

REVISTA *de* PEDAGOGIE

JOURNAL *of* PEDAGOGY

2020 (1) • LXVIII



COLEGIUL DIRECTOR:

Cercet. șt. dr. Mihai JIGĂU,
Institutul de Științe ale Educației, România
Prof. univ. emerit dr. Viorel NICOLESCU,
Universitatea din București, România
Prof. univ. dr. Constantin CUCOȘ,
Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România

REVISTA
DE
PEDAGOGIE

JOURNAL
OF
PEDAGOGY

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Prof. univ. dr. Gabriel ALBU, Universitatea de Petrol și Gaze din Ploiești, România
Cercet. șt. dr. Otilia APOSTU, C.N.P.E.E. - U.C.E.*, România
Acad. Alexandru BOBOC, Academia Română
Cercet. șt. dr. Laura Elena CĂPIȚĂ, C.N.P.E.E. - U.C.E.*, România
Prof. univ. dr. Carmen CREȚU, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România
Lector univ. dr. Alina Narcisa CRIȘAN, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, România
Conf. univ. dr. Roxana ENACHE, vicepreședinte, Asociația „Academia Pedagogilor”, România
Prof. univ. dr. İrfan ERDOĞAN, Universitatea din Istanbul, Turcia
Prof. univ. dr. Natasha Angelska GALEVSKA, Universitatea „Chiril și Metodiu” din Skopje, Macedonia
Prof. univ. dr. Dimitrios B. GOUDIRAS, Universitatea „Macedonia”, Salonic, Grecia
Cercet. șt. Atwell GRAHAM, Universitatea din Wales, Marea Britanie
Cercet. șt. dr. Irina HORGA, C.N.P.E.E. - U.C.E.*, România
Prof. univ. dr. Violeta MIRCHEVA, Institutul Național de Educație, Bulgaria
Prof. univ. dr. Ioan NEACȘU, Universitatea din București, România
Prof. univ. dr. Rodica NICULESCU, Universitatea „Transilvania” din Brașov, România
Prof. univ. dr. Aleksandra PEJATOVIĆ, Universitatea din Belgrad, Serbia
Prof. univ. dr. Rossitsa PENKOVA, Universitatea „K. Ohridski” din Sofia, Bulgaria
Lector univ. dr. Ana-Maria Aurelia PETRESCU, Universitatea „Valahia” din Târgoviște, România
Prof. univ. dr. Dan POTOLEA, Universitatea din București, România
Prof. univ. dr. Athina SIPITANOU, Universitatea „Macedonia”, Salonic, Grecia
Prof. univ. dr. Emil STAN, Universitatea de Petrol și Gaze din Ploiești, România
Acad. Alexandru SURDU, Academia Română
Prof. univ. dr. Nikos TERZIS, Universitatea „Aristotel”, Salonic, Grecia
Cercet. șt. dr. Simona Luciana VELEA, C.N.P.E.E. - U.C.E.*, România
Prof. univ. dr. Pavel ZGAGA, Universitatea din Ljubljana, Slovenia
*Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație - Unitatea de Cercetare în Educație

RESPONSABILI DE NUMĂR:

Cercet. șt. Oana IFTODE, Cercet. șt. dr. Ancuța PLĂEȘU

REDACTOR:

Miruna Luana MIULESCU

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ ȘI TIPAR:

Vlad PASCU

BROȘARE:

Constantin CHIȚU

Print ISSN: 0034-8678

Online ISSN: 2559-639X

Indexare BDI: CEEOL, Citefactor, Crossref, De Gruyter (IBZ and IBR), DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Google Academic și Ulrichweb. Articolele care conțin subiecte despre învățământul superior pot fi indexate și în HEDBIB.

Informațiile și punctele de vedere prezentate în contribuțiile publicate sunt cele ale autorului (autorilor) și nu reflectă neapărat opinia oficială a Revistei de Pedagogie.



ADRESA REDACȚIEI: Str. Știrbei Vodă Nr. 37, sector 1, București 010102

Tel.: 021-314.27.83 Fax: 021-312.14.47

E-mail: revped@ise.ro Pagina web: <http://revped.ise.ro>

2020 (1)
LXVIII

**REVISTA DE PEDAGOGIE/
JOURNAL OF PEDAGOGY
2020 (1) • LXVIII**

CUPRINS

Tinerii vulnerabili și inegalitatea socială. O analiză a situației sociale a tinerilor NEET în România	7
<i>Sebastian OC</i>	
Slaba calitate a procesului educațional – cauza principală a prerișirii timpurii a colii	31
<i>Adela Mihaela RANU</i>	
Poziționarea elevilor cu status socio-economic scăzut față de învățarea colară – studiu de caz	51
<i>Octavia BOR</i>	
Resurse sociale ale colilor din zonele defavorizate	71
<i>Aura AB R , Ovidiu BUNEA</i>	
Prezența experiențelor vieții, a tradițiilor și a istoriei romilor în manualele românești – o analiză a conținutului din perspectiva justiției sociale	93
<i>Cristina TUNEGARU</i>	
„Mersul pe sârmă”: provocări întâlnite de profesorii debutanți în practica didactică	115
<i>Miruna Luana MIULESCU</i>	
Competențele de cetățenie digitală ale viitorilor profesioniști în educație. Abordări în contextul măsurilor de distanțare socială generate de răspândirea Covid-19	137
<i>Mirela ALEXANDRU, Iulia Nyia CUI, Carmen DOBRI, Cristian-Vasile GHIȘĂ, Mihaela-Elena IONICĂ, Alina Andreea MUȘCĂ, Veronica Lulu Viorica SEREA, Leyla SAFTA-ZECHERIA</i>	
O privire critică asupra portofoliului ca instrument pentru învățarea reflectivă: percepția studenților	157
<i>Elena MARIN</i>	
Efectele activităților extracurriculare și extra-colare asupra performanței colare	173
<i>Andrea BARABÁS</i>	

Autoeficiența cu privire la deprinderile academice și așteptările legate de absolvirea facultății ca predictorii satisfacției față de domeniul de studiu ales și intenției de renunțare la facultate 193

Raluca LIVIN I, Drago ILIESCU

Inducerea rușinii și vinovăției în conducerea și facilitarea actului de învățare al colarului mic: relația cu dezvoltarea simptomatologiei asociate anxietății 213

Letiția ANCULETE, Grațiana SION

CONTENTS

Vulnerable Young People and Social Inequality. An Analysis of the Social Situation of NEETs in Romania	7
<i>Sebastian OC</i>	
Low Quality of the Educational Process – Main Cause of the Early School Leaving	31
<i>Adela Mihaela RANU</i>	
Students with Low-Socioeconomic Status and Their Representations on School Learning. A Case Study	51
<i>Octavia BOR</i>	
Social Resources of Schools from Disadvantaged Areas	71
<i>Aura AB R , Ovidiu BUNEA</i>	
The Presence of Roma Life’s Experiences, Traditions and History in the Romanian Textbooks – A Content Analysis from a Social Justice Perspective	93
<i>Cristina TUNEGARU</i>	
Walking the Tightrope: Challenges Encountered in Novice Teachers’ Practice	115
<i>Miruna Luana MIULESCU</i>	
Digital Citizenship Competences of Future Education Professionals. Approaches in the Context of the Covid-19 Social Distancing Measures	137
<i>Mirela ALEXANDRU, Iulia Nyia CUI, Carmen DOBRI, Cristian-Vasile GHI , Mihaela-Elena IONIC , Alina Andreea MU ESCU, Veronica Lulu Viorica SEREA, Leyla SAFTA-ZECHERIA</i>	
A Critical Look at the Portfolio as a Tool for Reflective Learning: Students’ Perceptions	157
<i>Elena MARIN</i>	
The Effects of Extracurricular and Extraschool Activities on School Performance	173
<i>Andrea BARABÁS</i>	

Academic Skills Self-Efficacy and College-Going Outcome Expectations as
Predictors of Undergraduates' Satisfaction with Their Chosen Area of Study and
Dropout Intentions 193

Raluca LIVIN I, Drago ILIESCU

Inducing Shame and Guilt when Leading and Facilitating Learning in Young School
Children: the Relationship with Anxiety-associated Symptomatology 213

Leti ia ANCULETE, Gra iela SION

TINERII VULNERABILI ÎN INEGALITATEA SOCIALĂ. O ANALIZĂ A SITUAȚIEI SOCIALE A TINERILOR NEET ÎN ROMÂNIA

Sebastian Toc*

Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
Institutul de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română,
București, România
sebastian.toc@politice.ro, sebastian.toc@iccv.ro

Rezumat

În acest articol analizez situația tinerilor vulnerabili din România, cu accent pe tinerii NEET, una dintre categoriile aflate în risc de excluziune socială în spațiul european. Scopul este de a înțelege situația tinerilor care se află în situații de vulnerabilitate, împreună cu problemele specifice sistemului de învățământ, pieței muncii și care decurg din (in)eficiența sistemului de protecție socială. Prima parte a lucrării are ca scop descrierea inegalităților sociale la care sunt expuși tinerii din România. A doua parte propune analiza descriptivă a profilului tinerilor NEET din România și din Uniunea Europeană. Realizez analize secundare utilizând date furnizate de Eurostat pentru a contura un profil al tinerilor NEET din România, date pe care le completez cu informații calitative obținute de la tinerii NEET și asistenți sociali, prezentate într-un raport al Institutului de Științe ale Educației (ISE, 2015). A treia parte se concentrează pe problemele cu care tinerii se confruntă la ieșirea din sistemul de învățământ, precum și pe inegalitățile de pe piața muncii și pe aspecte ce țin de eficiența transferurilor sociale în România. Ultima parte este dedicată prezentării unor programe de tineret în contextul austerității.

Cuvinte-cheie: inegalități sociale, piața muncii, politici de tineret, tinerii NEET, vulnerabilitate.

* Asist. univ. dr., Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București, România. Cercetător, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română, București, România.

Abstract

In this article, I analyze the situation of vulnerable young people in Romania, with a focus on NEETs, one of the categories at risk of social exclusion in the European countries. The main objective is to understand the vulnerabilities of young people in relation to the outcomes of the education system, labor market, and the efficiency of the social protection system.

The first part of the paper aims to describe the social inequalities to which young people in Romania are exposed. The second part proposes a descriptive analysis of the NEETs profile in Romania and the European Union. I use quantitative data provided by Eurostat to outline the diversity of NEETs in Romania, complemented with secondary qualitative data collected from NEETs and social workers from a research report published by the Institute of Educational Science in Romania (ISE, 2015). The third part focuses on the problems that young people face when leaving the education system, as well as on labor market inequalities and issues related to the efficiency of social transfers in Romania. The last part aims to analyzing Youth programs in the context of austerity after the global economic crisis of 2008.

Keywords: labor market, NEETs, social inequalities, vulnerability, youth programs.

1. Inegalitatea socială și grupurile vulnerabile în România

Creșterea inegalităților sociale a fost considerată una dintre consecințele inevitabile ale transformărilor structurale din România ultimilor 30 de ani. Acest caracter de „inevitabilitate” a generat o preocupare minoră pentru reducerea acestora. Studiile precum cele ale lui Dragolea (2016), Hatos (2006), Zamfir (2012) sugerează că în perioada de tranziție nu a existat o preocupare politică reală pentru reducerea inegalităților sociale. Aadar, în perioada de tranziție postsocialistă, reducerea inegalităților prin politici sociale și salariale nu a constituit o prioritate, iar după aderarea la Uniunea Europeană lucrurile nu s-au schimbat semnificativ. Una dintre consecințele vizibile a fost că, cel puțin în ceea ce privește indicatorii care măsoară inegalitățile de venituri, România se află printre ultimele locuri în Europa: indicele GINI¹ a crescut de la 24 în 1989 (Zamfir, 2012, p. 26) la 35,1 în 2018 (Eurostat, indicator ilc_di12); raportul S80/S20² a crescut de la 4,5 în 2000 la 7,2 în 2018) (Eurostat, indicator ilc_di11). Inegalitățile pot fi ilustrate în România nu numai prin inegalitatea de venituri, ci și prin prisma accesului inegal la servicii ce influențează calitatea vieții indivizilor: studiile sectoriale privind accesul inegal la educație (Florin & Șoc, 2018; Șoc, 2018), sînt tate

(Precupe u & Pop, 2017), locuire (Briciu, 2016), pia a muncii (Domni oru, 2014; Dragolea, 2008, 2016) sunt ilustrative. Pe de-o parte, inegalit ile sunt determinate de structura economiei, pia a muncii din România fiind puternic segmentat i dominat de locuri de munc cu salarii sc zute. De exemplu, în anul 2018, aproape jum tate dintre contractele de munc încheiate aveau valoarea salariului minim sau erau sub salariul minim, cele mai multe fiind oferite de angajatori priva i (2,5 milioane din totalul de 3 milioane contracte de munc mai mici sau egale cu salariul minim pe economie) (Monitorul Social, 2018). Pe de alt parte, exist decalaje importante între mediul rural i urban, precum i importante diferen e de dezvoltare între regiuni. Exist , totodat , inegalit i de acces la servicii publice între etnicii romi i cei care apar în grupului etnic majoritar (Ra , 2010). De asemenea, chiar dac diferen ele salariale între femei i b rba i au sc zut în România, exist în continuare inegalit i de gen pe pia a muncii, cauzate, în principal, de faptul c este mai probabil ca femeile s aib ocupa ii mai slab remunerate (Domni oru, 2014; European Commission, 2018). Suprapunerea mai multor tipuri de inegalit i a fost rar luat în considerare în procesele de constituire a politicilor publice, analiza inegalit ilor i disparit ilor sociale dintr-o perspectiv intersec ional (Crenshaw, 1991) fiind rar întâlnit în România (Dragolea, 2016, p. 84). De altfel, recomand rile Eurofound (2013) pentru studiul inegalit ii sociale sunt de a urm ri cel pu in trei dimensiuni:

- inegalit i la nivelul rezultatelor (de ex., educa ionale, ocupa ionale, venituri etc.);
- inegalit i în privin a autonomiei indivizilor de a face alegeri/lua decizii;
- inegalit i de tratament (de ex., discriminare).

O problem semnificativ care accentueaz inegalit ile este, în toate rile europene, gradul sc zut de ocupare a for ei de munc în rândul tinerilor. Criza economic din 2008 a afectat în mod particular tinerii, fiind dezvoltate strategii care s le faciliteze re(integrarea) pe pia a muncii în statele membre. Problema continu s persiste i ast zi, ponderea popula iei tinere inactive la nivelul tuturor rilor UE i criza omajului în rândul tinerilor ameninând modelul social european i coeziunea social (Eurofound, 2016). Potrivit datelor din 2018, în România, procentul tinerilor NEET³ cu vârste cuprinse între 15-24 ani era de 14,5%, fa de 10,5% media UE28. Iar în situa ia în care cre tem intervalul de vârst la 15-29 de ani, procentele sunt i mai ridicate: 17% în România, peste media UE28 care e 12,9% (Eurostat,

indicator [edat_lfse_20]). Mai mult, România este țara în care șirul în rândul tinerilor cu vârste cuprinse între 15 și 29 ani a fost constant peste 40% începând cu 2007, cu excepția anului 2018, când 36,4% dintre tineri se aflau în risc de șirurie sau excluziune socială (27,4% în UE28), lucru care afectează participarea la educație și obținerea unui loc de muncă (Eurostat, indicator [ilc_peps01]). Așadar, în contextul îmbătrânirii populației, a scăderii natalității și a fenomenului migrației în străinătate pentru muncă, inclusiv a tinerilor (Sandu, 2010), precum și în contextul globalizării și avansului tehnologic (Brown & Lauder, 2010), există riscul apariției unui dezechilibru între persoanele active contribuabile și cele inactice.

Reducerea numărului de tineri NEET reprezintă o prioritate pentru toate țările europene. Fiind o categorie eterogenă de indivizi, este dificilă elaborarea de politici care să aibă un impact pozitiv asupra problemelor specifice ale diverselor categorii de tineri. De altfel, potrivit ultimului raport Eurofound (2016), tinerii NEET pot fi împărțiți în apte subgrupuri, cu două mai multe decât în raportul precedent (2012), înscris criteriul important rămâne împărțirea între grupul vulnerabil și cel nevulnerabil, ultimul având șanse mai mici de excluziune socială.

Acest articol propune în alegerea situației tinerilor vulnerabili într-un context mai larg, adică în relație cu problemele sistemului de învățământ românesc și ale pieței muncii din România și în legătură cu programele menite să sprijine tinerii. Analiza este relevantă în contextul riscului ridicat de excluziune socială pe care îl experimentează persoanele care nu sunt ocupate. De asemenea, având în vedere că diversitatea categoriei tinerilor NEET a fost recunoscută la nivel guvernamental, este dezirabilă identificarea politicilor adecvate care să susțină incluziunea socială a tinerilor vulnerabili. Pe această temă a existat un interes politic în ultimii ani în România și în celelalte state membre. Au fost implementate programe sub umbrela *Garanției pentru Tineret*⁴, care nu întinde doar tinerii NEET, dar îi are în vedere și programele destinate creșterii calității ocupării, educației continue, sistemului de ucenicie și formare, precum și programe în cadrul *Inițiativei pentru Ocuparea Tinerilor*⁵ prin care au fost alocate fonduri exclusiv pentru reducerea numărului de tineri NEET.

Începând cu anul 2010 a fost construit un indicator cu scopul m sur rii procentului de tineri NEET în fiecare ar din UE, fiind considerat mai relevant pentru situa ia tinerilor din prezent, comparativ cu indicatorii standard care m soar participarea pe pia a muncii, mai ales în contextul vulnerabilit ii acestora pe pia a muncii, în condi iile crizei economice (Eurofound, 2016). Este important în alegerea termenului de NEET i evitarea folosirii eronate a acestuia. De exemplu, nu discut m numai despre tineri dezavantaja i social, existând o diversitate important în interiorul categoriei; o alt utilizare eronată este folosirea sintagmei „tineri care nu vor s munceasc ” care duce la stigmatizarea acestei categorii; tinerii NEET nu trebuie în ele i numai prin prisma statutului lor în raport cu pia a muncii, ci i prin prisma altor factori precum responsabilit i familiale, dizabilitate, boal , care îi determin s nu lucreze (ibid.). Potrivit Eurofound (2012, 2016), cea mai bun clasificare a tinerilor NEET este între tineri vulnerabili i tineri mai degrab nevulnerabili. Spre deosebire de ultimii, primii sunt caracteriza i prin faptul c pot utiliza un stoc limitat de capital economic, social, cultural i se afl în risc de marginalizare social . Cei mai mul i tineri NEET din România fac parte, îns , mai degrab din prima categorie, f când dificil g sirea unor solu ii pentru ie irea din zona de risc de s r cie sau excluziune social .

2. Profilul tinerilor NEET in România i Uniunea European

Cele mai multe ri din Europa se confrunt cu problema tinerilor inactivi care nu se afl nici pe pia a muncii, nici în sistemul educa ional sau în alte tipuri de formare. Datele despre România din această sec iune vor fi analizate comparativ cu media UE28. În contextul acestui studiu, compara ia i raportarea la mediile diverselor grupuri de ri este relevant prin prisma persisten ei problemei ponderii popula iei tinere inactiva la nivelul tuturor rilor UE i a omajului în rândul tinerilor (Eurofound, 2016).

Dac în anii ader rii i integr rii în Uniunea European a fost înregistrat o sc dere substan ial a tinerilor NEET, începând cu anul 2009 a urmat o cre tere pân la 18%. O ar similar cu România din punct de vedere socioeconomic, Bulgaria, are un procent asem n tor, aproximativ 2 din 10 tineri fiind într-o astfel de situa ie. Croa ia este, de asemenea, una dintre rile foste socialiste cu o situa ie asem n toare României sau Bulgariei.

Tabelul nr. 1. Procentul tinerilor NEET cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UE28	15.3	15.0	14.0	11.0	10.9	12.5	12.8	12.9	13.2	13.0	12.5	12.0	11.6	10.9	10.5
RO	21.2	18.4	16.5	13.3	11.6	13.9	16.6	17.5	16.8	17.0	17.0	18.1	17.4	15.2	14.5

Sursa: Eurostat, indicator [yth_empl_150]

Statele din zona mediteranean s-au confruntat constant cu problema omajului în rândul tinerilor, iar criza economică a generat o creștere substanțială a procentului de tineri șomeri, în special în Italia și Grecia, dar și în Spania și Cipru. De asemenea, economia informală este dezvoltată în rile din sudul Europei, în special pentru tinerii și femeile (Ferrera, 2010, p. 623). Aceasta este o posibilă explicație pentru numărul mare de tineri și tinere NEET în rile mediteraneene în contextul crizei economice.

Sub aspectul diferențelor de gen, în România, femeile au o probabilitate mai ridicată să fie NEET, comparativ cu bărbații. Prin comparație, diferența între femeile și bărbați este mai scăzută la nivelul mediei UE28. Dintre rile europene, în cele mediteraneene, inegalitățile de gen sunt mai ridicate, în defavoarea femeilor. Acest lucru confirmă ideile conform cărora femeile au o prezență mai scăzută pe piața muncii în aceste state, ca urmare a suplinirii rolului statului de către familie în asigurarea bunăstării și a serviciilor de asistență socială (îngrijirea copiilor, bătrânilor, persoanelor cu dizabilități etc.) (Ferrera, 2010). Excepție face Spania care și-a redus semnificativ diferențele de gen în urma crizei economice, însă acest lucru s-a produs ca urmare a creșterii mai rapide a omajului în rândul bărbaților.

Tabelul nr. 2. Procentul tinerilor NEET cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani (diferențe de gen)

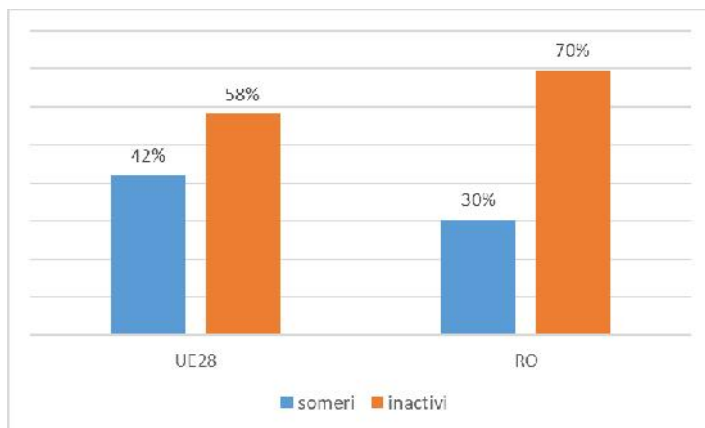
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
EU28 (M)	12.3	11.9	11	9.8	9.8	12.0	12.4	12.6	13.0	12.8	12.3	11.8	11.3	10.7	10.1
EU28 (F)	18.3	18.1	17	12.2	12.1	12.9	13.2	13.3	13.4	13.2	12.7	12.3	11.9	11.2	10.9
RO (M)	18.3	14.5	13	11.6	8.8	11.2	14.2	16.3	15.2	15.3	15.3	15	14.1	12.1	11.4
RO (F)	24.2	22.4	20.1	15.1	14.5	16.8	19.2	18.7	18.5	18.7	18.8	21.4	20.8	18.4	17.8

Sursa: Eurostat, indicator [yth_empl_150]

O altă caracteristică esențială pentru înțelegerea situației tinerilor NEET din România în raport cu piața muncii, comparativ cu media ărilor europene,

este ponderea omerilor. Dacă în cazul mediei Țărilor europene (UE28), raportul omeri-inactivi (în total tineri NEET) este de 42%-58%, în cazul României, ponderea tinerilor NEET inactivi este de aproximativ 70%. Cei 30% omeri nu trebuie confundați cu omerii care primesc indemnizația de omaj, în categoria celor din urmă intrând cei care nu au un loc de muncă și care au cerut de muncă în mod activ în ultimele 4 săptămâni, sau cei care deja au găsit un loc de muncă pe care îl vor începe în următoarele trei luni. Procentul tinerilor inactivi este unul ridicat în România, însă aproape jumătate dintre tinerii NEET ar dori să muncească, indiferent dacă se află în căutarea unui loc de muncă sau nu (a se vedea Graficul nr. 2); acest procent este ceva mai scăzut, comparativ cu media UE28, unde aproximativ două treimi dintre tinerii NEET au declarat că ar dori să muncească. Mai mult, ieșirea din situația de NEET în cazul tinerilor cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani se poate face prin reînscriserea în învățământ, acesta putând fi unul dintre motivele pentru care unii respondenți declară că nu îi caută sau nu sunt disponibili pentru a ocupa un loc de muncă.

