muncă, aleg să-și continue studiile, obținând un nivel din ce în ce mai înalt de calificare. Acest lucru accentuează supracalificarea acestora în raport cu postul pe care îl vor ocupa în cele din urmă. Astfel, acolo unde există un număr mare de absolvenți de studii superioare are loc o inflație a cerințelor de pregătire, transformând posturile care în trecut nu necesitau studii superioare în posturi pentru care obținerea acestora a devenit un standard.

Studiile naționale demonstrează că nu toți tinerii cu studii își găsesc locuri de muncă conforme cu nivelul lor de pregătire; 29,1 la sută dintre tineri au o calificare superioară față de locul de muncă pe care îl au²⁰¹.

Studiul pieței muncii din 2020, confirm amplificarea procesului de supra-calificare a populației ocupate²⁰². Supra-calificarea se poate defini ca necorespunderea dintre nivelul de instruire și calificările necesare pentru executarea unei funcții, în cazul acesta nivelul de instruire

²⁰¹ GANȚA, V., SHAMCIYEVA, L. Tranziția tinerelor și tinerilor spre piața muncii în Republica Moldova. Biroul Internațional al Muncii, Geneva, 2016, p. 3,4

²⁰² STUDIUL pieței muncii din Republica Moldova. Chișinău, 2020, p. 20.

este mai înalt decât cerințele unui loc de muncă. De exemplu, supra-calificarea poate fi definită drept persoanele cu studii superioare și medii de specialitate, care sunt ocupate în grupurile majore de ocupații 4 – 9, deci acele ocupații ce nu necesită competențe înalte. Rata de supra-calificare în Republica Moldova s-a majorat în perioada 2007 – 2018 de la 11,6% la 12,4% din total populația ocupată . Cel mai rapid a crescut însă rata de supra-calificare în rândul populației cu studii superioare, de la 4,1% la aproximativ 8% în aceeași perioadă, dar această creștere s-a temperat în ultimii ani.

Stabilizarea ratelor de supra-calificare în rândul populației ocupate cu studii superioare se datorează preponderent scăderii ofertei. Diminuarea ofertei forței de muncă din partea populației cu studii superioare a avut loc din cauza a doi factori importanți:

a) un factor este scăderea rapidă a numărului de studenți și absolvenți a universităților din Republica Moldova. Începând cu anul 2008, când a fost înregistrat cel mai mare număr de absolvenți, numărul acestora a scăzut către 2018 tocmai cu 39% . Diminuarea rapidă a numărului de studenți, care doar se accelerează în ultimii ani, are loc atât din cauza factorilor demografici, dar și din cauza emigrării mai intense pentru studii peste hotare. Conform datelor UNESCO, numărul studenților originari din Republica Moldova care studiază peste hotarele țării s-a dublat în perioada 2007 – 2018, de la 10 mii la aproximativ 20 mii.

b) un alt factor important care a dus la temperarea ratelor de supra-calificare în rândul populației ocupate, a fost și creșterea ponderii populației tinere (25 – 34 ani) cu studii superioare care au devenit economic inactivi. În perioada de referință, ponderea persoanelor inactice cu studii superioare din grupul de vârstă menționat a crescut de la 18% la 34% din totalul populației din grupul respectiv (fără populația plecată peste hotare în căutarea unui loc de muncă). Luând în considerație aceste tendințe, pe termen mediu și lung apar deja probleme ce țin nu de reducerea supra-calificării, dar cum de asigurat oferta de muncă cu studii superioare pentru economia națională²⁰³.

Un alt factor negativ care afectează raportul oferta educațională-piața muncii rezidă în inexistența la nivel societal a unei clasificări a ocupațiilor pe piața forței de muncă în dependență de nivelul de instruire profesională, cu excepția domeniului de învățământ. Or, acest lucru demotivează tinerii de a-și continua studiile la un nivel de instruire superior celui deținut, stagnând în acest mod dezvoltarea potențialului profesional al tânărului²⁰⁴. Concurența pe piața forței de muncă a tinerilor neloială nivelului de pregătire profesională conduce la pervertirea semnificației

²⁰³ STUDIUL pieței muncii din Republica Moldova. Chișinău, 2020, p. 21.

²⁰⁴ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf.

studiilor, de cele mai multe ori studiile echivalându-se cu obținerea diplomei și nu cu formarea competențelor necesare exercitării profesiei. Tot de aici derivă și creșterea probabilității schimbării postului de muncă pe motivul supra-calificării sau sub-calificării profesionale pentru postul ocupat. Și nu în ultimul rând, motivația și satisfacția tinerilor la locul de muncă în aceste condiții nu va genera performanța la care se așteaptă angajatorul.

O altă problemă menționată frecvent de angajatori este imprevizibilitatea tinerilor. „Am avut situații de imprevizibilitate și niciodată nu este o explicație logică în așa situație”. „Sunt angajați care nu ne anunță că mâine pleacă din țară”. În acest context, este de reținut că întreprinderile nu dispun de pârghii de control asupra fluctuației, neavând instrumente de a obliga angajații să nu plece din întreprindere mai ales după ce aceștia au beneficiat de instruire. Conform unor angajatori, mulți tineri au pretenții de statut și de salariu nerealiste pentru nivelul lor de pregătire. Unii dintre ei au o percepție mai degrabă critică asupra modului în care se raportează tinerii față de piața muncii, considerând că ar trebui să fie mai realiști și să-și limiteze așteptările de la locul de muncă în contextul economiei actuale. „Au dorință de promovare într-un termen extrem de mic în condițiile lipsei de cunoștințe”. „Avem cerințe salariale mari din partea lor, dar de oferit nu au ce oferi”. În cazul în care pretențiile financiare ale candidaților sunt mai mari decât ceea ce oferă companiile, însă nivelul de pregătire al acestora este foarte bun, angajatorii le oferă suma care se solicită. „Sunt și situații când se cere mai mult decât este preconizat iar persoana este capabilă, e clar că putem să-i oferim mai mult. Este destul de dificil de găsit un specialist bun”. Acest lucru confirmă că este mult mai puțin costisitor pentru o companie să aștepte momentul potrivit pentru a angaja un specialist cu experiență decât să investească într-un tânăr nepregătit²⁰⁵.

O serie de angajați consideră că tinerilor le lipsește capacitatea de organizare, precum și cea de responsabilitate, unii subliniind că am putea vorbi despre copiii din „generația nouă”. „Mă refer la copiii din 1998 încoace. Nu le este dezvoltat simțul responsabilității, să știe că pe lângă drepturi mai sunt și obligațiuni”. „Mulți din start manifestă indiferență în legătură cu poziția propusă, lipsește interesul real de a munci”. „În general, tinerii nu vin la lucru, sunt pasivi”.

Mai mulți angajatori au subliniat că situația socioeconomică din societate i-a afectat pe tineri în felul lor de a fi și a se manifesta. „Multe lucruri trebuie să fie altoite în familie, în școală, în facultate. Copiii se educă în timp și învață exemplele de la cineva. Foarte mulți copii, acum apti de muncă, au crescut cu bunici, aceasta este situația. Este un complex de motive”. Am putea

²⁰⁵ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf

menționa că tinerii nu mai cunosc „sanctitatea” conceptului de muncă și că ei doresc să facă doar activități care înseamnă ceva pentru ei, care-i fac să se simtă bine și care produc rezultate²⁰⁶.

O problemă frecvent vehiculată de către angajatori specifică tinerilor angajați este fluctuația. Unul din motivele cel mai des invocate este emigrarea peste hotare. „Din păcate, plecarea peste hotare este acum un trend”. „Tineretul care vine să se angajeze, dar și persoanele cu vârsta de până la 40 de ani, sunt în așteptarea pașaportului românesc. Noi chiar îi întrebăm dacă au deja acest act”. Pentru tinerii de azi este mult mai ușor să plece peste hotare, în comparație cu migranții din primele valuri. Printre factorii care facilitează exodul fac parte rețelele sociale ale cetățenilor moldoveni aflați în străinătate, procesul de reîntregire a familiei peste hotare, tratatele bilaterale ale Republicii Moldova în domeniul educației, recunoașterea diplomelor, programele de schimb academic și de studii postuniversitare, precum și mai multe cetățenii deținute de către mulți absolvenți²⁰⁷.

În unele situații fluctuația tinerilor este determinată de specificul activității, care presupune un orar de muncă încărcat. „Angajații noștri foarte des trebuie să se rețină peste program”. Alții, din cauza lipsei posibilităților de avansare profesională și identificării altor oportunități. ”Suntem un domeniu unde nu prea poți să crești profesional și acesta este un motiv de ce persoanele pleacă”.

Majoritatea afacerilor ce activează în regiunile Republicii Moldova sunt micro și mici. Acest fapt oferă posibilități limitate de a construi o carieră pe oportunități reale și percepute de către tineri ca fiind atractive. În acest context, subliniem că mai mulți angajatori au menționat că nu dispun de personal suficient pentru dezvoltarea în continuare a întreprinderii cu succes. ”În comparație cu 3-4 ani în urmă, acum e foarte greu să recrutezi persoane. Chiar și numărul CV-urilor pe care le primim este cu mult mai mic decât acum 3-4 ani, aproape în jumătate”. Din cauza deficitului de personal, anumitor sarcini contractuale asumate în anumiți termeni stabiliți nu sunt îndeplinite la timp²⁰⁸.

Succesul integrării socioprofesionale propriu-zise a tânărului în mediul profesional și organizațional poate scădea nivelul fluctuației de personal. Rolul decisiv în acest context îl are organizația prin punerea la dispoziția tânărului a unei perioade de mentorat adaptată la specificul activităților solicitate de către postul de muncă ocupat. 6,5% dintre tineri au menționat că lipsa unui mentor calificat le-a îngreunat procesul de integrare profesională. Tinerii care beneficiază de

²⁰⁶ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf.

²⁰⁷ SÎNȚOV, R., COJOCARU. N. Evaluarea legăturilor dintre educație, formare și migrația forței de muncă în Republica Moldova. Chișinău, 2013// http://civis.md/Archive/Evaluarea%20legaturilor%20dintre%20migratie%20si%20educatie_ROM%20FINAL.pdf

²⁰⁸ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf.

acest avantaj se dovedesc a fi adaptați la un nivel mult mai înalt în cadrul organizației. Majoritatea angajatorilor intervievați au menționat că practică numirea mentorilor pentru tinerii angajați. Cel mai adesea drept mentori sunt numiți șefii de secție, de departament. „Mentorii, de obicei, sunt șefii lor, și nu doar pentru tinerii specialiști, ci pentru orice angajat nou. Avem plan de formare individuală care îl transmitem șefului, el îl informează și el îi este și mentor”. „În perioada de probă angajații dispun de mentori. Mentorii au și funcțiile lor, dar sunt și plătiți suplimentar pentru mentorat”. Cei care nu implementează asemenea practică au motivat că nu dispun de fonduri suplimentare pentru a plăti munca mentorilor și că nu este posibil datorită specificului procesului de producere. Atașarea tânărului pe lângă un specialist cu experiență are efecte asupra productivității muncii acestuia, diminuând-o, fiind nevoie de timp pentru a verifica și a reface, în unele cazuri, munca tânărului. În majoritatea cazurilor, tinerii nu-și dau seama de asemenea investiții pe care le acceptă angajatorul. Organizarea unor tehnici complete pentru adaptarea angajaților, precum și evaluarea eficacității procesului de adaptare, poate contribui la obținerea de rezultate semnificative pentru companie.

În anumite organizații se întreprind diverse măsuri cu scopul de a facilita procesul de integrare a tinerilor angajați. „Este un curs de inducție la început, în care se face prezentarea întreprinderii, structura departamentelor, principiile de bază, politica de calitate, mediul ambiant. Deja în interiorul departamentului există programul de integrare, se face cunoștință cu procesele, procedurile și persoanele cu care ulterior va lucra”.

În alte instituții au fost create unele centre de instruire profesională ce au scopul de a forma profesional noii angajați, dar și de a facilita procesul de integrare profesională. „În cadrul centrului avem un psiholog, care organizează seminare cu persoanele noi angajate. La aceste seminare ei petrec diferite concursuri, jocuri care îi ajută să se cunoască unul pe celălalt. Pe ei îi instruiesc merceologii, când apar produse noi le demonstrează, le explică”. S-a remarcat și faptul că nu este obligatoriu ca tinerii angajați să dețină experiență de muncă înainte de a se angaja în companie. „Nu este obligatoriu experiența de muncă, pentru că experiența se face aici, pe loc”. Unii au accentuat că obligativitatea deținerii experienței profesionale depinde de poziția la care se accede. „Un șef de echipă sau alte funcții de conducere necesită experiență. La aceste poziții, de regulă, promovăm din cadrul companiei și nu angajăm extern. Aceasta este și o metodă de stimulare pentru angajații noștri”. Totodată, este remarcabil faptul că angajatorii intervievați au menționat că nu țin cont de criteriul vârstă atunci când există oportunități de avansare profesională. „Nu contează dacă este tânăr sau în vârstă. Depinde de rezultate, de cum se manifestă, ce autoritate are în echipă. Mulți din cei care ocupă în prezent funcții importante au început de la funcții simple”²⁰⁹.

²⁰⁹ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf

Unii angajatori au menționat că conlucrează cu instituțiile de învățământ în scopul îmbunătățirii procesului de pregătire a viitorilor specialiști. **În perioada 2010- 2011, colaborarea dintre universități și sectorul privat din Republica Moldova a fost evaluată de Forumul Economic Mondial cu 2,7 puncte din 7** (7 reprezintă nota maximă, ce exprimă o relație strânsă de colaborare).

Unele studii naționale au evidențiat că majoritatea absolvenților/studentilor (60,9%) nu cunoșteau despre niciun fel de conlucrare dintre instituția absolvită cu agenții economici. Comunicarea dintre sistemul de educație profesională și mediul de afaceri este una defectuoasă. Companiile așteaptă ca instituțiile de învățământ profesional să ofere calificări adecvate absolvenților, iar cadrele didactice vor, la rândul lor, ca agenții economici să se implice în toate tipurile de formare profesională²¹⁰.

De regulă, colaborarea dintre instituțiile de învățământ și agenții economici presupune organizarea stagiilor de practică. Majoritatea angajatorilor intervievați au menționat că organizează stagii de practică pentru studenți, fiindcă aceasta este o modalitate de a-și suplini necesarul de personal. Unii agenți economici nu vor să ia la practică studenți, deoarece aceasta presupune timp suplimentar, responsabilitate, sau că accesul la informațiile companiilor este strict restricționat. O altă metodă de conlucrare dintre agenții economici și instituțiile de învățământ constă în oferirea de echipamente pentru instruirea practică. Unii angajatori economici care au participat la studiu au subliniat că donează echipamente, fie chiar și relativ învechite, instituțiilor de învățământ. „La UTM am participat la amenajarea unor săli cu echipamente care au fost scoase din uz, dar care au fost date ca modele”. Aceasta este însă o practică puțin răspândită, de obicei, companiile stochează echipamentul învechit pentru piese de schimb sau pentru reciclare.

Putem conchide, că angajatorii, în mod justificat au așteptări mari de la absolvenții instituțiilor de învățământ. Însă, un lucru pe care angajatorii de multe ori îl trec cu vederea este faptul că instituțiile de învățământ, actualmente, nu se pot plia întrutotul pe tipurile de specializări cerute de piața forței de muncă, datorită complexității și diversității acestora; ceea ce determină ca instituțiile de învățământ să instruiască viitorii specialiști pe direcții mult mai generale, rămânând tributare la capitoul dezvoltarea competențelor specifice unor posturi de muncă. Din acest considerent, tinerii angajați tind să aprecieze mai puțin favorabil contribuția școlii în formarea capitalului lor profesional, pe dimensiunea formării competențelor profesionale, atunci când sunt puși să îndeplinească sarcinile fișelor postului de muncă pe care sunt angajați²¹¹.

²¹⁰ SINȚOV, R., COJOCARU, N. Evaluarea legăturilor dintre educație, formare și migrația forței de muncă în Republica Moldova. Chișinău, 2013//

http://civis.md/Archive/Evaluarea%20legaturilor%20dintre%20migratie%20si%20educatie_ROM%20FINAL.pdf

²¹¹ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf

Tabelul: TENDINȚA ÎN APRECIEREA DE CĂTRE TINERI A CONTRIBUȚIEI INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN FORMAREA CAPITALULUI PROFESIONAL

Indicele de analiză a tendinței [-1 ... +1]*	Școală profesională	Colegiu	Studii de licență	Studii de master
Școala te pregătește suficient pentru a profesa specialitatea aleasă	+0,17	-0,01	-0,17	-0,15
Școala te învață mai mult lucruri teoretice	+0,31	+0,51	+0,53	+0,54
Școala îți formează competențele necesare exercitării sarcinilor din fișa postului	+0,03	-0,04	-0,27	-0,07
Cunoștințele despre profesie învățate la școală corespund cu cerințele fișei postului de muncă	-0,06	-0,18	-0,29	-0,33

* *Notă:* Indicele de analiză a tendinței a fost calculat după formula $At = (F-D)/L$, unde At reprezintă indicele de analiză a tendinței, F – ponderea răspunsurilor favorabile, D – ponderea răspunsurilor nefavorabile, iar L – ponderea răspunsurilor cu referire la subiectul cercetat. Valorile pe care le ia acest indice aparțin intervalului -1 și +1; -1 fiind valoarea minimă, +1 – valoarea maximă.

(Sursa: CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf)

Școala, ca și formator al competențelor necesare pentru a practica specialitatea studiată, tinde să fie apreciată de tineri ca fiind aproape „nulă”. Faptul că tinerii care dețin studii de licență și master, considerate studii superioare, înregistrează o tendință negativă în acest sens, reclamă existența unor probleme în interiorul instituțiilor de învățământ la nivel de formare a competențelor specifice anumitor specializări din domeniul respectiv. În aceste circumstanțe este evidentă și logică aprecierea negativă a eficienței școlii în pregătirea pentru profesarea specialității alese. O explicație a acestei situații este sugerată de aprecierea negativă a tinerilor de curând angajați în câmpul muncii asupra corespondenței cunoștințelor despre profesie, însușite în cadrul instituțiilor de învățământ, și cerințele fișei postului, și anume - toate datele converg spre faptul că instituțiile de instruire profesională sunt deficitare la capitolul formarea și dezvoltarea practică a competențelor profesionale, mai puțin în cazul școlilor profesionale. Dacă la nivel teoretic tinerii menționează că școala reușește să-și îndeplinească misiunea, la nivel practic lasă de dorit²¹². Acest lucru conduce la ideea că personalul didactic din instituțiile de instruire mai puțin practică specialitatea pe care o predau și, în acest caz, se rezumă și se axează mai mult pe cunoștințele teoretice.

Sau problema ar putea fi pusă și pe calitatea și eficiența stagiilor de practică cuprinse în planul de formare profesională. Per ansamblu, **în prezent nu există mecanisme eficiente de facilitare a interacțiunii dintre agenții economici și sistemul de formare profesională**²¹³. Această

²¹² CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf

²¹³ DISCREPANȚA dintre educație și solicitările pieței forței de muncă, elaborat de către AXA Management Consulting, <https://www.faclia.md/attachments/article/53/cercetare%202-discrepanta.pdf>

interacțiune dintre ei are loc doar la solicitarea unilaterală, de cele mai dese ori, la inițiativa uneia dintre părți: fie din partea instituțiilor de învățământ, care au nevoie de plasamente de practică, fie din partea agenților economici, care au nevoie de anumiți specialiști. Discuțiile purtate cu reprezentanți ai angajatorilor și ai instituțiilor de învățământ au demonstrat că, deși dificultățile sunt real conștientizate și adesea profund resimțite de către reprezentanții celor două părți, **dialogul se situează în prezent la etapa de învinuiri reciproce**²¹⁴.

În acest context se impune stabilirea parteneriatului dintre instituțiile de învățământ și piața forței de muncă prin implicarea agenților economici în desfășurarea orelor practice și formarea competențelor profesionale care să corespundă necesităților pieței muncii. Putem afirma, de comun acord cu specialiștii în domeniu,²¹⁵ și necesitatea unei revizuirii a misiunii departamentelor de resurse umane din cadrul instituțiilor și organizațiilor angajatoare. Gestionarea capitalului uman, de care sunt responsabile departamentele de resurse umane în cadrul organizațiilor, nu ar trebui să se reducă la angajarea personalului și evidența acestuia, ci să asigure suportul necesar noului angajat în vederea inserției profesionale la locul de muncă și, în special, să încheie colaborări cu instituțiile de învățământ care ar facilita conexiunea directă a tânărului cu specificul pieței forței de muncă, pentru ca mai apoi să recruteze și să selecteze forță de muncă înalt calificată pe dimensivitatea competențe profesionale, asigurând astfel performanța și competitivitatea organizațională.

Contribuția angajatorilor în dezvoltarea capitalului profesional al tinerilor. Rolul pe care îl au organizațiile în dezvoltarea capitalului profesional al tânărului angajat a putut fi determinat datorită implicării în cadrul studiului menționat a unei palete largi de instituții din diferite domenii, precum organizații cu profil comercial (46,6%), industrial (16,2%), educațional și științific (13,3%), administrativ (9,6%) și financiar (5,1%), cu profil de securitate și apărare (3,7%), cu profil medical (2,9%) și de mas-media (2,2%).

Modalitatea principală prin care instituțiile angajatoare din Republica Moldova se implică în dezvoltarea potențialului profesional al tinerilor în perioada inițială a angajării este stagiul de mentorat. Conform datelor studiului, 70,8% dintre tinerii nou-angajați au beneficiat de acest stagiul de mentorat, care în majoritatea cazurilor (80,1%) s-a rezumat la o lună. Evaluându-și cunoștințele și aptitudinile de care dispun pentru realizarea solicitărilor posturilor de muncă, tinerii afirmă în 94,3% necesitatea stagiului de mentorat pentru dezvoltarea potențialului profesional la nivel practic, care să fie pe o perioadă mai mare decât o lună (43,0%).

²¹⁴ DISCREPANȚA dintre educație și solicitările pieței forței de muncă, elaborat de către AXA Management Consulting, <https://www.faclia.md/attachments/article/53/cercetare%202-discrepanta.pdf>

²¹⁵ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf

S-a observat că tinerii angajați ca specialiști au nevoie de o perioadă mai mare pentru stagiul de mentorat decât tinerii angajați ca și muncitori, nevoie derivată din tipul de competențe solicitate de postul de muncă. Tot aici s-a remarcat faptul că pe măsura deținerii unui nivel de instruire superior crește necesitatea realizării stagiului de mentorat pe o perioadă mai mare de o lună (tinerii absolvenți ai unei școli profesionale în 50,0% indică acest lucru, cei cu colegiu finisat – 52,0%, tinerii cu studii de licență – 59,4%, iar tinerii cu studii de master – 63,4%), de unde rezultă că contribuția angajatorilor la dezvoltarea potențialului profesional doar prin stagiul de mentorat este insuficientă²¹⁶.

Tinerii, conștientizând măsura în care instituțiile de învățământ se implică în formarea și dezvoltarea capitalului lor profesional, au așteptări mai înalte de la angajatori, de aceea atitudinea angajatorilor în acest sens este crucială pentru profesionalismul tinerilor.

Problemele de integrare socioprofesională încep uneori cu mult înainte de angajare, în mai sunt și almomentul alegerii unei specialități de către student. Unele probleme ce țin de integrarea socioprofesională a tinerilor în câmpul muncii ar putea dispărea dacă s-ar introduce în programul școlar, „Orientarea profesională” ca disciplină școlară separată. Împreună cu diriginții, în orientarea profesională a copiilor, se implică și psihologul instituției, care se ocupă de realizarea de teste specifice. Prin introducerea orientării profesionale în instituțiile de învățământ elevii/studentii s-ar informa despre profesiile cerute pe piață, cerințele angajatorilor și specificul profesiei pentru care optează. În prezent, unii tineri, atunci când aleg o profesie, nu cunosc adesea caracteristicile de bază, cerințele față de această profesie și perspectivele asociate acestei profesii. „Tinerii duc lipsă de o oarecare consiliere, sfaturi, mulți din ei au părinții peste hotare și nu au un îndrumător. Ei absolvest universitatea și nu-și dau seama că ar putea să vină la noi să aplice, până când nu te duci și-i chemi. Mulți din ei chiar aleg să nu finalizeze studiile, căci își imaginează că nu vor găsi de lucru în Republica Moldova, ceea ce nu este corect”. ”Astăzi este foarte multă informație și în așa caz tu nu știi ce să alegi, de aceea ar fi bine ca în școli să fie servicii de orientare profesională cu specialiști în domeniu care să-i ajute, să-i direcționeze către ceea ce le-ar plăcea să facă sau ce ar ști să facă. Să-i descopere pe ei ca personalitate, cu competențe, în ce domeniu ar putea ei să facă față”. În situația actuală, mai mulți studenți în timpul procesului de studiu nu au o idee reală despre viitoarea profesie, motiv pentru care nu activează conform specialității. În concluzie, menționăm că pe piața muncii apare un cerc vicios.

Pe de o parte, multe companii se plâng că nu găsesc candidați potriviți pentru pozițiile pe care le au libere. Pe de altă parte, mulți candidați nici nu aplică sau nu iau în serios ofertele de pe piața

²¹⁶ CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf.

muncii. Orientările migraționale înalte ale tinerilor, sistemul de rețele sociale existent, accesibilitatea crescută a pieței muncii internaționale prezintă impedimente în integrarea tinerilor pe piața muncii din Republica Moldova. Deținerea insuficientă a competențelor personale și profesionale ale tinerilor creează impedimente în activitatea întreprinderilor în care activează – neonorarea termenelor de execuție, efectuarea unui volum de muncă mai redus etc. Cu toate că sunt inițiate unele parteneriate dintre instituțiile de învățământ și angajatori în scopul ameliorării nivelului de pregătire profesională, se atestă totuși lacune în deținerea cunoștințelor teoretice și practice de către absolvenți, adică în formarea unei forțe de muncă competente²¹⁷.

Printre factorii importanți care conduc la discrepanțe între subsistemele analizate se numără și **pregătire profesională insuficientă a cadrelor didactice**. Astfel, în anul de studii 2009-2010, cadrele didactice cu studii medii de specialitate și secundare profesionale constituiau 44,2% din totalul de cadre didactice din învățământul secundar profesional. Aceste cadre nu au beneficiat de pregătire psihopedagogică necesară pentru asigurarea procesului de predare. **Personalul care predă în ateliere, în mare parte, nu a lucrat niciodată în condiții reale de producere**. Vârsta medie a profesorilor și maiștrilor instructorilor din învățământul secundar profesional este de 52 de ani. Un șir de rapoarte relatează că, în ultimii 10-15 ani, majoritatea cadrelor didactice nu au participat la activități de formare profesională continuă, cu excepția unor activități organizate în cadrul Universității Tehnice din Moldova și al Institutului de Științe ale Educației.

Sistemul actual de formare inițială și continuă a cadrelor didactice nu asigură calitatea necesară a acestora pentru a răspunde provocărilor unei societăți în schimbare. Cerințele actuale pentru formarea cadrelor didactice sunt definite în mare parte prin cantitatea programelor educaționale și mai puțin prin calitatea acestora. O bună parte a cadrelor didactice este pregătită conform programelor profesionale depășite, iar discrepanța dintre teoria învățată și competențele solicitate la angajare nu motivează elevii și studenții să aibă o atitudine perseverentă în procesul educațional. Instituțiile pedagogice continuă, în mare parte, să formeze pedagogi conform principiilor învechite care se axează pe reproducerea mecanică a subiectelor de către elevi și centrată pe cadrul didactic (același lucru se întâmplă și în cazul formării continue, care urmează cerințe destul de rigide în bază de cursuri), însă cadrele didactice urmează să utilizeze metode centrate pe copil/elev și să le dezvolte deprinderi de gândire critică, de soluționare a problemelor etc., adică deprinderi pe care ei înșiși nu le-au avut/nici nu au avut ocazia să le fi fost dezvoltate.

Sistemul educațional nu asigură condiții adecvate/suficiente pentru menținerea și stimularea performanței profesionale a cadrelor didactice. Din acest motiv, anual, planul de

²¹⁷ CHISTRUGA-SÎNCHEVICI, Inga. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-122_0.pdf

înmatriculare la buget pentru domeniul științe ale educației nu este valorificat în proporție de 20-30%. Sistemul educațional național are în prezent o insuficiență de circa 2000 de cadre didactice, inclusiv 800 pentru educația timpurie²¹⁸. Dintre cei 1000 de absolvenți ai universităților pedagogice repartizați în anul 2017 pentru a activa în instituțiile de învățământ din țară, în sistem au rămas doar 197²¹⁹.

În învățământul superior, de asemenea se atestă problema cadrelor didactice. În unele instituții există deficit de cadre didactice tinere, care abandonează locul de muncă în favoarea altor ocupații. Hipercentralizarea mecanismelor de gestionare financiară a instituțiilor de învățământ superior, diminuarea rolului criteriilor de performanță și relevanță în procesul de alocare de către stat a mijloacelor financiare destinate universităților. Modul de finanțare a sistemului de învățământ profesional afectează direct calitatea procesului de formare profesională inițială a studenților. Finanțarea oferită nu asigură mijloacele de instruire indispensabile pentru realizarea procesului didactic și, în special, pentru procurarea materialelor consumabile necesare pentru orele practice (motorină și benzină pentru viitorii ingineri-mecanici/șoferi, produse alimentare pentru viitorii tehnologi în alimentație, materiale de construcție pentru viitorii ingineri-constructori etc.).

O problemă de ordin financiar este și lipsa cadrului legislativ și normativ adecvat pentru folosirea mijloacelor speciale la discreția administrației. Pe de altă parte, odată cu sporirea resurselor extrabugetare, se reduc alocările bugetare.

Deficiențe de prognozare a forței de muncă, de asemenea agravează relaționarea celor două subsisteme sociale²²⁰. Cu toate eforturile depuse pentru realizarea planului de înmatriculare, care, în cele din urmă, ar trebui să satisfacă solicitările de forță de muncă, pe piața muncii se atestă deficit la anumite specialități și surplus de forță de muncă la alte specialități, precum și calitatea forței de muncă sub așteptările angajatorilor. **Acest lucru demonstrează că actuala procedură de întocmire a planurilor de înmatriculare trebuie perfecționată. În altă ordine de idei, având o economie foarte schimbătoare, este destul de dificil de realizat prognoze exacte privind necesarul de forță de muncă.** Caracterul incipient al procesului de elaborare și actualizare a **Standardelor ocupaționale;** implicarea modestă a agenților economici în elaborarea acestora. Pentru învățământul superior a fost deja elaborat Cadrul Național al Calificărilor, fapt care reprezintă un mare pas înainte, însă cerințele stipulate urmează a fi reflectate în standardele educaționale și în curricula. La nivel de învățământ vocațional / tehnic constatăm

²¹⁸ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

²¹⁹ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

²²⁰ DISCREPANȚA dintre educație și solicitările pieței forței de muncă, elaborat de către AXA Management Consulting, <https://www.faclia.md/attachments/article/53/cercetare%202-discrepanta.pdf>

inexistența Cadrului Național al Calificărilor, în care se include și profilul absolventului pe domeniul de formare, influențând pozitiv calitatea pregătirii profesionale. Deși procesul de elaborare a standardelor ocupaționale pentru variate domenii a căpătat în ultimii ani un caracter mai accentuat, implicarea agenților economici în acest proces este sub așteptări, fapt care nu contribuie la diminuarea discrepanței dintre pregătirea profesională și cerințele pieței muncii.

Pe lângă aceste cauze ce determină semnificativ discrepanța dintre pregătirea profesională și cerințele pieței muncii, formulate supra, analizele și studiile recente menționează și altele cauze ce țin de sistem:

- *lipsa unei viziuni comune a tuturor actorilor implicați de la toate nivelurile și din toate autoritățile și instituțiile publice privind calitatea în educație și paradigma învățământului* constituie una din cauzele majore ale intervențiilor disparate în sistemul educațional²²¹;

- *lipsa unei abordări sistemice a schimbărilor în educație.* În continuare persistă separarea artificială a instruirii (predarea conținuturilor academice) de educație (mai mult pusă în seama diriginților, psihologilor, consilierilor școlari). În cazul subiectelor actuale în contextul dezvoltării durabile, cum sunt problemele protecției mediului, educația pentru sănătate, drepturile copilului și cetățenia activă, echitatea și respectul pentru diversitate, utilizarea tehnologiilor informaționale și a mijloacelor de comunicare (adaptate la vârsta copiilor), acestea sunt mai curând predate în mod mecanic decât practicate. De obicei, în mod extensiv se adaugă noi și noi curriculumuri (deseori opționale), în loc ca aceste subiecte să fie integrate în disciplinele de bază și folosite drept teme pentru revizuirea barierelor dintre discipline și a strategiilor aplicate, astfel încât acestea să devină mai interactive și mai orientate spre dezvoltarea competențelor transcurriculare;

- *integrarea insuficientă a principiului egalității de gen în domeniul educației.* În particular, includerea dimensiunii de gen în unele documente normative nu este realizată consecvent, fiind deseori redusă la abordarea tradițională a modelelor de rol, fapt ce duce la perpetuarea stereotipurilor de gen. Astfel, una dintre consecințele integrării sporadice a principiului egalității dintre femei și bărbați este segregarea ocupațională în bază de sex;

- *sistemul educațional nu oferă posibilități de pregătire și evaluare potrivită a abilităților individuale ale copiilor și ale adolescenților.* Nivelul de dezvoltare a fiecărui copil la orice vârstă este diferit, însă în instituțiile de învățământ pentru copii de aceeași vârstă sunt prevăzute standarde egale de evaluare. Copiii cu o dezvoltare întârziată, evaluați cu rezultate negative, își vor diminua imaginea de sine și dorința de a studia pe viitor în instituții de învățământ. În particular, dezvoltarea fizică și intelectuală a copiilor de aceeași vârstă variază în funcție de gen;

²²¹ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

-condițiile nesatisfăcătoare din multe instituții de învățământ. În special, există discrepanțe mari între instituțiile de învățământ primar și secundar din zonele urbane și din cele rurale, atât în ceea ce privește accesul la diferite resurse, cât și condițiile de educație. Calificarea necorespunzătoare și chiar lipsa cadrelor didactice la anumite discipline, precum și imposibilitatea participării la diferite activități extracurriculare se răsfrâng negativ asupra calității competențelor și abilităților obținute de elevi, care se răsfrâng ulterior asupra încadrării acestora pe piața muncii, venitului obținut și, în final, asupra calității vieții. În ceea ce privește instituțiile de învățământ profesional tehnic, baza tehnico-materială și materialele educaționale nu corespund (uneori chiar lipsesc) cu realitatea din cadrul întreprinderilor, acolo unde tinerii specialiști trebuie să meargă și să activeze îndată după absolvire;

- lipsa unei culturi organizaționale la nivelul întregului sistem care să stimuleze dezvoltarea profesională. Formarea inițială și continuă este importantă, dar nu este suficientă. Pentru dezvoltarea profesională trebuie să existe o cultură organizațională în acest sens. Administrațiile școlare au nevoie de mai mult sprijin pentru a crea și menține o cultură de învățare, bazată pe respect față de sistemul educațional, instituția educațională, cadre didactice, elevi și părinți;

- birocratizarea sistemului și gestionarea defectuoasă a timpului cadrului didactic. Spiritul de centrare pe cel ce învață se pierde într-o cultură care urmărește controlul asupra cadrelor didactice. În aceste circumstanțe, activitatea cadrelor didactice este concentrată asupra raportărilor în detrimentul profesionalizării, inițiativei, gândirii reflexive și creativității;

- integrarea insuficientă a educației cu activitățile din domeniile cercetării și inovației, fapt ce se răsfrânge negativ atât asupra calității procesului de instruire, cât și asupra situației din sfera cercetării, dezvoltării și inovării. Tot mai puțini tineri optează pentru o carieră științifică. Ca rezultat, ponderea persoanelor tinere încadrate în activitatea științifică, pe durata ultimilor ani, a înregistrat o descreștere anuală de circa 1%, iar ponderea pensionarilor – o creștere similară. Ritmul de creștere a ponderii pensionarilor are tendințe de accelerare, dat fiind faptul că pe segmentul de vârstă ce depășește 55 de ani se plasează peste 40%, iar în jur de 50% dintre angajații în cercetare sunt deja pensionari. Comparativ cu țările din Uniunea Europeană, numărul cercetătorilor raportați la 1000 de locuitori este de cinci ori mai mic;

- lipsa de feedback privind calitatea educației. Un mecanism de feedback funcțional care colectează părerile elevilor/studentilor există deja. Consiliul Național al Elevilor și Consiliul Național al Elevilor din Învățământul Profesional Tehnic sunt foarte utile. Vocea lor este o sursă valoroasă de informații. Cu toate acestea, consiliile la nivel de școală nu funcționează în mod corespunzător. Administrațiile școlare încă ezită să le permită copiilor să își formeze și să își exprime propria opinie. Mecanismul de raportare a abuzurilor în școli nu este pe deplin funcțional.

Valorificarea experienței privind participarea și consultarea tinerilor aplicată de către consiliile locale (comunitare) ale tinerilor, care sunt structuri reprezentative și de împuternicire ale tinerilor la nivel comunitar, ar reprezenta un instrument complementar utilizat în procesul de evaluare și funcționare a sistemului educațional formal. În același timp, profesorii și administrația școlară nu sunt organizați pentru a putea oferi o opinie consolidată despre ce funcționează bine sau mai puțin bine. În cele din urmă, există un feedback insuficient din partea pieței muncii privind necesitatea de competențe (standarde ocupaționale) și nivelul de calificare al absolvenților (evaluarea competențelor), precum și un feedback insuficient din partea părinților și colectivităților locale, inclusiv autorităților administrației publice locale;

- *accesul limitat la serviciile pentru tineri la nivel local.* Sistemul educațional formal încă nu este pe deplin capabil să răspundă tuturor necesităților tinerilor, în special celor legate de planificarea carierei, aplicarea noilor tehnologii de informare și comunicații, dezvoltarea oportunităților pentru petrecerea timpului liber și agrement, prevenirea violenței și promovarea modului sănătos de viață. Iată de ce prestatorii de servicii pentru tineri joacă un rol foarte important în domeniul educației. Deși există anumite servicii pentru tineri, dezvoltate la nivel de țară, tinerii, în special cei din zonele rurale, încă au acces limitat la acestea, serviciile fiind localizate în mare parte în centrele raionale. În același timp, este necesară dezvoltarea în continuare a unor mecanisme și instrumente instituționale cu scopul de a crește nivelul de participare a tinerilor la viața comunității și la procesul de luare a deciziilor. Totodată, susținerea și crearea centrelor de tineret la nivel local va contribui la dezvoltarea și extinderea teritorială a serviciilor de educație pentru tineret. În acest context, va spori nivelul de activism civic al tinerilor, inclusiv în rândul tinerilor cu posibilități reduse, vor fi dezvoltate serviciile de educație nonformală, se vor diversifica metodele de acces la informație pentru tineri și vor fi promovate serviciile de outreach;

- *sistemul de acreditare a programelor de formare continuă este anevoios și inaccesibil financiar furnizorilor de servicii de formare continuă, în special în zona rurală, care renunță la elaborarea și acreditarea programelor de educație pentru adulți;*

- *lipsa oportunităților educaționale pentru adulți, în special în zonele rurale*²²².

Deși adulții ar vrea să frecventeze cursuri de dezvoltare profesională și personală (gândire critică, activism civic/voluntariat, drepturi, sănătate, dialog intercultural, tehnologia informației și comunicației etc.), acestea nu sunt accesibile financiar, în special persoanelor din grupurile social

²²² HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

vulnerabile, sau nu sunt accesibile geografic (prestatorii de servicii de formare continuă sunt concentrați în orașele Chișinău și Bălți, uneori în alte orașe)²²³.

Compararea situației de pe piața forței de muncă din Republica Moldova cu situația din alte state este foarte relevantă: Conform Indicelui Competitivității Globale 2017-2018, la pilonul „Eficiența pieței muncii”, Republica Moldova acumulează doar 1,9 puncte din 7 pentru indicatorul referitor la capacitatea de retenție a persoanelor talentate în țară și un scor de 1,8 din 7 pentru indicatorul privind capacitatea de a atrage persoane talentate în țară. Dar cel mai mic punctaj din regiune este acumulat de Republica Moldova pentru pilonul „Inovație”, 2,6 puncte din 7, care include capacitatea de inovație și calitatea cercetărilor științifice, ceea ce este considerat motorul principal al dezvoltării economice. În comparație cu țările Europei Centrale, progresul Republicii Moldova pe parcursul ultimilor ani pentru acești indicatori este modest, înregistrând oscilații minore în jurul valorii medii²²⁴.

13. Calitatea educației din Republica Moldova prin prisma măsurărilor internaționale

La capitolul performanța educației, conform indicatorilor internaționali, Republica Moldova se situează în urma țărilor Europei Centrale și de Est. Prin urmare, din cauza eforturilor insuficiente de îmbunătățire a sistemului educațional, țara noastră poate fi cu dificultate considerată competitivă la capitolul dezvoltarea sistemului educațional. Astfel, potrivit Indicelui competitivității globale pentru anul 2019, la pilonul „Calificare”, care indică rezultatele și calitatea sistemului educațional, Republica Moldova se situează pe locul 109 din 141 la indicatorul privind calificarea forței de muncă existente.

În mod particular, s-a îmbunătățit ușor la indicatorul privind calitatea învățământului profesional, Republica Moldova acumulează 3,5 din 7 puncte și ocupă locul 114, comparativ cu 3,4 puncte și locul 117 în 2018, la indicatorul privind setul de abilități ale absolvenților învățământului secundar și terțiar necesare pe piața muncii – 3,6 din 7 puncte și ocupă locul 106, comparativ cu 3,5 puncte și locul 115 în 2018, iar la indicatorul privind ușurința în a găsi angajați calificați – 3,2 din 7 puncte (locul 136).

În același timp, în ceea ce privește calificarea forței de muncă viitoare, Republica Moldova ocupă o poziție mai bună (69 din 141), câștigând 5 poziții față de anul 2018.

Totodată, la capitolul „Gândirea critică în procesul educațional”, un atribut important al calificării forței de muncă viitoare, Republica Moldova acumulează 3,3 din 7 puncte, la același nivel ca și în 2017. La pilonul „Eficiența pieței muncii”, conform metodologiei din 2017- 2018,

²²³ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

²²⁴ HOTĂRÂREA de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr. 153-158, art. 508.

care nu se regăsește în 2019, Republica Moldova acumulează doar 1,9 puncte din 7 pentru indicatorul referitor la capacitatea de retenție a persoanelor talentate în țară și 1,8 puncte din 7 pentru indicatorul privind capacitatea de a atrage persoane talentate în țară. Cel mai mic punctaj din regiune este acumulat de Republica Moldova la pilonul „Inovație”, 2,6 puncte din 7, care include capacitatea de inovație și calitatea cercetărilor științifice, ceea ce este considerat motorul principal al dezvoltării economice. În comparație cu țările Europei Centrale, progresul Republicii Moldova pe parcursul ultimilor ani pentru acești indicatori este modest, înregistrând oscilații minore în jurul valorii medii. Totodată, gradul de pregătire a personalului și calitatea managementului școlilor, cu mici excepții, au devansat în mod constant. În același timp, în conformitate cu indicele prosperității pentru anul 2019, Republica Moldova, la pilonul „Educație”, se plasează pe locul 60 din 167 de state, cu o scădere însemnată începând cu anul 2009, când era pe locul 51. Conform acestui indice, Republica Moldova se clasează la același nivel cu România (locul 61), care însă este poziționată mult mai bine la ceilalți piloni ai prosperității.

14. Excluziunea ocupațională a tinerilor (tinerii NEET - Not in Employment, Education and Training)

Subdezvoltarea pieței muncii și vulnerabilitatea crescută a tinerilor conduce la faptul că o proporție destul de înaltă a acestei categorii de populație nu este încadrată pe piața forței de muncă și nu urmează nici o formă de educație (tinerii NEET - Not in Employment, Education and Training).

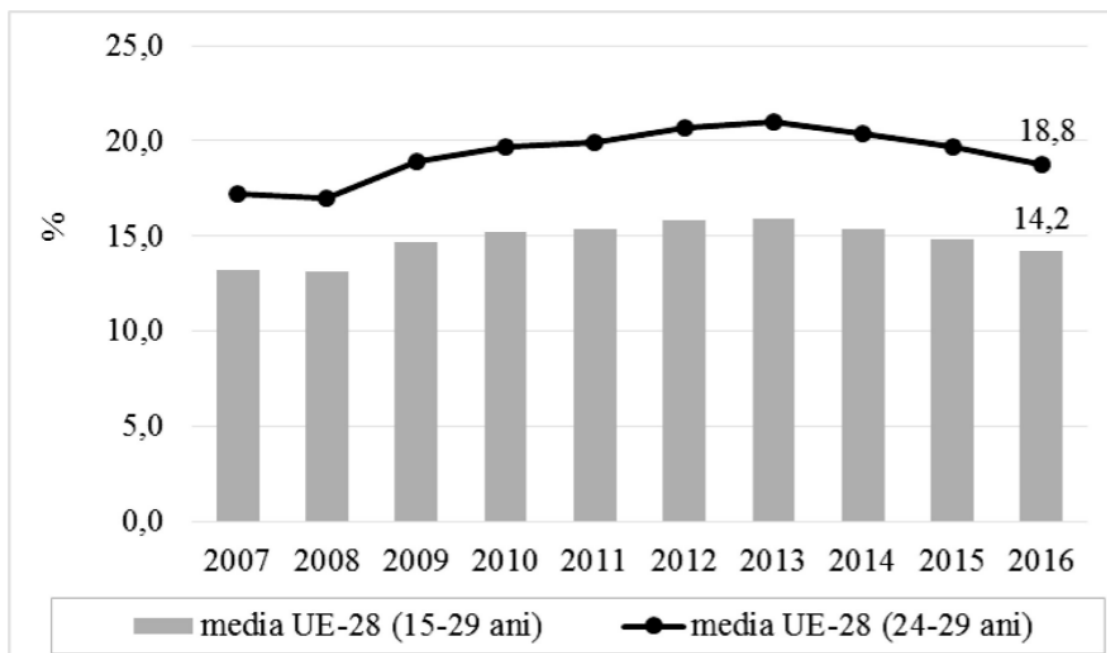
În Republica Moldova preocuparea pentru tinerii NEET este relativ recentă. Indicatorul rata tinerilor NEET a fost pentru prima dată introdus în Strategia Națională privind Ocuparea Forței de Muncă pentru anii 2017–2021, ceea ce constituie un pas important în monitorizarea acestui fenomen.

Excluziunea educațională și ocupațională a tinerilor este legată cu un șir de probleme și riscuri, precum și unele consecințe negative pe termen lung: reproducere culturală a sărăciei, comportament deviant, probleme de sănătate, infantilism social etc. Actualitatea problemei este determinată și de faptul că această stare de izolare de domeniul educației și de sfera de ocupare poate depăși perioada de tinerețe și poate fi transferată pentru vârsta mijlocie și chiar vârstele mai mari, astfel, fiind inițial tinerii NEET această categorie de populație va persista în continuare ca subgrup marginalizat în totalul populației în vârsta aptă de muncă, iar ulterior și în cadrul populației vârstnice social vulnerabile.

Pe lângă consecințele sociale, precum excluziune, discriminare, depravare, emigrare, fenomenul NEET în rândul tinerilor duce la costuri economice semnificative²²⁵.

În ultimul deceniu, în țările UE ponderea tinerilor NEET era în medie de circa 15% printre tinerii în vârstă de 15-29 ani, și de peste 19% printre tinerii în vârstă de 25-29²²⁶. Menționăm că, în Republica Moldova, acest indicator constituia peste 27% în anul 2015 printre populația tânără totală (15-29 ani) și circa 45% printre tinerii în vârstă de 25-29 ani

FIGURA: Dinamica ratei NEET în țările UE, pe grupe de vârstă, 2006-2016



În Republica Moldova, în intervalul 2008 – 2018 a crescut semnificativ numărul tinerilor (15 – 34 ani) care nu erau implicați nici în activități economice, dar nici în studii – grupul NEET În perioada de referință, ponderea tinerilor din categoria NEET s-a majorat de la 27,5% la 36,8% din totalul tinerilor. Un factor important care a dus la creșterea ratei NEET a fost migrația externă a populației. Dacă excludem complet acest factor din statistică, atunci rata NEET se reduce semnificativ. Totodată, și în acest caz se atestă o majorare în perioada analizată a ratei NEET de la 11,3% la 16,2%. La această creștere a contribuit în mare măsură sporirea numărului tinerilor

²²⁵ Crîșmaru, Mariana.

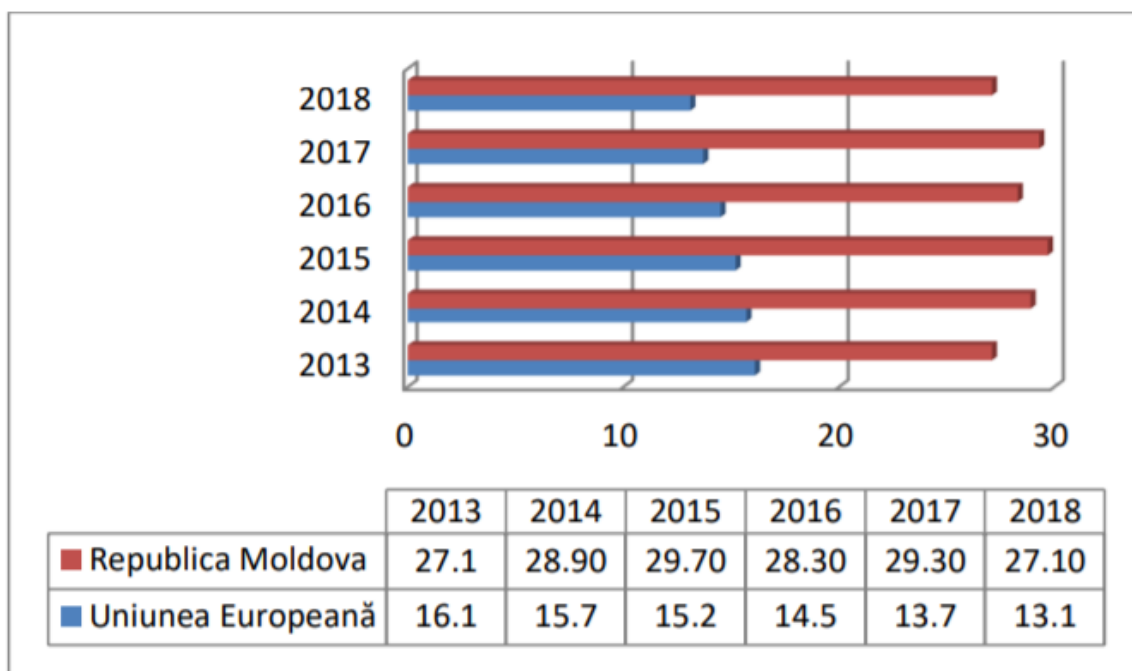
Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] ; Consiliul Naț. al Tineretului din Moldova, Fondul ONU, Progr. Națiunilor Unite pentru Dezvoltare [et al.]. – Chișinău : S. n.,, p.4-5.

²²⁶ GAGAUZ, Olga, BUBIUCEANU-VRABIE, Mariana, PAHOMII, Irina. Factorii determinanți ai excluziunii ocupaționale a tinerilor//Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, nr.2, 2017, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/137-146.pdf.

inactivi în categoria „Casnici”, ponderea cărora în totalul populației tinere s-a majorat în perioada 2008 – 2018 de la 8,3% la 14,1%. Anume tinerii din această categorie pot să servească ca o rezervă pentru piața muncii, în caz dacă vor fi identificate politici de stimulare economică a acestora²²⁷.

Prezintă interes și analiza realizată de către cercetătoarea autohtonă Lilia COVAȘ²²⁸, care, în evidențiază tendința respectivă din țara noastră în raport cu cea din UE în intervalul anilor 2013-2018.

Figura. Ponderea tinerilor NEET în Republica Moldova și Uniunea Europeană



După cum constată autoarea citată, ponderea tinerilor NEET din Republica Moldova este mult mai mare ca în UE. Totodată, se remarcă o tendință de reducere a numărului de tineri neimplicați în câmpul muncii sau procesele educaționale, fiind de 28,9% în 2014 și reducându-se la 27,1% în 2018. Considerăm că aceasta se datorează eforului depus de unele instituții de stat (ex. ODIMM), care întreprind diverse proiecte, pentru a implica tinerii în câmpul muncii²²⁹.

Studiile empirice demonstrează o corelație puternică între tinerii NEET și riscul sărăciei. În țările economic dezvoltate și instituțional bine organizate, ponderea tinerilor NEET și a celor sub riscul sărăciei este mai scăzut (de la 4,6% până la 7,1%% în țările din Europa de Nord, precum

²²⁷ STUDIUL pieței muncii din Republica Moldova. Chișinău, 2020, p.26.

²²⁸ COVAȘ, Lilia. Managementul dezvoltării durabile a întreprinderilor din Republica Moldova prin prisma culturii organizaționale. Rezumatul tezei de doctor habilitat în științe economice. Chișinău, 2020, p. 23.

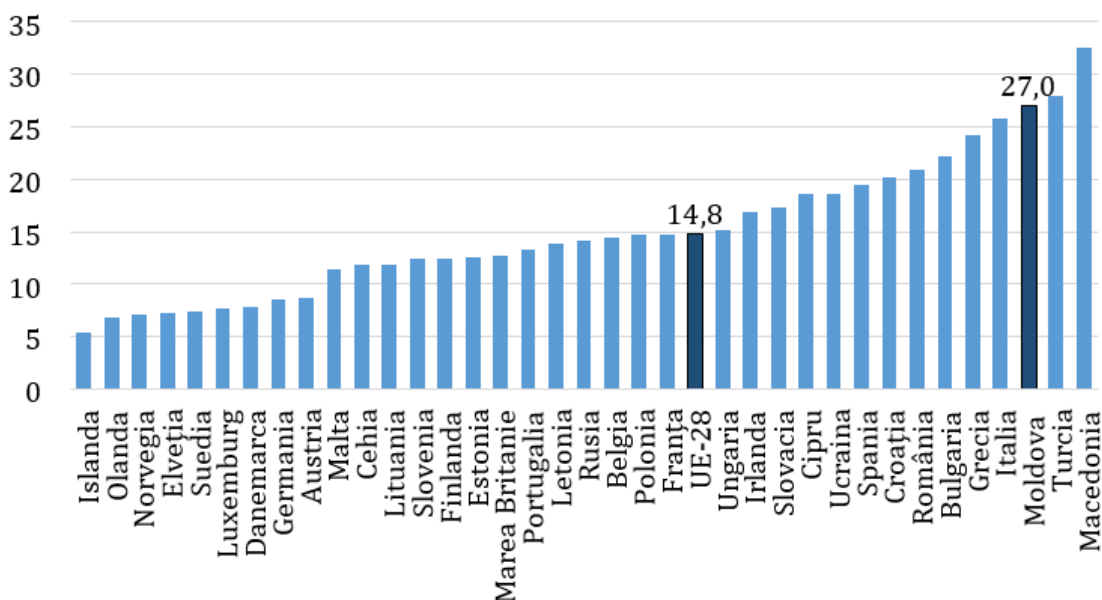
²²⁹ COVAȘ, Lilia. Managementul dezvoltării durabile a întreprinderilor din Republica Moldova prin prisma culturii organizaționale. Rezumatul tezei de doctor habilitat în științe economice. Chișinău, 2020, p. 23.

Islanda, Suedia și Norvegia, dar și în Luxemburg și Olanda). În țările cu economiile mai slabe însă, cum ar fi în prezent Bulgaria, Grecia, România, dar și Italia, ponderea acestora este mai semnificativă (de la 20% la 24%), observându-se o tendință negativă de creștere a acestei categorii.

Se constată gradul înalt de eterogenitate a tinerilor NEET. Unii din aceștia își caută în mod activ de lucru, alții declară nedorința de a lucra. Cel mai stabil grup al tinerilor NEET se referă la vârsta de 20-24 de ani. După obținerea studiilor, acești tineri sunt în căutarea locurilor de muncă, iar excluziunea lor de pe piața forței de muncă mărturisește despre discordanța existentă dintre cerințele pieței muncii și pregătirea cadrelor²³⁰.

În ceea ce privește situația din Republica Moldova la acest capitol remarcăm următoarele caracteristici: În primul rând, se remarcă ponderea foarte înaltă a acestei categorii sociale:

FIGURA: Ponderea tinerilor NEET în totalul populației în vârstă de 15-29 de ani, %



(Sursa: CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] ; Consiliul Naț. al Tineretului din Moldova, Fondul ONU, Progr. Națiunilor Unite pentru Dezvoltare [et al.]. – Chișinău : S. n., 2018 (Tipogr. „Fox trot”), p.13

În al doilea rând, excluziunea ocupațională a tinerilor se asociază cu două situații de risc de importanță majoră – tranziția incompletă de la școală la muncă și angajarea informală.

Studiu empiric realizat a identificat o legătură puternică între sexul respondentului și procesul de tranziție. Femeile tinere sunt mai expuse riscului de a tergiversa procesul de tranziție decât bărbații. Procesul de tranziție se prelungește mai mult în cazul femeilor, datorită diferitelor

²³⁰ GAGAUZ, Olga, BUBIUCEANU-VRABIE, Mariana, PAHOMII, Irina. Factorii determinanți ai excluziunii ocupaționale a tinerilor//Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, nr.2, 2017, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/137-146.pdf;

evenimente de viață ce survin, cum ar fi căsătoria, nașterea copiilor, dar și persistența atitudinilor discriminatorii pe piața forței de muncă - eschivarea patronilor de a angaja femeile tinere cu responsabilități familiale etc.

Experiența migratorie a tinerilor crește riscul tergiversării procesului tranziției de la școală la muncă. Or, tinerii care au întrerupt activitatea lor pe piața internă a muncii și au migrat se află un timp mai îndelungat în procesul de tranziție decât tinerii care nu au migrat.

Nivelul educației determină ulterior succesul profesional al tinerilor. Nivelul mai înalt de studii, în special studii superioare, contribuie la reducerea perioadei de tranziție. Nivelul de studii mai scăzut (studii medii) prezintă un factor care prelungește perioada de tranziție de la școală la muncă.

Factorul demografic, cum ar fi prezența copiilor în familie, este la fel un predictor al tergiversării procesului de tranziție de la școală la muncă, în special pentru femei. Specific pentru Republica Moldova este căsătoria și nașterea copilului la vârstele tinere (vârsta medie a mamei la prima naștere constituie 24,2 ani, 2017), astfel, femeile tinere după finisarea studiilor nu reușesc să se integreze pe piața muncii, iar din motive familiale nu sunt nici în sistemul de învățământ, nici pe piața forței de muncă²³¹.

Pe lângă consecințele sociale, precum excluziune, discriminare, depravare, emigrare, fenomenul NEET în rândul tinerilor conduce la costuri economice semnificative. Astfel, în țările UE unde rata NEET nu depășește media pe regiune (14,8%) se estimează o pierdere de circa 1,2% din PIB, iar în țările cu o rată NEET ce depășește 20% – peste 2% din PIB. În Republica Moldova, unde ponderea tinerilor NEET depășește cu mult media țărilor UE, iar economia țării este într-o criză profundă, pierderile sunt substanțiale²³². Această realitate dură solicită întreprinderea unor acțiuni sistemice vizând incluziunea socioprofesională a tinerilor.

Investigațiile empirice au confrimat probleme sistemice care favorizează menținerea pentru o perioadă lungă de timp a unei rate NEET ridicate, în ciuda reducerii numărului de tineri din această categorie de vârstă. Se atestată un decalaj de gen al indicatorului NEET, ce evidențiază lipsa oportunităților pentru femei de a se integra pe piața muncii, chiar dacă au un nivel de educație

²³¹ GAGAUZ, Olga, BUBIUCEANU-VRABIE, Mariana, PAHOMII, Irina. Factorii determinanți ai excluziunii ocupaționale a tinerilor//Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, nr.2, 2017, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/137-146.pdf;

²³² CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] ; Consiliul Naț. al Tineretului din Moldova, Fondul ONU, Progr. Națiunilor Unite pentru Dezvoltare [et al.]. – Chișinău : S. n., 2018 (Tipogr. „Foxtrot”), p.5.

mai ridicat decât bărbații. De asemenea, există disparități substanțiale între urban și cel rural, explicate în principal prin lipsa acută de locuri de muncă în zonele rurale²³³.

În Republica Moldova discrepanța de gen a indicatorului NEET este mai critică decât în alte țări din regiune: circa 31% pentru femei și 23,2% pentru bărbați.

Tabelul . Ponderea tinerilor NEET în totalul populației în vârstă de 15–29 de ani pe sexe și mediul de reședință, în %

	Moldova	România	Bulgaria	Polonia	UE-28
Total	27,0	20,9	22,2	14,6	14,8
Bărbați	23,2	16,1	19,8	12,6	13,0
Femei	30,9	26,1	24,7	16,7	16,7
Urban	25,3	14,1	11,8	10,1	13,7
Rural	27,8	24,6	37,5	17,6	16,3

Acest decalaj accentuează lipsa oportunităților echitabile pentru femei de a se integra pe piața muncii, în pofida nivelului de studii mai înalt decât cel al bărbaților, și este condiționat de mai mulți factori²³⁴:

- stereotipurile și presiunea socială prin care se induce o importanță mai mare asupra rolului femeilor în cadrul familiei și rolul bărbaților la locul de muncă;
- consilierea și orientarea profesională a femeilor spre un areal relativ îngust de ocupații;
- problemele legate de piața forței de muncă, cum ar fi: angajatorii preferă să angajeze mai degrabă bărbați tineri decât femei tinere;
- femeile tinere se confruntă cu dificultăți de integrare atunci când revin la locul de muncă după concediul de îngrijire a copilului;
- femeile tinere sunt mai susceptibile de a avea locuri de muncă slab remunerate;
- lipsa condițiilor de conciliere a vieții familiale cu viața profesională.

În cazul Republicii Moldova diferențele ratei NEET pe mediile de reședință se explică, în special, prin deficitul acut de locuri de muncă în mediul rural, dar și prin migrația de muncă peste hotare a tinerilor.

²³³ CRÎȘMARU, M. Diferențe socio-demografice ale tinerilor în afara sistemului de educație, ocupare sau formare (NEET)// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88-89_23.pdf

²³⁴ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.14.

Tinerii care nu sunt implicați nici în procesul de educație și nici în câmpul muncii dețin, de regulă, un nivel inferior de studii. Astfel, în Republica Moldova, practic fiecare al doilea tânăr NEET (sau 45,8%) are studii gimnaziale, iar circa 30% – studii medii generale/ liceale sau secundare. Totuși, o parte semnificativă dintre tinerii NEET sunt cu studii superioare (peste 15%), ceea ce se explică prin dificultăți de tranziție de la școală la muncă, societatea fiind în pierdere de capital uman pregătit care nu se regăsește pe piața muncii din lipsa oportunităților de angajare la un loc de muncă sigur și motivat financiar.

Practic fiecare al doilea din tinerii NEET are întemeiată o familie și are cel puțin un copil în îngrijirea sa. Ponderea persoanelor căsătorite este semnificativ mai mare în cazul femeilor (68%, comparativ cu 22,1% în cazul bărbaților), acest fenomen găsindu-și explicație prin persistența modelului cultural timpuriu de creare a familiei. Astfel, o proporție înaltă a femeilor nimeresc în categoria tinerilor NEET din motivul executării obligațiilor familiale. Printre femeile NEET este mai mare și numărul celor care au cel puțin un copil în îngrijire – practic $\frac{3}{4}$ dintre ele (comparativ cu circa 18% în cazul bărbaților). Prezența copiilor este o particularitate mai evidentă și pentru cei din mediul urban (62,1%, comparativ cu 43,4% în rural). Odată cu înaintarea în vârstă, tinerii NEET se înscriu mai mult în categoria celor căsătoriți și cu copii²³⁵.

Abordarea sistemului valoric către care aspiră scoate în evidență o tendință specifică tinerilor în general. Dorința de a avea sau întemeia o familie fericită este principalul scop în viață pentru $\frac{2}{3}$ dintre tinerii NEET, cu o intensitate mai mare odată cu înaintarea în vârstă. De asemenea, importanță se atribuie și independenței financiare, peste 29% menționând ca scop de a câștiga mulți bani. În cazul vârstelor mai mici, pe satisfacția financiară se pune un accent mai mare, ori practic fiecare al doilea tânăr NEET în vârstă de 15–19 ani își dorește să câștige mulți bani.

Totodată, un interes sporadic tinerii NEET manifestă pentru o carieră de succes, doar 6,2% au pus în față acest obiectiv. Spiritul civic prin aspirația de a contribui la prosperarea societății se arată a fi foarte slab dezvoltat printre tinerii NEET, doar 1,6% l-au menționat drept scop în viață.

Discrepanțe semnificative în intensitatea aspirațiilor se înregistrează între femei și bărbați. Peste 80% dintre femei sunt orientate către familie, pe când bărbații sunt mai determinați în a câștiga mulți bani (circa 48%, comparativ cu circa 15% în rândul femeilor), dar și a face carieră (10,7%, comparativ cu 2,8% în cazul femeilor)²³⁶.

²³⁵ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.19.

²³⁶ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.21.

Tabelul: Orientările valorice ale tinerilor NEET

Principalul scop în viață	Total	Bărbați	Femei	Urban	Rural	15–19 ani	20–24 ani	25–29 ani
să fac carieră	6,2	10,7	2,8	5,3	6,6	2,3	10,4	3,9
să contribuie la prosperarea societății	1,6	1,4	1,7	2,1	1,3	2,3	1,6	1,3
să câștig mulți bani	29,3	47,9	14,9	25,3	31,0	46,5	25,6	27,5
să am o viață de familie fericită / să întemeiez o familie fericită	62,3	39,3	80,1	67,4	60,2	48,8	61,6	66,7
altceva	0,6	0,7	0,6		0,9		0,8	0,7

În urma analizei datelor empirice, au fost trase următoarele concluzii pe marginea fenomenului în discuție:

- prezența tinerilor NEET în grupul de vârstă 15–19 ani este rezultatul abandonului școlar/părăsirii timpurii a sistemului educațional și lipsei pregătirii profesionale;
- rata NEET ridicată pentru tinerii 20–24 ani reflectă oportunitățile limitate de angajare pentru tinerii cu o calificare inferioară, inclusiv pentru cei care au abandonat învățământul superior și se confruntă cu obstacole în calea tranziției spre ocupare pe piața muncii;
- rata NEET deosebit de mare pentru tinerii de 25–29 ani este determinată de lipsa posibilităților de integrare în muncă ce afectează inclusiv și tinerii absolvenți care încearcă să intre pe piața muncii.

În același timp, implicarea largă a populației în migrația de muncă, inclusiv a tinerilor, conduce la formarea unui segment de populație care practică fie migrația circulară sau sezonieră, fie migrația ocazională și, astfel, sunt excluși de pe piața muncii interne, ceea ce duce la supraestimarea segmentului tinerilor NEET în ansamblul populației tinere.

Dezvoltarea slabă a pieței forței de muncă în ultimele decenii a dus la o stare de inutilitate a potențialului de muncă a populației, diminuarea valorii muncii în structura valorilor personale, în special a tinerilor. Angajarea și integrarea profesională este un mijloc de autoafirmare și recunoaștere socială, iar în condițiile de criză aceste aspecte își pierd din valoare, munca ca un mod de viață al individului se transformă în mijloc de supraviețuire²³⁷.

²³⁷ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.96

Analiza întreprinsă le-a permis specialiștilor în domeniu să evidențiate câteva probleme sistemice în domeniul pieței muncii din Republica Moldova care împiedică integrarea tinerilor în câmpul muncii:

- activitate ineficientă în unele sectoare, în special în sectorul agricol, tendința de a reveni la tehnologii primitive, predominarea muncii manuale, ceea ce orientează populația la venituri mici și activități social neprotejate, determină sărăcia populației și capacități limitate de a depăși situații de criză (statutul NEET) cu forțele proprii;

- ineficiența structurală a pieței muncii – lipsa locurilor de muncă de calitate, menținerea ponderii înalte a ocupațiilor elementare cu salarizare joasă, ceea ce face piața muncii interne neatractivă pentru tineri și favorizează migrația de muncă peste hotare;

- ponderea înaltă a sectorului informal în structura pieței muncii, care pe de o parte, este determinată de dorința angajatorilor de a reduce costurile și de a ascunde veniturile pentru impozitare, iar pe de altă parte, de încercările populației de a câștiga mai mult și de a menține sau de a îmbunătăți nivelul de trai al familiilor.

Acest fenomen conduce la scăderea culturii muncii, inclusiv în rândurile tinerilor, ce se manifestă prin inacceptarea ulterioară a condițiilor de muncă reglementate în sectorul formal;

- activitate antreprenorială slabă, subdezvoltarea multor tipuri de afaceri care ar compensa lipsa unităților economice mari;

- mobilitate teritorială și profesională scăzută atât la nivel național, cât și la nivelul unor regiuni, fiind determinată de lipsa locuinței, prețuri înalte pentru chirie, dificultăți de accesare a pieței mobiliare;

- erodarea calității forței de muncă în urma migrației de muncă peste hotare.

Absența unei interacțiuni bine funcționale cu piața de muncă rămâne un punct slab al sistemului național de educație, discrepanțele dintre structura specialităților/ nivelelor de educație și profilul profesiilor/specialităților solicitate pe piața forței de muncă având dimensiuni semnificative.

În prezent, piața serviciilor educaționale se dezvoltă în paralel cu piața muncii, punctele de conexiune și de adaptare la cerințele economiei naționale fiind relativ slabe²³⁸. O parte însemnată a tinerilor este orientată spre obținerea studiilor superioare, iar oferta educațională largă în acest domeniu permite realizarea acestor aspirații în pofida performanțelor scăzute ale candidaților. Studiile medii speciale și vocaționale au devenit mai puțin atractive pentru tineri, statutul unui muncitor de înaltă calificare de asemenea este unul scăzut în percepțiile tinerilor. Toate acestea

²³⁸ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.97

conduc la un decalaj semnificativ între cerere și ofertă pe piața muncii, provoacă dificultăți în procesul de tranziție a tinerilor de la școală la muncă, plasarea acestora în categoria NEET.

Obstacolele care frânează soluționarea problemelor tinerilor în relația lor cu piața muncii sunt în special lipsa investițiilor în sectoarele importante ale economiei naționale (accentuată cu atât mai mult în contextul crizei economice), inerția și disfuncționalitatea sistemului de învățământ (dificultăți în corelarea curriculumului educațional cu cerințele pieței muncii, corupția etc.), dar și nivelul redus de activism și participare a tinerilor.

Contextul general de viață al tinerilor NEET este influențat de o multitudine de probleme, care au un impact considerabil asupra traiectoriilor de viață ale acestora. Întârzierea intrării pe piața muncii face ca tinerii să-și amâne planurile de viitor, prelungind tranziția către vârsta adultă și dobândirea unui statut personal de autonomie socială.

O pondere importantă din tinerii NEET sunt cu un nivel scăzut de școlarizare, astfel contribuind la limitarea accesului acestor tineri pe piața muncii. Totodată, tinerii cu un nivel scăzut de educație și care nu dețin careva calificări profesionale prezintă riscul cel mai mare de a fi întotdeauna șomeri sau de a fi slab remunerați mai târziu, la care se adaugă riscul de a prelua comportamente deviate sau adictive, de a se confrunța cu probleme de sănătate.

Insuficiența capitalului economic are efecte negative asupra traseului educațional al tinerilor din Republica Moldova și, pe termen lung, asupra celui socioprofesional. Tinerii care provin din familii cu o situație materială nesatisfăcătoare sunt mai expuși riscului de a părăsi timpuriu sistemul educațional. Lipsurile materiale în familie presează tinerii către angajarea timpurie în munci necalificate, deseori în sectorul informal, ceea ce prezintă un factor de vulnerabilitate a persoanei pe parcursul vieții și contribuie la reproducerea sărăciei.

Lipsa locurilor de muncă și mai ales a unei infrastructuri care să genereze oportunități de ocupare cu o remunerare decentă apar ca principalele probleme cu referință la piața muncii, cu consecințe importante asupra incluziunii sociale a tinerilor²³⁹. Această problemă este percepută mai acut în orașele mici și în localitățile rurale, unde lipsa locurilor de muncă influențează considerabil viața acestor comunități, iar lanțul causal al neajunsurilor generate influențează în mare măsură calitatea vieții populației și favorizează o emigrare considerabilă a populației economic active peste hotarele țării.

Se atestă faptul că poziția socială a tinerilor apare ca fiind una de dependență economică față de părinți/alți membri ai familiei sau de diverse forme de asistență din partea statului (ajutor social,

²³⁹ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.98.

ajutor de șomaj etc.). Mediul rural se confruntă suplimentar și cu probleme legate de lipsa infrastructurii de transport și edilitare adecvate, fapt ce îngreunează condițiile de viață a populației locale și afectează mobilitatea persoanelor aflate în căutarea locurilor de muncă de a accesa ofertele din mediul urban.

Situarea tinerilor în afara sistemelor de educație, ocupare sau formare are un impact semnificativ la nivel individual, asupra sănătății lor mintale, printre cele mai frecvente fiind stări de depresie, stări de stres, pierderea încrederii în sine, lipsa de comunicare, frustrarea, apatia și blamarea pentru nereușite. Lipsa locului de muncă și sentimentul de nesiguranță în ceea ce privește perspectivele de angajare cresc riscul de îmbolnăvire.

Insertia socioprofesională a tinerilor NEET va contribui la ameliorarea stării sănătății acestei categorii de populație, dat fiind faptul că tinerii vor putea beneficia de volumul integral de asistență medicală prevăzut în Programul unic al asigurării obligatorii de asistență medicală. Obținerea unor venituri stabile ar reduce inegalitățile în materie de sănătate, cât și ar spori accesul la servicii de sănătate de calitate. Totodată, gradul înalt de control asupra vieții profesionale a unei persoane, oportunitățile de dezvoltare a unor competențe și abilități noi, un salariu decent și perspective de autorealizare contribuie la o stare de sănătate bună.

Ca urmare a statutului NEET pentru o perioadă mai îndelungată pot apărea mari varietăți ale condițiilor sociale defavorabile: izolarea, încadrarea în muncă în condiții nesigure și cu salarii mici, infraționalitatea și problemele de sănătate fizică și psihică, neîntemeierea unei familii sau divorțul etc. Aceste consecințe comportă un anumit cost și, prin urmare, statutul de NEET nu constituie doar o problemă pentru persoana în cauză, ci și pentru societate și economie în ansamblu.

Relațiile cu familia, rudele și cercul apropiat de prieteni sunt definatorii pentru modul în care tinerii se orientează în contextele lor de viață. Membrii familiei reprezintă suportul principal atât în luarea unei decizii majore în viață, cât și atunci când tinerii au dificultăți financiare, se confruntă cu diverse probleme. Instituțiile cu atribuții în furnizarea de servicii pentru diverse categorii sociale vulnerabile sunt calificate mai degrabă ca surse de ajutoare sociale și nu ca surse de sprijin de specialitate în situații dificile.

Serviciile pentru tineri (informare, consiliere, mediere pe piața muncii etc.) sunt precare, puțin dezvoltate și slab diversificate în raport cu nevoile existente, limitându-se în special la serviciile oferite de agențiile de ocupare a forței de muncă, amplasate preponderent în mediul urban. În mediul rural aceste servicii practic nu există, cu excepția serviciilor de asistență socială, care iau forma distribuției diverselor forme de ajutor social. Deficitul în acoperirea nevoii de servicii specifice pentru diverse categorii vulnerabile este mai accentuat în mediul rural.

Activitatea agențiilor de ocupare este puțin cunoscută în mediul tinerilor, iar serviciile acestora sunt accesate de un număr nesemnificativ de tineri. O mare parte din tineri apreciază

serviciile oferite de către aceste agenții ca ineficiente în integrarea profesională și nepersonalizate în funcție de nevoile tinerilor. Totodată, prestarea serviciilor pentru tineri, cu targetarea specifică a tinerilor vulnerabili, ar putea facilita tranziția tinerilor de la educație la piața muncii.

Diversitatea subcategoriilor tinerilor NEET determină necesitatea abordării diferențiate în elaborarea și implementarea politicilor de diminuare a acestui fenomen, măsurile fiind orientate spre fiecare grup potrivit caracteristicilor și necesităților acestora.

Conform rezultatelor cercetării, cei mai dezavantajați tineri la nivel individual și cei mai problematici din punctul de vedere social și al intervențiilor necesare sunt grupurile tinerilor NEET „necalificați” care sunt cu un nivel de școlarizare inferior, nu dețin calificări/ competențe profesionale, cea mai mare parte din ei nu sunt dispuși să lucreze și care sunt expuși riscului de inadaptare și excluziune socială.

Rezultatele investigațiilor demonstrează că în structura tinerilor NEET care nu caută activ de lucru sunt:

- tinerii marginalizați;
- tinerii descurajați să-și găsească un loc de muncă adecvat;
- femeile ocupate cu obligațiunile casnice – îngrijirea copiilor sau a rudelor în vârstă;
- tinerii care locuiesc împreună cu părinții sau au părinți peste hotare, au un nivel de studii destul de ridicat, dar nu acceptă ofertele de pe piața forței de muncă cu salariile mici, sunt în așteptarea „condițiilor mai bune de muncă”²⁴⁰.

(Însărcinare didactică: identificați și estimați modalitățile de soluționare a problemei în baza studiului sociologic CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] ; Consiliul Naț. al Tineretului din Moldova, Fondul ONU, Progr. Națiunilor Unite pentru Dezvoltare [et al.]. – Chișinău : S. n., 2018 (Tipogr. „Fox Trot”, <http://37.233.62.218/carte/incluziunea-tinerilor-aflati-in-afara-sistemului-de-educatie-formare-si-ocupatie-profesionala-tineri-neet-studiu>).

²⁴⁰ CRÎȘMARU, Mariana. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (tineri NEET) : Studiu sociologic / Mariana Crîșmaru, Olga Gagauz, Mariana BuciuceanuVrabie ; echipa de realizare a cercet. în teren : Inga Chistruga-Sînchevici [et al.] p.99-100.