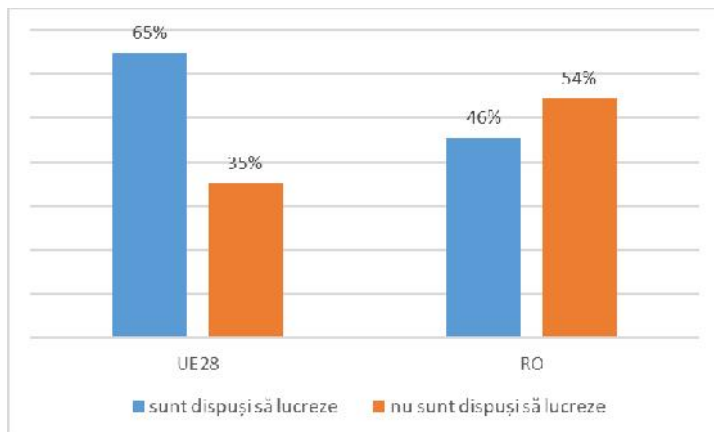
Graficul nr. 1. Raportul dintre omerii inactivi în total tineri NEET cu vârste cuprinse între 15 și 24 (%)



Sursa: Calcule proprii pe datele Eurostat pentru anul 2018, indicator [yth_empl_150]

Analizat dintr-o perspectivă de gen, situația este și mai critică, atât în Europa (UE28), cât și în România. Aproximativ 80% dintre tinerii NEET din

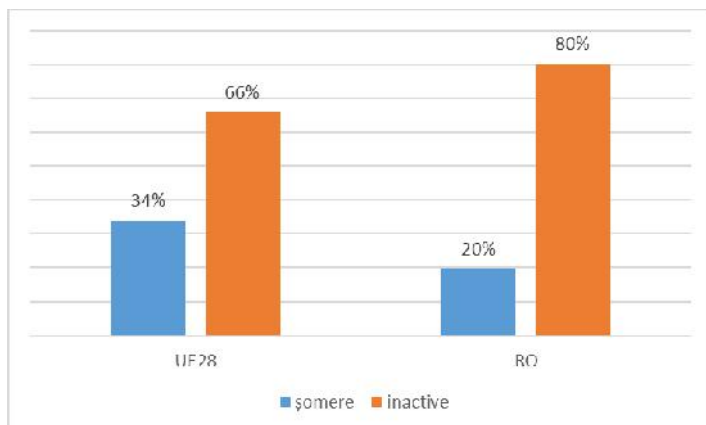
Graficul nr. 2. Raportul dintre cei care declar că sunt dispuși să muncească și cei care declar că nu sunt dispuși să lucreze în economia formală, din total tineri NEET cu vârste cuprinse între 15 și 24



Sursa: Calcule proprii pe datele Eurostat pentru anul 2018, indicator [yth_empl_150]

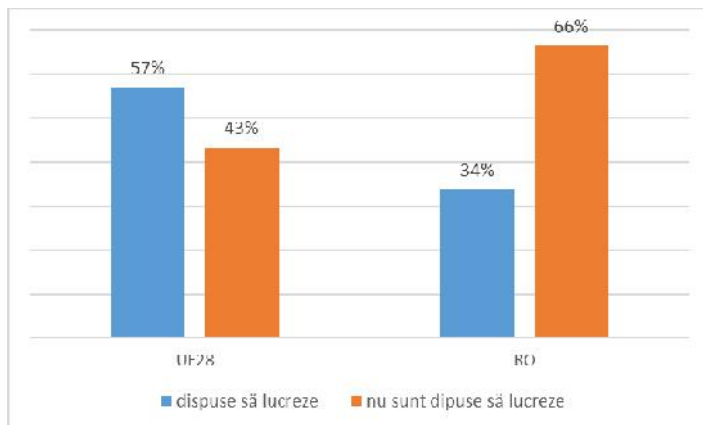
România sunt inactive, comparativ cu media UE28 care este 66% (a se vedea Graficul 3). De asemenea, 66% dintre tinerele NEET din România nu sunt dispuse a ocupa un loc de muncă, față de 43% în UE28.

Graficul nr. 3. Raportul dintre șomeri și inactive din total tineri NEET de GEN FEMININ, cu vârste cuprinse între 15 și 24



Sursa: Calcule proprii pe datele Eurostat pentru anul 2018, indicator [yth_empl_150]

Grafic nr. 4. Raportul dintre persoanele care declar că sunt dispuse să muncească și cele care declar că nu sunt dispuse să lucreze în economia formală, din total tineri NEET de gen feminin cu vârste cuprinse între 15 și 24



Sursa: Calcule proprii pe datele Eurostat pentru anul 2018, indicator [yth_empl_150]

Este important de menționat de asemenea faptul că, spre deosebire de media UE28 unde nu există diferențe majore în funcție de gradul de urbanizare, în România, tinerii NEET au o probabilitate mai ridicată să locuiască în rural sau urban mic și suburbii (Eurostat, indicator [edat_lfse_29]). În ceea ce privește nivelul de școlaritate al tinerilor NEET, nu există diferențe semnificative între acestea, ponderea tinerilor NEET fiind asemănătoare între cele 3 categorii: maxim gimnaziu, liceu și postliceal, respectiv studii universitare (Eurostat, indicator [edat_lfse_21]). Pe scurt, următoarele caracteristici sunt esențiale pentru a înțelege contextul în care tinerii ajung să se afle în categoria NEET:

- Locuiesc mai degrabă în mediul rural, orașe mici sau suburbii, decât în urban.
- Nivelul de școlaritate nu este un factor esențial care influențează probabilitatea de a fi în categoria NEET, acestea sunt distribuite aproape egal în grupurile cu nivel de școlaritate scăzut, mediu sau ridicat.
- Jumătate dintre tinerii NEET ar dori să muncească, indiferent dacă se află sau nu în căutarea unui loc de muncă.
- Diferențele de gen sunt importante, ponderea tinerelor NEET fiind mai

mare comparativ cu cea a b rba ilor. De asemenea, este mai probabil ca femeile NEET s fie inactiv e i nedispuse pentru a ocupa un loc de munc , comparativ cu b rba ii.

Profilul tinerilor NEET poate fi completat i de studii cantitative, precum cel al lui Pl e u i al ii (2015), care estimeaz i un num r semnificativ de tineri de etnie rom , tineri din comunit i dezavantajate, afectate de s r cie. Realizat în regiunile Sud-Muntenia i Sud-Vest Oltenia, studiul sugereaz c problemele tinerilor NEET pot fi în elese în contextul lipsei unei „infrastructuri care s genereze oportunit i de ocupare” (Pl e u et al., 2015, p. 127). Oportunit ile sunt mult mai limitate pentru tinerii NEET din mediul rural, probabilitatea ca ace tia s se afle în situa ie de deprivare material fiind ridicat (ibid.). Mai mult, experien a în general negativ a tinerilor NEET cu institu iile i serviciile publice de educa ie, formare i ocupare, dublate de practici discriminatorii, a generat mai degrab o lips de încredere în institu ii publice (ibid., p. 132).

O alt problem important referitoare la tinerii NEET cu vârste cuprinse între 15-24 de ani din România este faptul c mai mult de 25% sunt dificil de identificat, practic sunt „invizibili”: nu sunt înregistra i la agen ii de for de munc , au un nivel de colaritate sc zut i nu au experien în munca formal (Eurofound, 2016). Un studiu al Institutului de tiin e ale Educa iei (ISE, 2015) sugereaz , de asemenea, c în România exist / se manifest o apreciere nefavorabil a consilierilor din cadrul Agen iilor locale i jude ene pentru ocuparea for ei de munc (AJOFM/ALOFM) fa de tinerii inactivi sau afla i în c utarea unui loc de munc prin intermediul acestor agen ii. Consilierii au utilizat atribute individuale, în general negative, pentru a explica num rul mare de tineri care fie nu au un loc de munc , fie nu se afl într-o form de formare: tinerii sunt descri i ca „neserio i” i „dezinteresat i în a- i g si un loc de munc ”, pu ini având o „int în via ”, „dependen i de p rin i”, „nu sunt atra i de coal dar î i doresc bani” (ISE, 2015, pp. 50-51).

3. Tinerii vulnerabili – ie irea din sistemul de înv mânt i dificult ile de integrare pe pia a muncii

Problema tinerilor afla i în situa ie de vulnerabilitate trebuie în eleas i în contextul deficien elor sistemului de înv mânt din România. Monitorul

Educa iei i Form rii actualizeaz anual indicatorii relevan i din domeniul educa ional (Comisia European , 2017, 2018, 2019). Potrivit rapoartelor, România se afl pe ultimele locuri în Uniunea European la majoritatea indicatorilor care ilustreaz situa ia educa iei. În anul 2018, procentul din PIB alocat educa iei a fost de 2,8%. Mai mult, finan area per elev/student e direct propor ional cu nivelul de studii. Astfel, în înv mântul universitar se cheltuie de 2,3 ori mai mult pe student decât se cheltuie cu un elev în înv mântul primar i gimnazial i de 1,8 ori mai mult decât în înv mântul liceal i post-liceal. În acela i timp, rata de p r sire timpurie a colii⁶ este printre cele mai mari din UE, aproximativ 16,4% în 2018 - prin compara ie media UE28 este 10,6%.

Se poate argumenta c exist un num r important de tineri care au finalizat cel mult înv mântul gimnazial i c sunt predispu i s fie în categoria NEET, având în vedere faptul c finalizarea studiilor gimnaziale reprezint o condi ie obligatorie pentru ob inerea unei calific ri. În mediul rural situa ia este i mai problematic în contextul în care rata de p r sire timpurie a colii este 25,4% (Eurostat, indicator [edat_lfse_30]). Nu în ultimul rând, în România s r cia în rândul tinerilor cu vârste cuprinse între 15 i 24 ani a sc zut pentru prima dat sub 40% abia în 2018 (39%), lucru care afecteaz participarea la educa ie i ob inerea unui loc de munc . Situa ia din viitor nu este promi toare, în contextul în care participarea la educa ie este influen at negativ de s r cie, iar procentul copiilor între 6 i 10 ani afla i în risc de s r cie sau excluziune social a sc zut abia în ultimii doi ani sub 50% (nivelul din 2018 era 41%), în timp ce procentul celor cu vârste cuprinse între 11 i 15 ani, afla i în risc de s r cie sau excluziune, era, în anul 2018, de aproximativ 39% (Eurostat, indicator [ilc_peps01]).

Poten ialele probleme la ie irea din sistemul educa ional pot fi ilustrate i de test rile interna ionale PISA. Acestea î i propun evaluarea competen elor de citire, matematic i tiin e pentru elevii de 15 ani. Rezultatele elevilor din România sunt slabe, sub media OECD, iar discu iile cu privire la test rile din 2012, 2015 i 2018 s-au concentrat pe lipsa competen elor de baz , denumite în pres „analfabetism func ional”. Dintre elevii participan i la PISA, aproape 40% sunt sub nivelul 2⁷, adic pot în elege texte i rezolva probleme de dificultate redus (dublu fa de media UE28). Mai mult, impactul statutului socioeconomic al p rin ilor⁸ este unul major: aproximativ 60% dintre elevii

cu un statut socioeconomic scăzut nu au competențe de bază. Dacă împărțim elevii în grupuri în funcție de statutul socioeconomic al părinților, putem spune că lipsa competențelor de bază este de 3 ori mai probabil în cazul elevilor din ultima quartil, comparativ cu prima. În contextul discuției despre tinerii NEET, lipsa competențelor de bază este foarte relevantă, aceasta fiind, cel mai probabil, un impediment important pentru integrarea pe piața muncii, în special a grupurilor defavorizate.

Într-o analiză anterioară am arătat, folosind datele PISA, că factorii care influențează scorurile obținute la citire, matematică și tiine variază semnificativ în funcție de *ocuparea părinților* și de stocul de *capital cultural de înut în familie*, iar dintre resursele școlare, cel mai important factor este *calitatea resurselor educaționale din școală*⁹, care are totuși un efect mai mic, comparativ cu factorii familiari (Coc, 2016, 2018). Inegalitățile nu sunt ilustrate numai de testările internaționale, ci și de testările naționale, pe baza cărora se face repartizarea la liceu. De exemplu, la testările naționale din clasa a VIII-a, în anul 2018 aproximativ 35% dintre elevii din mediul rural au obținut sub nota 5, față de numai 14% în mediul urban¹⁰. Nu în ultimul rând, participarea la educație a elevilor romi a fost și rămâne o problemă constantă în România: doar 38% dintre copiii romi de 4 și 5 ani frecventează grădinița (față de 87% total), 77% dintre tinerii romi cu vârste cuprinse între 18 și 24 ani au părăsit timpuriu școala; 64% dintre tinerii romi sunt NEET, 29% dintre elevii romi învață în continuare în clase segregate etnice (FRA, 2016). Percepțiile funcționarilor din serviciile sociale, ilustrate de datele calitative colectate de ISE (2015, pp. 68-69), sunt că se lucrează cu dificultate cu persoanele de etnie romă. Această atribuie cauzele eșecului școlar și de integrare ocupational mai degrabă indivizilor (etnicilor romi) și mai puțin instituțiilor educaționale sau problemelor de pe piața muncii. În general, sunt folosite simplificări stereotipale pentru a explica eșecul, putând fi resimțite o resemnare în discursurile funcționarilor intervievați: „sunt refractari”, „sunt limitați”, „abandonează din cauza tradițiilor, a căsătoriilor timpurii și a faptului că fac copii devreme”, „problema pornește de la educația părinților, de la cei 7 ani de acasă”. Pe de altă parte, tinerii romi NEET au relatat experiențe care ilustrează dezavantaje structurale majore, cele mai importante fiind șirăci și excluziunea socială, iar în plan secund se poate discuta despre subaprecierea propriilor abilități. A adăugăm, instituțiile educaționale și cu atât mai puțin instituțiile care oferă asistență socială nu

sunt considerate responsabile pentru facilitarea accesului și participării la educația elevilor.

În condițiile în care sistemul de învățământ se confruntă cu aceste probleme, este explicabilă dificultatea tranziției din sistemul educațional către piața muncii pentru tinerii din România. Sistemul de învățământ nu oferăanse egale la educația elevilor din medii dezavantajate¹¹, fiind mai probabil ca aceștia să pierdă timpuriu școlara, să nu aibă competențe de bază sau să urmeze un liceu aflat în ultima quartilă din punctul de vedere al notelor, care oferăanse mici de îmbunătățire a nivelului competențelor. Practic, acest lucru sugerează incapacitatea sistemului de învățământ de a contribui la procese de mobilitate socială ascendentă, fiind mai probabil „contribuția” acestuia la reproducerea inter-generațională a sărăciei.

Cu toate că lipsa educației este un impediment major în integrarea tinerilor aflați în situație de vulnerabilitate din România pe piața muncii, acesta nu este singurul. Dragolea (2016) argumentează că, în contextul în care riscul de sărăcie s-a menținut constant în perioada post-criză, se poate vorbi despre un eșec al politicilor redistributive în România. Cheltuielile publice alocate pentru reducerea excluziunii sociale au fost constant scăzute în ultimii 10 ani¹² (0,2% din PIB în medie, comparativ cu 0,5 în UE28), iar riscul de sărăcie după efectuarea transferurilor sociale este printre cele mai ridicate din Europa, în special în rândul tinerilor¹³ (Dragolea, 2016, pp. 205-206). Mai mult, transferurile financiare directe nu sunt suficiente pentru oferirea unei protecții sociale adecvate, iar transferurile non-financiare destinate protecției sociale sunt de 10 ori mai mici comparativ cu UE 28 (ibid., pp. 206-212). Toate aceste informații sugerează un impact scăzut al cheltuielilor cu protecția socială în oferirea deanse de a ieși din sărăcie grupurilor vulnerabile. În ultimă instanță, piața muncii oferă puține oportunități reale, iar acolo unde există, sunt în general caracterizate prin salarii scăzute și condiții de muncă precare zilnice. Cercetarea calitativă realizată de Preoteasa (2015) este sugestivă din acest punct de vedere, autoarea argumentând faptul că alternativele la ocuparea formală în comunitatea rurală studiată sunt: munca la negru, pensionarea anticipată, migrația sau agricultura de subsistență. Dintre factorii identificați de Preoteasa (2015), cei mai importanți sunt de natură contextuală: lipsa infrastructurii de transport; lipsa ofertei de muncă la nivelul localității; absența serviciilor publice de îngrijire a copiilor și

a persoanelor dependente (adulți sau vârstnici). Nivelul salariului, care este unul scăzut, în special pentru persoanele necalificate sau slab calificate, cu un nivel de colaritate redus, poate fi de asemenea o barieră importantă, mai ales dacă este condiționat de navetă și lucru în schimburi¹⁴. Nu în ultimul rând, în raportul ISE (2015, p. 37) sunt recunoscute constrângerile întâmpinate de tinerii NEET, generate de lipsa locurilor de muncă, calitatea și remunerarea acestora.

4. Strategii privind reducerea inegalităților

Cel mai important document strategic în care regăsim ca propunere explicită reducerea inegalităților este *Pilonul European al Drepturilor Sociale*, care îi propune asigurarea echității și drepturilor sociale în Uniunea Europeană¹⁵. Acesta reunește 20 de principii care vizează domeniile de politici publice care variază de la excludere socială și discriminare, până la solidaritate generatională și protecția drepturilor copilului. Trei direcții de acțiune sunt considerate fundamentale: anse egale și acces la piața forței de muncă; condiții de muncă echitabile; protecție socială și incluziune socială.

Cea mai recentă evaluare, realizată la nivelul datelor statistice din anul 2016¹⁶, arată faptul că situația României este una critică la nivelul indicatorilor din cadrul celor trei direcții de analiză. Astfel, România înregistrează valori critice la indicatori precum: persoanele care părăsesc timpuriu sistemul formal de educație și formare profesională; decalajul de ocupare dintre femei și bărbați; numărul persoanelor aflate în risc de sărăcie și excludere socială și ponderea tinerilor care nu sunt angajați și nici nu sunt cuprinși în sistemul educațional sau de formare profesională. În privința evaluării progresului strategiilor și politicilor publice care vizează *Pilonul European al Drepturilor Sociale* în domeniul protecției sociale și incluziunii, România înregistrează valori scăzute la indicatori precum: impactul transferurilor sociale asupra reducerii sărăciei, nevoii neîndeplinite de îngrijire medicală și nivelul competențelor digitale ale indivizilor, precum și o situație slabă, dar în curs de ameliorare, a indicatorului privind participarea în învățământul precolar a copiilor cu vârste mai mici de 3 ani.

Potrivit unei analize elaborate de Fondul Monetar Internațional (Chen et al., 2018), inegalitatea economică între tinerii și vârstnici a crescut semnificativ după criza economică din 2008. Tinerii au o probabilitate mai ridicată de a se afla în situația de risc de sărăcie sau excluziune socială decât vârstnicii, iar în unele țări (inclusiv România), munca nu reprezintă în mod obligatoriu o garanție pentru ieșirea din sărăcie, în contextul prevalenței sărăciei în muncă (17,4% în 2017, conform Eurostat, indicator [ilc_iw01]) și al ocupării part-time involuntare (mai mult de jumătate din contractele part-time înregistrate în România intră în categoria „ocuparea part-time involuntară” conform Eurostat, indicator [lfsa_eppgai]). Chiar FMI recunoaște faptul că politicile de consolidare fiscală, alături de evoluția pieței muncii și de designul instituțiilor de protecție socială, au contribuit la exacerbarea inegalităților existente anterior crizei economice, la omajul în rândul tinerilor și la trendul către locurile de muncă mai puțin stabile. Mai mult, inclusiv tinerii care au contracte de muncă ce le oferă venituri suficiente pentru asigurarea unui trai decent (Guga et al., 2018) sunt vulnerabili, în eventualitatea în care își pierd locul de muncă, întrucât de în numai 5% din totalul averii din Europa și fie au credite ipotecare, fie plătesc chirie, în mai mare măsură decât alte categorii de vârstă (Chen et al., 2018). De asemenea, omajul în rândul tinerilor are un efect important asupra participării viitoare pe piața muncii. Este mai probabil ca tinerii care au experimentat omajul să aibă locuri de muncă precare, să aibă mai multe perioade de omaj, să aibă o stare de sănătate mai proastă și o bună stare generală scăzută (O'Reilly et al., 2015). Mai mult, există în Europa un proces de „mătenire” a dezavantajelor, tinerii care au avut probleme și omeri având o probabilitate ridicată să experimenteze omajul.

Scopul general al unei politici în domeniul tineretului este de a facilita depășirea provocărilor și obstacolelor de către tinerii, în tranziția de la copilărie la viața adultă (Siurala, 2006). Din acest punct de vedere, situația din România este ilustrată în ultimul raport elaborat în cadrul proiectului EXCEPT¹⁷, proiect de cercetare ce și-a propus să analizeze situația tinerilor pe piața muncii și care se află în risc de excluziune socială în Uniunea Europeană și Ucraina (Pantea, 2018). Potrivit raportului, în cazul României, problema tinerilor nu este considerată foarte importantă, dacă este să ne uităm la agenda de politici publice sau chiar la agenda de cercetare. Acest lucru este explicat în principal prin faptul că un procent semnificativ de tineri migrează în Europa de Vest, dar și prin faptul că absenteismul electoral nu îi

face un grup foarte relevant pentru elaborarea de politici, mai ales că, în contextul disparităților regionale, tinerii reprezintă un grup eterogen.

Conform aceluiași raport, instituțiile din România nu înregistrează date privind programele destinate integrării pe piața muncii a tinerilor, iar procentul din PIB alocat politicilor active de (re)integrare pe piața muncii este insignifiant (ibid.). Una dintre cele mai importante inițiative menite să sprijine tinerii vulnerabili este INTESPO – Înregistrarea Tinerilor în Evidențele Serviciului Public de Ocupare¹⁸, scopul central fiind acela de a crește numărul de tineri NEET înregistrați pentru a sprijini integrarea acestora în programe de formare pe piața muncii. Activitățile au fost mai degrabă axate pe o componentă administrativă și nu iau în calcul problemele structurale cu impact asupra omajului în rândul tinerilor, precum: lipsa locurilor de muncă de calitate și bine plătite, costurile ascunse ale continuării educației, calitatea redusă a educației profesionale, raportul problematic dintre salarii și costul vieții, formele atipice de ocupare, în special ocuparea precară, tot mai răspândite (Pantea, 2018).

Alte programe implementate au vizat dezvoltarea sistemului de ucenicie din România. Ucenicia este considerată ca o soluție pentru facilitarea tranziției tinerilor de la școală la piața muncii, oferind formare profesională inițială și continuă de calitate și asigurând un loc de muncă ce furnizează securitate socială pentru tineri. Însă, potrivit Raportului Proiectului Pilot IER: *Evaluarea sistemului de Ucenicie din România*, elaborat de Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice (2015), au fost încheiate un număr redus de contracte. Evaluarea realizată de Pantea (2018) sugerează că programul nu reușește să aibă un impact asupra principalelor cauze ale omajului și excluziunii sociale în rândul tinerilor. Intervențiile sunt mult prea centrate pe companii, iar riscul utilizării ucenicilor pe post de angajați nu este luat în considerare. Nu în ultimul rând, nu există dovezi care să sugereze că stagiile de ucenicie au întrerupt seria „locurilor de muncă pe termen scurt” și că, în final, calificările au fost utilizate cu succes de tineri pentru a găsi locuri de muncă.

Alte politici sociale care sunt în strâns legătură cu incluziunea socială sunt cele legate de locuire sau de sprijinire a ocupării grupurilor vulnerabile. Programe precum „Prima chirie”¹⁹ au ca obiectiv sprijinirea persoanelor

care se deplasează pentru obținerea unui loc de muncă la o distanță mai mare de 50 km, pe o perioadă de maximum 36 de luni. Programul nu a funcționat înșurub, numărul de beneficiari a fost redus, iar principalele cauze ale excluziunii sociale sau omajului în rândul tinerilor nu au fost luate în considerare. Mai mult, în implementarea programului nu s-a ținut cont de disponibilitatea locurilor de muncă în proximitatea domiciliului (ibid.).

Un alt program este „Promovarea participării pe piața a muncii a tinerilor cu risc de marginalizare socială”²⁰, care funcționează pe principiul subvenționării angajatorilor pentru fiecare persoană angajată, cu vârste cuprinse între 16-26 ani, care se află în diverse situații de marginalizare. Măsură a sprijinit integrarea pe piața a muncii a 50% din numărul total de tineri aflați în grupul țintă, înșurub evaluarea sugerează că este problematic din mai multe puncte de vedere: grupul țintă este foarte eterogen, calitatea ocupării este scăzută (măsurat inclusiv prin măsurile de sprijin reduse pentru angajatorii și ceilalți angajați și pregătirea pentru a nu discrimina beneficiarii, pentru a înșurub elegeri problemele cu care aceștia se confruntă) (ibid.).

Singurul exemplu de succes prezentat de Pantea (2018) este legat de oferirea de educație profesională tinerilor din sistemul secundar de învățământ, prin parteneriat între sistemul public de educație, o companie privată și elevi. Acest tip de intervenție a fost înșurub realizat la nivel local, numărul de beneficiari fiind scăzut. Cu toate acestea, pregătirea a fost considerată de calitate, iar tinerilor le-au fost oferite locuri de muncă în companie la finalizarea studiilor. Problema fundamentală a acestor programe care funcționează la scară mică este că, în condițiile implementării la o scară mai largă, angajatorii pot deveni foarte selectivi cu persoanele care finalizează învățământul.

5. Concluzii

În această lucrare mi-am propus să analizez situația tinerilor vulnerabili din România într-un context mai larg. Accentul a fost pus pe tinerii NEET și pe cei predispuși să se afle în risc de excluziune socială. În prima parte am descris principalele tipuri de inegalități sociale la care sunt expuși tinerii din România. Tinerii reprezintă o categorie vulnerabilă, mai expuși riscului

de s r cie sau excluziune social i care este afectat de schimb rile pie ei muncii i de apari ia ocupa iilor atipice, inclusiv cele specifice capitalismului de tip platform (companii care ofer solu ii *hardware* i *software* astfel încât indivizi ter i s î i desf oare activit i economice – Uber, Aribnb etc.)²¹. În a doua parte am analizat care sunt principalele caracteristici ale tinerilor NEET din România în raport cu media UE28. Tinerii NEET locuiesc mai degrab în mediu rural, ora e mici sau suburbii, decât în urban; sunt distribui i uniform din punctul de vedere al nivelului de colaritate; sunt mai degrab inactivi care nu î i caut sau nu sunt disponibili pentru a munci, decât omeri care au c utat activ un loc de munc în ultimele 4 s pt mâni; jum tate dintre tinerii NEET ar dori s munceasc , indiferent dac ei caut sau nu un loc de munc , lucru care infirm stereotipurile conform c rora decizia de a munci sau nu ine de o alegere individual ; diferen ele de gen sunt importante, num rul tinerelor NEET fiind mai mare, comparativ cu cel al b rba ilor i sunt, mai degrab , inactive i, mai degrab , indisponibile pentru a munci, comparativ cu b rba ii.

Am argumentat, de asemenea, c problema tinerilor vulnerabili trebuie în eleas în raport cu problemele din înv mânt, dar i cu cele de pe pia a muncii. Printre motivele cele mai importante pentru care tinerii ajung s fie vulnerabili se num r i rezultatele sistemului de înv mânt românesc precum: abandon colar timpuriu ridicat; lipsa competen elor de baz la ie irea din sistem; inegalit i educa ionale, în defavoarea celor cu statut socio-economic al familiei sc zut, fenomen ce duce la reproducerea inter-genera ional a s r ciei. De asemenea, politicile sociale sunt ineficiente în reducerea s r ciei, iar structura pie ei muncii, disparit ile geografice i diviziunea rural-urban reprezint deseori un impediment în integrarea tinerilor, mai ales în contextul în care România este ara cu o pondere mare a persoanelor care de i muncesc se afl sub pragul s r ciei, situa ie cauzat în principal de num rul mare de persoane ocupate în munci agricole de subzisten realizate în propria gospod rie.

Analiza programelor în domeniul tineretului, cu accent pe cele care î i propun incluziunea social i reducerea omajului, în contextul austerit ii de dup criza economic global din 2008, ilustreaz c impactul acestora este mai degrab limitat (a se vedea i Strat et al., 2018). Pân în prezent, cele mai multe m suri implementate în România au avut un impact sc zut asupra

incluziunii sociale a grupurilor vulnerabile. Cu alte cuvinte, politicile și programele implementate și cele aflate în implementare nu reușesc să atenueze problemele structurale care generează vulnerabilitate în rândul tinerilor. Luarea în considerare a particularităților grupurilor vulnerabile și îmbunătățirea capacității administrative a serviciilor de ocupare pentru înregistrarea tinerilor aflați în căutarea unui loc de muncă, reprezintă condiții importante pentru politicile ce își propun sprijinirea tinerilor. De asemenea, procesul de evaluare a impactului politicilor existente trebuie îmbunătățit, în condițiile în care evaluarea administrativă este preferată deseori studiilor de impact.

Mulțumiri

Această lucrare a primit sprijin financiar din partea **Programului Operațional Capital Uman 2014-2020**, co-finanțat prin Fondul Social European, proiect **POCU/380/6/13/124708 nr. 37141/23.05.2019**, cu titlul „**Cercetător-antreprenor pe piața muncii în domeniile de specializare inteligent (CERT-ANTREP)**”, coordonat de către Colegiul Național de Studii Politice și Administrative. Doresc, de asemenea, să aduc mulțumiri Irinei Lonean, recenzenților și editorilor Revistei de Pedagogie pentru comentariile pertinente pe primele versiuni ale acestui articol.

NOTE

- ¹ GINI măsoară modalitatea în care distribuția veniturilor dintr-o țară se abate de la o distribuție egală (unde zero înseamnă egalitate perfectă, iar 100 inegalitate perfectă).
- ² S80/S20 reprezintă raportul dintre cei mai bogați 20% și cei mai săraci 20% din punctul de vedere al veniturilor. Cu cât raportul este mai mare cu atât inegalitatea dintre cele două grupuri este mai mare.
- ³ Tineri care nu sunt nici angajați, nici nu își continuă educația sau formarea.
- ⁴ Detalii aici: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=en>
- ⁵ Detalii aici: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1176>
- ⁶ Procentul populației cu vârste între 18-24 care au cel mult coală gimnazială și nu se mai află în sistemul de educație sau formare.
- ⁷ „Nivelul 2 este considerat nivelul de bază necesar a fi atins de către un tânăr de 15 ani până la finalizarea învățământului obligatoriu, pentru a putea funcționa eficient în societatea cunoașterii.” (<https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-rom%C3%A2ni-la-testarea-oecd-pisa-2015>).

- ⁸ OECD a construit un index al statusului economic, social și cultural care ia în considerare educația și ocupația prin ilor, dar și bunurile materiale, culturale și resursele educaționale de înute în familie (OECD, 2016).
- ⁹ Aprecierea directorilor cu privire la calitatea materialelor de instrucție, echipamente de laborator, computere, softuri și internet, materiale din bibliotecă.
- ¹⁰ Detalii aici: <https://www.edu.ro/sites/default/files/2017-06-30%20Dosar%20EN%202017%20v3.pdf>
- ¹¹ Criteriile pentru stabilirea mediilor dezavantajate sunt multiple, iar unii indivizi pot experimenta mai multe în același timp. De exemplu, probabilitatea ca o femeie română, dintr-o comunitate săracă, să creeze prin ea un nivel de colaritate scăzut, un statut precar pe piața muncii, care locuiește în mediul rural și are lipsuri materiale majore va întâmpina dezavantaje multiple în participarea la educație, inclusiv generate de efecte comune ale acestor factori.
- ¹² Eurostat, indicator [spr_exp_gdp].
- ¹³ Înainte de transferuri sociale, riscul de sărăcie era în anul 2015 29,3%, iar după transferuri sociale 25,4% (în UE28 era 25,9% înainte de transferuri sociale, respectiv 17,3% după transferuri) (Eurostat (ilc_li10), (ilc_li02)).
- ¹⁴ De exemplu, o familie formată din doi adulți și doi copii care au veniturile totale formate din două salarii minime și două alocații pentru copii nu au reușit să atingă în ultimii 27 de ani nivelul calculat al costului minim decent și nici nivelul costului minim de subzistență (Zamfir et al., 2017).
- ¹⁵ Detalii aici: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_ro#
- ¹⁶ Vezi Social Score Board 2018, disponibil la adresa: <http://europa.eu/rapid/attachment/IP-18-1341/en/Factsheet%20-%20Social%20Scoreboard%20-%202018%20Country%20Reports.pdf>
- ¹⁷ Detalii aici: <http://www.except-project.eu/about-the-project/>
- ¹⁸ Detalii aici: <http://www.mmanpis.ro/intespo-inregistrarea-tinerilor-in-evidentele-serviciului-public-de-ocupare-pocu13523113589/>
- ¹⁹ Detalii aici: <http://gov.ro/ro/guvernul/sedinte-guvern/norme-pentru-aplicarea-programului-prima-chirie-destinat-stimularii-mobilitatii-fortei-de-munca>
- ²⁰ Detalii aici: <http://www.ajofmiasi.ro/continut/servicii-pentru-angajatori#ancora6>
- ²¹ Detalii aici: <https://www.eurofound.europa.eu/data/platform-economy/records/platform-capitalism>

Referințe

- Briciu, C. (2016). Politici sociale de locuire. *Calitatea vieții*, 27(1), 42-62.
- Brown, P., & Lauder, H. (2010). Economic globalisation, skill formation and the consequences for higher education. In M. Apple, S. Ball & L. A. Gandin

(Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge.

- Chen, T., Hallaert, J.-J., Pitt, A., Qu, H., Queyranne, M., Rhee, A., Shabunina, A., Vandenbussche, J., & Yackovlev, I. (2018). *Inequality and Poverty across Generations in the European Union*. International Monetary Fund.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Dragolea, A. (2008). Preferin e i mecanisme pe pia a muncii–o abordare de gen sau cum „aleg” femeile performan e profesionale mai sc zute i bani mai pu ini. În O. B lu (Ed.), *Gen i interese politice. Teorii i practici*. Tritonic.
- Dragolea, A. (2016). *Statul bun st rii dup criza economic* . Tritonic.
- Domni oru, C. (2014). *The largest drop in income inequality in the European Union during the Great Recession: Romania’s puzzling case*. ILO.
- Eurofound. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Eurofound. (2013). *Third European Quality of Life Survey – Quality of life in Europe: Social inequalities*. Publications Office of the European Union.
- Eurofound. (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2017, 2018, 2019). *Education and training monitor – Romania*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *2018 Report on equality between women and men in the EU*. Publications Office of the European Union.
- Ferrera, M. (2010). The South European Countries. In F. G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger & C. Pierson (Eds.), *The Oxford Handbook of the Welfare State*. OUP Oxford.
- Florian, B., & oc, S. (2018). What Happens to Policies When Assuming Institutions? A Short Story About Romania’s Never-Ending Educational Reform. *European Education*, 50(4), 320-335. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344862>
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educa iei*. Polirom.
- Guga, ., Mih ilesco, A., & Sp tari, M. (2018). *Co ul minim de consum lunar pentru un trai decent pentru popula ia României*. Studiu Syndex.
- ISE. (2015). *Aspecte privind incluziunea social a tinerilor afla i în afara sistemelor de educa ie, formare i ocupare profesional (NEET)*. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2016/12/Raport-cercetare-NEET_final_2016.pdf.
- Ministerul Muncii, Familiei, Protec iei Sociale i Persoanelor Vârstnice. (2015). *Raport Proiect Pilot EIR: Evaluarea Sistemului de Ucenicie din România*.

- http://sgg.gov.ro/docs/File/UPP/doc/analiza_impact/Analiza%20privind%20sistemul%20de%20ucenicie%20in%20Romania.pdf
- Monitorul social. (2018). *Contracte de muncă : întreprinderi de stat vs întreprinderi private. Fundația Friedrich Eberth Stiftung*.
<https://monitorsocial.ro/data/contracte-de-munca-intreprinderi-de-stat-vs-intreprinderi-private/>
https://monitorsocial.ro/indicator/contracte-de-munca-intreprinderi-de-stat-vs-intreprinderi-private/?fbclid=IwAR1TnT_3Omv_cz1eahBtRQIyVG4Vklfo0YpmqZmZxIhqNzgSB_0IQZKYN0U
 - OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD Publishing.
 - O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gabos, A., Hadjivassiliou, K., Kurakova, L., Lain, D., Lesckhe, J., McGuinness, S., Nazio, T., Ortlieb, R., Russell, H., & Villa, P. (2015). Five Characteristics of Youth Unemployment in Europe: Flexibility, Education, Migration, Family Legacies, and EU Policy. *SAGE Open*, 5(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1177/2158244015574962>
 - Pantea, M. C. (2018) *Youth employment policies in Romania*. EXCEPT Working Papers, WP No. 45, Tallinn University.
<http://www.except-project.eu/working-papers/>
 - Pl e u, A. (coord.) (2015). *Discriminarea – factor de risc în incluziunea socială a tinerilor NEET*. Pro Universitaria.
 - Precupe u, I., & Pop, C. E. (2017). Pentru o abordare socială în domeniul s n t ii. Factorii structurali ai determinării st rii de s n tate. *Calitatea vie ii*, 28(3), 219-242.
 - Preoteasa, A-M. (2015). Munca precară , soluție pentru populația vulnerabilă din mediul rural. Rezultate dintr-o cercetare calitativă . *Calitatea vie ii*, 26(1), 36-59.
 - Ra , C. (2010). Incluziune adversă . Presta ii sociale și persistența s r ciei în rândul romilor din România. In S. Toma & L. Foszto (Eds.), *Spectrum: Cercetări sociale despre romi*. Editura Institutului pentru Studiarea Problemelor Minorit ilor Na ionale.
 - Siurala, L. (2006). *A European framework for youth policy*. Directorate of Youth and Sport Council of Europe Publishing.
 - Strat, V. A., Trofin, L., & Lonean, I. (2018). A theory based evaluation on possible measures which increase young NEETs employability. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, 12(1), 931-941.
<https://doi.org/10.2478/picbe-2018-0083>
 - Sandu, D. (2010). *Lumile sociale ale migrației românești în str in tate*. Polirom.
 - oc, S. (2016). Familie, coală și succes școlar în înv mântul liceal românesc. *Calitatea vie ii*, 27(3), 189-215.
 - oc, S. (2018). *Clasă și educație. Inegalitate și reproducere socială în înv mântul românesc*. Pro Universitaria.

- Zamfir, C. (2012). *Ce fel de tranzi ie vrem? Analiza critic a tranzi iei II, Raportul social al ICCV nr. 5.*
<http://old.iccv.ro/sites/default/files/Raport%20ICCV%205-2012.pdf>
 - Zamfir, C. (Eds.). (2017). *Raport social al ICCV 2017. Starea social a României. Calitatea vie ii: situa ia actual i perspective pentru 2038.*
<http://www.csnmeridian.ro/files/docs/Raport%20social%20Academia%20Romana%20-%20ICCV%202017.pdf>
-

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

LOW QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS – MAIN CAUSE OF THE EARLY SCHOOL LEAVING

Adela Mihaela ranu*

Technical University of Civil Engineering,
National Center for Policy and Evaluation in Education,
Education Research Unit,
Bucharest, Romania
adelataranu@gmail.com

Abstract

The association of three concepts – quality, equity, inclusion –represents the transversal axis of international and European educational policy documents nowadays, hence being an important aim for all education systems. According to the UNESCO strategic documents on education for the period up to 2030 and to the development objectives for this millennium, the creation of inclusive educational systems stands as the surest path to social inclusion. Inclusion is an aspect consistent with value and with the principle of equity, aimed at ensuring the right of all children to develop and reach their full potential. The European Commission defines equity as the extent to which individuals can benefit from and access educational opportunities, educational interventions and outcomes, along with those of professional education and training.

At an international level, the early school leaving indicator assesses the extent to which a given system manages to fight inequalities in terms of exclusion. According to the Eurostat 2019 data on Romania, at a level of 16.4% in 2018, the early school leaving and training rate (for individuals aged 18 to 24) remains one of the highest rates in the EU. The percentage is significantly higher compared to the EU average and to the national target for 2020. The study argues that in spite of the policies for

* Associate profesor PhD, Technical University of Civil Engineering, Teacher Training Department, Bucharest, Romania.
Researcher, National Center for Policy and Evaluation in Education (NCPEE), Education Research Unit, Bucharest, Romania.

improving the quality of education over the past decade, most of the measures are focused on approaching the social barriers regarding the access to education, and less on increasing the quality of the education provided in schools (education as a process).

Keywords: early school leaving, educational policies, equity, inclusive education, quality education.

Rezumat

Asocierea a trei concepte – calitate, echitate, incluziune - reprezintă acum axa transversală a documentelor de politici educaționale internaționale și europene, deci este foarte important pentru toate sistemele de învățământ. Potrivit documentelor strategice ale UNESCO referitoare la educație în perspectiva anului 2030 și la obiectivele de dezvoltare pentru mileniul în curs, calea cea mai sigură pentru incluziunea socială reprezintă crearea sistemelor educaționale incluzive. Incluziunea reprezintă un aspect consecvent valorii și principiului echității, menită să asigure dreptul tuturor copiilor de a se dezvolta și de a-și atinge întregul potențial. Comisia Europeană definește echitatea drept gradul în care persoanele pot valorifica accesul și oportunitățile educaționale, intervențiile și rezultatele educației, respectiv ale formării profesionale.

La nivel internațional, indicatorul „early school leaving” înregistrează o tendință în creștere în care un sistem reu este să combată inechitățile în termeni de excluziune. Conform datelor Eurostat 2019 pentru România, la un nivel de 16,4% în 2018, rata părăsirii timpurii a colii și formării (de către persoanele între 18 și 24 de ani) rămâne una dintre cele mai crescute din UE. Procentul este semnificativ ridicat comparativ cu media UE și față de țările naționale pentru 2020. Studiul susține că, în ciuda politicilor de îmbunătățire a calității educației din ultimul deceniu, majoritatea măsurilor sunt axate pe abordarea barierelor sociale în calea participării colare și mai puțin pe creșterea calității educației oferite în coli (calitatea de proces).

Cuvinte-cheie: calitatea educației, echitate, educație incluzivă, părăsirea timpurie a colii, politici educaționale.

1. Three concepts, multiple challenges

Quality, equity and inclusion are the three concepts aimed at fundamentally changing educational perspectives and practices. On the quality – quantity axis, our aim is to point out the dynamics of such concepts as school participation and inclusion. As it is characteristic to systems, satellite concepts gravitate at the intersection between values and actions, serving an important role in the assessment of the distance between declarative/ ideational and actuality/ practicality. Such a concept is the one of *early school leaving*, the key through which we will then look at the specific educational policies at the European level and at the level of the Romanian educational system as well. This analysis has the aim to underline, as much as possible, the evolutions, the snapshot realities and the effects that these concepts will have as they are identified in the field of literature. We think that a reflexive approach will be interesting for researchers, evaluation programme staff and teachers, which can observe the cleavages between practice and the theoretical conceptualisation and, as a result, they could adopt a creative approach on their practice.

1.1. Quality education, between unification and conceptual problematisation

The concept of *quality education* is a constant concern in terms of the education-focused type of discourse at international level, with a recent comeback through the increasingly sustained attempts at its operationalisation. Organisations such as UNESCO, the World Bank, OECD or the institutions of the European Union emphasise that high-quality education is a crucial matter in post-2015 educational agendas, correlated with the social and economic development objectives of the states. On the other hand, there is not any consensus on the conceptualisation of quality, as shown by a document of UNESCO (2005, p. 1): ‘There is no one definition, list of criteria, a definitive curriculum, or list of topics for a quality education. Quality education is a dynamic concept that changes and evolves with time and changes in the social, economic and environmental contexts of place’. Beyond the international discourse, with the movement for ensuring the quality of education, at the level of national systems the

main challenge is the need of increasing the quality of education in terms of how to ensure high-quality education in a cost-effective manner.

A series of articles and summary reports on literature (Laurie et al., 2016) refer to several dominant models: (1) the economic model of education, based on the theory of human capital, refers to quantifiable inputs and outputs (measurable quantitative results); (2) the humanistic model, based on the theories of human development, regards education as a process at the centre of which are the pupils and students and it refers to broader personal and social objectives; (3) the model of contextualised learning/ education, based on the constructivist paradigm, proposes the integration of the relevant knowledge from the local level onto academic learning as a solution for ensuring the sustainability of the programmes.

Some authors recommend several unifying perspectives on quality, such as the framework for quality education designed by Nickel and Lowe (2010, p. 599) structured on seven dimensions of quality in education: effectiveness (the extent to which the declared educational objectives are accomplished), efficiency (the economic grounds of quality), equity (ensuring access and participation in education for all individuals), responsiveness (responding to the needs of every pupil taking their uniqueness into consideration), relevance (the utility of education for pupils both in the short and long term), reflexivity (the ability to adapt to change and uncertainty), and sustainability (a focus on behaviour change and the increase of responsibility at individual, local and global levels).