15. APLICAȚII

1. Listați factorii care exercită cea mai mare influență asupra calității actului educațional din școlile din Republica Moldova

Profesionalismul cadrelor didactice ___

Gradul de înzestrare al bazei tehnico-materiale ____

Finanțarea școlii _____

Siguranța procesului educațional _____

Managementul procesului educațional _____

Organizarea activității inovatoare _____

Orientarea profesională _____

Meditațiile / orele, activitățile suplimentare de învățare _____

3. Elaborați un eseu de 2 pagini cu genericul Modalități de îmbunătățire a calității actului educațional din școlile Moldovei:

4. Organizați administrarea următoarelor 2 Chestionare cu privire la calitatea formării profesionale în USARB în colectivul pedagogic din instituția preuniversitară absolvită:

5. Discrepanțele pe piața forței de muncă sunt **de ordin cantitativ**: se atestă suprasaturare de forță de muncă în anumite domenii și insuficiență în alte domenii:

– se solicită muncitori calificați practice în toate domeniile economiei naționale și specialiști cu studii superioare în anumite domenii (**însărcinare didactică: invocați argumente de ordin empiric în vederea confirmării acestei concluzii, studiind materialul prelegerii și / sau studiile recomandate în Bibliografie**);

- Se atestă slaba corelare a ofertei de angajare cu Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (**însărcinare didactică: invocați argumente de ordin empiric în vederea confirmării acestei concluzii, studiind materialul prelegerii și / sau studiile recomandate în Bibliografie**);

6. Discrepanțele pe piața forței de muncă sunt **de ordin calitativ**, competențele tinerilor specialiști nu satisfac cerințele angajatorilor. Această constatare este caracteristică atât pentru absolvenții instituțiilor de învățământ profesional tehnic, cât și pentru absolvenții instituțiilor de învățământ superior (**însărcinare didactică: invocați argumente de ordin empiric în vederea confirmării acestei concluzii, studiind materialul prelegerii și / sau studiile recomandate în Bibliografie**);

7. Factori care condiționează discrepanțe majore dintre cererea și oferta forței de muncă țin de **piața muncii, pe de o parte**:

- lipsa unor prognoze privind necesitatea forței de muncă peste 5, 10-15 ani înaintea;

- inexistența unor strategii clare de dezvoltare economică pe domenii prioritare (și chiar a economiei în ansamblu);
8. investițiile în economie națională nu urmează o politică clar formulată (**însărcinare didactică: invocați argumente de ordin empiric în vederea confirmării acestor concluzii, studiind materialul prelegerii și / sau studiile recomandate în Bibliografie**) și de organizare a sistemului educational, *pe de altă parte*:
- carențe serioase în sistemul de orientare profesională în școala de cultură generală;
 - ponderea înaltă a educației tradiționale care susține „învățarea pe de rost” și nu dezvoltarea spiritului de responsabilitate și inițiativă;
 - instituțiile de învățământ superior și profesional ethnic sunt cointeresate să atragă cât mai mulți studenți, indiferent de necesitățile forței de muncă pe piață, pentru a-și justifica existența și a genera venituri;
- Conținuturile educaționale nu corespund cerințelor companiilor:
- sunt prea teoretizate;
 - sunt insuficiente ore practice;
 - se predau multe discipline care nu au conexiune cu viitoarea specialitate;
 - stagiile de practică din cadrul companiilor nu sunt eficiente și deseori au un caracter formal;
 - baza tehnico-materială a instituțiilor educaționale este depășită;
 - specialitățile sunt prea înguste;
 - cadrele didactice din sistemul educational nu au experiența de lucru în sectorul real al economiei, operează cu metode de predare învechite, nu sunt motivate adecvat;
 - corupția din sistemul educational (**însărcinare didactică: invocați argumente de ordin empiric în vederea confirmării acestor concluzii, studiind materialul prelegerii și / sau studiile recomandate în Bibliografie**)
9. În baza cauzelor discrepanței dintre oferta sistemului educational și piața muncii (formulate supra) elaborați măsuri de redresare a situației:

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. Explicați schema relației funcționale dintre sistemul de educație, sistemul de învățământ, procesul de învățământ
2. Identificați indicatorii estimării calității educației timprii
3. Identificați problemele care există în învățământul gimnazial din Republica Moldova
4. Demonstrați necesitatea reformării învățământului liceal
5. Caracterizați proiectele de reformă a învățământului liceal din Republica Moldova

6. Demonstrați necesitatea modificării conceptului și metodologiei evaluărilor din învățământul general prin deplasarea accentelor de pe evaluarea doar a cunoștințelor teoretice pe evaluarea competențelor propriu-zise, prin implementarea unor proceduri ce ar asigura obiectivitatea, relevanță și veridicitatea rezultatelor evaluărilor

7. Cu ce probleme se confruntă învățământul tehnico-profesional din țara noastră?

8. Demonstrați necesitatea reformării învățământului superior din Republica Moldova

9. Identificați modalitățile de racordare a procesului de formare profesională la necesitățile pieței muncii

10. Determinați calitatea educației din Republica Moldova din perspectiva studiilor internaționale

11. Identificați modalitățile de îmbunătățirea a calității educației în Republica Moldova

Enunțuri esențiale:

- în comparație cu anul 2008/2009 numărul de copii în învățământul primar a scăzut cu 3,5%, în cel gimnazial cu 28%, în cel liceal – cu 46%, în cel profesional - cu 20%, numărul de studenți la licență a scăzut cu 40%, de la master - cu 12%;

- accesul limitat la educație la toate nivelurile și ciclurile sistemului de învățământ nu este legat de cadrul normativ sau de capacitățile instituționale, ci de condițiile și oportunitățile unui număr de copii, elevi, tineri, în primul rând, a celor aflați în dificultate;

- nivelul de formare și de dezvoltare a competențelor absolvenților tuturor nivelurilor de învățământ este în continua creștere;

- în cazul evaluărilor interne (învățământul primar) și cele semi-externe (învățământul gimnazial) media notele respective este foarte înaltă, iar rata de promovare se apropie de 99%;

- în cazul evaluărilor externe (examenul de bacalaureat), care se consideră ca fiind cele mai obiective, cu rezultate comparabile la nivel național, notele sunt cu mult mai modeste. Astfel, pe parcursul anilor 2014-2018, în cazul candidaților din licee, media de licee media notelor la examenul de bacalaureat a crescut de la 6.57 la 6.89. Deși această creștere s-a manifestat atât în mediul urban, cât și în cel rural, notele candidaților din liceele urbane sunt mai mari decât cele ale candidaților din liceele rurale cu circa 0,4 puncte de notare;

- ratele de promovare în cazul evaluărilor externe sunt cu mult mai mici decât în cazul evaluărilor interne și semi-interne. Astfel, în cazul examenelor de bacalaureat, după introducerea monitorizărilor video, în anul 2014 rata de promovare a examenului de bacalaureat pentru candidații din licee a fost de doar 71,4%, comparativ cu 92,3% în anul 2011, fără monitorizare video;

- nerezolvarea problemei constituirii unui management al curriculumului, care ar corela toate procesele (diagnosticarea, pronosticarea, conceptualizarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea, comunicarea etc.) generează necesitatea reactualizării politicilor curriculare la nivel de system (învățământul secundar general);
- deși în ultimii ani s-au făcut eforturi semnificative în dotarea instituțiilor de învățământ general cu proiectoare multimedia și table interactive, în medie pe țară, doar una din fiecare trei clase este dotată cu un proiector multimedia și doar una din fiecare cincisprezece clase este dotată cu o tablă interactivă. Prin alte cuvinte, în pofida faptului că mijloacele tehnice de învățare se află într-o continuă dezvoltare, în circa două treimi din clasele din Republica Moldova tabla și creta rămân principalul instrument de afișare a informațiilor;
- curriculumul pentru învățământul profesional-tehnic, secundar și postsecundar și cel superior se confruntă cu o serie de probleme: problema corelării curricula la disciplinele de studii cu finalitățile profesionale și Cadrul Național al Calificărilor; problema proiectării competențelor necesare pentru o inserție mai bună pe piața muncii; nivelul scăzut de valorificare a cadrului teoretic, al teoriei curriculumului în proiectarea și aplicarea curriculumului în învățământul profesional secundar și postsecundar, mediu de specialitate și cel superior;

BIBLIOGRAFIE

1. ANALIZA evaluării în sistemul educațional. Iulie 2019. UNICEF//<https://www.unicef.org/moldova/media/5126/file/Analiza%20evalu%C4%83rii%20C3%AEn%20sistemul%20educa%C5%A3ional%20.pdf>
2. ASPECTE ale politicilor educaționale în educația timpurie. Studiu analitic. Chișinău, 2018, http://ise.md/uploads/files/1529586873_aspecte_ale_politicilor_educationale_in_educatia_timpurie.pdf
3. BARBA, Maria. Calitatea formării inițiale a cadrelor didactice în domeniul educației impurii în învățământul superior din Republica Moldova// <https://jhs.usch.md/wp-content/uploads/2021/03/CALITATEA-FORM%C4%82RII-INI%C8%9AIALE-A-CADRELOR-DIDACTICE-%C3%8EN-DOMENIUL-EDUCA%C8%9AIEI-TIMPURII-%C3%8EN-%C3%8ENV%C4%82%C8%9A%C4%82M%C3%82NTUL-SUPERIOR-DIN-REPUBLICA-MOLDOVA.pdf>
4. BOLBOCEANU, Aglaida. Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie : Studiu de politici publice / Aglaida Bolboceanu ; Inst. de Politici Publice. – Chișinău : Lexon-Prim, 2014 (Tipografia Reclama). – 65 p.
5. BUCIUCEANU-VRABIE, M., GAGAUZ, O. Tinerii pe piața muncii din Republica Moldova: competențe și aspirații. Chișinău: INCE, 2017;

6. GAGAUZ, Olga, BUBIUCEANU-VRABIE, Mariana, PAHOMII, Irina. Factorii determinanți ai excluziunii ocupaționale a tinerilor//Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, nr.2, 2017, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/137-146.pdf;
6. CADRUL de referință al Educației timpurii din Republica Moldova / Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova ; grupul de lucru: Veronica Clichici [et al.] ; coord. naț.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu ; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu, Maria Vrânceanu. – Chișinău : Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"),https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_ed._timpurii_tipar_0.pdf
7. CLICHICI, Veronica, , Cristina Straistari-Lungu, CRISTINA, DUMINICĂ, Stela, DASCĂL, Angela (Republica Moldova) Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind metodologia de asigurare a procesului educației timpurii în raport cu SÎDC, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Perceptii%20si%20opinii%20ale%20cadrelor%20didactice%20privind%20Metodologia%20de%20asigurare%20a%20proce
8. CEBANU, Lilia. Educația nonformală: caracteristici, principii, forme de realizare Nonformal education: characteristics, principles, forms of realization, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20nonformala_%20caracteristici%20pricipii%20forme%20de%20realizare.pdf, accesat în data de 05.07.2020
9. CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului uman profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf
10. CHISTRUGA_SÎNCHEVICI, INGA. Dificultăți în integrarea socioprofesională a tinerilor pe piața muncii// https://icjp.asm.md/sites/default/files/publicatii/revista_filosofie_sociologie_si_stiinte_politice_nr_2_2018.pdf
11. CODUL Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial nr. 319-324, art. nr. 634 din 24.10.2014.
12. COPIII Moldovei. Publicație statistică, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_editia_2020.pdf
13. CRÎȘMARU, M., GAGAUZ, O., BUCIUCEANU-VRABIE, M. Incluziunea tinerilor aflați în afara sistemului de educație, formare și ocupație profesională (Tinerii NEET). Chișinău: INCE, 2017.
14. CRÎȘMARU, M. Diferențe socio-demografice ale tinerilor în afara sistemului de educație, formare sau formare//
14. CUCOȘ, C. Pedagogia. Ed. a II-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom, 2006;

15. DIACONU, Mihai. Sociologia educatiei / Mihai Diaconu; pref. Ioan Jinga. — București : Editura ASE, 2004;
16. EDUCAȚIA în Republica Moldova. Publicație statistică, 2019-2020. Chișinău, 2020, https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf;
17. EVOLUȚIA rezultatelor înregistrate la examenul de bacalaureat 2014-2018, https://ance.gov.md/sites/default/files/evolutia_rezultatelor_bac_2014-2018.pdf;
- Raportul pe anii 2018 – 2020 privind implementarea PLANULUI NAȚIONAL DE ACȚIUNI ÎN DOMENIUL DREPTURILOR OMULUI PENTRU ANII 2018–2022, aprobat prin Hotărârea Parlamentului nr. 89 din 24.05.2018 <http://www.parlament.md/LinkClick.aspx?fileticket=JZndeSSK2e4%3D&tabid=202&language=ro-RO>;
18. GANȚA, V., SHAMCHIEVA, L. Tranziția tinerelor și tinerilor spre piața muncii în Republica Moldova. ILO, 2016;
19. GREMALSCHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2015, http://ipp.md/old/public/files/Proiecte/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf;
20. LIPCEAN, Sergiu, ȚURCAN, Romeo V. Învățământul superior la răscruce sau bani aruncați în vânt? Mai 2020, http://fes-moldova.org/fileadmin/user_upload/2020/Publications/Studiu_invatamant_Superior_final_RO.pdf;
21. NEAGU, Gheorghe Percepția calității studiilor în viziunea studenților și angajatorilor. Studiu de caz.// RELEVANȚA și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferință științifică internațională, Vol.II, Bălți, 2016, p.152-160;
22. PAIU, Mihail. Consolidarea politicilor educaționale și creșterea nivelului de susținere a acestora de către beneficiarii direcți și indirecti ai sistemului educațional. Pentru un învățământ liceal mai eficient și atractiv. Chișinău, 2015;
22. PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030” Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf;
23. PPOPUNERE de politică publică .Reconceptualizarea învățământului liceal. Chișinău, 2015. Proiect// https://mecc.gov.md/sites/default/files/ppp_reconceptualizarea_invatamantului_liceal.pdf
24. PANICO, V.ș.a. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare. Chișinău: UST, 2011;

25. REGULAMENTUL cu privire la organizarea obligatorie a pregătirii copiilor către școală de la vârsta de 5 ani. http://edu.gov.md/sites/default/files/regulamentul_de_organizare_obligatorie_a_pregatirii_copiilor_pentru_scoala_de_virsta_de_5_ani.pdf.
26. REPIDA, Tatiana, ȚURCANU, Carrollina. Educația nonformală în cadrul universitar din perspectiva realizării interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior. În: Studia Universitatis Moldaviae nr.5, 2019. Seria „Științe ale educației”;
27. ROJCO, A., GARBUZ, V. Tranziția de la școală la muncă: viziunea absolvenților învățământului superior. În: Creșterea economică în condițiile globalizării: Metode de dezvoltare durabilă. Volumul II. Ediția a XII-a. Chișinău: INCE, 2017;
28. SINȚOV, R., COJOCARU. N. Evaluarea legăturilor dintre educație, formare și migrația forței de muncă în Republica Moldova. Chișinău, 2013// http://civis.md/Archive/Evaluarea%20legaturilor%20dintre%20migratie%20si%20educatie_ROM%20FINAL.pdf;
29. STUDIU de evaluare a rezultatelor școlare/ competențelor de bază ale absolvenților învățământului primar și gimnazial, anul de studii 2015-2016, la Matematică, Limba română și Limba rusă Grupul de cercetare: Anatol Topală, Ion Spinei, Viorel Grigorcea, https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_9_4_2016.pdf;
30. STUDIU de evaluare a rezultatelor școlare/ competențelor de bază ale absolvenților învățământului primar și gimnazial, anul de studii 2015-2016, la Matematică, Limba română și Limba rusă Grupul de cercetare: Anatol Topală, Ion Spinei, Viorel Grigorcea, https://ance.gov.md/sites/default/files/raport_9_4_2016.pdf;
31. STUDIUL pieței muncii din Republica Moldova. Chișinău, 2020;
31. Învățământul preșcolar și protecția copilului în Europa: eliminarea inegalităților sociale și culturale. Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, 2009, http://publications.europa.eu/resource/cellar/83f56fb3-62f0-440e-b646-c782f2abef18.0007.01/DOC_1;
32. ГНЕВАШЕВА В.А. Молодежь России: особенности профессионального становления. Москва, 2012;
33. КОРШУНОВ А. Адаптационные стратегии российской молодежи на рынке труда. www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/.../korshunov.pdf;
34. СОБКИН В.С., ИВАНОВ И.В., КАЛАШНИКОВ Е.Аю Учитель гоазами современного подростка, http://www.socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin,%20Ivanov,%20Kalashnikova_Uchutel.pdf;
35. СОБКИН В.С., ВЕРЯСОВА Е.С. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и личные перспективы на разных этапах профессиональной карьеры//Социология

образования : [сб. ст.] / Рос. акад. образования, Ин-т социологии образования ; под ред. акад. РАО В. С. Собкина. — М. : Ин-т социологии образования РАО, 2012. — 292 с. — (Труды по социологии образования ; т. 16, вып. 28);

36. СОБКИН В.С., СКОБЕЛЬЦЫНА К.Н., ИВАНОВА А.И., ВЕРЯСОВА Е.С. Социология дошкольного детства, Труды по социологии образования. Т. XVII. ВЫП. XXIX. М.: Институт социологии образования РАО, 2013//

[http://www.socioedu.ru/node/370;](http://www.socioedu.ru/node/370)

37. ПОПОВА Е.С. «Новые концепты» социологии образования: возникновение и проблемы операционализации//Вестник Института Социологии 2012, №5, с. 203-215;

38. УСТИНОВА К.А, Сфера образования и рынок труда: проблемы рассогласования//Социологические исследования 2014, №6. С. 96-103,

[http://socis.isras.ru/article/5697;](http://socis.isras.ru/article/5697)

39. БРАЗИЛЕВИЧ С.С. Особенности процесса организации образовательного пространства в обществе, основанном на знании: социологический анализ//Социология и право, 2013, №2, с. 5-14;

40. САГАНЕНКО, Г.И. Эмпирическое изучение российского образования//Социология науки и технологий, 2013, том 4. №2, с. 91-105;

[http://socinst.ru/sites/default/files/files/Saganenko5.pdf;](http://socinst.ru/sites/default/files/files/Saganenko5.pdf)

41. ВАСИЛЬЕВ И.А. Качество школьного образования: субъективный взгляд на объективный процесс/Социологический журнал 2013, №4, с. 72-88;

https://www.isras.ru/index.php?page_id=2382&j=1&y=2013&n=4&printmode

42. М.Н. КИЧЕРОВА, Г.З. ЕФИМОВА, М.Ю. СЕМЁНОВ. НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА (на примере Тюменской области)//Социологические исследования, 2021, №1//[http://socis.isras.ru/article/8464;](http://socis.isras.ru/article/8464)

43. ЯН ЧУНЬЛЭЙ, ТАН ЧЖЭНСЯН, ЧЖАО ТЯНЬТЯНЬ. УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КУЛЬТУРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ, США, КИТАЯ И РОССИИ//Социологические исследования, 2021, №1.

Cursul nr.4. Economia educației. Rentabilitatea investiției în educație. Școala capitalului uman

1. Preliminarii
2. Revoluțiile industriale și reformele în educație
3. Școala capitalului uman
4. Determinanți ai cererii de educație. Profitul investiției în educație
5. Aplicație: Educație și competitivitatea economiei Republicii Moldova.

1. Preliminarii

Există o corelație pozitivă între calitatea sistemelor educaționale și nivelul dezvoltării economice a țărilor. Țările dezvoltate au sisteme educaționale mai performante și invers. **A devenit practic axiomă, că în măsura, în care sistemul de educație este mai avansat, economia se dezvoltă mai bine, scade șomajul și crește speranța de viață. Suplimentar, o educație bună influențează pozitiv calitatea guvernării și sfera socială**²⁴¹.

Astăzi, mai mult decât oricând, educația face diferența, iar interesul politicilor generale apare tot mai mult centrat pe puterea educației, în general, a celei superioare, în particular, în creșterea nivelului de bunăstare și implicit a competitivității unei națiuni²⁴².

Totuși, corelația statistică nu indică și relația de causalitate – ce este primordial, ce este cauză și ce este efect: populația mai educată generează o creștere economică mai sustenabilă sau invers – dezvoltarea economică produce și sisteme educaționale mai avansate? ²⁴³.

2. Revoluțiile industriale și reformele în educație

Mai mulți istorici ai economiei, de exemplu, **Richard Easterlin** consideră că revoluția industrială din secolul XIX a luat amploare doar odată cu reformarea sistemelor educaționale. În majoritatea țărilor europene și în America de Nord învățământul primar gratuit a apărut cu aproximativ 200 de ani în urmă și a devenit de masă doar spre sfârșitul secolului. Easterlin a

²⁴¹ CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică. Chișinău, noiembrie 2016, pp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf.

²⁴² BADEA, Liana, ROGOJANU, Angela. Controverse privind relația educație superioară – capital uman – competitivitate // Economie teoretică și aplicată Volumul XIX (2012), No. 12(577), pp. 122-139, http://store.ectap.ro/articole/811_ro.pdf

²⁴³ CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică. Chișinău, noiembrie 2016, pp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf

³ CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică. Chișinău, noiembrie 2016, pp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf

depistat legătura dintre răspândirea educației în diferite țări ale lumii și începutul creșterii economice, stabilind că aceasta demarează după 25-30 de ani după efectuarea reformelor²⁴⁴.

După cel de-al Doilea Război Mondial, cercetările privind capitalul uman au luat o amploare deosebită, ca urmare a planurilor de ajutorare a regiunilor devastate de război (Europa Occidentală, Japonia), dar și a altor regiuni subdezvoltate (Africa, Asia). Aceste planuri presupuneau transferuri de capital și de tehnologie, a căror eficiență și finalitate era strict dependentă de nivelul de educație a populației autohtone care le folosea.

În același timp, cercetările din Statele Unite au dus la concluzia că peste 40% din creșterea de venit pe cap de locuitor din aceasta țară este rezultatul investițiilor educaționale. Totuși, la acea vreme, rezultatele analizelor și cercetărilor nu au avut implicații asupra politicilor educaționale. Efectul a fost mai mult de a crea în cadrul societății opinia că era benefic să se mărească investițiile în educație atât în țările dezvoltate, cât și în cele mai puțin dezvoltate, fără a se indica un instrumentar de alegere a variantei optime de investiții și fără a se preciza cum contribuie educația, în mod concret, la procesul dezvoltării.

Mai târziu, apar cercetările empirice și relațiile cantitative. **Arthur Maddison** a stabilit că în funcție de creșterea ponderii oamenilor cu studii în populația unei țări crește mai repede și economia. El a ajuns la relația empirică conform căreia majorarea cheltuielilor pentru educație cu 1% duce la creșterea PIB cu 0,35%. În 2004, OECD ajunge la concluzia că dacă pentru populația unei țări durata medie statistică a educației se majorează cu un an, acesta conduce la creșterea PIB-ului cu 3-6%²⁴⁵.

William Schweke consideră că statele lumii trebuie să investească prioritar în capitalul uman. Investițiile în educație, sănătate și formare profesională conduc nu doar la creșterea productivității, dar și atenuază stringența unor probleme sociale cum ar fi sărăcia, alcoolismul, narcomania și infracționalitatea, care constituie o povară pentru economie. Această relație se amplifică în epoca informațională, afirmă **Chloe J. Haynes**. Cu cât e mai avansată educația angajaților și managerilor, cu atât e mai mare productivitatea, complexitatea problemelor rezolvate și nivelul de organizare a afacerilor.

La sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80 a apărut o nouă modalitate de analiză a relației educație – dezvoltare economică. Această nouă tendință se baza pe analiza cost – beneficiu și a ratelor de rentabilitate, ale cărei concluzii și implicații politice au fost analizate pentru prima oară de **G. Psacharopoulos** în două studii majore (1973 și 1981). Pe scurt, concluziile au fost următoarele: *în toate țările ratele de rentabilitate sunt maxime la nivelul*

²⁴⁵ CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică. Chișinău, noiembrie 2016, pp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf.

primar; în țările mai puțin dezvoltate ratele de rentabilitate în educație (care exprimă eficiența acestei activități) sunt mai mari decât în țările dezvoltate; ratele de rentabilitate pentru învățământul general sunt mai mari decât ratele de rentabilitate pentru învățământul tehnic sau științific.

Implicațiile politice ale acestor concluzii sunt evidente atât pentru țările dezvoltate, cât și pentru cele mai puțin dezvoltate. Ambele trebuie să faciliteze dezvoltarea învățământului de la nivelul inferior (primar) și să acorde o atenție sporită învățământului secundar și terțiar datorită costurilor mai ridicate pe care le implică acesta.

În același timp, este de reținut că deși literatura economică prezintă numeroase argumente referitoare la rolul educației în dezvoltarea economică, ea nu a precizat clar modalitățile în care școala influențează persoanele pentru a deveni mai productive și nici nu a studiat îndeajuns acele efecte necuantificabile care contribuie indirect la dezvoltarea economică²⁴⁶.

Studiile privind modul în care școala influențează indivizii pentru a deveni mai productivi au fost făcute încă din anii '70²⁴⁷: D. C. McClelland și D. G. Winter⁵ (1969) și A. Inkeles și D. B. Holsinger (1974). Aceste analize au condus la ideea că educația influențează schimbări în atitudinea membrilor societății, cu efecte directe asupra dezvoltării. McClelland a reușit să demonstreze că perioadele istorice de dezvoltare economică și socială au fost însoțite de o creștere a „nevoii de acumulare” a populației, care nu poate fi satisfăcută decât prin educație. În același timp, A. Inkeles a sugerat ideea că „modernizarea societății” nu poate fi posibilă fără o atitudine individuală adecvată care este, într-o proporție covârșitoare, rezultatul educației. În opinia lui **A. Inkeles**, principala contribuție a educației la dezvoltarea societății se fundamentează pe capacitatea de a transforma atitudinile și valorile individuale de la „tradițional” la „modern”.

Fără îndoială, au existat și alți autori care au studiat legătura dintre educație și dezvoltare economică. Astfel, J. R. Goody și I. Watt (1968) au afirmat că existența unei tradiții privind alfabetizarea este esențială pentru o atitudine „rațională” în orice societate, care la rândul ei, contribuie la dezvoltarea economică.

În ceea ce privește efectele necuantificabile ale educației, analizele s-au concentrat pe două mari direcții :

1) *Relația dintre educație și sistemul politic. Studiile efectuate până în prezent sugerează faptul că educația contribuie la dezvoltarea economică numai în cazul existenței unui sistem politic democratic, care să asigure un transfer de putere corect și normal.* Interferența celor două noțiuni (educație și sistem politic) este susținută și de analizele efectuate în țările dezvoltate

²⁴⁶ <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>.

²⁴⁷ CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică, <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>, accesat în data de 28.06.2020

potrivit cărora stabilitatea politică, asociată cu un transfer de putere normal și cu un nivel redus al violenței este limitată doar la acele țări a căror populație prezintă un nivel ridicat de educație.

2) *Relația dintre educație și creșterea demografică.* Analizele efectuate au demonstrat teza potrivit căreia creșterea demografică este în mod necesar fundamentată pe mărirea speranței de viață. La rândul ei, speranța de viață se bazează pe educație, datorită modului de hrană și a diagnosticelor îmbunătățite, a reducerii timpului de muncă și a dificultății muncii etc..

Este interesantă și *relația dintre educație și mobilitatea socială.*

Rezultatele unor cercetări recente conduc la concluzia conform căreia inegalitatea de acces la educație se reduce și în consecință scade rolul apartenenței la o clasă socială sau alta în vederea realizării traiectoriei educaționale și profesionale. Această concluzie este valabilă cel puțin pentru o serie de state europene: Suedia, Țările de Jos, Marea Britanie, Germania, Franța, Spania, Italia²⁴⁸.

Această concluzie optimistă nu este susținută de mai mulți cercetători care, prin studii realizate demonstrează existența stabilă a inegalității în accesarea la studii. Este demonstrat că diferența dintre grupurile sociale, determinate de nivelul veniturilor și accesul la educație și obținerea succesului după absolvirea instituției de învățământ continuă să crească²⁴⁹.

Totuși, trebuie recunoscut faptul că, în ciuda numeroaselor cercetări ale științelor sociale privind rolul educației în dezvoltarea unei societăți, implicațiile acesteia nu sunt atât de evidente. De altfel, în trecut, în aproape toate țările dezvoltate de astăzi, una dintre principalele slăbiciuni ale planurilor de dezvoltare era aceea că foloseau concluziile cercetărilor în mod selectiv, pentru a justifica politicile educaționale ale acelor vremuri care erau adoptate din cu totul alte motive (de cele mai multe ori, politice)²⁵⁰.

Efectele negative ale subeducării

Fără îndoială, lipsa educației și a unei pregătiri profesionale adecvate are efecte negative atât asupra individului, cât și asupra comunității din care face parte. Un prim efect negativ se referă la discrepanța veniturilor obținute de persoane care au beneficiat de educație, față de celelalte persoane. Într-adevăr, o persoană care a absolvit un liceu sau o instituție de învățământ superior înregistrează, pe întreaga perioadă de viață, un venit mai mare decât o persoană care a absolvit gimnaziul. Mai trebuie precizat că acest efect se propagă în lanț, sub forma unui bulgăre de zăpadă. Mai concret, persoana care nu a beneficiat de educație, și în consecință are un venit mai mic, nu va avea resurse financiare suficiente pentru a putea contribui la educația urmașilor săi.

²⁴⁸ ПОПОВА Е.С. О теоретико-методологических аспектах изучения влияния профессионального образования на социальную стратификацию//Вестник Института Социологии, 2020, №3, том 11, с. 14-27// <https://www.vestnik-isras.ru/article/66>.

²⁴⁹ IBIDEM.

²⁵⁰ CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică, <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>, accesat în data de 28.06.2020.

Un alt efect negativ al lipsei educației se referă la excluziunea socială a indivizilor. Conform lui T. Burchardt²⁵¹, prin excluziune se înțelege procesul de neparticipare pe termen lung la viața economică, civică și socială a unui individ, în cadrul comunității din care face parte. Forma cea mai des întâlnită de excluziune este aceea de pe piața forței de muncă. Astfel, mai multe studii sociologice efectuate la nivel național se referă la faptul că majoritatea indivizilor fără educație nu au lucrat niciodată cu carte de muncă. Activitățile desfășurate de ei sunt fie în domeniul agriculturii („la sapă”, „la porumb” sau „la fermă”), fie în economia subterană (munci ocazionale, ziliere, care nu presupun o calificare). Tinerii care nu au mai urmat o altă formă de învățământ după educația primară, precum și cei care au abandonat școala în timpul învățământului obligatoriu au reușit să învețe o meserie fie de la părinți (zugrav, tâmplar, tapițer, mecanic auto), fie la locul de muncă unde au lucrat pe o perioadă scurtă de timp.

Ca o consecință a acestui efect negativ al lipsei de educație, indivizii se pot confrunta cu diverse probleme la locurile de muncă: starea de nesiguranță privind locul de muncă, întârzieri la plata muncii prestate, permanenta suspiciune a angajatorului față de ei, obligația depunerii unei garanții la angajare care de multe ori depășește veniturile obținute în câteva luni de zile de muncă etc.

Concluzia generală a acestor studii sociologice este aceea că indivizii fără educație sunt afectați într-o proporție mult mai mare de fenomenul de excluziune de pe piața forței de muncă decât cei care au beneficiat de educație.

Efectele negative ale supraeducării

În țările dezvoltate, expansiunea postbelică a învățământului a fost asociată cu rapida dezvoltare economică. Cererea de forță de muncă calificată (educată) ținea pasul cu oferta de muncă și de aceea ratele de rentabilitate individuale sau sociale erau relativ constante. Totuși, odată cu diminuarea ratei de dezvoltare economică, s-a observat o scădere semnificativă a ratelor de rentabilitate, mai ales pentru învățământul terțiar. Era evident că forță de muncă era „supraeducată” și a apărut un oarecare scepticism referitor la continuarea investițiilor în domeniul educației, cel puțin la nivelul efectuat până atunci. În mod ironic, problemele și îngrijorările actuale din țările dezvoltate privind învățământul au fost anticipate cu cel puțin un deceniu de către țările mai puțin dezvoltate. În continuare vom prezenta două efecte negative ale supraeducării.

Efectul de „roată dințată”²⁵²

În condițiile actuale ale unei dezvoltări fără precedent a științei și tehnologiei, persoanele care au o pregătire educațională specifică pentru ocuparea unui post sau pentru desfășurarea unei

²⁵¹ CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică, <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>, accesat în data de 28.06.2020.

²⁵² CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică, <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>, accesat în data de 28.06.2020.

profesii dețin un avantaj covârșitor față de cei ce nu au pregătirea necesară. *Acest lucru a condus la o majorare a cererii pentru nivele superioare de educație (secundar și terțiar), care în schimb, a dus la o creștere a nivelului minim de educație necesar ocupării posturilor. Acest efect, cunoscut sub denumirea de „roată dințată”, a avut două consecințe negative asupra forței de muncă.* Mai concret a condus la:

- *îndepărtarea celor mai puțin educați de la slujbele lor de către indivizii cu educație superioară.* Studiile realizate au infirmat credința potrivit căreia persoanele cu studii superioare acceptă numai poziții corespunzătoare cu pregătirea lor. Deși poate, de fapt, ei așteaptă oportunități de angajare, atitudinile lor sunt realiste și se adaptează condițiilor de pe piața forței de muncă, acceptând, cel puțin pe perioade scurte de timp, slujbe inferioare pregătirii lor;

- *accentuarea problemelor de angajare pentru cei cu educație superioară (nivelul secundar și terțiar).* Experiența a arătat că acest tip de efect se manifestă cu precădere în țările mai puțin dezvoltate unde există o subvenționare masivă a învățământului de către stat (și, în consecință, o flexibilitate mai mică a sistemului de învățământ) și o rată a șomajului destul de ridicată.

Totuși, în literatura de specialitate s-au exagerat efectele negative ale acestui fenomen²⁵³. În primul rând, este destul de dificil de măsurat incidența lui asupra indivizilor. Astfel, o parte dintre persoane, considerate fără loc de muncă, nu pot ocupa anumite posturi corespunzătoare cu așteptările lor datorită lipsei de pregătire și calificare și nu datorită înlăturării lor de către persoane cu educație superioară.

În același timp, ocuparea unui post de către o persoană supracalificată, este destul de limitată ca timp, deoarece aceasta își dorește găsirea unei slujbe corespunzătoare pregătirii ei. □

Efectul asupra economiilor rurale

În țările în care majoritatea forței de muncă este concentrată într-o agricultură de subsistență, s-a demonstrat că expansiunea educațională a contribuit, chiar dacă nu hotărâtor, la declinul economiei rurale. Persoanele care au fost educate migrează către marile aglomerații urbane, generând concomitent două probleme fundamentale: *pe de o parte, comunitatea rurală este lipsită de forța de muncă necesară desfășurării în continuare a activităților; pe de altă parte, forța de muncă din mediul urban crește mult mai mult decât oferta, generând șomaj, infraționalitate etc.*

Cu toate acestea, nu putem afirma că învățământul este cauza determinantă a acestor mutații în populația unei țări. Referindu-ne la primul fenomen, principalul motiv pentru care

²⁵³ CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică, <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>, accesat în data de 28.06.2020

persoanele migrează dintr-un mediu în altul (și, în special, de la cel rural la cel urban) este reprezentat de oportunitățile privind obținerea unui venit, privind ocuparea unui loc de muncă. Într-adevăr, predilecția persoanelor educate de a migra scade pe măsură ce discrepanțele dintre oportunitățile urbane și cele rurale sunt mai mici. Mai mult decât atât, deși pot vizita centrele urbane pentru diferite perioade de timp în scopul găsirii unui loc de muncă, o mare parte dintre aceștia se reîntorc în mediul rural, în cazul negăsirii unei slujbe convenabile.

În ceea ce privește al doilea fenomen, al șomajului din mediul urban, studiile efectuate au arătat că asocierea exclusivă dintre migrația rurală și șomajul urban este, în anumite cazuri, eronată: emigranții din mediul urban ocupă deseori posturi pe care persoanele nonemigrante le refuză sau sunt incapabile să le ocupe, emigranții pot avea calificare superioară față de persoanele nonemigrante etc..

Fără îndoială, sub falsa relație dihotomică dintre mediul rural și cel urban, există o legătură simbiotică: o parte din veniturile obținute din mediul urban sunt folosite în mediul rural pentru dezvoltarea acestuia, care la rândul ei, contribuie la scăderea migrației către mediul urban. Migrația și urbanizarea au efecte pozitive asupra dezvoltării economice a unei națiuni și orice încercare de a restrânge în mod artificial influența lor este inefficientă. În mod special, încercarea de a controla migrația către mediul urban printr-o reformă a sistemului de învățământ în mediul rural nu a avut succes în nici o țară, deși în unele țări mai puțin dezvoltate ideea este încă în vogă. Predilecția către migrație este rezultatul percepției oportunităților de muncă din mediul urban și nu are legătură cu ceea ce se învață în școală. Mai mult decât atât, teza potrivit căreia orientarea școlilor către profiluri agricole ar conduce la dezvoltarea rurală este lipsită de argument (de exemplu, înființarea unei școli de horticultură într-o regiune agricolă nu conduce automat la dezvoltarea economică a acelei zone, dacă veniturile obținute în urma prestării acestei profesii sunt mici; prin urmare, înființarea școlii este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru dezvoltarea economică a zonei respective).

În loc de concluzie, putem afirma că educația îmbunătățește bagajul de cunoștințe și aptitudini al indivizilor. Din acest motiv, ei sunt predispuși să-și găsească un loc de muncă adecvat pregătirii lor, care să le furnizeze un venit corespunzător. În măsura în care găsesc aceste oportunități de muncă în mediul în care trăiesc, își vor desfășura activitatea acolo, contribuind la dezvoltarea economică a zonei respective. În situația în care nu găsesc aceste oportunități, atunci vor migra spre alte zone (de regulă de la mediul rural la cel urban), generând efectele negative prezentate anterior²⁵⁴.

²⁵⁴ CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică, <http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>, accesat în data de 28.06.2020

Cheltuielile per elev și performanța în PISA

Există o corelație directă între investiția în educație și rezultatele școlare? OECD spune că da²⁵⁵. Statele care se află sub pragul de 20.000 USD produs intern brut pe cap de locuitor tind să obțină scoruri PISA sub medie. Peste acest prag nu mai există o corelație directă între performanță și suma investită în educația elevilor²⁵⁶.

O primă privire asupra rezultatelor PISA creează impresia că elevii din țările cu venituri mari și țările/economiile care investesc mai mult pentru educație înregistrează rezultate mai înalte. Datele PISA arată că media cheltuielilor cumulative per elev de vârsta de la 6 ani până la 15 ani în grupul țărilor/economiilor cu venituri mari este de peste 89 000 USD, comparativ cu 21 300 USD – media cheltuielilor în țările care nu se încadrează în acest grup. **Elevii din țările și economiile cu venituri mari acumulează în medie cu 80 puncte mai mult la citire/lectură, comparativ cu elevii din țările cu venituri mici.**

Cu toate acestea, relația dintre venitul țării/economiei per capita, *nivelul de cheltuieli pentru educație și scorul înregistrat în evaluarea PISA este cu mult mai complexă*. În cadrul grupului țărilor și economiilor, în care cheltuielile cumulative per elev nu depășesc 50 000 USD, se atestă faptul că investiții mai mari în educație se asociază semnificativ cu rezultate mai mari în evaluarea PISA. Acest fapt, însă, nu se atestă în cadrul grupului țărilor și economiilor, unde cheltuielile cumulative depășesc 50 000 USD, grup, care include majoritatea țărilor OECD. Se pare că pentru acest din urmă grup de țări și economii nu nivelul general de investiții în educație, ci alți factori prezic mai bine performanțele elevilor.

În țările și economiile cu cheltuieli cumulative per elev mai mari de 50 000 USD, nu se mai observă o legătură directă între cheltuielile per elev și performanțe. În aceste țări și economii, de regulă, în pofida nivelurilor foarte diferite de cheltuieli per elev, se atestă totuși scoruri similare la citire/lectură. Faptul că relația dintre cheltuielile per elev și rezultatele învățării nu mai este în creștere, la niveluri tipice de cheltuieli observate în țările și economiile cu bugete pentru educație mai mari, sugerează ideea că excelența în educație necesită nu doar bani. Modul de alocare a resurselor este la fel de important, ca și cantitatea de resurse disponibile pentru alocare.

3. Școala capitalului uman

Cea mai cunoscută direcție de cercetare printre cele care au studiat **raportul dintre educație și economie poartă denumirea de școala capitalului uman**.

²⁵⁵ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

²⁵⁶ OECD. Pisa in Focus. No.13, February 2012.

Conceptul de capital uman se referă la faptul că oamenii investesc în ei înșiși prin educație, formare, îngrijire sau alte activități care le sporesc veniturile viitoare prin creșterea câștigurilor pe întreaga durată a vieții.

Conceptul a fost prima oară dezvoltat de economistul american Theodore Schultz (1961), care a tratat cheltuielile educaționale ca formă de investiție. Între lucrările cele mai importante produse de această orientare este volumul *Capitalul uman*, publicat și în limba română, al lui Gary Becker (1997), care dezvoltă o teorie despre formarea capitalului uman și analizează ratele de revenire ale investițiilor în educație și formare.

Teoriile capitalului uman sunt în legătură ideatică imediată cu direcția funcționalismului tehnologic, care a fost astfel puternic reprezentată în economie. Conceptul de capital uman a dominat economia educației și a influențat puternic analizele pieței muncii, determinării salariilor, creșterii economice sau ale evaluării politicilor de sănătate și pe cele din domeniul migrației.

Relația dintre nivelul de instrucție și venit

Pentru societățile moderne, venitul este corelat pozitiv cu variabile precum vârsta, sexul, clasa socială. Dar în condiții egale **nivelul de instrucție are efectul cel mai puternic asupra veniturilor, cu excepția vârstei** (Cherkaoui, 1986)²⁵⁷.

Relația dintre venit și vârstă este mediată de nivelul de instrucție :

Se pot face câteva observații:

1. Salariul crește în funcție de vârstă până la un punct de maxim, după care scade indiferent de nivelul de instrucție.
2. Salariul de debut depinde de nivelul de instrucție. Salariul crește mai rapid în primele faze ale vieții.
3. Creșterea nivelului de instrucție duce la creșterea salariului maxim.

Prima remarcă se explică ușor dacă luăm vârsta ca un bun indicator al experienței practice și al cunoștințelor achiziționate prin muncă. Pe de altă parte, aptitudinea de a învăța scade odată cu vârsta. Chiar dacă salariul nu scade, creșterea sa poate fi mai lentă de la un moment dat. Cu alte cuvinte, experiența profesională, ca și educația sunt reglementate de legea randamentelor descrescânde.

Sesizăm că, indiferent de alte caracteristici - în afara vârstei -, nivelul de instrucție determină în marea majoritate a cazurilor veniturile unei persoane. Dacă acest fapt este atât de evident, cum se explică totuși faptul că nu toate persoanele urmează formele cele mai înalte de instrucție, care aduc absolventului cele mai ridicate beneficii?²⁵⁸ Unele explicații sunt evidente și acoperă o bună parte din fenomenul de explicat: numărul limitat al locurilor la anumite

²⁵⁷ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.80.

²⁵⁸ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.81.

niveluri, resurse intelectuale insuficiente pentru a satisface cerințele de admitere sau cele de absolvire. Pe de altă parte, planificatorii educației au observat că oferta de educație - să zicem, numărul de locuri la anumite niveluri - este dependentă de cerere (școlile au tot interesul să sporească numărul de locuri dacă există o cerere mare pentru specializările respective), iar cererea de educație nu depinde decât într-o măsură relativ redusă de oferta de educație. Trebuie să admitem că accesibilitatea sau șansele de acces și promovare întrevăzute determină într-o măsură oarecare numărul celor care optează pentru a-și continua studiile la terminarea unui ciclu sau pentru a intra în câmpul muncii.

Școala capitalului uman a încercat să dea un răspuns cât mai complet la întrebarea privind modul de formare a cererii de educație pornind de la premisa că părinții și copiii privesc educația ca pe o investiție, și nu ca pe un bun de consum. Decizia de a urma sau nu o școală, de a munci sau de a se înscrie la o formă superioară de școlarizare trebuie considerată, conform adeptilor acestei școli, o decizie rațională, în termeni de costuri și beneficii. În alți termeni, putem compara costurile și beneficiile educației cu costurile și beneficiile produse de alte opțiuni (căci investiția în educație este o investiție ca oricare alta, și nu este cea mai rațională dacă actorul are la dispoziție căi alternative de investiție care produc beneficii mai mari) și să determinăm curba cererii de educație în funcție de preț²⁵⁹.

În ultimii ani, economiștii încep să atragă atenția asupra importanței sporite pe care o are educația superioară în formarea capitalului uman și în realizarea creșterii economice. Astfel, H.M. Richard (2006) a demonstrat că există o creștere economică mai pronunțată în țările în care este bine dezvoltat sistemul de învățământ superior. Alți cercetători au fost preocupați de legătura existentă între diferitele specializări oferite de învățământul superior și creșterea economică. Printre aceștia se regăsesc:

- K. Murphy, A. Shleifer și R. Vishny (1991) au concluzionat că învățământul tehnic superior influențează într-o mai mare măsură creșterea economică decât învățământul superior juridic;
- N.S. Tiago (2007) a evidențiat faptul că există o relație directă între rata de înscriere la studii de inginerie, matematică și informatică și creșterea economică;
- M.G. Colombo și L.Grilli (2005) au demonstrat că, în cazul creșterii firmelor, absolvenții domeniilor științific și tehnic au un efect pozitiv semnificativ;
- C-L.Tsai, M-C Hung și K. Harriott (2010) au arătat că o țară ar trebui să încurajeze domeniile de studiu high-tech, deoarece procentul de absolvenți de învățământ superior în domeniul științei,

²⁵⁹ HATOS, Adrian. Sociologia educației.

ingineriei, matematicii și informaticii reprezintă un indicator important pentru determinarea calității forței de muncă²⁶⁰.

În ceea ce privește situația din Republica Moldova la acest capitol reținem că în 2018 țara noastră ocupa locul 75 din 157 de țări din punct de vedere al potențialului dezvoltării capitalului uman²⁶¹. Evaluând profilul calitativ al resurselor umane din Republica Moldova, constatăm, pe de o parte, o evoluție pozitivă în sensul creșterii nivelului de studii și pregătirea profesională în ultimele două decenii, o involuție a pieții muncii în capacitatea sa de a valorifica eficient acest potențial²⁶².

În aspect regional, Republica Moldova a înregistrat realizări modeste, inclusiv la majoritatea indicatorilor compoziți luați în calculul Idicelului Capitalului Uman reflectați prin prisma structurii demografice a resurselor umane și raportați la doi piloni de bază pentru dezvoltarea sustenabilă a unei țări: educația, implicat pe parcursul vieții, și ocuparea în câmpul muncii. Republica Moldova înregistrează pierderi evidente, în special pentru valorificarea capitalului uman aflat în cea mai activă și productivă vârstă, de 15-24 ani și 25-54 ani.

Tabelul 1. Indicele Capitalului Uman (Human Capital Index, HCI) în Republica Moldova în aspect comparativ, 2015

	Poziția (din 124 țări)	Scor total HCI (100=cel mai bun)	Scor/ punctaj pentru performanțele HCI pe grup de vârstă stabilit (100= cel mai bun)				
			sub vârsta de 15 ani	15-24 ani	25-54 ani	55-64 ani	65 ani +
Lituania	18	79.3	92.6	75.7	74.2	80.9	68.3
Letonia	23	78.4	89.4	75.9	73.3	80.5	71.6
Ucraina	31	76.2	90.5	77.5	66.8	79.2	72.4
România	39	73.9	83.0	72.3	69.3	77.3	68.4
Moldova	71	66.8	81.8	68.5	56.7	73.9	58.8
Europa și Asia Centrală		77.1	88.9	74.4	71.1	76.9	65.8

Sursa: The Human Capital Report 2015. World Economic Forum, 2015

(Sursa: BUCIUCEANU-VRABIE, Mariana. Competitivitatea capitalului uman al Republicii Moldova în evoluție comparativă, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/28-36_0.pdf)

4. Determinanți ai cererii de educație. Profitul investiției în educație

Gary Becker inventariază factorii care determină deciziile unui individ referitoare la durata și felul școlarizării sale²⁶³:

²⁶⁰ APUD: BADEA, Liana, ROGOJANU, Angela. Controverse privind relația educație superioară – capital uman – competitivitate // Economie teoretică și aplicată Volumul XIX (2012), No. 12(577), pp. 122-139, http://store.ectap.ro/articole/811_ro.pdf.

²⁶¹ <https://www.mold-street.com/?go=news&n=8104>.

²⁶² BUCIUCEANU-VRABIE, Mariana. COMPETITIVITATEA CAPITALULUI UMAN AL REPUBLICII MOLDOVA ÎN EVOLUȚIE COMPARATIVĂ//https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/28-36_0.pdf.

²⁶³ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.82.

1. *Durata ciclului de viață al persoanei.* Pentru orice investiție este valabilă afirmația că durata ciclului de viață al produsului realizat prin respectiva investiție determină mărimea ratei de revenire a investiției. Cu cât speranța de viață este mai ridicată, cu atât este mai rentabilă investiția în educație, făcând abstracție de alți factori covariați. Sesizăm deci că scăderea mortalității și a morbidității ce a definit tranziția demografică - simultană intrării în modernitate - explică o bună parte din evoluția cererii de școlarizare. Se explică prin acest factor și disponibilitatea mai mare a tinerilor de a investi în cunoaștere, aceștia preconizând în mod realist o perioadă mai îndelungată de încasare a profitului din această investiție.

2. *Numărul de schimbări de activitate.* Pentru cei care au o carieră socio-profesională „volatilă” nu este rentabil să investească prea mult în nici una dintre destinațiile lor provizorii. Spre exemplu, femeile față de profesie (care pendulează între gospodărie, maternitate și profesie), turiștii față de locul pe care îl vizitează, navetiștii față de orașul în care lucrează. În schimb, specialiștii au tot interesul să investească permanent în profesia lor.

3. *Mărimea pieței.* Specializarea într-o anumită activitate va fi descurajată dacă piața va fi foarte limitată. Lucrătorii vor fi cu atât mai calificați cu cât piața este mai largă, deoarece lucrând efectiv se perfecționează, iar o piață mai extinsă înseamnă investiții mai mari pentru calificare, existând șanse mai mari ca investiția să fie recuperată. Durata câștigurilor potențiale și, prin aceasta interesul de a fi eficient depind de mărimea pieței.

4. *Riscurile.* Există cel puțin două aspecte de care cel care ia decizia de a investi în educație trebuie să țină seama: durata vieții (factor determinant pentru recuperarea investiției) și evenimentele imprevizibile, cum ar fi, de exemplu transformările radicale ale economiei. Evident că raportarea la aceste riscuri depinde de suma și de natura investiției, precum și de gusturi și de atitudini.

5. *Dificultățile de pe piața de capital.*

Pentru individ, continuarea studiilor mai ales după absolvirea liceului, presupune costuri, detaliate într-unui din paragrafele care urmează, costuri care trebuie acoperite. Creditarea instrucției de către statele sau instituțiile de credit este încă o excepție, astfel încât cel mai adesea această investiție este acoperită prin credit intern, adică prin sume preluate de la familie. Este clar că în acest sistem cei cu resurse financiare modeste sunt descurajați să investească în educația copiilor lor. Pe de altă parte crizele economice afectează din toate punctele de vedere posibilitățile de finanțare a educației, atât de către tineri, ale căror resurse financiare scad, cât și de către state sau alți finanțatori.

5. Ratele de revenire din educație

Aspectele enumerate influențează cererea de educație ca produs al unor decizii strategice. În plan individual concret, dincolo de estimarea poziției relative la aceste aspecte, investiția în

educație este decisă în funcție de estimarea costurilor și beneficiilor pe care această modalitate de alocare a timpului și a banilor le implică²⁶⁴. Evident că nu presupunem o decizie complet rațională, nici în ceea ce privește selecția variantei celei mai fezabile, nici în ceea ce privește completitudinea informațiilor și modalitățile de culegere a acestora.

Modelul economic descris de Becker nu explică într-o manieră exhaustivă dinamica cererii de educație la un moment dat, dar are printre calități simplitatea, validitatea empirică și negarea prezumției de iraționalitate care este rniptică în multe dintre modelele concurente, cum ar fi cel al reproducției formulat de către Bourdieu.

Ratele de revenire sunt o funcție a costurilor și câștigurilor. **Profitabilitatea investiției, sau rata de revenire, este o măsură a beneficiului așteptat al investiției sau a fluxului de venituri generat de capital comparat cu costul acumulării capitalului**²⁶⁵. În termeni tehnici, rata de revenire este rata dobânzii la care valoarea actualizată a veniturilor viitoare este egală cu valoarea actualizată a costurilor.

*Câștigurile sunt în general destul de simplu de cuantificat. Se iau în considerare diferențele dintre veniturile salariale medii pentru nivelul de instrucție al cărui beneficiu se dorește a fi estimat și nivelul de instrucție inferior. Spre exemplu, diferența dintre venitul salarial mediu al absolvenților de studii superioare și al absolvenților de studii medii, ca indicator al profitului investirii în educație -dacă acesta există. Date de acest gen sunt disponibile în statisticile naționale. E adevărat că ele trebuie să fie comparate *ceteribus paribus*, adică trebuie realizate estimări pentru evoluția veniturilor unei anumite promoții în timp, trebuie controlat efectul creșterii generale a veniturilor sau trebuie luată în considerare mortalitatea în cadrul unei anumite cohorte.*

Costurile sunt constituite din suma costurilor directe și indirecte, fiind mai dificil de estimat. Cele două categorii de costuri cuprind:

1. *Costuri directe:* taxe de școlarizare, cheltuieli pentru cărți și alte materiale necesare pentru un student.
2. *Costuri indirecte:* câștigurile anticipate din participarea pe piața muncii în locul frecventării unei anumite forme de instrucție. Acestea depind de timpul petrecut la școală, de șansa de a găsi o slujbă cu program redus sau sezonieră și de nivelul mediu al salariilor pentru cei cu nivelul de școlarizare corespunzător.

Calculând costurile particulare totale ale frecventării instituțiilor de învățământ superior în SUA anilor 1939-1945, Becker găsește următoarea alcătuire:

- câștiguri anticipate: 74 % ;
- taxe: 17% ;

²⁶⁴ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p. 83.

²⁶⁵ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p. 84.

- alte costuri directe : 9 %.

Pentru a estima costurile indirecte s-a luat în considerare o durată medie de școlarizare de patru ani și jumătate, iar câștigurile anticipate au fost estimate la 3/4 din cele medii pentru un absolvent de studii medii, restul de 1/4 presupunându-se a fi dobândite efectiv de către studenți prin angajarea în munci sezoniere sau cu program redus.

Concluziile studiului lui Becker pot fi rezumate precum urmează²⁶⁶:

1. Toate estimările, inclusiv cele ale lui Becker, indică un câștig particular foarte substanțial al absolvenților de facultate luați în considerare. La fel, alte studii au produs rezultate similare. Studiul lui Morgan și David, citat de Becker (1997, p. 195), arată că, în 1963, diferența de nivel de instrucție explică 40% din diferența de venituri între absolvenții de liceu și cei cu studii superioare cu vârste cuprinse între 18 și 34 de ani. Această cifră scade la 12% în cazul persoanelor în vârstă de peste 34 de ani.

2. Valoarea ratei de revenire este determinată în proporție de 50% de câștigurile anticipate. Aceasta are anumite consecințe relative la problematica șanselor egale. Ponderea mare a câștigurilor anticipate în totalul costurilor îi poate împiedica pe cei cu posibilități financiare modeste să urmeze chiar și cursurile universităților gratuite. Compoziția costurilor ne mai arată că rezolvarea chestiunii oportunităților egale nu rezidă în gratuitatea învățământului, în cazul celui superior, ci necesită o politică mult mai substanțială de finanțare a studenților cu posibilități materiale reduse. Acest fapt ar trebui să dea de gândit și oficialilor români, care se plâng că universitățile au devenit instituții de sporire a polarizării sociale.

Relația dintre cele două variabile nu este atât de vizibilă în cazul economiilor agrare, cum sunt cele ale multor țări în curs de dezvoltare. După cum rezultă din studiile rezumate în cercetarea Băncii Mondiale, veniturile agricole, dar și cele neagricole nonsalariale din aceste țări beneficiază într-o măsură redusă de influența școlarității²⁶⁷. Acest fapt este determinat de structura piețelor luate în considerare și de modurile de producție agricole sau neagricole influențate în mod hotărâtor de preponderența unor modele culturale tradiționale. Este evident că tot în acele țări se înregistrează cele mai reduse productivități, iar în domeniul agricol sau neagricol neproducător de salarii averi.

Politicile de dezvoltare și cele educaționale au nevoie de măsuri cât mai precise ale rezultatelor programelor. Chestiunea evaluării a determinat dezvoltarea unor tehnici sofisticate de estimare a profiturilor individuale și sociale ale investițiilor în educație. Aceste tehnici sunt aplicate mai ales în cadrul programelor de dezvoltare prin educație implementate de către Banca Mondială în

²⁶⁶ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.85.

²⁶⁷ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.85.

diverse colțuri ale lumii, în primul rând în țări în curs de dezvoltare. Tehnicile de estimare a profitului individual al investiției în educație constituie doar o adaptare a tehnicilor econometrice generale de estimare a rentabilității investițiilor.

Banca Mondială a publicat în 2002 o compilație de estimări ale ratelor private de revenire ale investiției în educație care acoperă 98 de țări²⁶⁸. Analiza profitabilității investiției în educație, în timp, pe regiuni de dezvoltare economică sau pe genuri, permite câteva generalizări. **Una dintre constatările cele mai importante este că ratele de revenire scad cu fiecare ciclu de învățământ - fiind mai mari pentru ciclul primar decât pentru cel secundar și a m.d. -, precum și în funcție de nivelul de dezvoltare al țării, profitul investiției fiind mai mare în țările sărace decât în cele bogate.** Profiturile private ale educației sunt sistematic mai mari decât cele sociale, în primul rând datorită subvențiilor pentru învățământ. Faptul că subvențiile sporesc odată cu ciclul de învățământ duce la un avantaj sporit al celor care rămân mai mult în școală și care oricum au un avantaj școlar.

Cele mai mari rate de revenire se înregistrează în țările Americii Latine, în Caraibe și în cele din Africa Subsahariană, în timp ce indicii au valorile cele mai mici în țările europene, din Orientul Mijlociu și Africa de Nord, precum și în țările dezvoltate membre ale OECD - Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică.

Comparând ratele de revenire în timp, se constată un declin de aproape un punct procentual în condițiile creșterii nivelului general de instrucție. Această corelație indică un efect de devalorizare a diplomelor. În plus, femeile câștigă în medie mai mult decât bărbații din educația școlară, chiar dacă ratele de revenire ale ciclului primar sunt mult mai mari pentru bărbați.

Tabelul 2. Rate de revenire pentru investițiile în educație pe niveluri de învățământ, medii regionale (procente)

	Social			Privat		
	Primar	Secundar	Superior	Primar	Secundar	Superior
Asia	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Europa/Orientul Mijlociu/Africa de Nord	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
America Latină/Caraibe	17,4	12,9	12,3	26,6	17,0	19,5
OECD	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
Africa Subsahariană	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
În lume	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,5

Sursa : Psacharopoulos și Patrinos, 2002

Educație și creștere economică

²⁶⁸ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.86.

Corelația foarte puternică dintre nivelul de instrucție al unei persoane și rezultatele sale economice ar sugera că, printr-o simplă agregare a rezultatelor individuale, creșterea bogăției unei națiuni ar trebui să depindă în mod pozitiv de sporul de educație al persoanelor care alcătuiesc colectivitatea respectivă. Aceasta a fost una dintre premisele fundamentale ale multor studii din anii '60-'70 ale reprezentanților școlii capitalului uman, care au susținut, folosindu-se de argumente teoretice și empirice, necesitatea investiției în educație pentru creșterea economică. Este de menționat însă că optimismul inițial referitor la posibilitățile educației a fost înlocuit în perioadele mai recente cu confuzie și, ulterior, cu o mare precauție în ceea ce privește:

- importanța dinamicii rezultatelor școlare pentru dezvoltarea economică;
- efectul politicilor de expansiune a educației asupra rezultatelor **economice**- măsurarea unor dimensiuni precum cea a sporului rezultatelor școlare²⁶⁹.

Date empirice pozitive privind relația dintre educație și productivitate

Determinarea creșterii economice de către investiția în educație nu este clar stabilită. Prin urmare, oferta de educație nu poate fi justificată pur și simplu în virtutea mitului eficienței sociale a expansiunii instrucției. Efectul economic al investițiilor în educație depinde de mulți factori, iar absența unor politici adecvate în alte sectoare poate face inutilă cheltuiala socială cu educația. Educația însăși trebuie planificată astfel încât să stimuleze productivitatea²⁷⁰.

Problema investiției în educație se pune în termeni diferiți pentru țările industrializate față de cele în curs de dezvoltare. Țările bogate urmăresc să-și amplifice competitivitatea, în timp ce țările sărace sunt obligate să se concentreze pe alfabetizare și acces la educație, ca mijloace de sporire a cunoașterii de către public a unor probleme cum ar fi cele ecologice, de sănătate sau de fertilitate. Diferențele de resurse ilustrează, cred, destul de bine discrepanțele: în 1992, cheltuielile pe elev în țările OECD, fosta Uniune Sovietică, Israel și Africa de Sud au fost în medie de 828 dolari, în timp ce în țările în curs de dezvoltare cifra corespunzătoare a fost de 49 dolari (Organizația Internațională a Muncii, 1996).

Obiectivele programelor educaționale ale țărilor bogate sunt radical diferite cele ale statelor sărace. Țările OECD urmăresc să dezvolte educația permanentă, ca mijloc de reducere a șomajului și de sporire a calificărilor unei mari părți a forței de muncă. Astfel, în anii '90 s-au făcut reforme menite să apropie școala de experiența de muncă, punându-se, printre altele, un și mai mare accent pe educația în matematică, știință și tehnologie. Aceeași tendință a făcut ca în statele sărace

²⁶⁹ HATOS; Adrian. Sociologia educației, p.97.

²⁷⁰ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.

învățământul să fie subfinanțat în treptele sale superioare în beneficiul nivelului primar și secundar, considerat mai important pentru situația pieței muncii din țările respective. Pentru treptele inferioare, sporul de calitate a însemnat mai degrabă spațiu și resurse alocate disciplinelor aplicabile, investindu-se mai mult în învățământul profesional (vocațional) și în deprinderi utilizabile imediat pentru autoangajarea în agricultură, meșteșuguri sau producție în industrie ușoară.

În medie, în statele membre ale OECD, un angajat calificat, care a absolvit o facultate, plătește statului cu 119 000 de dolari mai mult, prin taxe și contribuții sociale, decât o persoană fără studii superioare. Reducerea procentului din buget alocat educației este, așadar, o măsură deloc productivă, pentru că și dacă se iau în considerare cheltuielile publice pentru cursurile universitare, sumele pe care statul le va încasa mai târziu, vor fi mai mari²⁷¹.

Exemplul țărilor asiatice

Lipsite de resurse naturale, țările din Asia de Sud-Est au mizat puternic pe cartea educației și au reușit²⁷². Aceasta a însemnat nu numai cheltuieli enorme pentru a asigura o instrucție universală de mare calitate, ci și orientarea programelor spre latura aplicativă a cunoașterii (axarea pe științe exacte și pe tehnologii).

Mulți specialiști apreciază că dezvoltarea economică modernă a Coreei de Sud a fost posibilă „datorită procesului susținut de îmbunătățire a capacității sociale de absorbție a tehnologiilor avansate din economiile industriale mai avansate” (Organizația Internațională a Muncii, 1995). De la un procent de analfabeți de aproape 80% în 1945, Coreea de Sud a reușit alfabetizarea universală în 1964. Aceasta a creat o resursă umană capabilă de instrucție rapidă la locul de muncă, în condițiile cererii sporite de forță de muncă semicalificată ce s-a manifestat odată cu rapida industrializare din anii '60. La fel s-a întâmplat și în Taiwan, unde se apreciază că educația a contribuit cu aproximativ 25% la sporul de productivitate înregistrat între 1951 și 1990. Toate țările din regiune au urmat modelul japonez, nu numai în procesul de industrializare, dar și în planificarea educației. În toate aceste țări, învățământul a fost planificat și administrat de o puternică administrație centrală care a servit nevoile de Industrializare și dezvoltare economică generală.

Unul dintre cele mai elocvente exemple de succes economic susținut prin politici educaționale adecvate este cel al micului „tigru asiatic” Singapore. Slab dezvoltat la momentul dobândirii

²⁷¹ OECD: viitorul unei țări depinde de educația oamenilor//<https://www.dw.com/ro/oecd-viitorul-unei-%C5%A3%C4%83ri-depinde-de-educa%C5%A3ia-oamenilor/a-5984727>

²⁷² HATOS, Adrian. Sociologia educației, p. 102.

independenței și amenințat de vecini ostili, Singapore și-a întărit suveranitatea și poziția internațională prin creștere economică energică și printr-o exemplară solidaritate națională. Dacă în țările occidentale sistemele educaționale s-au dezvoltat de obicei în corespondență cu evoluția statului național, stimulate mai ales de crize și doar într-o mică măsură de necesitățile de producție, învățământul din Singapore a fost subordonat de la început necesităților economice.

În dezvoltarea economică și cea a instituțiilor educaționale din Singapore au existat trei faze, aflate în puternică corelație. Acestea au fost planificate minuțios de liderii politici în funcție de viziunea despre locul țării lor în lume și de evaluarea contextului economic, politic și social intern și internațional. În fiecare dintre etapele evoluției economice, organizarea sistemului de formare era orientată către acoperirea necesarului de resursă umană al sectoarelor economice prioritare.

Evoluția planificată din insula asiatică nu ar fi fost posibilă fără tenacitatea elitei sale politice, care a putut lua decizii relativ independente de interesele deținătorilor de capital și ale sindicatelor și a avut sprijinul unei birocrații de stat puternice și eficiente.

Mai recent însă, odată cu preponderența pe care au dobândit-o tehnologiile informaționale și noua structură a economiilor capitaliste dezvoltate, rolul educației în productivitatea țărilor din Asia de Sud-Est a scăzut²⁷³. Sursele principale ale acestui declin sunt două: economia a trecut de la activități consumatoare de muncă la activități consumatoare de capital (cu înaltă valoare adăugată, în jargon economic), iar nevoile tehnologice au trecut de la ingineria inversă, necesară absorbirii tehnologiilor achiziționate din țările mai dezvoltate, la cercetarea orientată către inovație tehnologică²⁷⁴.

Astfel, sistemele educaționale moștenite din epoca industrializării rapide sunt supuse unor critici aspre și unor încercări de transformare menite să contribuie la menținerea competitivității acestor țări în noile condiții economice și tehnologice. Instruirea din Japonia anilor '50-'70 a fost orientată către formarea de muncitori de calitate, disciplinați. Astfel, s-a încurajat memorizarea și învățarea pasivă, în dauna creativității. Pe de altă parte, sistemul s-a concentrat prea mult pe egalitate, descurajându-i pe mulți dintre cei talentați. Aceste caracteristici nu mai sunt funcționale în condițiile predominanței industriilor creative, mass-media sau software, domenii în care statele din regiune sunt rămase în urma economiilor occidentale²⁷⁵.

5. APLICAȚIE: Educația și competitivitatea economiei Republicii Moldova

Sursa prioritară de finanțare a sistemului de învățământ public o constituie:

²⁷³ HATOS, Adrian. Sociologia educației, p.103.

²⁷⁴ Este notoriu rolul major pe care îl joacă Taiwanul pe piața internațională a producției de semiconductori (microcipuri).

²⁷⁵ Analiza sistemelor educaționale din Asia de Sud-Est este preluată din raportul anonim al Organizației Internaționale a Muncii (1995).

-Transferurile cu destinație specială de la bugetul de stat la bugetele locale, pentru instituțiile de educație antepreșcolară și preșcolară, de învățământ primar, gimnazial, liceal și extrașcolar;

-Alocațiile de la bugetul de stat, pentru instituțiile de învățământ profesional tehnic, superior și alte instituții de învățământ subordonate Ministerului Educației (MECC);

-Alte alocații de la stat și de la unitățile administrativ-teritoriale, destinate educației .

În ceea ce privește învățământul superior, statul garantează finanțarea studiilor superioare pe toată durata acestora în conformitate cu planul de admitere (comanda de stat), aprobat anual de Guvern²⁷⁶.

Tabelul: Cheltuieli efective anuale pentru finanțarea învățământului, corespunzător treptelor de studii din bugetul de stat (fără investiții capitale), mii de lei, pe perioada 2012-2018

Învățământ	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	Cheltuieli efective anuale	Cheltuieli efective anuale	Cheltuieli efective anuale	Cheltuieli efective anuale	Cheltuieli efective anuale	Cheltuieli efective anuale	Cheltuieli efective anuale
Învățământ secundar	478 448,3	487 957,2	499 973,8	469 326,5	141 434,2	134 334,0	142 035,5
Învățământ superior*	504 230,4	534 816,6	595 956,2	629 604,4	704 634,2	746 136,4	830 450,7
Învățământ postuniversitar (doctorat, rezidențial, al.)	53 550,0	56 514,3	55 488,7	55 572,9	67 351,8	72 683,1	78 317,9
Învățământ mediu de specialitate	269 486,8	282 201,1	307 127,6	320 296,8	Profesional tehnic 730 140,3	Profesional tehnic 770 162,8	Profesional tehnic 853 760,7

(Sursa: MANOLE, Tatiana, BÎRCĂ, Iulita. Particularitățile finanțării învățământului public în Republica Moldova// <http://dspace.ince.md/xmlui/handle/123456789/884>

Informația prezentată în tabelul supra confirmă că cheltuielile efective totale din bugetul de stat pe trepte de studii, în perioada de referință, au fost în creștere. Excepție face învățământul secundar, deoarece contingentul de elevi a scăzut, dar alocațiile pentru un elev sunt în creștere.

Cheltuielile efective anuale din bugetul de stat pentru învățământul superior au crescut de la 504 230 mii lei, în anul 2012, până la suma de 746 136,4 mii lei, în anul 2017, sau cu 241 906,4 mii lei în sumă absolută, relativ au crescut cu circa 148% (48%).

O creștere substanțială a cheltuielilor anuale pentru finanțarea învățământului superior a avut loc și în anul 2018, constituind suma de 830 450,7 mii lei, cu o creștere de 84 314,3 mii lei sau cu

²⁷⁶ MANOLE, Tatiana, BÎRCĂ, Iulita. Particularitățile finanțării învățământului public în Republica Moldova//

111,23% (11,23%) puncte procentuale față de anul 2017. La fel au crescut și cheltuielile pentru învățământul postuniversitar: de la 53 550,0 mii lei, în anul 2012, până la suma de 72 683,1 mii lei, în anul 2017, sau creșterea a constituit 19 166,1 mii lei în sumă absolută, relativ a crescut cu circa 136% (36%).

De asemenea, au crescut și cheltuielile efective din bugetul de stat în această perioadă analizată și pentru învățământul mediu de specialitate. Astfel, în anul bugetar 2012, cheltuielile efective au constituit 269 486,8 mii lei, iar în anul bugetar 2017 au alcătuit suma de 770 162,8 mii lei, creșterea constituind 500 676 mii lei în sumă absolută, iar procentual cheltuielile au crescut cu circa 286% (aproximativ de 3 ori)²⁷⁷.

Până în anul 2019, învățământul superior în Republica Moldova a fost finanțat după principiul „egalitarismului” socialist, neluându-se în seamă diferența dintre programele de studii ale instituțiilor de învățământ superior. În anul 2019 Ministerul Educației Culturii și Cercetării (MECC) a început studierea Noii Metodologii privind finanțarea învățământului superior în R Moldova în baza costului standard per student echivalent cu suportul Bancii Mondiale și a experților români. Această Nouă Metodologie de finanțare a învățământului superior a fost aprobată în 2020 și intrată în vigoare și pilotată începând cu anul de studii 2020-2021. Noul mecanism de finanțare ia în considerare complexitatea programelor de studii, cărora le corespunde un anumit coeficient semnificativ de ajustare. Considerăm că Noua Metodologie a finanțării învățământului superior avantajează aprofundarea performanței și a învățării pe bază de competență²⁷⁸.

În rezultatul analizei noii modalități de finanțare a învățământului superior public din bugetul de stat constatăm că este o premieră pentru Republica Moldova. Totodată finanțarea studiilor superioare va avea la bază complexitatea programelor de studii, caracterizate printr-un coeficient distinct de ajustare. Acest coeficient de ajustare va sta la baza calculării costului standard per student echivalent unitar. Considerăm că Noua Metodologie a finanțării învățământului superior avantajează aprofundarea performanței și a învățării pe bază de competență. Această nouă Metodologie de finanțare a învățământului superior în Republica Moldova a început în anul de studii 2019- 2020 și este, deocamdată, pilotată. MECC continuă lucrul de perfecționare a Noii Metodologii²⁷⁹.

²⁷⁷ MANOLE, Tatiana, BÎRCĂ, Iulita. Particularitățile finanțării învățământului public în Republica Moldova// <http://dspace.ince.md/xmlui/handle/123456789/884>.

²⁷⁸ MANOLE, Tatiana. Finanțarea învățământului superior în republica Moldova în baqză de cost standard per student echivalent//Administrarea publică, nr.2, 2021, p. 87.

²⁷⁹ MANOLE, Tatiana. Finanțarea învățământului superior în republica Moldova în baqză de cost standard per student echivalent//Administrarea publică, nr.2, 2021, p. 95.

Metodologiile de finanțare a învățământului sunt în proces de ajustare, dar impactul asupra economiei țării, deocamdată, nu se manifestă evident.

După părerea noastră, rămâne în vigoare constatarea făcută în anii precedenți conform căreia **Republica Moldova a intrat într-un cerc vicios: un nivel scăzut de dezvoltare are ca efect limitarea investițiilor în educație, deci în capital uman, iar lipsa resurselor umane diminuează calitatea și productivitatea muncii, principalii factori ai creșterii economice**²⁸⁰.

În Republica Moldova există o opinie răspândită precum că educația nu corespunde cerințelor pieței muncii (Fenomen analizat anterior, în acest context invocăm doar câteva date empirice). Potrivit rezultatelor unei cercetări realizate printre angajatori, constatăm că: **angajatorii sunt de părerea că pregătirea nesatisfăcătoare a forței de muncă afectează în mod direct dezvoltarea întreprinderii; cea mai mare parte dintre oamenii de afaceri (70%) au apreciat că învățământul vocațional și cel mediu de specialitate, în general, nu corespunde nevoilor întreprinderilor din țară; jumătate dintre companiile participante la cercetare se confruntă cu dificultăți în identificarea pe piața muncii a persoanelor cu o calificare satisfăcătoare; cele mai afectate de calitatea joasă a forței de muncă sunt întreprinderile care au peste 50 de angajați; 40% dintre reprezentanții întreprinderilor consideră că prețurile la serviciile de instruire oferite pe piață sunt inaccesibile; circa 60% dintre reprezentanții întreprinderilor nu dispun de buget pentru instruire”**

Suntem doar parțial de acord cu această abordare²⁸¹. În toată lumea angajatorii sunt cei mai interesați în recrutarea forței de muncă calitative. Sunt cunoscute și metodele prin care o fac. Ce fac însă angajatorii noștri? Cu mici excepții, nimic. Un exemplu, care confirmă această constatare, este o întreprindere cu capital străin, Draxlmaier Group. Ea este cel mai mare angajator privat din Republica Moldova și a investit foarte mult în învățământul dual: „Oferim tinerilor o șansă la educație. Fie că este vorba despre programul de practică sau de învățământul dual, dezvoltat prin cooperarea cu școlile profesionale, compania le oferă tinerilor multiple oportunități. Draxlmaier a introdus în Bălți sistemul educațional dual în urmă cu trei ani și mulți dintre absolvenți au devenit deja angajați ai companiei. În plus, împreună cu Universitatea de Stat din Bălți participăm la organizarea programei pentru specializarea în inginerie și managementul producerii componentelor auto”

Se mai impune o precizare necesară: educația nu corespunde pieței actuale de muncă. Dar dacă vom încerca să formulăm aceeași întrebare cu referire la piața de muncă în perspectiva viitorilor 5-10-20 de ani, vom constata că afirmația este lipsită de sens. Or, în pofida faptului că

²⁸⁰ STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, p. 9.

²⁸¹ CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică, noiembrie 2016, IPP, Soros-Moldova, http://ipp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf.

actuala guvernare (ca și cele precedente) vorbește permanent despre modernizarea economiei în particular și a țării în general, aceasta nu ne spune nimic despre cum are de gând s-o facă.

În 30 de ani de independență nici o guvernare nu a putut să formuleze clar prioritățile de dezvoltare economică a țării. Cu mici excepții (Strategia de Creștere Economică și Reducere a Sărăciei 2004-2006), toate strategiile au fost documente mai degrabă cu rolul de a accesa anumite fonduri externe și nu de a statua o viziune clară asupra dezvoltării²⁸². Deși actuala Strategie Națională de dezvoltare „Moldova 2020” stipulează drept prima prioritate: "Racordarea sistemului educațional la cerințele pieței forței de muncă", în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie, și chiar impune drept obiective atingerea anumitor ținte formulate în indicatori măsurabili (de exemplu, diminuarea exodului tinerilor de la 17,7% la 10% în 10 ani), aceasta nu definește explicit mecanismele de atingere ale lor. În aceste condiții discuțiile de adaptare a sistemului de educație la cerințele pieței de muncă par a fi lipsite de sens pe motivul lipsei bazei de raportare. Dacă nu există o claritate – nu știm care anume domenii/direcții le vom dezvolta, nu putem vorbi despre ce fel de specialiști vom avea nevoie.

Țările care au obținut rezultate peste medie în PISA tind să investească mai mult în personalul didactic (dublul produsului intern brut pe cap de locuitor în cazul Coreei și Hong Kong-ului), atrag cei mai buni studenți către profesia didactică, le oferă salarii de debut competitive și un statut profesional ridicat

Concluzii și recomandări ²⁸³:

Indicele prosperității este calculat la nivel global de către Institutul Legatum și este un cadru de apreciere a măsurii în care țările promovează prosperitatea și bunăstarea oamenilor în funcție de nouă piloni ai prosperității, conform cărora Republica Moldova ocupa în 2019 locul 81 din 167 de țări, iar România – locul 47.

Cea mai bună poziție, Republica Moldova o ocupă la capitolul „Educație”, care reflectă accesul la educație, calitatea educației și capitalul uman. atrăgătoare pentru cetățenii Republicii Moldova din punct de vedere al calității vieții. Totodată, la pilonul „Educație”, Republica Moldova, este devansată considerabil de alte țări ale Europei Centrale și de Est, de țările Baltice și de Rusia.

Pe parcursul a cinci ani s-a îmbunătățit poziția Republicii Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor, care indică nu doar în ce măsură elevii pot reproduce cunoștințe, ci și dacă le pot aplica în situații noi, atât în cadrul instituției de învățământ, cât și în

²⁸² CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică, noiembrie 2016, IPP, Soros-Moldova, http://ipp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf.

²⁸³ CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică, noiembrie 2016, IPP, Soros-Moldova, http://ipp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf.

viața reală. Acest fapt se datorează continuității reformei curriculare și implementării curriculumurilor modernizate la disciplinele școlare, în contextul dezvoltării pedagogiei axate pe competențe.

În același timp, scorul Republicii Moldova este mult în urma mediei țărilor Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică. Potrivit Raportului cu privire la evaluarea internațională conform Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor 2019, inegalitățile rezultatelor sunt puternic corelate cu statutul socioeconomic al părinților și mediul de reședință. Astfel, elevii dezavantajați din punct de vedere socioeconomic rămân în urma elevilor avantajați cu mai mult de trei ani de școlarizare.

Totodată, elevii din instituțiile de învățământ urbane au înregistrat performanțe mai înalte decât elevii din instituțiile de învățământ rurale în toate trei domenii, diferență care este echivalentă cu aproximativ doi ani de școlarizare .

Prin evaluarea conform Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor, dar în mod special, odată cu introducerea examenului de bacalaureat mai riguros s-a creat un mecanism de feedback despre rezultatele sistemului educațional, care indică eventuale probleme existente în sistem, dar deocamdată acest mecanism de feedback este subdezvoltat, deoarece principalele părți interesate (profesori, elevi, părinți, administrațiile școlare și sectorul economic) nu atenționează despre esența problemelor și nu indică cum acestea pot fi remediate.

Pe de altă parte, calitatea sistemului educațional este reflectată și de percepția oamenilor, măsurată de Barometrul Opiniei Publice, conform căruia în noiembrie 2019 doar 44,4% din respondenți erau foarte mulțumiți și destul de mulțumiți de „educația pe care o primesc copiii la școală”. Nemulțumiri privind calitatea educației persistă la toate nivelurile sistemului de învățământ.

În același timp, sistemul educațional produce forță de muncă, care este pusă la dispoziția mediului de afaceri. Iar calitatea forței de muncă reprezintă, de fapt, unul dintre factorii care contribuie direct la dezvoltarea socială și economică a țării²⁸⁴.

Aspecte generale privind cheltuielile în educație

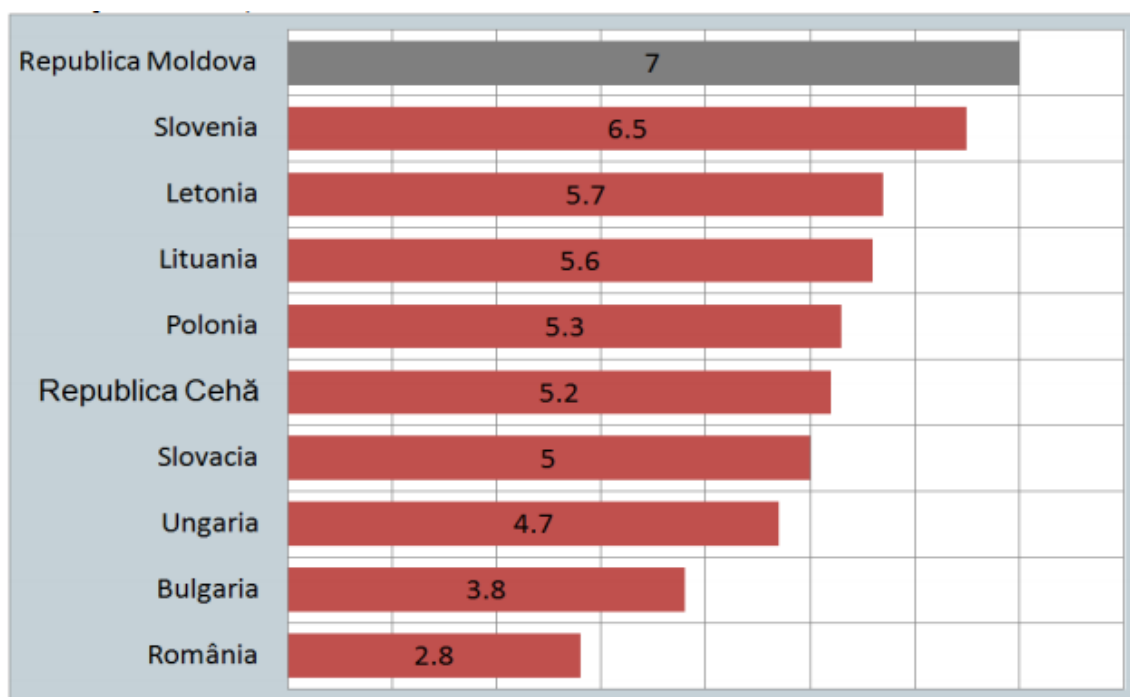
Cheltuielile în educație au cunoscut practic o creștere continuă în perioada 2005-2014. În 2014 volumul finanțării sectorului educațional a constituit 7,8 mlrd. MDL și a crescut de aproximativ 2,9 ori comparativ cu anul 2005. Între anii 2005 și 2014 creșterile medii anuale au fost de 12,4%

²⁸⁴ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021// https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

în expresie nominală și de 4,7% în termeni reali. Totodată, la nivelul cheltuielilor se atestă o clară tendință de diminuare ritmurilor de creștere²⁸⁵.

Deși în termeni absoluți cheltuielile per elev/student în Republica Moldova sunt cele mai mici în regiune, în termeni relativi, Moldova cheltuie cel mai mult pentru educație. Astfel, în Republica Moldova o pondere mai mare din veniturile țării sunt orientate spre educație în comparație cu alte state.

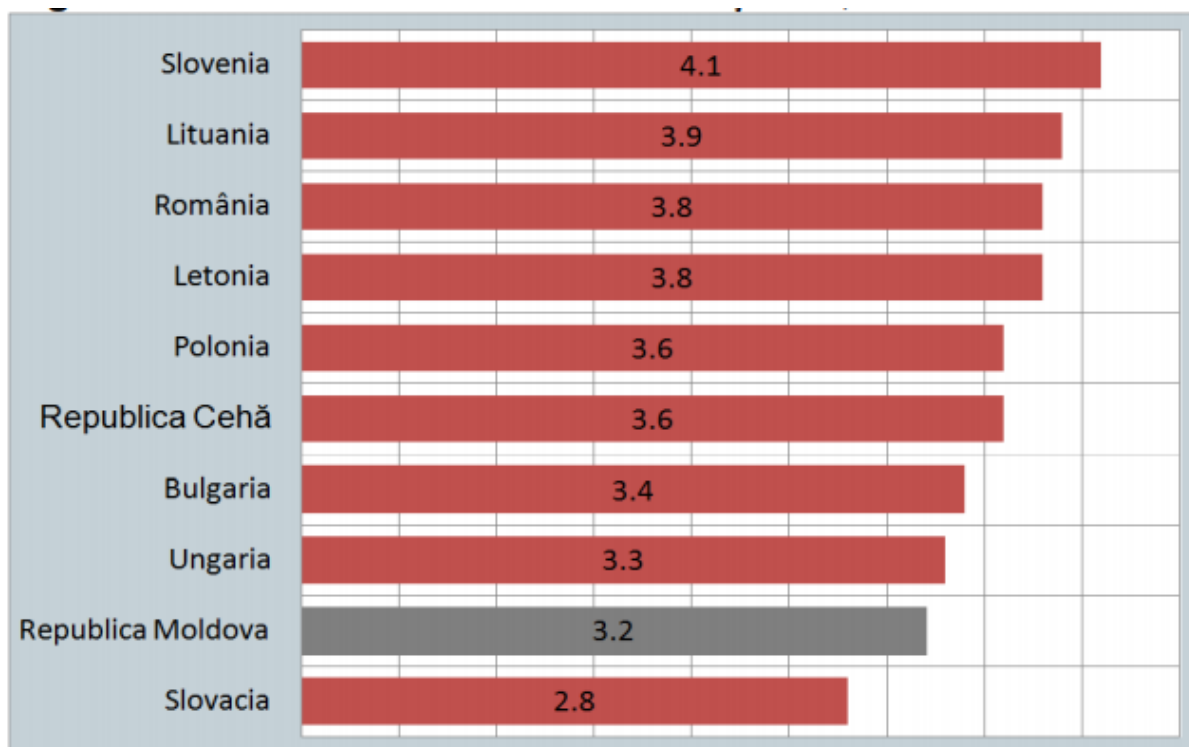
FIGURA: Ponderea în PIB a cheltuielilor pentru educație în anul 2013, aspect comparativ, %



Sursa: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Totodată, conform „Raportului Global de Competitivitate 2014-2015” scorul Republicii Moldova pentru indicatorul calitatea sistemului educațional este unul dintre cele mai reduse comparativ cu alte state din regiune.

²⁸⁵FALA, Alexandru. Notă analitică privind eficiența cheltuielilor publice pentru educație, Chișinău, iulie 2015, https://expert-grup.org/ro/biblioteca/item/download/1416_7f663f5c3070b2c5d3c08ce1bfb2c5cd



Sursa: *The Global Competitiveness Report 2014-2015*, p.458

Corelarea, în baza metodei DEA3 , a nivelului cheltuielilor publice și a calității sistemului educațional **denotă existența unei zone de ineficiență**. La nivelul eficienței utilizării fondurilor publice pentru educație Republica Moldova ocupă ultima poziție comparativ cu alte state din regiune.

TABEL: Eficiența cheltuielilor pentru educație

Statul	Rangul	Scorul de eficiență
România	1	1
Slovenia	2	1
Bulgaria	3	0,74
Lituania	4	0,72
Ungaria	5	0,60
Slovacia	6	0,56
Republica Cehă	7	0,54
Polonia	8	0,53
Letonia	9	0,49
Republica Moldova	10	0,40

(Sursa: FALA, Alexandru. Notă analitică privind eficiența cheltuielilor publice pentru educație, Chișinău, iulie 2015, https://expert-grup.org/ro/biblioteca/item/download/1416_7f663f5c3070b2c5d3c08ce1bfb2c5cd)

Concluzii:

Există o corelație pozitivă între calitatea sistemelor educaționale și nivelul dezvoltării economice al țărilor.

Țările dezvoltate au sisteme educaționale mai performante și invers.

La ambele compartimente, în clasamentele internaționale, Republica Moldova ocupă locuri cu mult mai joase decât cele ale țărilor dezvoltate.

Republica Moldova se află într-un cerc vicios: un nivel scăzut de dezvoltare are ca efect limitarea investițiilor în educație, deci în capital uman, iar insuficiența capitalului uman duce la diminuarea calității și productivității muncii – principalii factori ai creșterii economice. Cercetările empirice demonstrează că majorarea cu 1% a cheltuielilor pentru educație duce la creșterea cu 0,35% a PIB.

Sistemul de educație nu răspunde la necesitățile actuale ale pieții muncii, iar viziunile de perspectivă sunt vagi. Deși ca pondere în PIB cheltuielile bugetare pentru educație sunt mari, în cifre absolute ele rămân a fi insuficiente.

Educația contribuie la dezvoltare doar în sistemele democratice.

Recomandări:

Reconsiderarea conceptului de dezvoltare a țării. Formularea mai clară a strategiilor și politicilor de dezvoltare economică în general, și a celor din domeniul educației, în particular. Asigurarea unei dezvoltări democratice, în primul rând a instituțiilor vitale pentru societate, combaterea corupției pandemice.

Creșterea investițiilor în educație. Eficientizarea acestora prin finanțarea sectoarelor prioritare, cu majorarea ulterioară graduală și conformă cu creșterea economică.

Ajustarea sistemului de educație la cerințele pieței de muncă prin implicarea tuturor părților interesate, în special a statului și a angajatorilor. Stimularea angajatorilor să investească mai activ în viitoarea forță de muncă prin crearea de parteneriate între întreprinderi și instituțiile de învățământ

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. Există o corelație directă între investiția în educație și rezultatele școlare?
2. Identificați corelația dintre educație și forța de muncă
3. Care este raportul dintre educație și dezvoltare?
4. Care este relația dintre educație și viața politică?
5. Care este raportul dintre educație și coeziunea socială?

5. Caracaterizați, din perspectiva realității din Republica Moldova, corelația dintre educație și sistemul politic

6. Care este raportul dintre educație și mobilitatea socială?

7. Comentați proverbul românesc: „Ai carte, ai parte”.

Enunțuri esențiale

- în măsura, în care sistemul de educație este mai avansat, economia se dezvoltă mai bine, scade șomajul și crește speranța de viață. Suplimentar, o educație bună influențează pozitiv calitatea guvernării și sfera social;

- educația contribuie la dezvoltarea economică numai în cazul existenței unui sistem politic democratic, care să asigure un transfer de putere corect și normal;

- lipsa educației și a unei pregătiri profesionale adecvate are efecte negative atât asupra individului, cât și asupra comunității din care face parte. Un prim efect negativ se referă la discrepanța veniturilor obținute de persoane care au beneficiat de educație, față de celelalte persoane. Astfel, mai multe studii sociologice efectuate la nivel național se referă la faptul că majoritatea indivizilor fără educație nu au lucrat niciodată cu carte de muncă. Activitățile desfășurate de ei sunt fie în domeniul agriculturii („la sapă”, „la porumb” sau „la fermă”), fie în economia subterană (munci ocazionale, ziliere, care nu presupun o calificare). Un alt efect negativ al lipsei educației se referă la excluziunea socială a indivizilor;

- Evaluând profilul calitativ al resurselor umane din Republica Moldova, constatăm, pe de o parte, o evoluție pozitivă în sensul creșterii nivelului de studii și pregătirea profesională în ultimele două decenii, o involuție a pieții muncii în capacitatea sa de a valorifica eficient acest potential;

- . Efectul economic al investițiilor în educație depinde de mulți factori, iar absența unor politici adecvate în alte sectoare poate face inutilă cheltuiala socială cu educația. Educația însăși trebuie planificată astfel încât să stimuleze productivitatea;

- Problema investiției în educație se pune în termeni diferiți pentru țările industrializate față de cele în curs de dezvoltare. Țările bogate urmăresc să-și amplifice competitivitatea, în timp ce țările sărace sunt obligate să se concentreze pe alfabetizare și acces la educație, ca mijloace de sporire a cunoașterii de către public a unor probleme cum ar fi cele ecologice, de sănătate sau de fertilitate;

- Republica Moldova a intrat într-un cerc vicios: un nivel scăzut de dezvoltare are ca efect limitarea investițiilor în educație, deci în capital uman, iar lipsa resurselor umane diminuează calitatea și productivitatea muncii, principalii factori ai creșterii economice. Investițiile în educație nu asigură competitivitatea economiei naționale.

BIBLIOGRAFIE

1. BUCIUCEANU-VRABIE, Mariana. Competitivitatea capitalului uman al Republicii Moldova în evoluție comparativă//https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/28-36_0.pdf;
2. CIOBANU, Victor. Educația și dezvoltarea economică, noiembrie 2016, IPP, Soros-Moldova, [http://ipp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor - Policy Brief - Educatia si Dezvoltarea.pdf](http://ipp.md/old/public/files/Ciobanu_Victor_-_Policy_Brief_-_Educatia_si_Dezvoltarea.pdf);
3. CICEA, Claudiu, DOBRIN, Cosmin. Contribuția educației la dezvoltarea economică,<http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-1/6.pdf>;
4. FALA, Alexandru. Notă analitică privind eficiența cheltuielilor publice pentru educație, Chișinău, iulie 2015, https://expert-grup.org/ro/biblioteca/item/download/1416_7f663f5c3070b2c5d3c08ce1bfb2c5cd
5. [HATOS, Adrian. Sociologia educației. 2006;](#)
6. BADEA, Liana, ROGOJANU, Angela. Controverse privind relația educație superioară – capital uman – competitivitate // Economie teoretică și aplicată Volumul XIX (2012), No. 12(577), pp. 122-139, http://store.ectap.ro/articole/811_ro.pdf
7. MANOLE, Tatiana, BÎRCĂ, Iulita. Particularitățile finanțării învățământului public în Republica Moldova//<http://dspace.ince.md/xmlui/handle/123456789/884>
8. MANOLE, Tatiana. Finanțarea învățământului superior în republica Moldova în baqză de cost standard per student echivalent//Administrarea publică, nr.2, 2021;
9. PRODAN, Mariana. Învățământul superior și dezvoltarea capitalului uman//Creșterea economică în condițiile globalizării. Conferință internațională științifico-practică. Chișinău, 2017, p. 165-174;
10. PRODAN, Mariana. Analiza eficienței unor politici publice în educația timpurie și educația școlară//Rivista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, nr.1, 2018, p. 121-131.

Cursul nr.5 Pregătirea educatorilor: competență și responsabilitate socială

1. Experiența statelor europene
2. Diagnosticul situației privind pregătirea și statutul cadrelor didactice în societatea din Republica Moldova
3. Viziuni strategice privind îmbunătățirea calității resursei umane în sistemul educațional din Republica Moldova
4. Aplicații.

Preliminarii

Educația este sectorul principal în care o țară civilizată investește continuu pentru a asigura dezvoltarea durabilă a societății, iar progresul tehnico-științific în toate sferile socioeconomice este determinat în mod direct de politicile educaționale promovate și implementate de stat. Cert este faptul că sectorul educațional își poate îndeplini misiunea doar dacă resursa umană este una de calitate. În prezent, Republica Moldova se confruntă nu doar cu probleme ce țin de calitatea resursei umane, dar și cu o penurie de cadre ce afectează direct calitatea și relevanța educației. Profesia didactică a încetat să mai fie o alternativă atractivă de carieră pentru tineri, inclusiv din cauza imaginii și a statutului social necorespunzător importanței pe care o are, așa cum o demonstrează mai multe cercetări²⁸⁶.

1. Experiența statelor europene

Referitor la formarea inițială pentru profesia didactică, constatăm că, **în țările europene există două modele principale pentru organizarea studiilor: modelul simultan și modelul consecutiv**. Unele țări asigură ambele opțiuni. În *modelul simultan*, studiile profesionale încep o dată cu studiul celorlalte discipline, iar în *modelul consecutiv* există o a doua fază distinctă pentru studiile profesionale, după terminarea altor studii.

În ceea ce privește nivelul de școlarizare al viitorilor profesori care vor predă în învățământul secundar, în toate țările Europei pregătirea se realizează la nivelul învățământului superior.

Durata programelor de pregătire a cadrelor didactice pentru învățământul secundar este diferită de la o țară la alta, dar se constată că, în majoritatea țărilor, durata tradițională

²⁸⁶ BEZEDE, Rima Valențele imaginii și statutului cadrului didactic în context actual.
https://www.soros.md/files/publications/documents/Valentele%20imaginei%20si%20statutului%20cd_15.10.2019.Pdf.

este de patru ani sau patru ani și jumătate, realizându-se concomitent cu pregătirea de specialitate a absolvenților.

Din punct de vedere al componentelor sale, pregătirea inițială a viitorilor profesori este alcătuită din pregătirea generală (desfășurată în mediul universitar, pentru a aprofunda cunoștințe teoretice din domeniul pe care îl vor predă și din domeniul științelor educației) și pregătirea profesională (dobândită în timpul practicii pedagogice din instituțiile de învățământ).

Unul dintre elementele cheie în pregătirea profesorilor este asigurarea combinației potrivite dintre teorie și practică.

În ceea ce privește momentul începerii programului de pregătire pentru cariera didactică, în cazul modelului simultan, accesul studenților în program are loc odată cu accesul în învățământul superior. În cazul modelului consecutiv, accesul este condiționat de obținerea diplomei de licență și de parcurgerea unor forme de selecție. Etapa finală de pregătire a profesorilor, la locul de muncă, pe care o întâlnim în câteva sisteme de învățământ europene, poate fi considerată o fază de tranziție între perioada de pregătire inițială din universități și intrarea în profesia didactică în calitate de profesor calificat.

Această etapă se caracterizează printr-o susținere profesională puternică și o supraveghere permanentă din partea unor mentori (tutori) cu experiență și aparține, de regulă, etapei formării inițiale.

Cadrul didactic nu este încă pe deplin calificat, de aceea este numit în continuare candidat sau cursant, chiar dacă desfășoară deja numeroase activități didactice la catedră.

Numai jumătate dintre țările din Europa oferă însă noilor profesori o anumită variantă de sprijin în primul lor an de predare.

În sistemele școlare există diverse prevederi pentru transferul din pregătirea inițială a profesorilor către activitatea profesională efectivă. De exemplu, durata programelor variază de la șapte luni la doi ani.

În majoritatea țărilor, profesorii mentori, adesea în cooperare cu directorul școlii sau alți profesori cu vechime, se ocupă de asigurarea instalării profesorilor.

Profesorii cu experiență, investiți cu rolul de tutori (mentori, formatori, consilieri, coordonatori), au sarcina de a oferi sprijin candidaților din trei puncte de vedere: antrenament pentru activitatea la catedră, cunoașterea și adaptarea la mediul școlar, monitorizarea și evaluarea activităților profesionale ale candidaților.

Prin urmare, se remarcă efortul sistemelor de învățământ din multe țări de a facilita tranziția viitorilor profesori spre activitatea profesională deplină.

Recrutarea profesorilor este o problemă în creștere în mai multe țări europene. Mai mulți profesori se vor retrage în următorii 5 – 10 ani și se dovedește dificil pentru profesia didactică să recruteze suficienți profesori calificați pentru a răspunde cererii. 47%), Germania și Letonia (ambele 45%). Nouă la sută dintre cadrele didactice din UE aveau peste 60 de ani. Din cauza tendințelor demografice, 16 țări se confruntă cu o populație de profesori îmbătrânită. Cele mai recente date Eurostat (3) arată că 36% dintre profesorii din școlile primare și secundare aveau 50 de ani sau mai mult în 2015. În Italia, mai mult de jumătate dintre profesori au căzut în această grupă de vârstă (57%). De asemenea, au fost înregistrate proporții mari în Bulgaria (48%), Estonia și Lituania (ambele iar cele mai mari cote din acest grup de vârstă au fost identificate din nou în Italia (18%) și Estonia (17%)²⁸⁷.

În același timp, tendințele arată că un număr tot mai mare de profesori părăsesc profesia după numai câțiva ani, ceea ce reprezintă o mare problemă în unele țări²⁸⁸. Astfel, comunitățile franceze și flamande din Belgia, Bulgaria, România, Suedia, Regatul Unit (Anglia), Elveția și Liechtenstein indică rate ridicate de plecare din profesie ca fiind una dintre provocările lor principale²⁸⁹.

Mediul de lucru are o influență substanțială asupra satisfacției locului de muncă, iar acest lucru este valabil și pentru școală. Poveștile despre medii de lucru proaste influențează tinerii care se gândesc la o carieră în educație și fac ca profesorii deja stabiliți în profesia didactică să plece. În consecință, un mediu de lucru bun este decisiv pentru asigurarea calității muncii profesorilor, dar și pentru recrutarea și menținerea lor în sistem.

Managementul școlilor este, de asemenea, important pentru păstrarea profesorilor în sistem.

Este esențială protejarea securității și bunăstării profesorilor. Stresul și epuizarea profesorilor sunt principalele boli profesionale ale acestora. Cei care elaborează politici nu prea recunosc frecvența stresului în învățământ și impactul său asupra vieții personale a profesorilor, practicii din clasă sau comunității școlare în general, iar strategiile naționale lipsesc încă din multe țări.

²⁸⁷ Comisia Europeană/ESCEA/Eurydice, 2018. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1

²⁸⁸ ȘERBĂNESCU, Laura. Formarea profesională a cadrelor didactice-repere pentru managementul carierei. București, 2011, https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_-_repere_pentru_managementul_carierei

²⁸⁹ Comisia Europeană/ESCEA/Eurydice, 2018. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1

Importanța acordată formării continue, cât și avantajele și dezavantajele ce decurg din realizarea ei au fost intens dezbătute și suscită în continuare polemici, toate acestea cu scopul îmbunătățirii învățământului european. În ultimele trei decenii, în învățământul mondial și cu precădere în cel european se observă transformări radicale (de ordin structural, conținut, durată etc.), acesta fiind perfectibil și în continuare, pentru a satisface cerințele societății la începutul noului secol și mileniu.

În toate statele Uniunii Europene, tot mai mult se are în vedere pregătirea aprofundată a cunoștințelor de specialitate și dobândirea de noi competențe profesionale. De asemenea, profesorii trebuie să realizeze o analiză pertinentă a procesului pedagogic, printr-o diagnoză și prognoză competentă, pentru a răspunde diverselor nevoi educaționale ale elevilor. Modalitatea prin care se organizează formarea continuă diferă de la o țară la alta, atât ca timp, cât și din punct de vedere al conținutului.

Sondajele arată că, deși profesorii participă la programe de dezvoltare profesională, aproape toate țările raportează dificultăți în îmbunătățirea abilităților acestora. Se sugerează că există o participare mai amplă la dezvoltarea profesională decât ar solicita cerințele minime. Este totuși dificil de estimat și analizat actualul volum al participării profesorilor. Aceasta se întâmplă în parte deoarece dezvoltarea profesională înglobează o varietate mare de activități care pot fi definite drept formale, nonformale și informale.

În același timp, majoritatea organizațiilor școlare nu sunt satisfăcute de calitatea și cantitatea programelor oferite în pregătirea la locul de muncă.

Mobilitatea este, de asemenea, o parte integrantă a dezvoltării profesionale și trebuie recunoscută ca atare. Recunoașterea cunoștințelor și abilităților acumulate prin studii sau munca în străinătate este un stimulent important pentru creșterea mobilității între profesori. Mobilitatea profesorilor poate asigura o ofertă echilibrată de posturi în toate regiunile și țările. În același timp, mobilitatea profesorilor trebuie să fie voluntară și să nu fie folosită de guverne doar ca mijloc de rezolvare a problemelor de ofertă de profesori la diferite niveluri ale educației, pentru reducerea costurilor educației sau angajarea profsorilor. Politicile de mobilitate nu trebuie să priveze regiunile dezavantajate din punct de vedere economic de profesori calificați. O profesie didactică mobilă trebuie să includă atât flexibilitatea dintre diferitele niveluri ale educației, cât și mobilitatea între țări. De asemenea, mobilitatea este importantă în pregătirea profesorilor și pentru a face față provocărilor claselor multiculturale.

Recomandările Comisiei Europene

Printre recomandările Comisiei Europene în domeniu, pentru țările membre, se remarcă *zece acțiuni-cheie*, inserate în documentele *Rethinking Education: Investing in skills for better*

socio-economic outcomes și Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (Strasbourg, 2012), care sînt perfect valabile și pentru sistemul educațional din Republica Moldova, punînd accentul pe îmbunătățirea calității resurselor umane, și anume:

Cinci acțiuni esențiale pentru sprijinirea profesorilor și a formatorilor de cadre didactice:

- definirea competențelor și a calităților necesare cadrelor didactice;
- actualizarea sistemului de recrutare a celor mai buni candidați pentru profesia didactică;
- asigurarea unui sprijin sistematic cadrelor didactice debutante pentru inserție profesională;
- revizuirea ofertei de formare continuă pentru asigurarea participării profesorilor în învățarea profesională prin colaborare pe tot parcursul activității;
- construirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice pe baza feedback-ului permanent privind performanța lor.

Trei acțiuni esențiale pentru consolidarea leadershipului educațional în școli:

- crearea condițiilor optime pentru ca managerii școlari să se concentreze asupra îmbunătățirii învățării, mai mult decât asupra administrării;
- îmbunătățirea mecanismelor de recrutare și menținere în școală a liderilor școlari;
- dezvoltarea căilor eficiente de evoluție profesională pentru leadershipul educațional.
- dezvoltarea resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile

Două acțiuni esențiale pentru sprijinirea educatorilor/formatorilor de cadre didactice:

- dezvoltarea unui profil explicit al competențelor solicitate de la educatorii/formatorii de cadre didactice;
- consolidarea colaborării între toți actorii-cheie la toate etapele de pregătire a cadrelor didactice²⁹⁰.

2. Diagnosticul situației privind pregătirea și statutul cadrelor didactice în societatea din Republica Moldova

Pentru început vom invoca câteva dimensiuni statistice ale fenomenului abordat²⁹¹. Fiecare al patrulea profesor are vârsta între 50-59 de ani și majoritatea au peste 20 de ani experiență în domeniul învățământului. Numărul cadrelor didactice a scăzut considerabil, astfel încât în 2020

²⁹⁰ DEZVOLTAREA resurselor umane în educație: de la idei strategice la acțiuni durabile / Centrul Educațional „Pro Didactica”; dir. de proiect: Rima Bezede; coord. de proiect: Lilia Nahaba. - Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2016 (Tipogr. „Bons Offices”). - 76 p. Apare cu sprijinul financiar al Fundațiilor pentru o Soc. Deschisă oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova, http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Dezvoltarea_resurselor_umane_%C3%AEn_educa%C8%9Bie.pdf

²⁹¹ <https://www.moldova.org/profesorii-tot-mai-batrani-si-mai-putini-situatia-pedagogilor-in-ultimul-an/>

unui profesor îi reveneau 12 elevi, cu unul mai mult decât anul precedent, iar tinerii constituie aproape 10 la sută din totalul cadrelor didactice, arată datele publicate recent de Biroul Național de Statistică.

În anul de studii 2019/20, procesul educațional în instituțiile de învățământ primar și secundar general a fost asigurat de **27,4 mii de** cadre didactice. În anul școlar 2015-2016, numărul cadrelor didactice a fost cu **2000 mai mare**.

Așadar, putem observa că numărul profesorilor, aproape în toate categoriile de vârstă scade. Totuși, în ultimii patru ani, profesorii au îmbătrânit, astfel încât numărul cadrelor didactice care aveau peste 60 de ani și care sunt în pragul pensionării a crescut cel mai mult. Dacă în anul de studiu 2015-2016 profesorii cu vârsta de peste 60 de ani constituiau **15%**, în 2020 ei reprezentau tocmai **19,6%**. Adică, **fiecare al 5 profesor are vârsta de peste 60 de ani**²⁹².

Totodată, înaintarea în vârstă a corpului didactic nu este neapărat însoțită și de o creștere a calificării acestuia. Ponderea persoanelor cu grad didactic unu (8,6%) și superior (2,1%) în învățământul general este relativ mică, iar majoritatea lor o constituie cadre pensionare și pre-pensionare. Distribuția cadrelor de conducere după gradul managerial stabilește că 71,6% din conducătorii din învățământul general nu dispun de grad managerial. Această situație este acutizată de calitatea scăzută a cadrelor didactice tinere care acced în sistem: **specialitățile pedagogice înregistrează printre cele mai mici medii la admitere**, iar nota medie de absolvire a instituțiilor superioare și medii de învățământ pedagogic este de 7,80 ²⁹³ (acești indici reflectau realitatea la nivelul anului 2015, situație care nu s-a schimbat radical în anii ce au urmat).

Un segment important din tinerii din Republica Moldova, consideră facultățile cu profil pedagogic ca fiind un mediu accesibil de obținere a diplomelor de studii superioare. Materiile se consideră ușor de studiat, iar exigențele profesorilor sunt scăzute din cauza lipsei de concurență în aceste domenii de formare profesională. O bună parte a studenților din instituțiile cu profil pedagogic nu sunt motivați pentru cariera didactică și apreciază școala doar ca o instituție de rezervă pentru situațiile disperate, în lipsa unui alt loc de muncă. Această situație deschide posibilitatea intrării în sistemul educațional a cadrelor care, pe lângă motivația diminuată, abordează profesia didactică mai degrabă ca o sursă de venit, stabilitate, decât vocație. Pe termen lung, prestația profesională a angajaților demotivați generează scăderea prestigiului profesiei de pedagog în rândul viitorilor aspiranți²⁹⁴.

²⁹² <https://www.moldova.org/profesorii-tot-mai-batrani-si-mai-putini-situatia-pedagogilor-in-ultimul-an/>

²⁹³ PROGRAMUL NAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE DIN EDUCAȚIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA 2016-2020 . Proiect. Chișinău, 2015, p.4.

²⁹⁴ PROGRAMUL NAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE DIN EDUCAȚIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA 2016-2020 . Proiect. Chișinău, 2015, p. 5.

De asemenea, numărul profesorilor de până la 30 de ani a scăzut în ultimii patru ani cu **2,5%**. Dacă în anul de studiu 2015-2016 aceștia reprezentau **12,3%**, anul acesta ei sunt în proporție de **9,8%**. Adică, **fiecare al 10 profesor are mai puțin de 30 de ani.**

Cei mai mulți profesori din sistem au vârsta cuprinsă între 50-59 de ani. Totuși, există o ușoară scădere. În ultimii patru ani, numărul acestora a scăzut cu **0,2%** și astăzi constituie **26%** din totalul cadrelor didactice. Adică, **fiecare al 4 profesor are între 50-59 de ani.**

O scădere de **1,3%** se înregistrează la categoria de vârstă de 40-49 de ani. Astăzi, ei constituie **24,6%** din totalul cadrelor didactice. Adică, **fiecare al 5 profesor are între 40-49 de ani.**

Trebuie să menționăm că a scăzut și numărul profesorilor cu vârsta cuprinsă între 30-39 de ani cu **0,6%**. În anul de studii 2019-2020, aceștia reprezintă **20%** din totalul cadrelor didactice. Adică, **fiecare al 5 profesor are vârsta între 30-39 de ani.**

57,7 % dintre toți profesorii au 20+ ani vechime în munca pedagogică

Ponderea femeilor a constituit **86,9%**, în timp ce femeile la funcții de conducere au constituit **91,3%**²⁹⁵.

Potrivit datelor prezentate de MECC, la începutul anului de studii 2019/2020 în instituțiile de învățământ general din țară se atesta 2174 de posturi didactice vacante. În pofida numărului mare de locuri vacante în sistemul de învățământ, tinerii nu se prea grăbesc să-și continue studiile la pedagogie, iar cei care absolvesc facultățile de profil evită, de multe ori, să se angajeze în câmpul muncii. Conform datelor Biroului Național de Statistică cu privire la domeniul general de studii Științe ale educației, în anul 2017, la Ciclul I au absolvit instituțiile de învățământ superior 2097 de persoane și la Ciclul II – 1180, iar în anul 2018 la Ciclul I – 1721 de persoane și la Ciclul II – 1173²⁹⁶. Această analiză ne ajută să concluzionăm despre existența unei coerențe între numărul absolvenților instituțiilor de profil și necesitățile instituțiilor angajatoare, dar și a unui dezechilibru major între necesitățile instituțiilor angajatoare și angajarea în câmpul muncii a tinerilor absolvenți.

Relevant este un alt indicator pentru aceeași perioadă (2018/2019), și anume – Structura cadrelor didactice după stagiul de muncă (până la 2 ani, 2-5 ani, 5-10, 10-15, 15-20 de ani, peste 20 de ani). Astfel, conform datelor Biroului Național de Statistică, după vechimea în muncă procentajul este următorul: până la 2 ani – 4,6%; 2-5 ani – 6,2 %; 5-10 ani – 9,9 %; 10-15 ani – 10,4%; 15-20 de ani – 10,9%; peste 20 de ani – 58,0%.

²⁹⁵ <https://www.moldova.org/profesorii-tot-mai-batrani-si-mai-putini-situatia-pedagogilor-in-ultimul-an/>

²⁹⁶ <http://statbank.statistica.md>

Per ansamblu, profesia de pedagog nu este atractivă pentru tineri. Chiar dacă Guvernul a adaptat o serie de măsuri pentru a facilita inserția tinerilor pe piața muncii, efectele au fost limitate.

Programul guvernamental de susținere a cadrelor didactice tinere, aprobat în 2005, a avut efecte limitate: **20% din tinerii specialiști repartizați în cadrul programului au părăsit (către 2015) instituțiile educaționale la expirarea perioadei de acordare a subvențiilor**²⁹⁷.

Prestigiu profesiei de pedagog este funcție de recunoașterea socială a acesteia. La acest capitol situația rămâne a fi gravă în țară, chiar dacă „partea leului” din banii alocați sectorului educațional se distribuie pentru remunerarea muncii cadrelor didactice și a personalului auxiliar (circa 65-90% din banii alocați instituțiilor educaționale). Însă chiar și în aceste condiții, salariul mediu în sectorul educațional este mai mic, decât salariul mediu pe economie²⁹⁸.

Tabelul: Câștigul salarial mediu lunar în sistemul educațional din Republica Moldova

Anul	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Salariu mediu pe economie, lei	3 765,1	4 172,0	4 610,9	5 084,0	5 697,1	6 446,4
Salariu mediu în învățământ, lei	3 007,7	3 357,4	3 813,6	4 017,7	4 459,0	5 147,4
În % față de salariul mediu pe economie	79,9	80,5	82,7	79,0	78,3 7	79,9

(sursa: Educația în Republica Moldova, publicație statistică 2018/2019, Biroul Național de Statistică, 117 p. În: https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatie_2019)

Carențele sus-menționate au condus la faptul că există o corelare insuficientă a formării inițiale cu cerințele sistemului educațional. Facultățile pedagogice nu au practica sistematică de a consulta managerii școlari sau propriii absolvenți, mentorii sau responsabili de practică din instituții sunt foarte slab plătiți sau neplătiți chiar pentru a oferi sprijin studenților în timpul puținelor ore de practică, nereacționând, decât foarte puțini, la apelurile de voluntariat, lansate de universități.

Conținutul și structura modulului psihopedagogic nu asigură o formare inițială de calitate, susțin unii studenții și mulți angajatori. Această opinie nu concordă cu cea a cadrelor didactice universitare, care, anual, actualizează programele și oferă ce se poate mai mult și mai bine, în condițiile pe care le au.

Se remarcă prestația modestă a multor cadre didactice, pregătite încă în perioada sovietică, dar și cu posibilități foarte puține de perfecționare. Foarte puțini din ei cunosc o limbă străină de circulație europeană, ca să poată beneficia de programe europene de

²⁹⁷ PROGRAMUL NAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE DIN EDUCAȚIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA 2016-2020 . Proiect. Chișinău, 2015, p.4.

²⁹⁸ PRODAN-ȘESTACOVA, Liubovi. Asigurarea unei educații de calitate-obiectiv aș Agendei de Dezvoltare Durabilă 2030//materiale ale Conferinței științifico-practice internaționale, 22 mai 2020. Chișinău, 2020, http://aap.gov.md/files/publicatii/conferinte/2020/tpap_2020.pdf.

formare, dar și să poată participa la diferite conferințe științifice peste hotare sau să facă parte din echipe interculturale de cercetare. Schimbul de profesori cu țările europene este aproape inexistent, doar în unele situații cu caracter sporadic, bazat pe relații private. Instituțiile de învățământ superior investesc foarte puțin sau deloc în formarea profesorilor universitari, doar participarea în anumite proiecte internaționale oferă asemenea șanse, dar acestea nu poartă un caracter planificat, sistematic²⁹⁹.

În prima versiune a Strategiei Educația 2030 este stabilit și diagnosticul situației în domeniul de care ne ocupăm. Principalele manifestări ale problemei resursa umană în sistemul educational sunt următoarele:

- lipsa acută a cadrelor didactice și manageriale calificate la toate nivelurile sistemului de învățământ;
- nivelul scăzut de solicitare a profesiilor cu profil pedagogic;
- nivelul scăzut de motivație și satisfacție profesională;
- nivelul scăzut de angajare a tinerilor specialiști, în special în mediul rural;
- disparitățile rural-urbane în ceea ce privește profesorii calificați;
- raportul dintre numărul cadrelor didactice titulare cu grade didactice /titluri științifico-didactice și științifice și numărul total de cadre didactice titulare accentuează problema calității resursei umane;
- vârsta medie înaintată a personalului științifico-didactic;
- ponderea redusă a cadrelor științifico-didactice titulare;
- raportul inechitabil dintre doctori și doctori habilitați;
- ponderea redusă a cadrelor științificodidactice abilitate cu dreptul de a conduce doctorate;
- ponderea redusă a cadrelor științificodidactice tinere < de 35 de ani;
- mecanismul nefuncțional de atragere a tinerilor în cariera universitară;
- nivelul insuficient de cunoaștere a limbilor de circulație internațională, a TIC de către personalul științifico-didactic în vârstă;
- dezechilibru de gen la toate nivelurile³⁰⁰.

Toate aceste manifestări afectează funcționalitatea sistemului de învățământ.

Într-o formula mai concretă, aceste manifestări se prezintă astfel: Numărul cadrelor didactice din sistemul de învățământul de educație s-a redus cu peste 20% în doar 10 ani. La începutul fiecărui an de studii instituțiile de învățământ general din țară își reiau activitatea cu

²⁹⁹ PROGRAMUL NAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE DIN EDUCAȚIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA 2016-2020 . Proiect. Chișinău, 2015, p. 5.

³⁰⁰ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030". Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021//https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

posturi didactice vacante, în special de educatori, profesori de matematică, profesori de limba și literatura română, fizică, educație fizică, limba engleză.

Reducerea numărului absolvenților de licee și opțiunile avantajoase de a-și continua studiile peste hotare, conduc la micșorarea constantă a admiterii și în universitățile cu profil pedagogic, ceea ce nu permite formarea de grupe academice la unele specialități și, respectiv, conduce la reducerea locurilor de muncă pentru cadrele științifico-didactice. Deși „înmatricularea” la facultățile pedagogice depășește de 2 ori „necesarul de cadre” estimat, rata angajării absolvenților în câmpul muncii rămâne sub limita necesarului de personal, deficitul de personal didactic menținându-se an de an. Chiar dacă numărul de absolvenți ai instituțiilor pedagogice depășește cu mai mult de 3 ori necesarul de cadre didactice, intră în sistem / se angajează doar circa 9% dintre aceștia³⁰¹. O bună parte dintre tinerii specialiști abandonează profesia fie în favoarea altor profesii, fie migrează în căutarea unui salariu mai bun.

Depopularea localităților rurale (în special în rândul populației tinere) ca urmare a locurilor de muncă limitate, infrastructurii proaste, dar și a lipsei perspectivelor, cel puțin, pe termen mediu, pentru un standard de viață decent, determină lipsa acută a cadrelor didactice și manageriale calificate în mediul rural, în special a celor tinere. Disparitățile rural-urbane în ceea ce privește profesorii calificați subminează calitatea predării în mediul rural; fiecare al cincilea profesor din mediul rural nu deține niciun grad didactic, aceste discrepanțe conducând la rezultate mai mici ale educației în mediul rural, demonstrat de numărul de elevi ce nu promovează/ iau note joase la examenele de BAC.

Sistemul de învățământ național demonstrează în continuare dezechilibru de gen la toate nivelurile, în medie ponderea femeilor în sistem din totalul de cadre didactice constituind cca 70 la sută. Mai pronunțat în acest context rămâne învățământul primar și secundar general, numărul de cadre didactice femei prevalând semnificativ, comparativ cu numărul de cadre didactice bărbați. Scade motivația cadrelor didactice pentru avansare în carieră, respectiv, descrește numărul de profesori cu grade didactice/ cu titlu științific și științifico-didactic. Raportul dintre numărul cadrelor didactice titulare cu grade didactice /titluri științifico-didactice și științifice și numărul total de cadre didactice titulare accentuează problema calității resursei umane.

Calitatea studiilor superioare și a cercetării universitare este afectată de următorii factori ce țin de resursa umană:

- vârsta medie înaintată a personalului științifico-didactic, ponderea redusă a cadrelor științifico-didactice titulare;

³⁰¹ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030”. Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021//https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf.

- raportul inechitabil dintre doctori și doctori habilitați;
- ponderea redusă a cadrelor științifico-didactice abilitate cu dreptul de a conduce doctorate;
- ponderea redusă a cadrelor științificodidactice tinere < de 35 de ani;
- mecanismul nefuncțional de atragere a tinerilor în cariera universitară;
- nivelul insuficient de cunoaștere a limbilor de circulație internațională, a TIC de către personalul științifico-didactic în vârstă.

În vederea depășirii situației nefavorabile în ceea ce privește calitatea resursei umane în sistemul de educație, este important să se cunoască etiologia problemei. **Principalii factori care au condiționat manifestările elucidate supra**, din perspectiva realității sociale din ultimii 10 ani, sunt:

- reducerea semnificativă a numărului de copii/elevi/studenti;
- provocările pieței muncii;
- condițiile sociale, economice, psihologice;
- emigrarea masivă a populației, inclusiv a cadrelor didactice;
- pierderea atractivității profesiei de cadru didactic;
- sistemul învechit de formare inițială și continuă a cadrelor didactice;
- lipsa coerenței și colaborării între structurile manageriale pe verticală și orizontală³⁰².

2. Formarea continua a cadrelor didactice

Conținutul subiectelor dezbătute anterior ne permite să înaintăm ipoteza că și procesul de formare continuă a pedagogilor nu funcționează adecvat. Observațiile și studiile concrete confirmă această presupunere.

Sistemul de formare profesională continuă în domeniul activității didactice este adaptat insuficient la calificarea, performanța, necesitățile și programul de activitate al cadrelor didactice se explică prin formarea continuă prea teoretizată și care oferă puține experiențe avansate, inclusiv în instituțiile de stat (institute, centre de formare și universități) sprijinite și promovate oficial să presteze asemenea servicii, și prin calitatea nesatisfăcătoare a formatorilor, care nu întotdeauna corespunde așteptărilor și necesităților cadrelor didactice.

Programele de formare profesională în domeniul activității didactice nu sunt diversificate în baza necesităților de calificare. Pe de altă parte, au apărut instituții dubioase, acreditate oficial, care oferă formare on-line sau tradițională, dar care nu se încadrează în

³⁰² PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030". Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021//https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

limitele „bunului simt”, cum se pronunță beneficiarii: „Te duci, plătești, nu faci nimic, nu iei nimic, dar ai certificat cu credite”.

Delegarea cadrelor didactice la stagiile de formare conduce la perturbarea procesului de studiu, cu adevărat, în cazul în care școlile nu se implică în formarea în corpore, în cadrul instituției, a personalului didactic. În afară de aceasta, se creează și probleme legate de deficitul bugetar al multor școli, care nu pot să achite deloc formarea, cel puțin o dată la 3 ani.

Autoformarea prin masterat, doctorat etc. nu este apreciată și încurajată la justa valoare în actele normative cu privire la atestarea cadrelor didactice.

De asemenea, se constată un nivel scăzut al motivației cadrelor didactice pentru formare care se explică, în mare parte, prin lipsa unui sistem echitabil de retribuire a muncii în sistemul educațional, prin lipsa oportunităților de afirmare profesională și de avansare în cariera, dar și prin faptul că angajatorul nu asigură financiar formarea continuă a cadrelor didactice, în majoritatea instituțiilor.

Codul Educației menționează formarea continuă drept una dintre obligațiile cadrului didactic, dar nu oferă reglementări cu privire la cadrele didactice ce nu se vor conforma acestei obligații. Formarea continuă către 2015, prin Regulamentul de atestare a cadrelor didactice, este cea mai importantă formă de dezvoltare profesională și bază pentru confirmarea/conferirea de grade didactice. Grad didactic mai mare înseamnă salariu mai mare. Drept urmare, formarea continuă era percepută la acel moment ca o activitate în care trebuie să investești bani pentru a îndeplini criteriile pentru grad și a lua un salariu mai mare. O mică parte dintre cadrele didactice sunt conștincioase și înțeleg formarea continuă ca pe o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea/afirmarea profesională.

De asemenea, cu ocazia cercetării politicilor din domeniul resurselor umane, au fost identificate cadre didactice cu peste 25 de ani vechime care nu au participat niciodată la formarea continuă și nu au ținut mai mult decât gradul al doilea (nu puteau fi debutanți toată cariera).

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice a fost afectată și de **management școlar de slabă calitate, cu lipsa competențelor manageriale și a culturii organizaționale, a standardelor profesionale pentru cadrele manageriale, care să asigure intrarea în sistem a persoanelor competente.** Practicile vicioase de până la intrarea în vigoare a Codului Educației de numire în funcție a directorilor de instituții de învățământ prin ordin, fără concurs, pentru o perioadă nedeterminată, nu au încurajat competiția și promovarea celor mai buni manageri în sector. Această stare de lucruri are

drept consecință diverse blocaje: lipsa unui sistem de responsabilizare a managerilor bazat pe rezultate, incapacitatea lor de a face față provocărilor din sistemul educațional, și foarte frecvent – incapacitatea managerilor școlari de a asigura susținerea financiară a formării continue a cadrelor didactice. Acestea au fost agravate prin practica de promovare în cariera managerială și didactică prin implicarea factorului politic (promovare pe linie de partid și „cumătrism”³⁰³.

În același timp, nu poate fi ignorat faptul că există unele practici pozitive de asigurare totală a formării continue în instituție pentru toate cadrele didactice, organizată anual, cu experți invitați din diverse instituții, cu abordarea holistică a procesului educațional, dar acestea sînt foarte puține, raportate la scara întregii țări, în condițiile trecerii școlilor la autogestiune financiară³⁰⁴.

Toate aceste curențe se manifestau în condițiile în care întreaga teorie și practică a educației adulților, dezvoltate de-a lungul timpului, au evidențiat cu claritate legătura dintre nevoile de dezvoltare profesională sau personală și eficiența actului educativ. Din acest considerent se impune în domeniul formării continue a cadrelor didactice o abordare multidimensională a procesului, prin valorificarea articulațiilor interne ale formării profesionale și ale nevoilor de dezvoltare profesională chiar din faza de proiectare, în vederea asigurării și proliferării succesului

Ideea cea mai importantă din perspectiva sistemului de formare continuă a cadrelor didactice o reprezintă faptul că reformarea acestuia nu constituie un scop în sine, ci este o premisă pentru realizarea unei misiuni esențiale: cariera didactică (construcția unei cariere didactice reale, orientate, motivante și deschise pentru cadrele didactice)³⁰⁵.

În opinia savanților autohtoni, Vicol N. și Butnaru, C. „formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor”³⁰⁶.

Cercetătoarea A. Afanas formulează următoarea definiție a acestui proces: „... un ansamblu de activități și practici educaționale, care vizează planificarea, organizarea, realizarea unui sistem de acțiuni necesare dezvoltării profesionale și personale ale cadrului didactic pentru

³⁰³ PROGRAMUL NAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE DIN EDUCAȚIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA 2016-2020. Proiect. Chișinău, 2015, p. 5.

³⁰⁴ PROGRAMUL NAȚIONAL PENTRU DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE DIN EDUCAȚIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA 2016-2020. Proiect. Chișinău, 2015, p. 5.

³⁰⁵ VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

³⁰⁶ VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

amplificarea cunoștințelor, perfecționarea competențelor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale, vizând profesionalizarea carierei didactice în contextual provocărilor societale”³⁰⁷.

În baza acestei definiții, putem constata următoarele:

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice presupune *obiective strategice de dezvoltare personală și profesională*, realizarea cărora necesită:

- promovarea unui traseu de evoluție în cariera profesională, a criteriilor de acces și de evaluare, a competențelor aferente și corelarea acestora cu standardele educaționale, astfel dezvoltând continuu managementul serviciilor educaționale în sistemul de formare profesională continuă la nivel național;

- asigurarea calității serviciilor educaționale prin promovarea resurselor umane de calitate în sistemul de formare profesională continuă;

- consolidarea statutului profesional al formatorilor din educația adulților³⁰⁸.

Dincolo de acest scop operaționalizabil din punct de vedere pedagogic, formarea continuă deschide o perspectivă mai difuză în timp, dar necesară perfecționării continue: autoformarea. După cum afirmă S. Cristea, „evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: formare inițială – formare continuă – autoformare. Sistemele (post)moderne de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă congruente la nivel de politică a educației”³⁰⁹.

Atât în Republica Moldova, cât și în România, formarea continuă este inclusă în programul de perfecționare al oricărui profesor, alături de obținerea gradelor didactice și de alte activități dezvoltatoare de carieră, precum manifestările metodico-științifice, schimburile de experiență, mobilitățile de studiu etc.

Ca demers particularizat de educație a adulților, formarea continuă a cadrelor didactice se înscrie în sistemul formal de organizare a activităților care au ca scop profesionalizarea carierei.

Funcțiile formării continue sunt³¹⁰:

- *funcția de profesionalizare*, care vizează formarea unor competențe profesionale noi (metodologice, de comunicare și relaționare, de dezvoltare a carierei, competențe digitale etc.), în acord cu politicile educaționale și cu schimbările la nivel de sistem și/sau de proces – de exemplu: utilizarea la clasă a unei strategii bazate pe o inovație în științele educației, evaluarea conform

³⁰⁷ AFANAS, Aliona. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice. Chișinău, 2021, p.15.

³⁰⁸ IBIDEM, p.15,16.

³⁰⁹ CRISTEA, S. CRISTEA S. Perfecționarea cadrelor didactice. 2007. <http://ro.scribd.com/doc/16646138/Perfecționarea-cadrelor-didactice>.

³¹⁰ VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

noilor standarde impuse de politicile educaționale europene, folosirea computerului în activitatea de predare-învățare-evaluare;

- *funcția de adaptare profesională*, cu referire la dezvoltarea sau exersarea competențelor deja dobândite și la diversificarea contextelor didactice în care pot fi utilizate – de pildă capacitatea de a îmbina eficient metodele tradiționale de predare-învățare cu metodele interactive moderne;

- *funcția de angajare profesională*, care accentuează necesitatea folosirii competențelor într-un cadru profesional larg (de exemplu în activitățile extracurriculare, în managementul organizațional etc.) ceea ce presupune implicit o abordare bazată pe inițiativă și creativitate;

- *funcția de organizare socioprofesională*, cu rol în autoconștientizarea statutului de inovator în demersul educațional și identificarea, din proprie inițiativă, a circumstanțelor care permit schimbarea.

Obiectivele formării continue a cadrelor didactice trebuie să fie axate pe:

- dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe;
- sporirea calității sistemului educațional;
- cunoașterea ambianței sociale;
- formarea/dezvoltarea ființei umane în contextul valorilor lumii contemporane³¹¹.

Formarea profesională continuă este realizată prin: activități de formare metodică și psihopedagogică, implementate la nivelul catedrelor în instituțiile de formare profesională continuă, conferințe, seminarii, dezbateri sau alte forme speciale de formare, organizate la nivel interșcolar, teritorial și național; cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice. În cadrul stagiilor de formare profesională continuă este logic să se accentueze toate tipurile de competențe ale profesorului³¹².

Instituțiile prestatoare de programe de FPC sunt instituții de educație, în mare parte instituții de învățământ superior aprobate prin ordinul MECC n. 1469 din 31.12.2020 anexa 1 (din cele 12 autorizate, 1 institut de profil, 10 cu statut de universitate și 1 centru educațional). Acestea oferă în funcție de cerere stagii de FPC la nivel național (majoritatea) și în funcție de solicitare și disponibilitate – stagii de FPC la nivel local. Tematica stagiilor este destul de consistentă, însă principalele stagii de FPC solicitate și oferite sunt din categoria celor obligatorii – psihopedagogie, didactica disciplinei, TIC și Branding profesional.

Cadrelor didactice / de conducere își poate perfecționa competențele profesionale la alegere în cele 12 instituții prestatoare de servicii de FPC: Institutul de Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea

³¹¹ CARA A. Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2006.

³¹² AFANAS, Aliona. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice. Chișinău, 2021, p.66

de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Academia de Studii Economice, AO Programul Educațional „Pas cu Pas”.

Pe parcursul ultimilor ani, deși observăm o profundă schimbare în abordarea FPC, încă există suficiente reminiscențe ale trecutului, în care formatorii sunt profesori universitari, unii fără a înțelege esența formării adulților (în lipsa unui standard ocupațional și a unei pregătiri adecvate pentru meseria de formator), stagiile de FPC se desfășoară în aceleași săli ca în studenție, nivelul de teorie al stagiilor mai rămâne destul de ridicat, rigiditatea conținuturilor, lipsa interactivității.

Totuși, starea de lucruri se schimbă treptat ca urmare a reformelor, a presiunii noilor politici educaționale și a bunelor practici evidențiate în proiectele cu finanțare externă. Odată cu trecerea la finanțarea prin taxe a stagiilor de FPC și noile legi cu privire la sursele de finanțare ale instituțiilor de învățământ superior, acest proces promovat de cadrele didactice a devenit o oportunitate de FPC, care nu putea fi neglijată. În consecință, instituțiile prestatoare de programe de FPC sunt într-o acerbă competiție de a atrage cadrele didactice pentru realizarea stagiilor de FPC obligatorie. Dimensiunea pozitivă constă în faptul, că s-a ajuns la o concurență privind creșterea calității stagiilor de FPC³¹³.

Una dintre întrebările generate, în ultimii ani, de implementare a programelor de formare continuă este: în ce măsură răspund aceste demersuri nevoilor de dezvoltare profesională, dat fiind faptul că, dincolo de imperativele social-generale, există diferențe local-comunitare și individuale? Pentru că formarea continuă antrenează o multitudine de resurse și de particularități profesionale, reflectate atât în funcționarea instituțională, cât și în dinamica relațiilor interumane (cursanți, formatori, organizatori, reprezentanți legali ai furnizorilor etc.), un răspuns elocvent poate veni chiar de la beneficiarii programelor, mai precis de la cadrele didactice. Succesul unui program de formare continuă, adică realizarea obiectivelor reflectată în dezvoltarea competențelor profesionale, depinde nu doar de construcția pedagogică a acestuia, ci și de percepția individualizată a participanților³¹⁴.

Așadar, cadrul didactic trebuie să fie, pe toată durata existenței sale, vigilent și activ cu privire la modalitățile de a-și menține capitalul de achiziții la nivel funcțional, prin reînnoiri și acumulări permanente, menite să faciliteze procesul de adaptare la schimbările inerente vieții. În acest sens, T. Callo³¹⁵ avansează **ideea integralității în dezvoltarea profesională a cadrelor**

³¹³ IBIDEM.

³¹⁴ VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

³¹⁵ CALLO, T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEPUSM, 2007. p. 54-55.

didactice, care este un proces de re/conformare a spiritului la o dezvoltare generală și profesională, de dimensionare a activității școlare în raport cu realitatea educațională, cu obiectivele educaționale și individuale, cu formarea intelectuală a persoanei și cu formarea ei spirituală, având ca dimensiuni practice reflecția, învățarea și adaptarea.

În același timp, implementarea ideilor formulate supra poate genera o serie de dificultăți. Câteva dintre caracteristicile conceptului de educație permanentă, după cum sintetizează R.H. Dave³¹⁶, sunt în măsură să evidențieze dificultățile de implementare socială a acesteia, ca proiect holistic:

– educația nu se termină odată cu școlarizarea instituționalizată, ci este un proces continuu, permanent. Educația permanentă se întinde pe durata întregii existențe a individului;

– educația permanentă nu se limitează la educația adulților, ci cuprinde, unificator, toate stadiile educației: preșcolar, primar, gimnazial, liceal etc. În acest mod, educația permanentă surprinde, în mod global, evoluția omului;

– educația permanentă reprezintă o abordare dinamică, ce permite adaptarea mijloacelor de învățare la condițiile impuse de dezvoltarea continuă.

Unele dintre *direcțiile de eficientizare a formării continue a cadrelor didactice sunt:*

a) Directivele europene de actualitate

Conform teoriei capitalului uman, „*guvernele ar trebui să privească formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți*, de la primele niveluri de învățământ, constituind fundația pentru un învățământ profesional eficient și pentru învățământul superior și garantând că societatea cunoașterii este o societate a incluziunii. În sprijinul acestor demersuri, normele prevăd ca toate cadrele didactice, dincolo de rolul lor de *transmițător de cunoștințe*, să fie antrenate în sisteme de dezvoltare profesională care să asigure „valorificarea nevoilor specifice ale fiecărui elev, dezvoltarea autonomiei elevilor, dobândirea competențelor-cheie, adaptarea predării la mediile multiculturale; utilizarea noilor tehnologii”³¹⁷.

În aceeași sursă se arată că „profesia de cadru didactic are caracteristici comune în întreaga Europă. Așadar, este necesară o viziune comună privind tipurile de aptitudini de care au nevoie profesorii, aplicată pe baza unor principii”. Aceste sugestii cu valoare de imperativ nu fac altceva

³¹⁶ DAVE R. H. Educația permanentă și curriculumul școlar. Hamburg: Institutul pentru Educație, 1973, APUD: VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

³¹⁷ APUD: VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

decât să reitereze necesitatea formării continue, ca mijloc de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, ai cărei beneficiari principali trebuie să fie elevii. Cei mai mulți furnizori de formare continuă din statele membre ale Uniunii Europene, și nu numai din această arie, se axează, în prezent, pe programe care încorporează nevoile generale de dezvoltare profesională, identificate la nivel de sistem.

b) Adaptarea formării continue la exigențele societății bazate pe cunoaștere. Educația la distanță

Multiplicarea și perfecționarea continuă a mijloacelor de comunicare a impus modificări atât la nivel de sistem și de instituție, cât și la nivel personal, datorate necesității dezvoltării competențelor digitale. Progresul tehnologic a reactualizat o perspectivă ce părea eludată într-un con de umbră: *educația la distanță*.

Internetul și computerul au devenit cel mai folosit cuplu tehnologic pentru comunicare rapidă, ignorând distanța și granițele dintre state. Toate facilitățile oferite de comunicarea virtuală au fost exploatate, incluzându-se între avantaje și posibilitatea educației la distanță. Însă ca orice curent nou, educația la distanță a înregistrat și limite; mai mult decât atât, unele dintre acestea au fost semnalate de inovatorii sistemului și nu de adepții modelelor tradiționale de învățare.

c) Valorizarea nevoilor de dezvoltare profesională în construcția programelor de formare continuă

Pentru integrarea eficientă a trebuințelor profesionale în dinamica dezvoltării carierei, vom realiza, mai întâi, o *delimitare conceptual-disociativă a sintagmelor nevoie de dezvoltare profesională și nevoie de formare continuă*. Prima are un caracter general, complex și include totalitatea cerințelor de asociere, la nivel funcțional, a competențelor profesionale prezente, cu cele necesare adaptării muncii la dinamica evolutivă a acesteia. În vederea rezolvării decalajelor între competențele deținute, la un moment dat, de un adult, și cele necesare exercitării actualizate a profesiei, există o multitudine de posibilități, printre care și formarea continuă.

Așadar, dezvoltarea profesională se poate realiza pe mai multe căi decât formarea continuă și nu toate trebuințele pot fi acoperite prin acest proces. Nevoile de formare continuă trebuie extrase din cele de dezvoltare profesională, printr-un proces de analiză vigilentă și exhaustivă. Totuși, unele trebuințe pot fi întâmpinate atât prin intermediul programelor de formare continuă, cât și prin alte activități de dezvoltare profesională, iar calea cea mai sigură de profesionalizare permanentă este fuziunea acestor demersuri. De exemplu, în domeniul educației, cadrele didactice își pot dezvolta cariera atât prin participarea la cursurile de formare continuă, urmată de aplicarea la clasă a noilor achiziții, cât și prin implicarea în activități cu caracter metodic-științific precum: cercurile pedagogice, conferințele, simpoziioanele, schimburile de experiență, proiectele educaționale etc.

Remarcăm complexitatea analizei nevoilor de dezvoltare profesională, dar și dificultatea generată de necesitatea existenței a doi factori care acționează convergent: viziunea realistă asupra stadiului prezent și claritatea anticipativă a investigatorului. Exemplificăm prin ideea că *dezvoltarea profesională vizează o multitudine de componente, care trebuie abordate ca sistem, nu ca o simplă alăturare sau însumare de nevoi identificate printr-un instrument oarecare: comportamentul, atitudinile (față de munca proprie, față de colegi, față de public etc.), aptitudinile ce necesită armonizare cu evoluția științifică și tehnologică, cunoștințele și competențele profesionale.*

În acest context, în care se încadrează și cariera didactică, remarcăm că *particularizările nevoilor de dezvoltare profesională sunt esențiale pentru asigurarea eficienței programelor de formare continuă.* Fiecare profesor, fiecare instituție școlară și fiecare comunitate se raportează la un specific în care sunt incluse caracteristicile socio-psiho-fizice ale celor doi poli ai educației (elevii și cadrele didactice), cultura organizațională și ethosul comunitar.

*Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor*³¹⁸.

Necesitatea inovării sistemului de formare continuă a cadrelor didactice, *recomandată de directivele europene*, se află în strânsă legătură cu nevoile individuale de dezvoltare profesională

Funcția de organizare socioprofesională a formării continue trebuie să devină o realitate practică, vizibilă la scară largă, în vederea asigurării progresului și adaptării actului educațional la problematica clasei de elevi.

Unul dintre răspunsurile la problematica actuală a învățării la vârsta adultă este *educația la distanță* cu ajutorul suportului multimedia.

Sistemul de formare mixt („blended-learning”), pe care îl considerăm o soluție rezolutivă pentru problematica învățării la vârsta adultă în contemporanitate, are următoarele avantaje: *este orientat spre nevoile formabilului, spre autoformare, limitează costurile materiale și temporale, de asemenea este adaptat tendințelor de evoluție tehnologică.*

În actualitate, dezvoltarea profesională necesită abordări sistemice, în care nevoile specifice profesiei trebuie să aibă congruență atât cu cele individuale, cât și cu cele social.

³¹⁸ VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

CONCLUZII:

Sistemul actual de formare inițială și continuă a cadrelor didactice nu asigură calitatea necesară a acestora pentru a răspunde provocărilor unei societăți în schimbare. Cerințele actuale pentru formarea cadrelor didactice sunt definite în mare parte prin cantitatea programelor educaționale și mai puțin prin calitatea acestora. O bună parte a cadrelor didactice sunt pregătite conform programelor profesionale depășite, iar discrepanța dintre teoria învățată și competențele solicitate la angajare nu motivează elevii și studenții să aibă o atitudine perseverentă în procesul educațional. Instituțiile de învățământ continuă, în mare parte, să formeze pedagogi conform principiilor învechite care se axează pe reproducerea mecanică a subiectelor de către elevi și centrată pe cadrul didactic (și același lucru se întâmplă la formarea continuă, care urmează cerințe destul de rigide în bază de cursuri);

Sistemul educațional nu asigură condiții adecvate/suficiente pentru menținerea și stimularea performanței profesionale a cadrelor didactice. Din acest motiv, anual, planul de înmatriculare la buget pentru domeniul științe ale educației nu este valorificat în proporție de 20-30%. Sistemul educațional național are în ultimii ani o insuficiență de circa 2000 de cadre didactice, inclusiv 800 pentru educația timpurie;

Cultura organizațională slabă la nivelul întregului sistem nu stimulează dezvoltarea profesională. Formarea inițială și continuă este importantă, dar nu este suficientă. Pentru dezvoltarea profesională trebuie să existe o cultură organizațională adecvată. Administrațiile școlare au nevoie de mai mult sprijin pentru a crea și menține o cultură de învățare, bazată pe respect față de sistemul educațional, instituția educațională, cadre didactice, elevi și părinți;

Sistemul este birocratizat și gestionează defectuos timpul cadrului didactic. Spiritul de centrare pe cel ce învață se pierde într-o cultură care urmărește controlul asupra cadrelor didactice. În aceste circumstanțe, activitatea cadrelor didactice este concentrată asupra raportărilor în detrimentul profesionalizării, inițiativei, gândirii reflexive și creativității.

Educația este insuficient integrată/corelată cu activitățile din domeniile cercetării și inovației, fapt ce se răsfrânge negativ atât asupra calității procesului de instruire, cât și asupra situației din domeniul cercetării, dezvoltării și inovării. Tot mai puțini tineri optează pentru o carieră științifică³¹⁹.

³¹⁹ HOTĂRÂREA de Guvern nr.377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”//Monitorul Oficial din 26.09.2020, nr.153-158, art.508.

3.Viziuni strategice privind îmbunătățirea situației în domeniu

În proiectul Strategiei Educației 2030 sunt preconizate și o serie de obiective orientate spre îmbunătățirea calității resurselor umane din domeniul educației. Invocăm ideile-cheie preconizate:

OBIECTIVUL STRATEGIC nr.3

Calitatea cadrului didactic – calitatea educației – calitatea resurselor umane – calitatea economiei: Asigurarea cu resurse umane de calitate în învățământ capabile să realizeze educație de calitate care ar promova oportunități de învățare pentru toți astfel, încât până în anul 2030 necesitatea de cadre didactice, științifico-didactice să fie asigurată cu cel puțin 95%.

Obiectivul general nr.3.1: Atragerea, motivarea tinerilor pentru cariera didactică/ științificodidactică/ de cercetare, formarea profesională inițială și facilitarea angajării și inserției profesionale a absolvenților instituțiilor cu profil pedagogic, astfel încât vârsta medie a cadrelor didactice/ științifico-didactice din sistem să se micșoreze cu cel puțin 5 ani către anul 2030.

Obiectivul specific nr.3.1.3: Facilitarea studenților instituțiilor cu profil pedagogic prin-un pachet social și educațional, astfel încât până în anul 2030 să crească cu cel puțin 50% numărul de candidați la specialitățile pedagogice, cu o medie nu mai mică de 8 puncte la examenul de BAC.

Obiectivul specific nr.3.1.4: Modernizarea curriculumului și procesului de formare profesională inițială a cadrelor didactice, psihologilor școlari (altor categorii de specialiști) din perspectiva interconexiunii noilor tehnologii informaționale, pedagogice/ didactice și a bunelor practici europene.

Obiectivul specific nr.3.1.5: Facilitarea angajării în câmpul muncii, inserției profesionale și monitorizarea traseului profesional al absolvenților instituțiilor de învățământ pedagogic, astfel rata angajării și inserției profesionale să crească cu cel puțin 10% anual.

Obiectivul general nr.3.2: Sporirea atractivității profesiei de cadru didactic/ științifico-didactic, psiholog școlar, manager educațional și menținerea cadrelor performante în sistemul de învățământ, prin dezvoltarea unui sistem integrat de management al performanței și avansării în carieră, motivare și stimulare a performanței profesionale, astfel încât rata abandonului profesional să se diminueze cu cel puțin 10% anual.

Obiectivul general nr.3.3: Modernizarea sistemului și a procesului de formare profesională continuă a personalului didactic (altor specialiști)/ științifico-didactic, managerial din perspectiva motivării pentru învățare pe tot parcursul vieții, astfel încât procentul calității resursei umane din sistem să crească cu cel puțin 5% anual³²⁰.

³²⁰ PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030". Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021//https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf

În vederea realizării finalităților trasate este necesar să fie precizat structura / structurile care elaborează metodologia formării profesionale a cadrelor didactice. În prezent, Institutul Național de Științe ale Educației și universitățile joacă oarecum un rol de lider în stabilirea direcției de dezvoltare profesională a profesorilor, dar acest rol nu este clar definit. Deoarece multe dintre responsabilități sunt noi sau în tranziție de la o entitate la alta, rolurile și liniile de colaborare dintre acestea nu sunt în prezent clar definite³²¹.

APLICAȚII

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. Ce probleme există în Uniunea Europeană la capitolul resursa umană în sistemul de educație?
2. Identificați factorii care conduc la descreșterea prestigiului profesiei de pedagog din perspectiva realității din Republica Moldova.
3. Care este calitatea pregătirii cadrelor didactice în USARB?
4. Demonstrați necesitatea modernizării formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice.
5. Estimați prevederile Strategiei Educația 2030 cu privire la îmbunătățirea calității resursei umane în sistemul educațional din Republica Moldova.
6. Determinați rolul USARB în formarea continuă a cadrelor didactice (analizați SITE-ul USARB și elaborați un Ghid de interviu semistrukturat în vederea obținerii datelor suplimentare de la Directorul Centrului de formare profesională continuă din Cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Enunțuri esențiale

- Sectorul educațional își poate îndeplini misiunea doar dacă resursa umană este una de calitate;
- În ceea ce privește nivelul de școlarizare al viitorilor profesori care vor predă în învățământul secundar, în toate țările Europei pregătirea se realizează la nivelul învățământului superior;
- Referitor la formarea inițială pentru profesia didactică, constatăm că în țările europene există două modele principale pentru organizarea studiilor: modelul simultan și modelul consecutiv;

³²¹ ANALIZA evaluării în sistemul educațional. Iulie 2019.

UNICEF//<https://www.unicef.org/moldova/media/5126/file/Analiza%20evalu%C4%83rii%20C3%AEEn%20sistemul%20educa%C5%A3ional%20.pdf>

- Potrivit datelor prezentate de MECC, la începutul anului de studii 2019/2020 în instituțiile de învățământ general din țară se atesta 2174 de posturi didactice vacante;
- La începutul fiecărui an de studii instituțiile de învățământ general din țară își reiau activitatea cu posturi didactice vacante, în special de educatori, profesori de matematică, profesori de limba și literatura română, fizică, educație fizică, limba engleză;
- Chiar dacă numărul de absolvenți ai instituțiilor pedagogice depășește cu mai mult de 3 ori necesarul de cadre didactice, intră în sistem/ se angajează doar circa 9% dintre aceștia;
- Sistemul de învățământ național demonstrează în continuare dezechilibru de gen la toate nivelurile, în medie ponderea femeilor în sistem din totalul de cadre didactice constituind cca 70 la sută;
- Raportul dintre numărul cadrelor didactice titulare cu grade didactice /titluri științifico-didactice și științifice și numărul total de cadre didactice titulare accentuează problema calității resursei umane;
- Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un demers particularizat de educație a adulților, bazat pe achiziții de natură metodică și psihopedagogică conexe cu nevoile de dezvoltare profesională, realizat în scopul optimizării rezultatelor școlare și sociale ale elevilor;
- Strategia Educație 2030 prevede: Asigurarea cu resurse umane de calitate în învățământ capabile să realizeze educație de calitate care ar promova oportunități de învățare pentru toți astfel, încât până în anul 2030 necesitatea de cadre didactice, științifico-didactice să fie asigurată cu cel puțin 95%.

BIBLIOGRAFIE

1. Comisia Europeană/ESCEA/Eurydice, 2018. Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, http://publications.europa.eu/resource/ellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1
2. BOLBOCEANU A., VRABII V. Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro), 2018;
3. GAGAUZ, O. Alegerea profesiei și aspirațiile tinerilor privind învățământul superior din R. Moldova. 2018.
4. NEGURĂ, P. Atractivitatea profesiei didactice în rândul tinerilor: o scurtă analiză, urmată de câteva recomandări de politici. Studiu prezentat în cadrul unui eveniment COMpEC, 2018.

5. PATAKI, et al. Studiul privind măsurile de politici pentru îmbunătățirea atragerii, pregătirii și menținerii personalului didactic în sistemul de învățământ din Republica Moldova, elaborat în cadrul Programului Suport pentru Reforma Educației în Republica Moldova (OSF-SUPREM), susținut de către Fundațiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros- sectorul educațional își poate îndeplini misiunea doar dacă resursa umană este una de calitate Moldova, 2015.
6. POGOLȘA L., AFANAS A. (coord.). ș.a. Formarea profesională continuă în Republica Moldova. Un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia „Impressum”, 2017.
7. Programul Național de Dezvoltare a Resurselor Umane (proiect) a fost elaborat în cadrul Programului Suport pentru Reforma Educației în Republica Moldova (OSF-SUPREM), susținut de către Fundațiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros-Moldova, 2015.
8. PROGRAMUL de implementare a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030”. Proiect în curs de elaborare. Versiunea Grupului de lucru la data de 30 martie 2021//https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Programul-Strategiei-Educatie-2030-Versiunea_01.pdf
9. ȘERBĂNESCU, Laura. Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. Bucureți, 2011;
10. ZGAGA P. Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene. București: Editura Universitară, 2007.
11. VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf;
- SAVVA, Marianna. Specificul structurii personalității cadrului didactic: abordări teoretice??Studia Universitatis Moldaviae, 2018, nr.5. Seria Științe Sociale, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/10.p.67-76_115.pdf
12. ЗАСЫПКИН В.П., ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., ШУКЛТНА Е.А. Учительство как социально-профессиональная общность//Социологическое исследование, 2015, №2, с. 113-122;
13. ПРОКАЗИНА, Н.В., ЛАНЦЕВ В.Л. Роль общественно-профессиональгых объединений педагогов в условиях ьщдернизации системы образования//Вестник Института социологии, 2020, №2, Том 11, с. 157-173

Cursul nr.6. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane

1. Mediul de învățare extins: familiile. Percepțiile elevilor cu privire la suportul parental în Republica Moldova
2. Abordări contemporane ale educației
3. Stiluri parentale
4. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane: dimensiunea empirică
5. Aplicații.

1. Mediul de învățare extins: familiile. Percepțiile elevilor cu privire la suportul parental în Republica Moldova

Educația familială reprezintă o modalitate esențială de realizare a educației informale și manifestă principalele caracteristici ale acesteia: se realizează în mod nesistemic, prin experiențe de viață trăite în mod concret, direct; se manifestă difuz în conduita indivizilor și a grupurilor, impregnează personalitatea cu specificul sau prin influențarea implicită, integrală și continuă³²².

Importanța familiei în formarea și devenirea personalității umane este incontestabilă. Cei șapte ani de acasă își lasă amprenta pentru toată viața omului, deschizându-i calea spre producerea sinelui prin interiorizarea valorilor familiale, valorilor naționale și a celor generalumane. Familia ne învață a iubi, a prieteni, a colabora, a munci, a crea frumosul, a perpetua tradițiile spiritualității, eticii și moralei creștine. În familie copilul învață a fi om, personalitate, un bun soț sau o bună soție, un părinte eficient și un bunic sau bunică înțeleaptă. În esență familia constituie pilonul de bază al promovării valorilor umane și culturii societății. **Antropologul britanic John D. Unwin a efectuat un șir de cercetări profunde privind apariția, dezvoltarea și dispariția a 80 de civilizații pe parcursul a 4 mii de ani. El a descoperit un fenomen interesant pe care-l consideră legitate.** În toate civilizațiile se debuta cu un ansamblu de norme morale conservatoare, familia având un rol central în consolidarea acestora. Mai apoi, afectată de poluarea și liberalizarea valorilor, familia pierdea din statutul ei de odinioară, iar civilizația intra într-un declin care accelera dispariția ei³²³. Calitatea educației în familie marchează de timpuriu dezvoltarea personalității individului, șansele reușitei școlare și ale afirmării ulterioare.

³²² IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p.6

³²³ CUZNEȚOV, Larisa. Pedagogie și psihologia familiei. Suport de curs. Chișinău 2014, http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/352/Cuznetov%2C%20Larisa._Pedagogia%20si%20psi%20hologia%20familiei._S

Concomitent se atestă faptul că părinții se confruntă cu numeroase probleme în educația copiilor pe care deseori nu știu cum să le trateze pentru o rezolvare cât mai eficientă și cu efecte pozitive pe termen lung.

Natura și măsura suportului din partea familiei și comunității diferă în țări diferite, însă familiile - mici, nucleare sau extinse - invariabil sunt prima unitate socială în care copiii învață și se dezvoltă. Grija părintească bună poate avea forme diferite și poate fi conturată de diverse forțe sociale și culturale, însă ea mereu presupune că copiilor li se oferă suport, grijă, dragoste, ghidare și protecție, care creează condiții pentru dezvoltare fizică, mintală și socială sănătoasă.

În chestionarele PISA 2018 elevii au fost întrebați cu privire la suportul emoțional perceput din partea părinților lor³²⁴. Măsurările suportului acordat de părinți, folosite în Raportul PISA a solicitat elevilor să gândească la anul academic 2017-2018 și să spună în ce măsură sunt sau nu de acord cu afirmațiile ce urmează:

- *Părinții mei susțin eforturile și realizările mele;*
- *Părinții mei mă susțin atunci când mă confrunt cu dificultăți la școală;*
- *Părinții mă încurajează să fiu încrezut.*

Elevii au fost rugați să raporteze afirmațiile de mai sus la o scară de patru puncte, cu categorii de răspuns „întru totul de acord”, „de acord”, „nu sunt de acord” și „nu sunt deloc de acord”. Apoi răspunsurile au fost rezumate într-un indice al sprijinului din partea părinților în activități școlare.

În Republica Moldova acest indice variază între -2,4 și 1 (unde 1 indică cel mai înalt nivel de acord cu toate afirmațiile). Valoarea „0” corespunde cu valoarea medie a indicelui în țările OECD. Valorile mari ale acestui indice corespund elevilor, care „sunt de acord” sau „sunt întru totul de acord” cu toate afirmațiile de mai sus. Valorile aproape de „0” corespund elevilor care sunt de acord cu o parte din afirmații. Valorile mici ale acestui indice corespund elevilor care nu au fost de acord cu aproape toate afirmațiile cu privire la suport parental. **Indicele mediu al suportului parental în Republica Moldova este -0,05, el fiind foarte aproape de indicele mediu în țările OECD**³²⁵.

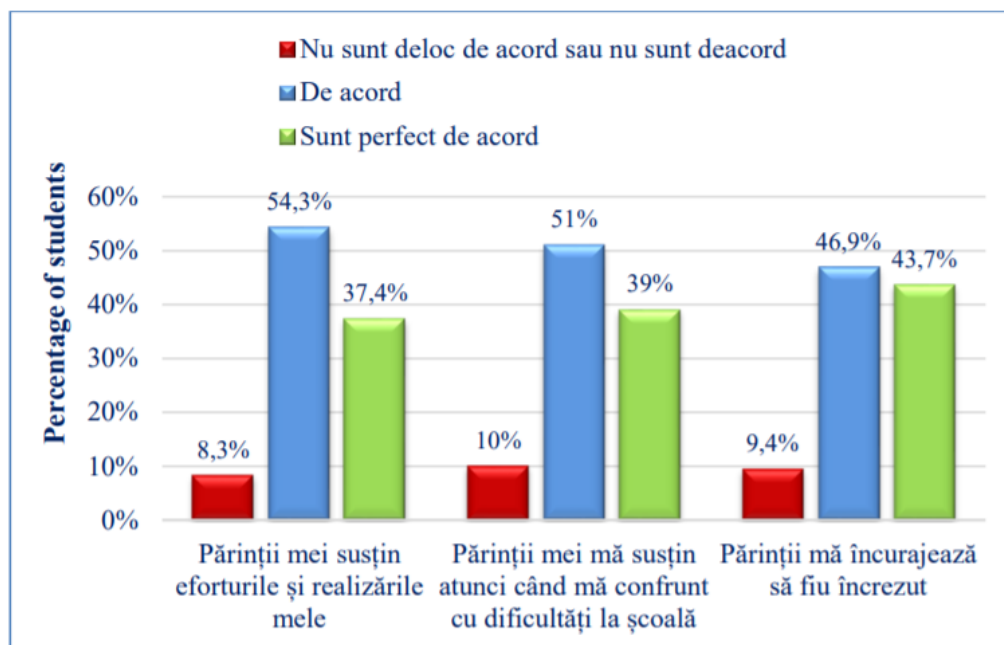
Figura 1 prezintă procentajul de elevi în Republica Moldova, care au raportat că „nu sunt deloc de acord sau nu sunt de acord”, „sunt de acord” și „sunt întru totul de acord” cu afirmațiile privind suportul părinților în activitățile lor școlare. În Republica Moldova circa 54% din numărul de elevi sunt de acord că părinții lor sprijină eforturile și realizările lor educaționale; 37% - sunt întru totul de acord cu aceasta și doar 8% nu sunt deloc de acord sau nu sunt de acord. Circa 90% din numărul de respondenți sunt de acord sau întru totul de acord că atunci când elevii se confruntă

³²⁴ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

³²⁵ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

cu dificultăți la școală, părinții îi susțin. Cu toate acestea, 10% din numărul de elevi nu au fost de acord sau nu au fost deloc de acord cu faptul că părinții îi susțin atunci când au dificultăți la școală. Circa 47% din numărul de elevi sunt de acord cu afirmația că părinții îi încurajează să aibă încredere în forțele proprii; 44% sunt întru totul de acord și 9% nu sunt deloc de acord cu această afirmație³²⁶.