The mere reading of these dimensions shows that the sphere which the concept of quality aims to encompass is impossible to be described so that its complex reality can be analysed and improved. Hence, educational policies have encouraged educational systems to assume more liberty/ decentralisation in terms of choosing management models and assuming responsibility toward the actors involved. At the same time, stances of teachers and researchers were developed, according to which liberty and professional responsibility must be protected from the external assessment of the educational processes as a product of quality assurance procedures (Doherty, 2008). Conversely, an increasingly noticeable suggestion regards an orientation toward reflection on the practices/ the analysis of the micro-

processes of teaching and learning and of *quality work* (Elken & Stensaker, 2018). Moreover, a group of theorists and practitioners in the field of education influenced by the philosophy of Deleuze (Dahlberg, 2016; Moss, 2016) support the search for alternatives to quality, which they regard as counterproductive in relation to the social and educational objectives referring to diversity, participation, inclusion and innovation. The *beyond quality movement* advocates that the desire for quality, the language of quality, and the methods for quality continue to dominate throughout policy documents, academic studies, and the discourses of practitioners, oftentimes void of content and thus lacking the possibility of problematisation, which may entail great disservice for education (Moss, 2016, p. 132).

1.2. Educational equity, beyond equality

The *concept of equity* is very often invoked in relation to that of quality, even as a dimension of the quality of education, as mentioned above. Its discursive sphere comprises concepts such as social justice, solidarity, responsibility, tolerance, individual autonomy, exclusion / marginalisation. Whereas equity gradually became a common ground, there are heavily ideological discourses of deficit and drawbacks running in the background that come to *insidiously stereotype* the representations of teachers, the curricula and pedagogical practices (Webster & Ryan, 2018).

The promotion of equity in education was introduced by the United Nations through key documents and the 2015 *Incheon Declaration* which reaffirmed the importance of equity for a renewed education agenda (UNESCO, 2015). The OECD also has a history of over 50 years advocating for the concepts of equality and equity, oriented in four directions: equity of access or equality of opportunity, equity in terms of learning environment or equality of means, equity in production or equality of achievement (of results), and equity in using the results of education (Levin, 2003). Also, the EU designed relevant documents on the matter of equity at the level of its member states, especially after the year 2000. In one of them, the EU defines equitable education systems as those that make sure that the results of education and training are independent from the socio-economic environment or from other factors leading to educational disadvantages, and that the educational interventions

reflect the individuals' specific learning needs (CEC, 2006, p. 2).

As in the case of quality, there is no consensus on the conceptualisation of equity either. An extremely large amount of literature was written on the topic of equity in education, indicating, if we were to greatly simplify it, on the one hand the acknowledgement of the fact that there are groups struggling with significant obstacles in education (especially referring to women, ethnic minorities, disabled persons and socio-economically disadvantaged groups) and, on the other hand, expressing the intention of promoting education for all. Educational equity implies the adjustment of educational opportunities (including adaptation, varied resources and media) in order to respond to the needs of all and each, which are not the same/ equal. In contrast, equality – if it refers to equal chances, the equality of results or the equality of opportunity – implies the uniform distribution of resources and services, regardless of needs, hence regardless of individual and social circumstances (Levin, 2003, p. 9).

It is a known fact that school is not a neutral space and that individual data do not become barriers or opportunities in isolation, but only in interaction with others in the common space (of school), hence the idea that educational inequity is related to the inequality in the capacity of various groups to influence the structure of the curriculum, the essence of formal education (Webster & Ryan, 2018, p. 127). The effectiveness of policies in the field depends on the knowledge of the phenomenon; hence, one of the challenges is the necessity to make inequity visible. The definitions of educational inequality usually operate with three criteria, as noted by the authors of a Report carried out by the USA on the matter of educational equity (Edley et al., 2019, p. 23): the existence of significant disparities among groups in matters of graduation or access to educational resources, reflected in educational results; the existence of a weak correlation between resources and pupils' needs; the inadequacy of the efforts for reducing educational segregation or the structural disadvantages of a group of pupils. The report supports the introduction of certain indicators for equity that would offer decision makers and the concerned parties the occasion '...to make their own judgments as to the importance of an observed disparity and what can be done to reduce it, considering other calls on political will and resources' (Edley et al., 2019, p. 23).

1.3. Inclusion and the challenge of diversity in education

Inclusion represents an aspect consistent with value and the principle of equity and it refers to the ability to ensure the right of all children to develop and reach their full potential (UN, Convention on the Rights of the Child, 1990). Even those who deconstruct concepts such as quality and equity in education agree that inclusion is a concept of maximum relevance for education and that inclusive education proposes the most viable actionable solutions possible (Jones et al., 2016).

The effects related to discrimination and segregation represent a constant concern of the UN in matters of human rights, and the moment of the *World Declaration on Education for All* (Jomtien, 1990) and the one of the *Salamanca Statement* (1994) are regarded as benchmarks in the acknowledgement at a global level of the fact that inclusive education is ‘an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination’ (UNESCO, 2008, p. 3).

Inclusion is also a concept highly reliant on values, hence ‘the current debate is no longer about what inclusion is and why it is needed; the key question is how it is to be achieved’ (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014, p. 5). The literature (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018) and metastudies (Göransson & Nilholm, 2014) on the empirical evidence observe the challenges of the implementation of inclusion caused by the variety of meanings of inclusive education within national practices, by the lack of coherence and consistency of policies, by large variations in the formation of the competencies of professionals, by inclusive pedagogies and resources, and by the yet inconclusive results of research data on the effects that inclusion has on the learning and development of pupils.

The inclusion of all children and the ensuring of educational progress for every pupil implies that change has to occur in all aspects – legislative, structural and institutional, in terms of mindset/ behaviour. Hence, the model of inclusion cannot be imported and the strategy of a given country for

identifying its own perspective on inclusion has to take into consideration, according to analysts (Ainscow, 2016), the following elements: inclusion is a continuous process; inclusion is concerned with the identification and removal of barriers; inclusion refers to the presence, participation and achievement of all students; inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalisation, exclusion or underachievement.

At the level of the European Union, the *Report on the Implementation of ET 2020 - the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* proposes that inclusive education, equality, equity, non-discrimination and the promotion of civic competences be placed among the priorities of European cooperation in the field of education and training (EU, 2015).

Despite several formal rulings in favour of inclusion, at national levels the tensions and disputes arising from the lack of coherence and from competing interests negatively affect their implementation (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). The studies have identified a strong correlation between national traditions and practices for inclusion, which means that it is very difficult for countries and schools to implement an advanced model of inclusive educational policies in a short timeframe.

2. Educational exclusion and the phenomenon of early school leaving

The extent to which a given educational system manages to combat inequities in terms of exclusion constantly refers to the *early school leaving indicator*. In accordance with international and European practice (Council Recommendation, 28.06.2011), early school leaving is defined to describe the situation of individuals aged 18-24 who leave the education and training system at the level of secondary education or before this level. According to the *strategy aimed at reducing early school leaving in Romania*, the category of young people who are not included in the education system hence consists of those who have concluded only the pre-school education, primary school or no more than two years of upper secondary education

(ISCED – the International Standard Classification of Education), respectively those young people who completed a level of pre-vocational and vocation training which did not allow them to obtain a Capacity Certificate. Diminishing early school leaving is in line with both the ET 2020 objective of *intelligent growth* through the improvement of education and professional training levels, and with the objective of *inclusive growth*, through dealing with one of the most significant risk factors in terms of unemployment, poverty and social exclusion, with a reduction target at EU level set to less than 10% by the year 2020.

To a larger extent than social interventions, a deep understanding of the phenomenon of participation in education and actions with a direct impact on the educational process stand as conditions for increasing quality and equity in the educational system (UNICEF-ISE, 2017).

2.1. Educational exclusion and the excluded

As in the case of inclusion, *educational exclusion* can be understood in a context broader than the usual one, referring to all the situations/ strains that may result in temporary, long-term or permanent exclusion (including the disciplinary type) or referring to full participation in education (caused by difficulties in interacting or by the feeling of not being valued by others, difficulties in understanding what is taught in school, etc.).

The *concept of vulnerability* is related to exclusion and it refers to individuals or groups who are more exposed to risk, who need specific support or benefits in order to compensate for health-related, economic or social drawbacks. In an extensive study on the conceptualisation of vulnerability (Virokannas et al., 2020), the authors bring to our attention several topics related to vulnerability and the critical comments on this concept which has become fashionable. According to them, the largest number of studies referred to the groups of population in situational vulnerability, among which the youth transitioning to adult life hold an important place, especially those who are likely to develop risk-increasing behaviours. Among them, naturally/ born vulnerable groups were identified on criteria especially relating to gender and disability. In general, we can distinguish among three fundamental areas

that can result in the vulnerability of young people, a vulnerability that tends to unfold into a downward spiral (World Bank, 2005), so that with each shock, the child goes down further reaching a new level of vulnerability, and with each level he/ she is exposed to a host of new risks: material aspects – shelter, food, clothing, money, medical care and education; emotional aspects – care, love, support and emotional control; social aspects – not belonging to a social group of equals, lack of role models to follow or guidance in difficult situations and risks in one’s close environment. Based on data from the national longitudinal study on the youth in the US, Berzin (2010) aimed to identify the patterns in the development of the youth transitioning to adult life based on their level of education and social outcomes. His analysis shows that demographic characteristics, the main features of the growing environment at home and psychosocial resources can predict membership to risk groups; in this regard, involvement in youth-serving government systems is associated with poorer outcomes and remains salient when considered with other risk factors (Berzin, 2010).

Regarding the debatable aspects of operating with concepts such as *vulnerable*, *excluded*, *marginal* or *at risk*, we should recall the fact that these practices result in a delimitation between those inside and outside the norms of competence and success (Dahlberg, 2016, p. 128) and in differentiation procedures which can generate counterproductive classification and labelling such as *the NEET* (Not in Education, Employment or Training). Elina Virokannas et al. (2020) conclude that it is necessary to admit the temporal, situational, relational and structural nature of vulnerability, and that social research should be focused on vulnerability-inducing life situations and on the role of social or educational services/ interventions in the reduction, but also in the accumulation or (re)production of vulnerability.

In accordance with this perspective, using the level of visibility of the data regarding children (visible/ invisible children), UNICEF designed a detailed framework for the categories of children and adolescents either excluded or at risk of exclusion. The UNICEF multidimensional model of exclusion makes the difference between the children/ adolescents who are not included in the education system and those at risk of early school leaving and distinguish among the children/ adolescents who are out of school as a result

of early school leaving, the children/ adolescents who enrol late in school and the children/ adolescents who will never go to school (UNICEF, 2017, pp. 5-6).

2.2. The slippery realities and the early school leaving policies

As mentioned above, in accordance with international and European practice, early school leaving refers to adolescents and young people who leave the training and school system at the level of secondary education or before this level. The complementary concept of *school dropout* is one of the severe forms of non-participation in school and its estimation can be a relevant indicator for an in-depth understanding of the phenomenon of early school leaving, however, the methodological differences arising among states when it comes to its definition and calculation limit its relevance at an international level. Moreover, the impossibility of a realistic assessment on the phenomenon of school dropout, hence on combating it, is exacerbated by the non-harmonisation of the definitions with which each national system operates, as in the case of Romania (UNICEF-ISE, 2017).

Alternatively, one of the methods used is the analysis of *school dropout cohort analysis*, focused on a given generation throughout a full school cycle. This indicator calculated for Romania as well, with the support of UNICEF (UNICEF-ISE, 2017), offers a more accurate perspective on this phenomenon, allowing for a better substantiation of the set of existing data at the level of the system and educational policies.

A recent analysis (Tuparevska et al., 2019) carried out on the most important European policy decisions in the field of education, shows that most of the measures are aimed at early school leavers and they are offered a wide range of measures ranging from second chance schools and opportunities to high-quality early childhood education and care. Among those, the measure on the development of basic skills is one of the most invoked directions when referring to the low-skilled and early school leavers. *The New Skills Agenda for Europe* (EC, 2016, p. 5) suggests to ‘where possible – develop a wider set of skills leading to an upper secondary education qualification’, but it is again literacy, numeracy and digital skills that is on

offer for vulnerable groups such as early school leavers and the low-skilled. A series of authors emphasizes that a focus on *critical literacy* (which allows one to read the world, i.e. Freire) will not only ensure the democratic skills for people which are so necessary to making these groups visible, but it will also make the discourse on basic skills less individualistic and competitive (Tuparevska et al., 2019). The same study notes that despite EU policies for reducing social exclusion, Eurostat data show that the statistical indicators of poverty and social exclusion (AROPE) have not significantly improved since the launch of Europe 2020. Hence there are certain groups that continue to face barriers when it comes to benefiting from the measures provided through various programmes or risk of being excluded from learning opportunities, such as the unemployed, Roma, the persons who live in rural or distant areas, disabled persons, single parents, the homeless, former criminals, accumulating the initial disadvantage and passing it from one generation to another.

2.3. The approach of early school leaving in Romania

Unlike individual data processing, i.e. beyond our personal or group experience (which could be either positive or negative), when it comes to decision making in a national education system, statistics is the one to set reality.

According to the Eurostat 2019 data, the early school leaving rate (for ages 18-24) in Romania, situated at 16.4% in 2018 (down from 18.1% in 2017), remains among the highest in the EU. Its value is significantly above the EU average (10.6%) and above the national target for 2020 (11.3%). In 2017, the participation of children aged between 4 and the mandatory school age of 6 slightly increased to 89.6%, a value still under the 95% reference value of Education and Training 2020 (EC, Education and Training Monitor, 2018).

The *Country Report Romania 2019* identifies the main realities leading to the poor educational performance: a low level of educational expenditure (among the lowest in the EU), especially when it comes to early childhood education, considered essential for preventing early school leaving, a low

level of engagement in the system of childhood care and education (also due to lack of facilities); challenges regarding the development of basic and digital skills; a weak correlation between the school network and demographic tendencies; the insufficient development of teachers' competencies to apply an approach that is focused on the pupil; the persistence of rural-urban disparities; limited access to quality education for vulnerable groups, especially for disabled persons and Roma. The data shows limited government financial commitment to education (3.7% of the GDP in 2017, compared to the EU average of 4.7%, Eurostat, 2019); in 2016, the level of educational expenditure of public and private educational institutions for each pupil / student was of approximately 2,074 EUR, compared to the EU average of 6,869 EUR. When it comes to infrastructural and institutional development, Romania drafted a *strategy for the modernisation of educational infrastructure* (2018-2023) in order to approach significant efficiency-related and equity-related challenges: 10% of schools are overcrowded (especially in urban areas), whereas 60% are underused (especially in rural areas); school transportation services are generally insufficient and inadequate, whereas accessibility worsens as pupils go through the school system.

When it comes to participation, significant disparities at ethnic (especially for Roma) and territorial (especially in rural areas) levels are mentioned. Whereas 95% of children aged 7-14 are enrolled in primary and secondary education, this is true for only 77% of Roma children, and only 34% of Roma children aged 15-18 participated in secondary higher education (FRA, 2016).

According to the 2018 Education and Training Monitor, Romanians are significantly behind the EU average when it comes to the basic skills that predict the continuation and completion of studies. Although Romania's PISA scores improved starting with 2006 and dropped in 2018 in comparison to the ones in 2015, they still remain significantly lower than those of other states in the EU. The implementation of the competence-based curriculum is in progress and it has encountered difficulties. In addition, teachers' skills of practicing a student-centered pedagogy are insufficiently focused on the challenges in the classroom, including on the support of children with learning deficiencies or of children at dropout risk (ISE, 2018).

Based on the European Union's (EU) jobs and growth strategy for 2010-20 (EU 2020), Romania has developed five national strategies in the field of education, focused on the great challenges for the Romanian education system: *reducing early school leaving (2015-2020)*, *improving the quality of tertiary education (2015-2020)* and *the VET (2016-2020)*, *the promotion of lifelong learning (2015-2020)* and *investments in the infrastructure of educational institutions (2018-2023)*.

To approach the critical topics mentioned above, the *National strategy for the reduction of early school leaving 2015-2020* highlighted the importance of the early childhood years in child development and school readiness, as a prerequisite for success in school and it focused on the concept of integrated response in terms of policies and services from all relevant fields (education, healthcare, social protection, etc.), with the horizontal and vertical coordination between the relevant public and private actors. The programmes proposed in this pillar refer to the increasing of enrolment rates in early childhood education, primary and secondary lower education. In the context of the expansion of participation in education, it proposes granting special attention to the progressive expansion of preschool education (ages 3-5) in order to obtain a universal enrolment rate. Additional results on enrolment in the primary and secondary inferior cycles are also proposed for approaching disparities in learning outcomes among the various target groups of children aged 11 to 17, especially for those in precarious economic environments from rural areas, Roma children and other minority groups through: developing systems for early detection and intervention; the consolidation, expansion and personalisation of counselling services and the introduction of promotion mechanisms for educational student-centered programmes, as well as of other types of programmes for keeping pupils in the system.

A series of other additional strategies has been developed. *The Strategy on poverty reduction and social inclusion 2016-2020* renders explicit the main government objective of insuring equality of opportunities for the promotion of quality education for all, paying special attention to the quality of education and professional training and to their relevance for both the necessities of the labour market and those of individuals. It also aims at improving teachers' abilities to efficiently provide an inclusive education

to Roma children and to eliminate the segregation, discrimination and negative stereotyping of Roma children in schools. Increasing the access of children from marginalised areas represents another critical topic calling for: the improvement of facilities, qualified teachers, educational materials and modern equipment. Also, according to the *National Youth Strategy 2015-2020* the objectives specific to the education pillar refer to ensuring access to education and a quality formal and non-formal education for all the youth and adolescents; the improvement of the non-formal education options; ensuring a practical relevance for the competencies acquired through formal and non-formal education.

When we refer to outcomes, a relevant fact may be that in the year 2017 less than a quarter of the allocated budget was spent for the four educational strategies. Along with financial limitations, delayed decision making and their implementation, as well as the discrepancies in the changes recorded for the rural area and the urban area (the case of early school leaving) limit the development of these strategies.

3. Discussions

As we have seen above, the period after the years 2014/2015 meant an accentuation of equity-related aspects in EU policies, especially the measures on reducing early school leaving, a fact that also echoed in national policies, as in the case of Romania. On the other hand, the EU and OECD statistics, in spite of their many errors and reporting ambiguities, serve the main role of adjusting policies at national levels, identifying the action areas and lending them legitimacy. Some authors talk about a transition of educational systems toward Europeanisation (Alexiadou et al., 2019), through which the groups of disadvantaged youngsters, such as Roma, now have a chance to not become lost because of legislation and policies.

The discussion in our study of the three initial concepts – quality, equity, inclusion – revealed that a large part of international institutions, school and government-level decision makers, researchers and practitioners consider that participation in school until the tertiary level represents a clear measure of / result of quality and equitable education and a guarantee for

social and personal success. This simplistic view on the educational path and transitions from a period of schooling to another or to the labour market has been the basis for the policies and programmes. We also saw that the problematisation by specialists and practitioners regarding the various aspects of designing and experiencing these educational transitions, reflect their processual nature and the necessity of an integrated approach (at the intersection of education, healthcare, social and labour policies).

In Romania, the situation of those who leave/ do not participate in school is 'traditionally' tolerated as a normal loss in school selection/ evolution. This rhetoric is less likely to change in the near future, in the context of conceptualisations that leave room for defining the problematic aspects of education in stigma terms, with rather socially oriented solutions. The UNICEF-ISE study (2017) suggests that the measures that reached the disadvantaged groups (from a territorial, economic and ethnic perspective) were rather focused on approaching the social barriers to participation in school and the high rate of early school leaving is likely to persist. It mentions that despite the policies for improving the quality of education in this past decade, among which the designing of a new curriculum, the promotion of measures for an internal assurance of the quality of school, investments in school/ educational infrastructure or the implementation of in-service learning programs for teachers and school management, the interventions were not sufficiently correlated.

In this complex and contradictory space, in the context of the discursive avalanche and of the pressure of the policies directly mandating schools to address issues of diversity, inclusion and equity, teachers stand as the most important variable of schools when it comes to the valuing of inter-individual differences, with clear effects on the outcomes (Ewing, 2013, as cited in Webster & Ryan, 2018).

A study on unexcused school absenteeism carried out in a community in Sweden (Ekstrand, 2015) highlighted that the pupils who are absent from school usually experience and regard school work and education as lacking in meaning, in challenges, and they react to this by contesting or ignoring it. The positive approach on school culture and of pedagogy, highlighting the strengths (and not the weaknesses) is a process implying the need for change

at all levels – of the government, the community, the school organisation and among the personnel. The success in Romania of the program *A second chance* addressed to those who resume their studies after having dropped out or to those who have never been enrolled in school confirms the theses according to which pupils need adults to take care of them, respect them and involve them both socially and educationally. On the other hand, ensuring basic skills represents a necessary condition for learning, but it is also necessary to add the ability of self-reflection and decision-making which, along with self-esteem, creates the feeling of being capable of tackling schoolwork, and even the capacity to resume going to school (Ekstrand, 2015).

References

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Alexiadou, N., Helgøy, I., & Homme, A. (2019). Lost in transition – policies to reduce early school leaving and encourage further studying in Europe. *Comparative Education*, 55(3), 297-307. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619327>
- Berzin, S. (2010). Vulnerability in the transition to adulthood: Defining risk based on youth profiles. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 487-495. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.001>
- Commission of the European Communities (CEC). (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems (COM(2006) 481 final)*. Commission of the European Communities.
- Council of the European Union. (2011). *Recomandarea Consiliului din 28 iunie 2011 privind politicile de reducere a p r sirii timpurii a colii*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN)
- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124-133. <https://doi.org/10.1177/1463949115627910>
- Doherty, G. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265. <https://doi.org/10.1108/09684880810886268>
- Edley, C., Koenig, J., Nielsen, N., & Citro, C. (Eds.). (2019). *Monitoring Educational Equity*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25389>
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482.

- <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising quality work in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189-202.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
 - EU. (2015). *Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) — New priorities for European cooperation in education and training*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52015XG1215%2802%29>
 - European Commission/ Eurydice România. (n.d.). *Reforme în derulare i evolu ii în materie de politici*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-56_ro
 - European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*.
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
 - European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf
 - European Commission. (2016). *The new Skills Agenda for Europe*.
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
 - European Commission. (2018). *Education and Training Monitor 2018, Country analysis: Romania*. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>
 - European Commission. (2019). *Country Report Romania 2019 Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-report-romania_ro.pdf
 - European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2016). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma - Selected findings*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_ro.pdf
 - Eurostat. (2019). *Eurostat 2019 data*. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>;
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/e/e7/Total_general_government_expenditure_on_education%2C_2017_%28%25_of_GDP%29.png
 - Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

- Institutul de tiin e ale Educa iei (ISE). (2018). *Raport privind nevoile de formare ale cadrelor didactice din învă mântul primar i gimnazial*.
<https://www.educred.ro/noutati/nevoile-cadrelor-didactice-pentru-formarea-in-domeniul-abilitarii-curriculare/>
- Jones, L., Osgood, J., Holmes, R., & Urban, M. (2016). Reimagining quality in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 3-7.
<https://doi.org/10.1177/1463949115627912>
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226–242. <https://doi.org/10.1177/0973408216661442>
- Levin, B. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. *Equity in Education*.
<http://www.oecd.org/education/innovation-education/38692676.pdf>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8–15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: a multi dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605. <https://doi.org/10.1080/03057920902909477>
- PISA. (2019). *Rezultatele elevilor din România la evaluarea interna ională PISA 2018*. <https://www.edu.ro/rezultatele-elevilor-din-rom%C3%A2nia-la-evaluarea-interna%C8%9Bional%C4%83-pisa-2018>
- Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2019). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689435>
- Virokannas, E., Liuski, S., & Kuronen, M. (2020). The contested concept of vulnerability – a literature review. *European Journal of Social Work*, 23(2), 327-339. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1508001>
- Webster, S., & Ryan, A. (2018). Equity and (critical) diversity. In S. Webster & A. Ryan (Eds.), *Understanding Curriculum: The Australian Context* (pp.126-143). Cambridge University Press.
- UNESCO. (2005). *Contributing to a more sustainable future: quality education, life skills and education for sustainable development*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141019>
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: the way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education (ICE)*. Geneva.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf

- UNESCO. (2015). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233029/PDF/233029eng.pdf.multi>
- UNICEF - ISE. (2017). *La coal . O privire asupra particip rii la educa ie folosind analiza pe cohort .* Editura Alpha MDN.
<http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Studiu-Cohorta.pdf>
- UNICEF. (2017). *Cadrul de monitorizare al copiilor afla i în afara sistemului de educa ie. Monitorizarea copiilor afla i în afara sistemului de educa ie i a copiilor cu risc de abandon colar din România.* http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Cadru-de-monitorizare-a-copiilor-aflati-in-afara-sistemului-de-educatie-Romania_2017.pdf
- World Bank. (2005). *Children & Youth. A Resurse Guide.*
<http://siteresources.worldbank.org/INTCY/Resources/ResourceGuide.pdf>

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

POZIȚIONAREA ELEVILOR CU STATUS SOCIO-ECONOMIC SC ZUT FAȚE DE ÎNVĂȚAREA COLAR - STUDIU DE CAZ -

Octavia Bor *

Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație,
Unitatea de Cercetare în Educație,
București, România
octavia.bors@gmail.com

Rezumat

În România, persoanele cu un nivel ridicat de educație este mai probabil să dobândească un status ocupațional mai înalt decât tatăl lor, o dată cu înaintarea în carieră (Jecan & Pop, 2012) și venituri mai mari cu fiecare an de școală absolvită (Varly et al., 2014). Totodată, decalajul dintre rezultatele elevilor reflectă inegalitățile socio-economice dintre aceștia (Botezat, 2019; Feinic, 2019; Ivan, 2019; Tufiș, 2008; Șoc, 2016). Prezentul studiu de caz descrie și pune în discuție reprezentările profesorilor despre elevii cu status socio-economic scăzut și pe cele ale elevilor despre învățare, într-un colectiv de clasă a VIII-a. Analiza prezentată în acest articol include date colectate în februarie 2018 prin interviuri cu profesori, dirigințele clasei și elevi, respectiv prin observare neparticipativă la ore, în pauze și în cadrul unei ședințe cu părinții. Studiul de caz dezvoltă, în discursul profesorilor, elevii sunt reprezentați ca „dezinteresați” față de educația lor formală, iar elevii, la rândul lor, se prezintă ca „leneși” pentru că nu își fac temele, nu învață acasă și/sau nu răspund suficient în clasă. Astfel, în cazul studiat, elevii cu status socio-economic scăzut par să își însușească discursul deficitar al profesorilor, să își plaseze nevoile individuale, inclusiv cele de sprijin al învățării, într-o zonă de ilegitimitate și să reprezinte învățarea ca un act mai degrabă individual. Elevii opun rezistență la ore, dar reprezentările lor despre învățare nu contestă autoritatea pedagogică, ci dezvoltă eforturile acestora de auto-disciplinare.

* Cercetător științific, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE), Unitatea de Cercetare în Educație, București, România.

Cuvinte-cheie: clasă socială, identitate, înverșinare socială, sprijin, status socio-economic.

Abstract

In Romania, highly educated people are more likely to acquire a higher occupational status than their parents as they progress in their career (Jecan & Pop, 2012) and higher incomes with every completed school year (Varly et al., 2014). On the other hand, the gap between the students' results mirrors the socio-economic inequalities among them (Botezat, 2019; Feinic, 2019; Ivan, 2019; Tufiș, 2008; Șoc, 2016). In order to gain an in depth understanding of how inequality is perpetuating, the case study this article is based on aims to explore, describe and discuss the teachers' representations on students with low socio-economic status and the students' representations on learning. The analysis uses data collected in February 2018 through interviews with teachers, the class's tutor, students and non-participatory observation. The case study reveals that in the teachers' discourse, the students are presented as lacking interest and responsibility for studying. Also, the students describe themselves as 'lazy' because they do not do their homework or answer the teachers' questions. A closer look at these ideas suggests that the students are identifying with their teachers' deficit narrative; also they disregard their need for support in learning and think of learning as an individual act. In the classroom the students display resistance, however their narrative about learning does not question the pedagogic authority and also reveals their self-disciplinary efforts.

Keywords: learners' identity, learning, social class, socio-economic status, support.

1. Introducere

Studiile realizate pe populație românească arată că între educație și statusul socio-economic al indivizilor există o relație în ambele sensuri. În România, conform analizei lui Varly et al. (2014), cu fiecare an de școală absolvită, veniturile unei persoane cresc cu 8,5% - 9,07%. Totodată, Jecan și Pop (2012) arată că, de la primul loc de muncă se corelează cu statusul ocupațional al tatălui, odată cu înaintarea în carieră, cu fiecare nivel de educație dobândit, românii au locuri de muncă cu status mai ridicat.

Pe de altă parte, în cazul țărilor noastre, se confirmă efectul Coleman (1966),

variabilele care au cea mai mare putere explicativă în relația cu performanța școlară a elevilor români fiind educația părinților (Tufiș, 2008), dotarea gospodăriilor, poziția socială a claselor școlare (educația părinților) și tipul unităților de învățământ (Hatos, 2008), ocupația părinților și bunurile materiale (Coc, 2016), capitalul cultural al părinților – numărul de cărți de înțeles (Botezat, 2019; Feinic, 2019; Ivan, 2019), statusul ocupațional al părinților (Botezat, 2019). Aceste analize ne oferă o imagine macro despre relația dintre statusul socio-economic al elevilor români și performanța școlară, însă din literatură lipsesc cercetările micro care ar putea să contribuie la înțelegerea relației dintre inegalitățile sociale și educație.

Încă din anii '70 este cunoscut și studiat ideea că aciunea pedagogică impune un arbitrar cultural, excluzând elevii care nu dețin abilitățile școlare (Bourdieu & Passeron, 1978) sau limbajul elaborat (Bernstein, 1978) specific claselor privilegiate. Cercetări recente arată că profesorii nu se raportează explicit la apartenența de clasă socială a elevilor, însă acest lucru le influențează judecata (Dunne & Gazeley, 2008), abordarea pedagogică (Lupton & Hempel-Jorgensen, 2012) și practicile de lucru la clasă (Devine & McGillicuddy, 2016). Dunne și Gazeley (2008) au descoperit că profesorii nu etichetează elevii în termeni de clasă socială, însă când explic situațiile de eșec școlar, dacă elevul aparține clasei muncitoare, cei intervievați localizează cauza la nivelul familiei, iar dacă elevul aparține clasei de mijloc, problema este plasată la nivelul didactic/alcolii, profesorul considerând că stă în puterea lui să intervină. Lupton și Hempel-Jorgensen (2012) arată că profesorii care predau copiilor ce apar în clasele muncitoare sunt adepți ai pedagogiei „performative”, fiind preocupați de evaluările externe, de menținerea disciplinei, oferind autonomie redusă elevilor și grupându-i în funcție de rezultate. Devine și McGillicuddy (2016) au descoperit că profesorii descriu copiii care provin din clasele muncitoare punând accent pe deficitul acestora, formulează așteptări mai scăzute pentru ei și se concentrează pe securizarea emoțională a acestora în detrimentul învățării.

În ceea ce privește experiența școlară a elevilor din diverse clase sociale, studiile dovedesc că, în timp ce elevii din clasele de mijloc simt că apar în colii (Bourdieu, 1999; Khan, 2011; Lareau, 2000) și își exprimă nevoile cu ușurință, captând atenția profesorilor (Calarco, 2011), cei care apar în clasele muncitoare consideră că trebuie să renunțe la modul lor de a fi, pentru a

avea succes colar (Reay, 2001). De asemenea, cei din urm nu recunosc dimensiunea structural a inegalitatilor, ci atribuie dificultatile lor economice si educative factorilor personali sau familiali (Freie, 2014). Mai mult, ei si construiesc identitatea de elev in acord cu ideile si practicile neoliberale - meritocraia, ubicuitatea oportunitatilor, individualismul, consumerismul, idealizarea statutului de clasa mijlocie (Freie, 2014; Stahl, 2016), reconciliind contradictia dintre acestea si conditiile lor sociale, prin insusirea ideilor care sunt inferioare (Reay, 2001) si nu si doresc mai mult decat independentia si un statut modest (Stahl, 2016).

Prezentul studiu de caz arata ca in reprezentarile profesorilor, elevii cu status socio-economic sczut sunt „dezinteresati” fata de educatia formala si, la randul lor, elevii se prezinta ca „lenei”. Explorarea acestor idei in profunzime sugereaza ca, in cazul studiat, elevii cu status socio-economic sczut se auto-poziioneaza ca persoane care merit sa fie sprijinite in invatare numai in masura in care depasesc alte nevoi individuale si raspund a teptelor colii, in drumul lor spre o medie buna la evaluarea nationala, un liceu competitiv si ocupatii prestigioase.

2. Designul cercetarii

Prin aceasta cercetare s-a dorit explorarea reprezentarilor profesorilor despre elevii cu status socio-economic sczut, precum si a reprezentarilor celor din urm despre coala. In cadrul acestui studiu, clasa (colar) este privita ca un spatiu cultural unde elevii si formeaza identitatea in relatie cu ceilalti (Holland et al., 1998; Wenger, 1998) si dispozitiile lor de clasa sociala (Bourdieu, 1999), inclusiv o reprezentare despre invatarea colara si locul lor in acest proces. Pentru a surprinde reprezentarile particulare ale elevilor cu status socio-economic sczut si ale profesorilor lor, s-a optat pentru o abordare metodologica calitativa (Creswell, 2014), de tip studiu de caz etnografic (Parker-Jenkins, 2016). Aceasta abordare presupune restrangerea graniurilor cercetarii la o unitate de analiza (caz), spre investigarea holistica si in context a cazului (Stake, 2005), intr-un timp scurt (de la cateva zile, la cateva luni) si care mobilizeaza tehnici si intuietia etnografica: observare si interviuri in teren, investigarea culturii grupului, interpretarea limbajului si a practicilor subiecților prin referire la cultura grupului, pozitionarea etnografului (Parker-Jenkins, 2016).

Colectarea datelor s-a desfășurat pe parcursul a 2 săptămâni, în februarie 2018 și a inclus 6 vizite la școală. Datele colectate reprezintă rezultatul a 17 ore de observare la ore, în pauze și în cadrul unei lecții cu părinții, respectiv interviuri cu dirigintele clasei, 5 profesori și 14 elevi. Observarea la ore a fost nestructurată și neparticipativ – datele au fost înregistrate prin notișele la fața locului și prin completarea unui jurnal zilnic de teren despre dialogul din clasă, apelativele folosite, limbajul non-verbal, detalii de organizare și folosire a spațiilor sau a anumitor obiecte. Interviurile desfășurate au fost de tip semi-structurat, urmărindu-se perspectiva profesorilor și elevilor privind participarea și performanța școlară, obiceiurile de petrecere a timpului, practicile de predare. Interviurile cu elevii s-au desfășurat individual sau în grupuri de două-trei persoane, formate la solicitarea și alegerea respondenților.

În cercetare s-a optat pentru selecția subiectivă a unui caz unic, potrivit pentru a cerceta în profunzime reprezentările elevilor cu status socio-economic scăzut și pe cele ale profesorilor acestora (Small, 2009). Școala unde s-a desfășurat cercetarea a fost selectată astfel încât să fie localizată într-o zonă industrială, presupunându-se că va include elevi cu status socio-economic scăzut, dar și în funcție de criteriul accesibilității. Clasa a VIII-a C, considerat cazul prezentei cercetării și analize, a fost aleasă la recomandarea consilierului școlar. În reprezentarea acestuia, elevii din această clasă sunt „dezavantajați”, referindu-se prin asta la faptul că apar în unor familii monoparentale, cu istoric de violență domestică, alcoolism și/sau aflate în sărăcie. După cum se poate vedea în Tabelul nr. 1, relațiile elevilor despre ocupația și educația părinților au confirmat relevanța cazului selectat pentru cercetare, cei mai mulți elevi din clasă având status socio-economic scăzut.

La momentul colectării datelor, elevii din clasa a VIII-a C aveau 15-16 ani și erau în semestrul al doilea din ultimul an de gimnaziu. Totodată, colectivul avea 16 elevi: 9 din componența inițială (de 22 elevi, dintre care 12 s-au transferat în alte colective sau coli), 2 transferați de la alte coli și 4 repartizați aici pentru a repeta clasa a VI-a (trei din aceia și școală, unul dintr-o altă școală).

Tabelul nr. 1. Ocupa ia i nivelul de educa ie absolvit al p rin ilor

Nr. Crt.	Pseudonim	Ocupa ia p rin ilor		Nivelul de educa ie absolvit	
		Tata	Mama	Tata	Mama
1	Marius	ofer	Operator, apoi mic antreprenor (firm de între inere lifturi)	12 clase	12 clase
2	Alin	-	Farmacist	Universitar (licen)	Universitar (licen)
3	C t lin	Paznic (*violen în familie)	Îngrijitoare în str in tate	-	12 clase
4	Bogdan	Paznic (*alcoholism)	Neocupat	-	12 clase
5	Drago	Muncitor în construc ii	Muncitor în confec ii	10 clase	9 clase
6	Nicoleta	Antreprenor (construc ii)	Neocupat	12 clase	8 clase
7	Alexandra	Fermier	Contabil	Universitar (doctorat)	Universitar (master)
8	Maria	-	-	10 clase	10 clase
9	Dan	Fermier (*violen în familie)	Vânz toare	12 clase	12 clase
10	Ionela	Zilier în construc ii	Liftier	12 clase	-
11	Geanina	Zugrav	Femeie de serviciu i sp l toreas	8 clase	8 clase
12	Nicolae	Tehnician Metrorex	Tehnician Metrorex	Universitar (licen)	12 clase
13	Lucian	L c tu	Croitoreas	10 clase	10 clase
14	Ciprian	Absent	Femeie de serviciu	-	10 clase

Datele anonimizate, transcrise i centralizate au fost supuse unei analize în dou etape. În prima etap , s-a derulat o analiz tematic de tip grounded-theory (Corbin & Strauss, 2008) - principalele teme identificate în această etap au împrumutat din limbajul colectivului studiat. A doua etap a presupus interpretarea temelor într-o cheie critic (Anderson, 1989). Rezultatele cercet rii sunt prezentate într-un registru subiectiv i narativ, în semn de recunoa tere a calit ii lor interpretative (Atkinson & Hammersley, 2007) i în încercarea de a reprezenta chiar tensiunile i complexitatea spa iului social studiat (Lincoln, Lynham & Guba, 2018). În plus, textul este bogat în fragmente de conversa ie i noti e de teren asupra c rora cititorul este invitat s propun propriile interpret ri (Stake, 2005).

În vederea colectării datelor, s-a obținut consimțământul informat al tuturor celor implicați, respectându-se politica de etică a Universității din București. Dintre persoanele abordate, 2 băieți au refuzat participarea la studiul de caz, chiar dacă părinții lor au fost de acord. Numele tuturor subiecților au fost înlocuite cu pseudonime, pentru protecția identității acestora.

3. Rezultatele cercetării

3.1. Dezinteresul, o idee comună elevilor și profesorilor

La finalul primei zile de observare, la intrarea în sala profesorilor am fost întrebat „*Cum au fost? Cuminți? Le-am spus sau nu se prefac, și fie a a cum sunt de obicei: obraznici!*”. Această descriere a elevilor de la clasa a VIII-a C îmi era deja familiară, o auzisem de la profesorii pe care îi întâlnisem până la momentul respectiv, eram eu însămi obosit de zgomotul, mișcarea din timpul orelor și urma să fie confirmat de reflecțiile elevilor intervievați. Profesorii și elevii folosesc caracterizarea „obraznici” pentru a descrie situațiile, mai ales din timpul orelor, când elevii vorbesc cu colegii, exprimă impresii și emoții într-o manieră disruptivă, nu răspund la întrebări, nu urmăresc vizual profesorul sau colegul care răspunde, nu iau notițe, nu respect sarcina primită, fredonează muzică, folosesc haine și caiete, ticăieșii și pixuri, bâlbâie din picior, gesticulează, mângâie, butonează telefonul.

Cea de-a doua idee larg împărtășită despre clasa a VIII-a C este că elevii sunt „dezinteresați”. Profesoara de matematică previzionează că la evaluarea națională aproape jumătate vor lua note de 6, 7 sau 8, iar un sfert (4 elevi) nu vor promova. Profesorii de chimie și limba română sunt de aceeași părere, iar principala lor explicație este faptul că elevii nu depun efortul necesar succesului școlar. Datele colectate arată că elevii întresc imaginea de „dezinteresați” când nu ridic mâna, nu se oferă să lucreze la tablă, nu scriu după dictare, nu rezolv temele primite, nu memorează informațiile cerute, nu se pregătesc suplimentar pentru evaluarea națională și/sau lipsesc de la ore.

„Ce a putea să-și spun despre ei? *Sunt dezinteresați*, uite, Alexandra, cu mintea ei, ar putea să ia numai note de 9 și 10, dar, *pentru că e dezinteresat, ia numai note de 4 și 5.*” (Profesor, Chimie)

Ecul anticipat la evaluarea națională nu este o surpriză pentru cadrele didactice, ci le confirmă teptările formate în baza originii sociale a elevilor. Însă, profesoara de limbă și literatura română este preocupată de cum se vor reflecta rezultatele la evaluarea națională asupra colii, iar cea de matematică simte că nu-i poate îndeplini misiunea de a pregăti elevii cu potențial pentru a fi admisi la licee apreciate. Totodată, profesorii se împacă cu insuccesul școlar al elevilor spunându-și că indiferent de rezultatele obținute, aceștia pot și vor să-și continue studiile pe ruta profesională :

„Legat de aspirații, ce s-a spus, *majoritatea îmi țin sura* [și îmi arată cu mâna că prin surse se referă la nivelul de jos], din câte am vorbit cu ei, *vor merge la coli profesionale*, la licee tehnice, pe profilul profesional.” Pentru a-mi explica mai bine ce vrea să spun, *profesorul îmi povestește despre o fetă dintr-o altă clasă, la același nivel cu elevii din „C”, ai căror părinți, în clasa a V-a, i-au spus că vor să o ducă la liceu. Profesorul îmi dă de înțeles că a fost surprins, dar nu le-a spus nimic.* Însă, în clasa a VIII-a, părinții au revenit la el și i-au spus că fetăa va merge „la bucătări”. *Profesorul mi-a explicat că urât că părinții au conștientizat ceea ce el știa deja, apoi mi-a povestit despre frațele fetei care au avut succes ca „frizeri”, „le-a mers bine”. Aspirațiile din clasa a V-a le-a pus pe seama dorinței părinților „să mergă și cineva din familia lor la liceu.”* (Profesor, Chimie)

„*Că știți, ei primesc, aici, la coală tot... Copiii mai buni pleacă de aici, în clasa a V-a, așa ne spun învățătoarele. Îți pierdem pe cei pe care i-am putea propulsa...* Nu avem rezultate pe municipiu sau ăraș. În ziua de azi, pentru olimpiadă, trebuie pregătire specială. Nu putem fi toți de olimpiadă. *Până la urmă, scopul nostru este să avem copii la licee de top. Unii ajung.*” (Profesor, Matematică)

„Majoritatea doresc să învețe o meserie, să mergă la profesională. Cei care învață mai bine, au aspirații mai înalte. *E normal, nu trebuie să fim toți doctori, e firesc, e nevoie și de instalatori.*” (Profesor, Matematică)

Așemenea profesorilor lor, elevii se auto-descriu ca „leneși” pentru că nu ridică mâna, nu își fac temele, nu citească lecția pentru a doua zi. Însă, în imaginarul acestora, așteptările profesorilor privind procesul de predare-învățare-evaluare se suprapun cu cele legate de disciplină, după cum se

poate vedea în r spunsul lui Dan i al Alexandrei:

„[...] ca noi s tim toate lucrurile care ni se predau, s lu m note din ce în ce mai mari, s fim aten i la ore, s nu mai vorbim sau s facem alte chestii i cam atât, nu îmi mai vin idei ...” (Dan)

„[...] s fim foarte serio i în privin a materiei pe care o predau, adic s ne vad c ne facem temele non-stop, c înv m lec ie de lec ie, c st m cu mâinile ridicate, c ne d m interesu’... da, atât timp cât avem mâna ridicat , v d interesu’ nostru pentru materia lor...” (Alexandra)

Întrebat cum ar putea coala s -l sprijine mai mult, Alin a r spuns scurt: „ *coala e ok, noi avem o problem , nu înv m!*”. Acest r spuns este reprezentativ pentru modul în care s-au derulat toate interviurile cu elevii. Ace tia au condus discu iile înspre ideea c ei nu r spund a tept rilor profesorilor, plasând responsabilitatea, în primul rând, pe ei în i i. De asemenea, cu excep ia a 3 dintre ei, elevii interviewa i nu formuleaz a tept ri fa de profesori, decât implicit sau la st ruin a cercet torului i î i reprezint celelalte nevoi individuale ca o digresiune fa de coal . Pentru a ilustra aceast observa ie, vor fi descrise în detaliu 3 micro-cazuri: Nicolae, Geanina i Marius. Ideile celor 3 elevi sunt reprezentative pentru restul datelor colectate, reflec iile lor ilustreaz atât ideile comune ale elevilor despre înv are, cât i diferen ele în ceea ce prive te formularea propriilor a tept ri fa de profesori.

3.2. Nicolae, Geanina i Marius ... despre dezinteres în nuan e

Nicolae nu a fost prezent la primele 2 ore de observare, iar absen a lui nu a fost primit cu surprindere din partea colegilor i profesorilor. Ajuns la coal , s-a ezat singur, în banca a doua de la perete i s-a remarcat imediat prin întreb rile i observa iile adresate tuturor, în leg tur sau nu cu subiectul lec iei. Nicolae e unul dintre elevii c ruia i se dau cele mai mici anse s ob in o not de trecere la evaluarea na ional i are cel mai mare num r de absen e din clas .

P rin ii lui Nicolae sunt surdo-mu i i lucreaz la METROREX, mama sa a terminat liceul, iar tat l lui studii superioare. Despre ei, Nicolae spune c îl îndeamn s aspire mai sus decât au putut ei ajunge, nu se intereseaz de

note, dar în fiecare zi îl întreb dacă a fost la coală. Nicolae e convins că trebuie să termine 12 clase pentru a obține un loc de muncă bine plătit, vrea să-și continue studiile în învățământul profesional-dual, iar în viitorul îndepărtat sper să lucreze ca vânzător.

În mod obișnuit, în timpul orelor sau după coală, Nicolae petrece timp în aer liber, îi place să joace baschet, handbal și să stea cu prietenii în parc. Despre grupul de prieteni din parc povestește că sunt familia lui, se simte în el și liber să împărtășească ceea ce trăiește.

Coala, echivalată cu „teoria”, „învățarea”, „matematica”, e ceva greu de fixat într-un cuvânt, iar învățarea este asociată de Nicolae cu înțelegerea și demonstrarea cunoașterii. El se delimitează de coală și atribuie responsabilitatea ecului, în primul rând, șiei, nu profesorului. Nicolae își justifică opoziția pentru învățământul profesional-dual explicând că este mai potrivit pentru muncă (practic), decât pentru teorie, iar pentru a motiva absența de la orele suplimentare de matematică, el folosește același argument și își dezvinovățește profesora.