FIGURA 1. Percepția elevilor cu privire la suportul parental în Republica Moldova



Putem observa că, în medie, indicele suportului parental crește odată cu creșterea statutului social-economic al elevului. În Republica Moldova, în medie, indicele suportului parental pentru elevii social-economic dezavantajați este -0,28, ceea ce înseamnă că elevii dezavantajați au spus că nu au mare parte de suport parental în eforturile lor educaționale, atunci când au dificultăți la învățare, precum și că părinții nu îi încurajează să aibă încredere în sine. Pe de altă parte, în medie, indicele suportului parental pentru elevii social-economic avantajați este 0,16, ceea ce înseamnă că elevii avantajați au fost de acord cu afirmațiile că părinții îi sprijină în realizările lor academice și în eforturile educaționale, îi susțin atunci când au dificultăți la școală și le inspiră încredere în sine.

Participarea în activități școlare reprezintă o provocare și consumă timpul personalului școlar și al părinților, însă implicarea părinților, uneori, ar putea fi singura cale de a rezolva probleme grave de comportament la instituția de învățământ și implicarea părinților poate crea un mediu pozitiv pentru învățarea elevilor. Unele studii, de asemenea, sugerează că nivelul mic de implicare a părinților poate reflecta încrederea părinților în profesori sau modelul de guvernare a

³²⁶ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

școlii bazat pe înțelegerea că profesorii controlează procesul de instruire și părinții acordă sprijin sau, pur și simplu, delegă responsabilitățile lor academice.

2. Abordări contemporane ale educației

În abordările contemporane se discută despre **eroziunea funcțiilor familiei și mai ales a funcției de socializare** și, implicit, despre limitele educației familiale, **educația fiind atribuită în principal școlii**. Totodată se discută despre **de-școlarizarea educației, despre necesitatea întoarcerii priorităților educației în familie**, școala având ca sarcină doar instruirea³²⁷.

Tendințe contradictorii se manifestă și în spațiul educației, reflectate și în cercetarea acesteia și mai ales în promovarea unor politici educaționale.

Sunt pe de o parte tendințe de concentrare a educației într-un singur focar, școală sau familia, pe de altă parte, sunt tendințe de difuziune a acesteia în comunitate, datorită globalizării, informatizării, mass-media.

Infuzia în conținuturile educației a virtualului, a informațiilor punctuale despre realitate, viteza schimbărilor în toate planurile vieții și reformarea educației pentru a fi adecvată acestora, relativizarea valorilor, au produs efecte care deseori conduc spre **interogația «educația încotro?»**³²⁸

Psihologul român Aurora Liiceanu susține că dezbaterile legate de educație reies și din faptul că actualmente profesorii nu vor să fie decât „niște agenți educaționali, care se manifestă în conformitate cu posibilitățile lor și felul în care gândesc ei educația. Ei nu mai vor să se ocupe de partea de formare a personalității, ci vor doar să fie informaționali, adică să ofere informație, ori părinții care vor să scape și ei într-un fel de copii, să se ocupe altcineva de ei, din comoditate sau, mă rog, din lipsă de timp, și-ar dori ca această formare a personalității, a persoanei care este copilul în devenire să fie și o obligație sau o preocupare pentru profesori, ceea ce ei nu vor. Și din acest conflict între a defini care sunt atribuțiile profesorului și care sunt obligațiile părinților **apare acest conflict în care copiii sunt la mijloc**”³²⁹ – fenomene comune și pentru sistemul de educație din Republica Moldova, după cum afirmă Lucia Argint-Căldare³³⁰.

³²⁷ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p.6.

³²⁸ IBIDEM.

³²⁹ De ce este sistemul de educație un dezastru? Răspunsul Aurorei Liiceanu”, postat 19.02.17, <http://www.digi24.ro/stiri/actualitate/social/de-ce-este-sistemul-de-educatie-un-dezastru-raspunsul-aurorei-liiceanu-672767>.

³³⁰ ARGINT-CĂLDARE, Lucia Profesor și părinte în secolul XXI: între colaborare și confruntare . În: Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice; resp. ed.: Anatol Gremalschi. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. "Lexon-Prim"). – 92 p.: https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu_parteneriate%20educatie%2C%202017.pdf.

În acest context, are sens să fie concretizate rolurile funcționale ale fiecărei instituții sociale implicate direct în educația copiilor. Este bine cunoscut faptul că în primele etape ale vieții, responsabilitatea educării copilului revine familiei. **Impactul familiei asupra dezvoltării și achizițiilor școlare ale copilului a fost cercetat de către specialiști, studiile demonstrând că dezvoltarea copilului este influențată în proporție de 70% de familie, iar adaptarea școlară este influențată de familie în proporție de 74%**³³¹. Copiii vin la școală cu 90% din minte deja formată: matricea fiecăruia de receptivitate, concentrare și curiozitate e deja „turnată” de acasă și din grădiniță³³². Starea generală de hărnicie, reziliență și răbdare sunt iarăși valori atitudinale care pornesc de acasă, din cât a reușit fiecare familie să-și ancoreze deja copilul în realitate și în responsabilitățile acestei vieți. Inteligența generală, predispoziția de a fi curios, dornic să afle, să participe la învățare sunt, de pildă, vizibile, diferențiat, de la un copil la altul, în prima zi de școală.

Impactul acțiunilor realizate în baza parteneriatelor stabilite dintre școală și diverși parteneri a fost analizat în 2019, de către cercetătoarea autohtonă A. Cara în baza opiniilor respondenților, colectate de pe un eșantion reprezentativ, alcătuit din părinți, în lunile axate pe următoarele domenii: comunicarea școală-familie, temele pentru acasă, implicarea părinților în procesul decizional al instituției³³³.

În baza opiniilor respondenților, s-a constatat:

1. Deși cadrul normativ aprobat în Republica Moldova are ca obiectiv îmbunătățirea calității educației, datele colectate arată că doar 58% din respondenți sunt mulțumiți de calitatea educației oferite copiilor în cadrul instituțiilor de învățământ general; 37% din respondenți nu sunt mulțumiți; 5% din ei nu sunt siguri ce să răspundă.

2. Mai mult de 54% din respondenți sunt mulțumiți de conlucrarea dintre școală-familie; 32% din părinți au menționat că nu sunt mulțumiți; 14% din ei nu sunt siguri. În acest sens, se conturează o tendință pozitivă privind implicarea părinților în procesul decizional al instituției de învățământ general prin intermediul organelor colective de conducere: circa 64% din părinți au menționat că în cadrul școlii frecventate de copiii lor funcționează un consiliu/comitet al părinților; 28% din părinți au indicat că nu funcționează; iar 8% din ei nu sunt siguri de acest lucru. Părinții elevilor consideră că prin intermediul consiliului de părinți ei se implică în luarea deciziilor la

³³¹ DUMITRU, Stela, „Parteneriatul școală-familie – vector esențial al managementului clasei de elevi”, postat 11 oct. 2017, https://socidoc.com/download/consilierea-familiei-parteneriatul-scoala-familie-vector-esential-al-managementului-clasei-de-elevi_59deadeed64ab242ccc3dd33_pdf#

³³² ARGINT-CĂLDARE, Lucia. Profesor și părinte în secolul XXI: între colaborare și confruntare. În: Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice; resp. ed.: Anatol Gremalschi. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. "Lexon-Prim"). – 92 p.: https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu_parteneriate%20educatie%2C%202017.pdf

³³³ CARA, Angela. Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2019, <http://ipp.md/wp-content/uploads/2019/06/Studiu-Cara-Angela.pdf>

nivelul școlii: monitorizarea procesului educațional; implicarea în organizarea diferitor activități extrașcolare în cadrul instituțiilor; organizarea diferitor activități culturale.

FIGURA 2. Opinii privind calitatea educației în instituțiile de învățământ
Sunteți mulțumiți de calitatea educației oferite copiilor în cadrul instituțiilor de învățământ general?

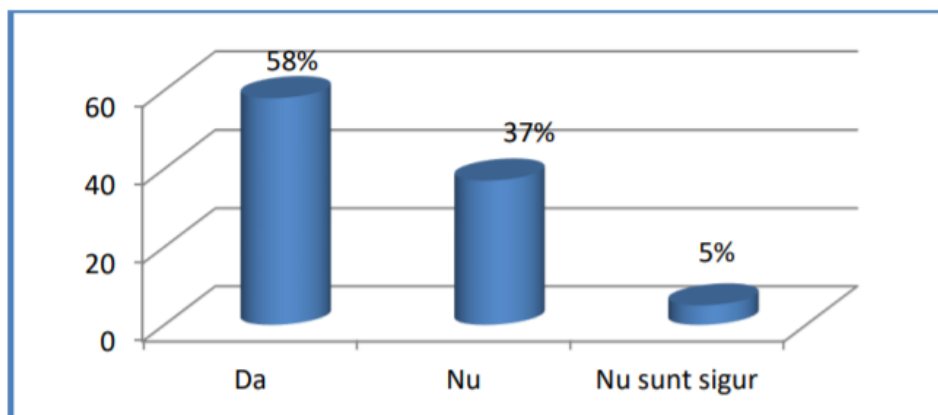
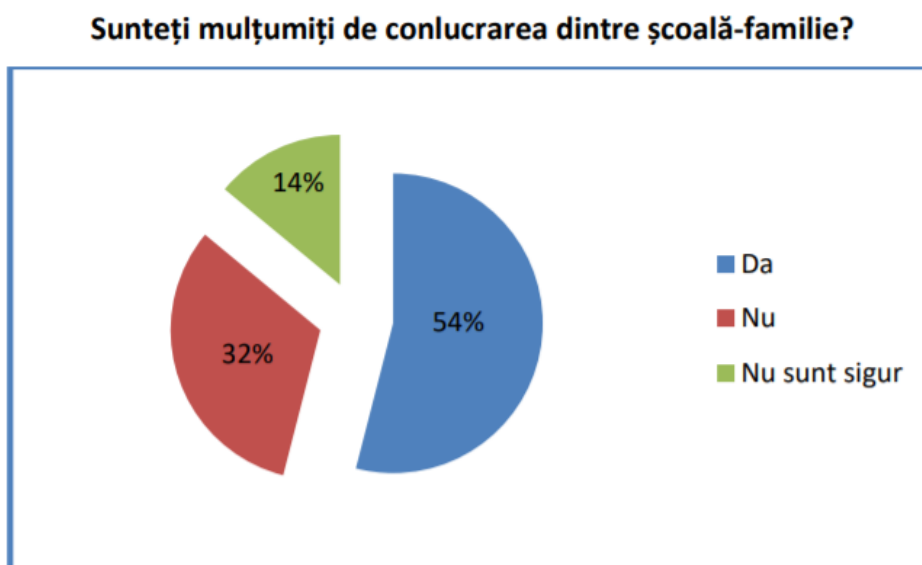


Figura 3 Conclucrarea școală-părinți



3. Comunicarea la nivel de management școlar este dominată de metode clasice: agendele elevilor și scrisorile sunt pe suport de hârtie. Mai mult de jumătate din respondenți (58%) nu sunt informați despre progresul școlar al copilului lor; doar 38% din respondenți consideră că sunt informați; 4% din respondenți nu sunt siguri dacă sunt sau nu informați. Marea majoritate a părinților comunică cu dirigintele și cu cadrele didactice doar atunci când apar conflicte între elevi sau încălcări de disciplină. În scopul stabilirii unei comunicări eficiente între școală și familie, părinții recomandă utilizarea pe larg a rețelelor de socializare (e-mail, Viber, Messenger),

elaborarea calendarului de activități școlare ale elevilor și a calendarului de activități la care pot participa părinții, introducerea agendei electronice a elevului.

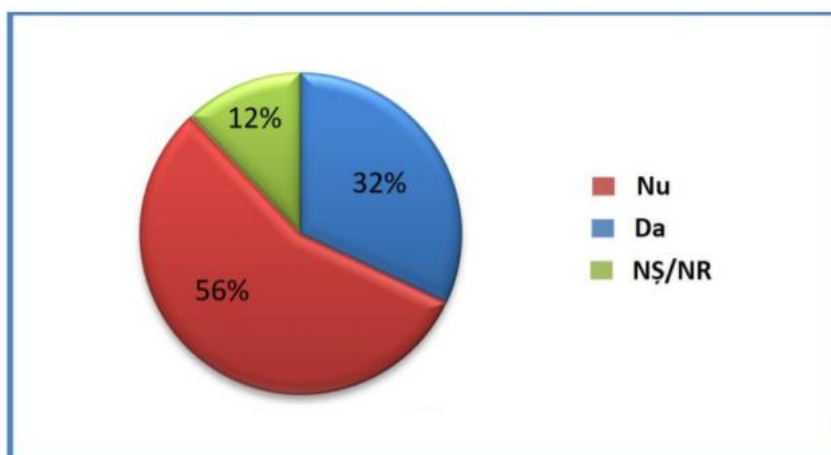
4. Circa 62% din părinții indică diverse activități extrașcolare la care au participat împreună cu copiii lor; 30% din părinți au menționat că copiii lor nu au fost implicați în activități extrașcolare; 8% din respondenți nu sunt siguri dacă ei au participat sau nu la activități extrașcolare. În viziunea părinților, activitățile extrașcolare ar trebui să continue activitățile școlare propriu-zise, adică să fie o „școală după școală”.

5. Mulți părinți consideră că activitățile extrașcolare ar trebui să fie organizate sub forma unor pregătiri suplimentare pentru testările finale. Această viziune a părinților derivă din faptul că mai mult de jumătate din ei (circa 56%) nu știu cum să-și ajute propriii copii să-și facă temele pentru acasă; doar 32% din părinți afirmă că știu să facă acest lucru, iar 12% din ei nu sunt siguri dacă știu sau nu știu cum să-și ajute propriii copii.

6. Majoritatea părinților doar verifică dacă copiii lor și-au făcut temele pe acasă, fără a le oferi vreun ajutor, motivând acest lucru prin faptul că nu știu cum să o facă. Se atestă necesitatea instruirii părinților în aspectele ce țin de implicarea lor în activitățile educaționale de acasă. În acest sens, mulți părinți roagă să li se ofere materiale suport și/sau instruiri suplimentare³³⁴.

Figura 4. Cunoștințele părinților referitoare la ajutarea elevilor să-și facă temele pe acasă

Dumneavoastră știți cum să vă ajutați copiii să-și facă temele pe acasă?



Majoritatea problemelor din colaborarea școală-familie reies din³³⁵:

³³⁴ CARA, Angela Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2019, <http://ipp.md/wp-content/uploads/2019/06/Studiu-Cara-Angela.pdf>

³³⁵ ARGINT-CĂLDARE, Lucia. Profesor și părinte în secolul XXI: între colaborare și confruntare. În: Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice; resp. ed.: Anatol Gremalschi. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. "Lexon-Prim"). – 92 p.: https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu_parteneriate%20educatie%2C%202017.pdf

- decalajele existente între problemele reale ale școlii și cele declarate;
- popularizarea insuficientă a indicatorilor de performanță care ar permite evaluarea, nu doar la nivel de atitudini, a eficienței parteneriatului școală-comunitate de părinți (lipsa standurilor informaționale);
- lipsa oportunităților de popularizare a succeselor și rezultatelor școlii (pe site-ul, pagina sau cartea de vizită a instituției etc.);
- atitudinea formală a managerilor față de implicarea părinților în luarea de decizii;
- cunoașterea superficială sau necunoașterea actelor legislative de ambele părți.

Succesul interacțiunii dintre școală și familie depinde doar de subiecții educației, care realizează în comun activități coordonate, prin unitate de idei și obiective. Interacțiunea familiei cu școala cuprinde tot mai multe elemente ale economiei de piață, ceea ce înseamnă că cerințele părinților privind calitatea serviciilor educaționale cresc, iar acestea urmează a fi adaptate la cerințele vieții reale. În ceea ce privește dezvoltarea parteneriatelor ca cel mai pregătit subiect al educației profesionale, școala trebuie să dea dovadă de mai multă inițiativă pentru obținerea unei interacțiuni constructive și stabile cu familiile elevilor.

În același timp, studiul a arătat că familia de astăzi nu este gata să-și asume pe deplin responsabilitatea pentru dezvoltarea la copii a calităților și valorilor care au fost educate și formate în mod tradițional de generațiile anterioare. Familia caută să împartă cu școala o responsabilitate egală pentru modelarea personalității copiilor.³³⁶

Studiul a scos în evidență și o anumită tendință a cadrelor didactice de a-și supraestima rolul de mentor al părinților în ce privește educația copiilor. Nivelul de încredere a părinților în școală și de recunoaștere a autorității profesorilor în materie de creștere a copilului este încă insuficient.

Funcționarea eficientă a unui sistem educațional depinde mult de onorarea responsabilităților asumate de părțile implicate și de crearea unui parteneriat constructiv. Parteneriatul dintre familie și școală constituie o condiție indispensabilă a educației copiilor, iar stabilirea unor relații pozitive între părinți, profesori și alți actori comunitari asigură buna funcționare a instituției de învățământ, având un impact direct asupra calității educației și determinând, în final, beneficii la nivel social.

Așadar, este nevoie de intervenții egal semnificative și de o parte, și de alta, de dezbateri și negocieri, de leadership parental. La fel, este nevoie, pe de o parte, de implicarea activă a comunității locale în clasă și, pe de altă parte, de implicarea activă în comunitatea locală și parteneriate active în formarea copiilor.

³³⁶ IBIDEM.

Reformele în educație nu se pot efectua fără abordarea educației familiale pentru a răspunde acestor noi provocări (indicate mai sus) și fără corelarea schimbărilor care se produc în interiorul acesteia cu efectele pe care le provoacă, cu ansamblu proceselor din societate, cu schimbările din educație. **Reforma educație presupune nu numai reforma învățământului.** Școala în consonanță cu familia poate să realizeze propria ei contribuție coerentă în educarea tinerei generații. Calitatea educației în familie marchează de timpuriu dezvoltarea personalității individului, șansele reușitei școlare și ale afirmării ulterioare.

Constatăm că atenția instituțiilor guvernamentale din R. Moldova s-a concentrat în cea mai mare măsură asupra pregătirii școlii pentru a face față schimbărilor survenite în societatea moldovenească în ultimii 30 de ani, în timp ce pentru familie nu au fost vizate decât anumite măsuri punctuale de protecție socială sau de prevenire, reducere a unor stări grave, cum ar fi violența domestică, abandonarea copiilor etc.

3 Stiluri parentale

Sociologii recunosc pluralismul modelelor familiale și ale modelelor educative. **Nu există un model unic, ideal (dar, nici toate modelele nu au aceiași valoare)**³³⁷

Se disting 4 stiluri parentale care sunt așezate și într-o ierarhie a eficienței și influenței pozitive³³⁸.

Stilul „autoritativ(e)” (de autoritate, de magistru), care se manifestă prin exigențe înalte, control maxim, dar și suport maxim, înțelegere și afectivitate, cooperare, fermitate și flexibilitate totodată; efectele asupra copilului sunt stimulative cu privire la manifestarea independenței pe baza asumării responsabilității, a unor standarde și aspirații înalte;

Stilul autoritar, care se manifestă față de copii printr-o intensitate crescută a pretențiilor, un nivel ridicat al cerințelor și controlului, dar cu un nivel scăzut al înțelegerii, al suportului afectiv, acest stil impune ascultarea, obediența, copiii sunt încărcăți de probleme, reproșuri, nu li se respectă independența și individualitatea.

Stilul permisiv, unii îl denumesc *stilul indulgent sau laiser- faire (sau libertin)* în care controlul este de nivel scăzut și suportul este maxim; față de rezolvarea unor probleme de viață importante sunt cereri minime și formale, nivelul de aspirații este redus, realizările sunt superficiale, copii deprind o rezistență scăzută față de diferite tentații, chiar și față de cele mai periculoase pentru viața lor;

³³⁷ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p.12.

³³⁸ IBIDEM, p. 53.

Stilul de neglijare sau de respingere față de copil, care se recunoaște prin ignorarea sau abandonarea copilului, prin lipsa de control, exigențe scăzute și lipsa de suport, nivel scăzut de grijă, afectivitate, ceea ce determină de cele mai multe ori nivelul foarte scăzut al aspirațiilor și realizărilor, dezorganizarea, stilul acesta duce la izolarea copilului sau face posibilă cooperarea acte antisociale.

Mai recent, în literatură de specialitate este formulată o altă clasificare a stilurilor parentale:

Stilul directiv non-autoritar, este acela al părinților care manifestă un control ridicat și un nivel mediu al suportului afectiv, ei tind spre a fi autoritari, dar nu realizează un control strict și sunt relativ mai apropiați de copii decât părinții autoritari;

Stilul democratic, care manifestă un nivel mediu al controlului și un nivel ridicat al suportului afectiv, apropiat de cel al părinților permisivi, dar iau decizii în mod democratic și mai controlează, chiar dacă nu foarte strict realizarea deciziilor;

Stilul părinților «suficient de buni», cu nivel mijlociu de control, de exigențe și tot cu un nivel mediu pentru suport și afectivitate

Aceste 7 stiluri parentale influențează în mod diferit dezvoltarea copiilor și chiar dacă ele nu funcționează permanent coerent, se pot observa efectele în timp asupra personalității tinerilor, asupra nivelului și a calității aspirațiilor, a eforturilor și rezultatelor tinerilor.

Stilul familial al educației presupune următoarele caracteristici:

- se realizează informal, fără constituirea unui mediu, a unor structuri, programe și metode special destinate educației, fără exprimarea și instrumentarea intenției de a învăța pe altcineva și de a fi învățat;

- se realizează prin influența directă a membrilor familiei de către mediul familial, cu relațiile, activitățile. Atitudinile, evenimentele de rutină sau specific unor evenimente din viața de familie;

- se bazează pe asumarea tacită, reciprocă și punerea în practică a unor valori și atitudini, se manifestă spontan, firesc³³⁹

4. Funcția educațională a familiei moldovenești contemporane: dimensiunea empirică

Studiile empirice demonstrează că în Republica Moldova ponderea bărbaților care se ocupă zilnic de îngrijirea copiilor este foarte mică. Conform relatărilor bărbaților, aceasta este o activitate realizată, de obicei, sau întotdeauna de parteneră. Totuși, ¼ dintre bărbați consideră că participă în egală măsură la îngrijirea copilului, pe când doar 15,7% dintre femei au constatat acest fapt

³³⁹ IBIDEM, p.55.

(a se vedea tabelul:), ceea ce înseamnă că deși unii bărbați au declarat că participă la îngrijirea copilului, ei au o părere denaturată³⁴⁰.

Tabelul: Distribuția sarcinilor privind creșterea și educarea copiilor, %

	Întotdeauna eu	De obicei, eu	Ambii în egală măsură	De obicei partenera/soția	Întotdeauna partenera/soția ⁴⁸
Bărbații (677 persoane)					
Îngrijirea zilnică a copilului	1,9	3,1	25,5	49,4	7,9
Șederea acasă cu copilul atunci când acesta este bolnav	1,5	3,6	15,3	50,6	15,3
Ducerea/luarea copiilor de la grădiniță/școală	3,3	8,2	26,4	29,5	3,6
Ducerea(luarea copiilor de la activitățile de petrecere a timpului liber	3,0	7,3	27,6	25,5	4,2

Sursa: Bărbații și egalitatea de gen în Republica Moldova: În baza metodologiei IMACES /Diana Cheianu-Andrei, Iurie Perevoznic, Angelina Zaporozjan-Pîrgari (et.al.) coord.: Diana Cheianu-Andrei; Centrul de Drept al femeilor, Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”.-Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. „Bons Offices”, p. 67)

Femeile (356 de persoane)

Femeile (356 persoane)					
Îngrijirea zilnică a copilului	30,6	37,1	15,7	0,8	0,8
Șederea acasă cu copilul atunci când	36,2	35,4	8,7	2,8	0,8

acesta este bolnav					
Ducerea/luarea copiilor de la grădiniță/școală	21,3	27,2	18,3	3,7	1,4
Ducerea(luarea copiilor de la activitățile de petrecere a timpului liber	19,7	24,2	19,7	4,2	1,7

³⁴⁰ BĂRBAȚII și egalitatea de gen în Republica Moldova: În baza metodologiei IMACES /Diana Cheianu-Andrei, Iurie Perevoznic, Angelina Zaporozjan-Pîrgari (et.al.) coord.: Diana Cheianu-Andrei; Centrul de Drept al femeilor, Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”.-Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. „Bons Offices”, p. 67).

Este de reținut faptul că experții au semnalat manifestarea unor schimbări în familiile actuale: în familiile celor năcuți în 1970-1980 se observă un parteneriat³⁴¹.

Tabelul: Cât de frecvent bărbații fac următoarele lucruri împreună cu copii sau pentru copii de vârsta 0-4 ani, % (Bărbații)

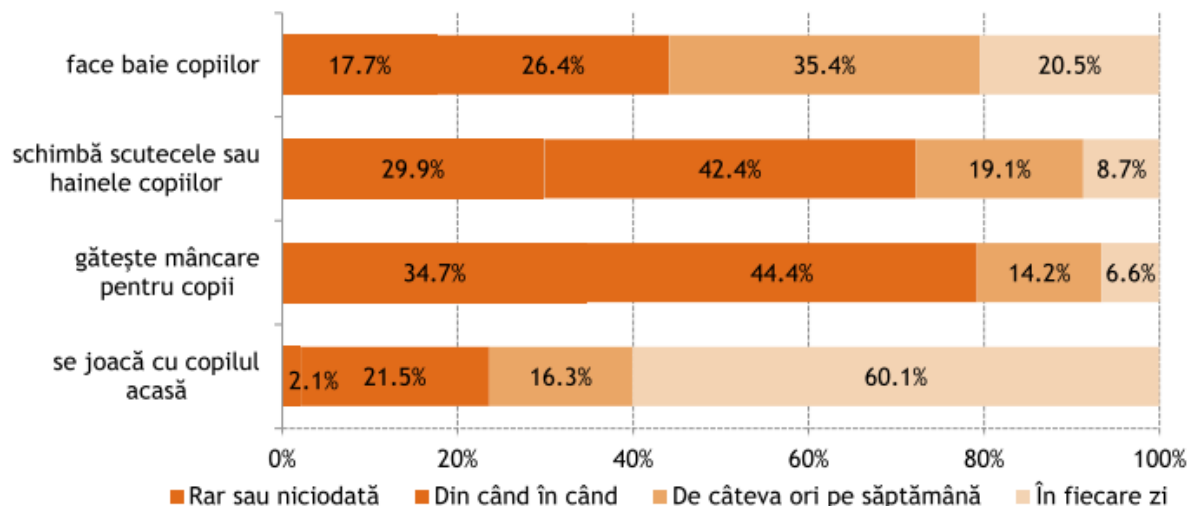
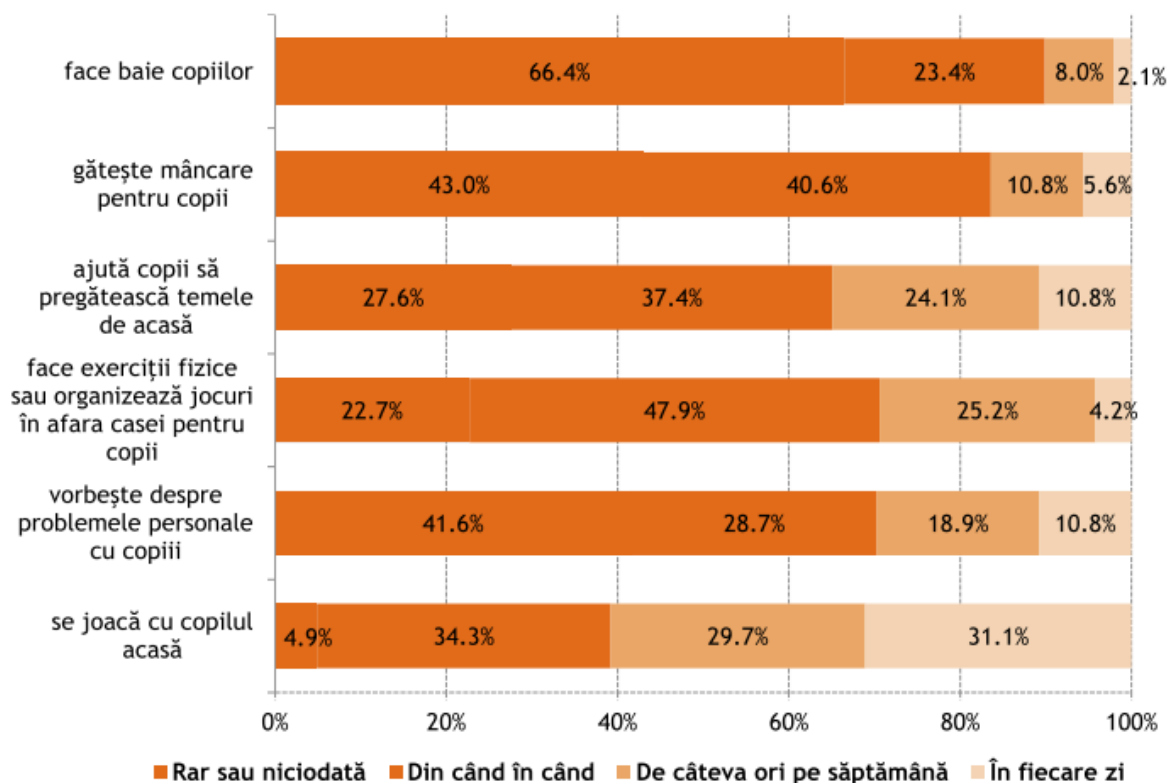


Figura: Cât de frecvent bărbații fac următoarele lucruri împreună cu copii sau pentru copii de vârstă 5-13 ani, %



³⁴¹ IBIDEM, p. 68.

(Sursa: Bărbații și egalitatea de gen în Republica Moldova: În baza metodologiei IMACES /Diana Cheianu-Andrei, Iurie Perevoznic, Angelina Zaporozjan-Pîrgari (et.al.) coord.: Diana Cheianu-Andrei; Centrul de Drept al femeilor, Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”.-Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. „Bons Offices”, p. 67)

După cum rezultă din analiza datelor invocate, implicare bărbaților în creșterea și educarea copiilor se reduce odată cu creșterea copiilor. Astfel, doar 31,1% bărbați care au copii de vârsta 5-13 ani au declarat că se joacă zilnic cu copiii lor, 10,8% -vorbesc zilnic cu copiii despre problemele lor personale, 10,8% îi ajută zilnic în pregătirea temelor pentru acasă, 5,6% gătesc zilnic pentru copii, 4,2% fac exerciții fizice sau jocuri cu copiii, 2,1% spală hainele pentru copii³⁴²

Probleme cu care se confruntă părinții

A fost realizat doar câteva studii care au radiografiat practicile educaționale ale familiei cu rol determinant asupra copilului; Nu există claritate în cea ce privește modelele educaționale pe care trebuie să le urmeze părinții.

Majoritatea cercetătorilor admit că pe măsura evoluției societății, raporturile părinți-copii sunt tot mai mult definite printr-o dimensiune emoțională și că interesul părinților pentru educația copiilor crește (Stănciulescu, E); instituția familiei își pierde o serie de caracteristici ce țin de procesul de socializare; societatea a preluat o serie de manifestări ale funcției educaționale; migrația internațională de muncă a părinților contribuie la delegarea funcției educaționale bunicii și altor agenți ai socializării; în aceste condiții crește rolul școlii și al APL în socializarea copiilor; și condițiile economico-sociale (nivelul de viață, angajarea în câmpul muncii, infrastructura socială); gradul de manifestare al anomaliilor sociale în societate; modul de viață; potențialul instructiv; caracterul interacțiunii în familie; bugetul timpului.

Studiile empirice conduc la următoarele rezultate: (România):

În general, cea mai mare răspunderea în educația copiilor revine... (părinții)

1. familia-86,7%
2. școala -10,8%
3. biserica-0,8%
4. comunitatea-0,3%.

Tendența exprimată de părinți este în concordanță cu rezultatele unor cercetări consacrate conform cărora **„familia (mama, de fapt) este responsabilă direct de 70,6% din variația în dezvoltarea intelectuală a copilului de 7 ani și de 13,63% din variația achizițiilor școlare; impactul asupra performanțelor școlare este, însă, în realitate mult mai mare, întrucât el se exercită și indirect”**³⁴³.

³⁴² IBIDEM, p.70.

³⁴³ STĂNCIULESCU, E. Sociologia educației familiale, vol.1, p.107.

Care sunt finalitățile educației familiale?

Moscova, 2006: «на Ваш взгляд, воспитание детей в семье - это прежде всего...основная цель воспитания определяется как **формирование ответственности, трудолюбия, порядочности, стремления к здоровому образу жизни, толерантность в отношениях с людьми**³⁴⁴

Este regretabil disconsiderarea unei asemenea caracteristici, cum ar fi «обучение премудростям семейной жизни».

Date empirice: R. Moldova

Conform studiului *Modelul familiei în tranziție și răspunsul politicilor publice la schimbările de valori și structuri sociale în Republica Moldova (2007)*³⁴⁵: în educația copiilor, respondenții urmăreau realizarea următoarelor calități: hărnicia-38,1%; independență-27,7% și responsabilitate-16,8%; pe locul 4 și 5 se plasează respectul pentru cei vîrstnici și bunele maniere.

La o a doua alegere, respondenții au optat, în mare parte, după aceeași construcție valorică: pentru hărnicie-21,6%, responsabilitate și respect pentru vîrstnici.

La a treia alegere, găsim pe primul loc bunele maniere-16,2%, cumpătarea și economisirea de bani-13,8% și responsabilitatea.

Cele mai scăzute valori sunt alocate patriotismului și ascultării față de superiori

Importanța structurii familiei:

Divorțul părinților și educația copilului în familia monoparentală diminuează potențialul educațional al familiei; nu în toate cazurile căsătoria repetată a mamei conduce la sporirea potențialului educațional al familiei; tații de multe ori nu participă la educația copiilor;

Statutul mamei (familie nucleară sau monoparentală) influențează serios procesul educațional: lipsa de timp acordat familiei și copilului, absența abilităților pedagogice, imposibilitatea exercitării controlului asupra copiilor *se manifestă de 2 ori mai mult în familiile monoparentale*³⁴⁶(Rusia, 2006). Devianța socială a copiilor din aceste familii, de asemenea, este mai înaltă, iar copii învață mai slab; **riscul copiilor de a ajunge în grupuri periculoase este de 2,8 ori mai înalt în familiile monoparentale.**

Potențialul educațional al familiilor ce se confruntă cu probleme materiale este mai scăzut; factorul material influențează structura timpului liber, modalitățile odihnei.

³⁴⁴КУЧМАЕВА О.В. и др. О современной семье и ее воспитательном потенциале//ecsocman.hse.ru/data/2011/d/28/1214883018/kuchmacheva.pdf.

³⁴⁵ MODELUL familiei în tranziție și răspunsul politicilor publice la schimbările de valori și structuri sociale în Republica Moldova//www.unicef.org/moldova/2007_005_Rom_Family_in_tranzition.pdf.

³⁴⁶ КУЧМАЕВА О.В. и др. О современной семье и ее воспитательном потенциале//ecsocman.hse.ru/data/2011/d/28/1214883018/kuchmacheva.pdf.

Atmosfera psihologică din cadrul familiei este funcție, în primul rând, de gradul de încredere în ziua de mâine; Un rol considerabil în exercită și înțelegerea reciprocă cu copiii;

În procesul de socializare, părinții utilizează, cel mai des asemenea metode: «развитие самоконтроля и чувства ответственности-61,7%»; «привлечение к домашнему труду-53,9%»; «убеждения и уговоры-42,1%»; «любовь, ласку и доброту-40,8%».

Comunicarea în familie:

Este evidentă și explicabilă încrederea acordată mamei de către elevi (65%) și recunoașterea acesteia de către adulții din familiile care participă la cercetare (70%); **Sfatul** pentru rezolvarea unei probleme legate de școală este cerut cu prioritate tot mamei. Răspunsurile care îl desemnează pe tată aparțin mai cu seamă elevilor care au mamă vitregă și al căror tată natural este implicat în educarea copilului și în relația cu școala; Frecvența mai ridicată în comunicarea temelor privind activitatea școlară, viitorul copiilor și comportamentul acestora în familie și în societate. Aceste teme fiind discutate în proporție de 60-70% (elevi);70-80% (părinți).

Cu frecvențe mai mici –prietenii copiilor,cărți³⁴⁷ Rom, 2006

Cu medii de frecvență mai mici sunt discutate teme privind prietenii copiilor, cărți și produse mass-media, teme din domeniul mai mult mediatizate: politică, sport, muzică.

Cel mai rar se discută în familie despre sexualitate, despre dragoste și prietenie. Astfel, 81% copii și 68,2% părinți declară că discută rar sau nu deloc despre dragoste și prietenie, iar sexualitatea, se plasează pe ultimul rang: 87,9% copii și 77% părinți mărturisesc că abordează rar sau deloc această temă³⁴⁸.

În acest context, este necesar să menționăm faptul că în majoritatea statelor europene există standarde ale instruirii sexuale. Per ansamblu, în toate statele europene se manifestă tendința instituționalizării instruirii sexuale obligatorii, doar câteva țări încă nu au această materie în curricula școlară³⁴⁹. Este adevărat că pe marginea acestei idei continuă și astăzi dezbaterile între specialiști.

Nu există consens nici în ceea ce privește vârsta la care urmează să se realizeze instruirea sexuală. În unele state se consideră că această activitate trebuie realizată începând cu vârsta de 7-8 ani, în altele – de la 10 ani. Cercetătorii sunt însă de acord asupra necesității introducerii dialogului cu privire la educația sexuală până la începutul maturizării sexuale, pentru ca mai apoi să fie pregătiți pentru sesizare unor subiecte mai complexe³⁵⁰.

³⁴⁷ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006

³⁴⁸ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p.100.

³⁴⁹ ШУЛЬГИНА Е.В. Сексуальное образование и возраст сексуального просвещения в западной социологии//Социологическая наука и социальная практика, №3, 2015, p.129.

³⁵⁰ IBIDEM, p. 136.

În Republica Moldova, în 2005 a fost introdus în școli, începând cu clasa I și terminând cu liceul, obiectul de studiu „Deprinderi de viață”, însă, în urma protestelor părinților și pedagogilor acest obiect a fost interzis. Unele teme ce țin de educația sexuală sunt predate în cadrul lecțiilor de biologie și educație civică³⁵¹. Drept rezultat al lipsei politicilor de educație sexuală, Republica Moldova înregistrează rate înalte ale nașterilor și avorturilor la adolescente, rate scăzute de utilizare a contraceptivelor. Studiile din domeniu demonstrează necesitatea introducerii cursului „deprinderi de viață” în școală³⁵².

Pentru preadolescenți, modelul de părinte bun se referă la preocupările părinților pentru educație (78,3%), pentru îndrumarea copiilor în viață (69,1%), și la acordarea de înțelegere, de afecțiune (73,8%). Acestea sunt și caracteristici ale stilului *parental autoritativ*, care acordă copiilor suport maxim dar și îi controlează conform unor exigențe ridicate.

Se poate constata din activitățile la care aceștia participă mai frecvent, împreună. Elevii și părinții acestora declară o frecvență mai ridicată pentru activitățile: petrecem sărbătorile împreună; luăm masa împreună; ne uităm împreună la televizor. (Rom, 2006)

Părinții mai cu seamă (59,2%), dar și elevii (40,5%) consideră că principala sarcină a copiilor este legată de îndeplinirea obligațiilor pe care școala le impune.

Copii afirmă într-un procent de 72,7 că ei participă și la treburile gospodăriei, în timp ce părinții numai într-un procent de 34,2 consideră că aceasta este o sarcină a copiilor (Rom, 2006).

Concluzii generale (rom)

- modul de distribuire a rolurilor între părinți confirmă caracteristicile unei familii tradiționale, în care mamei îi revine cu preponderență rolurile domestice în sens generic.
- singurul aspect care confirmă ideea unui declin al paternității, specifică familiilor moderne, este faptul că inclusiv autoritatea de control și cea de decizie aparțin tot mamei
- există o tendință vizibilă de luare a unor decizii în comun sau de solidaritate în exercitarea anumitor roluri între mamă și tată;
- rolul tatălui se înscrie totuși în portretul tradiționalist al unei angajări limitate în raporturile expresiv-emoționale cu copilul.

5. Responsabilitatea educației

În general, cea mai mare răspundere în educația copiilor revine... (părinții)

1. familia-86,7%
2. școala -10,8%
3. biserica-0,8%

³⁵¹ GRIGORAȘ, Ecaterina. Educație sexuală: de la teorie la practică//Populație și dezvoltare. Buletin de informație și analiză în demografie, nr.2, 2015, p.10.

³⁵² GĂGĂUZ, O. sarcina la vârsta adolescenței. Policy paper, 2015.

4. comunitatea-0,3%³⁵³.

Tendința exprimată de părinți este în concordanță cu rezultatele unor cercetări consacrate conform cărora «familia (mama, de fapt (este responsabilă direct de 70,6% din variația îndeosebită intelectuală a copilului de 7 ani și de 13,63% din variația achizițiilor școlare; impactul asupra performanțelor școlare este, însă, în realitate mult mai mare, întrucât el se exercită și indirect³⁵⁴.

În mediul rural, copiii nu beneficiază nici de o educație școlară, nici de o educație în familie, la nivelul copiilor din mediul urban; Părinții din familiile monoparentale sau cele care trăiesc în concubinaj, precum și, mai ales, părinții din familiile în care nici unul dintre părinți nu are o ocupație, părinții cu nivel cultural și de studii scăzut –au tendința de a pasa responsabilitatea educației din familie spre școală³⁵⁵;

Politicile sociale și politicile educaționale trebuie să fixeze ca populație-țintă familiile care au cele mai mari dificultăți în asumarea creșterii și educării copiilor

Pesponsabilitatea pentru influențele negative din educația copilului

Răspunsurile părinților: (România)

1. grupul de prieteni-62,6%
2. mass-media-20%
3. familiei-10%
4. Școala-5,3%

... Părinții par să paseze responsabilitatea influențele negative asupra copiilor, grupului de prieteni și mass-media;

Copiii:cine poartă cea mai mare responsabilitate pentru greșelile tale?:

1. eu -55%;
2. familia-38,7%;
3. prietenii-2,3%;
4. Școala-1,7%;
5. mass-media-1,2%.

Educația părinților și educația viitorilor părinți

Studiile efectuate în Republica Moldova au constatat lipsa sau existența unor cunoscințe, atitudini, practici lacunare și inadaptate condițiilor socioculturale actuale în rândul familiilor,

³⁵³ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p. 123.

³⁵⁴ STĂNCIULESCU, E. Sociologia educației familiale, vol.1, p.107.

³⁵⁵ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p.124.

referitoare la aspectele ce țin de îngrijirea, educarea și dezvoltarea copilului³⁵⁶. Studiul „Îngrijirea și dezvoltarea timpurie a copiilor în Moldova”, realizat cu sprijinul UNICEF, în anii 2003-2004 și repetat în 2009 a constatat că mai mult de jumătate din îngrijitori (cca. 57%) întâmpină diverse dificultăți în creșterea și educația timpurie a copiilor, invocând lipsa de timp pentru copil, lipsa de cunoștințe / informare, lipsa accesului la servicii de educație / sănătate. O parte semnificativă a îngrijitorilor (39,2%) nu aveau nicio sursă de informare cu privire la educarea copilului. Mai mulți părinți își exercitau rolurile parentale în funcție de experiența pe care au trăit-o cu proprii părinți / bunici, reproducând modelele comportamentale tradiționale. Conform Studiului de indicatori multipli în cuiburi (UNICEF 2012), 17,2% dintre respondenții bărbați consideră necesară pedeapsa fizică a copilului în scopuri disciplinare, proporția acestora fiind mai mare decât cea a femeilor (12.8%) care au aceeași opinie. Totodată, datele studiului CDF „Bărbații și egalitatea între femei și bărbați în Republica Moldova”, realizat în anul 2015 după metodologia IMAGES, relevă că respondenții de sex masculin care în timpul copilăriei au fost victime ale diferitor forme de violență (în familie și în afara acesteia) au confirmat că vor perpetua acest comportament asupra soțiilor și copiilor în familiile proprii³⁵⁷.

O atare stare de lucruri condiționează insuccesul și abandonul școlar, comportamentele antisociale și probleme de sănătate mintală. Preponderent, acest fenomen se manifestă în familiile cu un nivel educațional scăzut, în cele cu statu socioeconomic precar, în special din mediul rural, din familiile în situații de risc³⁵⁸.

„Educația parentală reprezintă ansamblu de programe, servicii și resurse destinate părinților / reprezentanților legali / persoanelor în grija cărora se află copilul cu scopul de a-i sprijini pe aceștia în creșterea și educația copiilor, în conștientizarea rolurilor pe care le au și de a le dezvolta și îmbunătăți competențele parentale. Obiectivul principal al activităților de educație parentală este de a-i face pe părinți / reprezentanții legali / persoanele în grija cărora se află copilul conștienți de importanța pe care îl au în susținerea creșterii și dezvoltării acestuia, de a-și îmbunătăți sau modifica unele cunoștințe, atitudini, înțelegeri / viziuni și practici de îngrijire și educație în conformitate cu recomandările psihopedagogiei moderne. Educatorul parental este profesionistul care poate avea o pregătire inițială în domeniul sociouman sau medical (educatori, profesori,

³⁵⁶ STRATEGIA intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016, art. 12.

³⁵⁷ STRATEGIA națională de prevenire și combatere a violenței față de femei și violenței în familie pentru perioada 2018-2023, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 281 din 3 aprilie 2018. În: Monitorul Oficial nr.121-125 din 13.04.2018.

³⁵⁸ http://amicel.cnpac.org.md/files/RAPORT_educatie_timpurie.pdf

medici, asistenți sociali, asistenți medicali, psihologi, psihopedagogi etc.), dar care au participat la un program de formare specializată în domeniul educației parentale”³⁵⁹.

. Obligațiile părinților de a asigura educația copilului în familie sunt preconizate în mai multe acte normative, precum Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația -2020”, Codul familiei nr.1316 din 26 octombrie 2000 etc., însă fără a fi stipulate modalitățile prin care instituțiile pot sprijini dezvoltarea abilităților și competențelor parentale.

Concluzii generale³⁶⁰:

- modul de distribuire a rolurilor între părinți confirmă, din punctul de vedere al dimensiunilor de gen, caracteristicile unei familii preponderent tradiționale, în mare mamei îi revin în special rolurile domestice în sens generic;

- singurul aspect care confirmă ideea unui declin al paternității, specific familiilor moderne, este faptul că inclusiv autoritatea de control și cea de decizie aparțin, în general, tot mamei;

- se manifestă o puternică reproducție socială a rolurilor tradiționale ale mamei și tatălui, indiferent de tipul de familie;

- înrăutățirea condițiilor socio-culturale conduce la supraîncărcarea mamei cu sarcini privind educația copilului

- dacă din perspectiva tradițională a familiei valoarea centrală este autoritate, iar din perspectiva modernă valoarea centrală este cooperarea, datele obținute permit să se afirme că există o vizibilă tendință de adoptare a unor decizii în comun sau de solidaritate în exercitarea anumitor roluri între mama și tata;

- cu toate că stilul autoritativ (care acordă copiilor suport maxim, dar și îi controlează conform unor exigențe ridicate) este intuitiv așteptat de către copii, părinții oscilează și, în funcție de împrejurări, înclină mai mult spre stilul permisiv sau spre stilul autoritar;

- din cercetare rezultă o tendință a părinților de a sancționa faptele copilului mai ales în raport cu reușita școlară;

- comunicarea dintre părinți și copii pe teme legate de viața lor cotidiană (activitate școlară, activități cu proetenii), dar și pe teme de mare interes pentru această etapă de vîrstă (viitorul copilului, prietenia, dragostea, sexualitatea) este, în mare măsură, deficitară;

- principala problemă a familiilor, generatoare de conflicte și disfuncționalități, o constituie precaritatea financiară și economică;

³⁵⁹ STRATEGIA intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016, art.11.

³⁶⁰ IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006, p.154,155.

- se constată o legătură constatată între mediul rural, precaritatea economică, nivelul redus de educație al părinților, interesul cultural redus al familiei, numărul mare de copii, precum și între unele deficiențe funcționale ale familiei date de structura ei, pe de o parte, și gradul sporit de conflictualitate, pe de altă parte;

- principalele probleme ale familiei care provoacă tensiune relațională între membrii grupului sînt: problemele socio-economice; activitatea școlară a copilului; anturajul de prieteni al copilului;

- copiii care provin din familiile care au rezidența în mediul rural au condiții de educație în familie mai puțin favorabile decît copii din mediul urban.

APLICAȚII

Însărcinare practică în vederea evaluării capacităților privind educația copiilor³⁶¹

Test:

1. Dumneavoastră petreceți timpul cu frații, surorile mai mici, nepoții cu bună dispoziție/din plăcere/охотно?
2. În cazul în care nimeriți într-o companie gălăgioasă, veți organiza jocuri pentru copii?
3. Dumneavoastră găsiți ușor limbă comună cu semenii, colegii de curs?
4. În cazul în care ar fi necesar să substituiți profesorul la orele practice la cursurile studiate deja, ați faceo cu plăcere?
5. Oamenii bolnavi trezesc la Dumneavoastră compătimire?
6. Oamenii care vă înconjoară Vă consideră prietenos (ă) și politicos?
7. Cineva se plînge că nu simte bine/недомогание. Îl ascultați fără murmur/раздражение? Sunteți gata să vă asumați întreaga responsabilitate pentru îngrijirea și educația copilului în familie?
8. Veți fi capabil să explicați unui copil capricios/настырный întrebarea pe care el nu o înțelege?
9. Dumneavoastră sunteți într-o dispoziție rea. Sunteți capabili să nu arătați această stare oamenii care vă înconjoară?
10. De regulă, copiii Vă ascultă cu interes? Sunteți gata fără murmur/раздражения să renunțați la plecarea la discotecă / în oșpeție la prieteni) pentru a rămâne cu fratele, sora mai mică sau cu nepotul/nepoții?
11. În discuții cu cei mai mici de vîrstă sunteți capabili să insistați asupra punctul de vedere propriu, fără a ridica vocea?
12. Sunteți capabili să Vă situați în locul copilului, să priviți situația cu ochii lui?

³⁶¹ ШПХОВА И.А. Социология семьи: практикум. Учебное пособие. Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2011, р.11-13.

13. În cazul în care copilul mai mic ca Dumneavoastră Vă face observație, indicând asupra unei greșeli comise, veți rămâne calm și reținut?

Scala de calculare a punctelor: „da” -2, „nu” – 0, „când și cum” -1

În cazul în care ați acumulat:

24-30 de puncte, Dumneavoastră puteți deveni nu numai un familist bun, tată sau mamă minunată (ă), dar și un pedagog bun. Copiii Vă vor iubi.

18-23 de puncte. În familie, Vă veți confrunta cu suficiente greutăți. Depășirea acestora va depinde de calitățile personale ale soțului (soției). Vă recomandăm să extrageți din test întrebările la care ați răspuns negativ sau indecis și să meditați asupra lor în timpul liber.

12-17 puncte. Dacă în viitor nu Vă veți modifica poziția, atunci viața în familie, educația copiilor vor deveni un lucru chinător și neplăcut. Dumneavoastră veți utiliza orișice motiv pentru a vă eschiva de la această, inclusiv plecarea din familie.

0-11 puncte. Este greu să ne imaginăm că veți deveni familist, tată sau mamă. În cazul în care veți învăța la științele educației, pentru copii aceasta va fi o mare nefericire. Nu este cazul să alegeți și Asistența socială.

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. Elaborați (în scris) scenariul discuției cu genericul „Instituționalizarea instruirii sexuale în Republica Moldova: pro și contra”
2. Elaborați scenariul dezbaterii pe tema „Responsabilitatea educației”
3. Ce importanță are structura familiei în exercitarea funcției educaționale a acesteia?
4. În baza datelor sociologice empirice, clasificați stilurile parentale într-o ierarhie a eficienței și influenței pozitive.

Enunțuri esențiale

- **Educația familială** reprezintă o modalitate esențială de realizare a educației informale și manifestă principalele caracteristici ale acesteia: se realizează în mod nesistemic, prin experiențe de viață trăite în mod concret, direct; se manifestă difuz în conduita indivizilor și a grupurilor, impregnează personalitatea cu specificul sau prin influențarea implicită, integrală și continuă;
- Calitatea educației în familie marchează de timpuriu dezvoltarea personalității individului, șansele reușitei școlare și ale afirmării ulterioare;
- Sociologii recunosc pluralismul modelelor familiale și ale modelelor educative. **Nu există un model unic, ideal (dar, nici toate modelele nu au aceiași valoare;**

- Se disting 4 stiluri parentale care sunt așezate și într-o ierarhie a eficienței și influenței pozitive³⁶²

Stilul „autoritativ(e)” (de autoritate, de magistru), care se manifestă prin exigențe înalte, control maxim, dar și suport maxim, înțelegere și afectivitate, cooperare, fermitate și flexibilitate totodată; efectele asupra copilului sunt stimulative cu privire la manifestarea independenței pe baza asumării responsabilității, a unor standarde și aspirații înalte;

Stilul autoritar, care se manifestă față de copii printr-o intensitate crescută a pretențiilor, un nivel ridicat al cerințelor și controlului, dar cu un nivel scăzut al înțelegerii, al suportului afectiv, acest stil impune ascultarea, obediința, copiii sunt încărcăți de probleme, reproșuri, nu li se respectă independența și individualitatea.

Stilul permisiv, unii îl denumesc *stilul indulgent sau laiser- faire (sau libertin)* în care controlul este de nivel scăzut și suportul este maxim; față de rezolvarea unor probleme de viață importante sunt cereri minime și formale, nivelul de aspirații este redus, realizările sunt superficiale, copii deprind o rezistență scăzută față de diferite tentații, chiar și față de cele mai periculoase pentru viața lor;

Stilul de neglijare sau de respingere față de copil, care se recunoaște prin ignorarea sau abandonarea copilului, prin lipsa de control, exigențe scăzute și lipsa de suport, nivel scăzut de grijă, afectivitate, ceea ce determină de cele mai multe ori nivelul foarte scăzut al aspirațiilor și realizărilor, dezorganizarea, stilul acesta duce la izolarea copilului sau face posibilă cooperarea acte antisociale;

- Studiile empirice demonstrează că în Republica Moldova ponderea bărbaților care se ocupă zilnic de îngrijirea copiilor este foarte mică;
- experții au semnalat manifestarea unor schimbări în familiile actuale: în familiile celor năcuți în 1970-1980 se observă un parteneriat;
- implicare bărbaților în creșterea și educarea copiilor în Republica Moldova se reduce odată cu creșterea copiilor;
- Modul de distribuire a rolurilor între părinți confirmă caracteristicile unei familii tradiționale, în care mamei îi revine cu preponderență rolurile domestice în sens generic.
- Există o tendință vizibilă de luare a unor decizii în comun sau de solidaritate în exercitarea anumitor roluri între mamă și tată;
- Rolul tatălui se înscrie totuși în portretul tradiționalist al unei angajari limitate în raporturile expresiv-emoționale cu copilul.

³⁶² IBIDEM, p. 53.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂRBAȚII și egalitatea de gen în Republica Moldova: În baza metodologiei IMACES /Diana Cheianu-Andrei, Iurie Perevoznic, Angelina Zaporozjan-Pîrgari (et.al.) coord.: Diana Cheianu-Andrei; Centrul de Drept al femeilor, Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”.- Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. „Bons Offices”;
2. CREȘTEREA rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice; resp. ed.: Anatol Gremalschi. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. "Lexon-Prim"). – 92 p.: fig.
https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu_parteneriate%20educatie%2C%202017.pdf;
2. IONESCU, Mihaela, NEGREANU, Elisabeta (coord). Educația în familie. Repere și practici actuale. Institutul de Științe ale Educației. București, 2006;
3. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației familiale. Vol.I. Strategii educative ale familiilor contemporane. Polirom: Iași, 1997;
4. STĂNCIULESCU, Elisabeta. Sociologia educației familiale: familie și educație în societatea românească: o istorie critică a intervenționismului utopic.-Iași: Polirom, 1998; (Vol.II);
5. Familia și rolul ei în educarea copilului / Elena Bonchiș (coord.). – Iași: Polirom, 2011;
6. GRIGORAȘ, Ecaterina. Educație sexuală: de la teorie la practică//Populație și dezvoltare. Buletin de informație și analiză în demografie, nr.2, 2015;
7. Modelul familiei în tranziție și răspunsul politicilor publice la schimbările de valori și structuri sociale în Republica Moldova//www.unicef.org/moldova/2007_005_Rom_Family_in_tranzition.pdf;
8. STRATEGIA intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016;
9. STRATEGIA intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016, art. 12;
10. CARA, Angela. Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2019, <http://ipp.md/wp-content/uploads/2019/06/Studiu-Cara-Angela.pdf>;
- 10 CUZNEȚOV, Larisa. Pedagogia și psihologia familiei. Suport de curs. Chișinău, 2014, ir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/352/Cuznetov%2C%20Larisa._Pedagogia%20si%20psihologia%20familiei._Supor;
11. КУЧМАЕВА, О.В. ș.a. О современной семье и ее воспитательном потенциале// ecsocman.hse.ru/data/2011/d/28/1214883018/kuchmaeva.pdf;

12. ШУЛЬГИНА Е.В. Сексуальное образование и возраст сексуального просвещения в западной социологии//Социологическая наука и социальная практика, №3, 2015:
13. ГРИЦАЙ Д.А. Социальное измерение современного российского родительства//Вестник Института социологии, №2, 2011, с. 188-201;
14. БЕГИНИНА И.А. и др. Семейные ценности в молодежной среде: факторный анализ результатов социологического исследования////Социологическая наука и социальная практика, №2 (6)б 2014, с. 116-136.

Cursul nr. 7. Mass-media ca factor al educației

1. Conceptul de mass-media. Funcțiile sociale ale mass-media
2. Mass-media în școală.
3. Impactul mass-media asupra educației nonformale și informale
4. Cum percep moldovenii încrederea în mass-media?
5. Educație mediatică
6. Aplicații.

1. Conceptul de mass-media. Funcțiile sociale ale mass-media

Mass-media înseamnă ansamblul mijloacelor și modalităților moderne de comunicare în masă: presa scrisă, televiziune, radio, internet. În general, este acceptată clasificarea acestor mijloace în două categorii:

a) mass-media tipărită – comunică informația prin intermediul cuvântului scris și al ilustrațiilor: cotidiene, reviste, agenții de presă;

b) mass-media electronică – comunică informația prin intermediul sunetelor ori al imaginilor: radioul, televiziunea; comunicarea mediată de computer: internetul³⁶³.

Principalele direcții de influență a mass-media pot fi puse în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc. După cum remarcă Ion Albușescu³⁶⁴, în general, teoreticienii comunicării de masă identifică următoarele funcții:

a) Funcția de informare. În societatea modernă, mass-media reprezintă una dintre cele mai utilizate surse de informații. Ele fac posibilă o circulație fără precedent a informațiilor de tot felul, care ajung cu rapiditate la un mare număr de oameni, sporind considerabil accesul acestora la o lume necunoscută, inaccesibilă sau greu accesibilă în alte condiții. Indivizi aparținând unor categorii sociale diferite reușesc să-și asigure, pe această cale, informarea generală, înțelegerea realității înconjurătoare și orientarea socio-profesională. Prin intermediul mass-media, ei intră în relație cu lumea, sunt ținuți la curent cu evenimentele care se petrec sau cu tendințele ce se manifestă la nivelul societății. Spectrul larg de programe și emisiuni constituie o sursă importantă de informare.

b) Funcția de culturalizare. Transmiterea valorilor și modelelor culturale a fost, timp îndelungat, controlată de familie, de școală și de instituțiile religioase. Odată cu creșterea influenței mass-media în societate, acestea au devenit un adevărat difuzor de cultură, introducând valorile în

³⁶³ PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație, [/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf).

³⁶⁴ ALBULESCU, Ion. Educație și mass-media, https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/educatia_mass-media.pdf.

circuitul destinat publicului larg. Se schimbă, în acest fel, condițiile în care se realizează culturalizarea. Mass-media acționează ca o „instituție a democratizării culturale”, care face posibilă creșterea consumului de bunuri culturale și determină o anumită dinamică a cerințelor, gusturilor, aspirațiilor, atitudinilor și opiniilor maselor. Apare cultura de masă, ca urmare a faptului că un număr mare de indivizi intră în contact cu valorile, fără intermedierea școlii sau a altor instituții abilitate.

c) Funcția de socializare. Prin conținuturile distribuite, mass-media inoculează receptorilor valori, opinii, concepții, convingeri, atitudini, norme, reguli și stereotipii, în general acceptate de societate. Sistemul mass-media își asumă, în mod explicit, un rol din ce în ce mai mare în socializarea indivizilor. Copiii, de exemplu, asimilează sau își întăresc treptat norme de comportament, prescripții, interdicții, restricții, reprezentări simbolice, altfel spus, convențiile societății. Mass-media îi sensibilizează la problemele cu care se confruntă comunitățile din care fac parte, le dezvoltă convingerile socio-morale sau îi ajută la adoptarea unor standarde de comportament socialmente convenabil și dezirabil. Mesajele lor se alătură influențelor specifice altor instituții cu atribuțiuni în acest sens, care funcționează în domeniul culturii sau al educației. Circulația acestor mesaje contribuie la instituirea unui nou mod de interacțiune socială. Fiecare individ poate cunoaște și înțelege modul de viață și concepțiile celorlalți, marile probleme cu care se confruntă societatea, așteptările și aspirațiile acesteia. În acest fel, mass-media se afirmă și ca un veritabil liant social, ca făuritoare de rețele sociale.

d) Funcția de formare a opiniei publice. Mass-media se constituie într-o tribună de dezbatere a principalelor probleme ale vieții cotidiene, asupra cărora se pronunță persoane cu concepții dintre cele mai diferite. Un forum în care indivizi sau diverse grupuri sociale își pot face cunoscute opiniile. Importante sunt, în acest context, interpretarea și judecata de valoare la care sunt supuse controversalele apărute.

Noțiune extrem de complexă, ideea de opinie publică trimite mai întâi la cea de opinie pur și simplu, adică de credință supusă discuției: ea este expresia unei anumite subiectivități, a unei forme de sentiment relativ instabilă, opusă rațiunii³⁶⁵.

Atunci când abordăm opinia publică, ne situăm cu totul în alt plan și îi adăugăm cel puțin încă trei caracteristici:

- a) Opinia publică este, mai întâi, produsul unui auditoriu specific (unui public cum este electoratul);
- b) Ea este, mai apoi, o opinie împărtășită de un număr mare de persoane, o opinie comună;
- c) este o opinie adusă la cunoștință tuturor și supusă evaluării – este făcută publică.

³⁶⁵ Remy Rieffel. Sociologia mass-media. Iași: Polirom, 2008, p.38.

Pe baza informațiilor primite în urma unor astfel de dezbateri, oamenii evaluează evenimentele și își cristalizează propriile opinii. Aportul adus de mass-media la formarea sau remodelarea opiniei publice, a atitudinilor și comportamentelor este semnificativ și indiscutabil.

e) Funcția de divertisment. Această funcție a mass-media a devenit, în ultimul timp, din ce în ce mai importantă, deoarece oamenii își găsesc în mod frecvent distracția, recreerea, relaxarea, în primul rând în fața micului ecran. Nu puțini sunt cei care ascultă radioul în timp ce desfășoară alte activități, motivând că le asigură un anumit confort ambiental. Mass-media nu oferă doar prilejuri de delectare și destindere, ci crează și o ambianță compensatorie, care permite refacerea echilibrului psihic al omului. Numeroși autori (J.Stoetzel, E.Morin, J.Cazeneuve ș.a.) au vorbit chiar despre un rol psihoterapeutic (cathartic) al mass-media: provocarea unei reacții de eliberare a individului, prin proiectarea și trăirea simbolică a unor emoții refulate sau a unor conflicte nerezolvate, care îi perturbă viața psihică. Receptiv la masiva ofertă de divertisment a mass-media, publicul larg are ocazia de a trăi prin procură, simbolic, ceea ce îi este refuzat în înlănțuirea obișnuită a vieții cotidiene. Televiziunea, cel mai ieftin, comod, accesibil și divers mijloc de divertisment, creează o lume în care telespectatorul poate evada, eliberându-se temporar de frustrările și neîmplinirile din viața reală. Se asigură, deci, satisfacții compensatorii, care contribuie la eliberarea de refulări și la restabilirea securității și echilibrului psihic al individului.

f) Funcția educativă. Mass-media ocupă, alături de școală și de alte instituții implicate, un loc important în sistemul factorilor educativi, adăugând dimensiuni noi eforturilor generale de formare și dezvoltare a personalității umane. Importanța mijloacelor de comunicare de masă în acest domeniu este, astăzi, pretutindeni recunoscută. Aportul educativ este adus în două moduri: implicit și explicit. Elementul educativ este implicat în realizarea informării, culturalizării sau socializării individului (funcția educativă este, de fapt, încorporată, presupusă în toate celelalte funcții). În afara acestor posibilități educative spontane, eterogene, mass-media sunt utilizate pentru realizarea unei educații explicite, a unei acțiuni declarate în mod intenționat ca fiind educativă. Aceste funcții sunt, fără îndoială, deosebit de importante în societatea modernă. Datorită lor, mass-media reprezintă o forță a progresului, inclusiv în plan educative.

2. Mass-media în școală

Factorii exteriori sistemului de învățământ au un rol important în determinarea caracteristicilor educației. Progresul tehnologic este unul dintre acești factori, față de care instituțiile școlare nu pot rămâne indiferente. Preocupate de alinierea la dimensiunile sale, acestea promovează o gamă largă de mijloace moderne de învățământ pentru a spori calitatea procesului educativ. Introducerea mijloacelor de comunicare audio-vizuală în școală nu a întrunit, dintr-un început, o unanimitate a aprecierilor. Confruntările de opinii pe această temă au pus în evidență puncte de vedere uneori ireconciliabile. La o extremă s-au situat cei care, într-o evidentă notă de

conservatorism, au văzut în utilizarea noilor tehnici o instrumentalizare inadecvată a procesului de învățământ, o deposedare a profesorului de funcțiile sale fundamentale și chiar o alienare a relației profesor-elev. La cealaltă extremă s-au plasat entuziaștii, care le-au acceptat fără nici o rezervă. Mai toate luările de poziție ulterioare, bazate pe cercetări riguroase, au atestat faptul că aceste mijloace aduc importante servicii procesului de învățământ, folosirea lor adecvată conducând la o ridicare a eficienței acestuia³⁶⁶.

Introducerea mijloacelor tehnice de instruire în procesul de învățământ face ca profesorul să nu mai fie unica sursă de informare a elevului. Faptul că au răpit limbajului verbal privilegiul de a fi unicul instrument de transmitere a cunoștințelor le conferă o valoare pedagogică deosebită. Multe dintre mass-media au fost convertite în veritabile mijloace pedagogice și folosite în cadrul sistemului instituțional de învățământ pentru a facilita rezolvarea unor sarcini vizând educația și dezvoltarea, cum ar fi: îmbunătățirea tehnologiei didactice, creșterea randamentului învățării, difuzarea de programe pedagogice, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, realizarea învățământului la distanță.

Filmul didactic

În școala modernă mijloacele de comunicare de masă au devenit efectiv instrumente utile de instrucție și educație. Integrarea sistematică a programelor audio-vizuale în activitățile pedagogice a cunoscut, în unele țări, o amploare deosebită. Conform raportului către UNESCO al Comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI, în Japonia, de exemplu, 90% dintre școli folosesc deja televiziunea în procesul educațional.

Utilizarea în școală a mijloacelor audio-vizuale și, mai recent, a rețelelor informatice, prezintă avantaje incontestabile. Filmele de televiziune (documentare, reportaje, interviuri, dezbateri, dramatizări etc.) se dovedesc deseori utile, ca mijloc suplimentar, complementar și de adâncire a predării de la catedră. Integrată într-un context pedagogic, televiziunea școlară reprezintă un mijloc eficient de documentare, de explorare și de exprimare. Cu ajutorul său pot fi oferite reprezentări ale diverselor aspecte ale realității, dar pot fi stârnite și noi trebuințe de cunoaștere, mobilizându-i pe elevi la un efort intens de învățare. Faptul că imaginea antrenează o puternică implicare afectivă imediată din partea elevilor constituie un avantaj în ceea ce privește operațiile de sensibilizare și de motivare.

³⁶⁶ ALBULESCU, Ion. Educație și mass-media, https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/educatia_mass-media.pdf.

Dar poate prezenta, în anumite situații, și dezavantaje, datorate îndeosebi volumului mare și diversității imaginilor sau ritmului derulării lor: confuzii în perceperea realității, canalizarea atenției spre aspecte secundare, superficialitate în abordarea unor probleme etc.

Filmul didactic se dovedește a fi deosebit de util și ușor de integrat în diferitele etape ale desfășurării lecției, pentru a informa, a ilustra, a demonstra, a sensibiliza și a antrena elevii în activitate. Prin forme și procedee de expresie specifice, filmul comunică cu rapiditate un bogat conținut informațional, care le asigură elevilor o lărgire considerabilă a orizontului cunoașterii.

Utilizarea filmului ca suport pedagogic asigură o diversificare a modalităților de expresie didactică, expresie care, tradițional, a avut cu deosebire o formă textualizată, abstractă³⁶⁷. Cercetările de psihologie au pus în evidență valoarea și importanța utilizării simultane a mai multor analizatori și, în special, aportul analizatorului vizual: „Pedagogia de până acum, precizează profesorul Miron Ionescu, se baza pe transmiterea orală a informației, modalitate care prezintă un neajuns - filtrul urechii este mai puțin sensibil decât cel al ochiului. Există studii care demonstrează că la sfârșitul secolului XX în ansamblul procesului didactic văzul va fi angajat 70% și auzul 30%. Creșterea ponderii văzului prezintă avantaje pentru asimilarea cunoștințelor, deoarece învățământul vizual antrenează într-o organizare cronospațială impusă, ceea ce cu certitudine îi conferă o eficiență sporită în raport cu învățământul verbal”³⁶⁸. Creșterea ponderii văzului în receptarea informației prezintă avantaje din punctul de vedere al asimilării, întrucât oferă reprezentări concrete, ca suport intuitiv ce asigură o eficiență mai mare în raport cu simpla transmitere verbală. Astfel de constatări îndeamnă la o regândire a strategiilor didactice, în sensul valorificării suporturilor alternative de educație. Imaginile de film asigură un suport intuitiv, concret pentru informațiile abstracte transmise prin cuvântul vorbit sau scris, contribuind la o mai bună înțelegere și la o mai rapidă însușire a conceptelor. Datorită lor, lumea obiectelor, fenomenelor și proceselor devine mult mai accesibilă cunoașterii elevilor, decât atunci când este prezentată verbal de către profesor sau prin intermediul textelor scrise.

Tehnologia informațională

Răspândirea tehnologiei informaționale, care a ocupat întregul spațiu social și chiar spațiul intim al oamenilor, utilizarea acesteia în toate domeniile de activitate umană a influențat într-un mod fundamental și educația. Sistemul de învățământ a reacționat prompt la noile exigențe de formare impuse de dezvoltarea societății contemporane, asimilând aceste rezultate ale progresului tehnico-științific și integrându-le în propriile strategii de acțiune. Valențele instructiv-educative ale utilizării rețelelor de calculatoare în școală, dovedite prin numeroase cercetări psihopedagogice,

³⁶⁷ ALBULESCU, Ion. Educație și mass-media, https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/educatia_mass-media.pdf.

³⁶⁸ IONESCU, Miron. Educația și dinamica ei, Editura Tribuna învățământului, București, 1998, p.11.

au asigurat mobilurile acestui proces de inovare. **Ca urmare a informatizării învățământului a apărut un nou mod de organizare a învățării: instruirea asistată de calculator.** În această calitate, calculatorul permite obținerea unor performanțe școlare superioare și, în perspectivă, o mai bună integrare socio-profesională a elevilor³⁶⁹. Nevoile de informare și de documentare pot fi satisfăcute nu numai apelându-se la textul scris al cărții, care, bineînțeles, nu își pierde din importanță, ci și la documentele informatice. Cărțile nu mai constituie, precum în trecut, singurul mijloc de instruire și educare, pentru că vastul câmp al informării și documentării, constituit prin intermediul tehnologiilor informatice, a dobândit o importanță deosebită.

Datele cercetării din 2017³⁷⁰, atestă că 71,5% dintre copiii cu vârsta 12-15 ani din Republica Moldova accesează Internetul zilnic, 25,3% de câteva ori pe săptămână și 2,6% de câteva ori pe lună, iar 0,6% mai rar decât o dată pe lună. Accesarea zilnică a Internetului crește odată cu vârsta. Copiii din mediul urban accesează și utilizează Internetul zilnic într-o măsură mai mare decât cei din mediul rural - 75,6%, față de 68,4%.

Peste $\frac{3}{4}$ dintre copii accesează Internetul în zilele de școală, de obicei, între orele 14.00-22.00, 11,3% - între orele 8.00-14.00 când se află la școală și 4,6% între orele 22.00-8.00.

În intervalul 8.00- 14.00, Internetul este accesat într-o măsură mai mare de către elevii claselor a 6-a (17,4%). În zilele de sâmbătă și duminică, inclusiv vacanță, crește numărul copiilor consumatori de Internet (doar 3,4 % nu utilizează deloc Internetul, față de 7,4% în zilele de școală).

Bazele de date, simulările și accesul la Internet pot înlesni experiențe și informări complexe, asigurând elevilor o calitate sporită în pregătire.

În acest context, remarcăm faptul că cercetarea din 2017 demonstrează creșterea rolului Internetului în pregătirea temelor de acasă: copiii cu vârsta 12-15 ani utilizează Internetul în diferite scopuri. Comparativ cu studiile anterioare, constatăm unele schimbări referitoare la utilizarea Internetului - creșterea utilizării Internetului pentru accesarea profilului pe rețele de socializare cu 11,1 p.p., precum și utilizarea acestuia în căutarea informației pentru pregătirea temelor pentru acasă cu 15,4 p.p. Creșterea cea mai spectaculoasă însă s-a înregistrat pentru a trimite mesaje audio sau text în regim real – cu 21,6 p.p.³⁷¹.

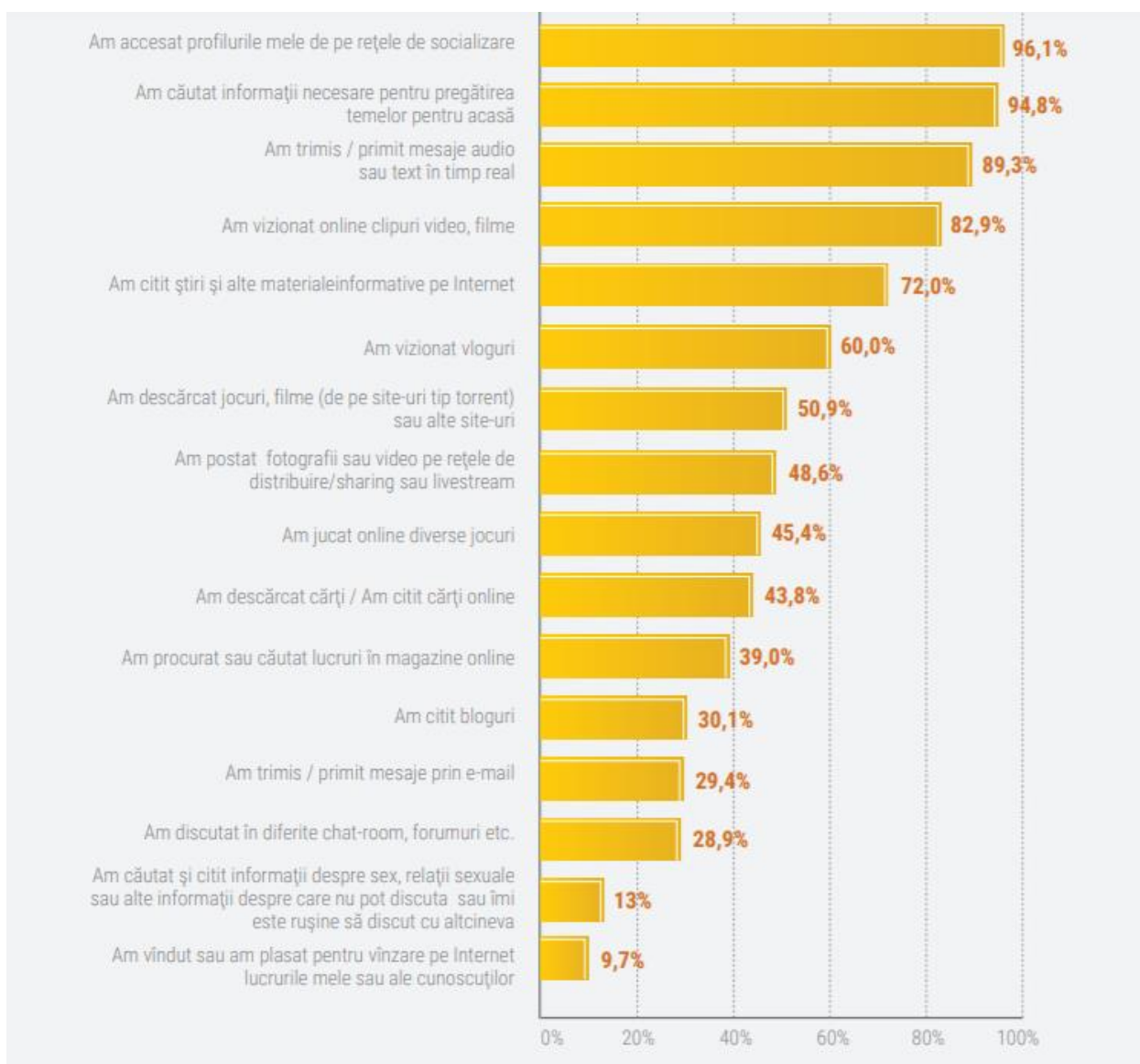
Este utilă și analiza scopurilor utilizării de către elevi a Internetului³⁷²: este de reținut indicatorul *Căutarea informațiilor pentru pregătirea temelor de acasă* (poziția a doua).

³⁶⁹ ALBULESCU, Ion. Educație și mass-media, https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/educatia_mass-media.pdf.

³⁷⁰ CHEIANU-Andrei, Diana. Siguranța copiilor pe Internet. Chișinău, 2017, http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet__final.pdf.

³⁷¹ CHEIANU-Andrei, Diana. Siguranța copiilor pe Internet. Chișinău, 2017, http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet__final.pdf

³⁷² CHEIANU-Andrei, Diana. Siguranța copiilor pe Internet. Chișinău, 2017, http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet__final.pdf.



Există, așadar, suficiente rațiuni pentru a încuraja pătrunderea rețelelor de calculatoare în câmpul educației. Orice informație, inclusiv fotografii, imagini în mișcare și sunete, poate fi transformată într-un mesaj multimedia. Ceea ce erau înainte media diferite sunt acum combinate într-un singur mediu (CD-ROM computer). Mai multe media fuzionează pentru a oferi un tablou integrator de date; acesta este procesul formării multimedia, care unește moduri de expresie diferite în scopul obținerii unei comunicări globale. Se spune însă că viitorul nu aparține computer-ului individual, ci unui sistem global de calculatoare interconectate.

Ca urmare a unor astfel de evoluții, asistăm astăzi la constituirea unui vast câmp al comunicării, la o „opulență comunicațională”, zicând după Bernard Miège. Utilizarea sistemului de tehnici multimedia în învățământ determină o nouă situație educațională și un nou mod de

acțiune. Educația a profitat întotdeauna de inovațiile în domeniul tehnologiilor comunicaționale, inovații care au impus chiar o reconsiderare a noțiunii de “nevoie educativă”³⁷³.

Demersul educațional bazat pe studiul cărții școlare și pe exprimarea preponderent orală a profesorului s-a schimbat, în multe din aspectele sale, odată cu folosirea pe scară largă a calculatorului și a tehnologiilor multimedia. Despre schimbările survenite în viața școlii, sociologul Anthony Giddens scrie: “Se spune că noile tehnologii nu doar că vor îmbogăți planul de studii existent, ci îl vor submina și transforma. Căci tinerii de azi deja cresc într-o societate dependentă de media și de informație și sunt mult mai familiari cu tehnologiile ei decât majoritatea adulților, inclusiv profesorii lor(...). Unii vorbesc despre o << revoluție a clasei >>: apariția < > și sală de clasă fără pereți”³⁷⁴.

Noile tehnologii informatice și de comunicare și-au găsit locul în câmpul educativ fie prin integrarea lor în procesul de învățământ tradițional, fie prin folosirea lor în programele de educație la distanță. Pentru a veni în întâmpinarea unei nevoi crescânde de educație, multe țări au dezvoltat, în timp, învățământul la distanță, oferind o alternativă de instruire pentru mulți oameni aflați în imposibilitatea de a frecventa zilnic instituțiile de învățământ. Ideea era de a folosi mass-media în scop educativ, oferind unui număr mare de oameni posibilitatea de a urma studii universitare. În Franța sau în S.U.A. a fost inițiată transmiterea video prin satelit a unor programe educaționale pentru toate nivelurile de învățământ.