În aceeași logică, asumării responsabilității, Nicolae susține că atenția este condiția învățării. De asemenea, el recunoaște și regret că nu e suficient de atent la ore, dar nu-și poate încă explica de ce:

Nicolae: Oricum, scopul învățării e atenția, adică *dacă eți atent, prinzi, dacă nu, nu*, pe mai scurt, s-a spus așa, am observat, gen, că când nu dau deloc atenție orei, mă întreb de ce nu îți dai când dau atenție, *mă prind mult mai ușor îți dai cum să răspund la anumite chestii...*

C: Ok... atunci cât atenție dai orelor?

Nicolae: De obicei dau 60/40, adică dau mai mult atenție... *Am unele momente când nu dau, când vreau să vorbesc, să comunic decât, nu dau atenție orei chiar dacă e mai important ora decât ce fac eu... îmi primesc atenția pentru chestii de genul, eu tot continui să fac asta, nu îți dai, vorbesc, acasă nu prea vorbesc... în general, cu ai mei... îmi simt nevoia asta, de comunicare, nu de altceva...*

La fel, despre experiența repetenței, Nicolae povestește cu împrăcare, însă nu poate să-și explice comportamentul său din perioada respectivă:

Nicolae: Păi chiuleam cam mult [clasa a VI-a], *aveam un grup al meu,*

în clasa cu care chiuleam, gen, plecam de la ore, veneam când voiam...
 ii... aaa i râdeam în ore, f ceam o gr mad de chestii, sup ram profesorii, gen, în exces, adic exageram foarte mult, to i i nu b gam de seam . Când am aflat c am r mas, oricum, tiam c o s r mân,
 ii... sincer, am plâns prima oar , c , gen, mi-a p rut r u c am pierdut un an degeaba, i pe urm m-am gandit, b , totu i, mi-a pl cut, m-am distrat, nu neg faptul c am fost r u i de atunci m-am schimbat... bine, înc , mai chiulesc, dar, totu i, m-am schimbat... i am r mas vreo 10 copii din clas .

[...]

C: De ce te comportai a a?

Nicolae: Nu tiu, nu aveam un motiv anume sau ceva, doar, pur i simplu, a a m comportam.

C: De ce te-ai schimbat?

Nicolae: Pentru c am con tientizat c , b i, uite, gen, vorbeam cu mine îns mi, b i, Nicolae, uite, nu-i bine ce faci, încearc i tu, u or, u or, s te schimbi, o s vezi c e mai bine a a.

În opozi ie cu modul în care se prezint , ca neadecvat pentru coal , r spunsurile lui Nicolae dezv luie observa ii fine despre ceea ce ar putea s -i sprijine înv area. Profesorul de referin pentru Nicolae este profesoara de limba român din clasa a VI-a, fa de care se sim ea în siguran s cear ajutorul i care explica pe în elesul tuturor, în repetate rânduri:

Nicolae: Gen, am avut noi o profesoara acum 2 ani, gen, 3, gen, ne explica super ok, gen, nu ne ascundeam când nu tiam la ea, dac nu tiam zicea: m bucur c mi-ai spus ca s mai repet înc o dat pentru toat lumea, gen, st tea s ne explice pân în elezea toat lumea, chiar i cel mai nepreg tit din clas în elezea...

C: i veneai la ore?

Nicolae: Da, cu mare drag, la român , veneam la ore.

C: Pe bune?

Drago : Da, to i veneam la ore... i ne bucuram to i c veneam la ore, când ne spunea s t cem, nu mai scoteam un sunet, nimic [...]

Nicolae: Când a venit într-a aptea, o nou profesoar , nu tiu din ce motiv s-a enervat, da, c nu ne f cusem tema i ... ce? ce nu v convine? este ceva în neregul cu stilul meu de predare? i în momentul acela am început s plâng, gen, nu sunt eu o fire mai sensibil , dar când e ceva,

care mi-a plăcut foarte mult și a plecat, mi sîmț foarte prost, gen, cum am pus suflet în chestia aia și gen, am zis, în timp ce plîngeam: *Nu doamna, nu este vina dumneavoastră, înș mie unul, nu țiiu dac le e și lor, ne-am acomodat foarte mult cu stilul dînsei de predare și felul ei, ca să zic a a, gen, cred că ne va lua pu în timp pînă să ne acomodeze m cu dvs. ...*

De asemenea, Nicolae este revoltat față de colegi, pentru că, întrebându-i de profesori dacă au în eles explicațiile primite, elevii răspund afirmativ, chiar dacă o parte dintre ei, asemeni lui, nu au în eles. În ciuda indignării, Nicolae adoptă același comportament, pentru că experiențele anterioare l-au învățat că exprimarea nevoilor poate să atragă dezaprobarea profesorilor:

Nicolae: Cu profesorul nu am nimica personal ca să zic a a, dar, gen, pred în modul ăla, clasic și neîn eles, ca să zic a a, gen, zice 2 chestii, 3, la tablă și întrebă *a și în eles* și toată lumea zice *da* și chiar dacă nu au în eles, tot *da* zice, chiar dacă nu, nu în eleg de ce...

C: Tu spui *da*?

Nicolae: Da, ca să nu mai repete, după, poate are o pas proastă și nu vrea să repete...

C: Ce înseamnă *nu ai în eles*?

Nicolae: *Gen, nu m-am prins, chiar dacă dau atenție, nu m-am prins... să zicem la română [...] mai întreb încă o dată, ca să fiu sigur, dacă e corect sau nu, în special, și îmi zic că nu, face doamna o față, și îmi dă ochii peste cap și cred că în mîntea ei e ceva de genul: *Bă copile, ce nu în elegi, am explicat?**

C: Da, bun, am în eles că a și explicat, dar, *totuși, nu e pe modul ăla, b be te, să zic cuvînt cu cuvînt, a a e mult mai ușor de reținut...*

Geanina stă în prima bancă, profesorii nu vorbesc despre ea și numele ei se aude rar în clasă. Tatăl Geaninei este zugrav, iar mama sa are 2 locuri de muncă, noaptea lucrează ca spălătoare la un hotel, iar ziua ca femeie de serviciu, ambii au terminat 8 clase. Despre părinții săi, Geanina povestește că se aștepta de la ea să vină la coală și să obișnuie medii de trecere, iar când se abate de la aceste așteptări, o pedepsesc prin restricționarea accesului la telefon sau calculator.

Geanina își dorește să devină manichiuristă, nu ție dacă și unde își poate continua studiile, dar crede că educația este importantă pentru a avea acces

la un viitor loc de muncă. Din ceea ce învăța la coală, crede că îi sunt utile abilitățile de scris-citit pentru că o ajută să se descurce la cumpărături și prevede că îi vor fi de folos pentru a completa acte.

În mod obișnuit, după ore, Geanina are grijă de casa și cei 3 frați mai mici, se uită la seriale și rareori îi face temele. În ziua interviului urmaș se meargă acasă și se face o temă restantă la matematică, disciplina pentru care se pregătește cel mai des. Când se pregătește pentru a doua zi, motivația Geaninei este respectul față de profesor sau teama de a nu fi umilit în fața clasei:

„De multe ori, noi, când ne facem o temă, *nu ne e frică mai mult de notă, ne e frică mai mult că tim că se ipe la noi, a aia ne simțim prost, mai ales de față cu toți copiii ...*”

Când vorbește despre timpul petrecut acasă, Geanina folosește metafora de „mamă”. Ea îngrijește casa și 3 frați mai mici, nu are resentimente față de părinți și este convinsă că trebuie să se descurce singură.

„Mama mea muncește foarte mult, muncește de noaptea și mai are încă un serviciu de dimineață și nu prea are când să vin, să doarmă ... doarme vreo 3-4 ore pe zi... restul stă neîncetat trează, tatăl meu lucrează ziua particular, adică se duce, găsește pe undeva să lucreze și nu prea are când să stea de mine... și în al doilea rând, trebuie să mă descurc singură.”

Când vorbește despre ea ca elevă, Geanina spune că o caracterizează lenea, se plasează în categoria celor despre care profesorii spun că pot, dar nu vor. Spre exemplu, în conversația redată mai jos se poate vedea cum Geanina și Ionela au condus discuția despre așteptările profesorilor înșpre faptul că ei, elevii, nu îndeplinesc aceste așteptări, iar lenea reprezintă prima explicație pe care ele o propun pentru asta. Înș, detaliile împărtășite ulterior de Geanina dezvăluie faptul că ea nu are foarte mult timp și energie să se pregătească pentru oricare – ceea ce inițial pare a fi timp pierdut cu seriale, reprezintă o pauză de 1-2 ore de la responsabilitățile de îngrijire ale familiei:

C: Ce așteptări crede că au profesorii de la voi?

Ionela: Să învățăm...

C: Ce înseamnă să învățăm?

Ionela: Să tim lecțiile în afară de doar citit și memorat, ca să tim... *tiu că putem, dar nu facem.*

Geanina: La mine *e vorba mai mult despre lene ...[...]* lene, adică *noiii... putem să facem lucruri, dar nu vrem.*

C: Asta crede și voi sau asta vă spun ei?

Geanina: Deci, asta, *de multe ori ne mai spune*, când nu vrem să facem o temă sau nu vrem să facem un exercițiu... nu știu, spunem că nu ținem să facem un exercițiu și ne spune... *bă, voi știți, dar nu vreți.*

[...]

C: Au ei dreptate?

Geanina: Într-un fel, au dreptate.

[...]

Geanina: Adică *noi suntem genul, vrem să ieșim afară, să stăm... să stăm degeaba, așa, de exemplu, eu mă uit la televizor... eu sunt cu seriialele mele indiene și de multe ori eu stau și prefer să mă uit la ele... sau de multe ori sunt obosit ...*

[...]

Geanina: Adică, cum e cu mine, că *eu trebuie să fac curățenie, să stau de copii, să aștept, de frații mei*, dacă prind niște pauze mici de 10-15 minute așa, între, *după aia, stau un pic, mă apuc iar să scriu, stau un pic, mă apuc iar să scriu*... nu am...

C: La seriiale când te uiți?

Geanina: Am un serial de la ora 7, da, adică, câteodată mă uit la unul, câteodată ... mai începe unul la jumătate și se termină fix la 6... *câteodată mă uit la asta sau la la.*

[...]

C: Atunci când sunteți liberi, de ce nu faceți ceva legat de coală?

Geanina: Păi *dacă am făcut atâtea ore*, în lucru, ce să mai fac, încă ... de exemplu, da, adică, *când prindem și noi 10-15 minute așa, să ne odihnim, pentru că stând și facem toate chestiile care avem noi ocupațiile cu ele*, când prindem timpul să stăm liber, ne gândim, în loc să ne odihnim, că *ținem că după, peste câteva minute o să începem iar să scriem același lucru*, și mă să facem altceva și ne epuizăm și mai tare...

Asemeni lui Nicolae, Geanina își asumă responsabilitatea pentru neîndeplinirea așteptărilor profesorilor. Fără a revendica sprijin, Geanina remarcă profesorii care îi facilitează învățarea. În ce o privește pe profesoara de istorie pe care o are în prezent, apreciază faptul că explică folosind cuvinte accesibile, pe profesorul de chimie îl place pentru că explică lent. Profesoara

ei preferat este cea de limba română din clasa a VI-a, pentru că explica într-o manieră accesibilă ei, avea teme abordabile și crea o atmosferă plăcută la clasă :

Geanina: *E cam dificil să schimbi profesori pentru că fiecare are altă atitudine de a predă, învâța și e mai dificil, a a... nou ne-a plăcut foarte mult de o profesoară de română, doamna C., era, ce, mi-a... a plecat din cauză că s-a pensionat și noi am prins-o decât un an [...] ne predă a a... într-un mod ca și în elegem, era, prin glume, făcea rime cu chestiile astea...era atât de amuzant și calm [...] ea era foarte în elegtoare cu noi, nu îți plăcea un lucru, când ne dădea... ne dădea teme foarte puține, alea 2-3 exerciții pe care ni le dădea trebuia să le facem, a a, cum o fi fost, greșite, cum erau ele, trebuia să le facem pentru că se simțea prost, adică ea face atâtea pentru noi și noi, un lucru mărunț nu putem să-l facem... și eu am luat notă mare la ea, 7-8... de obicei eu iau 5 la română.*

Marius este un elev despre care profesorii spun că este diferit de ceilalți și că „s-a pierdut” rămânând în acest colectiv. El însuși a meditat asupra ideii de a se transfera, s-a întâmplat la trecerea în clasa a V-a și avea în vedere o coală pe care o considera mai bună, dar a avut îndoieli despre capacitatea lui de a se integra în noul colectiv și a decis să rămână. Marius se prezintă ca o persoană independentă, inclusiv în relație cu părinții și îi respectă independența celorlalți.

Mama lui Marius gestionează propria firmă de mentenanță întreținere a lifturilor, iar tatăl său vitreg este ofer, ambii au absolvit 12 clase și examenul de bacalaureat. Marius spune că niciunul dintre părinți nu insistă asupra lui în ceea ce privește reușita școlară sau pentru a face anumite alegeri și sunt mulțumiți cu rezultate bune. Pe viitor, Marius vrea să fie admis la un liceu „destul de bun”, la filologie, apoi, inspirat de un avocat pe care l-a întâlnit când unchiul său a fost arestat, și-ar dori să studieze dreptul.

În mod obișnuit, după coală, Marius petrece timp cu prietenii, în special cu o vecină care are o problemă la un picior, se uită 2-3 ore la seriale, participă la meditații, își face temele și citește notițele. Coala, prin notele și aprecierea profesorului, reprezintă pentru Marius o sursă foarte importantă de validare. El justifică timpul petrecut pentru pregătirea orelor povestind despre satisfacția pe care o are când obține o notă bună sau e lăudat de profesori:

C: Dacă ai a doua zi un test, ce faci?

Marius: *Pîm preg tesc pentru test... îmi place s iau note mari, m simt... m simt bine în pielea mea când iau note mari...*

C: A a fost dintotdeauna?

Marius: Da, de când sunt mic [...] gen, *m sim eam bine când eram l udat de c tre profesori i chestii din astea... i am început s continui...*

Asemeni tuturor elevilor intervieva i, Marius îi apreciaz pe unii profesori mai mult decât pe al ii, iar preferata lui este tot profesoara de limba i literatura român din clasa a VI-a. Îns , spre deosebire de colegii lui, el î i exprim opiniile cu o mai mare lejeritate, mai nuan at i le formuleaz în rela ie cu nevoile sale. Spre exemplu, Marius justific medita iile la matematic explicând c are nevoie de mai mult timp i explica ii personalizate pentru a re ine formulele matematice i a în elege rezolvarea exerci iilor:

C: Tu mergi la preg tire la matematic i român ?

E: Merg mar ea la român , la preg tire, gen la coal i la mate, nu, pentru c am meditator, fac medita ii.

C: De ce preferi meditatorul în locul preg tirii de la coal ?

E: Chiar nu tiu, *pur i simplu simt c am nevoie de mai mult timp alocat matematicii decât o or ca s pot s în eleg mai bine exerci iile, s înv formulele matematice i chestii.*

4. Concluzii

Studiul de caz a dezv luit c „obraznici” i „dezinteresat i” reprezint dou caracteristici recurente în reprezent rile profesorilor despre elevii din clasa a VIII-a C, dar i în auto-reprezent rile acestora din urm . Profesorii sus in c elevii nu se conformeaz normelor de disciplin i nu înva suficient, iar cei din urm confirm i înt resc aceste idei. Îns , analizate în profunzime, preocup rile elevilor dezv luie c ace tia încearc s reconcilieze a tept rile profesorilor fa de ei cu diverse nevoi individuale.

Elevii au în comun convingerea c coala este important pentru ob inerea unui loc de munc bine pl tit, iar succesul colar le-ar aduce recunoa terea p rin ilor, profesorilor i a colegilor. De asemenea, elevii cunosc a tept rile

profesorilor: s fie urm ri i vizual, s ridice mâna, s dea r spunsuri corecte, s rezolve sarcinile primite în clas sau pentru acas . În acela i timp, îns , elevii au adus în discu ie i nevoia de comunicare i recunoa tere, de timp pentru îngrijirea familiei i de odihn , de socializare i relaxare. Dup cum se poate constata în cazurile lui Marius, Nicolae i al Geaninei, în eforturile lor de reconciliere, balan a înclin , mai mult sau mai pu in, în favoarea colii. Totodat , elevi precum unii dintre cei intervieva i, care nu îndeplinesc a tept rile profesorilor, se prezint ca neadecva i pentru coal , nu î i pot explica propriul comportament i î i recunosc cu dificultate sau deloc alte nevoi individuale (de exemplu, de odihn).

Dup cum este ilustrat prin r spunsurile lui Marius, Nicolae i ale Geaninei, în imaginarul elevilor, înv area este echivalent cu a în elege, a face teme, a memora anumite informa ii i a r spunde corect, cel mai important pentru ace tia fiind s în eleag explica iile profesorilor. „Doamna” de limba i literatura român din clasa a VI-a este prezentat ca profesorul ideal pentru c le oferea explica ii repetate, într-un limbaj accesibil, le recuno tea meritele i le d dea teme abordabile. Totodat , în ciuda rezisten ei pe care o manifest la ore i independen ei cu care se identific , cu câteva excep ii, elevii nu vorbesc despre nevoile lor de sprijin în înv are, decât într-un mod implicit, ca atunci când descriu profesorii lor prefera i sau la st ruin a cercet torului. Astfel, în cazul studiat, elevii cu status socio-economic sc zut par s î i însu easc discursul deficitar al profesorilor, s î i plaseze nevoile individuale, inclusiv cele de sprijin al înv rii, într-o zon de ilegitimitate i s reduc înv area la dimensiunea ei individual . Elevii opun rezisten la ore, dar reprezent rile lor despre înv are nu contest autoritatea pedagogic , ci dezv luie eforturile acestora de auto-disciplinare. În cazul studiat, se confirm poten ialul de inculcare i excluziune al ac iunii pedagogice (Bourdieu & Passeron, 1978). Totodat , faptul c cei mai aprecia i elevi verbalizeaz nevoile lor de sprijin în înv are sugereaz c îns i clasa este un câmp de for e (Bourdieu, 1999), iar pozi ionarea elevilor fa de înv are este modelat i de statutul dobândit de elevi în colectiv.

Referin e

- Anderson, G.L. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.

<https://doi.org/10.3102/00346543059003249>

- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3rd ed.). Routledge.
- Bernstein, B. (1978). Teoria codurilor în coala. In F. Mahler (Ed.), *Sociologia educației în învățământul. Antologie de texte contemporane de peste hotare* (pp. 187-207). EDP.
- Botezat, A. (2019). Factori determinanți ai analfabetismului funcțional. O analiză a datelor PISA pentru România. In G. B. descu (Ed.), *Coala din România din perspectiva datelor PISA* (ed. I, pp. 125-158). Editura Presa Universitar Clujean .
- Bourdieu, P. (1999). *Răzui practice: o teorie a acțiunii*. Meridiane.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1978). Pentru o teorie a violenței simbolice. In F. Mahler (Ed.), *Sociologia educației în învățământul. Antologie de texte contemporane de peste hotare* (pp. 89-97). EDP.
- Calarco, J. M. (2011). 'I Need Help!' Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882.
<https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Devine, D., & McGillicuddy, D. (2016). Positioning pedagogy—a matter of children's rights. *Oxford Review of Education*, 42(4), 424–443.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197111>
- Dunne M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451- 463.
<https://doi.org/10.1080/01425690802263627>
- Fe nic, F. (2019). Determinanți ai succesului la testul PISA 2015. In G. B. descu (Ed.), *Coala din România din perspectiva datelor PISA* (ed. I, pp. 159–177). Editura Presa Universitar Clujean .
- Freie, C. (2014). Average American teenager? White working-class high school students navigate race, privilege and opportunity. *Social Identities*, 20(2–3), 123–138. <https://doi.org/10.1080/13504630.2014.881280>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Ivan, C. (2019). Interpretând studiul PISA 2015. In G. B. descu (Ed.), *Coala din România din perspectiva datelor PISA* (ed. I, pp. 83-124). Editura Presa Universitar Clujean .
- Jecan, D., & Pop, C. (2012). Education and occupation for five generations in

Romania: a sequential analysis of cohort status consistency. *Studia UBB Sociologica*, 57(1), 61-81.

- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S.A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 213–263). Sage.
- Lupton, R., & Hempel-Jorgensen, A. (2012). The importance of teaching: Pedagogical constraints and possibilities in working-class schools. *Journal of Education Policy*, 27(5), 601–620.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710016>
- Parker-Jenkins, M. (2016). Problematising ethnography and case study: reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18–33.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346.
<https://doi.org/10.1080/02680930110054335>
- Small, M. L. (2009). “How many cases do I need?”: On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38.
<https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Stahl, G. (2016). White working-class male narratives of ‘loyalty to self’ in discourses of aspiration. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 663–683. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982859>
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). SAGE.
- Tufi , P. A. (2008). Predictors of school success in Romania. Family background, school factors, and community factor. *Calitatea Vie ii*, 19(3-4), 389-405.
- oc, S. (2016). Familie, coal i succes colar în înv mântul liceal românesc. *Calitatea Vie ii*, 27(3), 189–215.
- Varly, P., Iosifescu, C. ., Fartu nic, C., Andrei, T., & Her eliu, C. (2014). *Costul investi iei insuficiente în educa ie în România*. UNICEF.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

RESURSE SOCIALE ALE COLILOR DIN ZONELE DEFAVORIZATE

Aura ab r *
Ovidiu Bunea**

Universitatea „Al. I. Cuza”,
Ia i, România
iasiaura@yahoo.com
ovidiu1bunea@gmail.com

Rezumat

Articolul prezint concluziile unei cercet ri desf urate în anul 2019 în jude ul Ia i, cercetare care a urm rit descrierea i m surarea principalelor resurse sociale ale colii, a a cum rezult din opiniile cadrelor didactice. Demersul a urm rit identificarea punctelor tari i a celor slabe, în vederea realiz rii unei diagnoze în unit ile avute în vedere. Cercetarea pe baz de chestionar s-a desf urat în ase unit i colare, trei din mediul urban i trei din mediul rural, încadrate în categoria localit ilor defavorizate socio-economic. În colile implicate înva 5237 de copii, iar activitatea este coordonat de 345 de cadre didactice, din care au r spus la chestionar 156. Instrumentul a fost construit prin opera ionalizarea conceptului de *coal Prietenoas Copilului*, concept promovat de UNICEF, prin intermediul a cinci indicatori: *eficacitate*, *incluziune*, *încredere a copiilor în coal*, *siguran*, *rela ia cu p rin ii*. Media cea mai ridicat a fost ob inut de variabila „încredere”, urmat de „eficacitate”; în a doua categorie se afl „incluziunea” i „rela ia cu p rin ii”, iar „siguran a” este pe ultimul loc. În ansamblu, a rezultat c responden ii cadre didactice au o p rere bun în ceea ce prive te încrederea pe care copiii o au în coal i în îndeplinirea misiunii lor, dar evalueaz critic rela ia cu p rin ii i siguran a din unit ile de înv mânt.

Cuvinte-cheie: eficacitate, incluziune, resurse sociale ale colii, coal Prietenoas Copilului.

* Doctorand, Facultatea de Filosofie i tiin e Social-Politice, Universitatea „Al. I. Cuza”, Ia i, România.

** Lector asociat, Facultatea de Filosofie i tiin e Social-Politice, Universitatea „Al. I. Cuza”, Ia i, România.

Abstract

The article presents the conclusions of a research carried out in 2019 in Iași County, aiming to describe and measure the main school social resources, based on the teachers' opinion. The research aimed to identify the strengths and weaknesses in order to perform a diagnosis of the schools considered. The questionnaire-based research was carried out in three urban schools and three rural schools located in socially and economically disadvantaged areas. A total of 5237 students attend the six schools involved, with 345 teachers employed, of whom 156 provided answers to the questionnaire. The instrument was built by operationalizing the concept of Child Friendly School, promoted by UNICEF, using five indicators: effectiveness, inclusion, children's trust in school, safety, relationship with parents. The highest score was achieved by the "children's trust in school" indicator, followed by "effectiveness"; in the second category, there are "inclusion" and "relationship with parents", while "safety" scored the lowest. Overall, it turned out that the respondent teachers have a good opinion regarding the confidence that the children have in school and in the accomplishment of their mission, but critically evaluate the schools' relationship with the parents and safety in schools.

Keywords: *Child Friendly School, effectiveness, inclusion, school social resources.*

1. Introducere

În lumea modernă, școlile sunt nevoite să se schimbe, să demonstreze că sunt organizații sănătoase (Miles, 1967), care își dezvoltă permanent condițiile de învățare (Hargreaves, 1995). Școala se transformă din organizație birocratică în organizație managerială (Cristea, 2008) și se afirmă ca o instituție deschisă, sensibilă la schimbările din mediul intern și extern, dispusă să își asume riscuri și idei noi, să investească din propriile experiențe și să își asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare și eficiență.

Problematika dezvoltării instituției școlare (Fullan, 2007; Hargreaves, 1998; Hopkins, 2004) este abordată ca răspuns la presiunea politicilor de reformă, ca modalitate de corelare a politicilor cu practicile educaționale pentru a obține învățare eficientă la elevi, prin intermediul profesorilor eficienți. În țara noastră, politicile și reformele implementate în educație după anii '90 s-au concentrat, cu precizie, pe necesitatea îmbunătățirii doar a anumitor resurse educaționale (resurse materiale și capital uman), ca o garanție a creșterii calității educației și a rezultatelor școlare ale elevilor. Studiile recente

demonstrează faptul că este utilă o schimbare a viziunii, argumentând oportunitatea orientării către alți factori, aceia care în de resursele sociale ale colilor (oc, 2016).

Problema pe care noi am identificat-o în spațiul educațional preuniversitar românesc este aceea a absenței unui instrument ușor de aplicat, descriptiv, care să măsoare resursele sociale ale colilor din perspectiva *colii prietenoase copilului* și care să faciliteze intervenții pentru eficientizarea colilor ca instituții de formare, centrate pe respectarea drepturilor copiilor. În viziunea noastră, este importantă evaluarea *incluziunii colare, a relației coal-familie, a nivelului de încredere a elevilor în coal și profesori ca resurse sociale ale colii, fiind factori de calitate a căroră depinde eficiența colar*.

Menționăm faptul că datele prezentate și analizate în cadrul acestui articol au fost obținute în cadrul proiectului „*colii prietenoase în comunități implicate*”, cofinanțat din fonduri europene și implementat de Inspectoratul Școlar Județean Iași.

2. Perspective teoretice

2.1. Eficiența și resursele instituției colare

O coală eficientă este o coală care se dezvoltă, care implementează schimbări de lungă durată, atât în ceea ce privește calitatea procesului instructiv-educativ, cât și asupra condițiilor organizatorice care susțin învățarea. Dacă avem în vedere eficiența colară, aceasta reprezintă „gradul de valorificare a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces, în cadrul organizației colare și al clasei de elevi” (Cristea, 2008, p. 107). Considerăm că o coală eficientă asigură progresul școlar pentru elevi, dacă reușește să valorifice toate resursele de care dispune. Eficiența unei instituții colare depinde și de măsura în care dezvoltă relații de încredere cu beneficiarii direcți și indirect ai educației. Profesorii au nevoie să descopere în primul rând un partener pentru dezvoltarea copiilor, dar în primul rând au nevoie să simtă că ideile și inițiativele lor sunt importante pentru deciziile care se iau la nivelul colii. Familia este

considerat unul dintre cei mai importanți factori-predictori ai succesului școlar (Coleman et al., 1966), alături de factorii ereditari (Jensen, 1969) și de condițiile socio-economice (Bowles & Gintis, 1976). Existența unor relații de încredere între membrii organizației școlare, implicarea familiei în viața școlii și colaborarea autentică cu părinții copiilor reprezintă factori de care depinde progresul și succesul școlar, eficiența școlară. Pornind de la această abordare, considerăm că un prim pas în analiza eficienței este inventarierea și măsurarea resurselor sociale de care dispune școala.

Studiile empirice recente au demonstrat că există diferențe considerabile în ceea ce privește influența familiei, în funcție de nivelul de dezvoltare a țărilor: în țările dezvoltate, studiile argumentează că influența statutului socio-economic al familiei asupra succesului școlar s-a diminuat (Breen et al., 2009, apud Șoc, 2016), în timp ce în țările sărace sau în curs de dezvoltare, familia pare să aibă un rol important în generarea de oportunități educaționale (Buchmann & Hannum, 2001, apud Șoc, 2016; Gamoran & Long, 2006).

Spre deosebire de resursele materiale sau umane care se referă la timp, bani și abilități individuale, „resursele sociale școlare constau în structura și calitatea relațiilor dintre membrii personalului care oferă resurse pentru practica și perfecționarea instruirii” (Hanselman et al., 2016, p. 3). Deși instruirea se desfășoară de obicei în mod independent, legăturile puternice dintre angajații determină să fie inovativi și să îmbunătățească practica educațională, relațiile și resursele sociale dintre membrii personalului școlar sunt recunoscute din ce în ce mai mult ca fiind „esența activității într-o comunitate școlară” (Bryk et al., 2010, p. 137).

România este o țară în care școlăria reprezintă o problemă de amploare, ce influențează educația, mare parte din școlii desfășurându-și activitatea în zone defavorizate. Studiile realizate în țara noastră au demonstrat că specificul acestor comunități induce elevilor atitudini de dezinteres față de învățare (Tufiș, 2008). Totodată, în aceste zone, familia are o influență educațională importantă, în sensul în care elevii care provin din familii cu resurse socio-economice și culturale reduse obțin rezultate școlare slabe (Hatos, 2019; Șoc, 2016). Aceste studii recomandă „ca școlile să se întrebe ce alți factori în afară de cei individuali pot avea un efect asupra performanțelor școlare și ascensiunii educaționale a elevilor” (Șoc, 2016, p. 23). În opinia noastră,

concentrarea atenției asupra incluziunii colare, a dezvoltării relațiilor coală - familie și a încrederii în coală și actorii ei reprezintă astfel de factori.

2.2. Modelul colii Prietenoase Copilului

Experiența a demonstrat că strategiile de dezvoltare instituțională implementate la inițiativa colilor sunt ineficiente, deoarece colile reacționează în mod spontan și neordonat la provocările mediului extern (Hopkins, 2004). În acest context, au fost dezvoltate și implementate numeroase programe având ca scop eficientizarea colilor.

Dintre acestea, atenția noastră se concentrează pe modelul colii Prietenoase Copilului (SPC), un model global pe care UNICEF îl promovează începând cu mijlocul anilor 1990 și care plasează în centrul preocupărilor sale drepturile copiilor. SPC urmărește incluziunea, eficiența academică a curriculumului și relevanța acestuia pentru viața de zi cu zi, realizarea unui mediu sigur, protector și sănătos pentru starea de bine fizică și psihică a copiilor, echitatea și sensibilitatea în raport cu aspecte legate de gen, implicarea și participarea activă a familiilor și a comunității în viața colii. Modelul este unul de coală eficient, aspect evidențiat de analiza comparativă a dimensiunilor specifice colii prietenoase și a aspectelor ce caracterizează coala eficientă, conform datelor din Tabelul nr. 1.

Modelul a fost conceput pentru a fi implementat și adaptat în țări din zonele și continente diferite, care se caracterizează prin contexte economice, sociale și culturale variate (Godfrey et al., 2012), fiind, astfel, o abordare care se poate aplica fără rezerve sistemului de educație din România.

Din această perspectivă, am propus un instrument descriptiv, care sîm soare resursele sociale ale colilor din perspectiva SPC, instrument structurat pe următoarele dimensiuni:

- *Încredere*: se referă la perceperea colii de către copii ca fiind o resursă la care apelează, mai ales atunci când se confruntă cu dificultăți. Ei se simt confortabil în coală și apelează la profesori și învățători în probleme legate de învățare și/ori de ordin personal. Am optat pentru această

dimensiune ca resurs social a colii, deoarece încrederea este considerat în literatura de specialitate ca fiind un element esențial pentru buna funcționare a organizațiilor (Seashore & Lee, 2016, p. 539; Uline et al., 1998, p. 470).

- *Protecție și siguranță*: are în vedere măsura în care copiii percep mediul școlar ca fiind unul sigur, atât din punct de vedere fizic, cât și psihic, un spațiu în care incidentele (violențe, abuzuri) au o frecvență redusă și afectează în mică măsură sentimentul de siguranță a elevilor. O școală sigură reprezintă o organizație sănătoasă în care elevii se simt bine și capabili să învețe și să se dezvolte (Uline et al., 1998, p. 470).

Tabelul nr. 1. Analiza comparativă între caracteristicile colii eficiente și dimensiunile SPC

Școală eficientă (Kaplan & Owings, 2013)	Școala eficientă (Finley, 2000)	SPC (UNICEF, 2012)
Leadership puternic	Misiune clar Leadership puternic	
Mediu de învățare sigur și stimulant	Mediu sigur, ordonat și pozitiv	Mediu sigur, protector și sănătos pentru starea de bine fizică și psihică a copiilor
Relații puternice bazate pe încredere și valori etice		Incluziune proactivă Echitate și sensibilitate în raport cu aspecte legate de gen
Capacitate profesională crescută a profesorilor, de instruire și conducere	Utilizarea la maximum a timpului de învățare	Eficiență academică a curriculumului și relevanță acestuia din punctul de vedere al dezvoltării competențelor cheie ale copiilor și a abilităților de viață
Instruire centrată pe elev	Practici educaționale eficiente Obiective, așteptări înalte Monitorizarea progresului elevilor	
Menținerea și dezvoltarea legăturii cu părinții și comunitatea	Relații școală-familie pozitive	Implicarea și participarea activă a familiilor și a comunității în toate aspectele ce în decurg din viața colii

- *Incluziune și suport*: exprimă capacitatea colii de a fi un sprijin pentru elevi, cu precădere pentru elevii vulnerabili (cu dizabilități, săraci, aflați în măsuri de protecție etc.). Școala modernă este acea instituție care depune eforturi considerabile pentru a se adapta la nevoile elevilor, urmărind implicarea și valorizarea tuturor copiilor, indiferent de etnie, statut social, dizabilitate, religie, gen etc. (UNICEF, 2012).
- *Eficiență*: se referă la măsura în care se consideră că școala își atinge obiectivele ca instituție de formare, reușind să dezvolte la copii competențele necesare integrării sociale și profesionale ca viitori adulți. Relațiile interpersonale pozitive reprezintă o condiție necesară pentru ca elevii să obțină rezultate școlare bune (Corwin & Borman, 1998; Hoy

et al., 1990). Predarea în învățarea au loc la nivelul clasei, în timp ce alte niveluri ale organizației oferă condițiile necesare pentru desfășurarea acestor activități (Uline et al., 1998).

- *Implicarea în suportul familiei*: se referă la calitatea legăturii dintre coală și părinți, la măsura în care familia este implicată în mod real în viața comunității școlare. Parteneriatul coală-familie a fost îndelung abordat în cercetarea de specialitate, deopotrivă ca resursă pentru asigurarea respectării drepturilor copiilor și ca premisă a eficienței organizației școlare.

Chestionarul se adresează cadrelor didactice, având în vedere calitatea lor de principali creatori ai culturii organizaționale și ai situațiilor de învățare, actori ai procesului educațional, persoane autoreflexive și interesate de dezvoltarea personală și a instituțiilor în care își desfășoară activitatea. Pentru a răspunde la întrebările chestionarului, au fost situați în care profesorii au trebuit să se pună în locul elevilor lor; am optat pentru această modalitate de evaluare pentru a nu exclude din cercetare copiii de vârstă preșcolară și elevii de vârste mici, care nu au o opinie formată asupra acestor probleme sau care nu ar reuși să își exprime opinia pe care o au.

3. Metodologie

3.1. Participanți

Cercetarea s-a desfășurat în șase coli din județul Iași, situate în medii defavorizate, trei din mediul urban și trei din mediul rural. În unitățile de învățământ selectate sunt înscriși peste 5000 de copii, cu vârste cuprinse între 3 și 19 ani, mare parte dintre ei fiind expuși riscului de abandon școlar. La cercetare au participat 156 de profesori, dintr-un total de 345 de cadre didactice care activează în cele șase coli. Date despre colile în care s-a desfășurat cercetarea și respondenții sunt prezentate în Tabelul nr. 2.

Colile au fost selectate în funcție de clasa de defavorizare în care au fost încadrate de către Ministerul Educației Naționale în Anexa nr. 1 la *Ghidul solicitantului specific Programului „coală pentru toți”* (2016), ghid elaborat în vederea implementării de proiecte finanțate din fonduri europene. Cele

Tablelul nr. 2. Distribuția respondenților după unitatea de învățământ

Unitatea de învățământ în care s-a realizat cercetarea	Nr. cadre didactice angajate	Nr. respondenți	%	Mediu (U/R)
Liceul Teoretic „L. Rosetti” Râduceni școală Gimnazială	91	39	25	R
„Al. I. Cuza” Podu Iloaiei școală Gimnazială	80	32	20,5	U
„C. Erbiceanu” Erbiceni școală Gimnazială	34	10	6,4	R
„Petru Rareș” Hârlău școală Gimnazială Deleni	63	35	22,4	U
școală Gimnazială Pârcovaci	51	26	16,7	R
NR	26	5	3,2	U
NR	-	9	5,8	
Total	345	156	100	

Sursa: http://scoli-prietenose.ro/wp-content/uploads/2020/03/Raport-analiza_chestionare-profesori_preinterventie.pdf accesat pe 06.03.2020

ase unități au fost încadrate în clasa 4 de defavorizare, din 6 clase posibile (clasa 6 - colile cele mai defavorizate). Cinci instituții sunt școli gimnaziale și una este liceu teoretic, care, înșir, are în componența sa toate nivelurile de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial și liceal). Respondenții au fost în mare majoritate femei (118 – F; 22 – M; 16 – NR), reflectând structura personalului din învățământul preuniversitar.

3.2. Procedura

Am elaborat un chestionar cu 35 de itemi sub forma unor scale Likert cu cinci variante de răspuns, itemi care se referă la indicatorii considerați de către noi esențiali pentru ceea ce înseamnă SPC: încrederea elevilor în școală (4 itemi), siguranța în școală (4 itemi), incluziunea (6 itemi), eficacitatea (11 itemi) și relația cadrelor didactice din școală cu membrii familiilor din care provin copiii (10 itemi). Chestionarul a fost completat în perioada martie – aprilie 2019, cu ajutorul mijloacelor electronice, acolo unde au existat adresele de e-mail ale respondenților, și în format creion-hârtie, acolo unde nu a fost posibil distribuirea prin poșta electronică. În final, au fost centralizate 156 de chestionare, 123 de chestionare completate electronic și 33 de chestionare completate în format printat.

3.3. Validitatea și fidelitatea instrumentului

Validitatea se referă la gradul în care o măsură empirică reflectă adecvat conceptul cercetat (Babbie, 2010). În elaborarea acestui instrument nu am avut în vedere un concept acoperitor al celorlalte factori luați în considerare, scopul nostru fiind unul descriptiv. În aceste condiții, nu vorbim despre validitatea unui anumit concept, ci despre măsura în care factorii aflați aici în discuție reflectă cu adevărat realitatea la care se referă. Pentru a ne asigura de validitatea de conținut a chestionarului, acesta a fost elaborat împreună cu profesori din coli identice celor în care el a fost aplicat, fiind discutate fiecare dimensiune și item în parte; odată elaborat instrumentul, a fost pretestat pe un grup de 10 respondenți, ale căror observații au fost valorificate. În ceea ce privește fidelitatea, aceasta este estimată prin intermediul coeficientului Cronbach α , ale cărei valori, pentru fiecare factor luat în considerare, apar în Tabelul nr. 3.

Tabelul nr. 3. Valorile coeficientului Cronbach α pentru subscalele componente ale instrumentului

Dimensiune	Valoarea coeficientului Cronbach α	Număr de itemi
<i>Încredere</i>	0,698	4
<i>Siguranță și protecție</i>	0,549	4
<i>Incluziune și suport</i>	0,434	6
<i>Eficacitate</i>	0,819	11
<i>Relația cu familia</i>	0,832	10
Total instrument	0,874	35

Conform lui George și Mallery (2003), valorile coeficientului Cronbach α au următoarea semnificație: > 0,9 excelent; 0,9 – 0,8 bun; 0,8 – 0,7 acceptabil; 0,7 – 0,6 discutabil; 0,6 – 0,5 slab; < 0,5 inacceptabil.

4. Rezultate

Prezentarea rezultatelor urmărește evidențierea punctelor slabe și a celor tari ale fiecărei coli în parte și în funcție de mediu (urban sau rural). Acolo unde am considerat important, sunt prezentate și mediile obținute de fiecare

item în parte, având în vedere faptul că fiecare oferă informații cu privire la contextul educațional dincolo de cele avute în vedere.

4.1. Dimensiunea *Încredere*

Variabila, cu toate că se referă la copii, este măsurată indirect, prin intermediul percepției cadrelor didactice care și-au exprimat acordul/dezacordul cu privire la patru afirmații (Tabelul nr. 4).

Valorile mediilor în funcție de mediul de funcționare a organizației sunt de 4.85 în urban și de 4.96 în rural; valorile extreme pe localitățile în care funcționează școlile se situează între 4.8 (Pârcovaci, urban) și 5 (Deleni, mediul urban). Diferența nu poate fi pusă pe seama diferențelor – care ar genera comportamente particulare – pentru că acestea sunt comparabile ca mărime (Tabelul nr. 2). Dat fiind acest lucru, poate rezulta, ca ipoteză, faptul că, în rural, cadrele didactice se bucură de mai mult respect – încrederea fiind un indicator al acesteia – față de cele care funcționează la oraș.

Tabelul nr. 4. Itemii care compun variabila *Încredere* (procente)

Item	DT	D	DR	AR	A	AT
Copiii solicită ajutorul profesorilor în rezolvarea problemelor apărute lacoală	-	1,9	1,3	10,9	53,2	32,7
Elevii se implică cu plăcere în activitățile zilnice propuse de cadrele didactice	-	0,6	1,3	21,8	56,4	19,9
Copiii se simt bine lacoală	-	1,3	0,6	11,5	62,2	23,7
Copiii apelează la ajutorul cadrelor didactice în rezolvarea dificultăților personale și familiale	-	4,5	9,6	35,9	40,4	9,6

(Notă: DT - dezacord total, D - dezacord, DR - dezacord redus, AR - acord redus, A - acord, AT - acord total)

Sursa: https://scoli-prietenos.ro/wp-content/uploads/2019/03/Raport-evaluare-profesori-ADS_SDS.pdf, accesat pe 06.03.2020

Analiza detaliată în funcție de itemii componenți ai dimensiunii evidențiază faptul că elevii au încredere încoală în ceea ce privește rezolvarea problemelor educaționale, se simt bine atunci când sunt lacoală și atunci când sunt provocați să se implice în diverse activități educaționale (Tabelul nr. 4).

Răspunsurile la fiecare dintre acești itemi au întrunit acord și acord total în procent de peste 76%. Doar 50% în ceea ce privește acordul și acordul total este înregistrat de itemul care menționează apelul la cadrele didactice în rezolvarea problemelor personale, de unde putem trage concluzia că încrederea se oprește în bună măsură la poarta colii, cadrul didactic nefiind văzut ca un suport în rezolvarea eventualelor probleme personale și/sau familiale.

4.2. Dimensiunea *Protecție și siguranță*

Nivelul de siguranță pe care-l resimt copiii și cadrele didactice în colii a fost măsurat prin intermediul a patru itemi; trei dintre aceștia descriu unele dintre cele mai importante incidente ce pot să apară în context școlar: distrugerii de bunuri, agresiuni verbale sau fizice. În măsurarea acestor trei itemi am codificat invers răspunsurile, în sensul în care am acordat valoarea 6 unui dezacord total și 1 unui acord total. Corespunzător, pentru acești itemi, cu cât valoarea mediei este mai mare, cu atât școala este mai nesigură, mai puțin prietenoasă.

În urma analizei răspunsurilor, rezultă că în colile din mediul urban incidentele nedorite sunt mai rare și, astfel, unitățile pot fi considerate mai sigure (o valoare a mediei de 4.04) față de cele din mediul rural (cu o medie de 3.84). Ne putem imagina faptul că colile din urban sunt mai sigure – dispun de personal de pază, camere de luat vederi, măsuri mai categorice în privința evitării incidentelor nedorite – dar asta nu le face neapărat mai prietenoase, mai apropiate de elev, conform variabilei *încredere*, de mai sus. Se desprind de aici două profiluri diferite ale colilor, în funcție de mediu: una mai formalizată la oră și o altă mai informală, mai apropiată de copil, dar în care se înregistrează mai multe evenimente negative, în rural.

4.3. Dimensiunea *Incluziune și suport*

Deoarece această scală nu a trecut testul consistenței (Tabelul nr. 3), prezentăm procentele răspunsurilor fiecărui item în parte, pentru valoarea descriptivă a elementelor pe care le-am avut în vedere, fără a calcula media răspunsurilor.

Conform Tabelului nr. 5, cvasitotalitatea (98.7%) cadrelor didactice care au răspuns la chestionar apreciază că activitățile educaționale au în vedere

cooperarea – i nu competi ia – între elevi. De asemenea, aproape toți respondenții (89%) consider că coala se implică în ajutorarea elevilor atunci când se confruntă cu situații familiale/personale dificile, însă în ciuda acestui fapt, așa cum a rezultat din răspunsurile la un item anterior (Tabelul nr. 4), instituția nu este percepută ca suport pentru elevi în rezolvarea problemelor extra colare. Răspunsurile la itemii individuali pot fi analizate în vederea unor eventuale intervenții, însă ei nu descriu o dimensiune particulară.

Tabelul nr. 5. Itemii care compun variabila Incluziune și suport (procente)

<i>Item</i>	<i>DT</i>	<i>D</i>	<i>DR</i>	<i>AR</i>	<i>A</i>	<i>AT</i>
Copiii se implică cu entuziasm în activitățile inițiate de coală	3,2	4,5	2,6	16,7	47,4	25,6
Coala dispune de specialiști care pot oferi servicii de sprijin educațional (logopezi, profesori de sprijin, profesori consilieri școlari)	14,7	16,7	6,4	17,9	28,8	14,7
Coala asigură programe de educație remedială pentru copiii cu rezultate slabe la învățtură	4,5	6,4	5,8	19,2	42,3	21,2
Coala se implică în ajutorarea copiilor aflați în situații deosebite (deces, accidente, intervenții medicale etc.)	0,6	5,8	4,5	19,2	39,7	30,1
Activitățile educaționale au în vedere cooperarea între elevi	-	-	1,3	6,4	53,8	38,5
Există situații de segregare între elevi (pe criterii etnice/socio-economice, față de copiii cu CES, față de cei aflați sub măsuri de protecție specială: plasament de tip familial sau rezidențial)	10,9	21,2	17,9	14,1	20,5	14,7

Notă: Ultimul item a fost codat invers: dezacordul total exprimă faptul că există multe cazuri de segregare în coală respondentului.