Programe educaționale la distanță, difuzate cu ajutorul televiziunilor naționale sau al radioului, au început să fie utilizate în China și în India, țări care, datorită problemelor demografice, au fost nevoite să recurgă la căi alternative de educare. Astăzi, cu ajutorul noilor tehnologii informaționale disponibile, tot mai multe universități, din tot mai multe țări, dezvoltă învățământul la distanță, oferind inclusiv programe de instruire On-line (cursuri în sistem World Wide Web și World Lecture Hall sau rețele globale de învățare interactivă). Comunicarea mediatică se dovedește a fi deosebit de importantă în programele de educație la distanță. Universitățile deschise și proiectele de învățare la distanță, precizează Jacques Delors (2000), au demonstrat importanța elaborării unei strategii educaționale care să încorporeze tehnologiile informaționale. Dacă în trecut era specific doar adulților, astăzi, datorită facilităților oferite de noile tehnologii informaționale, învățământul la distanță îi antrenează din ce în ce mai mult pe copii și tineri. Datorită acestor mijloace este posibilă crearea unor bogate și complexe medii de învățare chiar și la locuințele particulare. Implicațiile educaționale sunt importante: învățarea devine relativ independentă de loc și de timp, posibilă pe toată perioada vieții, oamenii având acces

³⁷³ ALBULESCU, Ion. Educație și mass-media, https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/educatia_mass-media.pdf.

³⁷⁴ GIDDENS, Anthony. Sociologie, Editura ALL, București, 2000, p.464.

la o gamă largă de resurse educative. La nivelul activităților de predare și învățare curente noile medii permit o comunicare pedagogică ce nu se mai reduce la vorbire sau la scriere, ci include întregul registru de mijloace specifice dinamicii comunicării de tip multimedia.

Utilizarea materialelor didactice pe suport informatic prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: un management eficient al învățării, informarea rapidă, individualizarea instruirii, învățarea prin descoperire, realizarea unui feedback permanent apt să asigure învățarea de tip interactiv, oportunități de aprofundare, simulare, rezolvare de probleme, structurarea experiențelor de învățare ale elevilor și studenților în funcție de nevoile și posibilitățile lor individuale. Datorită modului de lucru on-line, aceștia au posibilitatea să se implice în demersuri interactive, ceea ce mai greu se poate realiza în sala de clasă tradițională. Un rol important în instruirea asistată de calculator îl au programele (software) realizate special în acest scop și care îndeplinesc funcții diverse, dar complementare.

Datorită mass-media sporește ponderea elementelor non-școlare ce intră în componența experienței copilului, în cultura sa generală. **În aceste condiții, provocarea la care trebuie să răspundă școala rezidă, de fapt, în valorificarea acestora în perspectiva realizării propriilor deziderate și combaterea eventualelor influențe nefaste**³⁷⁵. Dar riscuri există. Astfel, studul din 2017 la care ne-am referit anterior a constatat următoarele manifestări de acest gen: practic, fiecare al 5-lea copil, cu vârsta 12-15 ani, s-a pomenit cu parola/contul profilului de pe rețeaua de socializare spart, în ultimele 12 luni. 18,6% dintre copii au fost blocați pe grupurile din rețelele de socializare. Cu accesarea involuntară/vizionarea imaginilor cu caracter sexual s-au confruntat 16,3% dintre copii. Alte comportamente jignitoare în adresa copilului includ texte sau imagini foto/ video în privat sau public.

Printre acțiunile riscante întreprinse de către adolescenți pe Internet semnalăm căutarea prietenilor în mediul online (31,4%), procurarea unor lucruri în magazinele din mediul online (31,2%), cumpărarea jocurilor online (13,4%), trimiterea fotografiilor/secvențelor video persoanelor cunoscute doar în mediul online (13,1%), încredințarea parolei de la poșta electronică sau de la profilul de socializare altor persoane (12,1%), schimbul de date personale (număr de telefon, adresă de domiciliu, date despre părinți etc.) persoanelor din mediul online (8,3%). Aceste date relevă că o parte semnificativă dintre copii nu cunosc riscurile unor astfel de comportamente³⁷⁶.

În vederea creșterii siguranței online, copiii au semnalat că este necesară:

³⁷⁵ ALBULESCU, Ion. Educație și mass-media, https://beyondreamz.files.wordpress.com/2010/01/educatia_mass-media.pdf.

³⁷⁶ CHEIANU-Andrei, Diana. Siguranța copiilor pe Internet. Chișinău, 2017, http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet__final.pdf.

- revizuirea unor curricule școlare - „Aș vrea să adresez o întrebare celor de la Ministerul Educației: De ce la copii de clasa 5-a, la educația civică li se spune despre politică? Astfel de teme ar putea trece mai târziu când vor crește și vor înțelege. În clasa a 5-a ar include niște lucruri practice și utile, spre exemplu, siguranța online”;

- organizarea periodică a discuțiilor interactive cu specialiști, inclusiv, tineri voluntari în instituțiile învățământ – „care ar putea simula diferite situații... și pe care i-am asculta cu o mai mare atenție”;

- organizarea diferitor activități școlare la tema dată – „ore de dirigenție”, „ore opționale”, „proiecte interactive”, „conversații și dezbateri”, „discuții cu psihologii școlari”;

- stabilirea unor puncte de contact, de referință la care copiii să poată apela cu întrebări sau după sfaturi referitor la siguranța online – „un specialist de încredere la care copilul să apeleze”;

- mediatizarea mai largă a problemei, inclusiv dezvoltarea publicității sociale la tema dată, cu implicarea idolilor lor (Carla's Dreams, Dara, Ilie Bivol etc.)³⁷⁷.

4. Impactul mass-media asupra educației nonformale și informale

În ultimile decenii mass-media a devenit unul din cei mai influenți agenți ai socializării. Deși socializarea nu este o funcție manifestă a mass-mediei, ea a devenit una din funcțiile ei latente. În mod deosebit televiziunea excelează în acest sens. Un copil petrece în medie de la 2 până la 3 ore pe zi privind la televizor, ceea ce în multe cazuri înseamnă mai mult timp decât el sau ea petrec vorbind cu părinții ori cu frații și surorile³⁷⁸.

Între educație și sistemul mass-media există de multă vreme legături indisolubile, care s-au întărit continuu în ultimul timp, îndeosebi odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale. Interacțiunile dintre cele două domenii constituie o preocupare constantă pentru întreaga societate, deoarece impactul comunicării de masă asupra personalității umane nu poate fi subestimat. Este deja un fapt incontestabil că în condițiile diversificării nevoilor educative în lumea modernă mass-media poate reprezenta o semnificativă resursă a învățării. Mijloacele de comunicare în masă au o puternică forță de modelare a personalității prin varietatea și bogăția informațiilor, prin specificul și potențialul lor. Funcția educativă a mass-mediei, care se manifestă în mod tranșant, nu substituie rolul instituțiilor de învățământ, ci se alătură acestora, contribuind la realizarea obiectivelor educaționale. Prin activitatea sa de informare, de interpretare a evenimentelor, mass-media creează

³⁷⁷ CHEIANU-Andrei, Diana. Siguranța copiilor pe Internet. Chișinău, 2017, http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet__final.pdf.

³⁷⁸ PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație, [/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf)

anumite realități în care omul își desfășoară activitatea. Ea programează emoțiile consumatorului de informație, gândurile, și chiar modul lui de percepere a lumii³⁷⁹.

Actualul consumator de informație nu mai este doar produsul școlii sau al familiei, ci, mai degrabă, este produsul mijloacelor de comunicare în masă, care îl influențează și îl manipulează uneori fără să vrea.

Bernard Cohen a promovat un concept, devenit general recunoscut, în conformitate cu care presa nu le poate spune oamenilor ce anume (sau cum) să gândească, dar reușește extrem de bine să le spună la ce să se gândească³⁸⁰. Studiile care au urmat după lansarea ipotezei formulate de B. Cohen, în special cele care au dus la fundamentarea modelului *Agenda setting*, au demonstrat legătura puternică între conținuturile mesajelor mediatice și axarea atenției auditoriului asupra problemelor prioritare ale vieții sociale și politice impuse de media³⁸¹.

Studii importante s-au realizat anume în domeniul cercetării proceselor de tratare a informației difuzate prin mass-media³⁸². Ele au arătat că mass-media contrapune realității o proprie imagine care diferă în esența sa de ceea ce există în realitate³⁸³.

Imaginea lumii, așa cum apare ea de pe ecranul televizorului sau de pe paginile presei, se derulează, în ansamblu, ca o succesiune de povești aparent absurde, ce sfârșesc prin a semăna unele cu altele. Presa constituie una din verigile cele mai vechi și cu bogate tradiții ale sistemului informațional, fiind și până în prezent un instrument de dirijare a vieții economice și social-politice. Ea poate direcționa cu succes percepțiile audienței atunci când se manifestă insuficiența ori lipsa informațiilor despre aspectele evenimentului relatat.

Mass-media, prin activitatea sa, se constituie drept un factor al educației, care lasă urme adânci în conștiința persoanei. Ea poate să amplifice sau să diminueze experiențele personale și colective³⁸⁴. Într-o societate pătrunsă de spiritul informațional, educația nu trebuie să rămână în urmă. Chiar dacă informația parvine prin canale mediatice, oricum, această informație trebuie verificată, filtrată, pentru a-i asigura maximumul de veridicitate. Atenția cuvenită, acordată acestor elemente, va ajuta la delimitarea binelui de rău, originalului de fals.

Educarea copiilor, pentru a le inocula selectivitate în folosirea media, este o responsabilitate a părinților, a școlii, a societății în general. Rolul părinților în această ordine de

³⁷⁹ PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație,

[/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf)

³⁸⁰ Cohen Bernard. *The Press and Foreign Policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963, p. 13

³⁸¹ Soroca Stuart N. *Media, Public Opinion, and Foreign Policy*. În: *Press / Politics* (Harvard), 2003, N 8, pp. 27-48.

³⁸² DOBRESCU, Paul. BĂRGĂOANU, Alina. *Mass media și societatea*. București: Comunicare. ro, 2003

³⁸³ MORARU, Victor. *Mass media vs politica*. Chișinău: CEP USM, 2001.

³⁸⁴ PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație,

[/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf)

idei este de primă importanță. Ei au dreptul și datoria de a garanta folosirea prudentă a mijloacelor de comunicare prin formarea conștiințelor copiilor lor pentru a exprima judecăți sănătoase și obiective, care îi vor călăuzi mai apoi în alegerea sau respingerea opțiunilor disponibile. Pentru a face acest lucru, părinții trebuie să aibă parte de încurajare și asistență din partea școlilor, pentru a se asigura că acest aspect dificil, dar dătător de satisfacție, al faptului de a fi părinte este sprijinit de întreaga comunitate.

Cu alte cuvinte, se impune necesitatea educației prin și pentru mass-media, racordată la exigențele, dinamice și mereu înnoitoare, ale timpului. Asemenea educației în general, educația vizând mass-media cere, ca o condiție primordială, formare pentru exercitarea libertății și, implicit, un nivel cuvenit de cultură politică. În lumina adevărului, libertatea autentică contribuie la procesul conștientizat al manifestării atitudinii, asigură faptul alegerii nu la întâmplare, ci în mod deliberat, a tot ceea ce este bun, adevărat și frumos. Părinții și educatorii apoi, ca gardienii acelei libertăți, acordând copiilor lor tot mai mari oportunități, îi introduc în viața reală, favorizându-le un parcurs social demn³⁸⁵. Această dorință a tuturor celor implicați în procesul educațional de a-i educa pe copii pe căile frumuseții, adevărului și binelui poate fi sprijinită de industria media doar în măsura în care ea promovează demnitatea umană fundamentală, întregul spectru al adevăratelor valori umane, realizările și țelurile pozitive ale omenirii.

Educația prin mass-media trebuie să fie pozitivă, și cu acest scop trebuie eliminate, cu orice preț, tendințele reprobabile de a produce programe – inclusiv filme de animație și jocuri video – care în numele distracției exaltă violența, prezintă comportamente antisociale sau trivializează sentimentele umane. Comunicarea mediatică și dezinformarea prin intermediul mass-mediei sunt foarte greu de controlat, deoarece mesajele ating un public divers, în momente diferite ale vieții, cu greu susceptibile de cuantificare și interpretare generalizată. Ele acționează asupra indivizilor în mod cumulativ și imprevizibil, iar uneori chiar imperceptibil, ceea ce face ca, în opinia specialiștilor, efectele lor să fie inegale și diferite de la caz la caz.

Într-o serie de lucrări din domeniu se atrage atenția asupra mai multor efecte nocive care ar putea să rezulte de pe urma unui contact frecvent cu televiziunea și cinematograful. Se consideră, de exemplu, că mesajele difuzate prin intermediul mass-mediei pot să influențeze comportamentul tânărului, deși se admite că acest lucru se poate manifesta doar aparent și superficial. Totodată, se constată faptul că astfel de mesaje pot comporta apariția unor fenomene de diminuare a voinței, de depersonalizare, în urma consumului pasiv, lipsit de atitudine critică și nediferențiat al diferitelor emisiuni și filme³⁸⁶.

³⁸⁵ PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație, [/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf)

³⁸⁶ VIRGILIU, Gheorghe. Efectele televiziunii asupra minții umane. București: 2008.

Există păreri care susțin că acțiunea mass-mediei este dăunătoare formației morale, deoarece duce atât la degradare morală, cât și la imitarea modelelor unor pseudo-personalități³⁸⁷. De fapt, tinerii și copiii sunt extrem de sensibili la imagini, și impunerea intensă a unora dintre ele, fiind deosebit de traumatizante pentru imaginația lor, atrage după ele, în definitiv, o răsturnare completă a ierarhiei valorilor morale. Sunt foarte multe filme și emisiuni din străinătate construite, de la început și până la sfârșit, pe tot felul de atrocități, sadism, acțiuni criminale, care n-au cum să nu se întipărească în urma unui atare atac în conștiința în formare a tinerilor.

Pe de altă parte, mass-media încearcă să satisfacă interesul pe care elevii, tinerii îl manifestă pentru cunoașterea marilor probleme cu care se confruntă societatea contemporană. De asemenea, obiectivul special al mai multor emisiuni de radio și televiziune, rubrici în paginile revistelor și ziarelor, îl constituie formarea tinerilor, orientarea lor școlară și profesională, și chiar transmiterea unor informații ce țin de educația civică a tinerilor, de formarea culturii lor politice³⁸⁸.

Nu încapă îndoială că mass-media ajută la integrarea socioculturală a auditoriului, mai cu seamă prin stimularea capacității de deprindere a unor roluri civice, familiale, culturale. Astfel, se cultivă patriotismul, se consolidează sentimentul apartenenței comunitare, sporește responsabilitatea socială și civică, sentimentul dăruirii, nevoia de a comunica, de a împărtăși aspirații și idealuri. Prin intermediul mesajelor mediatice este cultivată sensibilitatea individului, copilul și mai apoi tânărul, îmbogățindu-și propria formare și personalitate.

În literatura de specialitate sunt răspândite opinii potrivit cărora mass-media generează tensiuni, controverse, stări conflictuale între copii și părinți, cei tineri înclinând să adopte atitudini care contravin unor tradiții, concepții, mentalități încetățenite în familie, numai pentru a manifesta atitudini contrare celor exprimate de părinți și pentru a imita modelele prezentate în mass-media. Acești cercetători sunt înclinați să admită că mass-media este responsabilă de decăderea morală, observată la reprezentanții generației tinere. Conform datelor unor studii, anual, copilul petrece, în medie, 900 de ore la școală și aproape 1 023 de ore în fața televizorului³⁸⁹.

De aici, în opinia psihologilor, apar multiple probleme, începând cu violența programelor TV și ajungând la fenomenul escape-ismului, exprimat prin izolarea de societate, cauzată de orele petrecute în exces în fața televizorului și/sau a calculatorului.

Timpurile noi, care se asociază și cu fenomenul creșterii fluxului informațional, au conturat și situații noi: copiii, adolescenții au obținut posibilitatea de a alege. Însă, spre regret, nu puțini dintre ei aleg conținuturi mediatice în care domină violența, crima, agresiunea, toate prezentate pe

³⁸⁷ Boorstin Daniel J. *The Image: A Guide to Pseudo-events in America*. New York: Atheneum, 1980

³⁸⁸

PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe *Impactul mass-mediei în educație*,
[/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf)

³⁸⁹ MARINESCU, Valentina. *Mass-media din România, o lectură sociologică*. București: Editura Tritonic, 2002.

larg în mijloacele de comunicare în masă. În acest caz, media devine purtătoare a responsabilității pentru accentuarea agresiunii și a brutalității la copii. Filmele și seriile care lansează, în mod prioritar, promovarea acțiunii, violenței, agresivității, crimei sunt agreate de o parte a tineretului. Astfel de imagini incită la violență, la brutalitate și, în felul acesta, violența din ficțiune se poate transpune, în anumite circumstanțe, în acte reale de violență.

S-a demonstrat, de multe ori, că consumatorul mesajelor media nu este un receptor pasiv: el interpretează acest mesaj conform viziunilor sale socioculturale, reieșind din experiența sa, precum și pornind de la mediul în care se află, de la nevoile și dorințele sale. Beneficiarul mijloacelor de comunicare în masă caută să profite de relația pe care o stabilește cu mass-media, ca să constate, în cele din urmă, că principala influență a mediilor de comunicare se exercită prin omisiune: ceea ce ele nu spun are o mai mare însemnătate decât ceea ce relatează³⁹⁰.

Totuși, mulți cercetători susțin că originea violentei, agresivității și a imoralității la copii trebuie căutată mai întâi de toate în raporturile lor personale cu părinții, cu familia, cu grupurile din care fac parte, cu școala, cu societatea. Aceștia ar fi factorii principali, mass-media venind doar să întărească atitudinea stabilită³⁹¹.

Potențialul școlii și al familiei (chiar și al bisericii) în raport cu prezentarea accentuată în media a scenelor de violență trebuie mobilizat pentru anihilarea efectelor distructive ale difuzării mesajelor antieducaționale, antisociale, în definitiv. Trebuie căutate mijloace prin care să fie înlocuite preocupările vicioase ale elevilor, trebuie influențate în sens pozitiv preferințele lor. Pentru o educație eficientă, sistemul educativ-informațional și sistemul mediatic, școala și mijloacele de comunicare în masă trebuie să se afle în permanență într-o strânsă legătură, să-și completeze reciproc acțiunile, să desfășoare cooperare pe multiple planuri, având la bază convingerea că aspectele pozitive ale mass-mediei prevalează asupra celor ce ar putea transmite o încărcătură negativă. Respectiv, punctul de reper în această privință ar putea fi faptul că școala poate găsi sprijinul necesar în conținuturile difuzate pe diferite canale de mass-media. Este vorba de valorificarea cuvenită a potențialului instructiv și educativ, stimulat de contactul tinerilor/elevilor cu mass-media.

De fapt, impactul mass-media se manifestă pe multiple planuri și cuprinde – în mediul formativ – atât elevul, cât și profesorul, ceea ce oferă numeroase posibilități să facă din informațiile primite prin intermediul mass-mediei instrumente de implicare a tinerilor în viața socială, de atragere a elevilor la noi forme de acțiune și comportament. De aceea, este tot mai evident faptul că școala are și va avea din ce în ce mai mult funcția nu numai de transmitere a informației, ci și

³⁹⁰ POPA, Dorin. Mass-media astăzi. Iasi: Institutul European, 2002

³⁹¹ SPĂȚARU –OSTROȚKI, Otilia. Mass-media și sistemul de educație – interacționarea și cauzalitatea reciprocă. – [On-line].<http://dralinpopescu.ro/2009/mass-media-sisistemul-de-educatie-interactionarea-si-cauzalitatea-reciproca.html>

aceea de selecție, structurare și sistematizare a acesteia. Tot școala trebuie să găsească mijloace și modalități prin care să contrapună pornirilor tinerilor de a utiliza informațiile în scopuri anti-sociale, educarea unei competențe mediatice, susținând abordarea critică a realității, dezvoltând la elevi și tineri spiritul critic, promovând capacități de discernământ și de judecată³⁹².

4. Cum percep moldovenii încrederea în mass-media?

Televiziunea este nu doar cea mai urmărită sursă media, dar și cea în care consumatorii au foarte multă încredere (45%) – mai mult decât în orice alt tip de presă. Pe de altă parte, sunt numeroși și acei moldoveni care declară o lipsă totală a încrederii în orice tip de mass-media: 35%, arată datele unui sondaj realizat de Centrul pentru Jurnalism Independent (CJI) în luna august 2018³⁹³.

Judecând după rezultatele cercetării, există o legătură directă între consumul unei surse media și încrederea în ea: oamenii tind să aibă mai multă încredere în acele surse de informația cărora beneficiază cel mai des, pentru că aleg sau sunt obișnuiți să o consume. **Astfel, cei mai mulți cetățeni care se informează preponderent de la TV au și o încredere sporită în această resursă media (64%).**

În același timp, oamenii care preferă TV-ul au foarte puțină încredere în sursele din internet (2%), din radio (3%) sau în informația din ziare (1%). Nu în ultimul rând, dintre cetățenii a căror principală sursă de informare o constituie televiziunea, cei mai puțini declară o neîncredere totală în toate tipurile de resurse mediatice (30%).

În cazul internetului, plasat pe locul doi în topul surselor mediatice în care moldovenii au cea mai mare încredere (13%), legătura dintre obiceiul de consum și încredere arată diferit. Deși cei mai mulți cititori care au o încredere sporită în portalurile online au și obișnuița de a se informa preponderent din mediul virtual (30%), cei care declară că nu au încredere în nicio sursă mass-media sunt mai mulți (43%).

Informațiile difuzate de către posturile de radio se bucură de o încredere mai mică din partea oamenilor (5%), iar această încredere radiourile o primesc în cea mai mare măsură de la cei care se informează preponderent din alte surse (39%) decât de la televizor, de pe site-urile web sau de pe rețelele de socializare. „Alte surse” includ, cel mai probabil, și radioul.

De o încredere și mai mică beneficiază ziarul în Republica Moldova. Potrivit sondajului realizat de CJI, 2% dintre intervievați au afirmat faptul că au încredere în ceea ce scriu ziarul. Și

³⁹² PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație, [/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf)

³⁹³ <http://mediacritica.md/ro/cum-percep-moldovenii-increderea-mass-media/>

în acest caz, majoritatea celor care cred în informațiile din ziare se informează preponderent din alte surse (11%) decât TV-ul sau internetul, printre alte surse regăsindu-se, cu siguranță, și presa scrisă.

Procentul impresionant (35%) al oamenilor care nu au încredere în nicio sursă media este format din cei a căror sursă principală de informare este internetul (site-urile web și rețele de socializare, 79%), urmați de cei obișnuiți să urmărească informațiile la televizor (30%) și de cei care se informează din alte surse (31%).

Același studiu sociologic mai scoate în evidență câteva detalii privind încrederea publicului moldovean în presa de peste hotare, în funcție de ce surse media consumă. Per ansamblu, numărul cetățenilor moldoveni care au foarte puțină sau nu au deloc încredere în mass-media din Federația Rusă este mai mare (39%) decât al celor care au multă sau foarte multă încredere în presa din această țară (17%). Asta, în condițiile în care moldovenii au acces masiv la mass-media rusească, iar [datele despre audiența televiziunilor](#) arată că primele două cele mai urmărite [posturi TV în Republica Moldova](#) sunt retransmise din Federația Rusă, tot din Rusia fiind și două din 6 cele mai citite ziare. Totuși, cu referire la televiziunile retransmise, merită să notăm că este importantă și [proporția programelor rusești și moldovenești](#) pe care le urmăresc moldovenii.

Cu referire la presa din România, oamenii se împart mai categoric la capitolul încredere. Astfel, 44% dintre respondenți nu au deloc sau foarte puțină încredere în mass-media din România la care au acces/pe care o urmăresc, în raport cu 10% dintre cei care au declarat că au multă sau foarte multă încredere în această presă.

Și în raport cu mass-media din alte țări europene moldovenii sunt sceptici când vine vorba de acordarea încrederii. Mai exact, numărul celor care au multă sau foarte multă încredere în această presă este de peste două ori mai mic (14%) decât al celor care au încredere puțină sau nu au deloc încredere (35%).

O atitudine și mai tranșantă se atestă în cazul presei din SUA, în care 7% dintre respondenți au o încredere multă sau foarte multă, pe când rata neîncrederii este de 50%. Este adevărat că în ultimele două exemple (dar și parțial în cazul României) este greu de înțeles dacă oamenii și-au declarat încrederea în presa provenind din SUA/anumite țări europene la care au acces sau de informațiile căreia beneficiază în mod direct, sau dacă este vorba mai curând despre o percepție a informațiilor provenind din respectivele țări, dar transmise de către surse mediatice din alte state. În orice caz, cu cât sursele media sunt mai puțin accesibile și sunt accesate mai puțin, cu atât tendința de neîncredere este mai mare.

Studiile la nivel european și mondial arată că nivelul încrederii oamenilor în presă a scăzut considerabil în ultimii ani, accentuându-se în special odată cu apariția și dezvoltarea fenomenelor

cum ar fi știrile false, propaganda, minciunile de tot felul, verificarea proastă a faptelor, accentul pe senzaționalism și altele.

În același timp, atât în țările Uniunii Europene, cât și în SUA, în ultimii doi ani se înregistrează o revenire semnificativă a consumatorului de știri la sursele mediatice tradiționale (audiovizual și presa scrisă), atât în ceea ce privește informarea, cât și **încrederea**, iar online-ul se bucură de cea mai puțină încredere din partea europenilor și a americanilor. Zona din Europa în care internetul este în ascensiune la capitolul încredere este estul, iar datele prezentate mai sus pentru Republica Moldova confirmă acest lucru, deși țara noastră nu a fost inclusă în studiile internaționale.

Așadar, moldovenii tind să aibă încredere în informațiile de care beneficiază din partea surselor de informare pe care le urmăresc. Fie că vorbim despre o atitudine conștientă și asumată, sau de simpla obișnuință de a accepta și de a crede mai ușor în ceea cu ce ești obișnuit și la ce ai acces mai mare, atitudinea e aceeași. Mai greu e de spus cât este una și cât cealaltă. Cu certitudine însă, numărul celor care nu au încredere în nicio sursă media se apropie de al celor care declară că au încredere în televiziune, și numai de aceasta din urmă depinde cum vor evolua lucrurile în viitor. La fel cum nivelul de încredere în orice tip de sursă mediatică depinde de fiecare dintre ele³⁹⁴.

5. Educație mediatică

În statele membre ale UE includerea cursului de educație mediatică în programele de învățământ a devenit obiectiv principal între anii 2007-2009. Comisia europeană vede în educația mediatică un instrument de incluziune și cetățenie în societatea informațională de astăzi. Calitatea democrației depinde de participarea activă a cetățenilor la viața comunității lor, iar educația mediatică le oferă abilitățile necesare pentru a se descurca în fluxurile enorme de informații diseminate în fiecare zi prin noile tehnologii de comunicare.

În Republica Moldova educația mediatică poate fi predată în școli ca disciplină opțională.

Centrul pentru Jurnalism Independent (CJI) depune eforturi consistente în vederea promovării educației mediatice prin predarea în unele licee a acestei discipline. Primul pas a fost făcut, educația mediatică este pilotată în clase, în baza unor planuri de lecții mediatice. Următorul pas a fost întreprins de CJI în 2015 prin elaborarea conceptului de Strategie privind Integrarea educației mediatice în programa școlară și cea universitară din R. Moldova. În mai 2016, Ministerul Educației, reprezentat de Consiliul pentru Curricula, reconceptualizează Curricula școlară și în cadrul grupurilor de lucru vom lucra și la curricula pentru educație mediatică³⁹⁵.

³⁹⁴ GONȚA, Aneta. Cum percep moldovenii încrederea în mass-media, <http://mediacritica.md/ro/cum-percep-moldovenii-increderea-mass-media/>

³⁹⁵ <http://media-azi.md/ro/stiri/despre-educa%C8%9Bia-mediatic%C4%83>.

Educația pentru media are drept misiune instruirea unui educabil capabil de a se adapta fluxului continuu de informații, creat într-un spațiu comunicațional-mediatic marcat de diversitate, schimbare, concurență și imixiune politică. Mass-media are un rol semnificativ în procesul de educare și culturalizare a maselor, însă, intervențiile educative se deosebesc de cele ale altor factori educogeni prin particularitățile demersului educativ, conținut, obiective și impactul exercitat asupra societății.

Evoluția rapidă a societății contemporane, a condus la schimbarea filosofiei educaționale și apariția „noilor educații”, prevăzute în programul UNESCO, precum educația pentru democrație; educația pentru toleranță; educația pentru mediu; educația pentru sănătate; educația pentru familie; educația pentru mass-media etc. Noile educații reprezintă un set de conținuturi speciale, ajustate la problematica lumii contemporane, fiind generate de evoluțiile negative și pozitive înregistrate în societatea modernă și postmodernă în diferite domenii. Importanța noilor educații este recunoscută la nivel de politică globală prin contribuția UNESCO, începând cu anii 1970-1980, iar direcțiile angajate vizează recunoașterea și valorificarea noilor educații la nivel de sistem și de proces³⁹⁶.

Noua filozofie a educației întrunește o serie de caracteristici definitorii și anume:

- prefigurează o nouă viziune asupra ființei umane, integră nu numai moral, dar și ca entitate națională și socială;
- desăvârșită conceptual, teleologic, spiritual, estetic;
- echilibrată ecologic și sănătoasă fizic;
- tolerantă național, cultural și religios;
- liberă prin conștientizarea propriei valori și a valorilor și problemelor societății actuale, a valorilor și problemelor celor din alteritate;
- conștientă de propria identitate și de identitatea lumii în care trăiește; deschisă la schimbare și adaptabilă schimbărilor.

De asemenea, elaborează un model de educație centrat pe ființa celui educat, în baza principiului libertății în educație și al identității ființei sale.

Noul concept educațional răspunde, de fapt, la întrebarea: cum este, cum poate și cum trebuie să fie ființa umană într-o lume a schimbării, a comunicării interumane și interculturale, într-o lume a consumului și a creației, într-o lume amenințată de pericole și cataclisme sociale și naturale la scară planetară, și totuși încrezătoare în ideea pozitivă a lumii și a ființei umane.

Ajustarea obiectivelor noilor educații pe dimensiunea mass-mediei, constă în educarea unei

³⁹⁶ SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>.

personalități capabile de a gestiona corect și adecvat mesajele mediatice, pentru a decodifica operativ sensurile diferitor informații în consonanță cu valorile adevărului, dreptății, pluralității de opinii etc.; să poată evalua informația în funcție de sursele emitente, ori să se racordeze simultan la emitenți alternativi pentru a verifica veridicitatea informațiilor, să amendeze și să neutralizeze informațiile false etc.

La nivelul statelor membre ale Uniunii Europene, sistemul educației formale și-a conturat un sistem propriu de valori în ceea ce privește mass-media și educația pentru media, reușind prin aceasta să evidențieze necesitatea de formare a culturii informaționale și educare a maselor în spiritul valorilor democratice.

Conținuturile și principiile noii educații pentru mass-media au fost reflectate în documentele elaborate și promovate de UNESCO de la 1950 până în prezent, cât și în rezoluțiile și recomandările adoptate la reuniunile din Grunwald (1982), Toulouse (1990) Paris (1997), Viena (1999), Seville (2002) etc. *Astfel, în recomandările UNESCO (Seville, 2002), educația mediatică este o componentă a drepturilor cetățenilor din orice țară la libertatea de autoexprimare și recepționare a informației, contribuind prin aceasta la menținerea democrației.* Recunoscând diferențele în ceea ce privește evoluția și abordările educației mediatice în plan național, conform acestor prevederi, este recomandabil de a implementa tematica respectivă în planurile de studii, cât și în planul educației suplimentare, neformale și a autoeducației pe parcursul întregii vieți.

Educația publicului în ceea ce privește consumul mediatice este o prioritate a pedagogiei, în contextul unor caracteristici evidente ale societății contemporane care, în virtutea unor legități de ordin social-psihologic, nu manifestă tendințe de percepție selectivă, profundă și calitativă a informațiilor difuzate prin mijloacele de comunicare în masă.

L. Masterman, un exponent al pedagogiei și teoriei mediatice a specificat următoarele premise ale actualității educației pentru mass-media:

- nivelul înalt al utilizării media, cât și suprasaturația societății contemporane la nivel de prezență și implicare a mijloacelor de comunicare în masă;
- importanța ideologică a mass-mediei, ca ramură a industriilor mediatice, asupra conștiinței audienței;
- accelerarea ritmului de producție și intensificarea mecanismelor de dirijare și diseminare a informației mediatice;
- intensitatea imixtiunii mass-mediei în principalele procese democratice;
- maximalizarea semnificației informației și a comunicării vizuale în toate domeniile vieții sociale;
- necesitatea instruirii prospective a elevilor/studentilor astfel, încât să corespundă cerințelor societății;

- tendințe de comercializare și monopolizare a informației în plan național și internațional³⁹⁷.

În categoria factorilor ce determină utilitatea educației mediatice putem include, de asemenea, industrializarea producției mediatice, ficționalizarea informației, superficializarea conținutului produselor jurnalistice și diminuarea independenței mass-mediei, factori care, nefiind conștientizați de către publicul consumator, pot produce diverse efecte și prejudicii de ordin psihologic, axiologic, moral etc.

Actualmente, există diverse viziuni privind interpretarea **conceptului educație mediatică** (media education), astfel, potrivit abordărilor UNESCO aceasta referă la **„învățarea teoriei și dezvoltarea abilităților practice în domeniul mijloacelor de comunicare în masă, considerate ca parte componentă, specifică și autonomă a teoriei și practicii pedagogice”**; din perspectiva *practicilor pedagogice, educația pentru media este un proces de dezvoltare a personalității prin intermediul și în baza materialelor de presă, în scopul dezvoltării gândirii critice, formării culturii comunicării și a abilităților de percepție, analiză, interpretare și evaluare a textelor mediatice.*

Prin urmare, într-o abordare unitară, educația mediatică reprezintă o totalitate de acțiuni sistemice ale subiecților activității educaționale, orientate spre formarea unei personalități ce posedă un anumit nivel de cultură a comunicării în/ și cu mass-media în baza unor valori și idealuri umanistice. În acest proces sunt implicați pedagogi dar și reprezentanți ai comunității mediatice, care asigură, într-o formă particulară, realizarea obiectivelor educaționale într-un mediu eterogen, format din diverse categorii de persoane. *În sens larg, educația pentru media este parte integrantă a educației pentru cetățenie, în contextul căreia se dezvoltă competențe specifice referitoare la gândirea critică și cultivarea responsabilității sociale și democratice a tinerilor.* Din această perspectivă, cadrul conceptual a educației pentru cetățenie în școlile din Europa se concentrează pe dezvoltarea a patru domenii de competențe.

- interacțiunea eficientă și constructivă cu ceilalți, inclusiv dezvoltarea personală (încrederea în sine, responsabilitatea personală și empatia);

- comunicarea și abilitățile de ascultare;

- colaborarea cu ceilalți.

Gândirea critică, inclusiv raționamentul și analiza, competența mediatică, cunoașterea descoperirea și utilizarea surselor.

³⁹⁷ APUD: SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>.

Acțiunea responsabilă din punct de vedere social, inclusiv, respectul față de principiul dreptății și drepturilor omului;

- respectul față de alte ființe umane, față de alte culturi și alte religii;
- dezvoltarea unui sentiment de apartenență;

și înțelegerea problemelor legate de mediu și sustenabilitate. Acțiunea democratică, inclusiv respectul față de principiile democrației; cunoașterea și înțelegerea proceselor, instituțiilor și organizațiilor politice;

- cunoașterea și înțelegerea conceptelor sociale și politice fundamentale.

În societățile democratice, educația pentru mass-media, ca dimensiune a educației pentru cetățenie îi ajută pe elevi să devină cetățeni activi, informați și responsabili, care sunt dispuși și capabili să-și asume responsabilitatea pentru ei înșiși și comunitățile lor, la nivel național, european și internațional. Abordată din acest unghi de vedere, acțiunea educativă reprezintă o treaptă importantă în planul cultivării civismului și a unei atitudini obiective față de realitatea mediatizată, „educația pentru cetățenie democratică este o dimensiune a educației, care presupune formarea unor viziuni, atitudini, convingeri social-filosofice, dar și a unui comportament democratic. Cu alte cuvinte, formarea unei personalități deschise, inovatoare, adaptabile la schimbare într-o lume a competiției continue. Individul trebuie format pentru a-și exprima poziția, pentru a se implica în luarea deciziilor, pentru a fi activ și eficient, a putea reacționa adecvat la fenomene de totalitarism, autoritarism”.

Educația pentru media este unul dintre mijloacele funcționale de diminuare a efectelor profunde și de lungă durată a propagandei și a manipulării mediatice. Propaganda și manipularea sunt două fenomene care contribuie, în mod implicit, la modelarea conștiinței sociale, suprimând capacitatea consumatorilor de a analiza critic mesajul mediatic.

Conform Dicționarului de Sociologie, **propaganda este definită** ca „*activitate sistematică de transmitere, promovare sau răspândire a unor doctrine, teze sau idei de pe pozițiile unei anumite grupări sociale și ideologii, în scopul influențării, schimbării, formării unor concepții, atitudini, opinii, convingeri sau comportamente. Propaganda se realizează astfel, încât să conducă la realizarea scopurilor și intereselor grupului pe care îl servește, neexistând o propagandă neutrală valoric sau obiectivă*”, iar **manipularea este explicată** ca „*acțiunea de a determina un actor social (persoană, grup, colectivitate) să gândească și să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune care distorsionează intenționat adevărul, lăsând impresia libertății de gândire și de decizie. Spre deosebire de influența de tipul convingerii raționale, prin manipulare nu se urmărește înțelegerea mai corectă și mai profundă a situației, ci întipărirea în minte a unei înțelegeri*

convenabile, recurgându-se la inducerea în eroare cu argumente falsificate, cât și la apelul la palierele emoționale non-raționale”³⁹⁸.

În țări precum Franța, Canada, Anglia, Australia, SUA, etc. educația mediatică se prezintă ca un sistem funcțional în cadrul instituțiilor de învățământ mediu și superior, fiind realizată prin două modalități: prima constă în integrarea disciplinei respective ca obiect facultativ sau obligatoriu, iar cea de-a doua se referă la integrarea tematicii privind educația mediatică în cadrul disciplinelor tradiționale. Ultima variantă este cea mai răspândită în practica internațională, ceea ce presupune integrarea subiectelor respective în aria tematică a disciplinelor umanistice.

În așa mod, baza factuală a disciplinei de studiu servește drept fundament pentru realizarea obiectivelor educației mediatice, în baza principiilor: priorităților (prin juxtapunerea ori subordonarea scopurilor și obiectivelor educației mediatice, scopurilor și obiectivelor disciplinei de studiu); completării (selectarea acelor scopuri și obiective ale educației mediatice, care completează și dezvoltă obiectivele disciplinei concrete de studiu); inserării/includerii în diverse sisteme metodice.

Reieșind din caracterul formal și informal al mecanismelor de implementare, pot fi identificate mai multe **direcții ale educației pentru media** și anume:

- pregătirea profesională a specialiștilor în domeniul comunicării de masă;
- a pedagogilor în cadrul instituțiilor de profil, dar și a cursurilor de calificare organizate post-factum;
- educația mediatică ca parte componentă a sistemului de învățământ, integrată în cadrul disciplinelor tradiționale ori în mod autonom, în calitate de cursuri speciale, facultative etc.;
- educația mediatică informală;
- educație mediatică la distanță realizată prin intermediul presei scrise, tv, audio, Internet pentru elevi, studenți, adulți; educație mediatică individuală, permanentă pe parcursul întregii vieți.

Obiectivele de bază ale educației mediatice rezidă în formarea competenței mediatice și a culturii mediatice a educabilului. Competența mediatică presupune formarea unui set de calități personale – cunoștințe, abilități, deprinderi, capacități, necesare oricărei persoane care are tangență cu fluxul informațional difuzat prin mass-media. În plan structural, competențele formate vizează: componenta cognitivă (cunoștințe despre media); componenta motivațională (exprimată prin tendința de utilizare a produselor mediatice în toate sferele activității); componenta axiologică (semnificația competenței mediatice ca parte integrantă a ascensiunii personale și profesionale);

³⁹⁸ ZAMFIR, C. VLĂSCĂNEANU, L. Dicționar de Sociologie. București: Babel, 1998.

componenta comportamentală (reflectarea competenței mediatică privind recepționarea mesajului mediatic în diverse situații standarde și nestandarde).

În acest context, **competența mediatică îndeplinește următoarele funcții:**

- comunicativă (capacitatea de a utiliza media ca platformă de comunicare și socializare;
- cultura interacțiunii cu mass-media);
- culturologică (conștientizarea rolului mass-mediei în societatea contemporană, participare asumată, în cunoștință de cauză în dialogul intercultural prin intermediul media, abilitatea de a determina contextul social, politic, cultural al textelor mediatic);
- funcția adaptativă (adaptarea la condițiile societății informaționale);
- funcția protectoare (conștientizarea consecințelor influenței informației mediatică asupra psihicului și asigurarea securității informaționale);
- funcția dezvoltationistă (capacitatea de edificare a potențialului de creație și a gândirii independente, critice);
- funcția axiologică (integrarea valorilor reflectate în mass-media și corelarea acestora cu modelul existent al lumii);
- funcția analitică (dezvoltarea abilităților de analiză și interpretare a textelor mediatic).

Educația pentru media contribuie la formarea **culturii mediatică**, ce reprezintă un mijloc specific de însușire a realității prin intermediul mijloacelor de informare în masă, este un tip de cultură dominantă specifică Societății Informaționale, o cultură-universum, ce include o diversitate funcțională a culturilor de masă, populare și elitiste, cât și modificări ale acestora, o cultură metamesaj despre mentalitățile umanității la o anumită etapă de existență. Cultura mediatică este percepută, într-un cadru integrator, ca rezultat a influenței diferitor factori, inclusiv, a transformărilor în sfera industriei media, dar și a declinului publicului național în materie de consum media ³⁹⁹.

Mijloacele de comunicare în masă influențează dezvoltarea și universul personalității indiferent de vârstă, astfel, educația pentru media intervine ca factor determinant al consumului eficient de informații, difuzate prin mass-media și educarea unor comportamente favorabile în ceea ce privește participarea și responsabilitatea cetățenească. Acțiunea educativă se axează, în acest sens, pe dezvoltarea capacității de gândire critică (autonomie critică) și evaluare obiectivă a produselor mediatică, diverse prin conținut și unghiul de reflectare a realității social-politice.

În literatura de specialitate, conceptualizarea educației pentru media interferează cu inițiativele comunității mediatică de a participa în acest proces, astfel, baza teoretică a educației mediatică se află în spațiul mijloacelor de comunicare în masă, iar idealul pedagogic, conform

³⁹⁹ SANDU Ștefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>.

metodologiei de sorginte pedagogică, rămâne neschimbat: educarea unei personalități adulte și responsabile din punct de vedere social. În acest sens, Pierre Moeglin aprecia că pedagogizarea consumului cultural e problematică pentru că presupune o deșcolarizare a serviciului educativ și o pedagogizare a industriilor culturale”

În prezent, nu există o concepție teoretică integrală, congruentă privind educația pentru media, fapt ce a marcat atât terminologia (pe alocuri, ambiguă) în domeniu, dar și încadrarea conținuturilor și a obiectivelor educaționale în limitele unui model pluridimensional complex⁴⁰⁰. *Cele mai reprezentative abordări conceptual-teoretice, în acest sens, sunt următoarele: teoriile paternalistă, etică, ideologică, ecologică, estetică, culturologică, semiotică și socioculturală, modelul educației mediatice ca sursă de satisfacere a necesităților publicului, teoria practică a educației mediatice, teoria educației mediatice ca model de dezvoltare a gândirii critice .*

Teoria educației mediatice ca model de dezvoltare a gândirii critice (Critical Thinking Approach). Baza conceptuală a acestei abordări este reprezentată de modelul Agenda Setting (M. McCombs & D. L. Shaw, 1972), conform căruia mass-media își exercită rolul de putere a patra care, prin subiectele incluse în agendă, poate influența anumite modele de comportament și cultiva anumite valori sociale. Teoria dată vizează instruirea publicului în vederea identificării și analizei influenței manipulative a mass-mediei, orientarea în fluxul informațional specific societății informaționale, cât și dezvoltarea gândirii critice a diferitor categorii de public în raport cu textele mediatice.

Conceptul gândire critică, este explicat în accepțiunea Asociației Americane de Filosofie ca „raționament intenționat, având rol de autoreglare, care are drept finalitate interpretarea, analiza, evaluarea și interactivitatea, precum și explicarea percepțiilor contextuale și conceptual metodologice evidente pe care se bazează acest raționament”. Gândirea critică are tangență nemijlocită cu flexibilitatea, curiozitatea, reflexivitatea, autonomia; a gândi critic înseamnă a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri individuale argumentate etc.

Conform acestei teorii, consumatorul media, trebuie să se ghideze de anumite repere în condițiile suprasaturării cu informații, trebuie să fie educat în sensul percepției adecvate a mesajului difuzat, să aibă capacitatea de a analiza și a înțelege, să posede cunoștințe despre mecanismele și efectele influenței mediatice. Informația unilaterală, incompletă, distorsionată (în special, mesajele difuzate la tv, care au o pondere semnificativă în ceea ce privește influența

⁴⁰⁰ SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>

propagandistică) necesită a fi supusă evaluării critice pentru a evita manipularea, persuadarea și intoxicarea propagandistică.

În acest context, vectorii educaționali necesită a fi instruiți în sensul sesizării diferențelor dintre faptele sociale reale și varianta mediatizată a acestora prin verificare și comparare a informațiilor referitoare la același subiect emise de către emitenți diferiți, siguranța sursei de informare, raționamente și opinii părtinitoare, argumente neclare și ambigue, neconcordanță logică între raționamente, etc. În acest sens, cercetătorul L. Semali, afirmă că “competența mediatică critică contribuie la dezvoltarea poziției civice a partenerilor educaționali în procesul de percepție și asimilare a textelor mediatic prin: analiza prealabilă a reprezentărilor privind textul mediatic; analiza percepției proprii referitoare la textul și subtextul conținutului mediatic; determinarea, în rezultatul analizei, a adevărului de semi-adevăr, ce este corect și incorect, faptul de ficțiune, mitul de realitate, obiectivitatea de tendențiozitate”. În așa mod, se educă cetățeni responsabili și bine informați, care își pot forma opinii și exprima judecăți de valoare argumentate în baza de dovezi. Referitor la acest aspect, numeroși autori, precum (Beyer, 1988; Chance, 1986 et al.), afirmă că procesele democratice care au loc în societate, depind de capacitatea cetățenilor de a avea o gândire critică privind probleme complexe de ordin politic, economic, social și cultural. Autorii afirmă că misiunea școlii constă în a dezvolta o viziune prospectivă referitoare la pregătirea cetățeanului pentru societatea de mâine, iar pentru aceasta elevii trebuie să fie capabili de a interpreta, de a face inferențe și a emite deducții asupra acestor probleme, de a emite judecăți și raționamente pentru a putea lua decizii argumentate.

Dat fiind faptul că producția mediatică este rezultatul unei activități corporative conștiente, L. Masterman menționează că prezintă interes patru întrebări care activează „criticismul”:

- cine este responsabil de crearea și calitatea textelor mediatic;
- cine este proprietarul ori controlează o instituție mediatică;
- cum se produce un anumit efect mediatic;
- care este dimensiunea axiologică a realității mediatizate și cum este percepută această realitate de către public. În opinia acestuia, educația mediatică nu este un proces de evaluare a creației și culturii mediatic, dar proces de cercetare în cadrul căruia ambii parteneri educaționali au calitatea de cercetători.

Modelul etic al educației mediatic (Ethic Approach, Moral Approach). Conform modelului respectiv, mass-media contribuie la formarea anumitor principii etico-morale, în special în rândul tinerilor, adolescenților⁴⁰¹. Scopul educației, prin prisma acestui model, constă în crearea unui atașament a publicului față de anumite modele etice de comportament (corespunzătoare

⁴⁰¹ SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>

societății, anumitor religii, norme democratice, etc.). Strategia pedagogică se bazează pe studierea aspectelor etice ale mass-mediei, în general, și a textelor mediatice, în particular, cât și dezvoltarea abilităților de apreciere a corelației dintre valorile sociale și contextul sociocultural și politic și în care s-a creat mesajul mediativ.

Este o teorie actuală care contracarează dezumanizarea conștiinței, deprecierea valorilor etico-morale și a spiritualității și se bazează în mod prioritar pe educația bazată pe valori democratice, umanism, toleranță etnică, rasială, națională, religioasă.

Teoria paternalistă a educației mediatice (Protectionist Approach).

Această abordare se referă la asigurarea securității împotriva efectelor nocive ale mass-mediei. Scopul educației mediatice este de a atenua efectele negative ale mass-mediei asupra adolescenților, ca segment important al audienței. Pedagogii au misiunea de a oferi suport acestora astfel, încât, prin exemple concrete și inteligibile să perceapă diferența dintre realitatea cotidiană și cea transmisă prin intermediul mesajului mediativ.

Obiectivele educaționale, prin prisma acestei teorii, se referă la identificarea și contracararea fenomenelor negative expuse prin intermediul mijloacelor de comunicare în masă, precum rasismul, sexismul, discriminarea, persecutarea psihologică, inechitatea, intoleranța, etnocentrismul, xenofobia etc.

Teoria ideologică a educației mediatice (Ideological Approach).

Se presupune că mass-media poate intenționat să manipuleze opinia publică, în special în interesul unei clase sociale, națiuni etc., iar audiența poate fi foarte ușor influențată în sens ideologic, propagandistic. Scopul educației mediatice, conform acestei teorii, constă în dezvoltarea unor abilități de recunoaștere a tehnologiilor de influențare în sens ideologic, și educarea spiritului critic. În acest context, studierea dimensiunilor ideologice ale mass-mediei, permit identificarea sistemului de idei și valori la care se referă mesajul. Punându-și întrebări asupra intereselor mass-mediei, studentul obține cunoștințe de ansamblu asupra corelației între semnificațiile transmise și relațiile de putere (stereotipuri sexiste sau rasiste, menținerea inegalităților, conformismul social etc.)⁴⁰².

Teoria ecologică a educației mediatice. (Ecologic Approach, Therapy Approach).

Această abordare reflectă faptul că este necesar de a dezvolta conceptul ecologie a percepției mediatice. Aceasta utilizarea strategiei ecologice ca anti-acțiune contra violenței și reflectării patologicului la ecran și păstrarea orientării spiritual-estetice a propriei concepții în calitate de spectator”.

⁴⁰² SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>.

Teoria educației mediatică ca sursă de satisfacere a necesităților publicului (Uses and Gratifications Approach).

Baza teoretică a acestei teorii o constituie teoria „utilizării și gratificații” și presupune faptul că indivizii selectează și apreciază în mod individual textul mediatic în raport cu propriile necesități. Conform acestei abordări, influența media este limitată, iar scopul prioritar al educației mediatică constă în extragerea cât mai multor beneficii corespunzătoare necesităților proprii, astfel, „problema principală nu este cum media influențează publicul, dar ce face publicul cu informațiile din media?”.

Auditoriul – reprezintă a totalitate de indivizi ce prezintă particularități de gândire și comportament, care utilizează produsele mediatică în scopul satisfacerii necesităților de informare, divertisment, autorealizare, a apartenenței sociale și identitare”.

Teoria „practică” a educației mediatică (Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach)

Această abordare se referă la dezvoltarea abilităților practice de exploatare a diverselor instrumente și tehnici destinate creării produselor mediatică, astfel, este posibil, de a analiza și interpreta post-factum acțiunii educative, un material de presă din perspectiva calității (montaj, unghi de vedere etc.).

Teoria culturologică a educației mediatică (Cultural Studies Approach)

Are la bază modelul cultivării, conform căruia, mass-media propune, dar nu impune interpretarea mesajului mediatic. Auditoriul se află în mod firesc într-un proces de dialog și evaluare a textelor mediatică, aceștia nu doar „citesc informația” dar acordă în rezultatul analizei individuale, semnificații textelor mediatică.

În opinia lui A. Hart, adept al abordării culturologice a educației mediatică, personalitatea care posedă un anumit nivel de cultură mediatică este cea care cunoaște principiile educației mediatică: mass-media nu doar reflectă dar și oferă un tablou asupra lumii, iar procesele de selecție, analiză și creare a textelor mediatică parcurg un proces complex de redactare și redefinire a mesajelor; audiența nu este pasivă și previzibilă, dar activă și dispusă spre reacții schimbătoare la textele mediatică; conținutul mesajelor mediatică nu sunt determinate doar de producători și redactori, guverne, companii publicitare, magnați media, dar și de public; media deține un potențial diversificat de forme, tehnologii, limbaje și tehnici de influență.

Teoria estetică a educației mediatică (Aesthetical Approach)

Teoria respectivă are anumite coincidențe cu modelul culturologic, iar ideea de bază se referă la instruirea / ghidarea auditoriului în vederea înțelegerii legităților de bază și a spectrului estetic a limbajului textelor mediatică, cât și de a dezvolta abilități de percepție estetică a produselor mediatică.

L. Masterman critică această teorie, afirmând că „problemele legate de calitatea estetică a textelor mediatică trebuie să aibă rol secundar, și nu principal”. În același timp, autorul susține că educația mediatică estetică este mai eficientă decât cea protecționistă, deoarece militează în favoarea și nu contra mass-mediei.

Teoria semiotică a educației mediatică (Semiotic Approach, Le decodage des medias) Această teorie are la bază lucrările teoreticienilor media de orientare semiotică (structuralistă), astfel, conform pedagogilor „semiotici” media are tendința de a ascunde natura polisemantică a textelor, astfel aceasta influențează și subminează libertatea consumului de informații. Conținutul de bază al educației mediatică se referă la codurile și „gramatica” textelor mediatică a limbajului mediatic, iar strategia pedagogică se construiește pe învățarea unor reguli de decodificare a acestora, descrierea conținutului, a asociațiilor, particularităților lingvistice etc.

În acest context, A. Hart afirma că educația mediatică trebuie să se implementeze mai activ în procesul de studii, deoarece „noua competență impune cunoașterea „metalimbajului”, care permite, de fapt, de a înțelege media”⁴⁰³.

Abordarea semiotică a educației mediatică este opusul celei ideologice, deoarece accentele se pun pe problema limbajului media, și nu pe decriptarea sensului politic sau social al textelor mediatică. Are anumite tangențe cu teoria educației mediatică ca model de dezvoltare a gândirii critice, fără a evidenția, însă, aspectele manipulative ale mass-mediei în societate.

Teoria socioculturală a educației mediatică (Social and Cultural Approach)

Fundamentele teoriei socioculturale se bazează pe abordarea culturologică (cultura mediatică– rezultat al educației) și sociologică (educația ca rezultat al conștientizării în pedagogie a importanței și rolului social al media.)

6. Aplicații

Întrebări și sugestii pentru continuarea reflecției

1. Într-un eseu de două pagini pledați pro sau contra ideii conform căreia mass-media se constituie într-o veritabilă „școală paralelă”.
2. Identificați riscurile utilizării TIC de către elevi.
3. Cum poate fi asigurată siguranța copiilor pe Internet?
4. Ce acțiuni trebuie să întreprindă școala în vederea sporirii randamentului utilizării TIC în procesul de învățământ?

⁴⁰³ SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>

5. Comparați indicele utilizării TIC în școala din Republica Moldova și în țările dezvoltate. Interretați datele obținute.

Enunțuri esențiale

- Deși socializarea nu este o funcție manifestă a mass-mediei, ea a devenit una din funcțiile ei latente;

- Actualul consumator de informație nu mai este doar produsul școlii sau al familiei, ci, mai degrabă, este produsul mijloacelor de comunicare în masă, care îl influențează și îl manipulează uneori fără să vrea;

- Impactul mass-media se manifestă pe multiple planuri și cuprinde – în mediul formativ – atât elevul, cât și profesorul, ceea ce oferă numeroase posibilități să facă din informațiile primite prin intermediul massmediei instrumente de implicare a tinerilor în viața socială, de atragere a elevilor la noi forme de acțiune și comportament. De aceea, este tot mai evident faptul că școala are și va avea din ce în ce mai mult funcția nu numai de transmitere a informației, ci și aceea de selecție, structurare și sistematizare a acesteia. Tot școala trebuie să găsească mijloace și modalități prin care să contrapună pornirilor tinerilor de a utiliza informațiile în scopuri anti-sociale, educarea unei competențe mediatice, susținând abordarea critică a realității, dezvoltând la elevi și tineri spiritul critic, promovând capacități de discernământ și de judecată;

- Timpurile noi, care se asociază și cu fenomenul creșterii fluxului informațional, au conturat și situații noi: copiii, adolescenții au obținut posibilitatea de a alege. Însă, spre regret, nu puțini dintre ei aleg conținuturi mediatice în care domină violența, crima, agresiunea, toate prezentate pe larg în mijloacele de comunicare în masă. În acest caz, media devine purtătoare a responsabilității pentru accentuarea agresiunii și a brutalității la copii. Filmele și seriile care lansează, în mod prioritar, promovarea acțiunii, violenței, agresivității, crimei sunt agreate de o parte a tineretului. Astfel de imagini incită la violență, la brutalitate și, în felul acesta, violența din ficțiune se poate transpune, în anumite circumstanțe, în acte reale de violență;

- Mulți cercetători susțin că originea violentei, agresivității și a imoralității la copii trebuie căutată mai întâi de toate în raporturile lor personale cu părinții, cu familia, cu grupurile din care fac parte, cu școala, cu societatea. Aceștia ar fi factorii principali, mass-media venind doar să întărească atitudinea stabilită;

- Pentru o educație eficientă, sistemul educativ-informațional și sistemul mediativ, școala și mijloacele de comunicare în masă trebuie să se afle în permanență într-o strânsă legătură, să-și completeze reciproc acțiunile, să desfășoare cooperare pe multiple planuri, având la bază convingerea că aspectele pozitive ale mass-mediei prevalează asupra celor ce ar putea transmite o încărcătură negativă;

- În statele membre ale UE includerea cursului de educație mediatică în programele de învățământ a devenit obiectiv principal între anii 2007-2009. Comisia europeană vede în educația mediatică un instrument de incluziune și cetățenie în societatea informațională de astăzi;

- Educația pentru media are drept misiune instruirea unui educabil capabil de a se adapta fluxului continuu de informații, creat într-un spațiu comunicațional-mediatic marcat de diversitate, schimbare, concurență și imixiune politică. Mass-media are un rol semnificativ în procesul de educare și culturalizare a maselor, însă, intervențiile educative se deosebesc de cele ale altor factori educogeni prin particularitățile demersului educativ, conținut, obiective și impactul exercitat asupra societății;

- În recomandările UNESCO (Seville, 2002), educația mediatică este o componentă a drepturilor cetățenilor din orice țară la libertatea de autoexprimare și recepționare a informației, contribuind prin aceasta la menținerea democrației;

- În sens larg, educația pentru media este parte integrantă a educației pentru cetățenie, în contextul căreia se dezvoltă competențe specifice referitoare la gândirea critică și cultivarea responsabilității sociale și democratice a tinerilor

- Educația pentru media este unul dintre mijloacele funcționale de diminuare a efectelor profunde și de lungă durată a propagandei și a manipulării mediatiche;

BIIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, Ion, Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003;
2. CHEIEANU-ANDREI, Diana. Siguranța copiilor pe Internet. Chișinău, 2017, http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet__final.pdf;
3. DOBRESU, Paul. BĂRGĂOANU, Alina. Mass media și societatea. București: Comunicare. ro, 2003;
4. GONȚA, Aneta. Cum percep moldovenii încrederea în mass-media, <http://mediacritica.md/ro/cum-percep-moldovenii-increderea-mass-media/>;
5. MARINESCU, Valentina. Mass-media din România, o lectură sociologică. București: Editura Tritonic, 2002;
6. MORARU, Victor. Mass media vs politica. Chișinău: CEP USM, 2001;
7. PALOȘAN, Florin, SPIRIDON, Gheorghe Impactul mass-mediei în educație, [/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf);
8. POPA, Dorin. Mass-media astăzi. Iasi: Institutul European, 2002;

9. SANDU Stefan-Antonio, CRIBINCEA Zinaida. Educația pentru mass-media în contextul noilor educații, <http://ecosoen.ulim.md/assets/Files/SANDU.pdf>;
10. VIRGILIU, Gheorghe. Efectele televiziunii asupra minții umane. București: 2008.

CURSUL nr.8. Educația în fața unor probleme sociale

1. Preliminarii
2. Violența în școală
3. Părăsirea timpurie a sistemului educațional
4. Acțiuni privind diminuarea devianței școlare realizate în Republica Moldova
5. Concluzii și recomandări
6. Aplicații

1. Preliminarii

Studiile de caz efectuate în țări precum Iordania, Statele Unite ale Americii, Etiopia, Israel, Columbia sau state europene au arătat că problematica violenței în școli nu a reușit să atragă îndeajuns atenția opiniei publice⁴⁰⁴. Devianța școlară a fost percepută ca o problemă prioritară a educației la nivel planetar abia în 1990, la Conferința Mondială a UNESCO, de la Jomtien (Thailanda).

Fiind un caz particular al comportamentului deviant, devianța școlară este analizată în literatura de specialitate prin prisma unor alte concepte, cum ar fi: abandonul școlar, absenteismul școlar, violența școlară sau chiar delicvența juvenilă. Aceste concepte devin fenomene ce au căpătat o largă răspândire în mediul școlar îndeosebi în ultimele două decenii (și reprezintă abateri, mai mult sau mai puțin grave, de la normele de conduită școlară). Prin conținutul, dar mai ales prin consecințele lor, aceste fenomene au afectat în mod serios calitatea învățământului în acele instituții școlare în care ele au scăpat de sub control⁴⁰⁵.

Devianța școlară constituie o problemă socială acută în Republica Moldova. Astfel, vizualizarea statisticilor oficiale naționale și internaționale atestă amploarea fenomenului absenteismului și abandonului școlar în Republica Moldova. Rata de părăsire timpurie a sistemului de educație în țara noastră este de două ori mai mare decât media țărilor UE, care este de 11% ⁴⁰⁶.

⁴⁰⁴ OLĂRESCU, Valentina, BĂLAN Constantin Răzvan. Asistența psihologică a adolescentului, victimă a violenței în școală, http://idsi.md/sites/default/files/imag_file/70_76_Asistenta%20psihologica%20a%20adolescentului%20C%20victima%20a%20violentei%20in%20scoala.pdf.

⁴⁰⁵ DAVID Eugen. Devianța școlară, <https://www.academia.edu/10449585/37253479-DEVIANTA-SCOLARA-Curs-Master-Prof-Eugen-David>

⁴⁰⁶ GAGAUZ, O, BUCIUCEANU-VRABIE, M., PAHOMII, I. Părăsirea timpurie a sistemului educațional: factori și grupuri de risc, http://www.akademos.asm.md/files/98_104_Parasirea%20timpurie%20a%20sistemului%20educational_factori%20si%20grupuri

Republica Moldova rămânea (octombrie 2017) prima în Europa după rata de abandon școlar⁴⁰⁷. În plus, studiile empirice demonstrează corelația strânsă dintre abandonul școlar și delincvența juvenilă. Mai mult de jumătate din adolescenții din Moldova erau expuși violenței în mediul școlar, potrivit unui raport global UNICEF(2018). Republica Moldova avea una dintre cele mai înalte rate de violență între semeni din regiune, ocupând poziția a 3-a în clasament (2018), după Lituania și Letonia⁴⁰⁸: 57% din copiii de 13-15 ani au participat cel puțin o dată la o bătaie în ultimul an și/sau spun că au fost hărțuiți cel puțin odată în ultimele câteva luni. 39% dintre copiii de 13-15 ani din Moldova spun că au participat cel puțin o dată la o bătaie în ultimul an, iar 35% spun că au fost hărțuiți cel puțin odată în ultimele câteva luni. În timp ce fetele și băieții sunt expuși în mod egal pericolului de agresiune, fetele sunt mai predispuse să devină victime ale formelor psihologice de agresiune, pe când băieții - violențelor fizice și amenințărilor⁴⁰⁹.

Gradul de elucidare a temei în literatură de specialitate

Problema devianței școlare sau a principalelor forme ale acestora și-a găsit o anumită reflectare în literatura de specialitate⁴¹⁰. În Republica Moldova studii empirice directe și complexe pe această problemă de cercetare nu există. Tangențial însă fenomenul abandonului școlar prematur este reflectat în studiile cu referire la educație și sistemul de învățământ, în rapoarte ministeriale sau statistice. O abordare empirică mai amplă a fenomenului de abandon școlar, de ultimă oră, prezintă studiul analitic *Elaborarea unui mecanism de calculare a efectivului de elevi în instituțiile de învățământ primar și secundar general pentru anul de planificare/ prognozare, în contextul analizei abandonului școlar (Ministerul Educației, 2016*. Statistic, contabilizarea anuală a ratei de părăsire timpurie a sistemului de educație în rândul tinerilor de 18-24 de ani, este efectuată de către BNS prin Ancheta Forței de Muncă, care se realizează în concordanță cu cerințele metodologice europene (Eurostat), facilitând astfel compararea datelor cu țările UE⁴¹¹.

⁴⁰⁷ <https://radiochisinou.md/republica-moldova-prima-in-europa-dupa-rata-de-abandon-scolar---57268.html>

⁴⁰⁸ Republica Moldova are una dintre cele mai înalte rate de violență în mediul școlar, <https://agora.md/stiri/49360/republica-moldova-are-una-dintre-cele-mai-inalte-rate-de-violenta-in-mediul-scolar>

⁴⁰⁹ Republica Moldova are una dintre cele mai înalte rate de violență în mediul școlar, <https://agora.md/stiri/49360/republica-moldova-are-una-dintre-cele-mai-inalte-rate-de-violenta-in-mediul-scolar>

⁴¹⁰ NEAMȚU, Cristina. Devianța școlară. Iași: Politrom, 2003 ;AFLOAREI, Ioana. Devianța școlară, https://www.academia.edu/115898890/devianta_Scolara; HATOS, Adrian. Riscul abandonului școlar la adolescenții din școlile urbane: între constrângeri structural și climat organizațional//www.histiry/Cluj.ro/SU?anuare/2009?Continut/02_7? Hatos. Pdf; Studiu privind reducerea abandonului școlar timpuriu în UE [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_RO.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_RO.pdf); Prevenirea părăsirii timpurii a școlii prin strategii incluzive. Manual pentru formatori/multiplicatori în programul de formare al profesorilor. Erasmus+ 2014-2017, https://www.perls_erasmus/

⁴¹¹ GAGAUZ, O, BUCIUCEANU-VRABIE, M., PAHOMII, I. Părăsirea timpurie a sistemului educațional: factori și grupuri de risc, http://www.akademos.asm.md/files/98_104_Parasirea%20timpurie%20a%20sistemului%20educational_factori%20si%20grupu

Remarcăm importanța primului studiu național în problema Bullying-ului⁴¹². Autorii studiului au realizat o abordare metodologică complexă, axată pe cunoașterea comportamentului adolescenților, în mediul școlar, dar și pe cunoștințele, percepțiile și atitudinile adolescenților, părinților, cadrelor didactice, psihologilor și a altor specialiști față de fenomenul bullying, care să permită triangularea datelor.

Este de reținut faptul că fenomenul absenteismului, abandonului școlar este abordat preponderent din punct de vedere al rolului școlii și doar tangențial, în unele lucrări (de ex. Afloarei, Ioana) este reflectat și rolul asistenților sociali în diminuarea acestui fenomen indesezirabil.

Există câteva studii empirice dedicate analizei comportamentului delincent al minorilor în cadrul cărora este tangențial reflectat și parteneriatul dintre actorii sociali implicați în diminuare acestui comportament⁴¹³.

2. Violența în școală

Problema violenței școlare e cunoscută la nivel global și național. Statisticile și studiile realizate în unele țări au ajuns la următoarele concluzii⁴¹⁴:

S.U.A.:

- În 1997, 14% dintre profesori au sesizat că au fost amenințați de elevi cu arma;
– între 1992-1996, 4 profesori la mia de locuitori au fost victimele crimelor cu violență; – între 1996-1997, 10% din totalul școlilor publice au raportat cel puțin o crimă violentă, în incinta lor.

Anglia:

În anul 2003 au fost raportate 7.000 de fapte de violență școlară, din care 6.899 în timpul orelor de curs;

Franța:

Între anii 1994-2000, din ancheta realizată asupra unui eșantion de 35.000 elevi, în opinia lor, rezultă că violența școlară a crescut, mai ales în zonele de mare excludere socială. Studiind fenomenul delincvenței juvenile din unele țări, Cristian Pfeiffer a constatat că acesta este în creștere:

⁴¹² CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEen%20r%20C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

⁴¹³ Studiu de bază. Situația actuală privind prevenirea delincvenței juvenile în Republica Moldova, http://irp.md/uploads/files/2015-03/1426708292_studiu-prevenirea-delincvenței-jvenile-in-moldova-2015.pdf

⁴¹⁴ TOMA Toader. EDUCAȚIA ȘI VIOLENȚA ÎN MEDIUL ȘCOLAR DIN PERSPECTIVA SOCIOLOGICĂ https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20si%20violenta%20in%20mediul%20scolar%20din%20perspectiva%20sociologica.pdf

- în 1984, în Germania, numărul copiilor și adolescenților între 14-18 ani suspecți de infracțiuni violente era de 300 la 100.000 locuitori, iar în 1995 era de 760 la 100.000 locuitori;

- în 1986, în Anglia și Țara Galilor, aproximativ 360 de copii între 14 -16 ani au fost condamnați sau supravegheați pentru comiterea unor infracțiuni cu violență, numărul era de 580 la 100.000 locuitori. Școala românească se confruntă cu o serie de probleme, printre care și violența, ce îi afectează profund funcțiile sociale. Societatea civilă a devenit tot mai conștientă de pericolul extinderii acestui fenomen de violență (92%), dar că există mai multe modalități în care situațiile conflictuale pot fi combătute, iar școala, respectiv educația, este una din cele mai importante.

Educația și violența în mediul școlar din perspectiva sociologică

Factorii de risc de context social ale violenței școlare, în opinia directorilor de școli, ar fi:

- timpul acordat de părinți copiilor este insuficient sau absent (47%);
- starea de sărăcie în care se află familia (37,7%);
- influența nefastă a mass-mediei (7,9%);
- autoritatea redusă a părinților (3,4%) ș.a.

În opinia consilierilor, între factorii ce contribuie la crearea unui context favorabil violenței, cel mai vehiculat este anturajul, urmate de programele TV, jocurile video și mediul de rezidență. Sondajul relevă că, majoritar, actele de violență pot fi puse pe seama unui anturaj nepotrivit, generator de comportamente deviate. Dacă în educația unui adolescent se găsesc lacune, acesta devine influențabil și, de multe ori, aceasta se transformă în violență. Referindu-se la profesori, direcțiunea unui colegiu nu iartă comportamentul colegilor de breaslă, considerând că nu au nici o justificare referitoare la atitudinea adoptată față de cei pe care ar trebui să-i pregătească pentru viață. Copilul nu trebuie judecat de profesori pentru ceea ce fac părinții. Legal, nu au voie să-i marginalizeze. Vina e, în primul rând, a dirigintei, ce și-a uitat menirea de dascăl. Copiii cu părinți aflați la muncă în Italia, Spania și alte țări trăiesc o dramă, pentru că sunt singuri. Drama e că mulți se amuză, fără să intervină, spune un alt factor educațional. Există un consilier școlar ce ar trebui consultat. În asemenea cazuri, consilierii trebuie să se sesizeze, iar dacă nu o fac, înseamnă că și-au uitat fișa postului.

PISA 2018⁴¹⁵

Actele de violență în instituțiile de învățământ

Un elev se consideră a fi hărțuit sau victimizat atunci când el sau ea este expus/ă în mod repetat și în decursul unei perioade acțiunilor negative din partea unuia sau a mai multor elevi. Mai concret, actele de violență reprezintă un tip specific de comportament agresiv, când cineva în mod

⁴¹⁵ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

intenționat și repetat poate face rău și crea disconfort pentru o altă persoană (Olweus, 1993). Actele de violență în context școlar reprezintă cel mai des întâlnit comportament antisocial. În literatură există un consens cu privire la principala caracteristică a violenței, care este lipsa de echilibru de putere, și, astfel o deosebește de alte forme de agresiune.

Principalele forme ale violenței sunt:

- Verbală (batjocorirea, atribuirea de porecle);
- Relațională (bârfirea);
- Fizică (lovirea, inclusiv cu pumnii și cu picioarele);
- Hărțuire on-line.

Primele trei dintre cele enumerate anterior se consideră forme tradiționale ale violenței. Hărțuirea on-line poate fi considerată ca un alt tip de violență (alături de violențele „tradiționale”) sau a patra formă de violență. În cele mai dese cazuri, hărțuirea on-line reprezintă continuarea formelor tradiționale ale violenței - ceva ce se întâmplă după lecții. În majoritatea cazurilor, cei implicați în hărțuirea on-line sunt aceleași persoane (victima, agresorul și persoane prezente) implicate în alte forme de violență.

PISA 2018 a întrebat elevii dacă li s-a întâmplat ceva din cele ce urmează și cât de des în decursul a 12 luni înainte de evaluare:

- Alți elevi m-au exclus intenționat din activități.
- Alți elevi au râs de mine.
- Am fost amenințat(ă) de către alți elevi.
- Alți elevi mi-au luat sau mi-au distrus lucrurile mele personale.
- Alți elevi m-au lovit sau m-au îmbrâncit.
- Alți elevi au răspândit bârfe despre mine.

Elevii au raportat dacă au fost expuși des celor șase tipuri de violență descrise anterior, utilizând o scară de patru puncte:

- 1) “Niciodată sau aproape niciodată”;
- 2) “De câteva ori pe an”;
- 3) “De câteva ori pe lună”;
- 4) “O dată pe săptămână sau mai des”.

În conformitate cu modul în care literatura de specialitate a definit “violența frecventă” (Salmivalli et al., 2011), categoriile 3) și 4) au fost unite într-o singură categorie.

PISA măsoară incidența violenței, folosindu-se de rapoarte din perspectiva victimei. Indicele expunerii la violență descrie pe scurt experiențele raportate de elevi cu referire la aceste șase forme de violență. Indicele a fost standardizat să aibă media “0” și devierea standard “1” în țările OECD. Valorile pozitive ale indicelui arată elevii care au raportat că sunt hărțuiți mai des

comparativ cu un elev obișnuit în țările OECD, iar valorile negative arată elevii care au raportat că sunt expuși hărțuirii mai rar comparativ cu un elev obișnuit în țările OECD.

Cele mai răspândite forme sunt, de regulă, luarea în derâdere a altor elevi și răspândirea bârfelor. În medie, în țările OECD, circa 14% din numărul elevi au raportat că sunt des luați în derâdere; 10% au raportat că deseori devin obiectul unor bârfe în instituția de învățământ și 9% au raportat că colegii îi exclud intenționat din activități.

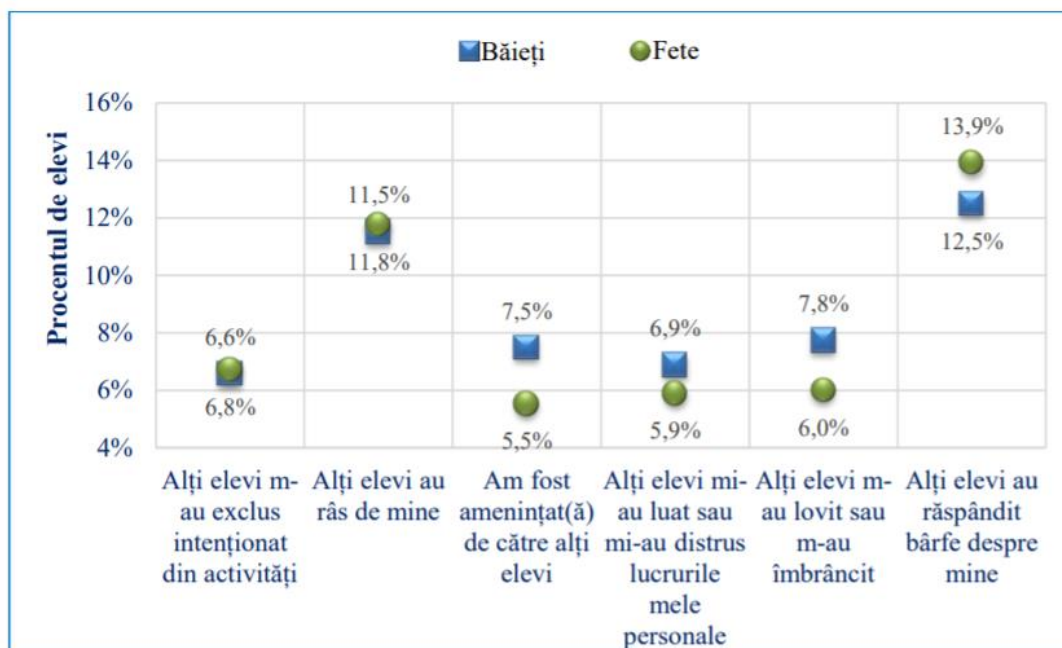
În Republica Moldova, circa 13% din numărul de elevi s-au confruntat cu situația în care au fost obiectul bârfelor; 12% au raportat că deseori sunt luați în derâdere. Violența fizică este, probabil, cel mai evident tip de violență în instituțiile de învățământ. În medie, în țările OECD, circa 7% din numărul de elevi au raportat că sunt loviți sau îmbrânciți de cel puțin câteva ori pe lună. Un procent similară de elevi – 6%, au raportat că sunt amenințați de alți elevi

În Republica Moldova circa 7% din numărul de elevi au raportat că au fost amenințați, loviți sau îmbrânciți de către alți elevi cel puțin de câteva ori pe lună.

Dacă este să vorbim despre diferite tipuri de violență și expunerea fetelor și băieților la ele, în medie, băieții mai des decât fetele raportează violența fizică, iar fetele mai des sunt expuse violenței verbale. Figura 5.5 prezintă expunerea elevilor la fiecare tip de violență după gen în Republica Moldova. Figura 5.5 accentuează că în Republica Moldova băieții mai des decât fetele raportează violența fizică în formă de amenințări, lovituri sau îmbrânceli. Circa 8% din băieți au raportat că li se întâmplau aceste lucruri de câteva ori pe lună, iar 6% din fete au raportat aceste tipuri fizice de violență. Circa 7% din băieți și 6% din fete au raportat că alți elevi deseori le luau sau le distrugeau lucrurile. În Republica Moldova fetele, comparativ cu băieții, mai des devin obiectul violenței sociale, de exemplu, suferă din cauza bârfelor în instituția de învățământ (14% din fete și 12,5% din băieți au raportat acest lucru). Procentajul de elevi, care au raportat situații în care au fost luați în derâdere de alți elevi, este similar la băieți și fete – 12%. Aceeași situație se atestă în urma analizei procentajului de elevi, care au raportat că alți elevi i-au exclus intenționat din activități. Circa 7% din băieți și fete s-au confruntat cu acest tip de violență.

Figura: Expunerea băieților și fetelor la violență

Procentul de elevi care au raportat că sunt expuși violențelor cel puțin
”de câteva ori pe lună”



Astfel, se accentuează că, **în medie, în Republica Moldova violența verbală și relațională se produc în aceeași proporție în instituțiile de învățământ rurale și urbane. Cu toate acestea, se observă că violența fizică are loc mai des în instituții rurale.** Circa 13% din numărul de elevi, atât în instituțiile de învățământ rurale, cât și în cele urbane, au raportat că deseori (cel puțin de câteva ori pe lună) devin obiectul unor bârfe în instituție.

Al doilea cel mai răspândit tip de hărțuire, raportat de elevii din Republica Moldova, este violența verbală - ”alți elevi au răs de mine”. Circa 12% din numărul de elevii din instituțiile de învățământ urbane și 11% din numărul de elevii din instituțiile rurale au raportat că sunt deseori luați în derâdere. Violența fizică se produce mai des în instituții de învățământ rurale, comparativ cu cele urbane. Circa 8% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale au raportat că sunt loviți sau împrânciți de cel puțin câteva ori pe lună, comparativ cu 6% din numărul de elevii din instituțiile urbane. Circa 7% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ rurale au raportat că sunt amenințați de alți elevi sau că alți elevi le-au luat sau le-au distrus lucrurile. O proporție similară de elevi din instituțiile de învățământ urbane (6% din numărul de elevi) au raportat, de asemenea, că se confruntă cu aceste tipuri de violență⁴¹⁶

Probabilitatea de a deveni victimă a violenței deseori se asociază în literatură cu anumite caracteristici personale, cum ar fi: vârsta, aspectul fizic, genul, etnia sau statutul social-economic..

Expunerea elevilor la violență, de asemenea, se asociază puternic cu performanțele academice și caracteristicile școlare. Violența poate avea un efect negativ asupra realizărilor

⁴¹⁶ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

academice (Nakamoto și Schwartz, 2010), deoarece consecințele emoționale, comportamentale și psihologice ale victimizării influențează capacitatea elevilor de a se concentra pe sarcini academice.

În medie, mai mult de 50% din numărul de instituții de învățământ din Republica Moldova au indice de expunere la violență la nivel mediu pe țară sau mai mic. Instituțiile de învățământ cu indice de expunere la violență mai mare, adică instituțiile, în care elevii au raportat că sunt hărțuiți mai des, au performanțe mai mici comparativ cu instituțiile, unde elevii au raportat că sunt expuși la hărțuire mai rar. În medie, instituțiile de învățământ rurale mai des au indicele de expunere la violență mai mare și performanțe mai mici, comparativ cu cele urbane⁴¹⁷.

Examinarea atitudinilor elevilor față de violență poate ajuta educatorii și formatorii de politici în eforturile lor de a dezvolta programe eficiente de prevenire și intervenție, care să reducă comportamente de hărțuire (Baldry și Farrington, 1999; Baldry, 2004). PISA 2018 a întrebat elevii ce atitudine au față de violență. Elevii au fost rugați să reacționeze la următoarele afirmații:

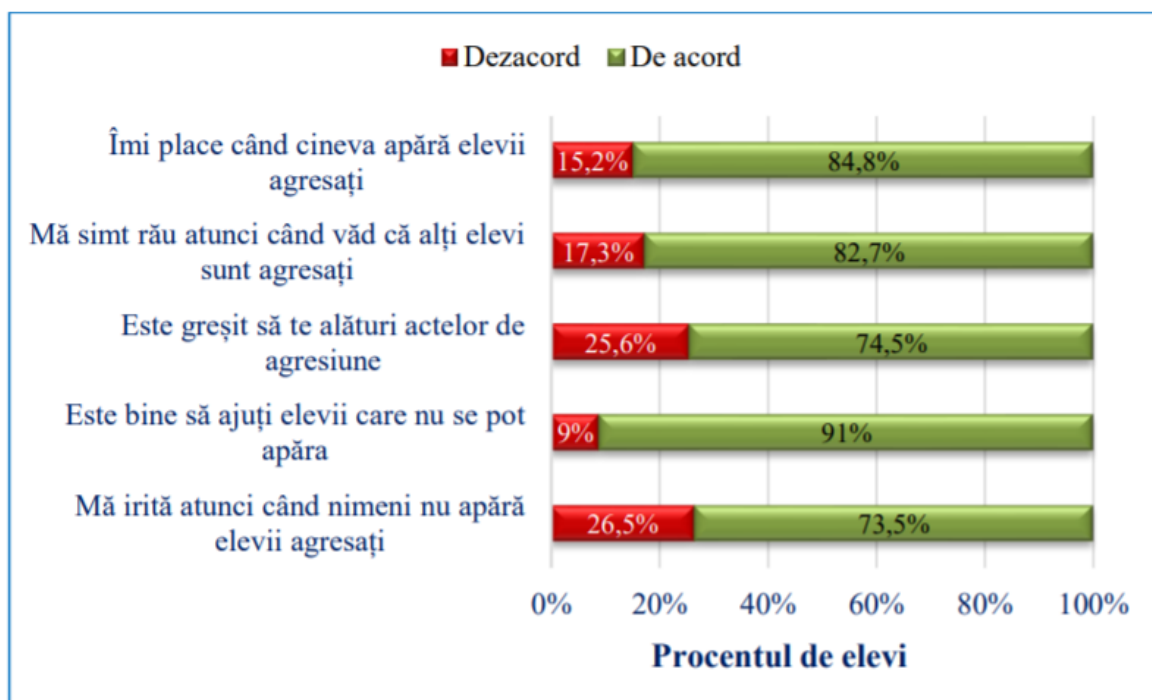
- Mă irită atunci când nimeni nu apără elevii agresați.
- Este bine să ajuți elevii care nu se pot apăra.
- Este greșit să te alături actelor de agresiune.
- Mă simt rău atunci când văd că alți elevi sunt agresați.
- Îmi place când cineva apără elevii agresați.

La fiecare item elevii puteau să răspundă cu: ”nu sunt deloc de acord”, ”nu sunt de acord”, ”de acord” sau ”sunt perfect de acord”. Pentru a compara răspunsurile elevilor privind sentimentele lor față de violență, categoriile ”nu sunt deloc de acord” și ”nu sunt de acord” au fost agregate într-o singură categorie ”Dezacord”, iar răspunsurile ”sunt de acord” și ”sunt perfect de acord” au fost unite în categoria ”De acord”. Figura 5.9 prezintă procentajul de elevi în ambele categorii de sentimente cu referire la violență.

În general, mai mult de 74% din numărul de elevii din Republica Moldova sunt de acord sau întru totul de acord cu una sau mai multe afirmații. Acest lucru se poate explica prin faptul că elevii în Republica Moldova dau dovadă de un nivel înalt de suport emoțional

Figura: Sentimentele elevilor cu referire la violență

⁴¹⁷ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf



(Sursa: http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf)

Absenteismul elevilor, neprezentarea la toate lecțiile și întârzierile

În Republica Moldova circa 61% din numărul de elevi au raportat că nu au scăpat nici o zi de școală în decurs de două săptămâni înainte de Testarea PISA, 28% - au scăpat o zi sau două și 11% din numărul de elevi au raportat că au scăpat o zi întreagă de școală de cel puțin trei ori în decursul celor două săptămâni. Circa 90% din numărul de elevi au raportat că nu au fost la o lecție maximum de două ori și alți 10% din numărul de elevi au raportat că nu au fost la o lecție de cel puțin trei ori în decurs de două săptămâni înainte de Testarea PISA. Circa 80% din numărul de elevi au venit cu întârziere la instituția de învățământ cel mult de două ori, iar ceilalți 20% din numărul de elevi au venit cu întârziere la instituție de trei sau mai multe ori în timpul celor două săptămâni înainte de Testarea PISA. În general, neprezentarea la instituția de învățământ pentru zile întregi, neprezentarea la unele ore sau întârzierile sunt comportamente ce se manifestă diferit la fete și băieți, la elevi din medii social-economice diferite și în instituții din zone diferite.

În Republica Moldova circa 8% din fete au raportat că au absentat nemotivat cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA, comparativ cu circa 14% din băieți. O situație similară se atestă în cadrul analizei procentajului de băieți și fete, care au spus că nu au mers la ore de cel puțin trei ori în decursul celor două săptămâni. Circa 7% din fete au raportat că nu au fost la o lecție de cel puțin trei ori în decurs de două săptămâni, comparativ cu 14% din băieți, care au raportat același lucru. Circa 16% din fete au raportat că s-au prezentat

la instituția de învățământ cu întârziere de cel puțin trei ori în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA, iar la băieți acest procent a ajuns la 24%.

Se observă diferențe și în rezultatul analizei elevilor dezavantajați și avantajați (elevii din cele 25% de jos și cele 25% de top din statutul social-economic). În Republica Moldova circa 18% din numărul de elevi dezavantajați și 6% din numărul de elevi avantajați au raportat că au absentat nemotivat cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA. Procentajul de elevi, care au raportat că au absentat nemotivat de la o lecție de cel puțin trei ori în ultimele două săptămâni, ajunge la valori de 15% pentru elevii cu statut social-economic jos și circa 6% pentru elevii cu statut social-economic înalt. Circa 22% din numărul de elevi dezavantajați și 17% din numărul de elevi avantajați cu statut social-economic înalt au raportat că s-au prezentat cu întârziere la instituția de învățământ de cel puțin trei ori în două săptămâni. 46. Situațiile cu neprezentarea la instituția de învățământ pentru o zi, neprezentarea la unele lecții sau întârzierile sunt diferite în instituții urbane și rurale. Circa 10% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și 14% din numărul de elevi din instituțiile rurale au lipsit de la lecții cel puțin trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării⁴¹⁸

PISA. Aproape același procentaj de elevi ai instituțiilor de învățământ urbane și rurale au raportat că au absentat nemotivat de la cel puțin trei lecții în timp de două săptămâni (10% din numărul de elevi din instituțiile urbane și 11% din numărul de elevi din instituțiile rurale). În Republica Moldova circa 22% din numărul de elevi din instituțiile de învățământ urbane și 18% din numărul de elevi din instituțiile rurale au raportat că s-au prezentat cu întârziere la instituție de cel puțin trei ori în timp de ultimele două săptămâni.

În general, absenteismul și absența elevilor la unele ore au un impact negativ atât asupra învățării elevilor, cât și asupra performanțelor acestora. Dacă în circa 32% din numărul instituțiilor de învățământ din Republica Moldova absenteismul elevilor nu împiedică învățarea deloc sau o împiedică foarte puțin, atunci în circa 49% din numărul instituțiilor acest fenomen este o problemă într-o anumită măsură, iar în 19% din numărul instituțiilor el împiedică mult învățarea. Absenteismul, inclusiv cel de la doar unele ore, este un fenomen complex, prezent în instituția de învățământ și deranjant pentru viața cotidiană. Aceste comportamente ale elevilor nu doar au un impact negativ asupra învățării și realizărilor elevilor, ci și se reflectă negativ asupra formării unui tânăr.

Fiecare zi de școală în Republica Moldova este marcată de faptul că mulți elevi pierd oportunități de învățare pentru că nu vin la instituția de învățământ sau vin cu întârziere. **Absenteismul regulat poate avea consecințe adverse pentru elevi: absenteiștii sunt mai**

⁴¹⁸ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

predispuși spre abandonul școlar, ei ajung în locuri de muncă prost plătite, au sarcini nedorite, mai des fac abuz de droguri și alcool și chiar devin delinvenți (Baker, Sigmon, & Nugent, 2001; Meece & Eccles, 2010; Hallfors, et al., 2002; Henry & Huizinga, 2007; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Office for Standards in Education, 2001).⁴¹⁹

Absenteismul răspândit poate afecta și întreaga clasă.

Elevii care absentează sau vin cu întârziere la instituția de învățământ, deseori au nevoie de asistență suplimentară, ceea ce ar putea afecta negativ procesul de instruire, în special pentru elevii care învață împreună cu cei care absentează mult, și deseori sunt rugați să-i ajute pentru a progresa. Absenteiștii pot genera supărare în rândurile elevilor care vin la ore în mod regulat, și simpatie în rândurile celor care pot să-și dea seama că pot să absenteze și ei (Wilson, Malcolm, Edward, & Davidson, 2008). Din aceste motive, ca și din altele, absentarea la școală pentru zile întregi poate avea efect negativ asupra performanței academice nu doar a elevului care absentează, ci și asupra performanțelor altor elevi din aceeași instituție de învățământ. Figura 5.10 prezintă scorurile medii la citire/lectură, matematică și științe ale elevilor din Republica Moldova, care au raportat că fie nu au pierdut nici o zi de școală; fie au absentat o zi sau două de școală, fie au absentat mai mult de trei zile de școală în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA⁴²⁰

Absenteismul se asociază negativ cu performanțele din cadrul PISA. În Republica Moldova elevii care au raportat că au absentat mai mult de trei zile în decurs de două săptămâni precedente Testării PISA, au acumulat cu cel puțin 64 de puncte mai puțin comparativ cu elevii care nu au absentat în aceeași perioadă. Cea mai mare diferență în punctaje medii se atestă la citire/lectură, unde diferența în scoruri ajunge la valoarea de 86 de puncte.

Figura: Compararea absenteismului elevilor din Republica Moldova cu nivelul international media OECD și UE)

⁴¹⁹ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

⁴²⁰ http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

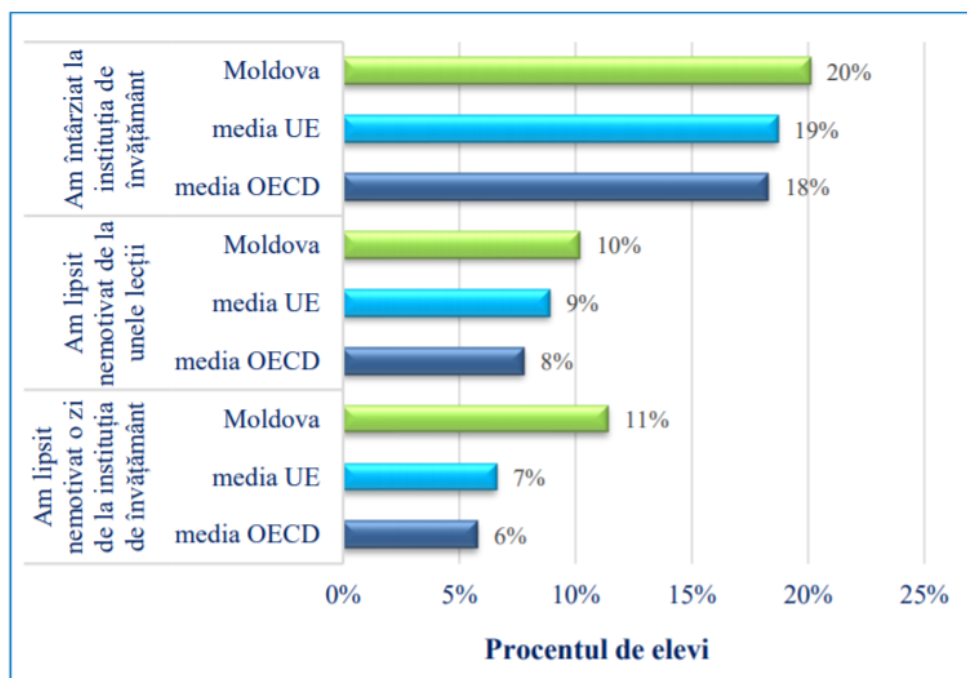


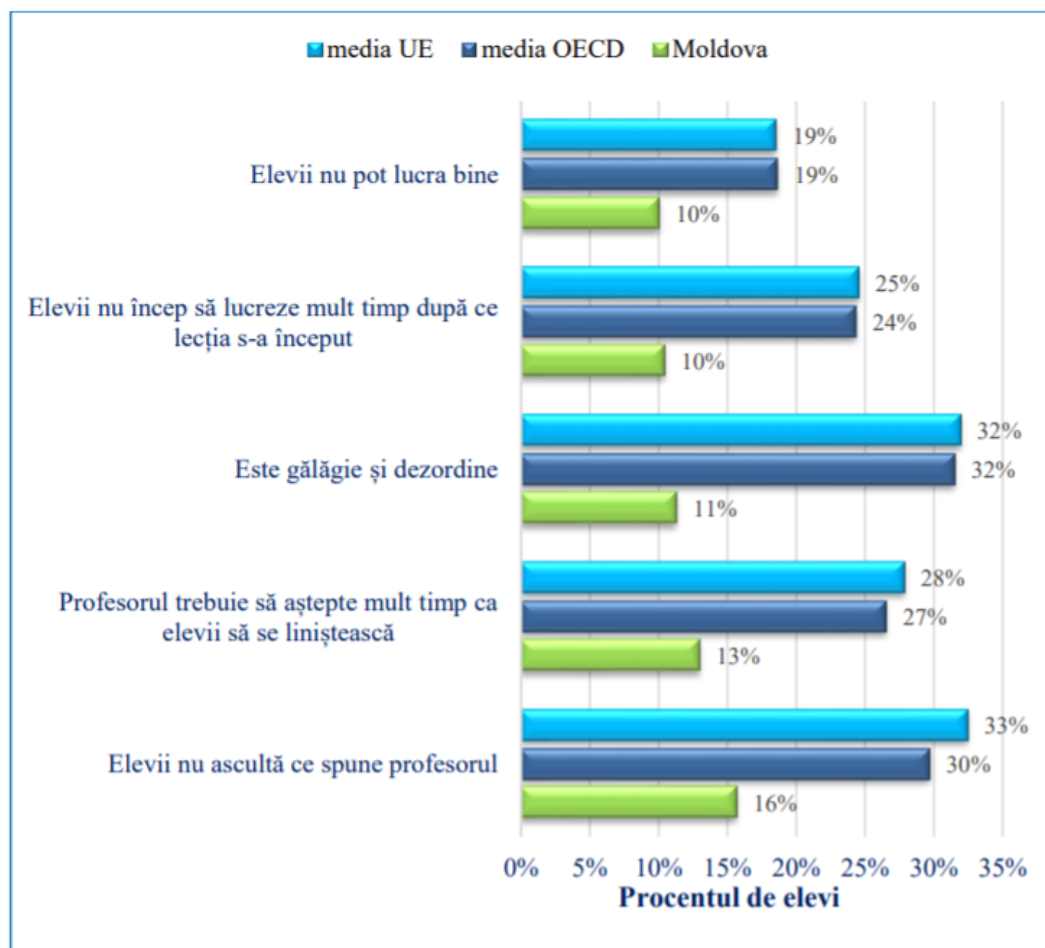
Figura arată că în Republica Moldova, în țările OECD și țările UE întârzierile se atestă mai frecvent decât absenteismul, inclusiv de la lecții separate. Republica Moldova înregistrează un procentaj mai mare de elevi, care absentează la câteva lecții sau nu vin la instituția de învățământ pentru câteva zile, comparativ cu media OECD și în țările UE. Dacă, în medie, în Republica Moldova procentajul de elevi, care nu vin la școală pentru o zi întreagă, este mai mare comparativ cu procentajul de elevi care nu vin la unele lecții, atunci în țările OECD și EU situația este inversă.

Climatul disciplinar în clasă

Timpul efectiv de învățare este maximizat atunci când profesorii creează în clasă un mediu controlat, care facilitează învățarea. Acest lucru, în primul rând, cere ca zgomotul și dezordinea să fie la minimum, iar elevii să poată asculta ceea ce spune profesorul (și ceilalți elevi) și să se concentreze pe sarcini de învățare. Se știe că învățarea cu sens și învățarea vizibilă mai degrabă se produc în astfel de medii de învățare (Ma & Willms, 2004).

În Republica Moldova cele mai răspândite probleme disciplinare la orele de limbă de instruire (printre cele incluse în Chestionarul elevului) sunt următoarele: elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul și profesorul așteaptă mult timp ca elevii să se liniștească. Figura 5.12 arată procentajul elevilor în Republica Moldova și, în medie în țările OECD care au raportat că probleme disciplinare se întâmplă ”la fiecare lecție” sau ”la majoritatea lecțiilor”.

Figura: Climatul disciplinar la orele de limbă de instruire



În Republica Moldova circa unul din șase elevi a raportat că la fiecare lecție sau la majoritatea lecțiilor elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul, iar circa unul din opt elevi a spus că profesorul așteaptă mult timp ca elevii să se liniștească. În medie, în țările OECD procentajul de elevi care au raportat existența acestui gen de probleme disciplinare în timpul lecțiilor, este de 2 ori mai mare decât în Republica Moldova. În țările OECD circa 30% din numărul de elevi au raportat că elevii nu ascultă ceea ce spune profesorul și 27% din numărul de elevi consideră că profesorul așteaptă mult timp ca elevii să se liniștească în timpul lecțiilor. **Circa 11% din numărul de elevi în Republica Moldova au raportat gălăgie și dezordine în timpul lecțiilor, comparativ cu 32% din numărul de elevi din țările OECD.** Aproximativ unul din zece elevi din Republica Moldova și, respectiv, unul din cinci elevi în țările OECD au raportat că elevii nu pot să lucreze bine în timpul lecțiilor de limbă de instruire.

În baza răspunsurilor elevilor privind frecvența problemelor disciplinare la lecțiile de limbă de instruire a fost derivat indicele climatului disciplinar. Indicele a fost standardizat să aibă media “0” și deviere standard “1” în țările OECD. Valorile pozitive ale indicelui înseamnă că elevii au raportat un climat disciplinar mai bun, iar valorile negative indică faptul că elevii au raportat un

climat disciplinar mai slab comparativ cu ceea ce raportează, în medie, elevii din țările OECD. **În Republica Moldova acest indice variază între -0,47 și 2. Indicele mediu pentru Republica Moldova este de 0,6, ceea ce este mai mare decât media OECD. Aceasta înseamnă că în Republica Moldova climatul disciplinar la lecțiile de limbă de instruire este mai bun, comparativ cu ceea ce se atestă, în medie, în țările OECD.**

PISA de asemenea măsoară indicele școlar al climatului disciplinar, calculând media indicilor climatului disciplinar al elevilor.

Controlul fenomenului de părăsire timpurie a sistemului de educație și formare (training) a devenit o prioritate pentru Uniunea Europeană. Unul din criteriile de referință pentru performanțele medii europene lansate în Strategia Europa 2020] este acela ca până în 2020 rata de părăsire timpurie a sistemului de educație și formare să nu depășească 10%.⁴²¹ Totodată, recomandările Comisiei Europene din 2011 obligă statele membre să dezvolte și să implementeze strategii naționale de prevenire și diminuare a cazurilor de abandon școlar prematur. Deocamdată, strategii complexe în domeniu au fost dezvoltate și puse în aplicare doar de 1/3 din țările membre ale UE, precum Belgia, Bulgaria, Spania, Malta, Austria și Olanda. Alte două state, Ungaria și România, sunt la etapa de introducere a unor astfel de strategii la nivel național, iar celelalte țări au implementat diverse programe menite să limiteze părăsirea timpurie a învățământului.

În circuitul științific și statistic se regăsesc mai multe concepte ce definesc părăsirea timpurie a sistemului de educație și formare, raportate la diferite categorii de vârstă:

- abandonul școlar sau întreruperea învățământului printre copiii de 5-16 ani (School dropout or interrupted learning);

- părăsirea timpurie a școlii de către o persoană în vârstă de 20-24 ani care nu are o calificare de nivelul doi de educație (lower secondary education) și care nu este înscrisă în nicio schemă educațională (OECD);

- abandonul școlar (dropping out sau early school leaving) ce presupune părăsirea educației formale (oferite de școală), fără a absolvi ciclul sau programul (UNICEF).

O definiție recentă, la care se raportează țările membre ale UE, enunțată în Recomandarea Consiliului European din 28 iunie 2011 privind politicile de reducere a abandonului școlar (pentru implementarea Strategiei Europa 2020), **ține de sintagma „părăsirea timpurie a sistemului de educație” și este folosită în legătură cu tinerii de 18-24 de ani care părăsesc sistemul de educație și training absolvind doar nivelul 2 de educație (potrivit ISCED – Clasificatorul Internațional**

⁴²¹ PĂRĂSIREA TIMPURIE A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL: FACTORI ȘI GRUPURI DE RISC Doctor habilitat în sociologie Olga GAGAUZ Doctor în sociologie Mariana BUCIUCEANU-VRABIE Cercetător științific Irina PAHOMII Institutul Național de Cercetări Economice al AȘM, http://www.akademos.asm.md/files/98_104_Parasirea%20timpurie%20a%20sistemului%20educational_factori%20si%20grupuri%20de%20risc.p

Standard al Educației) sau chiar mai puțin și care nu mai sunt în niciun sistem de educație sau training (Early Leaving from Education and Training (ELET)).

Pe lângă conceptualizările diferite ale fenomenului de abandon/părăsire timpurie a școlii, în literatura de specialitate se dezbate unele chestiuni care nu au încă un răspuns unitar: cât timp trebuie să fi lipsit un elev de la școală pentru a se considera că a abandonat școala – câteva săptămâni, câteva luni? Ar trebui sau nu să fie incluși cei care aleg să intre în câmpul muncii, cei care se reînscriu la cursuri ca adulți sau cei care nu au capacitatea cognitivă să obțină o diplomă de absolvire a liceului? Având în vedere că fenomenul migrației a luat amploare, mai ales în contextul european al liberei circulații a persoanelor, cei care pleacă în altă țară, continuându-și educația acolo, sunt înregistrați în sistemele naționale ca fiind persoane care au abandonat școala? Ultimul aspect, de altfel, este foarte actual pentru Republica Moldova, or plecarea peste hotare împreună cu părinții este enunțat de către organele de resort ca una dintre cele mai frecvente cauze ale abandonului școlar. Potrivit datelor Ministerului Educației, peste 40 la sută dintre cazurile de abandon școlar, din ultimii ani, se raportează la elevii plecați peste hotare împreună cu părinții și care sunt integrați în sistemul educațional al țărilor gazdă. În Republica Moldova, cadrul legislativ național este în concordanță cu cerințele internaționale și constituie o premisă pentru asigurarea incluziunii sociale a tuturor copiilor și tinerilor. Totodată, a fost elaborată Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020”, acesta fiind principalul document de politici în domeniul educației. În actele normative sau în programele de politici și strategii, problema părăsirii timpurii a școlii este enunțată cel mai des ca abandon școlar și se raportează, cu precădere, la categoria de vârstă a copiilor de 15-16 ani și constituie 4,8% din totalul populației de această vârstă. Ca indicator statistic se regăsește totuși și termenul rata de părăsire timpurie a sistemului educațional de către tineri, identic recomandărilor Comisiei Europene, fiind calculată de către BNS ca raportul populației în vârstă de 18-24 ani cu un nivel scăzut de studii (cel mult gimnazial), care nu urmează nicio formă de instruire (formală sau non-formală) în ultimele patru săptămâni precedente interviului, la numărul total al populației de aceeași vârstă.

Majoritatea țărilor monitorizează fenomenul de părăsire timpurie a sistemului de educație utilizând date extrase din Ancheta Forței de Muncă (Labour Force Survey) condusă de Eurostat pentru țările membre ale UE și din bazele de evidență a elevilor. Doar unele țări, precum Franța, Malta, Slovenia și Marea Britanie realizează studii sistematice concepute special cu privire la elevii/studentii care abandonează sistemul de educație.

În Republica Moldova studii empirice directe și complexe pe această problemă de cercetare nu există. Tangențial însă fenomenul abandonului școlar prematur este reflectat în studiile cu referire la educație și sistemul de învățământ, în rapoarte ministeriale sau statistice. O abordare empirică mai amplă a fenomenului de abandon școlar, de ultimă oră, prezintă studiul

analitic *Elaborarea unui mecanism de calculare a efectivului de elevi în instituțiile de învățământ primar și secundar general pentru anul de planificare/ prognozare, în contextul analizei abandonului școlar (Ministerul Educației, 2016)*. Statistic, contabilizarea anuală a ratei de părăsire timpurie a sistemului de educație în rândul tinerilor de 18-24 de ani, este efectuată de către BNS prin Ancheta Forței de Muncă, care se realizează în concordanță cu cerințele metodologice europene (Eurostat), facilitând astfel compararea datelor cu țările UE. Vizualizarea statisticilor oficiale naționale și internaționale atestă amploarea fenomenului în Republica Moldova. **Astfel, rata de părăsire timpurie a sistemului de educație în țara noastră este de două ori mai mare decât media țărilor UE care este de 11% (figura 1)**. În toate țările se înregistrează discrepanțe de gen în defavoarea bărbaților. În medie pentru UE, acest indicator este de 12,4% în cazul bărbaților și de 9,5% – al femeilor. În Republica Moldova, decalajul între valorile indicatorului pe sexe este foarte mare, de peste nouă puncte procentuale⁴²².

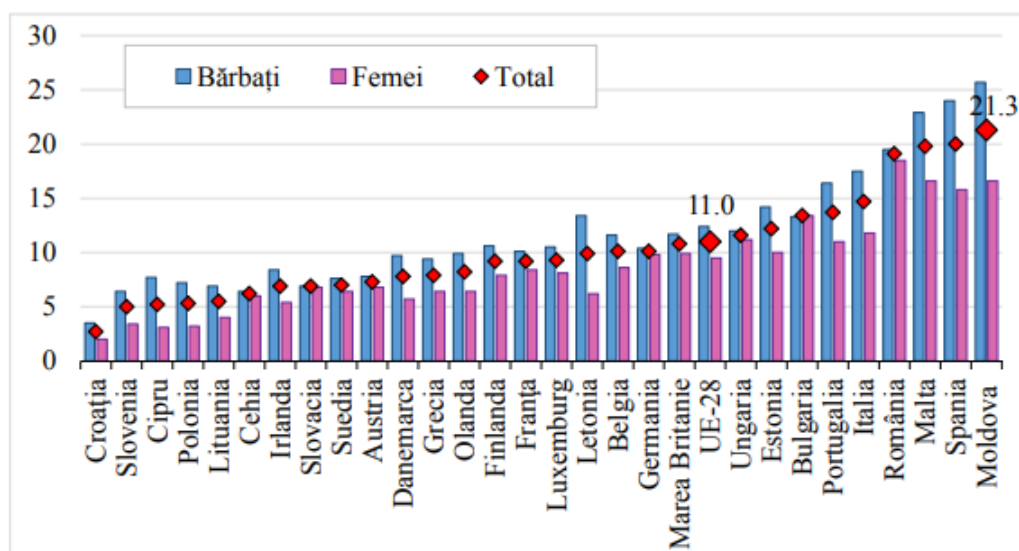


Figura 1. Rata de părăsire timpurie a sistemului educațional în rândul tinerilor de 18-24 ani, țările UE și Republica Moldova, anul 2015

Sursa: Eurostat: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>; BNS

Potrivit statisticii oficiale, în ultimii 15 ani fiecare al cincilea tânăr în vârstă de 18-24 de ani abandonează prematur sistemul educațional, or indicatorul nu a variat semnificativ, oscilând în jurul valorii de 21-22%. O tendință de descreștere a indicatorului se observă doar în cazul femeilor tinere: de la 18,8% în anul 2000, la 16,6% în 2015 (figura 2). Acest fapt îl confirmă și nivelul mai înalt al educației printre tinere în raport cu tinerii. Astfel, circa 34% dintre femeile de 15-29 de ani

⁴²² PĂRĂSIREA TIMPURIE A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL: FACTORI ȘI GRUPURI DE RISC Doctor habilitat în sociologie Olga GAGAUZ Doctor în sociologie Mariana BUCIUCEANU-VRABIE Cercetător științific Irina PAHOMII Institutul Național de Cercetări Economice al AȘM, http://www.akademos.asm.md/files/98_104_Parasirea%20timpurie%20a%20sistemului%20educational_factori%20si%20grupuri%20de%20risc.p

posedă studii superioare, 10,8% – studii medii de specialitate, iar 37,6% – studii liceale/medii generale sau secundar profesionale, pe când în cazul bărbaților tineri repartizarea este alta: 25,3%, 6,9% și respectiv 43%². Bărbații tineri sunt mai predispuși să părăsească timpuriu sistemul de educație, rata de părăsire fiind chiar în creștere de la 22,5% la 25,7% în anii 2000–2015.

Dacă ne raportăm la mediul de reședință, tinerii de la sate sunt primii în grupa de risc ca subiecți ai excluziunii educaționale accentuate. Rata de părăsire timpurie a sistemului educațional este de peste trei ori mai mare în mediul rural (28,7%) față de cea din mediul urban (8,8%). După cum atestă rezultatele empirice, cu cât este mai scăzut nivelul de instruire absolvit al persoanei, cu atât este mai mare ponderea celor care rămân cu acest nivel de studii, fără a-și continua studiile, din diferite motive.

Circa 20% dintre tinerii care au părăsit timpuriu școala au făcut-o din motive economice (inclusiv din imposibilitatea de a-și permite cheltuieli legate de școală sau din nevoia de a câștiga bani pentru a-și susține familia etc.); circa 15% au enunțat absența interesului pentru școală și 10,7% – dorința de a începe activitatea de muncă, iar fiecare al zecelea din cauza dificultăților în învățare. Unii tineri au întrerupt prematur studiile după ce s-au căsătorit – 7,1% (caracteristic, în special, pentru femei); ca urmare a problemelor de sănătate – circa 5%; împotrivirii părinților – 3,2%; nereușitei la examene – 2,9%.

Tinerii care părăsesc timpuriu sistemul educațional sunt dezavantajați în procesul de integrare educațională. Totodată, abandonarea înainte de vreme a sistemului de învățământ este o condiție a șomajului, excluziunii sociale, sărăciei și sănătății precare. Cu scopul de a stabili profilul tinerilor aflați în situație de risc, această analiză vine să determine potențialii factori ce duc la vulnerabilitate. În acest sens, a fost realizată analiza regresională binară de tip logit pentru a examina dacă și în ce măsură acești factori de risc corelează cu rezultatele negative. În funcție de disponibilitatea datelor, relevanța lor și eșantionul cercetării, a fost selectat un set de variabile pentru a determina factorii de risc care duc la vulnerabilitatea tinerilor și excluziunea lor socială. Modelul a integrat trei grupe de factori: la nivel individual – vârsta, sexul, problemele de sănătate, relația cu piața muncii (statutul ocupațional), existența copiilor (proprii), statutul marital și experiența migrațională; la nivel familial – situația financiară a familiei (în baza autoaprecierii), nivelul de educație al părinților și statutul lor ocupațional; la nivel comunitar – mediul de reședință urban sau rural. Un impact aparte și foarte important asupra bunăstării tinerilor îl are familia. Or, sărăcia gospodăriei din care fac parte sau situația financiară precară, nivelul scăzut de educație al părinților și poziția incertă a acestora în câmpul muncii, toate influențează negativ statutul de bunăstare a tinerilor. Comunitatea și particularitățile acesteia, oportunitățile pe care le oferă, își pun și ele amprenta asupra comportamentului și bunăstării tinerilor

Situația materială precară (autoapreciată) a gospodăriei a demonstrat o legătură regresională foarte puternică cu variabila dependentă – părăsirea timpurie a sistemului de educație. În pofida faptului că sistemul educațional actual oferă șanse egale la educație pentru copii din familii cu un statut material diferit, resursele financiare ale familiei și capacitatea acesteia de a investi în educația copiilor în mare măsură determină traiectoria educațională a acestora. În cazul părinților cu resurse financiare mai reduse investiția pentru continuarea educației copiilor se dovedește mai puțin rentabilă comparativ cu familiile care dispun de suficiente resurse materiale. Astfel, tinerii care provin din familiile cu o situație materială nesatisfăcătoare sau rea sunt mai expuși riscului de a părăsi timpuriu sistemul educațional decât tinerii din familiile cu un statut material satisfăcător. Lipsurile materiale în familie presează tinerii către angajarea timpurie în munci necalificate, deseori în sectorul informal, lucrul cu ziua, ceea ce constituie un factor de vulnerabilitate a persoanei pe parcursul vieții și contribuie la reproducerea sărăciei. Nivelul de educație al părinților este un factor predictiv important. **Cercetări din spațiul occidental au arătat că statusul educațional parental ridicat crește probabilitatea elevului de a obține la rândul lui o performanță școlară ridicată.** *Rezultatele analizei regresionale demonstrează că în cazul în care părinții, în special mama, au un nivel scăzut de educație, există o probabilitate mai mare ca și copiii lor să aibă un nivel de studii scăzut, fiind predispuși să părăsească timpuriu sistemul educațional.* Acest fapt este determinat de capacitatea slabă a părinților de a ghida copilul în cadrul învățământului școlar, norme culturale specifice, valorizarea scăzută a școlii și a studiilor în general, inclusiv ale celor profesionale. Astfel, are loc reproducerea potențialului uman scăzut printr-un mecanism de perpetuare intergenerațională a lipsei de interes pentru școală care predispune la părăsirea timpurie a sistemului educațional. Statutul pe piața muncii a tânărului la fel este foarte important, însă trebuie să menționăm că tânărul cu un nivel inferior al studiilor se poate angaja la un post cu oportunități reduse. Astfel, dacă tânărul a părăsit timpuriu sistemul educațional și a reușit să-și găsească un post de muncă, indiferent de calitatea acestuia, descrește probabilitatea ca acesta să aleagă să continue studiile ulterior. Riscul de a nu-și continua studiile este destul de înalt și în cazul tinerilor inactivi.

Bullying-ul este o formă specifică de agresiune, cu caracter repetitiv, sistematic, îndreptat împotriva unei persoane care are dificultăți în a se apăra, în scopul demoralizării acesteia, a diminuării stimei de sine și a minimalizării rolului în grupul social. Spre deosebire de violența fizică, bullying-ul include violență verbală (insulte, porecle și amenințări), violență relațională (izolare, răspândire de zvonuri) și violență în mediul online – cyberbullying-ul (postarea în public a mesajelor, pozelor denigratoare etc.).

Actualmente, multe țări din lume sunt interesate în elaborarea unor politici educaționale de prevenire și combatere a bullying-ului, deoarece acesta are consecințe grave atât pentru victime,

cât și pentru agresori, inclusiv, martori. Adolescenții, implicați în situațiile de bullying, în calitate de agresori, victime sau martori, sunt mai predispuși la absentism, abandon școlar, au performanțe mai scăzute la disciplinele școlare. Agresorii sau victimele bullying-ului sunt mai susceptibili la simptomele de depresie și anxietate, au o stimă de sine scăzută, se simt singuri, în unele cazuri, își pierd interesul pentru activități. Problemele emoționale și de comportament de care suferă atât victimele, cât și agresorii pot continua în viața de adult⁴²³.

Datele studiului realizat în anul 2019, atestă că în Republica Moldova 86,8% din totalul elevi - lor claselor a VI-a – XII-a sunt afectați de bullying. Influența bullying-ului asupra elevilor este diferită: unii dintre elevi devin victime ale bullying-ului, alții agresori sau martori. O parte dintre elevi nu se încadrează doar într-un singur grup din cele nominalizate mai sus, ei fiind, uneori, victime, alteleori, martori ai situațiilor de bullying, în unele cazuri, agresori. Practic, fiecare al 3-lea adolescent, participant la studiu, în diferite situații, a fost și victimă, și martor, și agresor (34,3%). Această categorie de adolescenți este mai frecventă în mun. Chișinău.

De asemenea, cunoașterea tuturor rolurilor este mai frecventă în rândul băieților, al elevilor din clasele superioare și al celor cu o reușită mai bună la învățătură. Fiecare al 4-lea elev (26,2%) este victimă a bullying-ului și a asistat la situații de bullying asupra altor copii. Situațiile date sunt mai frecvente în rândul fetelor și al elevilor din clasele gimnaziale.

Ponderele elevilor, care se află doar într-o singură ipostază, în cazurile de bullying, este redusă: 11,0% sunt doar martori, 8,5% sunt doar victime și 0,9% doar agresori⁴²⁴.

Fenomenul bullying rămâne neobservat, practic, este neglijat de către administrația instituțiilor de învățământ. Din 36 de coordonatoriid/responsabili de Abuz, neglijare, exploatare și trafic (în continuare, ANET) ai instituțiilor de învățământ participante la cercetare, 13 au indicat că, în instituția lor, nu au avut loc cazuri de bullying, pe parcursul ultimilor 12 luni, alte 23 au semnalat prezența, cel puțin, a unui copil afectat de bullying, în perioada septembrie 2018 – septembrie 2019⁴²⁵.

Agresorii, în cazurile de bullying reprezintă 41,1% din totalul adolescenților. Dintre aceștia, unii sunt agresori doar ai bullying-ului tradițional (81,1% din totalul elevilor agresori, în cazurile de bullying), alții sunt agresori doar în spațiul online (2,1%) și 16,8% sunt agresori atât în

⁴²³ CHEIANU-ANDREI, Diana. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying->

<ul%20%C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

⁴²⁴ CHEIANU-ANDREI, Diana, ȘIMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying->

<ul%20%C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

mediul offline, cât și online. Agresori ai bullying-ului tradițional sunt, mai frecvent, fetele, precum și elevii din clasele a VI-a-VII-a. Agresori, în cazurile de cyberbullying, sunt elevii cu reușită joasă (media sub 6). În același timp, fiecare al 5-lea băiat este agresor atât în mediul online, cât și offline.

Victimele bullying-ului reprezintă 70,8% din totalul elevilor. Dintre acestea, unele sunt doar victime ale bullying-ului tradițional (68,7% din totalul elevilor afectați de bullying), altele doar ale cyberbullying-ului (2,5%), iar 28,9% sunt afectate de ambele forme de bullying. Victimele bullying-ului tradițional sunt atestate frecvent în instituțiile școlare din mediul rural, în rândul fetelor, elevilor din clasele gimnaziale și al celor cu o reușită academică mai înaltă. În schimb, cyberbullying-ul este mai răspândit în școlile din mediul urban, în rândul băieților și al elevilor din clasele liceale.

Specialiștii au evidențiat că sunt mai vulnerabili la bullying copiii cu cerințe educaționale speciale sau cei cu probleme de sănătate, copiii care fac naveta cu autobuzele școlare, copiii cu HIV/ SIDA, copiii care nu au telefoane mobile, copiii din centrele de plasament, copiii care învață mai slab, dar și cei care învață mai bine, copiii de etnie diferită decât marea majoritate (romi, turci etc.), copiii care aparțin unor confesiuni religioase diferite decât cele ale majorității, copiii-victime ale violenței sexuale. Părinții au menționat că unii copii-victime sunt „mai cu soveste”, cei care „nu se bat pentru că tatăl i-a spus să nu se bată”, inclusiv, cei care sunt mai indiferenți și nu ripostează la acțiunile de agresivitate „acei care își caută de chestiile lor și le permit o dată, le permit a doua și a treia...”. Adolescenții, în cazul discuțiilor de grup, au confirmat cele spuse de către părinți, dar au mai adus unele specificări importante: victime ale bullying-ului sunt elevii cu reușită academică slabă, dar și înaltă.

4. Acțiuni privind diminuarea devianței școlare realizate în Republica Moldova

Republica Moldova a făcut pași importanți pentru prevenirea și combaterea violenței copiilor. În anul 2014, a fost aprobată Strategia pentru protecția copilului 2014-2020, unul din cele 3 obiective generale ale acesteia se referă la prevenirea și combaterea violenței, neglijării și exploatării copiilor, promovarea politicilor nonviolentei în creșterea și educația copiilor⁴²⁶. În același an, a fost pus în aplicare Mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor-victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului, care constituie unul dintre instrumentele-cheie pentru

⁴²⁶ HOTĂRÎREA Guvernului nr. 434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului 2014-2020. .

implementarea cadrului legislativ național în domeniul protecției copiilor aflați în situații de risc⁴²⁷.

În conformitate cu documentele sus-menționate, o premisă importantă în minimalizarea violenței școlare rezidă în consolidarea competențelor profesionale ale actorilor sociali implicați în activitatea parteneriatelor orientate spre diminuarea acestor manifestări.

Procedura de identificare și raportare a cazurilor de violență de către angajații instituțiilor de învățământ face parte dintr-o strategie complexă de prevenire și combatere a violenței față de copii lansată de Ministerul Educației, în februarie 2013. Profesorii și directorii instituțiilor de învățământ au obligația să sesizeze autoritățile tutelare și alte instituții ale statului, atunci când un copil este în situație de risc.

Printre actele normative sectoriale ce conțin prevederi referitoare la protecția copilului, prevenirea și combaterea violenței în familie, inclusiv asupra copilului, se numără: Codul Educației, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022; Metodologia de aplicare a Procedurii de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului; Regulamentul privind comunicarea între instituțiile de învățământ și mass-media în cazurile care se referă la copii.

În vederea consolidării competențelor actorilor responsabili de implementarea prevederilor legale, s-au întreprins o serie de acțiuni consistente. Autoritățile din Republica Moldova reacționează adecvat formelor și manifestărilor violenței în școală. Astfel, în anul 2017, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a lansat două publicații referitoare la protecția copilului față de violență în instituția de învățământ și a demarat o serie de instruirii în domeniul prevenirii violenței pentru specialiștii responsabili de protecția copiilor din organele locale de specialitate din domeniul învățământului din toate raioanele⁴²⁸

Cele două publicații conțin cadrul metodologic de prevenire a violenței față de copil și tot pachetul de acte normative în domeniul protecției copilului față de violență în instituția de învățământ. Acestea au fost distribuite în fiecare școală. Ghidul metodologic „Prevenirea violenței în instituția de învățământ” are un caracter practic și propune angajaților instituției de învățământ un set de măsuri organizaționale și de informare în scopul prevenirii violenței, precum și algoritmi de acțiune pentru identificarea factorilor violenței, intervenția în situațiile de abuz și asistența

⁴²⁷ HOTĂRÎREA Guvernului nr. 270 din 08.04.2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului.

⁴²⁸ RAPORTUL pentru anul 2017 cu privire la violența în familie și violența față de femei. CHIȘINĂU 2018 https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_in_domeniul_prevenirii_si_combaterii_violentei_in_familie_1.pdf

părților implicate, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare. Culegerea de acte normative „Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ” prezintă într-o singură publicație acte legislative relevante în domeniul protecției drepturilor copilului, scopul final al acestora fiind buna cunoaștere și aplicare a normelor juridice.

Să ne referim la unele manifestări ce țin de formarea profesională continuă a actorilor implicați în diminuarea devianței școlare. Astfel, în anul 2017, pe plan național au fost realizate următoarele formări:

În 04 și 06 aprilie 2017 s-a organizat seminarul pentru psihologii din instituțiile de învățământ profesional tehnic cu privire la prevenirea suicidului și intervenția în caz de tentativă de suicid și suicid la tineri, și s-au elaborat "Repere metodologice privind cadrul de organizare de către instituția de învățământ a activităților de prevenire a suicidului și intervenție în caz de tentativă de suicid și suicid la copii".

De asemenea, pe parcursul anului 2017, s-a realizat:

- instruirea a 1330 de coordonatori pentru protecția copilului din instituțiile de învățământ general referitor la aplicarea ghidurilor metodologice;

- dezvoltarea competențelor a 958 de cadre didactice pentru aplicarea a 5 programe de prevenire a abuzului față de copii (Fir de nisip, În drum spre casă, Fără palme, program de educație parentală pozitivă, Provocările lui Dragoș);

- instruirea a 331 profesori, maiștri-instructori, psihologi, pedagogi sociali din școlile profesionale pentru a organiza activități de prevenire a violenței cu adolescenții⁴²⁹.

Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) a dezvoltat mai multe forme de suport și de dezvoltare a competențelor pentru psihologi. Spre exemplu:

- formarea a 40 de psihologi SAP și din instituții de învățământ (Dispoziția ME nr. 280 din 08.06.2017) timp de 2 zile, în parteneriat cu Institutul de Reforme Penale, la modulul "Evaluarea psihologică a copiilor sub vârsta răspunderii penale și în conflict cu legea";

- un stagiu de instruire, în parteneriat cu CNPAC, pentru 50 de psihologi în aplicarea programului de dezvoltare a rezilienței față de abuzul și exploatarea sexuală (Dispoziția ME nr. 166 din 14.04. 2017, Dispoziția ME nr. 166 din 14.04. 2017);

- un modul de formare pentru 52 de cadre didactice în vederea identificării și intervenției în situații de criză, în contextul fenomenului suicidal cu tematica: „Prevenirea suicidului la copii” și „Consilierea copilului cu ideea suicidară”. Activitatea a fost realizată în parteneriat cu Centrul de resurse pentru prevenirea suicidului „MIRT” (Dispoziția ME nr. 78 din 24 februarie 2017; Dispoziția ME nr. 165, din 14 aprilie 2017);

⁴²⁹ RAPORTUL pentru anul 2017 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău, 2018
https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_in_domeniul_prevenirii_si_combaterii_violentei_in_familie_1.pdf

- un seminar de formare pentru 35 de șefi SAP cu referire la identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime ale violenței, neglijării, exploatării, traficului și cazurile de tentative de suicid (Dispoziția ME nr. 88 din 06.03.2017)⁴³⁰.

În perioada octombrie-decembrie, Parlamentul Republicii Moldova în comun cu CDF, cu susținerea financiară a Guvernului Suediei, au organizat nouă forumuri regionale - ”Prevenirea și eliminarea violenței în familie și în școală: abordarea multidisciplinară a fenomenului”, în următoarele raioane: Leova, Cantemir, Cimișlia, Hîncești, Nisporeni, Ialoveni, Anenii Noi, Drochia și Ceadr-Lunga, la care au participat 277 de persoane - studenți, profesori, funcționari publici, membri ai echipelor multidisciplinare etc⁴³¹.

În perioada 20-21 iunie 2018, s-a desfășurat Conferința națională „Aspecte multidisciplinare în protecția copiilor față de violență”. Conferința a fost organizată de Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii în parteneriat cu Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Societatea Internațională pentru Prevenirea Abuzului și Neglijării Copilului (ISPCAN), Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului, Fundația Empowering Children (Polonia), cu suportul Fundației OAK. În procesul desfășurării Conferinței s-a comunicat că sectorul Educație are un rol determinant în formarea profesioniștilor, în sensibilizarea și responsabilizarea comunităților și familiilor pe dimensiunea prevenirii violenței față de copii. Au fost înregistrate rezultate semnificative în implementarea unor programe educaționale adresate părinților și copiilor de diferite vârste în cele 7 raioane și 2 municipii pilot (peste 2160 cadre didactice au devenit 11 formatori în 7 programe structurate de prevenire a abuzului față de copii). Experiența internațională demonstrează rolul important al mediilor academice, care se implică nu doar în cercetare, în formarea inițială și continuă a specialiștilor, ci și în mobilizarea comunității academice și celei de studenți în protecția copilului față de violență. Conferința s-a desfășurat în cadrul mai multor ateliere de lucru, și anume: practici bune de colaborare intersectorială în domeniul identificării și referirii cazurilor de abuz asupra copilului; prevenirea și combaterea abuzului față de copii: rolul și responsabilitățile profesioniștilor, comunității și familiilor; monitorizarea sistemică a fenomenului violenței față de copii; prevenirea abuzului față de copii; asistența și intervenția în cazurile de violență asupra copiilor; intervenția în cazurile de abuz și

⁴³⁰ RAPORTUL pentru anul 2017 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău, 2018 https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_in_domeniul_prevenirii_si_combaterii_violentei_in_familie_1.pdf

⁴³¹ RAPORTUL pentru anul 2017 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău, 2018 https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_in_domeniul_prevenirii_si_combaterii_violentei_in_familie_1.pdf

neglijare, în baza evaluării necesităților copiilor; identificarea și lucrul cu copiii victime a abuzului sexual; Strategia Protecția Copilului 2020: acțiuni pentru prevenirea și combaterea violenței⁴³².

Care este impactul formărilor? Pentru a răspunde la această întrebare este util să analizăm următoarele date cu privire la raportarea cazurilor de violență de către angajații din sistemul educațional:

În perioada septembrie-decembrie 2016 angajații din sistemul educațional au raportat 5642 de cazuri de violență asupra copilului, ce au avut loc în familie, în școală sau în alte locuri și servicii din comunitate. Față de I semestru al anului precedent de studii, numărul cazurilor raportate în semestru I al anului academic 2016-2017 a crescut cu 960, ceea ce reiterează creșterea spiritului de responsabilitate civilă în rândul membrilor comunității educaționale. În aceeași ordine de idei, se menține tendința în creștere a numărului de cazuri identificate și sesizate de către adulți cu responsabilități legale față de creșterea și dezvoltarea copilului”.

Cele mai multe cazuri – 2866, se referă la violența fizică, alte 1306 – la violența emoțională, iar 1278 – la neglijare. De asemenea, au fost semnalate 167 de cazuri de exploatare prin muncă și 25 de cazuri de abuz sexual.

Creșterea numărului cazurilor de violență față de copii, identificate de către angajații din sistemul educațional și raportate autorităților locale, se explică prin faptul că directorii și responsabilii de prevenirea și protecția copiilor față de abuz din toate instituțiile de învățământ general și profesional tehnic au beneficiat de mai multe formări⁴³³.

Studiile empirice (foarte puține la număr) efectuate în Republica Moldova demonstrează faptul că în majoritatea instituțiilor educaționale preuniversitare există elaborată și se implementează o politică de protecție a copilului. Astfel, din 21 din 36 de instituții, în care s-a realizat cercetarea *Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova*⁴³⁴, exista aprobată o Politică de Protecție a Copilului, care cuprindea o componentă privind violența școlară, inclusiv, bullying-ul

Politicile respective sunt diverse, cu diferite componente. Unele aspecte-cheie ale prevenirii și combaterii violenței includ procedurile de identificare, modalitățile de raportare, intervenție și asistență acordată, colaborarea specialiștilor, managementul datelor personale.

⁴³² REPORTUL pentru anul 2018 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău, 2019, https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_vf_2018_pdf.pdf

⁴³³ ZIUA internațională a nonviolentei în școală: câte cazuri de abuz au fost raportate în I semestru al anului de studii 2016-2017 <https://mecc.gov.md/ro/content/ziua-internationala-nonviolentei-scoala-cate-cazuri-de-abuz-au-fost-raportate-i-semestru-al>

⁴³⁴ CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

21 de instituții de învățământ au elaborat și planuri de acțiuni pentru prevenirea violenței, care cuprind și componenta de bullying. În unele instituții, s-a constatat și existența unor proiecte de organizare a unei campanii antiviolență, pe parcursul unei luni sau a unei săptămâni, dar și prezența unor grupuri de lucru intrașcolare, comisii pentru examinarea situațiilor date.

Interviurile individuale aprofundate atestă că, în marea majoritate a instituțiilor de învățământ, sunt identificate o parte din cazurile de bullying de către cadrele didactice sau de către psiholog. Specialiștii intervievați, angajați ai diferitor instituții (Centrul Republica de Asistență Psihopedagogică (CRAP), Serviciul de Asistență Psihopedagogică (SAP), CSPT, Structuri Teritoriale de Asistență Socială (STAS), servicii specializate, cabinete particulare etc.) au semnalat sesizări pe cazuri de bullying.

În același timp, se constată că o parte semnificativă a instituțiilor de învățământ nu sunt pregătite pentru a preveni și pentru a combate fenomenul de bullying. Marea majoritate a coordonatorilor ANET au menționat că nu dispun de un protocol clar cum să acționeze în cazurile de bullying, dar și că nu au resurse umane și metodologice pentru prevenirea și combaterea acestui fenomen, în special, al bullying-ului în mediul online.

Discuțiile focus grup cu adolescenții și cu părinții confirmă că intervenția în cazurile de bullying, la nivelul școlii, trebuie îmbunătățită, întrucât măsurile luate cu agresorii nu sunt eficiente. Psihologii școlari desfășoară acțiuni de prevenire și combatere a fenomenului, la nivelul instituției de învățământ, și oferă primele servicii victimelor, mai rar, agresorilor și membrilor familiilor acestora. Acțiunile de prevenire includ discuții privind comunicarea asertivă, conflictele și modalitățile de soluționare a acestora, strategii și metode de diminuare a agresivității etc. Activități de prevenire a bullying-ului se fac și la lecțiile de Educație civică, Dezvoltare personală, Educație pentru toleranță, Relații armonioase în familie, Educație prin film, Limba engleză sau în cadrul altor activități care se organizează, în cadrul instituțiilor de învățământ. În acest scop, unii psihologi utilizează „filmulețe, mini-filme despre acest fenomen”. La ședințele cu părinții, diriginții și/sau psihologii școlari pun în discuție aceleași tematici.

Per ansamblu, în Republica Moldova, în ultimii ani, s-au realizat mai multe acțiuni în vederea dezvoltării unui sistem de servicii pentru prevenirea și combaterea violenței, inclusiv în școală, care, actualmente, are nevoie de ajustări, reieșind din noile realități sociale. Punctele forte ale sistemului existent includ⁴³⁵:

- cadrul normativ orientat spre prevenirea și combaterea violenței (Strategia pentru Protecția Copilului 2014-2020 și Planul de Acțiuni al acesteia, Mecanismul intersectorial de

⁴³⁵ CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%20C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor-victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului, Legea 140 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, Procedura de organizare și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului, Mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, dar și pe educația parentală (Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale);

- servicii specializate pentru copiii-victime ale violenței, inclusiv Telefonul Copilului;
- prezența ghidurilor metodologice privind prevenirea violenței în instituția de învățământ, pentru specialiștii din sistemul de educație;

- programe de informare privind prevenirea violenței, dezvoltarea unor platforme de informare în mediul online, elaborate cu suportul organizațiilor societății civile (însă nu toți le cunosc);

- instruirile specialiștilor: coordonatori ANET, psihologi școlari, cadre didactice etc.;

- prezența psihologilor școlari în instituțiile cu număr mare de elevi. Spre exemplu, în mun. Chișinău, toate instituțiile de învățământ au în statele de funcție psihologi, însă în anul de învățământ 2020–2021, se va introduce această unitate și în instituțiile preșcolare;

- implicarea organizațiilor societății civile în prevenirea și combaterea fenomenului de violență și bullying (CNPAC, CIDDC, Terres de Homes, CSPT etc.);

- elaborarea unor măsuri, activități, instruiți, în cadrul instituțiilor de învățământ la tema violenței școlare și a bullying-ului etc.

Dimensiunea cantitativă a acțiunilor întreprinse se prezintă astfel:

Tabelul: cazuri suspecte de violență sesizate de către angajații din educație

Tabelul 6. Cazuri suspecte de violență sesizate de către angajații din educație

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Violență fizică	3026	6413	5498	5498	4666	4387	4529
Violență emoțională	1940	3854	2837	2523	2417	2514	2562
Neglijare	1164	2786	2373	2478	2502	2251	2669
Exploatare prin muncă	281	411	176	231	120	108	105
Abuz sexual	61	56	49	52	41	57	43

Sursa: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Rapoarte statistice despre prevenirea violenței⁴⁰

Tabelul 7. Sistemul de educație: Managementul cazurilor suspecte de abuz

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Cazuri examinate în instituția de învățământ	9451	12523	9352	9129	8149	7758	8220
Cazuri referite	595	1002	1586	1656	1755	1559	1688

(Sursa. RAPORT TEMATIC. Evaluarea eficienței și eficacității mecanismelor de cooperare intersectorială în domeniul protecției drepturilor copilului, http://ombudsman.md/wp-content/uploads/2020/12/2724_Raport-tematic2.pdf)

Cele mai semnificative puncte slabe ale actualului sistem de servicii⁴³⁶:

- insuficiența psihologilor școlari „statistica pe care noi o avem atestă circa 400 de psihologi... La nivel de raioane, situația e diferită, de la 1–3, maximum 11–12 psihologi;
- insuficiența serviciilor specializate pentru copiii-victime și agresori ai abuzului, (practic, acestea lipsesc în raioanele Republicii Moldova, fiind prezente doar în mun. Chișinău;
- necunoașterea particularităților unor caracteristici ale devianței școlare, în special cele ce se referă la bullying, de o bună parte dintre cadrele didactice, medici, asistenți sociali etc.;
- lipsa unei proceduri clare de evidență și intervenție în situațiile de bullying, inclusiv, neglijarea fenomenului din cauza stereotipurilor;
- lipsa informării adolescenților despre serviciile existente sau informarea redusă, inclusiv, teama de a apela;
- lipsa unor pârghii de penalizare pentru inacțiune;

⁴³⁶ CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%20C3%A2ndul%20adolescen%20C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

- tematica violenței școlare, în mod special a bullying-ului, nu este inclusă în pregătirea inițială, dar nici în pregătirea continuă a cadrelor didactice „în cadrul cursurilor de perfecționare, acest aspect lipsește. Instruirea pedagogilor în domeniul prevenirii și intervenției în cazurile de bullying lipsește în programele de instruire”⁴³⁷.

Este cazul să reliefăm și faptul că există dificultăți în accesarea serviciilor de către victimele violenței, în general, și a bullying-ului, în special. Avem puține servicii, dar și cele existente nu sunt accesibile. Adolescenții din mediul rural nu pot accesa serviciile existente propuse de aceleași CSPT, întrucât transportul din aceste localități spre centrul raional este disponibil doar în prima jumătate a zilei, când elevii sunt la lecții.

Studiul efectuat ne-a permis să formulăm următoarea concluzie generală:

- cauzele devianței școlare sunt multiple și complexe. Mediul familial, școlar, (inclusiv abilitățile cadrelor didactice), comunitar și caracteristicile de vârstă, influențează comportamentul copilului, acești factori fiind interdependenți.

- elevii i cu un comportament deviant/predelinvent au în trecutul lor experiențe traumatizante. Un mediu violent și imprezibil contribuie la activarea strategiilor de apărare și supraviețuire, limitând învățarea, posibilitatea copilului de a dezvolta abilități sociale și emoționale cu care să-și poată dirija emoțiile, pentru ca apoi să poată interacționa în siguranță cu ceilalți.

Analiza efectuată pe paginile acestei lucrări ne permite să identificăm cauzele generatoare ale devianței școlare:

- situația financiară precară a familiei,
- absența motivației unor elevi pentru activitatea școlară și carențele instituțiilor implicate în consolidarea acestei dimensiuni;
- ponderea înaltă a familiilor needucogene din municipiu (și societate);
- în consecință, slăbirea controlului social din partea părinților, iar, uneori, și a școlii, asupra comportamentului copiilor;
- decalajul dintre serviciile/programele oferite părinților de către asistenții sociali și școală și necesitățile părinților ce țin de consolidarea competențelor parentale, în special, în domeniul relaționării cu copiii;
- și nu în ultimul rând, caracterul fragmentar, discontinuu al parteneriatelor orientate spre diminuarea devianței școlare.

Activitatea de prevenire a devianței școlare trebuie să aibă un caracter complex și să cuprindă, cel puțin, următoarele aspecte:

⁴³⁷ CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019// <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20%20C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>

- psiho-pedagogice si psiho- sociologice (urmaresc cultivarea unor relatii interpersonal eadecvate pentru realizarea unei insertii socio-familiale pozitive);

- socio-profesionale - ele decurg din masurile psiho-pedagogice si psihosociale,urmarind prevenirea riscurilor de abandon;

- psihiatrice (depistarea precoce a minorilor cu diferite probleme caracteriale,comportamentale, emotionale, tendinte agresive);

- juridico-sociale - aceste masuri permit cresterea gradului de influentare sociala prinpopularizarea legilor si prin propaganda juridica, in general.

Republica Moldova dispune de un sistem de servicii pentru prevenirea și combaterea violenței care, actualmente, are nevoie de ajustări, reieșind din noile realități sociale.

Punctele slabe ale actualului sistem de servicii privind prevenirea violenței în școală sunt:

- insuficiența psihologilor școlari;

- insuficiența serviciilor specializate pentru copiii-victime și agresori ai abuzului (practic, acestea lipsesc în raioanele Republicii Moldova, fiind prezente doar în mun. Chișinău);

- necunoașterea particularităților bullying-ului de o bună parte a cadrelor didactice, medici, asistenți sociali etc.;

- lipsa unei proceduri clare de evidență și intervenție în situațiile de bullying, inclusiv, neglijarea fenomenului din cauza stereotipurilor;

- lipsa informării adolescenților despre serviciile existente sau informarea redusă, inclusiv, teama de a apela;

- lipsa unor pârghii de penalizare pentru inacțiune;

- tematica violenței școlare, în mod special, bullying-ul nu este inclus în pregătirea inițială, dar nici în pregătirea continuă a cadrelor didactice etc.

În vederea depășirii neajunsurilor identificate, este necesar realizarea următoarelor acțiuni prioritare:

- promovarea, la nivel societal, dar și comunitar, a schimbării atitudinilor și practicilor părinților, familiilor, membrilor comunității în abordarea fenomenelor de violențășcolară;

- participarea tuturor actorilor comunitari în efortul de prevenire și combatere a violenței școlare la nivelul școlii: membri ai echipelor multidisciplinare locale, specialiști din cadrul serviciilor sociale, culturale și educaționale, precum și ai autorităților publice locale, ai părinților și copiilor;

- implementarea, în cadrul instituțiilor de învățământ, precum și la nivel de comunitate, a serviciilor de educație parentală (programe de prevenire și dezvoltare a abilităților) și a activităților extrașcolare.

- asigurarea accesului copiilor la programe de prevenire, consiliere confidențială, reclamații și mecanisme de raportare

- Implementarea, la nivelul instituțiilor de învățământ, a programelor structurale de prevenire a bullying-ului, de tipul Olweus Bullying Prevention Programme, care contribuie la micșorarea incidenței violenței între semeni și care au efecte pozitive asupra îmbunătățirii reușitei școlare a elevilor, însușirii deprinderilor de viață de către aceștia;

- consolidarea capacității instituțiilor de învățământ de a oferi asistență copiilor afectați de violența școlară și bullying, inclusiv, prin perfectarea mecanismului de referire a acestora la servicii specializate (SAP, CSPT, Telefonul Copilului

- dezvoltarea și finanțarea serviciilor de asistență psihosocială a copiilor-victime ale violenței;

- abilitarea și implicarea copiilor și tinerilor, prin sprijinirea creării Consiliilor Elevilor, programelor de tip „de la egal la egal”, în planificarea și punerea în aplicare a acțiunilor de reducere a violenței în mediul școlar, precum și a bullyingului, participarea lor în managementul școlii.

- instituirea unui sistem holistic de colectare a datelor cu privire la fenomenul violenței față de copii, efectuarea periodică pentru a stabili amploarea și severitatea violenței în mediul școlar

Dacă e să ne referim la unele concluzii și recomandări de o generalitate mai îngustă (mai tehnice, remarcăm următoarele:

- în baza rezultatelor interviurilor în profunzime realizate cu asistenții sociali comunitari și colaboratorii instituțiilor de învățământ preuniversitar din mun. Bălți, aplicate pe marginea cooperării intersectoriale în domeniul prevenirii devianței școlare, se poate deduce că odată cu implementarea reformelor în domeniul protecției copilului (îmbunătățirea cadrului legal, a procedurilor etc.) se observă o schimbare pozitivă la nivel de cooperare intersectorială, însă specialiștii au nevoie de sprijin în realizarea atribuțiilor profesionale. Acest fapt ne permite să afirmăm că ghidarea și consolidarea competențelor profesioniștilor în domeniul implementării parteneriatelor sunt de natură să contribuie la realizarea activităților de prevenire eficientă a manifestărilor/former devianței școlare

- formările profesionale continue vizând consolidarea profesională urmează să se realizeze nu numai separate pentru fiecare domeniu de activitate (asistenți sociali, psihologi școlari, manageri etc, dar și în comun, cu valorificarea bunelor practice, a studiilor de caz cu finalizări pozitive existente în domeniu.

- Formarea interdisciplinară a specialiștilor va permite depășirea limitelor între sectoare care au tangență cu diminuarea devianței școlare (psihologie, asistență socială, educație, sănătate, drept). Abordarea interdisciplinarității în cadrul instruirii specialiștilor permite o înțelegere

integrată și sistemică a fenomenului de devianță școlară, identifi carea modalităților de prevenire, și exibilitatea de a le aplica.

În urma analizei interviurilor individuale cu reprezentanții instituțiilor educaționale, dar și cu asistenții sociali și psihologi școlari, formulăm următoarele propuneri orientate spre sporirea randamentului parteneriatelor dintre structurile de asistență socială și entitățile din sistemul educațional preuniversitar:

- organizarea mai multor activități ce țin de relaționarea dintre părinți și copii;
- să nu fie organizate activități doar pentru părinții dintr-o singură clasă, dar cu toți părinții/părinții mai multor clase din școală în funcție de subiectele dezbătute;
- Părinții să fie asigurați cu suportul informațional corespunzător (pliante, ghiduri, pași concreți, ce trebuie făcuți în anumite situații etc.). pentru a valorifica în perspectivă ideile formulate în cadrul formărilor;
- să fie introdusă funcția de psiholog în toate instituțiile preuniversitare.

- parteneriatele între sectoare (servicii sociale, educație, justiție, instituții de altă natură (clinici, autorități locale) este esențială pentru a face tot ce este posibil în vederea prevenirii devianței școlare. Pentru ca această cooperare să fie eficientă, ea trebuie să se bazeze pe scopuri, principii și valori comune și voința de a colabora în avantajul minorilor ce sunt predispuși să abandoneze școala și să manifeste alte forme de devianță școlară. Aceste parteneriate trebuie să se centreze și pe rezolvarea cât mai multor activități cu părinții copiilor din această categorie.

- parteneriatele dintre instituțiile menționate supra trebuie să fie permanent călăuzite de finalitatea orientată spre respectarea și implementarea drepturilor copiilor. Nici un serviciu din comunitatea locală nu își poate îndeplini responsabilitatea dacă nu cooperează cu celelalte instituții cu atribuții în domeniul protecției drepturilor copiilor. Este extrem de important ca profesioniștii să coopereze și chiar să se cunoască bine unii pe alții (în cadrul comunității și nu numai), să își sesizeze rolurile și responsabilitățile pentru a asigura o cooperare eficientă, pentru a evita birocrația și pentru a oferi îngrijire de calitate atunci când este necesar.

- prevenirea devianței școlare este eficientă atunci când programele de prevenire conțin acțiuni orientate spre sporirea competențelor profesionale ale specialiștilor din domeniul protecției copilului. Numai specialiști bine, cu înalte abilități în domeniu pot oferi copilului (și, implicit, familiei) o protecție eficientă. Această concluzie se integrează perfect în cadrul prevederilor documentelor internaționale cu privire la drepturile copilului, conform cărora copiii din cauza imaturității fizice și psihice au dreptul de a fi ajutați prin diferite forme de protecție. Ele trebuie să includă atât cooperarea intersectorială între diferiți profesioniști cu scopul de a înțelege complex situația copilului, prin evaluarea aspectelor juridice, psihologice, sociale, emoționale, fizice și cognitive, cât și de a oferi suport copiilor, familiilor acestora în funcție de necesități,

de către toate organizațiile și structurile de la nivel local, teritorial, central. Această abordare multidisciplinară este necesară îndeosebi în lucrul cu copiii care manifestă comportamente antisociale, din motiv că nevoile, comportamentele și dezvoltarea copiilor nu sunt aduse întotdeauna în mod suficient în atenția specialiștilor care lucrează în domeniul protecției copilului.

În ceea ce privește activitățile realizate și monitorizate orientate spre diminuare devianței școlare, constatate în urma interviurii experților în domeniu, conchidem că:

- activitățile realizate în acest domeniu numai la nivel de informare asupra riscurilor la care se supun copiii predispuși/sau care manifestă devianță școlară și conștientizarea riscurilor prin vizionare de filme, discuții și analiza unor cazuri reale, prin întâlniri ocazionale cu părinții sunt incomplete, deoarece nu oferă copiilor care au un comportament deviant/delincvent alternative la acest tip de comportament. Concluzia în cauză confirm ipoteza lucrării noastre: dacă activitățile stabilite de parteneriatele dintre diferite entități implicate în diminuarea comportamentului deviant al elevilor ar fi orientate spre dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor și abilităților parentale în educarea copiilor, acest lucru ar conduce cu certitudine la diminuarea devianței școlare.

Cât privește recomandările centrate pe diminuare formelor principale ale devianței școlare, abordate din perspective parteneriatelor dintre actorii implicați în această activitate, remarcăm următoarele:

Prevenirea abandonului școlar la nivelul familiei prin intervenția asistentului social:

- Acordarea serviciilor sociale de suport financiar familiilor defavorizate;
- Consiliere socială în depășirea conflictelor, planificarea bugetului, accesarea serviciilor sociale etc.;
- Acordarea suportului în medierea conflictelor între familie - școală;
- Acordarea suportului în accesarea serviciilor sociale necesare satisfacerii nevoilor individuale ale familiei;
- Promovarea valorilor familiale și sociale;
- Facilitarea accesului elevilor la programe sociale și de studii gratuite sau compensate;
- Crearea și implementarea unor servicii și programe noi predestinate familiilor cu copii, defavorizate;

Prevenirea abandonului școlar la nivelul școlii:

- Conlucrarea mai strânsă între școală, familie și asistent social în scopul identificării și soluționării timpurii problemelor care pot duce la abandon școlar;
- Motivarea elevilor și cadrelor didactice în vederea utilizării mai pe larg a metodelor interactive și folosirea mai intensă a tehnologiilor informaționale și comunicaționale, atât în procesul de studii, cât și în relaționarea cu părinții;

- Mediarea conflictelor din cadrul școlii în mod pozitiv, fără a leza demnitatea elevului și a familiei;
- Ridicarea prestigiului studiilor și a pregătirii profesionale pe plan social;
- Recompensarea elevilor care înregistrează reușite bune la învățătură;
- Identificarea intereselor și talentelor elevului și dezvoltarea acestora;
- Crearea unor noi servicii la nivelul școlii destinate copiilor din familiile defavorizate.

6.Aplicații:

Elaborați un eseu de două pagini cu genericul Rolul dirigintelui în diminuarea violenței școlare;

Sugestii și întrebări pentru continuarea reflecției

1. Precizați conceptul de violență școlară.
2. Identificați principalii factori ai violenței școlare
3. Comparați nivelul violenței școlare în Republica Moldova și în țările UE. Interpretați indiciile obținuți.
4. Cum poate fi diminuată violența școlară?

BIBLIOGRAFIE

1. Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, disponibilă pe https://www.unicef.org/moldova/CRC_RO.pdf;
2. Legea nr. 263 din 19.12.2011 cu privire la ratificarea Convenției Consiliului Europei pentru protecția copiilor împotriva exploatării sexuale și a abuzurilor sexual//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2012, nr. 21- 24, art. 56;
3. Codul Educației al Republicii Moldova// Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014;
4. Legea nr. 140 din 14.06.2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separate de părinți//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2013, nr. 167-172;
5. Legea nr. 241 din 20.10.2005 privind prevenirea și combaterea traficului de ființe umane// Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2005, nr. 164-167;
6. Legea nr 8 din 14.02.2008 cu privire la probațiune//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2008, nr. 103- 105, art. 389;
7. Legea nr. 338 din 15.12.1994 privind drepturile copilului//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1995, nr. 13;
8. Legea nr. 30 din 07.03.2013 cu privire la protecția copiilor împotriva impactului negativ al informației//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2013, nr. 69-74;
9. Hotărârea Guvernului nr. 434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului 2014–2020.

10. Hotărârea Guvernului nr. 835 din 04.07.2016 cu privire la aprobarea Planului de acțiuni pentru anii 2016- 2020 privind implementarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2016, nr. 204-205;
11. Hotărârea Guvernului nr. 270 din 08.04.2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului//Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 92-98;
12. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Regulamentului de activitate a echipelor multidisciplinare teritoriale din cadrul Sistemului național de referire, nr.228 din 28.03.2014.
13. Ordinul comun al MMPSF / ME / MS / MAI nr. 153/1043/1042/293 din 08.10.2014 privind aprobarea Fișei de sesizare privind raportarea cazurilor suspectate de violență, neglijare, exploatare și trafic al copilului
14. Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 559 din 12 iunie 2015 Cu privire la prevenirea și combaterea absenteismului școlar
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559_din_12.06.2015_prevenirea_abandon_scolar.pdf
15. AGABRIAN, Mircea. Sociologie generală: Iași: Institutul European, 2004;
16. AFLOAREI, Ioana. Devianța școlară,
https://www.academia.edu/115898890/devianta_Școlară;
17. ADĂSCĂLIȚĂ, V., JOSANU, R., MOLDOVANU, I., EPOIAN, T. Prevenirea violenței în instituțiile educaționale. Ghid metodologic. Chișinău, 2017;
18. BULGARU, M., DILION, M. Concepte fundamentale ale asistenței sociale. -Chișinău, 2002
Bulgaru M., Dilion M. Metode și tehnici în asistență socială.- Chișinău, 2002;
19. BUZDUGEA, D. Aspecte contemporane în asistența socială.- Iași, 2005;
20. Copiii în conflict cu legea. Evaluarea necesităților pentru serviciile primare, secundare și terțiare în Republica Moldova, <https://www.unicef.org/moldova/media/1301/file/Copiii-in-conflict-cu-legea-2015.pdf>;
21. CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI, Igor. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Ch, 2019//
<https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>;
22. GAGAUZ, O, BUCIUCEANU-VRABIE, M., PAHOMII, I. Părăsirea timpurie a sistemului educațional: factori și grupuri de risc,
http://www.akademos.asm.md/files/98_104_Parasirea%20timpurie%20a%20sistemului%20educational_factori%20si%20grupu

23. GIDDENS, Anthony. Sociologie. Trad.: Radu Săndulescu, Vivia Săndulescu-București: BIC ALL, 2000;
24. DAVID Eugen. Devianța școlară, <https://www.academia.edu/10449585/37253479-DEVIANTA-SCOLARA-Curs-Master-Prof-Eugen-David>;
24. DECEAN, Monica. Aspecte psihologice ale absenteismului școlar. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”, 2016, nr. 9 (99), p. 207-2012;
25. DILION, M., PRIȚCAN, V (coordonatori) Asistența socială în contextul transformărilor din Republica Moldova. –Chișinău, 2008;
26. Ghid de lucru pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar/Luminița Costache, UNICEF.-București, 2012;
27. Dicționar de sociologie, Coordonatori: Zamfir,C., Vlăsceanu,L. București: Editura Babel, 1993;
28. MILICENCO, Stela. Abordări multidimensional ale fenomenului *săcrăcie*. Chișinău, 2014, <https://pdfslide.net/documents/smilicenco-abordari-multidimensionale-ale-fenomenului-saracie.html>;
29. NEAMȚU, Cristina. Devianța școlară. Iași: Politrom, 2003;
30. ILUȚ, Petru. Valori, atitudini și comportamente sociale” , Editura Polirom, 2004;
31. OLĂRESCU, valentine, BĂLAN Constantin Răzvan. Asistența psihologică a adolescentului, victimă a violenței în școală, idsi.md/sites/default/files/imag_file/70_76_Asistenta%20psihologica%20a%20adolescentului%20C%20victima%20a%20violentei%20in%20scoala.pdf;
32. PREDA, VASILE, Delicvența juvenilă. O abordare multidisciplinară, Cluj-Napoca, 1998;
33. Prevenirea delincvenței juvenile. Culegere de programe, Chișinău, 2016, <http://tdh-moldova.md/index.php?pag=news&id=710&rid=505&l=ro>;
34. Prevenirea părăsirii timpurii a școlii prin strategii incluzive. Manual pentru formatori/multiplicatori în programul de formare al profesorilor. Erasmus+ 2014-2017, https://www.perls_erasmus;
35. Republica Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf
36. Raportul pentru anul 2017 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău, 2018, https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_in_domeniul_prevenirii_si_combaterii_violentei_in_familie_1.pdf
37. Raportul pentru anul 2018 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău, 2019, https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_vf_2018_pdf.pdf
38. Raport privind evaluarea necesităților pentru serviciile primare, secundare și terțiare de prevenire pentru copiii aflați în conflict cu legea în Moldova. Children’s Legal Centre Coram, Chișinău, 2015.

39. RĂDULESCU, Sorin M. Sociologia devianței și a problemelor sociale. București: Lumina lex, 2010
40. HATOS, Adrian. Riscul abandonului școlar la adolescenții din școlile urbane: între constrângeri structural și climat organizațional//www.histiry/Cluj.ro/SU?anulare/2009?Continut/02_7?
41. Hatos, Adrian. Studiu privind reducerea abandonului școlar timpuriu în UE[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_RO.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_RO.pdf)
42. Strategia locală pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar în satul Budești. Perioada de implementare 2019-2022, actelocale.gov.md/...
43. Studiu de bază. Situația actuală privind prevenirea delincvenței juvenile în Republica Moldova, http://irp.md/uploads/files/2015-03/1426708292_studiu-prevenirea-delincventei-juvenile-in-moldova-2015.pdf
44. Studiu privind reducerea abandonului școlar timpuriu în UE, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_RO.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_RO.pdf)
45. VÎRLAN, M., DIȚĂ, M. Diminuarea abandonului școlar prin activități psiho-socioeducative, Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW) e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN:

Cursul nr.9. Educația adulților-necesitate socială și realitate socio-educațională

- 1.Valențe și perspective ale educației adulților
- 2.Educarea adulților în spațiul european
3. Starea sistemului actual de educație a adulților din Republica Moldova
4. Necesitatea reformării sistemului de educație a adulților
5. Aplicații.

PRELIMINARII

Astăzi, în condițiile economiei postindustriale, informatizării și globalizării tuturor sferelor de activitate a omului, problema educației adulților a căpătat valențe și perspective noi. Învățământul pentru adulți este o componentă importantă a învățării permanente, deoarece cunoștințele, competențele și atitudinile dobândite în perioada copilăriei și a adolescenței în familie, la școală, în timpul formării profesionale sau în universitate nu vor dura toată viața. De asemenea, această recunoaștere „totală” – sub aspect social, economic, politic, educațional, antropologic etc. – a fost determinată atât de cantitatea și calitatea impunătoare a raționamentelor și polemicilor științifice, de praxisul andragogic activ din ultima perioadă, cât și de evoluția propriu-zisă a omului și a umanității, a economiei și a societății, a unor realități transcendente, precum timpul, spațiul, viteza, consistența⁴³⁸

1. Valențe și perspective ale educației adulților

La începutul secolului al XXI-lea, în condițiile economiei postindustriale, informatizării și globalizării tuturor sferelor de activitate a omului, problema educației adulților, examinată în cheia permanentizării educației și creșterii importanței capitalului uman, a căpătat valențe și perspective noi. În **Memorandumul asupra învățării pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000)** se menționează că „modelele învățării, cele ale muncii și ale vieții se schimbă rapid. Acest fapt presupune nu doar adaptarea individului la schimbare, ci și, în egală măsură, schimbarea modalităților de acțiune stabilite. Mișcarea către învățare permanentă trebuie însoțită de o

⁴³⁸ SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf.

tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere. Cheia către succes va fi realizarea unei responsabilități comune pentru învățarea pe tot parcursul vieții” ⁴³⁹.

De ce învățarea permanentă sau pe tot parcursul vieții constituie o prioritate a Uniunii Europene? Astăzi trăim într-o lume complexă din punct de vedere social și politic. Mai mult ca oricând, indivizii doresc să-și planifice propriile vieții, sunt așteptați să contribuie activ la viața societății și trebuie să învețe să accepte diversitatea culturală, etnică și lingvistică. Educația, în sensul său larg, este cheia învățării și înțelegerii modului în care se pot aborda aceste provocări. Cunoștințele, competențele și atitudinile dobândite în perioada copilăriei și a adolescenței în familie, la școală, în timpul formării profesionale sau în universitate nu vor dura toată viața.

Sorin Cristea⁴⁴⁰ atrage atenția asupra faptului că educația permanentă este un imperativ strategic, care ar trebui să se afle printre prioritățile guvernării la nivel de sistem: „În perspectiva secolului XXI, educația permanentă devine o noțiune operațională relevantă la nivel de politică a educației, pentru (re)organizarea sistemelor (post)moderne de învățământ”. În alți termeni, educația permanentă constituie cheia dezvoltării sociale și, în același timp, resursa cea mai importantă pe care ar trebuie s-o exploateze societatea contemporană în vederea evoluției sale⁴⁴¹. Necesitatea educației permanente se desprinde, așadar, din două direcții de expansiune:

- dezvoltarea socială continuă înțeleasă, în actualitate, ca expansiune uneori fulminantă a științelor și a tehnologiei;
- dezvoltarea personală sub aspectul resurselor interne, profesionale sau adaptative la situații noi de viață.

Integrarea învățării pe tot parcursul vieții de adult este o parte foarte importantă a punerii în practică a învățării permanente. Cu toate acestea, educația trebuie să fie de mare calitate – începând de la primele zile ale vieții unui copil și până la sfârșitul vieții – și să corespundă competențelor de bază cerute de o economie fondată pe cunoaștere. Oamenii își vor planifica activități consistente de învățare permanentă dacă vor să învețe. Ei nu vor dori să continue să învețe dacă învățarea în prima parte a vieții a fost lipsită de succes sau a reprezentat o experiență personală negativă. Ei nu vor vrea să continue dacă posibilitățile potrivite de învățare, cum sunt programarea timpului, ritmul, locația și accesibilitatea, nu sunt luate în considerare. Nu se vor simți motivați să ia parte la un proces de învățare al cărui conținut și metode nu țin cont de perspectivele lor culturale

⁴³⁹ MEMORANDUMUL Comisiei Europene asupra învățării pe tot parcursul vieții. Comisia Comunităților Europene, Brussels, 2000.

⁴⁴⁰ CRISTEA, Sorin Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003, p.207.

⁴⁴¹ VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf

și de experiența lor de viață. Ca urmare, ei nu vor vrea să investească timp, efort și bani într-o educație viitoare dacă experiența, cunoștințele și abilitățile pe care le-au dobândit nu sunt recunoscute într-un mod palpabil, fie pentru scopuri personale, fie pentru promovarea în muncă. **Motivația individuală a învățării și varietatea posibilităților de a învăța sunt cheile fundamentale în implementarea cu succes a învățării permanente.** Este esențial ca nivelul cererii de educație să crească odată cu oferta, mai ales pentru cei care până atunci au beneficiat mai puțin de educație și formare. Fiecare trebuie să poată să urmeze căi de educație/învățare la propria alegere, decât să fie obligat să urmeze căi predeterminate către destinații anume. Asta înseamnă, foarte simplu, că sistemele de educație și formare trebuie să se adapteze la nevoile și cererile individului, și nu invers⁴⁴².

Concept și abordări ale educației adulților

Primele reperi metodologice pentru educația adulților le găsim în operele lui Socrate, Platon, Rousseau și Kant:

- cunoașterea ca proces dialectic;
- devenirea naturii umane prin educație;
- cunoașterea ca mișcare graduală.

De asemenea, și zicalele din popor ne vorbesc despre importanța învățării de-a lungul vieții:

- omul cât trăiește învață;
- timpul e cel mai bun educator;
- picătură cu picătură se face lac.

Educația adulților este un domeniu de o enormă complexitate și, la prima vedere, par a exista mai multe contra-curente decât curente, existând mai mult paradox decât consens⁴⁴³. Abordat la nivelul noțiunilor, domeniul ne oferă mai multe perspective de studiere, comună fiind ideea continuității învățării pe parcursul întregii vieți.

În literatura de specialitate pot fi întâlnite sintagme ca „educația adulților” (adult education), „educație permanentă” (permanent education), „educație recurentă” (recurrent education), „educație pe parcursul vieții” (lifelong education), „învățare pe parcursul vieții” (lifelong learning), fiecare punând în relevanță un anumit aspect al fenomenului examinat: particularitățile de vârstă, caracterul continuu al învățării, reluarea învățării, complementaritatea învățării în raport cu alte activități ale adultului, dezvoltarea continuă a ființei umane etc.⁴⁴⁴.

Fundamentarea teoretică a problemei educației adulților a început prin dezvoltarea

⁴⁴² SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf.

⁴⁴³ KIDD, R. Cum învață adulții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 8.

⁴⁴⁴ SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf.

aspectelor sale psihologice și sociologice, și anume: *prin identificarea și studierea perioadelor dezvoltării psihice a adulților* (Thorndike, Buhler, Stern, Thomae, Begler, Jung, Super, Miles, Erikson, Moers, Grimm, Ghinzburg, Bunak, Ursula Șchiopu, Emil Verza, I.Șchiopu) și *a proceselor de resocializare* (Mead, Brimm). Aceste abordări din perspectiva a două domenii de complementaritate esențială pentru științele educației denotă determinismul intern și extern al capacității, disponibilității și nevoii de învățare a naturii umane⁴⁴⁵.

Schimbările ce au avut loc în ultimii ani din punct de vedere pedagogic, psihofiziologic și sociologic de studiere a învățării la adulți se rezumă în principal la evoluția condițiilor economice și sociale și la natura comportamental-acțională a finalităților educației. Globalizarea, evoluția culturală, șomajul, diversificarea publicului cărui i se oferă oportunități educative sunt menționate ca „noi provocări” ce pot conduce la reformularea obiectivelor educației adulților: de la oferirea unei „a doua șanse” la stăvilirea „cumulului de inegalități”. Rigorile, ba chiar presiunea societății în schimbare solicită în aspect didactic completarea, continuarea, perfecționarea și individualizarea formației personale la vârstele adulte, în aspect social – dezvoltarea competențelor parentale, maritale, socio-cetățenești, în aspect profesional – calificare, recalificare, policalificare, specializare, în aspect psihofiziologic – motivare, voință, angajare, capacități etc⁴⁴⁶.

Pentru a reuși și a trăi calitativ, omul modern trebuie să fie activ în raport cu învățarea. J.R. Kidd în lucrarea sa „Cum învață adulții” scria următoarele: „Ființele umane par să urmărească învățarea; învățarea pare a fi o condiție a unui organism sănătos. Obiectivul este să se asigure climatul, atmosfera, libertatea și autodisciplina în care învățarea este înlesnită. Nu se poate opera prea mult în relația organism-spirit-emoții fără întrunirea condițiilor în care persoana va porni pe o cale a învățării... O ființă umană necesită un „câmp deschis” pentru genul de luptă care este învățarea. În condiții convenabile, potrivite, bărbații și femeile își pot demonstra capacitatea de învățare”⁴⁴⁷.

Demersurile de mai sus susțin capacitatea omului de a învăța la vârstele adulte, precum și logica dezvoltării permanente a cunoașterii ca proces psihic pot fi continuate.

Însă, relația „vârstă-învățare” pare a fi problematică nu în aspectul dezvoltării ontologice a omului, dar în aspectul dezvoltării sociale. Interacțiunea informațional-cognitivă a omului cu lumea se produce firesc, prin metode empirice, în baza structurilor cognitive anterioare, prin valorificarea potențialului afectiv-volitiv al persoanei. În această ordine de idei, John Dollard

⁴⁴⁵ GOLU, P. *Învățare și dezvoltare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985.

⁴⁴⁶ NEUGARTEN, D.A. *The meanings of age: Selected papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: University of Chicago Press, 1996., APUD: SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93.115.pdf>.

⁴⁴⁷ KIDD, R. *Cum învață adulții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

menționa: „Cel ce învață este o persoană care vrea ceva; cel ce învață este o persoană care observă ceva; cel ce învață este o persoană care face ceva; cel ce învață este o persoană care dobândește ceva”. De remarcat că toate aceste verbe sunt active. În acest sens, considerăm echilibrată polemica dihotomică dezvoltare-învățare: învățare-dezvoltare. Odată cu ieșirea tânărului din perioadele de vârstă dezvoltativă (20-24 ani) și intrarea pe platoul stabilității dezvoltative a adultului (25-45 ani) cu precăderi involutive (55 ani), considerăm relevante teoriile ce califică învățarea ca fundal al dezvoltării⁴⁴⁸.

Odată cu trecerea la economia postindustrială hotarul dintre rolurile sociale, precum și comportamentul așteptat a devenit mai puțin rigid. *Climatul epocii contemporane este mult mai liberal, motiv pentru care normele legate de vârstă au devenit mai fluide și mai instabile decât în societățile tradiționale.* B.L. Neugarten observă că trăim într-o societate irelevantă în ceea ce privește vârsta în care nu mai sunt fixate baremuri cronologice precise pentru exercitarea unor roluri. Astfel, multe persoane își schimbă profesia la 40 sau la 50 de ani și se întorc la școală la orice vârstă. Aceste constatări denotă schimbări de mentalitate și atitudini cu privire la vârstă în societatea contemporană⁴⁴⁹. În aceeași ordine de idei, Constantin Cucuș menționează următoarele: **culturile „monocronice”, bazate pe principiile acțiunii unice în timp specific consacrat activității separate (cum este civilizația actuală), sunt mai eficiente, dar generează plictiseală și stres. Multiplicarea și diversificarea acțiunilor, „simultaneizarea” acestora ar putea fi o cale de ieșire din impas⁴⁵⁰. Educația adulților cuprinde în mod prioritar, pe lângă achiziția de cunoștințe, priceperi sau deprinderi, mai ales dezvoltarea aptitudinilor, a capacității de creativitate, de integrare a noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi în ansambluri cognitive și comportamentale relativ stabile; cu alte cuvinte, a învăța mereu cum să se pună mai eficient în valoare aptitudinile, cum omul să inoveze noile condiții de muncă și viață și să se dezvolte în propriile direcții⁴⁵¹.**

Analizând conceptul de educație a adulților, trebuie să facem precizarea că nu este vorba despre a adăuga, ci a dezvolta potențele existente, substanța intelectuală și sociomorală a individului, astfel încât să se schimbe întreaga structură a personalității. Educația nu înseamnă achiziție, ci implică o transformare a ierarhiilor interne, dobândirea unui alt mod de a (inter)acționa, țintește la dezvoltarea adaptabilității subiectului „de format”, a capacității de a

⁴⁴⁸ GOLU, P. Învățare și dezvoltare. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985.

⁴⁴⁹ NEUGARTEN, D.A. The meanings of age: Selected papers of Bernice L. Neugarten. Chicago: University of Chicago Press, 1996. APUD: SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf

⁴⁵⁰ CUCUȘ C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002, p. 16.

⁴⁵¹ SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf

acționa și a competenței de a comunica. Educația se adresează întregii personalități, își propune să lărgască disponibilitățile individului, să-i confere competența de a alege. Adultul are nevoie de „perfectiune”, de „creștere” și de „independență”. Individul aflat în proces de „adultizare” caută autonomie, statut profesional, inserare într-o rețea relaționară caracterizată prin afecțiune, stabilitate socială. Adultizarea implică o unificare a personalității prin integrarea factorilor afectivi, intelectuali, sociali, ceea ce conduce la armonizarea vieții private și a vieții publice

La Conferința generală UNESCO (1976) educația adulților a fost definită ca „un ansamblu de procese organizate de educație cu un conținut și metode specifice, formale și informale, prin care se prelungește educația inițială, prin care persoanele considerate adulte își dezvoltă aptitudini, își îmbogățesc cunoștințele, își ameliorează calificarea profesională, își reorientează atitudinile și comportamentele într-o dublă perspectivă: prin dezvoltare personală și prin participare la dezvoltarea socială”.

O altă definiție se găsește în Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților: „Formarea continuă a adulților constituie totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale și de altă natură cu ajutorul cărora adulții, în spiritul societății în care trăiesc, își dezvoltă capacitățile, își îmbogățesc cunoștințele și își perfecționează calificarea profesională și tehnică sau le aplică în alt mod pentru folos personal și social”⁴⁵².

Educația adulților constă în acele schimbări majore din modelul interior al lumii noastre (cu ajutorul căruia gândim, acționăm și apreciem), o autostructurare în cunoaștere, apreciere și acțiune, prin care se deschid noi posibilități de dezvoltare a adulților în toate domeniile vieții sociale și individuale.

Educația la vârsta adultă a condus la conturarea unui model andragogic al educației, construit în opoziție cu cel pedagogic, tradițional. Modelul pedagogic are la bază un ansamblu de idei, opinii și credințe privind instruirea copiilor și a tinerilor, specifice epocii respective. Profesorul are responsabilități sporite privind instruirea copiilor și a tinerilor, decide ce și cum se va învăța, prin ce metode și mijloace, cum se poate dovedi că s-a realizat învățarea la un anumit nivel de performanță; elevul se supune necondiționat deciziilor profesorului⁴⁵³. **Modelul andragogic** se caracterizează printr-o mare flexibilitate și adaptare la cerințele și nevoile cursanților, instruirea/formarea realizându-se într-un cadru mai puțin formalizat, prin metode și tehnici adecvate și în contexte nonformale și informale diverse: „A fi adult înseamnă a fi independent. ... Cea mai adâncă nevoie pe care o are un adult este să fie tratat ca un adult, să fie tratat ca o persoană independentă, să fie tratat cu respect. Andragogia are în centrul ei pe acela

⁴⁵² REGULAMENTUL cu privire la formarea continuă a adulților. Codul educației al Republicii Moldova nr.152 din 17 iulie 2014.

⁴⁵³ CERGHIT, I., NEAȘCU, I. (coord.). Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001.

care învață și este orientată în conformitate cu situația concretă. În definitiv, aceasta ar trebui să fie și educația copiilor”⁴⁵⁴.

Modelul andragogic oferă idei pedagogice valoroase:

- respectul față de cel ce învață;
- luarea în considerare a experienței în învățare;
- accentul pus în predare pe ceea ce este util și folositor;
- echilibrarea relației teorie – practică în predare și învățare etc.

Educația adulților reprezintă un subansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente. Specialiștii în științele educației subliniază importanța a patru curente în educația adulților:

- a) curentul comportamentalist sau behaviorist – pune accent pe comportamentul individului;
- b) curentul umanist și personalist – aduce în prim plan relația formator – format;
- c) curentul critic – redă formării ideea sa de instrument al unei critici sociale și politice;
- d) curentul constructivist – insistă asupra procesului de învățare.

Curentul comportamentalist sau behaviorist a fost dezvoltat de conceptele și ideile lui E.C. Toleman, D.F. Skinner, Hull și ale altora, care au vizat „empirismul logic” sau „operaționalismul”. Această abordare are la bază următoarele idei:

- psihologia trebuie să studieze numai datele observate și experiențele ce se referă la condițiile exterioare;
- aceste date rezultă din activitatea subiectului, deoarece ele se verifică prin gradul de înțelegere intersubiectivă dintre cei care observă și nu prin concordanța lor cu realitatea⁴⁵⁵.

Curentul personalist pune accentul pe dimensiunea rațională, pe cunoașterea personalității celui ce învață. Formatorul trebuie să-i redea adultului gustul pentru învățare, reprimat adesea în școală prin metode punitive. Carl Rogers recomandă confruntarea adultului cu situații de viață, antrenarea lui în dezbateri morale. Schimbarea personalității, crede el, nu poate avea loc dacă procesul interacționat formator-format nu se desfășoară într-un climat de încredere, într-o ambianță de experiență de grup.

În ceea ce privește **curentul critic**, acesta poate fi ilustrat prin credințele pedagogului italian Paolo Freire, care consideră că formarea trebuie să devină un act de analiză critică a

⁴⁵⁴ GUȚU, VI., COJOCARU, V., COJOCARU, T. Management educațional. Ghid metodologic. Chisinău: CEP USM, 2013.

⁴⁵⁵ OPREA, O. Didactica nova. Teoria instruirii. Chișinău: Lumina, 1992.

problemelor sociale, să aibă drept scop dezvoltarea conștiinței critice, să incite indivizii să reflecteze atât asupra lumii, cât și asupra lor înșiși⁴⁵⁶.

Cei mai cunoscuți reprezentanți ai *curentului constructivist* sunt: J.Piaget (constructivismul cognitiv), L.Vâgotski (constructivismul social), S.Bruner (constructivismul sociocultural), L. Doise, G. Mugni, J.-C. Deschamps, A.-N. Perret-Clermont (constructivismul interacționist, școala de la Geneva). Constructivismul reprezintă o teorie a cunoașterii, privită ca un proces de reconstrucție a realității care permite individului să se adapteze mediului (J.Piaget). Constructivismul se axează pe ideea construirii cunoașterii prin resursele interne ale individului, din propria inițiativă și activismul în procesul de învățare. *Concepția constructivă stă la baza paradigmei învățării centrate pe elev*. Cel ce învață este inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile rezolvării de probleme și reconstruindu-și încontinuu cunoștințele⁴⁵⁷.

Analiza literaturii de specialitate le-a permis autorilor să constatăm că conceptul de educație a adulților are cinci caracteristici normative⁴⁵⁸:

1. Formarea adulților se dezvoltă liber, în beneficiu personal, public, economic;
2. Nevoile de învățare ale adulților (personalul din organizații, comunități, membrii societății) constituie repere de bază pentru organizarea educației adulților;
3. Legislația în domeniul educației adulților creează premise pentru creșterea coerenței sistemice a educației adulților;
4. Formarea profesională continuă a adulților asigură nevoile pieței interne a muncii și mobilitatea europeană a calificărilor;
5. Organizarea formării continue a adulților include instituții, mecanisme și proceduri conforme Indexului European pentru Învățare Permanentă ELLI și Cadrului european de referință pentru asigurarea calității în învățământul profesional⁴⁵⁹.

Formarea continuă a adulților este organizată pe patru mari domenii, în conformitate cu cadrul de referință UNESCO:

- 1) a învăța să știi;
- (2) a învăța să faci;
- (3) a învăța să trăiești împreună cu ceilalți;

⁴⁵⁶ CAR, L.R. The effective teacher: a person-centred development guide. English Book, Illustrated edition, 1982. APUD: SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf.

⁴⁵⁷ GUȚU, VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.

⁴⁵⁸ SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf.

⁴⁵⁹ POSTĂN, L. Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților. Educația adulților: Geneză și caracteristici procedurale. Chișinău: Prodidactica, 2016, p.8.

(4) a învăța să fii.

În concluzie: atitudinea adulților față de activitatea de învățare se caracterizează prin următoarele⁴⁶⁰:

- Adulților le place să aibă inițiativă în activitatea de învățare;
- își asumă responsabilitatea de a învăța singuri și au nevoie mai mult de un facilitator decât de un profesor;
- Adulții sunt adevărate izvoare de experiență, care pot fi resurse importante în activitatea de învățare;
- Cursanții adulți sunt orientați spre rezolvarea practică a problemelor și manifestă nerăbdare în identificarea soluțiilor: ei vor să cunoască „acum” modul rezolutiv care îi poate ajuta să progreseze în învățare;
- Adulților le este dificil să învețe lucruri pentru care nu înțeleg utilitatea;
- Adulții acceptă materialele de lucru și activitățile atâta timp cât acestea le permit să-și demonstreze cunoștințele și abilitățile. Pentru creșterea motivației învățării, adulții doresc să-și clarifice nevoile concrete, deci să cunoască în mod clar cum vor putea utiliza experiențele de învățare în care urmează să fie antrenați.

Instituțiile ofertante de programe de educație a adulților nu sunt suficient pregătite în fața unei solicitări din ce în ce mai mari din partea adulților care doresc să învețe. Teoreticienii găsesc drept cauze ale dezvoltării insuficiente a domeniului lipsa de specialiști în domeniul educației adulților, oferta redusă a cursurilor de formare a formatorilor, resurse limitate investite în acest domeniu, baza teoretică și cea metodologică insuficient dezvoltate etc. Pentru profesionalizarea domeniului educației adulților se propun:

- o prezență mai vie a specialiștilor în științele educației – educația adulților;
- asigurarea suportului metodologic pentru educația adulților;
- conceperea unui sistem de cursuri de specializare inițială și de perfecționare profesională de-a lungul carierei pentru toți practicienii din domeniul educației adulților;
- corelarea între sistemul universitar și cel profesional pentru asigurarea unei formări profesionale mai coerente și eficiente⁴⁶¹.

Savanții autohtoni Vicol N. și Butnaru C. au sistematizat modalităților de realizare a educației adulților, după cum urmează:

⁴⁶⁰ BUTNARU, Cristina. Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20adulților%20in%20contextul%20educatiei%20permanente_dificultati%20si%20raspunsuri%20psi

⁴⁶¹ SAVA, S.(coord.). Educația adulților în România – Politici educaționale, culturale și sociale. Timișoara: Almanahul Banatului, 2001, p. 87-88.

– programele formale, recunoscute prin certificare: reconversia profesională, formarea continuă – desfășurate după toate demersurile pedagogice, ca activități didactice de tip curs – unele dintre acestea fiind obligatorii pentru adulții activi profesional;

– programele nonformale, într-o varietate foarte mare de posibilități, de la cele pentru timpul liber până la activitățile pentru dezvoltarea unor competențe personale și profesionale (cursuri pentru utilizarea computerului, pentru învățarea unor limbi străine, pentru formarea abilităților de comunicare și de îmbunătățire a vieții de familie, participarea la evenimente științifice sau de interes pentru activitatea socială etc.);

– activitățile informale care au sau nu legătură cu mediul profesional și sunt alese de adulți în funcție de preferințe, hobby-uri, dar și de doza de timp liber pe care și-o pot permite.

– în vederea accesării celor mai potrivite modalități de educație, considerăm că adulții trebuie să-și propună, în mod conștient și realist, obiectivele personale pe termen scurt, mediu sau lung. Este adevărat că unele persoane, deși ajunse la vârsta maturității, au nevoie de sprijin în acest sens. La fel de adevărat este și faptul că, în unele situații (și nu puține în societatea actuală), adulții sunt îndrumați, la nivel instituțional, spre anumite forme de educație. Această orientare cu suport managerial are loc în cazul adulților angajați, fie în cazul identificării unor curențe în exercitarea profesiei, fie pentru dezvoltarea instituțională prin perfecționarea personalului. Studiile și experiența au demonstrat însă că, atunci când adulții au inițiativă pentru propria educație, eficiența procesului este superioară⁴⁶².

2. Educarea adulților în spațiul european

În spațiul european, formarea profesională a adulților este considerată un motor al dezvoltării societății bazate pe cunoaștere și inovare, motiv pentru care i se acordă o atenție sporită din partea factorilor de decizie, făcând obiectul multor documente strategice, politici, priorități de dezvoltare. Politica de convergență a UE și obiectivele majore ale sale (asigurarea dezvoltării sustenabile și a coeziunii sociale) sunt departe de a se fi realizat în domeniul formării, diferența dintre ratele de participare ale statelor membre rămânând în continuare mare. Participarea scăzută la programele de formare profesională a adulților influențează în mod negativ calitatea capitalului uman, care la rândul său, influențează productivitatea organizațiilor, fapt care se răsfrânge asupra economiilor și competitivității lor. Există politici, strategii, obiective și acțiuni, însă transpunerea lor în practică pare extrem de greu de realizat, ceea ce poate reflecta mai degrabă o ruptură între

⁴⁶² VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continua a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019, https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf.

nivelul suprastatal și cel local, decât o coerență fructuoasă. Datele statistice referitoare la dezvoltarea resurselor umane în ceea ce privește educația și formarea arată că, din anul 2009, Uniunea Europeană a totalizat aproximativ 76 milioane adulți care nu au atins nivelul de educație secundară superioară – nivelul considerat a fi o cerință minimă nu numai pentru intrarea cu succes pe piața muncii, dar și pentru o inserție profesională continuă. Acest grup cuprinde aproape 23 milioane adulți care nu au finalizat nicio educație formală dincolo de nivelul de educație primară⁴⁶³.

În România, formarea profesională a adulților a început să se dezvolte din 1990, însă participarea la acest proces continuă să aibă rate foarte scăzute, țara clasându-se, în anul 2017, pe ultimul loc dintre cele 28 de țări membre ale Uniunii Europene. Explicarea acestui fenomen poate fi găsită în faptul că oamenii percep formarea profesională drept un cost, nu o investiție în propria dezvoltare. Criza economică care a debutat în România, în anul 2008, este un alt factor de influență negativă, deoarece a determinat deopotrivă oamenii și organizațiile să-și reducă bugetele alocate formării. Acest lucru nu s-a întâmplat doar în România, ci în majoritatea statelor UE, iar dovada este faptul că în 2017, rata medie de participare la învățarea pe tot parcursul vieții a fost de 10,9%, cu doar 1,4% mai ridicată față de rata din 2006 (9,5%)⁴⁶⁴.

Uniunea Europeană, entitate economică importantă la nivel mondial, identifică, începând cu anul 1990, nevoia de structurare a problemelor ocupării, a educației și formării profesionale. Se dezvoltă în acest sens, strategii (Strategia europeană de cooperare în educație și formare profesională, Strategia Lisabona, Strategia Europa 2020, Strategia Educație și formare profesională 2020 etc.) care cuprind: principii, obiective strategice și direcții de acțiune ce au în vedere: educația și formarea pe tot parcursul vieții, asigurarea calității acestora, instrumentele de lucru (Cadrul European de Referință al Competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Cadrul European al Calificărilor, Sistemul European de Acumulare și Transfer de Credite, Portofoliul Europass, Memorandumul de Înțelegere, Acordul de Învățare, Cadrul European de Referință în Asigurarea Calității). Potrivit Strategiei Educație și formare profesională 2020 (ET 2020), unul dintre obiectivele Uniunii Europene pentru anul 2020 este ca „cel puțin 15% dintre adulți (grupa de vârstă 25-64) trebuie să participe la programe de învățare pe tot parcursul vieții”.

⁴⁶³ Instrumente de asigurarea calității în educația și formarea profesională a adulților CONDOCĂTOR ȘTIINȚIFIC Prof.univ.dr. Cristian-Valentin HAPENCIUC DOCTORAND, Livia – Elena Blanariu (Vranci), [https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20\(Vranci\)%20Livia%20Elena.pdf](https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20(Vranci)%20Livia%20Elena.pdf)

⁴⁶⁴ Instrumente de asigurarea calității în educația și formarea profesională a adulților CONDOCĂTOR ȘTIINȚIFIC Prof.univ.dr. Cristian-Valentin HAPENCIUC DOCTORAND, Livia – Elena Blanariu (Vranci), [https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20\(Vranci\)%20Livia%20Elena.pdf](https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20(Vranci)%20Livia%20Elena.pdf)

Dacă analizăm rata de participare a adulților la învățarea pe tot parcursul vieții între anii 2006 și 2017, observăm creșterea foarte mică, de doar 1,4%, care este neașteptată având în vedere prioritatea domeniului la nivel european, multitudinea documentelor strategice, a politicilor și directivelor elaborate în sprijinul acestei priorități, precum și a fondurilor alocate, ceea ce poate însemna că mecanismele de aplicare ale documentelor strategice la nivel european nu au fost cele mai potrivite. Având în vedere eforturile susținute ale UE în domeniul educației și formării profesionale, ne-am propus să analizăm rata de participare a adulților la învățarea pe tot parcursul vieții și rata de participare a adulților cu nivel educațional scăzut la învățarea pe tot parcursul vieții. Este vorba de „Participarea adulților la învățarea pe tot parcursul vieții” (cod 1050) și „Participarea adulților cu nivel educațional scăzut la învățarea pe tot parcursul vieții” (cod 3050). Pentru primul indicator, analiza a evidențiat faptul că în anul 2006 rata de participare la învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu vârsta cuprinsă între 25 - 64 de ani la nivelul UE era de 9,5%, în anul 2010, era de 9,1%, iar în 2013 rata era de 10,5%, cu un punct procentual mai mare decât în 2006 și cu 1,4 puncte mai mare față de 2010.

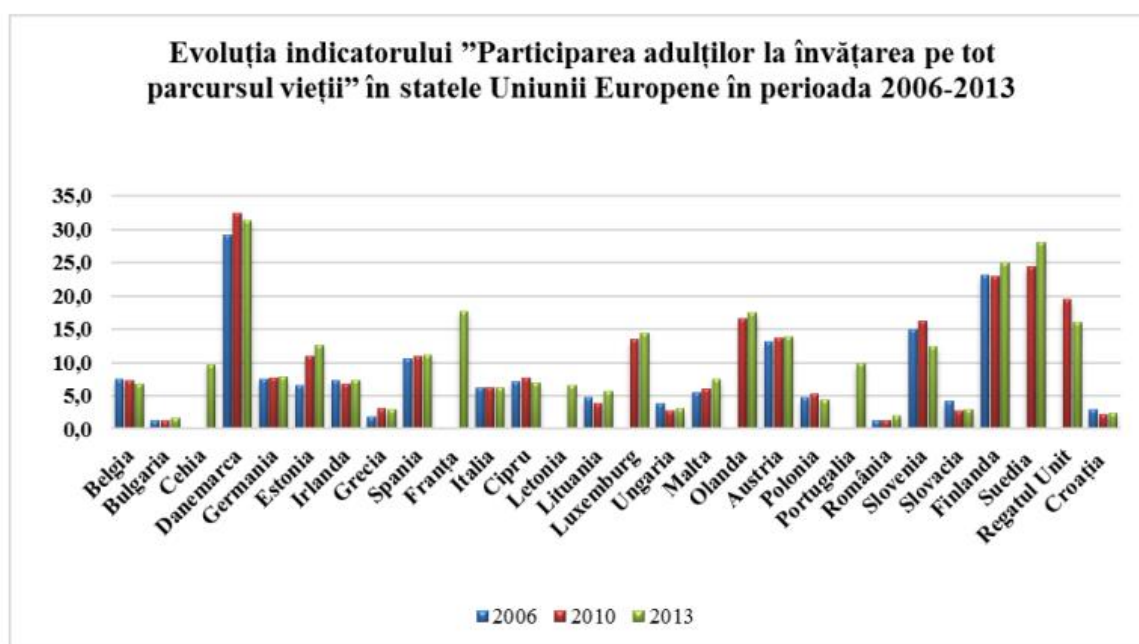
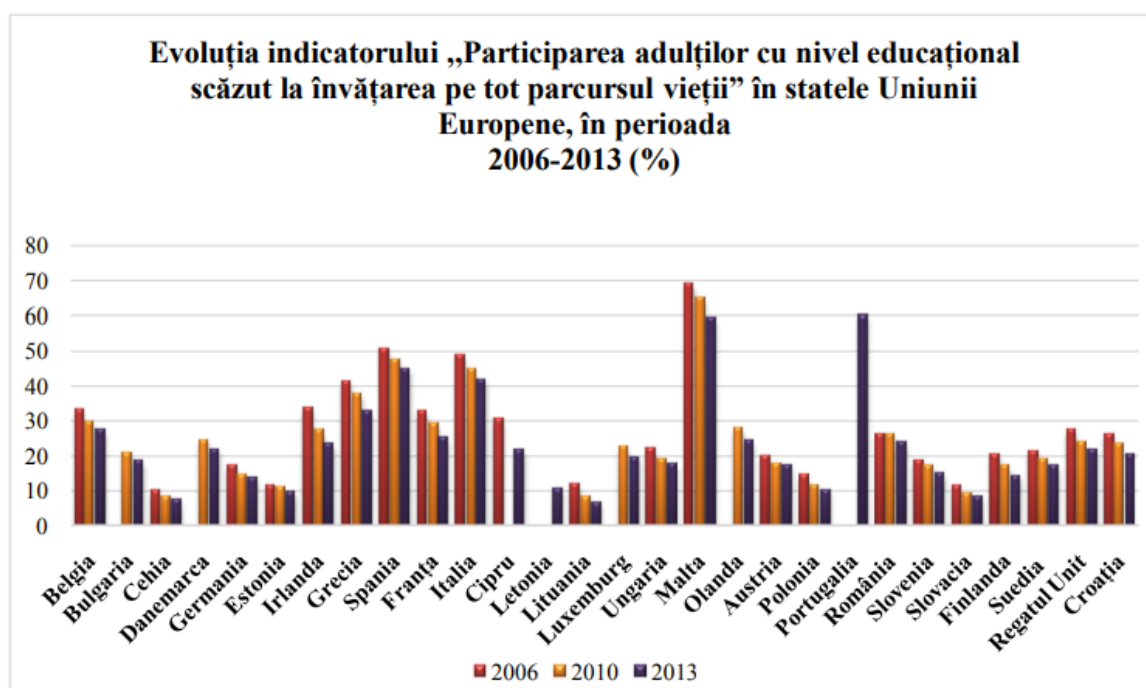


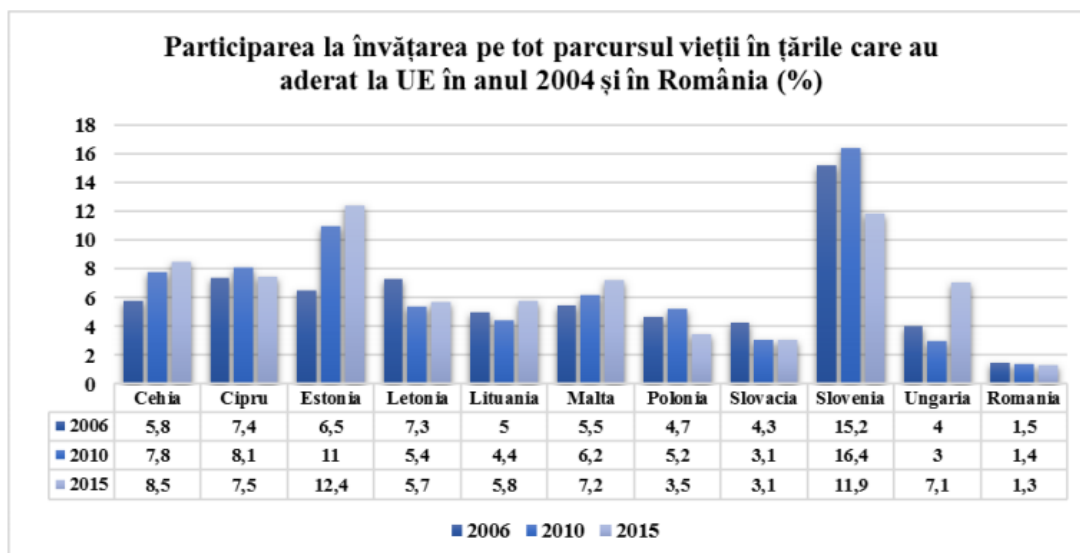
Figura nr. 2. Evoluția indicatorului „Participarea adulților la învățarea pe tot parcursul vieții” în statele Uniunii Europene, în perioada 2006-2013

(Sursa: Instrumente de asigurarea calității în educația și formarea profesională a adulților CONDUCĂTOR ȘTIINȚIFIC Prof.univ.dr. Cristian-Valentin HAPENCIUC DOCTORAND, Livia – Elena Blanariu (Vranciu), [https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20\(Vranciu\)%20Livia%20Elena.pdf](https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20(Vranciu)%20Livia%20Elena.pdf))

Creșterea ratei de participare la învățarea pe tot parcursul vieții cu doar un procent în perioada 2006 - 2013 reflectă faptul că mecanismele de aplicare ale documentelor strategice la nivel european nu au fost cele mai potrivite. Un alt motiv al acestei realități poate fi și faptul că a doua jumătate a perioadei analizate a fost marcată de o puternică recesiune economică. La nivelul

statelor membre, cea mai ridicată rată de participare în anul 2013 a fost înregistrată în Danemarca, de 31,4%, iar cea mai scăzută în Bulgaria 1,7%, urmată îndeaproape de România cu 2%. Discrepanța înregistrată poate demonstra că politicile de coeziune socială nu și-au atins obiectivul de scădere a diferențelor dintre regiunile dezvoltate și cele mai puțin dezvoltate (figura nr.2). Analiza celui de-al doilea indicator a scos în evidență faptul că în anul 2013 rata de participare la învățarea pe tot parcursul vieții a adulților cu nivel educațional scăzut, cu vârsta cuprinsă între 25-64 de ani la nivelul EU era de 24,8%, cu 5,2 puncte procentuale mai mică decât în 2006 și cu 2,5 puncte procentuale mai mică față de 2010, ceea ce întărește ideea că politicile și strategiile elaborate au rămas doar la stadiul de proiect. Pentru statele membre, cea mai ridicată rată de participare, la nivelul anului 2013, s-a înregistrat în Portugalia, de 60%, iar cea mai scăzută în Lituania 6,6%, urmată îndeaproape de Cehia cu 7,2%.





Se observă că rata de participare a adulților la învățarea pe tot parcursul vieții pentru anul 2015 înregistrează un trend accentuat descrescător în comparație cu anul 2010. Estonia și Slovenia confirmă prin rata înregistrată preocupările declarate și asumate în ceea ce privește educația și formarea profesională a adulților. În România rata continuă să scadă și nu intervine nicio schimbare în ceea ce privește locul pe care se află în raport cu statele analizate⁴⁶⁵

3. Educația adulților în Republica Moldova și România

În ultimii zece-cincisprezece ani, atât în Republica Moldova, cât și în România, interesul pentru identificarea realistă și eficientă a nevoilor de dezvoltare a crescut vizibil. S-au elaborat instrumente de cercetare psihopedagogică și lucrări cu caracter prescriptiv, s-a atras atenția asupra efectelor implementării artificiale a unor programe formale de educație a adulților, în special a acelor pentru dezvoltarea profesională. În toate domeniile de activitate, există ghiduri de orientare pentru activitățile aplicative, care au suficiente elemente comune încât să poată fi considerate repere științifice pentru practicienii care activează în educația adulților⁴⁶⁶.

Analiza nevoilor de dezvoltare se remarcă atât prin complexitate, cât și printr-o oarecare dificultate generată de necesitatea existenței unei viziuni realiste asupra stadiului prezent, dar și a unei aptitudini anticipative a investigatorului. De exemplu, dezvoltarea profesională vizează o multitudine de componente, care trebuie abordate ca sistem, nu ca o simplă alăturare sau însumare

⁴⁶⁵ Instrumente de asigurarea calității în educația și formarea profesională a adulților CONDUCTĂTOR ȘTIINȚIFIC Prof.univ.dr. Cristian-Valentin HAPENCIUC DOCTORAND, Livia – Elena Blanariu (Vranci), [https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20\(Vranci\)%20Livia%20Elena.pdf](https://usv.ro/fisiere_utilizator/file/Doctorat/2018/06/Rezumat%20tez%C4%83_Blanariu%20(Vranci)%20Livia%20Elena.pdf)

⁴⁶⁶ BUTNARU, Crstina, Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20adulților%20in%20contextul%20educatiei%20permanente_dificultati%20si%20raspunsuri%20psi

de nevoi identificate printr-un instrument oarecare: comportamentul, atitudinile (față de munca proprie, față de colegi, față de public etc.), aptitudinile ce necesită armonizare cu evoluția științifică și tehnologică, cunoștințele și competențele profesionale. Multe dintre aceste demersuri cu caracter explicativ sunt realizate, în cea mai mare parte pentru adulții activi socioprofesional, care au deja o anumită orientare către formare-perfecționare, către autoincluderea într-un program de educație care vizează dezvoltarea continuă. Dar nu toți adulții au locuri de muncă și nu toți cei care lucrează conștientizează necesitatea educației permanente. De aceea, activitățile pregătitoare, cu accent pe încercările de responsabilizare privind propria evoluție, pentru includerea în praxisul social al unor programe de educație, s-au extins și în zona adulților fără ocupație formală. Există multe instituții, proiecte cu finanțare europeană sau din alte surse, care se adresează acestui segment de populație, în vederea profesionalizării sau a reconversiei profesionale, dar și a utilizării judicioase a timpului liber. Chiar dacă rigurozitatea și abordarea științifică a unor astfel de intervenții se regăsesc, incontestabil, la nivel instituțional, nu sunt de evitat influențele informale, care pot fi identificate în diverse surse precum internetul, mass-media sau chiar cercurile sociale restrânse. Deși astfel de repere informaționale au un grad ridicat de echivoc și informații uneori îndoielnice, se presupune că o anumită periculozitate este contracarată de maturitatea specifică vârstei, deoarece adulții au mai mult discernământ decât copiii și adolescenții⁴⁶⁷.

Situația efectivă în ceea ce privește calificarea adulților în Republica Moldova este incertă: crește ponderea angajatorilor care se confruntă cu un acut deficit de competențe. Această problemă este caracteristică pentru mai multe sectoare din economie, fie că ne referim la servicii, industrie, sectoare aflate în dinamică sau sectoare ale economiei consolidate. Deficitul de competențe este resimțit și de persoanele ocupate. Tot mai multe dintre acestea consideră că ocupația pe care o dețin este superioară pregătirii lor profesionale. Această analiză arată că circa 40% din populație dețin specialități pentru care nu au urmat studii⁴⁶⁸.

În același timp, modelul de învățare pe tot parcursul vieții este unul inechitabil. Acesta perpetuează inegalitățile structurale de pe piața muncii:

- accesul redus pentru grupurile din zona rurală (tineri, femei tinere, persoane ocupate în agricultură);

⁴⁶⁷ BUTNARU, Cristina. Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20adulților%20in%20contextul%20educatiei%20permanente_dificultati%20si%20raspunsuri%20psi

⁴⁶⁸ CALEA incertă spre calificarea adulților (0 analiză a inegalităților de învățare pe piața muncii). Chișinău, 2020, p.3, <https://eef.md/index.php?pag=news&id=926&rid=1490&l=ro>

- stimulează învățarea pe parcursul vieții în mare parte pentru cei ocupați în sectoare cu productivitate scăzută și în sectorul public;

- nu încurajează procesul de îmbunătățire sau schimbare a competențelor pentru persoanele din grupul de vârstă 50+ ani⁴⁶⁹.

Sotuația poate fi depășită în cazul în care va fi elaborate o nouă paradigmă pentru a stimula învățarea pe tot parcursul vieții. Învățarea va fi mai eficientă și mai echitabilă dacă va aborda dimensiunea *Motivației de a învăța și Accesului la învățare*. Un ecosistem eficient de dezvoltare a capacităților este cel care identifică aspectele specifice ale *Motivației* și ale *Accesului* pentru fiecare individ. Modelul prezumă că orice intervenție de politică publică, indiferent de grupul de interes sau de beneficiari, trebuie să asigure, concomitent, două elemente de bază: motivația de a învăța și accesul la învățare.

Datele empirice demonstrează însă că motivația de a învăța în Republica Moldova este relativ redusă. Doar 13,2% din populația ocupată ar fi interesată să beneficieze de noi oportunități de învățare și dezvoltare a competențelor, ponderea celor interesați din rândul populației inactice fiind mai mică – de 8,4%⁴⁷⁰.

Grupurile de populație cu un nivel înalt de educație și active pe piața muncii sunt cel mai motivate să învețe continuu. Datele arată că doar o pătrime din populație ar fi predispusă să urmeze studii formale pe viitor, adițional celor de care dispun deja. În cazul persoanelor cu dizabilități, cifra este de două ori mai mică – 11,9%, astfel evidențiindu-se o motivație mult mai redusă. Situația populației de etnie romă este alarmantă: numărul persoanelor care au urmat careva studii și ar fi predispuși să mai studieze în viitor este atât de mică, încât nu a fost posibilă o eventuală analiză și dezagregare a datelor.

Accesul la învățare, în special la educația informală, este insuficient. Aproximativ 60% din populație a urmat cel puțin o formă de învățământ pe parcursul vieții, care s-a soldat cu o specialitate profesională, (indiferent de forma acesteia). Astfel, două treimi din populația generală și fiecare a doua persoană cu dizabilități dispune de instruire profesională (din care a rezultat o calificare), obținută pe cale formală sau non-formală.

Circa 22% din populație nu are acces la învățământul formal de specializare. Aici vorbim despre acea categorie a populației care la moment nu dispune de studii formale de profesionalizare, dar și-ar fi dorit să le dețină. În mare parte, în această categorie se încadrează populația cu vârsta cuprinsă între 30-49 ani, cu venituri medii, care nu au avut posibilitatea să realizeze studii în virtutea anumitor circumstanțe⁴⁷¹.

⁴⁶⁹ IBIDEM.

⁴⁷⁰ IBIDEM.

⁴⁷¹ IBIDEM, p.4

Studiul din 2017, efectuat în rândul tinerilor angajați în câmpul muncii demonstrează faptul că aceștea conștientizează rolul formării profesionale continue în inserția în câmpul muncii. Dezvoltarea capitalului profesional al tinerilor prin învățarea continuă. Deși conceptul de învățare continuă sau pe parcursul vieții (Life Long learning – LLL) se referă mai mult la persoanele adulte, deoarece acestea necesită în mod nemijlocit actualizarea și dobândirea unor noi tipuri de abilități, cunoștințe și calificări pentru a fi în permanență active din punct de vedere economic și social, și pentru a deține astfel controlul propriului viitor, totuși, ținând cont de transformările rapide caracteristice perioadei postmoderne, este necesar ca și tinerii absolvenți ai instituțiilor de învățământ să fie incluși în acest proces. Conștientizarea acestui fapt este realizată aproximativ de majoritatea tinerilor. Ei sunt de acord în 94,4% că acumularea capitalului profesional prin învățarea continuă asigură dezvoltarea carierei profesionale. Având în vedere că dezvoltarea tehnologiilor moderne va determina dispariția unor specialități de pe piața muncii (cu care tinerii sunt de acord în 87,8%), iar competențele în tehnologiile informaționale vor fi din ce în ce mai solicitate de către angajatori (95,3% din tinerii susțin acest lucru), necesitatea dezvoltării capitalului profesional prin diverse calificări, recalificări, reprofesionalizări prin procesul de învățare continuă este văzut de către 88,4% dintre tineri ca o modalitate de a rezista atât transformărilor de pe piața forței de muncă, cât și concurenței care va deveni acerbă în condițiile dezvoltării vertiginoase a roboticii. Percepția tinerilor sondați în cadrul studiului despre disponibilitatea de învățare continuă pe parcursul vieții este una favorabilă, 95,8% considerându-o ca fiind „importantă” și „foarte importantă” pentru dezvoltarea capitalului profesional care garantează evoluția ascensivă a carierei profesionale. Tinerii consideră că avantajele pe care le are învățarea continuă pe parcursul vieții asupra capitalului lor profesional sunt: dezvoltarea personală – 77,1%, acumularea și îmbunătățirea competențelor profesionale – 53,5%, facilitarea adaptării la cerințele profesionale – 43,4%, și informarea despre noile tehnologii și inovații – 33,8%. Nu mai puțin semnificativ, dacă vorbim în perspectivă, este și avantajul reducerii riscului de a rămâne fără un loc de muncă – 31,2% și a recalificării în caz de necesitate – 23,8%. Referitor la condițiile de desfășurare a procesului de învățare continuă pe parcursul vieții, pentru tineri este important ca acestea să fie gratuite – 85,3%, să fie organizate concentrat – 65,8%, să fie rezonabile ca și perioadă de timp – 62,8%; și în 60,4% tinerii optează pentru forma de studiu - online⁴⁷².

Per ansamblu, la etapa actuală sistemul de educație nonformală a adulților cuprinde prestatori de stat și prestatori privați axați pe următoarele aspecte:

- perfecționarea profesională a competențelor pe anumite domenii: cadre didactice, funcționari, agricultori, contabili, auditori etc. (centrele ramurale/ sectoriale de instruire, instituții

⁴⁷² CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf.

de stat - Institutul de Științe ale Educației, centrele de instruire continuă pe lângă instituțiile de învățământ superior, instituții private nonprofit - Centrul Educațional „Pro Didactica”, Agenția Națională de Dezvoltare Rurală, Congresul Autorităților Locale din Moldova etc.);

- formare profesională și recalificare: șomeri, muncitori, manageri etc. (întreprinderi, instituțiile angajate de ANOFM, Camera de Comerț și Industrie, Institutul Muncii, Patronatele etc.)⁴⁷³.

- formarea unor competențe specifice: șoferie, limbi străine, contabilitate, frizerie etc. (instituții private, cel mai frecvent comerciale - școli auto, centre de limbi străine, instituții de învățământ superior etc.);

- cursuri de scurtă durată de dezvoltare personală pe diverse tematici: populația generală (instituțiile private nonprofit/ organizațiile neguvernamentale);

- cursurile individualizate în diverse domenii: populația generală, dar mai frecvent pentru tineri (instituții de stat - case de creație, case de cultură, școli de arte, dar și persoanele fizice). Cum se afirmă în „Raportul de evaluare cuprinzătoare a sectorului educațional din Republica Moldova” (2019) există puține date statistice privind gragul de cuprindere al adulților în educația nonformală (de cultură generală).

De reținut, că ultimele decenii tot mai frecvent se evidențiază rolul învățământului nonformal profesional (formării profesionale continue), având ca motiv schimbările rapide în toate domeniile de activitate. În acest sens putem constata existența unor sisteme bine organizate de formare profesională continue în divers domenii: Educație, Sănătate, Administrare publică etc. Însă problema calității acestor formări rămâne una actuală⁴⁷⁴:

- nivelul scăzut de pregătire a unui număr mare de formatori în domeniul educației nonformale a adulților;

- dezvoltarea rețelei de instituții prestatoare de servicii de formare continue nu corespunde în mare parte necesităților domeniilor respective;

- nivelul scăzut de valorificare/ implementare în practică a inovațiilor asimilate în cadrul cursurilor de formare;

- nivelul scăzut de oferte educaționale axate pe nevoile individuale și instituționale a beneficiarilor;

- nivelul scăzut de accesibilitate a populației la servicii de educație nonformală a adulților;

- lipsa serviciilor de marketing în domeniul educației adulților;

- lipsa unui cadru conceptual și metodologic al educației adulților;

⁴⁷³ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

⁴⁷⁴ (a se vedea ”Raportul de evaluare cuprinzătoare a sectorului educațional din Republica Moldova”, 2019):

- nivelul scăzut de motivare a beneficiarilor pentru formarea continuă⁴⁷⁵.

Aceste carențe sunt condiționate de o serie de factori:

- cadrul normativ din Republica Moldova nu reglementează suficient de clar conceptul, structura și organizarea educației nonformale a adulților.

- nivelul scăzut de finanțare a sistemului de educației a adulților.

- insuficiența datelor statistice comparative privind educația profesională și nonprofesională a adulților devine un impediment în stabilirea strategiilor de dezvoltare a acestui sistem de educație (nonformală).

- nivelul scăzut de cercetări al problematicii din domeniul educației nonformale a adulților.

Nerezolvarea problemelor ale educației nonformale a adulților va genera:

- scăderea accesului și motivării adulților pentru formarea continuă profesională și nonprofesională;

- scăderea profesionalismului, dar și a culturii generale a unui grup mare de adulți;

- scăderea calității și a performanțelor în diferite domenii ale societății;

- disfuncționalitatea sistemului de educație nonformală a adulților⁴⁷⁶.

În ceea ce privește realizarea obiectivului nr. 1.5 al Strategiei Educația 2020: extinderea și diversificarea sistemului de învățare pe tot parcursul vieții, astfel încât, până în 2020, 10% din populația adultă (25-64 ani) nu ne putem pronunța din motivul că datele statistice cu privire la formarea continuă a adulților la nivel național nu sunt disponibile.

Totodată, subsemnăm poziția cercetătoarei autohtone Șestacova⁴⁷⁷ care vine cu o precizare la formularea obiectivului specific 1.5. – „extinderea și diversificarea sistemului de învățare pe tot parcursul vieții, astfel încât, până în 2020, 10% din populația adultă (25-64 ani) să participe la programe de instruire”. Pe de o parte, este o formulare care prevede doar aspectul cantitativ al activității de formare continuă și nu reflectă componenta calitativă a acesteia. Pe de altă parte, nu este clar, care ar fi nivelul de formare continuă suficient pentru a considera că situația are o dinamică pozitivă.

Aici autoarea se referă la numărul de ore academice/ astronomice dedicate în mediu pentru formare continuă pe parcursul unui an de către un adult. Chiar dacă 10 % din populația adultă va participa la activități de formare continuă, ar fi suficiente 5 ore pe an, 10 ore, 50 de ore? Observăm, că indicatorii selectați pentru monitorizarea atingerii obiectivelor-ținte naționale sunt preponderent cantitativi. Or, cantitatea nu întotdeauna înseamnă și calitate.

⁴⁷⁵ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

⁴⁷⁶ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

⁴⁷⁷ PRODAN-ȘESTACOVA, Liubovi. Asigurarea unei educații de calitate-obiectiv al Agendei de Dezvoltare Durabilă 2030//materiale ale Conferinței științifico-practice internaționale, 22 mai 2020. Chișinău, 2020, http://aap.gov.md/files/publicatii/conferinte/2020/tpap_2020.pdf

În proiectul Strategiei Educația 2030 sunt prezăzute următoarele acțiuni menite să schimbe în bine situația la acest capitol: **OBIECTIVUL STRATEGIC nr.7: Învățarea pe tot parcursul vieții versus calitatea învățării și educației adulților** prevede:

Asigurarea de oportunități de învățare tuturor cetățenilor pe tot parcursul vieții și în toate situațiile de viață astfel, încât cel puțin 47% dintre adulți să participe la activități de instruire. Crearea până în anul 2030 a unui sistem funcțional de educație nonformală a tinerilor și adulților. Direcții prioritare de acțiuni: Acțiunile privind atingerea acestui obiecti strategic sunt generate de următorii factori: importanța educației nonformale ca factor de complementare a învățământului formal, dar și ca mijloc de asigurare a educației pe parcursul întregii vieți; nivelul scăzut de funcționalitate a sistemului de educație nonformală în Republica Moldova.

Așadar, sistemul de acțiuni va consta în:

- Conceptualizarea educației nonformale a tinerilor și a adulților.
- Dezvoltarea cadrului normativ în domeniul educației nonformale și informale.
- Crearea condițiilor și oportunităților de formare inițială și continue a cadrelor didactice pentru educația nonformală, inclusiv pe baza unor platforme on-line.
- Dezvoltarea și diversificarea serviciilor de educație nonformală și dependența de nevoile personale și schimbările pe piața muncii, inclusiv prin promovarea accederii la meserii nontradiționale din perspectiva stereotipurilor de gen.
- Crearea/ dezvoltarea marketingului serviciilor de educație nonformală.
- Dezvoltarea unui management al educației nonformale la nivel de sistem.
- Elaborarea Cadrului de referință al educației nonformale a adulților și educației informale și valorificarea valențelor educației informale.
- Asigurarea capabilității instituțiilor de învățământ din perspectiva promovării efective a învățării pe tot parcursul vieții la toate treptele de învățământ - învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și în formarea continuă a adulților – în diverse contexte de educație formală, nonformală și informală în cadrul unor instituții educaționale multifuncționale.
- Promovarea efectivă a învățării pe tot parcursul vieții astfel încât rata de participare a tinerilor în educația formală și nonformală pe parcursul vieții să crească cu cel puțin 5% anual.
- Modernizarea sistemului de formare continuă a adulților realizată pe tot parcursul vieții, în diverse contexte formale, nonformale și informale, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesitățile socioeconomice, astfel încât rata de participare a adulților în educația formală și nonformală să crească cu cel puțin 5% anual⁴⁷⁸.

⁴⁷⁸ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

APLICAȚII

Enunțuri esențiale:

-Învățământul pentru adulți este o componentă importantă a învățării permanente, deoarece cunoștințele, competențele și atitudinile dobândite în perioada copilăriei și a adolescenței în familie, la școală, în timpul formării profesionale sau în universitate nu vor dura toată viața;

- Educația adulților cuprinde în mod prioritar, pe lângă achiziția de cunoștințe, priceperi sau deprinderi, mai ales dezvoltarea aptitudinilor, a capacității de creativitate, de integrare a noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi în ansambluri cognitive și comportamentale relativ stabile; cu alte cuvinte, a învăța mereu cum să se pună mai eficient în valoare aptitudinile, cum omul să inoveze noile condiții de muncă și viață și să se dezvolte în propriile direcții;

-,„Formarea continuă a adulților constituie totalitatea proceselor în dezvoltare ale învățării formale și de altă natură cu ajutorul cărora adulții, în spiritul societății în care trăiesc, își dezvoltă capacitățile, își îmbogățesc cunoștințele și își perfecționează calificarea profesională și tehnică sau le aplică în alt mod pentru folos personal și social”;

-În ultimii zece-cincisprezece ani, atât în Republica Moldova, cât și în România, interesul pentru identificarea realistă și eficientă a nevoilor de dezvoltare a crescut vizibil. S-au elaborat instrumente de cercetare psihopedagogică și lucrări cu caracter prescriptiv, s-a atras atenția asupra efectelor implementării artificiale a unor programe formale de educație a adulților, în special a acelor pentru dezvoltarea profesională. În toate domeniile de activitate, există ghiduri de orientare pentru activitățile aplicative, care au suficiente elemente comune încât să poată fi considerate repere științifice pentru practicienii care activează în educația adulților

Sugestii și întrebări pentru continuarea reflecției

1. Demonstrați necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți
2. Identificați formele învățării continue a adulților
3. Comparați indicele formării adulților în UE și Republica Moldova. Interpretați diferențele identificate.
4. Identificați modalitățile de îmbunătățire a învățării adulților pe parcursul vieții.
5. Cum contribuie USARB la învățarea continuă a adulților?

BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, R. Investiția în educație și dezvoltarea socio-economică în noua economie și în societatea bazată pe cunoaștere, teză de doctorat, ASE, București, 2011;

2. BORDEIANU, O. Adaptarea companiilor din România la filosofia organizației care învață, Teză de doctorat, Universitatea "Al. I. Cuza" Iași, 2013;
3. BUCOȘ, T. Educația – factor important în valorificarea potențialului economic național, teză de doctorat, Chișinău, 2014;
4. BUTNARU, Cristina. Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice
[,https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20adulților%20in%20contextul%20educatiei%20permanente_dificultati%20si%20raspunsuri%20psi](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20adulților%20in%20contextul%20educatiei%20permanente_dificultati%20si%20raspunsuri%20psi)
5. CALEA incertă spre calificarea adulților (o analiză a inegalităților de învățare pe tot arculul vieții). Chișinău, 2020, <https://eef.md/index.php?pag=news&id=926&rid=1490&l=ro>
6. CHINĂ, R. Managementul calității în educație, Editura Pro Universitaria, București, 2015;
7. CHIRA, Aliona. Valorificarea capitalului profesional al tinerilor în contextual inserției pe piața muncii// https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-146_0.pdf;
8. POSTĂN, L. Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților. Educația adulților: Geneză și caracteristici procedurale. Chișinău: Prodidactica, 2016;
9. RUSU, I. I. Abordarea sistemică a procesului de formare profesională a adulților, Editura Lumen, Iași, 2012;
10. SAVA, S.(coord.). Educația adulților în România – Politici educaționale, culturale și sociale. Timișoara: Almanahul Banatului, 2001;
11. STOICA, Laura Gabriela. Accesul la educația continuă, factor generator de inovație socială//Calitatea vieții, XX, nr.1-2, p. 122-129;
12. STOICAN, M. Dezvoltarea capitalului uman în condițiile formării economiei inovatoare, teză de doctorat, Academia de Studii Economice din Moldova, Chișinău, 2012;
13. SÎRGHI, Angela. Demersuri psihopedagogice ale învățării la adulți//Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației” 2018 nr. 5, http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/13.p.88-93_115.pdf;
14. VICOL, Nelu, BUTNARU, Cristina. Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională. Chișinău, 2019,
https://ise.md/uploads/files/1577092161_formarea_continua_a_cadrelor_didactice.pdf;
15. ТЕЛЕГИНА Г.В. «Образование в течение жизни»: дилемма пессимизма и «умеренного оптимизма» в европейских политических и образовательных дискурсах//Социологическая наука и социальная практика №2, 2014, p. 23-44.

Cursul nr.8 Școala ca organizație

1. Caracteristicile organizațiilor. Tipuri de organizații.
2. Abordarea organizației școlare ca sistem deschis
3. Cultura organizațională a școlii.
4. Managementul organizației școlare
5. Aplicații

1. Caracteristicile organizațiilor. Tipuri de organizații.

Cuvântul organizație se poate referi la o instituție anume așa cum ar fi o școală, fabrică, bancă etc. În acest sens, noțiunea de organizație este un grup formal. *Organizația formală este definită ca un grup de dimensiune relativ mare care are norme, un număr de scopuri sau obiective oficiale, o structură de statusuri și roluri, precum și un set de reguli destinate să promoveze obiectivele sale*⁴⁷⁹. Ce distinge organizațiile formale de alte grupuri sociale este aspectul oficial, în mod obișnuit scris, al naturii obiectivelor, regulilelor și a structurii statusurilor. Structura unei organizații formale este suficient de clară ca ea să poată fi pusă pe hârtie sub forma unei diagrame organizaționale; în schimb, alte feluri de grupuri sunt mult mai puțin formale. Nu ne putem imagina făcând o diagramă organizațională familiei ori grupului de prieteni.

Organizația este abordată din mai multe perspective, care trebuiesc coroborate pentru a o înțelege mai bine. Sociologul american E. Goffman⁴⁸⁰ consideră o organizație din punct de vedere:

- „tehnic” – în funcție de eficacitatea și ineficacitatea sa, ca sistem organizat în mod explicit în vederea atingerii unor obiective definite în prealabil;
- „politic” - în funcție de acțiunile pe care fiecare participant (sau categorie de participanți) le poate cere de la ceilalți, în funcție de diferitele tipuri de sancțiuni sau de gratificații disponibile pentru a face să fie respectate aceste exigențe și în funcție de diferitele mijloace de control social care reglează exercitarea acestei puteri și utilizarea acestor sancțiuni;
- „structural” – în funcție de diferențierea orizontală și de ierarhizarea statusurilor, și în funcție de tipurile de raporturi sociale care leagă între ele diferitele categorii astfel constituite;
- „cultural” – în funcție de valorile morale care influențează activitatea sa și care pot fi valori care se referă la mode, la utilizări, la gusturi, la politeț și la buna-cuviință, la scopurile ultime și la alegerea mijloacelor etc.

Indiferent de perspectiva folosită, orice organizație are cinci elemente componente:

⁴⁷⁹ AGABRIAN, Mircea. Sociologie generală. Institutul european, Iași, 2003, p.162.

⁴⁸⁰ APUD: AGABRIAN, Mircea, p. 162-163.

1. Structura socială – reprezintă produsul pater-urilor relațiilor existente între membrii organizației. Această structură poate fi formală – pozițiile și relațiile sunt definite și specificate explicit; ori poate fi informală – pozițiile sociale corespund caracteristicilor și afinităților membrilor organizației.

2. Participanți sau actori sociali - indivizi membri ai organizației, care contribuie la existența acesteia în schimbul unor stimulente variate, în primul rând bani. Cu alte cuvinte, organizațiile cer participanți, dar de asemenea în mod fundamental sunt formate de aceștia.

3. Obiectivele – definesc finalitățile dorite. Acestea servesc să direcționeze, să constrângă, să identifice și să motiveze activitatea oamenilor din organizației; de asemenea, ele folosesc ca funcții simbolice. Însă obiectivele individuale pot să nu coincidă cu cele colective.

4. Tehnologia - materialul combinat cu procesul intelectual ori al cunoașterii prin care unele materiale aflate în forme diverse sunt transformate în venituri. Aceasta include tehnologia socială (abilități, capacități, cunoștințe și tehnici) și, în egală măsură, mașinile, uneltele și instrumente diverse.

5. Mediul – contextul material, politic, tehnologic, social și instituțional (cultura) la care o organizației trebuie să se adapteze. Organizațiile au relații cu sistemele mari din care acestea fac parte. Ele împotumută de la mediile lor structurile sociale, participanți, obiectivele și tehnologiile.

Așa cum am mai spus, în esență, o organizație este un grup formal care are următoarele caracteristici:

Organizația *este fundată deliberat* la un anumit timp de un individ sau un grup de indivizi;

Organizația dezvoltă *relații structurate formal și raporturi de interdependență* între oameni;

Ea are un *set de obiective* pe care oamenii din organizație le pot recunoaște și caută să le realizeze. Sociologii descriu această caracteristică a organizațiilor formale prin expresia *sunt instrumentale*.

Organizațiile se *autoperpetuează*. Aceasta înseamnă că ele au o viață deasupra și dincolo de aceea a membrilor individuali. Această caracteristică împreună cu cea a recunoașterii și realizării obiectivelor, disting esențial organizațiile formale de alte tipuri de grupuri.

Orice organizație *divide munca ce trebuie făcută* între indivizi și grupuri. De aici, existența sistemelor și subsistemelor.

Organizația *administrează resurse*, atât fizice (echipament, materiale, bani), cât și cele umane (munca, idei, capacități, abilități). Folosirea efectivă și eficientă a acestor resurse este o altă caracteristică a tuturor organizațiilor.

Comunicarea eficientă dintre indivizi și grupuri este esențială dacă resursele, procesele și activitățile variate sunt îndreptate pentru a atinge obiectivele acesteia. Această comunicare își găsește locul atât în interiorul organizației cât și în relațiile cu alte organizații.

În sfârșit, caracteristica organizațiilor care este împărtășită cu alte tipuri de grupuri este *prezența unui lider sau unor lideri*.

Pentru ca să existe o organizație, *esențială este diferențierea internă a activității*. Când toți membrii execută același tip de muncă, indiferent de numărul lor, ei nu alcătuiesc o organizație⁴⁸¹.

O organizație se distinge de celelalte sisteme sociale prin următoarele caracteristici :

- 1) existența unui număr mare de participanți, diferiți ca specializare, corespunzător fiecărei secvențe pe care o necesită activitatea organizației (diviziunea internă a muncii);
- 2) diferențierea funcțională a organizației, reflectată în poziții clar formulate pentru fiecare participant;
- 3) o activitate orientată în mod explicit spre realizarea unui obiectiv comun;
- 4) existența unui subsistem specializat în munca de proiectare și coordonare a întregii activități.

Pentru ca să existe o organizație, *esențială este diferențierea internă a activității*. Când toți membrii execută același tip de muncă, indiferent de numărul lor, ei nu alcătuiesc o organizație⁴⁸².

Tipul de organizație	Beneficiarul principal	Exemple de organizații
Organizații de afaceri	Proprietarii	Firme industriale, de comerț, bănci, companii de asigurări
Organizații de servicii	Clienții	Spitale, școli, muzee
Organizații de avantaj reciproc	Membrii organizațiilor	Partide politice, sindicate, cluburi, asociații profesionale
Organizații dedicate binelui public	Publicul larg	Armata, poliția, pompieri, organizații filantropice

Școala trebuie concepută în calitate de organizație care învață.

Prezentăm câteva definiții ale organizațiilor care învață:

„Organizații caracterizate de o gândire tot mai profundă asupra problemelor organizaționale, preocupată de restructurare prin intermediul indivizilor care o compun” (Simon, 1969);

„Organizații care dezvoltă înțelegerea realității, observând rezultatele cu multă precauție” (Headberg, 1981);

„Organizația în care un grup de persoane muncesc împreună pentru îmbunătățirea capacităților lor colective, în vederea obținerii rezultatelor dorite” (Senge, 1990).

⁴⁸¹ BUZĂRNESCU, Ștefan. Sociologia conducerii. Timișoara, 2003.

⁴⁸² IBIDEM.

Firul roșu al acestor definiții – **adaptare și inovare pentru creșterea eficienței prin învățare individuală și colectivă** – este relevant pentru ceea ce înțelegem astăzi prin organizația care învață.

Modelul de organizație care învață este organic legată de paradigma profesionalizării funcției publice.

Modelul organizației care învață este instrumentul de adaptare la marșul cosmic al societății cunoașterii, efect și cauză a mondializării

Principiile și caracteristicile organizației care învață

În luna iunie 2000 Centre Canadien de Gestion a publicat două documente, de lucru și programatice, reunite sub titulatura Funcția publică - o organizație care învață, de la un ocean la altul.

Conform acestor documente noțiunea de organizație care învață este articulată în jurul a 6 principii fundamentale:

1. Principiul încurajării învățării;
2. Principiul asimilării lecțiilor experiențelor anterioare;
3. Principiul valorizării capitalului uman și al cultivării diversității;
4. Principiul aplicării învățării în practici de administrare;
5. Principiul învățării pentru a servi mai bine;
6. Principiul evaluării proceselor de învățare și a rezultatelor lor.

2. Abordarea organizației școlare ca sistem deschis

În analiza realizarea managementului școlii importanță metodologică deosebită o are conceptul de sistem social deschis. Toate sistemele sunt mecanisme care transforma input-ul în output printr-un anumit mecanism intern care diferă de la sistem la sistem. Input-ul este reprezentat de energie, materie sau informație și asigură subzistența sistemului. Mecanismul de transformare se referă la activitățile specifice ale organizației prin care input-ul este modificat și convertit în output⁴⁸³.

Orice sistem este delimitat de granițe identificabile care reprezintă interfața dintre sistem și mediu. Granițele sunt permeabile, dar trebuie amintit că majoritatea schimburilor și activităților au loc în interiorul lor și nu peste ele. Cu alte cuvinte, activitatea sistemului este majoritar internă, iar relațiile sale cu mediul reprezintă doar o fracțiune din procesele și activitățile ce au loc în

⁴⁸³ http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/02/Sociologie_Organizationala_Suport_de_curs.pdf

interiorul său.

Sistemele deschise au scopuri și obiective care reprezintă motivele pentru care respectivul ansamblu există și funcționează. Aceste scopuri și obiective nu pot fi independente de valorile și cerințele mediului. Evident, există un anumit grad de autonomie la nivelul fiecărui sistem (autonomie care diferă de la sistem la sistem, în funcție de caracteristicile sale, de tipul de mediu și de interacțiunile sistem-mediu), dar mediul va influența oricând comportamentul sistemului, deci și scopurile sale. De exemplu, output-urile organizației reprezintă reflectarea cea mai directă a scopurilor sale, iar aceste output-uri pot fi sau nu acceptate de către mediu.

Un alt aspect important al discuției de față este faptul că toate sistemele tendința de a-și spori cantitatea de entropie, de a se „dezintegra” sistemului.

Orice organizație, orice sistem are nevoie de informație pentru a supraviețui, pentru a acționa cu succes. La acest nivel al abordării ne vom concentra asupra feedback-ului, adică asupra informației pe care sistemul o primește de la mediu cu privire la activitățile sale. **Există două tipuri de feedback: pozitiv și negativ.** Definițiile oferite de Hanna⁴⁸⁴ acestor noțiuni spun că „feedback-ul negativ măsoară proporția în care output-ul este în concordanță cu scopurile și obiectivele. Mai este cunoscut și sub denumirea de feedback de corecție a deviațiilor. (...) **Feedback-ul pozitiv** se referă la măsura în care scopurile și obiectivele sunt în concordanță cu nevoile mediului. Uneori mai este denumit și feedback de amplificare a deviațiilor”⁴⁸⁵. De exemplu, dacă o rachetă ce călătorește spre Lună se abate de la traiectorie corecția aplicată este urmarea unui feedback negativ și are drept consecință revenirea la coordonatele corecte ale traiectoriei. Dacă, însă, scopul misiunii se schimbă (de exemplu, racheta trebuie să se întoarcă spre Pământ) informația este un feedback pozitiv, sistemul ajustându-se noului scop/obiectiv.

Sistemele sunt bombardate, mereu, cu o cantitate foarte mare de informație, parte din ea utilă pentru respectivul sistem, parte inutilă. Ca urmare, orice sistem dezvoltă capacitatea de a “coda” informația utilă și de a o încorpora în activitățile sale, ignorând, în același timp, informația inutilă. De exemplu, dacă suntem o organizație de învățământ superior, ne va interesa orice informație referitoare la contextul legislativ specific, la bacalaureat, la rata natalității, a mortalității școlare, etc. și nu ne vor interesa informații legate de politica externă sau de industria de armament...

O altă caracteristică a sistemelor deschise este cea numită homeostazie dinamică. Sistemul atinge un anumit punct de echilibru și tinde să îl mențină, împotriva forțelor interne sau externe care vor să îl modifice. Cu alte cuvinte, este vorba de tendința de conservare, de păstrare a status quo-ului, a punctului de echilibru. Însă, în același timp, cu curgerea timpului, sistemele devin tot

⁴⁸⁴ IBIDEM.

⁴⁸⁵ IBIDEM.

mai elaborate, specializate și complexe; acest proces este numit diferențiere. Cu cât diferențierea este mai mare, cu atât este mai mare și nevoia de integrare și coordonare (deci de leadership și management, în cazul organizațiilor).

În sfârșit, o ultimă caracteristică: echifinalitatea. În cadrul sistemelor nu există o singură modalitate de a atinge un anumit scop sau un anumit stadiu. Orice sistem poate să atingă aceeași poziție printr-o varietate de căi, identice din acest punct de vedere, diferite doar ca modus operandi (sau raportul cost/beneficii, dacă abordăm o perspectivă managerială).

În concluzie: caracteristicile unui sistem deschis (aplicabile la organizații) sunt următoarele⁴⁸⁶:

1. Recunoașterea mediului. Există o graniță de care sistemul este conștient și este conștient și de interacțiunile sale biunivoce cu mediul;
2. Feedback. Sistemul se adaptează la schimbările din mediu. Un anumit procentaj din output-urile sistemului se reîntoarce în sistem ca input pentru a modifica următoarea serie de output-uri;
3. Caracter ciclic. Sistemele deschise sunt descrise prin cicluri de evenimente, una dintre caracteristicile lor fiind repetabilitatea evenimentelor;
4. Entropie negativă. Orice sistem are un set de mecanisme homeostatice care reglementează și reglează schimburile cu mediul și permit îmbunătățirea elementelor componente ale sistemului;
5. Stare de echilibru. Input-ul de energie pentru oprirea entropiei pozitive menține o anumită constanță în ceea ce privește schimburile de energie - o stare de echilibru relativ și dinamic;
6. Tendința de creștere și expansiune. Direct proporțională cu complexitatea și entropia negativă este și tendința de creștere și expansiune⁴⁸⁷.
7. Balanță între activitățile de adaptare și cele de „întreținere”. Este vorba despre asigurarea echilibrului dintre diferitele subsisteme care alcătuiesc sistemul general și procesul de adaptare la mediu al acestuia din urmă. Cu alte cuvinte, se caută o stare de stabilitate adaptativă. Orice dezechilibru, în orice sens, duce la o proastă funcționare a sistemului.
8. Echifinalitatea. Un sistem poate să își atingă scopul pornind de la condiții inițiale diferite și urmând o mulțime de căi.

⁴⁸⁶ http://www.apubb.ro/wp-content/uploads/2011/02/Sociologie_Organizationala_Suport_de_curs.pdf

⁴⁸⁷ Trebuie amintit aici că această tendință, la fel ca și oricare alta, este - în cazul organizațiilor sau sistemelor sociale, unde vorbim de management sau leadership - potențată și reglementată de deciziile intenționate și conștiente ale managementului ca și de reacția la evoluțiile mediului.

Caracteristicile sistemelor deschise pot explica o mare parte dintre problemele din domeniul schimbării organizaționale. **Rezistența la schimbare poate fi explicată de caracterul homeostatic al sistemelor**, diferențierea explică parte din creșterea organizației și din tendința spre birocratizare, până și “moartea” organizațiilor poate fi explicată prin inabilitatea de a crea entropie negativă. Evident, aceste explicații nu reprezintă decât un cadru pentru o analiză mai profundă însă ne oferă o înțelegere suficient de corectă a modului în care o organizație funcționează pentru a nu fi amintite în cadrul unui demers teoretic legat de problemele schimbărilor.

Conceperea procesului de conducere în calitate de sistem a condus la formarea gândirii sistemice manageriale, care întrunește următoarele caracteristici:

- a) abordarea pluridisciplinară a modalităților de soluționare a problemelor organizaționale;
- b) conceperea multiaspectuală a sistemului de conducere (straturi, elemente reale și conceptuale etc.) și sesizarea caracterului relativ al deciziei optime;
- c) necesitatea evidenței și căutării compromisurilor/consensului intereselor subiecților de bază, asupra cărora influențează deciziile adoptate.
- d) conceperea întreprinderii/organizației în calitate de sistem deschis. Succesul activității este funcție nu atât de factorii interni (organizarea rațională a muncii, micșorarea cheltuielilor prin intermediul valorificării rezervelor interne și creșterea productivității muncii), cât de capacitatea de a se adapta la factorii externi care se modifică mereu: ***managerul nu este un executor, dar un antreprenor***; mecanismele organizaționale ce centrează pe soluționarea noilor probleme în mai mare măsură decât pe controlul celor vechi; este vital important să se instruiască personalul.
- e) conceperea întreprinderii în calitate de sistem social. Aceasta înseamnă sesizarea faptului că sistemul: include oameni foarte diferiți, care au interese diferite, iar comportamentul lor este greu de prognozat; dispune de reacție inversă (de aceea este foarte important să prognozăm reacția oamenilor vis-a-vis de anumite evenimente sau decizii); conține situații confuze; evoluează, se cvazi-autoreproduce; capacitate de colaborare, de acceptare a compromisurilor.

(Formarea gândirii manageriale reprezintă, după cum prevede curriculumul unității de curs, una din finalitățile de bază al studierii Sociologiei conducerii)

Este de remarcat și faptul că în procesul conducerii contemporane sunt absolut necesare **modelele/modelarea**. Vom utiliza termenul ***de model cu semnificația de imagine globală a liniilor dominante ce conturează un fenomen important, luând în considerare natura unităților componente și raportul dintre acestea***. Modelul înseamnă o anumită simplificare a realității, dar o simplificare care ne permite să studiem problema. De aceea utilizarea modelelor solicită.

- f) Selectarea adecvată a modelului de analiză;
- g) Înțelegerea/identificarea sferei de aplicare a acestuia;
- h) Interpretarea rezultatelor obținute.

Funcțiile sistemului de conducere

Conceperea sistemului de conducere în calitate de sistem presupune implicit și elucidarea componenței **funcționale** a acestuia. *Subscriem punctului de vedere conform căruia sistemul de conducere realizează următoarele 7 funcții*⁴⁸⁸:

1. *de formulare a scopului;*
2. *de planificare;*
3. *de organizare;*
4. *de motivare;*
5. *de coordonare;*
6. *de control;*
7. *de evaluare.*

Să ne referim succint la fiecare funcție.

Formularea scopului: formularea explicită a finalităților, în așa fel încât acestea să fie măsurabile și realizabile.

Organizarea este corelată nemijlocit cu **Planificarea și** presupune prioritar atribuirea responsabilităților și atribuțiilor conducătorilor și executorilor, cât și stabilirea corelației între diferite direcții de activitate.

Eficiența acțiunilor întreprinse este funcție, în primul rând, de nivelul și caracterul **motivației** pentru dezvoltare a colaboratorilor.

Coordonarea presupune corelarea tuturor elementelor organizației, inclusiv prin intermediul unui sistem eficient de comunicare, în vederea asigurării unității acțiunilor conducătorului, echipei de conducere și personalului.

Controlul presupune menținerea organizației pe traseul prescris, comparând indicatorii activității cu standardele stabilite/planurile de activitate. În cadrul acestei funcții se evidențiază următoarele 2 direcții: verificarea realizării acțiunilor prevăzute de planul de activitate; corectarea abaterilor de la planul respectiv.

Evaluarea are menirea să compare rezultatele activității cu finalitățile proiectate și stabilirea legăturii inverse cu toți colaboratorii procesului.

⁴⁸⁸ ГУЛИЕВ, М.А., ЕПИФАНЦЕВ, С. Н., САМЫГИН, С.И. Социология и психология управления. Ростов н/Д:Феникс, 2006, р.14-15.

3. CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN ORGANIZAȚIILE DIN SFERA EDUCAȚIEI

Conceptul de cultură organizațională

70% dintre articolele publicate în reviste care vizează comportamentul organizațional și managementul resurselor umane includ conceptul de cultură organizațională.

Momentul zero pentru organizații, când acestea au început să acorde atenție culturii organizaționale este începutul deceniului al 8-lea al secolului XX, moment în care apar diferite publicații care centrează performanța, dezvoltarea și succesul unei organizații în jurul conceptului de cultură organizațională. Această idee era susținută de exemple precum marile companii americane și japoneze care la vremea respectivă cunoșteau un succes și o dezvoltare impresionantă⁴⁸⁹.

Definiția conceptului: Poate fi definită în termeni de cauze și în termeni de efecte; Cele mai comune modalități de a o defini sunt:

1. ca rezultat- cultura este un model manifest de comportament: cum facem treaba pe aici, anume definirea modalității consistente în care oamenii efectuează sarcini, rezolvă probleme, conflicte și-și tratează angajații și clienții;

2. ca proces-cultura conține un set de mecanisme care crează o consistență care depășește comportamentul individual, compusă din valori interne, norme și credințe care controlează interacțiunile membrilor unei organizații între ei și cu exteriorul.

Definiția larg acceptată:

Cultura organizațională este modelul așteptării de bază pe care un anumit grup l-a inventat, descoperit sau dezvoltat în cursul procesului de învățare a rezolvării problemelor de adaptare externă și integrare internă și care a funcționat îndeajuns de bine pentru a fi considerat valid și, ca urmare, a fi prezentat noilor membri ca modul corect de a înțelege, a gândi și simți în relațiile cu respectivele probleme.

Din această definiție conchidem că elementele structural ale culturii organizaționale sunt: Elementele constitutive: cultura se referă la acel set de valori, credințe și modalități de înțelegere care sunt comune membrilor unui grup. Acestea sunt comunicate noilor membri ai organizației. Suma filozofiilor, valorilor, așteptărilor, atitudinilor și normelor este liantul organizației; o altă dimensiune este continuitatea procesului de formare și schimbare a culturii organizaționale; cultura organizațională este centrată în jurul noțiunilor de adaptare externă și integrare internă.

Definiție din perspectiva climatului organizațional:

⁴⁸⁹ HUDREA, Adrian. Cultura organizațională în România. O analiză a cercetărilor în domeniu//Revista Transilvană de Științe Administrative, nr/2 (37), 2015, p.122.

Climatul se referă la mediul psihologic în care apare comportamentul individual; o percepție a mediului de lucru al organizației care este descriptivă, mai degrabă decât evaluativă și mediul intern al organizației care a) este simțit de membrii acesteia, b) le influențează comportamentul, c) poate fi descris în termen de valori a unui anumit set de caracteristici ale organizației.

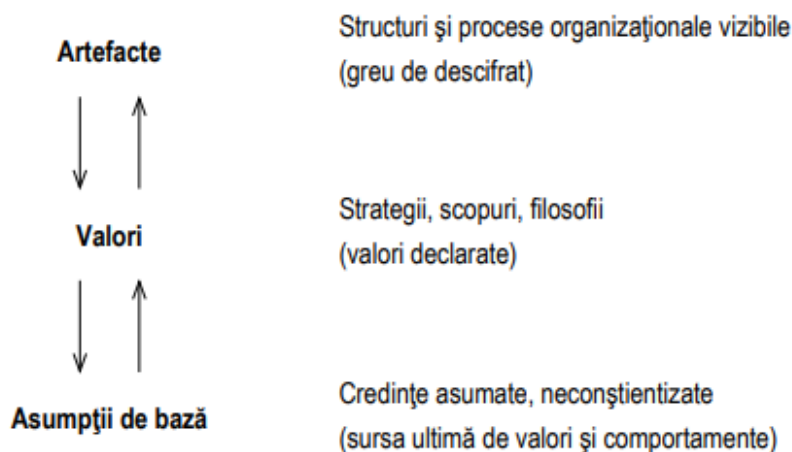
SCHEIN (1985) identifică cinci semnificații ale conceptului întâlnite în literatura de specialitate pentru cultura organizațională⁴⁹⁰:

1. Tiparele comportamentale observate în timpul interacțiunilor dintre oameni;
2. Normele care se dezvoltă în grupuri de oameni care muncesc împreună;
3. Valorile dominante îmbrățișate de o organizație;
4. Regulile sociale nescrise de bună convingere dintr-o organizație;
5. Sentimentul sau climatul simțit într-o organizație prin elementele fizice, vizibile

Schein, integrând toate aceste semnificații, a identificat **trei niveluri ale culturii organizaționale**:

1. **artefacte** (elemente fizice, vizibile);
2. **valori** și
3. **asumpții de bază** (certitudini)

CELE TREI NIVELE ALE CULTURII ORGANIZAȚIONALE



(Sursa: HUDREA, Adrian. Studiul și analiza culturii organizaționale. În: Revista Transilvană de Științe Administrative, nr. 2 (35), 2014)

Cel mai vizibil nivel al culturii organizaționale este cel al **artefactelor, al elementelor fizice**. Este vorba de limbaj, elemente fizice de decor, mituri și povestiri, cod vestimentar, comportamentul membrilor organizației, practici și rutine organizaționale etc.

⁴⁹⁰ APUD: HUDREA, Adrian. Studiul și analiza culturii organizaționale. În: Revista Transilvană de Științe Administrative, nr. 2 (35), 2014, p. 32,33.

Nivelul valorilor sunt manifestări vizibile ale unor convingeri și certitudini nevăzute, adânc îngropate în mentalul indivizilor

Asupții be bază sau certitudini: când o anumită soluție funcționează de fiecare dată devine o certitudine .

Denison (1990) propune 4 niveluri ale culturii organizaționale, pornind în sens invers față de E. Schein, și anume dinspre exterior (aspect vizibile ale culturii) înspre interior (aspect profunde ale culturii)

Acesta identifică un prim nivel de cultură, și anume cea materială în care se regăsesc, ca și în cazul lui Schein, aspecte tangibile ale culturii, precum elemente verbale (limbaj, povestiri, mituri, ritualuri, ceremonii), elemente de comportament și elemente fizice (tehnologie, artă). Cel de-al doilea nivel al culturii organizaționale este reprezentat de perspective. În cadrul acestui nivel Denison reunește normele și regulile grupului social. Și în acest context ele sunt considerate soluții pentru anumite probleme, parametri de interpretare ale unor situații particulare, comportamente acceptate sau nu în organizație. Valorile, nivelul trei al culturii organizaționale după Denison, trasează linia acțiunilor și a adevăratelor obiective și idealuri ale organizației, baza de evaluare în judecata oamenilor; ele reprezintă standarde ale organizației, împărtășite de membrii acesteia. Ultimul nivel al culturii organizaționale face referire la prezumpții/ presupozitii/ modele predictive. În perspectiva lui Denison, acestea au în vedere credințele pe care membrii organizației le au despre ei înșiși, despre ceilalți membri din comunitate, relațiile cu aceștia și totodată despre natura organizației în care își desfășoară activitatea.

Modelul lui Denison distinge patru dimensiuni ale culturii organizaționale, fiecare cuprinzând trei trăsături:

1. Implicarea – legată de sentimentul de proprietate și de responsabilitate. Trăsături:
 - a. Împuternicire: angajații au autoritate, inițiativă și capacitatea de a-și administra propria activitate;
 - b. Orientarea înspre munca în echipă: organizația se bazează pe eforturile echipei;
 - c. Dezvoltarea abilităților: organizația investește în dezvoltarea competențelor angajaților;
2. Consistența – indivizii din cadrul organizației sunt extrem de angajați, există anumite valori cheie centrale, o metodă distinctă de a face afaceri, o tendință de a promova din interior și un set clar de norme. Trăsături:
 - a. Valorile de bază: un set comun de valori;
 - b. Consens: atât consens general cât și capacitatea de a reconcilia diferențele care apar; c. Coordonare și integrare: unități diferite pot lucra împreună;
3. Adaptabilitate – a răspunde la semnalele externe, cerințele clienților și capacitatea de schimbare.

Trăsături:

- a. Crearea schimbării: capacitatea de schimbare;
 - b. Orientarea către client: organizația reacționează și anticipează nevoile clienților;
 - c. Învățarea organizațională: organizația se axează pe cunoaștere și inovare.
4. Misiune – angajații știu de ce lucrează precum și importanța muncii lor. Trăsături:
- a. Direcție strategică: strategia este clară tuturor;
 - b. Scopuri și obiective: un set clar de scopuri și obiective ghidează activitatea tuturor;
 - c. Viziune: organizația are o viziune comună cu privire la viitorul organizației⁴⁹¹.

Iată și o reprezentare grafică a acestor dimensiuni și trăsături:



(Sursa: HUDREA, Adrian. Studiul și analiza culturii organizaționale. În: Revista Transilvană de Științe Administrative, nr. 2 (35), 2014)

Există și multe alte viziuni al conceptului de cultură organizațională.

Totodată, pot fi evidențiate și caracteristici comune recunoscute de specialiști:

- Un fenomen compus din aspecte cum ar fi valorile, convingerile, percepțiile, normele de comportament, dovezile materiale și modelele de comportament;
- Cultura care există într-o organizație, similară celei care există într-o societate dar la scară organizațională;
- O forță construită social, nevăzută și de neobservat care se găsește în spatele activităților organizaționale;
- O energie socială care conduce la acțiune,
- O temă unificatoare care oferă înțeles, direcție și mobilizare membrilor organizației;

⁴⁹¹ HUDREA, Adrian. Studiul și analiza culturii organizaționale. În: Revista Transilvană de Științe Administrative, nr. 2 (35), 2014. P.35.

- Un mecanism de control organizațional, care aprobă sau inhibă comportamente în mod neoficial.

Vizualizare pe niveluri:

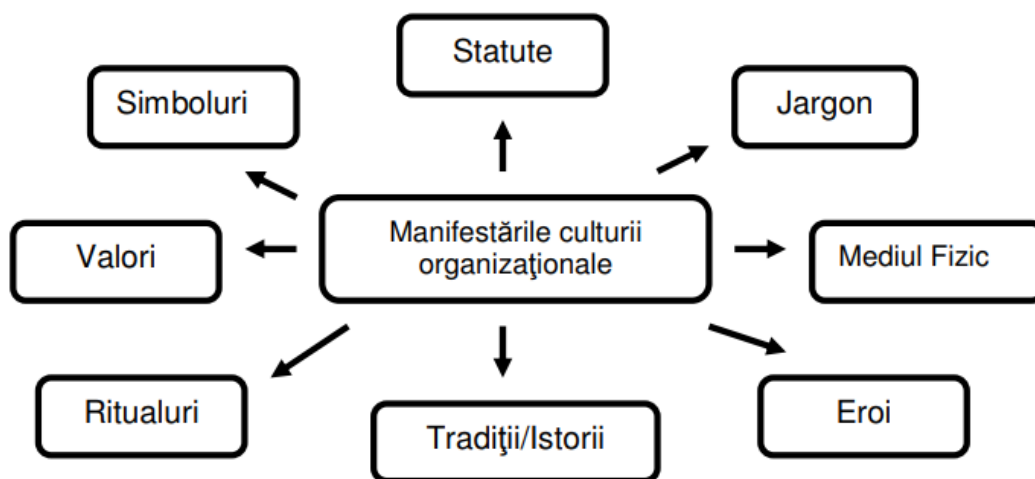
- Cultura vizibilă- se referă la produsele vizibile de la suprafața organizației care sînt ușor de observat, dar difcil de interpretat: sediul fizic sau arhivele organizației

- Valorile împărtășite-au mai multe dimensiuni: valorile organizației și modelele de comportament

- Credințe comune.- evoluează ca soluții ale unei probleme folosite în mod repetat

În ceea ce ne privește acceptăm următoarea viziune privind manifestările culturii organizaționale:

Manifestări ale culturii organizaționale



(Sursa: Tolciu Andreia-Teodora. Cultura organizațională transculturală. O cercetare empirică, <http://oeconomica.org.ro/files/pdf/129.pdf>)

Tipuri ale culturii organizaționale

În funcție de 2 factori: gradul de risc asociat procesului decizional din organizație și viteza cu care organizația obține feedback în privința succesului deciziilor luate, pot fi identificate 4 tipuri ale culturii organizaționale:

- *Cultura antreprenorială*, a celor puternici este creată de antreprenori care își asumă riscuri mari și au nevoie de feedback rapid. Acest tip de cultură conduce la îmbogățiri rapide și căderi la fel de rapide, este caracteristică organizațiilor din domeniul reclamei, consultanței, construcției sau divertismentului;

- *Cultura muncii intense și a influenței* are nevoie de un feedback rapid, de tip *da sau nu*. Caracteristica de bază este absența riscului pentru angajați și activitatea intensă. Este întâlnit în domeniul vânzărilor, agențiilor imobiliare sau în producția de echipamente.

- Cultura *pariului pe propria companie* este caracteristică organizațiilor din domeniul petrolier, de transport aerian sau arhitectură; implică asumarea unor riscuri mari, iar feedback-ul apare după o lungă perioadă de așteptare;

- Organizațiilor din domeniul public sau guvernamental le este caracteristică *cultura de proces*. Aceasta implică feedback-ul, dar nu implică riscuri. Se pune accentul pe proceduri și elaborarea de documente scrise care se oferă protecție în cazul eșecurilor. Are ca punct slab birocrăția.

În funcție de 6 criterii (a se vedea tabelul de mai jos), sunt evidențiate următoarele tipuri de culturi organizaționale:

Nr.	Criteriul	Tipuri de culturi
1.	Sfera de cuprindere	Cultura dominantă și subculturi.
2.	Intensitatea	Culturi puternice și culturi slabe.
3.	Caracterul	Culturi pozitive și culturi negative.
4.	Nivelul de participare	Culturi participative și culturi non-participative.
5.	Gradul de risc și rapiditatea feedbackului	Culturile de tip dur (rezistent); cultura celor care lucrează cu însuflețire; cultura “pariază pe compania ta”; cultura-proces.
6.	Configurația	Culturi tip “pânză de păianjen”, “templu”, “rețea”, “roi”.

(Sursa: Tolciu Andreia-Teodora. Cultura organizațională transculturală. O cercetare empirică, <http://oeconomica.org.ro/files/pdf/129.pdf>)

Să ne referim mai detaliat la conceptual de cultură organizațională puternică.

Conceptul de cultură organizațională puternică:

- se caracterizează printr-o intensitate mare și răspândite largă a credințelor, valorilor și ipotezelor, adică acestea sunt sprijinite puternic de majoritatea membrilor, traversând orice subkultură care poate exista;

- 3 caracteristici sînt importante: 1. puterea culturii nu depinde neapărat de mărimea organizației. Interiorizarea puternică a credințelor și valorilor unei organizații mici conduce la crearea unei culturi puternice; 2. culturile puternice nu necesită neapărat o supunere oarbă. Unele culturi pot sprijini nonconformismul, sub forma inovării sau a creativității. 3. se pune întrebarea dacă întotdeauna o cultură puternică conduce la succes.

Puncte slabe:

- rezistența la schimbare: scopurile specifice ale unei organizații puternice se pot schimba ca răspuns la presiunile externe; o cultură puternică care a adus succesul în trecut poate să nu fie de ajutor în noile condiții, ceea ce poate distruge abilitatea de a inova;

- ciocnirile culturale;

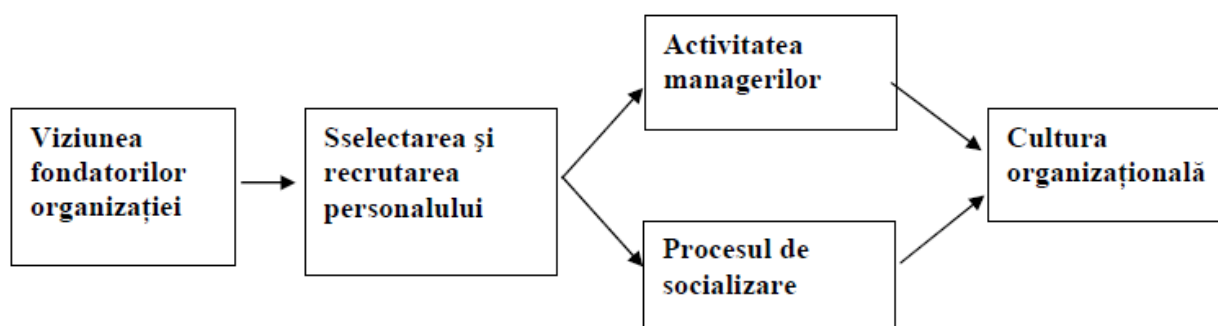
- patologie: asemenea culturi pot fi bazate pe credințe care sprijină o concurență internă puternică, secretomania sau paranoia, care lasă cu greu loc pentru afaceri.

Efectele pozitive și efectele negative ale unei culturi organizaționale puternice

Efecte pozitive	Efecte negative
<ul style="list-style-type: none"> • Orientare spre acțiune • Comunicare fără probleme • Proces decizional simplu și rapid • Implementare rapidă • Control mic, formalitate scăzută • Motivare, spirit de echipă • Stabilitate, siguranță 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendința spre “închidere”, închistare • Fixarea pe un model tradițional de succes • Poziție de evitare a schimbării • Bariere strategice – inflexibilitate • Lipsa creativității și a inovației

(Sursa: Tolciu Andreia-Teodora. Cultura organizațională transculturală. O cercetare empirică, <http://oeconomica.org.ro/files/pdf/129.pdf>)

Etapile formării culturii organizaționale



Factorii care contribuie la consolidarea culturii organizaționale:

-**Rolul fondatorului:** foarte multe culturi puternice reflectă valorile unui dondator al organizației: amprentele lui Bill Gates asupra Microsoft; managementul de vîrf structurează cultura unei organizații. Liderii asigură nu numai inventarea de noi soluții, dar oferă și o anumită securitate grupului;

- **Socializarea:** etapele socializării: *selectarea angajaților; degradarea și ridiculizarea; instruirea în «tranșee»; recompensarea și promovarea, expunerea la cultura esențială; folclorul organizațional; modele de roluri.*

Cultura organizațională a școlii este un ansamblu specific de valori, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii colectivului profesoral, care: a) influențează direct și indirect performanțele (rezultatele) instituției de învățământ; b) determină modurile în care profesorii, elevii, părinții acestora, personalul auxiliar și nondidactic se comportă în interiorul și în afara școlii respective; c) sunt transmise noilor membri drept corecte. Specificul culturii școlii vizează: 1. Presupozițiile de bază – „filozofia” personalului instituției de învățământ cu privire la educație și valoarea ei pentru om, importanța socială a școlii, rolul profesorului etc. 2. Valorile culturii școlii – opinii cu privire la ceea ce este dezirabil pentru ca școala să fie mai performantă. 3. Normele

culturii școlii – norme formale – cuprinse în regulamente sau decizii adoptate de conducerea școlii și norme informale – nescrise, stabilite de-a lungul timpului de personalul școlii⁴⁹².

La nivelul instituției școlare funcționează mai multe modalități de producere, susținere și impunere a valorilor: ceremonii și ritualuri (de recunoaștere a performanțelor academice, de trecere, de întărire, de integrare, de închidere și deschidere a anului școlar etc); modele comportamentale (salutul între colegi, îmbrăcămintea standardizată/ nestandardizată, uniforma elevilor); obiceiuri și tradiții; miturile și „eroii”; jargonul – limbajul specific unei organizații, care exprimă nivelul de profesionalizare și cultura corporativă. Orice organizație școlară se poate confrunta cu o serie de blocaje care pot conduce la o cultură a rutinei. Într-un astfel de moment, este nevoie de schimbarea culturii organizaționale. În această situație, rolul managerului este extrem de important. Dezvoltarea culturii organizaționale a școlii depinde de stilul managerial, managementul participativ, munca în echipă, dinamismul colectivelor de elevi și profesori, comportamentul individual, motivarea și comunicarea fiind factori esențiali⁴⁹³.

Diagnosticul privind cultura organizațională în entitățile din sistemul educațional al Republicii Moldova este fixat în Strategia Educația 2030:

Sistemul de învățământ se confruntă cu un **nivel scăzut de cultură a calității**⁴⁹⁴:

- bazată pe un sistem de valori recunoscut și asumat pe termen lung, lipsa unor acțiuni sistemice de promovare a culturii calității;
- menținerea paradigmei manageriale de tip centralizat;
- păstrarea mecanismului birocratic de implementare și monitorizare a reformelor;
- ponderea cadrelor de conducere fără pregătire managerială;
- grad scăzut de implicare în actul decizional al cadrelor didactice, elevilor, părinților, reprezentanților comunității.

Caracteristicile supra se încadrează în conceptul de „Cultura rutinei”, care se manifestată prin:

- lipsă de inițiativă, birocrăție excesivă, așteptare continuă a indicațiilor de mai sus, teama managerilor și a profesorilor de a-și asuma inițiative;
- centrarea excesivă pe ofertantul de educație și nu pe copil/elev/student;
- inegalitatea în relația profesor-elevi și conformitatea față de reguli, se perpetuează constant, elevii rămânând dependenți de profesori, supuși presiunii atât în școală, cât și în familie, societate;
- evitarea incertitudinii de către cadrele didactice, care percep schimbarea doar ca cerință impusă, nu și necesară;

⁴⁹² GUZGAN, V., Management educațional. Cultura organizațională în unitatea școlară, Chișinău, 2003, p.37.

⁴⁹³ MACARI, Pavel. Cultura organizațională a școlii în contextul schimbării,

⁴⁹⁴ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

- prăpastia dintre generații la nivel de efectiv didactic;
- sentimentul ineficienței și/sau al inutilității școlii/ al educației – blochează eforturile de promovare a reformelor în educație.

Este de remarcat fenomenul menținerii disfuncționalităților la nivel de cultură managerială, manifestate prin:

- centralizarea puterii la un număr restrâns de persoane cu poziții manageriale în instituție;
- mimarea performanței, inclusiv prin raportări false, exacerbarea valorii informațiilor transmise;
- obișnuința de a improviza, în detrimentul calității, ignorarea calității ca principală condiție a competitivității;
- manifestarea tendinței de a conduce în manieră empirică, fără a urmări îndeaproape planul managerial elaborat, fără asumarea conștientă a valorilor-cheie ale instituției de învățământ; - neconcordanță între valorile declarate și reglementate prin regulamente interne și comportamentele efectiv manifestate;
- tendința de a rezolva lucrurile urgente și nu cele importante, decizii de moment fără a se pune problema unei decizii eficiente;
- preocupare scăzută pentru dezvoltarea resursei umane – consolidează „cultura rutinei” în instituțiile de învățământ;
- **Cultura cadrelor didactice**, afectată de prejudecăți, stereotipuri și reprezentări false despre calitatea educației; dezorientarea în privința valorilor-cheie ale instituției de învățământ; - reticența vis-a-vis de tehnologia informației și comunicării a cadrelor didactice în vârstă; - acceptarea fără rezerve a autorității superiorilor atât pe linie administrativă, cât și didactică; - prețuirea siguranței locului de muncă chiar și în detrimentul drepturilor legitime;
- nevoia exagerată de ordine, disciplină în detrimentul creativității;
- disponibilitate scăzută pentru colectivism, pentru participare la efortul colectiv și performanțele instituției, justificată prin dorința de afirmare și recunoaștere individuală, corelată cu dorința îmbunătățirii/ameliorării statutului social, dobândirii prestigiului și notorietății, însoțită de o motivare redusă pentru dezvoltare profesională continuă, implicare în procesul decizional;
- individualism pronunțat, centrarea pe interesul personal, în special, din partea cadrelor didactice tinere;
- grad redus de satisfacție față de climatul educațional din școală – își lasă amprenta asupra calității procesului educațional și îndepărtează școala de valorile autentice. Perceperea schimbărilor ca pe un proces care pune în pericol puterea, accesul la decizie, libertatea de acțiune, sistemul de relații, mărimea și stabilitatea salariului;

- lipsa motivației și incapacitatea de a schimba modul obișnuit de activitate;
- înțelegerea fragmentară, distorsionată sau eronată a schimbării, pe fondul unui climat de neîncredere și al unei comunicări defectuoase;
- perceperea diferită a consecințelor schimbării pe termen lung, mediu și scurt; neîncrederea în reușită pe fondul unei educații lacunare în domeniul schimbării – menține rezistența la schimbare a resurselor umane din sistem, în special la nivel universitar⁴⁹⁵.

Incoerența dintre sistemul de indicatori de performanță, fixați în documentele de politică educațională, și procesele manageriale din cadrul sistemului; inconsecvența și incoerența dintre prevederile documentelor de dezvoltare strategică a sistemului, cu cele de dezvoltare locală, instituțională;

- lipsa mecanismului de realizare a feedback-ului privind calitatea educației per sistem educațional, per nivel al sistemului educațional, per instituție de învățământ și evaluare a impactului/rezultatelor implementării politicilor educaționale;

- lipsa unor structuri naționale, care ar oferi servicii de expertiză/asistență metodologică /consultanță a factorilor de decizie din cadrul APL/ instituțiilor de formare profesională inițială și continuă, inclusiv servicii de formare a cadrelor de conducere de la toate nivelele sistemului, în vederea implementării adecvate, efective a reformelor – determină rezultativitatea scăzută a strategiilor de dezvoltare a educației.

- Sistemul Național de Management al Calității în Educație nu favorizează soluționarea multitudinii de probleme de ordin cultural existente în interiorul sistemului;

- Metodologia de evaluare externă a calității plasează accentul, în linii generale, pe elementele de intrare și de proces, fixează indicatori referitori la prezența documentației și a resurselor (indicatorii de input) – ținte convenabile și practice de evaluat – și mai puțin pe indicatori ce țin de cultura calității, pe indicatori de ieșire (indicatori de output), indicatori de rezultat (indicatori de outcome), ce ar putea demonstra efectele directe ale activităților realizate de către instituția de învățământ, performanța beneficiarilor direcți, precum și a indicatorilor de impact, în special, impactul pe termen lung⁴⁹⁶.

Manifestările sus-menționate ale culturii organizaționale din cadrul sistemului educațional sunt generate de o serie de factori, principalii dintre care sunt:

- nivelul scăzut de management instituțional care generează și nivelul de cultură organizațională;
- nivelul scăzut de promovare și extindere a tradițiilor valorice ale instituțiilor de învățământ;

⁴⁹⁵ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

⁴⁹⁶ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

- condițiile precoce de funcționare a instituțiilor de învățământ influențează cultura organizațională, în genere și cultura cadrelor didactice, în particular.

- nivelul scăzut de inițiativă a managerilor și a cadrelor didactice diminuează cultura organizațională, în genere.

Dezvoltarea sistemului educațional din Moldova în consens cu valorile europene este posibilă doar în temeiul unui model managerial descentralizat, participativ, bazat pe cultura calității – forța motrice a reformei, catalizatorul inovării în educație, energia ce poate să determine toți actorii educaționali să acționeze în interesul superior al copilului/ elevului/ studentului. În lipsa unui cadru strategic, centrat pe valori recunoscute și asumate pe termen lungtoate eforturile orientate către dezvoltarea sistemului educațional din Moldova nu pot avea succes, componenta culturală și de mentalitate fiind esențială pentru orice proces de schimbare/ dezvoltare⁴⁹⁷.

4.Managementul organizației școlare

Managementul organizației școlare poartă amprenta provocărilor lumii contemporane. Planificarea dezvoltării organizaționale reprezintă un subiect privilegiat în dezvoltarea școlară. Unul dintre instrumentele specifice dezvoltării organizaționale este proiectul care implică, între altele, modalități anume de punere în valoare a culturii organizației. În educație, va fi nevoie de indivizi care să se implice în cercetare și învățare, de muncă în echipă și de un scop comun care să accepte deopotrivă individualismul și colectivismul ca esențiale pentru învățarea organizată. De asemenea, organizarea va trebui să fie conectată în mod dinamic cu mediul în care se desfășoară, aflat într-o continuă dinamică.

Managementul organizației școlare se afirmă ca știință a educației prin „hibridarea” rezultatelor cercetării de vârf acumulate în diferite domenii printr-un proces inovator semnificativ pentru ceea ce reprezintă „noile științe sociale”⁴⁹⁸ Obiectul de studiu specific acestei noi științe a educației îl constituie școala ca unitate de bază a sistemului și a procesului de învățământ, dezvoltată în sensul paradigmei curriculumului confirmată în societatea informațională⁴⁹⁹. Școala modernă, tipică societății industrializate, este o instituție pedagogică și socială organizată prin reguli formale, statice și descriptive, aplicabile în contexte relativ stabile; cu destule reflexe conservatoare prin care „păstrează chiar elemente ale societății preindustriale” (A.Toffler). Școala postmodernă, tipică societății informaționale, devine o organizație dezvoltată

⁴⁹⁷ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

⁴⁹⁸ CRISTEA, S. Managementul organizației școlare. Editura de stat didactică și pedagogică: București, 2008.

⁴⁹⁹ CRISTIAN, Mihaela. MANAGEMENTUL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE SCHOOL MANAGEMENT// https://www.jsrpublishing.com/userfiles/files/archive_pages/64/5._MANAGEMENTUL_ORGANIZAIEI_COLAR_E.pdf.

în raport de obiective pedagogice care vizează eficiența activităților sale specifice: educația, instruirea, consilierea și orientarea școlară, asistența pedagogică, formarea profesională.

5. Aplicații

Însărcinare didactică:

1. Elaborați un eseu cu genericul „Cultura organizațională în entitatea X
2. Ce însemnătate are conceptul de sistem social deschis în analiza organizațiilor școlare?
3. Identificați statusurile și rolurile formale în clasa de elevi.
4. Elaborați 2 ipoteze cu privire la cultura organizațională în USARB.
5. Identificați metodele și tehnicile de cercetare adecvate studierii culturii organizaționale în USARB.

Studiu de caz:

ONOFREI, ALIONA. CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN SPAȚIUL UNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA <http://revista.amtap.md/2017/11/22/cultura-organizationala-in-spatiul-universitar-din-republica-moldova/>

BIBLIOGRAFIE

1. CEACÎR IRINA. CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN CONTEXTUL MODERNIZĂRII ADMINISTRAȚIEI PUBLICE LOCALE: ABORDARE POLITOLOGICĂ Specialitatea 561.01 – Teoria, metodologia și istoria politologiei; instituții și procese politice. Teza de doctor în științe politice. Chișinău, 2018;
2. CEBAN, Svetlana. Cultura organizațională- condiție pentru un mediu școlar incluziv, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/314-319_6.pdf;
3. COVAS, Lilia, PÎRLOG, Angela. Dimensiunile culturii organizaționale și culturii naționale: analiza cross-națională. În: Revista Economica, nr.3 (101), 2017, <http://oaji.net/articles/2017/1425-1511954284.pdf>;
4. COVAȘ, Lilia. IMPACTUL CULTURII ORGANIZAȚIONALE ASUPRA ANGAJAMENTULUI ORGANIZAȚIONAL http://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/463/Covas-L_conf_septembrie_2017_vol_1.pdf?sequence=1&isAllowed
5. CHIȘLEA, Ion. Cultura organizațională în Moldova și impactul ei asupra performanței companiilor, [Online][accesat la 23 februarie 2017]. Disponibil: <http://www.eco.md/>

- index.php/marketing/hr/item/2917-cultura-organiza%C5%A3ional%C4%83-9.
%C3%AEnmoldova-%C5%9Fi-impactul-ei-asupra-performan%C5%A3ei-companiilor
6. COTOS, Ludmila. ROLUL STILULUI MANAGERIAL ÎN DEZVOLTAREA CULTURII ORGANIZAȚIONALE,
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71_74_Rolul%20stilului%20managerial%20in%20dezvoltarea%20culturii%20organizationale.pdf
 7. COJOCARU, V. Gh. Management educațional. Ghid pentru directorii unităților de învățământ. Chișinău: Știința, 2002;
 8. COJOCARU, V., SACALIUC, N. Management educațional. Ediție completată și revăzută. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013;
 9. CRISTEA, S., Managementul organizației școlare. Editura de stat didactică și pedagogică: București, 2008;
 10. JUC, V., NISTIRIUC, I. Unele aspecte privind evoluția culturii organizaționale a administrației publice locale în Republica Moldova. În: Moldoscopia (probleme de analiză politică). Nr.2 (LXXVII). Chișinău: USM, USPEE, AMSP, 2017, p.53-59;
 11. GUZGAN, Valentin. Modalități de evaluare a nivelului culturii organizaționale în unitatea școlară
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/45_48_Modalitati%20de%20evaluare%20a%20nivelului%20culturii%20organizationale%20in%20unitatea%20scolară.pdf;
 12. HUDREA, Adrian. Cultura organizațională în mediul universitar românesc//Revista Transilvană de Științe Administrative, nr.1 (36) 2015, pp. 68-77;
 13. HUDREA, Adrian. Studiul și analiza culturii organizaționale. În:Revista Transilvană de Științe Administrative, nr. 2 (35), 2014);
 14. MACARI, Pavel. Cultura organizațională a școlii în contextual schimbării,
http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1377/Conf_2018_V2_pg297-302.pdf?sequence=1&isAllowed=y;
 15. MOLDOVAN, Octavian, MACARIE, Felicia. Cultura organizațională în administrația publică: o analiză comparativă. ÎN. Revista Transilvană de Științe Administrative,
https://www.researchgate.net/publication/312304627_Cultura_organizationala_in_administratia_publica_o_analiza_comparativa
 16. NISTIRIUC, Irina. Aspecte generale privind cultura organizațională în cadrul administrației publice. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice. 2016, nr.2. p. 177-185. 0.6 c.a. categoria B 1.5.

17. NISTIRIUC, Irina. Evoluția culturii organizaționale în contextul tranziției de la administrația publică etată la administrația publică locală autonomă în Republica Moldova. În: Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare. Chișinău: CEP USM, 2011, p.337-339;
18. NISTIRIUC, Irina. Unele aspecte privind evoluția culturii organizaționale a administrației publice locale din Republica Moldova. În: Moldoscopie. Probleme de analiză politică. Nr. 2 (LXXVII), 2017. p. 53-69. 0.9 c.a. categoria C;
19. ONOFREI, ALIONA. CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ÎN SPAȚIUL UNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA
<http://revista.amtap.md/2017/11/22/cultura-organizationala-in-spatiul-universitar-din-republica-moldova/>;
20. TOLCIU, Andreia-Teodora. Cultura organizațională transculturală. O cercetare empirică//
<http://oeconomica.org.ro/files/pdf/129.pdf>;
21. SVETLICINÎI, Rodica. Considerațiuni generale privind cultura organizațională în organizațiile din sectorul public:. În: Moldoscopie (Probleme de analiză politică) Nr.4 (LIX). Chișinău: USM, 2012, p. 66-72.

Cursul nr.11 Școala și comunitatea

1. Mediu social al școlii
2. Colaborarea și comunicarea cu agenții economici locali.
3. Diagnosticul parteneriatului școlii cu familia și comunitatea din perspectiva realităților din Republica Moldova
4. Societate, comunitate, familie versus calitatea educației: foaie de parcurs pentru perioada 2021-2030
5. Aplicații.

1. Elementele componente ale mediului social al școlii

Nici o organizație, unitate sau individ nu pot exista fără să depindă și fără să fie influențate de mediu. Ca o parte a unui grup societal mai mare, organizațiile școlare se află sub presiunea grupurilor ideologice, a sistemelor politice, a condițiilor economice a diferitelor tendințe din societate. Școlile nu pot ignora sfera economicului, politicului și cultural-ideologicului, care constituie mediul lor. Școlile depind de mediu pentru a obține resursele materiale, resursele umane și în final, pentru a exista⁵⁰⁰.

Există multe elemente de mediu pentru fiecare în parte, de la indivizii care o formează, până la organizațiile auxiliare care o influențează și care îi asigură serviciile. Unele părți din mediu sunt mai importante pentru supraviețuirea organizației decât altele; acestea sunt mediile imediate. În general, considerăm indivizii care ocupă poziții în școli — administratorii, profesorii, elevii personalul auxiliar — a fi componente ale organizării interne. Totuși, fiecare dintre aceștia aduce o personalitate și un fond de cunoștințe unice în școală, care pot fi considerate ca „influențe de mediu”.

Pornind de la faptul că comunitatea socială constă dintr-un ansamblu de instituții ce exercită influențe asupra generației în creștere, care se cer coordonate, corelate, sistematizate și fortificate, cercetătorii din domeniul științelor educației au inclus în circuitul științific **conceptul de parteneriat educațional**. *Conceptul nominalizat tinde să devină unul central în pedagogia contemporană și denotă abordarea de tip sistemic/holistic și de tip curricular, flexibilă și deschisă pentru soluționarea problemelor educative, reliefând interrelațiile agenților educaționali în ansamblul complexității lor, destinate realizării optime a posibilităților de învățare și a managementului acestora (în cadrul instituției de învățământ)*⁵⁰¹. Parteneriatul educațional

⁵⁰⁰ DIACONU, Mihai. Sociologia educației, p. 242.

⁵⁰¹ CUZNETOV, Larisa. Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Larisa Cuznețov. UPS „Ion Creangă” din Chișinău; IȘE. Primex com SRL, 2018, //

reprezintă un concept fundamental și complex, ce reflectă o atitudine și o relație de colaborare a agenților sociali, care devin parteneri în câmpul educației.

În accepțiunea mai multor cercetători, parteneriatul educațional este definit ca o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul sistemului și procesului educațional.

Este de reținut că parteneriatul educațional se desfășoară în paralel cu procesul instructiv educativ. Ca și acestuia, factorii de decizie și actorii educaționali, trebuie să-i confere o atenție constantă, imprimându-i un caracter sistematic, prospectiv și permanent. Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală-comunitate implică un ansamblu de agenți educaționali: copiii, părinți, educatori, învățători, profesori, manageri, psihologi, membri ai comunității, ce sunt implicați în creșterea, educația și ocrotirea sănătății copilului; reprezentanți ai bisericii, poliției, jurisprudenței, ONG-urilor și ai mass-media⁵⁰².

Definirea noțiunii de parteneriat educațional este propusă în literatura de specialitate la nivelul unui concept operațional, menționează Sorin Cristea⁵⁰³. Din această perspectivă, parteneriatul educațional constituie:

- un angajament într-o acțiune comună negociată;
- o contribuție de resurse, de schimbări, de contacte, de rețele asociate în scopuri constructive; - o prestare de servicii educative realizată de agenții sociali;
- un acord de colaborare mutuală între partenerii egali care lucrează împreună pentru realizarea scopului;
- un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, prin acțiuni coerente, plecând de la definirea obiectivelor-cadru cu repartizarea clară a responsabilităților și a procedurilor de evaluare (într-un spațiu și timp delimitat).

Reieșind din cele expuse conchidem că parteneriatul educațional îndeplinește două funcții generale complementare:

- a) funcția de deschidere organizațională a grădiniței/școlii spre variate instituții și personalități aflate în afara sistemului de învățământ;
- b) funcția de acțiune sinergetică exercitată în interiorul sistemului de învățământ și în exteriorul sistemului de învățământ; relația școlii cu alte instituții sociale implicate în mod direct și indirect în realizarea finalităților educației.

http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1965/Monografie_Parteneriatul_Scoala-familie-comunitate.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁵⁰² CUZNETOV, Larisa. Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Larisa Cuznețov. UPS „Ion Creangă” din Chișinău; IȘE. Primex com SRL, 2018, //

http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1965/Monografie_Parteneriatul_Scoala-familie-comunitate.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁵⁰³ CRISTEA, Sorin.

În accepțiunea cercetătorilor din domeniul pedagogiei, tipurile de parteneriat educațional sunt clasificate în funcție de trei criterii:

- a) domeniul de activitate (parteneriat cultural, economic, de asistență socială etc.);
- b) sfera de acțiune (parteneriat intern sau extern);
- c) modul de funcționare, care poate fi parteneriat de promovare și de realizare a unor proiecte educative; colaborare partenerială bazată pe diferite rețele de socializare⁵⁰⁴.

Încă din perioada anilor '80, în lume s-a acreditat ideea unui „management bazat pe comunitatea locală” a școlii, care presupune implicarea factorilor comunității locale în luarea deciziilor privind predarea și învățarea, finanțarea și angajarea de personal în care deservește comunitatea locală respectivă. O asemenea strategie de management se bazează pe două argumente⁵⁰⁵. Mai întâi, cei care au susținut-o considerau că oamenii care sunt afectați de deciziile privind educația se cuvine să fie implicați în luarea acestor decizii. În al doilea rând, se argumenta că o decizie, odată luată, are mai multe șanse de succes dacă cei pe care îi afectează au ajutat la luarea ei.

Compoziția unei echipe de management al școlii bazată pe comunitatea locală include, în afară de profesori, părinți, directori, membri ai comunității, elevi, reprezentanți ai mediului local de afaceri, reprezentanți ai diferitelor asociații/fundații interesate de educație.

În unele școli, părinții îi meditează pe elevi după orele de școală, servesc ca asistenți în clase, participă la discuțiile cu profesorii de după-amiază, pentru a afla cum să-și ajute mai bine copiii să reușească în școală, și organizează acțiuni educative speciale.

Există numeroase studii internaționale și câteva studii naționale, care pun în evidență faptul că implicarea părinților are un impact benefic asupra învățării. O sinteză a beneficiilor implicării părinților în viața școlii se prezintă, după cum urmează:

Implicarea părinților:

- a) contribuie la atingerea unor rezultate mai bune ale învățării;
- b) duce la creșterea motivației copiilor de a învăța;
- c) formează și dezvoltă cultul învățării;
- d) reduce absenteismul și abandonul școlar;
- e) racordează oferta educațională a școlii la cerințele beneficiarilor direcți ai educației – ale elevilor, părinților și comunităților;

⁵⁰⁴ CUZNETOV, Larisa. Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Larisa Cuznețov. UPS „Ion Creangă” din Chișinău; IȘE. Primex com SRL, 2018, // http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1965/Monografie_Parteneriatul_Scoala-familie-comunitate.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁵⁰⁵ DIACONU, Mihai. Sociologia educației, p. 244.

- f) dezvoltă parteneriatele elevi – părinți – școală – comunitate;
- g) consolidează legăturile umane dintre copii, părinți și cadrele didactice;
- h) creează medii incluzive de învățare, oferind tuturor copiilor posibilitatea de a se dezvolta și afirma;
- i) eficientizează comunicarea școală – părinte;
- j) consolidează meritocrația, diminuează fraudă academică;
- k) sporește autoritatea și prestigiul cadrelor didactice din școală;
- l) contribuie la socializarea academică (educațională) a părinților;
- m) crește nivelul de încredere a părinților în cadrele didactice;
- n) oferă sprijin școlii în extinderea și diversificarea activităților instructiv-educative, cultural-sportive și de agrement;
- o) contribuie la îmbunătățirea condițiilor fizice în școală⁵⁰⁶.

Unul din factorii care influențează semnificativ rezultatele învățării demonstrate de elevi este nivelul de educație a părinților. Astfel, la nivelul tuturor țărilor ce au participat la evaluarea PISA 2015, **elevii părinții cărora au un nivel mai înalt de educație, înregistrează și punctaje mai înalte la testările în cauză, diferențele medii fiind de circa 100 de puncte**⁵⁰⁷. Această corelație se înregistrează și în cazul Republicii Moldova. Astfel, elevii părinții cărora au un nivel de studii mai înalt, au punctaje PISA mai bune.

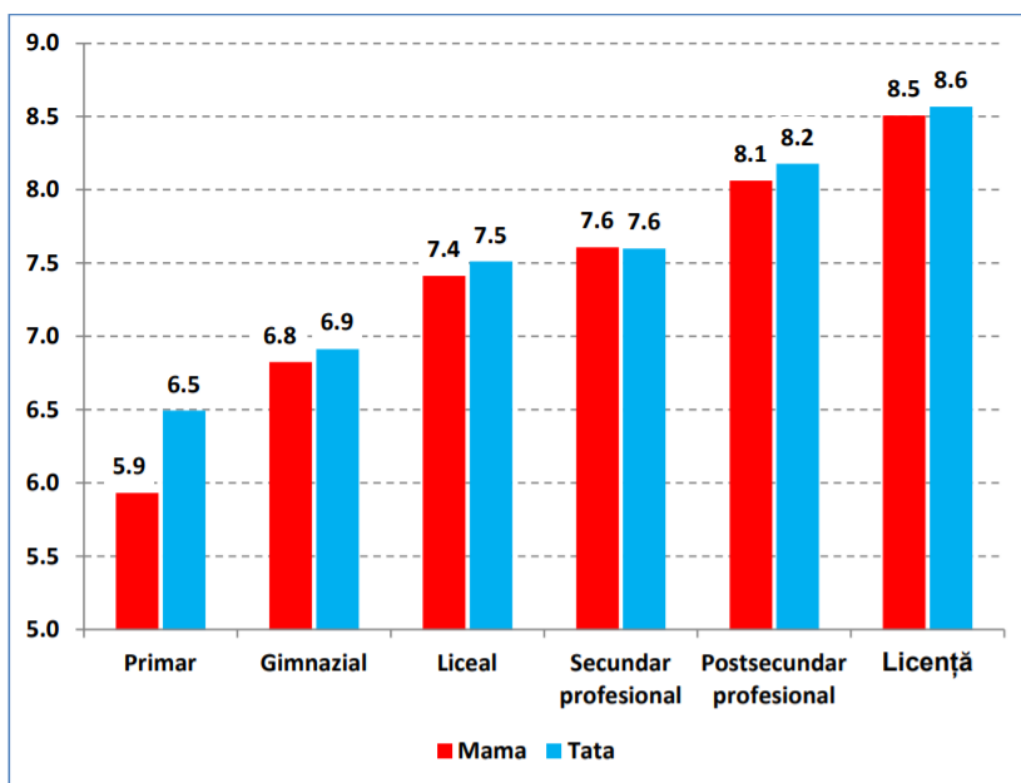
Rezultatele evaluărilor naționale confirmă asocierile depistate în cadrul evaluărilor PISA. Astfel, conform datelor din Sistemul de cartografiere a școlilor primare, gimnaziilor și liceelor, în cazul părinților cu doar studii primare, nota medie la matematică, examenul de absolvire a gimnaziului, este de doar 5,9 puncte în cazul studiilor mamei și de doar 6,5 puncte în cazul studiilor tatălui. La polul opus – în cazul părinților cu studii superioare de licență –, notele în cauză sunt, respectiv 8,5 (mamele) și 8,6 (tații). Diferența de două puncte este semnificativă, în special, în cazul concursurilor de admitere în instituțiile de învățământ de formare profesională. Evident, absolvenții cu note mai mici nu vor avea acces la profesiile „de prestigiu”⁵⁰⁸.

NOTELE MEDII LA EXAMENUL DE ABSOLVIRE A GIMNAZIULUI, MATEMATICĂ, ANUL 2013, ÎN FUNCȚIE DE NIVEUL DE STUDII ALE PĂRINȚILOR

⁵⁰⁶ GREMALSCHI, A., PERCIUN, D., COSTACHI, I. Ghid pentru organizațiile obștești ale părinților elevilor din învățământul primar, gimnazial și liceal. Chișinău, 2016, p. 5-6.

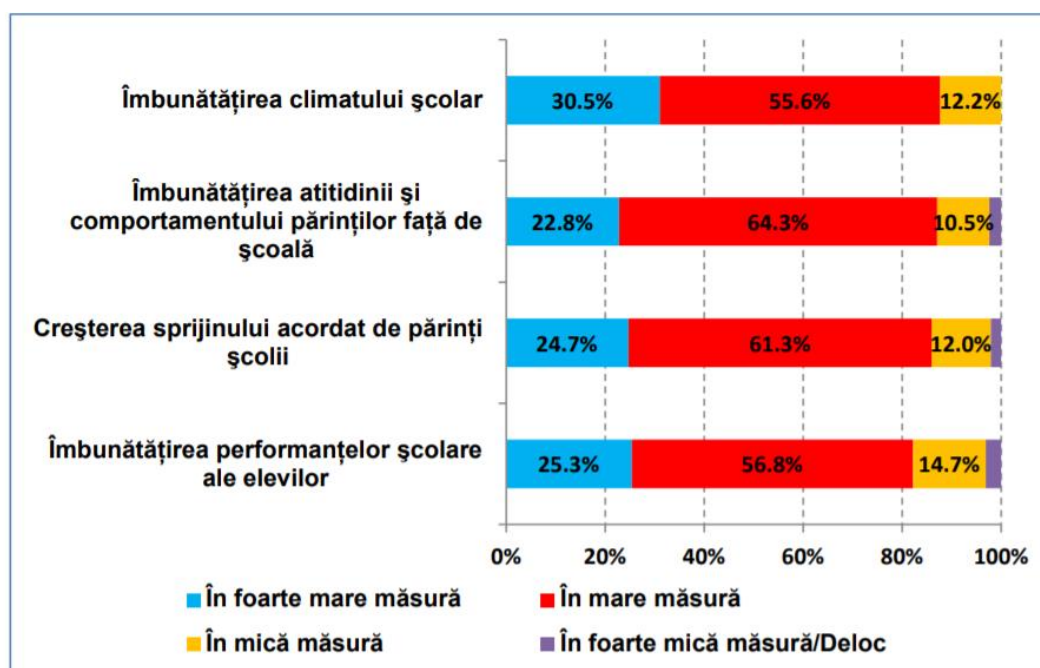
⁵⁰⁷ GREMALSCHI, Anatol. Guvernanța învățământului general: descentralizare, participare, implicare Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2017// <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiu-Guvernanta-Invatamantului-general.pdf>.

⁵⁰⁸ GREMALSCHI, Anatol. Guvernanța învățământului general: descentralizare, participare, implicare Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2017// <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiu-Guvernanta-Invatamantului-general.pdf>.



Sursa: Sistemul de cartografiere a școlilor primare, gimnaziilor și liceelor, 2017

DISTRIBUIREA RĂSPUNSURILOR DIRECTORILOR DE ȘCOLI LA ÎNTREBAREA „ÎN CE MĂSURĂ IMPLICAREA PĂRINȚILOR CONTRIBUIE LA...?”



(Sursa: Goraș-Postică V. (coord.), Chicu V., Cheianu D., Bezede R. Implicarea părinților în activitatea școlii. În Didactica Pro, nr. 6 (52), decembrie 2008, p. 6.)

Modalitățile de implicare a părinților în administrarea instituțiilor de învățământ în care învață copiii lor sunt mult mai reduse, majoritatea din ei preferând să nu fie membri ai

organizațiilor din cadrul școlilor. Astfel, conform datelor studiului sociologic reprezentativ la nivel național "Etica și integritatea academică în învățământul general", desfășurat în anul 2016 cu suportul financiar al Fundației Soros-Moldova, **circa 73% din părinți niciodată nu au fost membri ai asociațiilor părintești din școli, organizații, care, conform legii, pot influența deciziile luate de administrațiile școlare**⁵⁰⁹.

	În anul de studii 2015-2016	În anii precedenți
Comitetului părintesc al clasei	13,3%	21,1%
Consiliului reprezentativ al părinților Comitetului părintesc al școlii	1,2%	2,5%
Consiliului de administrație a școlii	0,5%	,8%
Asociației părintești	3,0%	3,6%
La moment nu sunt membru	83,0%	-
Niciodată nu am fost membru	-	72,9%
NȘ/NR	0,9%	1,4%

Sursa: Gremalschi A., Vremiș M., Vladicescu N. Etica și integritatea academică în învățământul general. Studiu sociologic. Chișinău, 2016, pag. 22

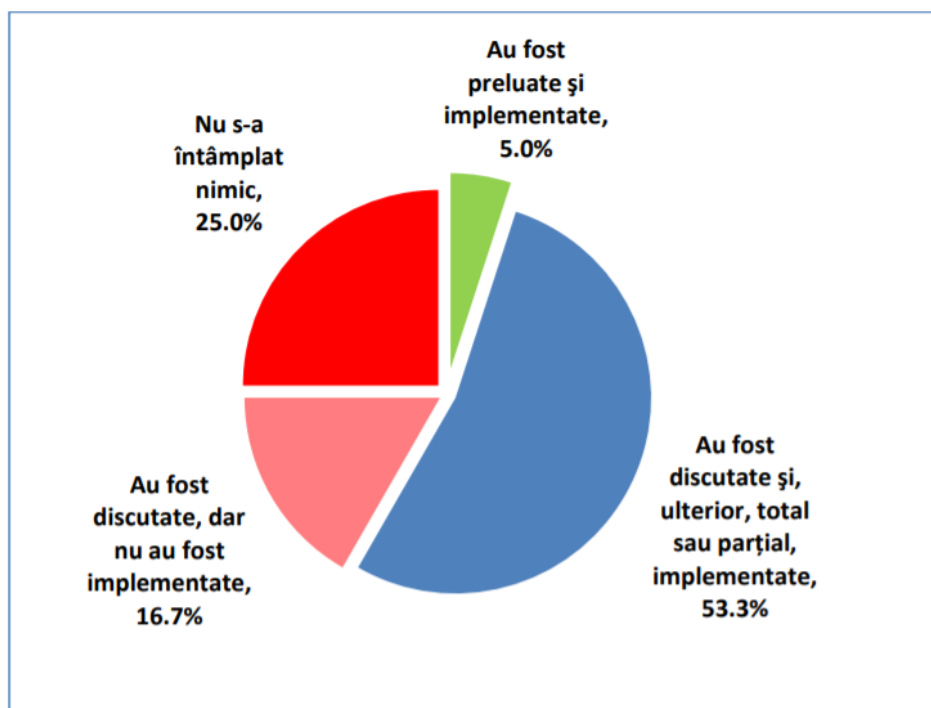
Majoritatea părinților participă doar la adunările organizate de dirigintele de clasă și cele organizate de conducerea școlii, frecvența acestor participări fiind de 1-2 ori pe întreg parcursul anului școlar. Ponderea părinților care nici o dată nu au participat la adunările organizate de organele reprezentative și consultative ale părinților este foarte mare: circa 46% în cazul adunărilor organizate de Comitetul părintesc al clasei; aproximativ 60% în cazul adunărilor organizate de Consiliul reprezentativ al părinților / Comitetul părintesc al școlii și de circa 62% în cazul adunărilor organizate de Asociația părinților. Evident, în cazul unui astfel de nivel de participare, părinții, de facto, nu-și exercită drepturile, fie chiar și modeste, de administrare a instituțiilor în care învață copiii lor. Accentuăm faptul că studiile cantitative, efectuate în cadrul cercetării sociologice nominalizate mai sus (interviurile și discuțiile în grup) relevă faptul că: rolul comitetului părintesc este perceput mai mult ca fiind unul de suport pentru cadrele didactice, în special pentru dirigintele clasei: colectarea plăților de la părinți, organizarea unor evenimente etc. activitățile organizate de consiliile reprezentative ale părinților / comitetelor părintești ale școlilor au mai mult un caracter de informare și mai puțin de implicare a acestora în administrarea instituțiilor. În ansamblu, putem constata că inițiatorii și liderii "din umbră" practic a majorității absolute a activităților desfășurate de organizațiile părintești rămân a fi cadrele didactice și cele de

⁵⁰⁹ GHREMALSCHI, Anatol ș.a. Etica și integritatea academică în învățământul general. Chișinău, 2016.

conducere din școli, autogovernarea părinților fiind la o etapă incipientă⁵¹⁰.

În ultimii ani, formele de comunicare a familiilor cu școala s-au diversificat, ședințele comitetelor de părinți ale claselor au devenit mai frecvente, iar, la luarea deciziilor, administrațiile școlare țin tot mai des cont de opiniile părinților.

REAȚIILE ADMINISTRAȚIILOR ȘCOLARE LA PROPUNERILE PĂRINȚILOR



Sursa: Marin M. Parteneriate pentru învățare. Sinteză de politici în domeniul educației. Institutul de Politici Publice, 2017, pag. 20

2 Colaborarea și comunicarea cu agenții economici locali

În condițiile economiei de piață, legătura dintre școală și mediul economic este esențială pentru supraviețuirea școlii și a agenților economici angajatori. Chiar dacă se discută și se afirmă foarte mult despre importanța parteneriatului școală–agenți economici, inclusiv în documente oficiale, este relevant faptul că nu există, încă, o abordare sistemică și praxiologică al acestuia. În știința pedagogică și practica managementului educațional actual s-a creat o situație paradoxală când, pe de o parte, parteneriatul școală–agenții economici se realizează sub diverse aspecte, iar pe de altă parte, problema teoriei și metodologiei acestuia rămâne cercetată fragmentar și nu este elaborat un model praxiologic bine încheiat⁵¹¹.

⁵¹⁰ GREMALSCHI, Anatol. Guvernanța învățământului general: descentralizare, participare, implicare Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2017// <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiu-Guvernanta-invatamantului-general.pdf>.

⁵¹¹ ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf.

În ceea ce privește realitatea din Republica Moldova, este de menționat că părinților le revine un rol important atât în consolidarea bazei tehnico-materiale a școlii în calitate de donatori, precum și implicarea în calitate de parteneri. În plus, ei contribuie substanțial la identificarea și atragerea partenerilor sociali, inclusiv prin intermediul Asociațiilor de părinți. De cele mai dese ori, în calitate de donatori importanți participă: MECC, FISM, organizațiile internaționale, fundațiile, guvernele statelor etc., oferind finanțări în baza unor programe. De facto, potrivit unor studii, circa 83% din finanțarea organizațiilor societății civile din Republica Moldova este acordată de fundațiile și organizațiile străine.

Practicarea parteneriatului educativ dintre școlile publice și agenții economici locali există de mult timp în lume⁵¹². Modalitățile în care agenții economici au înțeles să sprijine școlile au fost foarte diverse. În unele locuri, agenții economici au sponsorizat pregătirea directorilor de școli și crearea unei bănci de date care să permită conectarea școlii la resursele informaționale ale comunității locale. Alții au oferit consiliere profesională pentru elevi, au furnizat școlilor echipamente pentru laboratoare și calculatoare. Au fost sponsorizate programe care să permită reducerea numărului de elevi în sălile de clasă sau au fost oferite profesorilor sponsorizări pentru participarea la diferite conferințe sau mese rotunde legate de perfecționarea lor profesională. Au fost și cazuri când s-au instalat telefoane în sălile de clasă, astfel încât părinții să poată comunica cu profesorii în mod direct. Unele companii private au oferit elevilor posibilitatea de a utiliza, sâmbăta, laboratoarele firmei, sub supravegherea profesorilor de științe, în cadrul unor lecții care aveau nevoie de asemenea resurse. Au fost și practici care au trezit scepticismul în legătură cu acest parteneriat: de exemplu, conditionarea furnizării gratuite a unui computer pentru școală de achiziționarea de către părinți a produselor firmei, până la o anumită valoare; sau oferirea gratuită a unor dulciuri acelor copii din clasa I care pot face dovada că pot citi texte cu reclame pentru produsele firmei⁵¹³.

Există discuții legate de posibilitatea ca interesele agenților economici care sponsorizează școala să influențeze într-o măsură nepermis de mare conținutul și obiectivele educative ale școlii respective.

Inercările de a folosi managementul bazat pe parteneriatul local pentru a schimba structura de bază a a ridicat probleme serioase privind măsura în care opinia publică este de acord cu scopurile metodele restructurării școlilor, în funcție de interesele partenerilor economici⁵¹⁴.

⁵¹² DIACONU, Mihai. Sociologia educației, <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiu-Guvernanta-invatamantului-general.pdf>ției, p. 2

⁵¹³ DIACONU, Mihai. Sociologia educației, <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiu-Guvernanta-invatamantului-general.pdf>ției, p. 2

⁵¹⁴ DIACONU, Mihai. Sociologia educației

Dacă e să ne referim la situația din Republica Moldova constatăm că este **problematică obținerea finanțării din partea agenților economici autohtoni**. Potrivit art. 36 al Codului fiscal, agentul economic rezident are dreptul la deducerea oricăror donații făcute de el pe parcursul perioadei fiscale în scopuri filantropice sau de sponsorizare, dar nu mai mult de 5% din venitul impozabil. Totodată, donațiile în scopuri filantropice sau de sponsorizare sunt deduse numai în cazul confirmării lor în modul stabilit de Guvern. Astfel, procedura sponsorizării este supusă unor mecanisme birocratice, fiind una complicată și nemotivată. În plus, în anul 2016 deducerea donațiilor filantropice s-a redus de la 10% la 5%. Potrivit unor studii, facilitățile constituie motivul principal de practicare a filantropiei în mai puțin de 4% din cazuri.

Majoritatea companiilor mari lansează activități filantropice, fiind interesate în crearea unei imagini favorabile pe piață. Este vorba de StarNet, Moldcell, Kaufland, Kärcher, Victoriabank, MAIB, Mobiasbanca, S.A. Vitanta etc. Compania Orange Moldova s-a implicat în programul național „Clasa viitorului – Future Classroom Lab” (FCL), care prevede crearea spațiilor de instruire deschise, unde profesorii și elevii experimentează scenarii de predare–învățare inovative, folosind tehnologii digitale (programare, robotică, senzori, media digitală și echipamente de fabricație)⁵¹⁵.

Spre deosebire de orașe, în localitățile rurale este redus numărul agenților economici, la fel ca și potențialul lor financiar. Prin urmare, devine mai dificilă prestația lor în calitate de donatori sau sponsori.

O direcție magistrală în acest context o reprezintă formarea clusterelor. Formarea și dezvoltarea acestora sunt văzute în prezent ca niște piloni centrali ai dezvoltării locale. Ineficiența rezultatelor locale este datorată de cele mai multe ori faptului că politicile guvernamentale și implicit și cele locale nu sunt focalizate asupra unor clusterse educaționale. Pe de altă parte, inițiativele de formare a clusterelor necesită implementarea unor strategii bazate pe logica economică. *Inițiativele de tip cluster reprezintă eforturi concentrate pentru creșterea bunăstării și a competitivității dintr-o anumită regiune incluzând instituții de învățământ, agenți economici, administrația locală, organizații nonguvernamentale.* Principala caracteristică a clusterelor este organizarea flexibilă, fiecare participant îndeplinind anumite activități în funcție de cerințele societății, pieței și de strategia clusterului. Clusterelor sunt privite ca un instrument de promovare și susținere a competitivității, a inovării, a dezvoltării la toate nivelurile (local, regional, național și internațional).

⁵¹⁵ ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf.

În consecință, ca efect al activității în comun și sinergetic, au de beneficiat toți membrii clusterului. Un cluster educațional este o rețea de parteneriate create și formalizate la nivel local/regional/național/internațional, având un scop major: de a dezvolta comunitatea (calitatea mediului educațional, social și economic) prin valorificarea și amplificarea capitalului uman și oferirea unor servicii/produse educaționale de calitate.

În același timp, instituțiile de învățământ nu-și pierde identitatea în cadrul clusterului, ci oferă servicii care să răspundă unor părți a nevoilor beneficiarilor, se dezvoltă, devine o organizație care învață. Internaționalizarea clusterului poate fi realizată prin implicarea diasporei care au păstrat relațiile cu comunitatea⁵¹⁶.

În situația în care colaborarea școlii cu agenții economici lasă de dorit, un rol important le revine organizațiilor neguvernamentale, specializate în domeniul colaborării cu școlile și sistemul educațional, dispunând de un potențial notabil care este valorificat în cadrul parteneriatelor educaționale. O parte din ONG-uri s-au implicat în proiecte didactice și educaționale:

- consiliere și orientare vocațională;
- consilierea părinților;
- formarea formatorilor pentru domenii specifice;
- promovarea obiectivelor și ofertelor educaționale la nivelul instituțiilor etc.

Activitățile sunt asigurate financiar fie din resursele proprii ale organizațiilor, fie în baza unor proiecte acordate de donatori. Alți agenți din sectorul asociativ intervin prin sensibilizarea opiniei publice (agenți economici) față de problemele școlii, facilitarea încheierii unor parteneriate între școli și partenerii interni sau externi etc. Mai mult de atât, numeroase proiecte finanțate de donatorii externi sunt destinate exclusiv mediului rural, fiind competitive la aplicare doar asociațiile ce activează la nivel local sau regional. Școlile din mediul urban sunt mai avantajate în aspect financiar din mai multe considerente: nți, produse alimentare, lecții de instruire etc.⁵¹⁷.

În ceea ce urmează, vom încerca să deducem posibilele beneficii pentru parteneri.

Comunitatea:

- diminuarea absenteismului și abandonului școlar conduce la o mai bună familiarizare a copiilor cu normele sociale, reducerea comportamentelor de risc și integrarea lor în societate;

⁵¹⁶ ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf;

⁵¹⁷ ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf.

- cultivarea valorilor social-umane, a sentimentului respectului și responsabilității conduce la formarea unei atitudini grijulii față de spațiul și bunurile publice;

- conștientizarea necesității implicării benevole în activități publice în folosul comunității (voluntariatul);

- formarea și promovarea imaginii pozitive a comunității de către învățători și elevi. În mai multe localități rurale, școala este unicul prestator de servicii cultural-informaționale și educaționale (sală de calculatoare, sală sportivă, bibliotecă, sală festivă, cabinet medical, cantină publică pentru categoriile defavorizate etc.).

Beneficiile pentru școală:

- asigurarea unei educații de calitate;
- reconfigurarea relațiilor în cadrul colectivului pedagogic;
- consolidarea bazei tehnico-materiale;

Partenerii ar putea asigura comunicarea școlii cu organele puterii de stat în vederea soluționării unor probleme;

- creșterea competitivității școlii și poziționarea pe piața serviciilor educaționale;
- creșterea atractivității investiționale;
- diversificarea relațiilor cu partenerii publici și dezvoltarea unor proiecte durabile.
- motivația profesorilor: Eficientizarea activității didactice și educaționale;
- continua perfecționare a curriculumului;
- diminuarea tensiunilor și reducerea situațiilor conflictuale în clasă;
- formarea sau perfecționarea capacităților manageriale prin intermediul proiectelor;
- asigurarea succesului școlar la disciplina respectivă.

Pentru elevi implicarea partenerilor comunitari produce următoarele efecte pozitive:

- generează entuziasm și motivație;
- conștientizarea necesității schimbărilor atât la nivel individual, cât și social;
- scade nivelul de participare a adolescenților în activități de risc;
- învățarea extracurriculară și extrașcolară de tip non formal;
- operarea cu obiecte educaționale concrete;
- însușirea diferitor roluri sociale;
- dezvoltarea abilității de autoanaliză și auto-reflecție;
- dezvoltarea creativității și deschiderii spre nou;
- preluarea informației de la specialiști profesioniști;
- extinderea orizonturilor cognitive interacționând cu alți elevi, dar și maturi;
- dezvoltarea spiritului de echipă și conștientizarea intereselor comune și comunitare;
- obținerea beneficiilor materiale din prestarea unor servicii;

- absolvenții dobândesc aptitudini de adaptare în mediul social, asigurându-se orientarea profesională⁵¹⁸.

Un partener fundamental în mediul rural este biserica, implicându-se prin:

- organizarea unor manifestări culturale artistice comune (serbări, expoziții, spectacole etc.) cu ocazia marilor sărbători creștine: Crăciun, Paști, Hramul satului etc.;

- participarea reprezentanților bisericii la manifestări organizate de către școală: deschiderea/închiderea anului școlar, sfințirea locașului școlii, lectorate cu părinții, întâlniri ale reprezentanților bisericii cu elevii;

- participarea reprezentanților bisericii la campanii destinate eradicării: violenței, comportamentelor deviate în rândul elevilor, traficului de copii etc.

O importantă misiune educativă și filantropică o au preoții parohi, promovând valorile creștine și contribuind la:

- educarea cu privire la drepturile copilului și la beneficiile pe care respectarea acestora le aduce întregii comunități;

- organizarea de excursii, pelerinaje la diverse așezăminte bisericesti (mănăstiri, schituri); participarea reprezentanților bisericii la campanii destinate eradicării: violenței, comportamentelor deviate în rândul elevilor, traficului de copii etc.;

- sesizarea situațiilor de abuz, neglijare și exploatare; implicarea în rezolvarea problemelor prin structurile comunitare consultative;

- mobilizarea comunității, pentru a sprijini familiile și copiii aflați în nevoie; implicarea în dezvoltarea unor servicii pentru copii și familii la nivelul comunității⁵¹⁹.

3. Diagnosticul parteneriatului școlii cu familia și comunitatea din perspectiva realităților din Republica Moldova

Literatura în mod consistent documentează asocierea pozitivă între un șir de activități ale părinților acasă și la școală legate de educația copiilor și realizările educaționale ale copiilor. Această relație pozitivă se menține în cadrul diverselor discipline, în grupuri etnice, de gen, precum și în timp. Cele mai eficiente forme de implicare a părinților depind de vârsta copilului. La finele perioadei copilăriei și în adolescență, deseori, nu mai este vorba de ajutor sau instrucțiuni directe, ci mai degrabă de modelarea comportamentelor pozitive (cum ar fi perseverența în depășirea

⁵¹⁸ ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf.

⁵¹⁹ ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf

dificultăților) și manifestarea, în special, prin intermediul comunicării orale, a interesului față de învățarea copilului.

În Republica Moldova, conform răspunsurilor directorilor, în medie, circa 36% din părinți participă în consilii ale părinților sau în comitetul de conducere a instituției de învățământ și circa 37% din părinți participă în calitate de voluntari în activități fizice sau extra-curriculare. În medie, doar unul din trei părinți participă în comitetul de conducere a instituției de învățământ, ceea ce indică faptul că părinții în Republica Moldova se implică slab în activitățile școlare.

Datele PISA 2015, de asemenea arată că activitățile părinților, care sunt, în general, caracteristice unui mediu familial grijuliu - în special, ”petrecerea timpului doar discutând” și ”luarea meselor principale împreună” cu copilul - sunt corelate pozitiv nu doar cu realizările academice, ci și cu alte domenii ale vieții lor, cum ar fi măsura în care elevii sunt satisfăcuți cu privire la viața lor proprie (OECD, 2017⁵²⁰).

Implicarea părinților nu doar acordă sprijin suplimentar învățării copilului lor, ci poate, de asemenea, să aducă mai multă responsabilitate în sistemul educațional. În practică, totuși, măsura în care acest lucru duce la rezultate pozitive este discutabilă. În unele cazuri, inițiativele de responsabilitate, care sporesc implicarea părinților în școală, par să modereze impactul resurselor școlii: de exemplu, atunci când părinții sunt în consiliul de administrație a școlii ei pot asigura folosirea resurselor școlii în interesul copiilor, nu al personalului școlii.

În multe cazuri, însă, inițiativele comunitare de monitorizare, care sporesc informația privind calitatea serviciilor prestate de școli (de exemplu: privind absenteismul profesorilor sau privind nivelele de realizări ale elevilor), nu au dus la îmbunătățiri semnificative⁵²¹.

Cel mai des, participarea părinților la administrarea instituțiilor de învățământ se rezumă la discutarea în cadrul adunărilor părintești convocate de cadrele didactice a problemelor ce țin de drepturile și obligațiunile elevilor și părinților, de îmbunătățirea condițiilor fizice din școală și ajutorul pe care părinții trebuie să-l acorde școlii, de susținerea elevilor aflați în situație de risc, de susținerea elevilor capabili de performanțe. Școlile mai rămân încă reticente față de eventualele participări ale părinților și comunităților în angajarea, evaluarea, promovarea și stimularea cadrelor didactice și a celor manageriale, în alegerea disciplinelor opționale și a tematicii cercurilor școlare, în combaterea fenomenului plăților informale, în lupta cu corupția în învățământ⁵²².

Pe de altă parte, unii părinți nu prea sunt interesați de a participa prin activități concrete în viața școlii, iar administrațiile publice locale pasează problemele școlii organelor administrative

⁵²⁰ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

⁵²¹ REPUBLICA Moldova în PISA 2018, http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa2018.pdf

⁵²² ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf.

de nivel ierarhic mai superior, considerând că școala nu este a comunității, ci a raionului sau a guvernului.

Strategia pentru asigurarea egalității de gen 2017-2021⁵²³ include un obiectiv specific (1.4) pentru „Îmbunătățirea cadrului de politici pentru familiile cu copii pentru a asigura implicarea în egală măsură a părinților în creșterea și educarea copiilor”, care se așteaptă a fi atins prin acțiuni precum politicile de securitate socială modificate și aprobate; modificarea cadrului legislativ privind politicile familiale prin optica de gen și prin armonizarea cu standardele internaționale; îmbunătățirea reconcilierii vieții de familie și celei profesionale a femeilor și bărbaților; conștientizarea publică a politicilor demografice și sociale pentru reconcilierea vieții profesionale cu cea de familie; revizuirea cadrului de reglementare și a politicilor care includ dimensiunea de gen, în corespundere cu nevoile beneficiarilor serviciilor sociale; și programe de reintegrare socială pentru grupurile vulnerabile care iau în considerare dimensiunea de gen.

MECC, în parteneriat cu societatea civilă, ar trebui să sprijine părinții să devină parteneri în sprijinirea învățării copiilor lor, folosind bunele practici universale în programele eficiente de educație parentală, care includ:

(1) aportul la competențe „da bază” privind modul de promovare a învățării copiilor, cum să stabilească limite clare și consecvențe pentru copii, cum să recompenseze comportamentul adecvat cu laudă, cum să folosească „pauza” atunci când copiii se comportă necorespunzător;

(2) instruirea conexă în rezolvarea problemelor, comunicare și autocontrol care să fie concepută pentru a ajuta părinții să facă față mai bine stresului negativ al vieții și conflictului marital, fără de care nu pot fi mari avantaje din programele de competențe;

(3) activități care promovează rețele de sprijin pentru părinți, bazându-se pe activități de formare a părinților în comunitate, părinții având fiecare câte un amic în cadrul grupului de sprijin reciproc, de exemplu; și

(4) promovarea implicării părinților în școli și în comunitate - de exemplu, „temele pentru acasă”, care oferă părinților exemple de întrebări pe care le-ar putea pune profesorilor și modul în care aceștia ar putea să-și împărtășească cunoștințele despre copilul lor cu profesorii. În caz contrar, neglijarea importanței educației în familie și pentru familie, diminuarea nivelului de corelare și de cooperare a școlii cu familia în educația copiilor, ca factori educaționali de bază, creează riscuri majore de asigurare a unui impact pozitiv, de durată, a educației și a dezvoltării personalității copilului/ tânărului. În același sens, se pune în pericol și starea generală de sănătate morală, psihoemoțională a societății, orientarea ei valorică⁵²⁴.

⁵²³ HOTĂRÎREA Guvernului nr. 259 din 28.04.2017 „Cu privire la aprobarea Strategiei pentru asigurarea egalității între femei și bărbați în Republica Moldova pe anii 2017-2021 și a Planului de acțiuni privind implementarea acesteia

⁵²⁴ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf

4. Societate, comunitate, familie versus calitatea educației: foaie de parcurs pentru perioada 2021-2030

OBIECTIVUL STRATEGIC nr.4 din Strategia 2030 prevede:

- asigurarea coeziunii și protecției sociale a tuturor actanților educaționali pentru oferirea educației de calitate. Direcții prioritare de acțiuni: Această direcție prevede un ansamblu de acțiuni privind asigurarea responsabilității reciproce a societății, comunității, familiei față de educație și a educației față de societate, comunitate, familie:

- promovarea unor politici de responsabilizare a societății pentru educație de calitate prin aplicarea unui cadru normativ și reglator în acest sens.

- diversificarea formelor și mecanismelor de implicare și motivare a comunității pentru a participa în procesul decizional și rezolvarea problemelor în educație.

- dezvoltarea formelor și mecanismelor de participare a familiei în rezolvarea problemelor în educație și încurajarea în mod special al taților.

- dezvoltarea durabilă a capacității echipelor comunitare privind fortificarea serviciilor de asigurare socială oferită la nivel de comunitate.

- crearea condițiilor de îmbunătățire a accesului la servicii sociale a grupurilor defavorizate din educație.

- reducerea semnificativă a corupției în instituțiile de învățământ în toate formele.

- promovarea educației parentale, în special, a taților, cu scopul creării unui mediu propice și sigur pentru dezvoltarea celor ce învață.

- asigurarea și promovarea parteneriatelor în sistemul de educație prin programe și proiecte de cooperare⁵²⁵.

Realizarea acestor deziderate presupune și alte acțiuni. Transformarea parteneriatului educațional într-o realitate presupune adoptarea unor măsuri generale la nivelul întregului sistem de învățământ⁵²⁶.

5. Aplicații

ÎNTREBĂRI ȘI SUGESTII PENTRU CONTINUAREA REFLECȚIEI

1. Ce se înțelege prin mediul social al școlii?

⁵²⁵ https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf.

⁵²⁶ IOSIFESCU, Ș. (coord.), Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București, ISE – MEC, 2001, p. 147.

2. Identificați, în baza studiilor sociologice empirice, modalitățile de implicarea părinților în guvernarea educației în Republica Moldova.
3. Cum evaluați gradul de implicarea a comunității în activitatea școlii?
4. Identificați problemele existente în implementarea parteneriatelor dintre școală și agenții economici în Republica Moldova.
5. Descrieți modalitățile de consolidare a parteneriatelor școală-familie-comunitate-agenți economici în vederea îmbunătățirii actului educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIEȘ, Vasile, CARA, Angela (coord.). Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate. Ghid metodologic. Chișinău, 2019,
http://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf;
2. AGABRIAN, M., MILEA, V. Parteneriate școală-familie-comunitate. Iași: Institutul European, 2005;
3. BĂRAN-PESCARU, A. Parteneriat în educație – familie Aramis Print, 2004;
4. BRAGHIȘ, M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar. Ghid metodologic. Chișinău: 2013;
5. BUNESCU, Gh., ALECU, G., BADEA, D. (coord.). Educația părinților – strategii și programe. Chișinău: Lumina, 1997;
6. CARA, A., SOLOVEI, R., STRECHE, M., ORÎNDAȘ, L. Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate. Studiu analitic. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017;
7. CARA, A.; BULAT, G.; GLOB, N., et al. Parteneriatul școală-familie-comunitate în asigurarea coeziunii sociale și calității în educație. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2018;
8. CARA, Angela. Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2019;
9. CHICU, V. Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general privind respectarea cadrului normativ-juridic în interacțiunea cu organizațiile obștești ale părinților. -școală-comunitate. București: Chișinău, 2016;
10. GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord.), CHICU, V, CHEIANU, D., BEZEDE, R. Implicarea părinților în activitatea școlii (secvențe din raportul asupra rezultatelor sondajului național, realizat printre directori de școli din R. Moldova). În Didactica Pro, nr. 6 (52), decembrie 2008, pag. 4-8;
11. CUZNEȚOV, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008;

12. CUZNETOV, Larisa. Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Larisa Cuznețov. UPS „Ion Creangă” din Chișinău; IȘE. Primex com SRL, 2018, // http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1965/Monografie_Parteneriatul_Scoala-familie-comunitate.pdf?sequence=1&isAllowed=y
13. GREMALSCHI, A., PERCIUN, D., COSTACHI, I. Ghid pentru organizațiile obștești ale părinților elevilor din învățământul primar, gimnazial și liceal. Chișinău, 2016;
14. GREMALSCHI, A., VREMIȘ, M., VLADICESCU, N. Etica și integritatea academică în învățământul general: Studiu sociologic. Chișinău, 2016; GREMALSCHI, Anatol. Guvernanța învățământului general: descentralizare, participare, implicare Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2017 // <https://ipp.md/wp-content/uploads/2018/03/Studiu-Guvernanta-Invatamantului-general.pdf>;
15. IOSIFESCU, Ș. (coord.), Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București, ISE – MEC, 2001;
16. MIHĂILESCU, I. Rolul familiei în dezvoltarea copilului. București: Cartea Universitară, 2004;
17. Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari. Raport asupra rezultatelor sondajului național, realizat printre directorii de școli din Republica Moldova. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2009;