Sursa: https://scoli-prietenos.ro/wp-content/uploads/2019/03/Raport-evaluare-profesori-ADS_SDS.pdf, accesat pe 06.03.2020

4.4. Dimensiunea Eficacitate

Valorile mediilor rezultate în urma analizei răspunsurilor la itemii care descriu această dimensiune se situează între 4.7 (Răduceni) și 5.01 (Deleni); în ceea ce privește mediul în care funcționează coala, valorile mediilor sunt de 4.75 (urban) și 4.96 (rural).

Profesorii care funcționează în mediul rural consideră că sunt mai eficace decât cei din mediul urban, mediile fiind obținute prin agregarea răspunsurilor la itemii care apar în Tabelul nr. 6. De menționat că itemii care compun această

dimensiune nu evaluează direct gradul de atingere a unor obiective concrete, ci mai curând măsura în care cadrele didactice își cunosc sarcinile și colaborează în îndeplinirea lor cu elevii, cu conducerea școlii și cu administrația publică locală. Răspunsurile la fiecare item care compune dimensiunea avută aici în vedere sunt detaliate în Tabelul nr. 6.

Tabelul nr. 6. Itemii care compun variabila Eficacitate și procentele răspunsurilor

Item	DT	D	DR	AR	A	AT
Elevii au o imagine clară cu privire la educația lor ulterioară	7,1	10,3	9,6	35,3	30,8	6,4
Elevii știu în ce anume constă activitatea de evaluare la toate obiectele de studiu	0,6	2,6	5,8	17,3	47,4	25,6
Rezultatele școlare, inclusiv la evaluările de parcurs, sunt înregistrate și comunicate elevilor și, după caz, părinților	-	-	1,9	3,2	36,5	57,7
Produsele activității elevilor sunt expuse în sălile de clasă în celelalte spații ale școlii	0,6	-	-	2,6	40,4	56,4
Conducerea școlii evidențiază în mod constant beneficiile educației nonformale pentru atingerea obiectivelor educației formale	0,6	4,5	3,2	19,9	49,4	21,8
Activitățile de învățare propuse elevilor facilitează aplicarea cunoștințelor în practică, în viaa reală	0,6	3,2	5,8	32,1	41	17,3
Elevii sunt implicați în proiecte care au ca scop dezvoltarea comunității	5,1	-	-	19,9	50	23,7
Oferta și proiectarea CDS/CDL se realizează pornind de la nevoile specifice ale elevilor	1,9	2,6	2,6	16,7	55,1	19,9
Anual sunt inițiate proiecte educaționale în parteneriat cu reprezentanții comunității locale	1,3	3,8	5,8	16	39,1	33,3
Manualele și auxiliarele curriculare sunt selectate în funcție de nivelul dezvoltării cognitive a elevilor	-	4,5	5,1	24,4	44,2	21,8
Activitățile de predare, învățare și evaluare sunt proiectate în echipă la nivelul catedrelor și/sau între ariile curriculare	0,6	7,1	6,4	15,4	44,9	25,6

Notă: Acolo unde procentul răspunsurilor nu atinge valoarea de 100%, aceasta se datorează non-răspunsurilor.

Sursa: https://scoli-prietenoase.ro/wp-content/uploads/2019/03/Raport-evaluare-profesori-ADS_SDS.pdf, accesat pe 06.03.2020

Din r spunsurile date, rezult gradul ridicat în care profesorii consider c î i îndeplinesc sarcinile solicitate de profesie, împreun cu ceilal i actori implica i în procesul educativ (elev, conducere, comunitate). Cel mai mic nivel de acord este înregistrat de imaginea pe care o au elevii referitor la educa ia lor ulterioar , o activitate care, aparent, depinde i de elev (i de familia sa), nu doar de cadrul didactic.

4.5. Dimensiunea *Implicarea familiei elevilor*

Dac familia nu în elege sau nu poate s asigure suportul i sprijinul necesare copilului i colii, efortul celei din urm , oricât ar fi de sus inut, risc s fie insuficient. Conform opiniei profesorilor, a a cum rezult din r spunsurile oferite la chestionar, colaborarea cu p rin ii nu este foarte bun , mediile pe localit i ob inute de aceast dimensiune variind între 4.22 i 4.44. În func ie de mediul de reziden în care func ioneaz colile, mediile sunt de 4.24 (rural) i 4.32 (urban).

R spunsurile la itemii care compun aceast dimensiune apar în Tabelul nr. 7.

În urma centraliz rii mediilor pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni cercetate care au întrunit criteriul de validitate, pentru fiecare coal , s-au ob inut rezultatele care apar în Tabelul nr. 8 i în Graficul nr. 1.

Problema *siguran ei* este cea mai important , aceasta ob inând mediile cele mai mici în fiecare localitate. Urm toarea variabil care a ob inut cele mai mici medii dup *siguran* este cea a *rela iei cu familia*, ceea ce exprim distan a semnificativ perceput de c tre cadrele didactice fa de familiile copiilor. Mediile cele mai mari, care reflect cea mai important resurs a colii, sunt ob inute de *încredere* (la Podu Iloaiei, Erbiceni, Hârl u i R duc eni) i *eficacitate* (la Deleni i Pârcovaci). Cele dou variabile au ob inut cele mai mari medii în fiecare dintre cele ase localit i.

Centralizarea reprezent rilor acelorai dimensiuni în func ie de mediul de reziden în care func ioneaz coala apar în Graficul nr. 2.

Tabelul nr. 7. Itemii care compun variabila Implicare a familiei i procentele r spursurilor pentru fiecare item

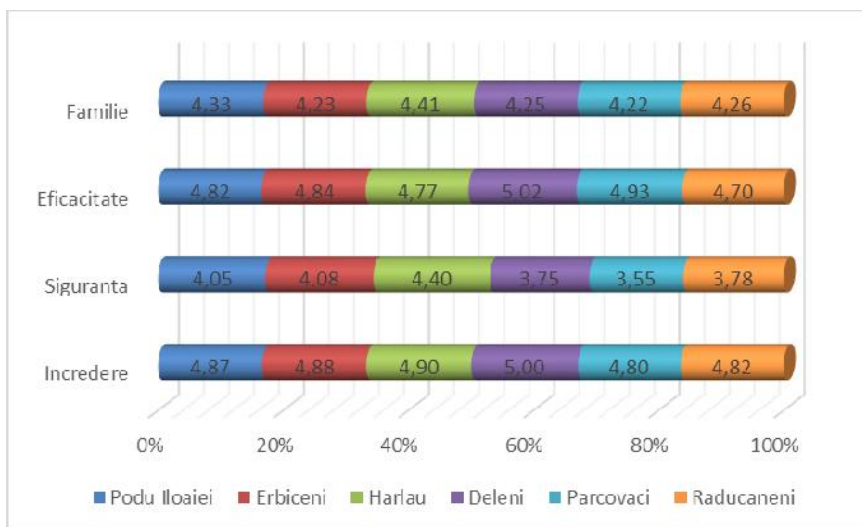
Item	DT	D	DR	AR	A	AT
Exist comunicare permanent cu p rin ii (reprezentan ii legali ai) tuturor elevilor	0,6	2,6	1,9	21,8	47,4	25
P rin ii elevilor î i spun opinia cu privire la calitatea procesului educa ional		6,4	3,2	27,6	50	12,8
Când sunt solicita i, p rin ii se implic în via a colar a copiilor		5,1	4,5	32,7	46,2	11,5
Familia asigur copiilor condi ii adecvate pentru preg tirea lec iilor		10,9	15,4	46,2	25	2,6
P rin ii acord importan educa iei ca ans de dezvoltare a copiilor	0,6	5,1	13,5	41,7	35,9	3,2
P rin ii sunt interesa i de dezvoltarea i progresele realizate de proprii lor copii	0,6	5,1	6,4	36,5	37,2	14,1
P rin ii vin din proprie ini iativ la coal pentru a se sf tui cu cadrele didactice în privin a problemelor copiilor lor	1,9	11,5	9	51,3	20,5	5,8
În coal se organizeaz pentru p rin i sesiuni de consiliere individual sau în grup mic (discu ii cu psihologul sau consilierul colii)	3,8	7,1	9,6	26,3	37,2	16
coala organizeaz cursuri pentru p rin i, întâlniri cu speciali ti în diferite domenii (medici, logopezi, psihologi, consilieri etc.)	3,8	12,2	10,3	32,1	30,1	11,5
P rin ii particip la luarea deciziilor privind via a colii (de ex., privitoare la curriculum, evaluare, gestionare a resurselor)	1,9	10,9	11,5	32,1	34,6	9

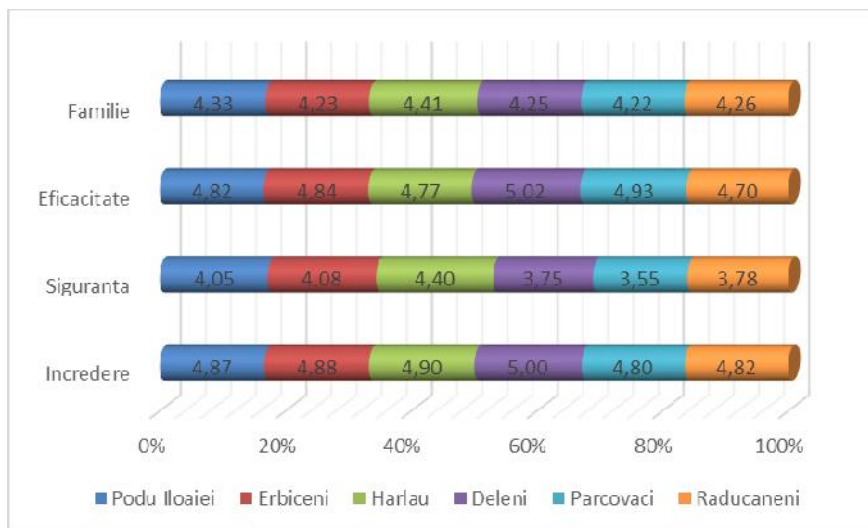
Sursa: https://scoli-prietenose.ro/wp-content/uploads/2019/03/Raport-evaluare-profesori ADS_SDS.pdf, accesat pe 06.03.2020

Tabelul nr. 8. Centralizarea r spunsurilor pe localit i i pe dimensiuni

	Podu Iloaiei	Erbiceni	Hârlu	Deleni	Pârcovaci	Rducneni
Încredere	4,86	4,87	4,90	5	4,80	4,82
Siguran	4,04	4,07	4,39	3,75	3,55	3,78
Eficacitate	4,81	4,83	4,76	5,01	4,92	4,70
Rela ia cu familia	4,33	4,23	4,40	4,25	4,22	4,25

Sursa:http://scoli-prietenose.ro/wp-content/uploads/2020/03/Raport-analiza_chestionare-profesori_preinterventie.pdf, accesat pe 06.03.2020

**Graficul nr. 1. Centralizarea r spunsurilor pe localit i (coli) i pe dimensiuni**



Graficul nr. 2. Centralizarea r sponsurilor în func ie de mediul de reziden în care func ionează colile i pe dimensiuni

Not : În acest grafic au fost excluse r sponsurile responden ilor care nu au precizat localitatea de provenien

A a cum am men ionat în cazul fiec rei variabile i cum reiese din Graficul nr. 2, în mediul rural cadrele didactice consider c elevii au mai mult încredere în ei i în coal ic dau dovad de mai mult eficacitate, în compara ie cu colegii lor din mediul urban. Totu i, în rural, siguran a i rela ia cu familia sunt percepute ca fiind probleme mai grave decât la ora , în condi iile în care acestea sunt evaluate negativ în toate colile în care am f cut cercetarea.

5. Discu ii

Datele prezentate permit eviden ierea punctelor tari i punctelor slabe ale colilor avute în vedere din perspectiva modelului SPC. Un aspect pozitiv este reprezentat de faptul c datele statistice ob inute de noi confirm c *încrederea* este promovat ca element-cheie al culturii colare, fiind astfel valorizate integrarea în grup i starea de bine a tuturor copiilor. Încrederea în coal este tratat în literatura de specialitate ca o caracteristic de grup (Adams, 2014), fiind rezultanta interac iunii i a experien elor comune ale elevilor.

Totodată, cadrele didactice recunosc faptul că elevii apelează în relativ mică măsură la ajutorul lor atunci când se confruntă cu probleme personale sau familiale. Constatăm existența unei rupturi în ceea ce privește contextul intern și cel extern al organizațiilor școlare, elevii obișnuindu-se să separe viaa personală de ceea ce se întâmplă la școală. Considerăm că acest aspect reprezintă un punct slab al școlilor, tiut fiind faptul că factorii din mediul extern modelează atitudinile, credințele și comportamentele elevilor (Adams, 2014), contribuind la dezvoltarea lor ca persoane independente și autonome. Școlile eficiente și prietenoase copilului sunt preocupate să creeze un echilibru între mediul extern și cel specific școlii, realizând adaptarea cerințelor educaționale la specificul și nevoile concrete ale elevilor (Forsyth et al., 2011).

Medii mari au fost înregistrate și pentru dimensiunea *eficacitate*, care a fost evaluată chiar de către cadrele didactice. În Graficul nr. 2 se poate observa că în mediul rural, ambele dimensiuni – încredere și eficacitate – au valori mai mari decât în cel urban. Cu toate acestea, clasamentul rămâne relativ, dimensiunile fiind comparate între ele și nu în valori absolute în care maximumul mediei ar fi fost 6. Eficacitatea, din perspectiva SPC, presupune relevanța curriculumului pentru viaa de zi cu zi a copiilor și dezvoltarea motivației acestora de a planifica un parcurs educațional de lungă durată. Valorile mici ale mediilor care se referă la aceste aspecte demonstrează faptul că este necesar ca școlile să realizeze o adaptare mai accentuată a demersului educațional la nevoile specifice elevilor.

Cea mai gravă problemă care a rezultat din analiza răspunsurilor este siguranța de care se bucură copiii și cadrele didactice în școală. Deși profesorii au răspuns, în majoritate, că școala în care muncesc este un mediu sigur, aceiași respondenți au precizat că în școală se înregistrează, în diferite grade, distrugereri, abuzuri verbale, bătăi. Este discutabil în ce măsură acești indicatori dau într-adevăr măsură siguranței în școală. Modul în care au fost formulate întrebările și răspunsurile i-a propus să cuantifice starea de lucruri pe un continuum de la minim la maxim. Este însă posibil să nu fi reușit acest lucru și întrebarea să fi fost percepută ca una dihotomică, în sensul în care oricât de puține incidente ar fi înregistrate în școală, ele există, sunt considerate a fi intolerabile, deci grave. Aceasta înseamnă de o percepție subiectivă a acestor evenimente care influențează răspunsurile. Cel care a trăit sau măcar a auzit de un abuz, de exemplu, îl va considera un eveniment

extrem de grav, de i evenimentul respectiv poate fi singular în coal .

Statistic, prin calculul mediilor r spunsurilor a rezultat c problema siguran ei este cea mai grav în viziunea celor care au r spuns la chestionar, mai preocupant această problem fiind în mediul urban (medie de 4.04), fa de mediul rural (medie de 3.84).

Urmeaz , în ordinea preocup rilor responden ilor, rela ia pe care o are coala cu familiile elevilor, în sensul implic rii p rin ilor în sprijinul copiilor i al cadrelor didactice. Mediile sunt mai mari decât cele care descriu siguran a i protec ia, îns semnificativ mai mici decât cele care se refer la încredere i eficacitate, ceea ce poate duce la concluzia, în acest clasament relativ, c rela ia cadrelor didactice cu familiile elevilor este mai curând mediocr . Din Tabelul 8 rezult c p rin ii – a a cum consider cadrele didactice – au o implicare redus în sprijinul procesului educativ, ceea ce poate s influen eze negativ rezultatele colare ale copiilor i atingerea obiectivelor colii. Meta-analize recente în care au fost incluse studii realizate între 2000 i 2013 sugereaz c implicarea p rin ilor în activit i asociate cu coala are un efect pozitiv moderat asupra performan ei colare a elevilor, la toate nivelurile de înv mânt (Castro et al., 2015, apud oc, 2016).

6. Concluzii

inând seama de literatura de specialitate, resursele sociale ale colii – care în de organizare i de rela ii – pot fi opera ionalizate pe numeroase dimensiuni. Noi am construit un astfel de instrument structurat pe cinci factori – *încrederea copiilor în coal* , *siguran i protec ie*, *incluziune i suport*, *eficacitate*, *implicarea familiei* – pe care le-am opera ionalizat prin intermediul a 35 de itemi. În urma analizei consisten ei instrumentului, am constatat faptul c dimensiunea *incluziune i suport*, care se refer la capacitatea colii de a fi un sprijin pentru elevi, mai ales al celor vulnerabili (cu dizabilit i, s raci, afla i în m suri de protec ie etc.) nu a întrunit criteriile de fidelitate i, din acest motiv, nu am mai inclus-o în analiza comparativ cu celelalte variabile. Cu toate acestea, ne p str m convingerea c un instrument care î i propune s m soare resursele sociale ale colii trebuie s con in o astfel de dimensiune, dar care s întruneasc standardele statistice de consisten .

Instrumentul propus, la care au r s puns 156 de cadre didactice din ase coli din zone defavorizate din jude ul Ia i, ne-a permis s constat m c nesiguran a în coal i calitatea rela iei cu p rin ii sunt dimensiunile ce pot fi considerate puncte slabe din perspectiva cadrelor didactice respondente. Este nevoie ca colile s manifeste preocupare pentru realizarea unui echilibru între mediul extern i cel intern al organiza iei, prin orientarea aten iei cadrelor didactice spre adaptarea demersului educa ional, pentru satisfacerea nevoilor personale i educa ionale ale elevilor.

Din punct de vedere metodologic, consider m c un astfel de demers trebuie completat cu date ob inute prin aplicarea de tehnici calitative. O abordare metodologic mixt va permite ob inerea de informa ii esen iale i complete, necesare deciden ilor în vederea transform rii organiza iilor colare din medii defavorizate, în coli eficiente i prietenoase copilului, în factori pozitivi de dezvoltare individual i comunitar .

Mul umiri

Preciz m c datele au fost ob inute în cadrul Proiectului „ coli prietenoase în comunit i implicate”, proiect cofinan at din *Fondul Social European*, derulat în cadrul Programului Ocupa ional Capital Uman (2014-2020), Axa prioritar Educa ie i competen e OS 6.2, 6.3, 6.4, 6.6, Cod contract POCU/74/6/18 – Cod SMIS: 106616. Proiectul este implementat în perioada 2018-2021 de Inspectoratul colar Jude ean Ia i în parteneriat cu Asocia ia HoltIS Ia i i Funda ia COTE Ia i.

Referin e

- Adams, C. M. (2014). Collective Student Trust: A Social Resource for Urban Elementary Students. *Educational Administration Quarterly*, 50(I), 135-159. <https://doi.org/10.1177/001361X13488596>
- Babbie, E. (2010). *Practica cercet rii sociale*. Polirom.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Basic Books.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. USPO.

- Corwin, R. G., & Borman, K. M. (1988). School as a workplace: Structural constraints on administration. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 209-237). Longman.
- Cristea, S. (2008). Calitatea în educa ie/educa ia de calitate. *Didactica Pro...*, 4-5(50-51), 107–112.
- Finley, S. J. (2000). *Instructional Coherence: The Changing Role of the Teacher*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gamoran, A., & Long, D. (2016). *Equality of Educational Opportunity: a 40-Year Retrospective*. University of Wisconsin-Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11th ed.). Allyn & Bacon.
- Godfrey, B. E., Osher, D., Williams L. D., Wolf, S., Berg, J. K., Torrente, C., Spier, E., & Aber, L. J. (2012). Cross-national measurement of school learning environments: Creating indicators for evaluating UNICEF's Child Friendly Schools Initiative. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 545-557. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.015>
- Hanselman, P., Grigg, J. K., Bruch, S., & Gamoran, A. (2016). The Consequences of Principal and Teacher Turnover for School Social Resources. In G. Kao & H. Park (Eds.), *Family Environments, School Resources, and Educational Outcomes* (pp. 49-89). Emerald Group Publishing Limited.
- Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hatos, A. (2019). Impactul structurii familiei asupra rezultatelor la testele de competen e PISA 2012. In G. B. descu (Ed.), *coala din România din perspectiva datelor PISA* (pp. 33-58). Presa Universitar Clujean .
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260–279. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004>
- Hopkins, D. (2004). *School Improvement for Real*. Taylor & Francis e-Library.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.

- Kaplan, S. L., & Owings, A. W. (2013). *Reinvigoreiting School Culture to Improve Student Outcomes*. SAGE Publications Ltd.
- Miles, M. B. (1967). Some properties of schools as social systems. In G. Watson (Ed.), *Change in Schools Systems*. National Training Laboratories.
- Seashore, L. K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534–556.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Tufi , P. A. (2008). Predictors of school success in Romania. Family background, school factors, and community factors. *Revista Calitatea Vie ii*, XIX(3-4), 389-405.
- oc, S. (2016). Familie, coal i succes colar în înv mântul liceal românesc. *Revista Calitatea vie ii*, 27(3), 189-215.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School Effectiveness: The Underlying Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034004002>
- UNICEF. (2012). *coala prietenoas copilului: Raport de evaluare extern a Ini iativei ,, coala prietenoas copilului” (2007-2011)*.
https://www.unicef.org/evaluation/files/Moldova_2012_002_CFS_RO_PRINT.pdf

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*

THE PRESENCE OF ROMA LIFE'S EXPERIENCES, TRADITIONS AND HISTORY IN THE ROMANIAN TEXTBOOKS – A CONTENT ANALYSIS FROM A SOCIAL JUSTICE PERSPECTIVE

Cristina Tunegaru*

University of Bucharest,
Faculty of Psychology and Educational Sciences,
Bucharest, Romania
cristina.tunegaru@gmail.com

Abstract

Roma people have been victims of oppression in Romania for many centuries, “in the long course of the Gypsy experience in Eastern Europe, none has been worse than that in Romania” (Crowe & Kolsti, 1991, p. 61). Nowadays, education can play a key role in assuring that the Roma are treated with respect and dignity, in assuring that they receive recognition, while dismantling the stigma.

This paper is the outcome of a study of the representation of minority students in Romanian textbooks. While many educational reforms were targeted to increase Roma students' attendance and results - schools with Roma language teaching, textbooks in Roma native language, affirmative actions for high school and university students of Roma origin – it's an open question as to whether the Romanian textbooks are sufficiently inclusive and effective in combating racial discrimination and stereotyping.

By employing a social justice perspective, I argue that textbooks systematically discriminate against Roma children by under- and misrepresenting the Roma experiences, traditions and history. My argument unfolds through two main directions from the data analysis. Firstly, we examine primary and middle school (2nd grade - 6th grade) textbooks in search for representations of Roma realities and culture. Secondly, we explore the presentation or absence of historical facts regarding Roma. This exploratory study hopes to become a starting point for a discussion about

* PhD Candidate, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Bucharest, Romania.

applied curriculum in Romania, specifically the textbook component. Limited comparative data was collected and stark differences can be inferred between the attention devoted to Hungarian culture and realities versus the Roma, but further research is warranted.

Keywords: minorities, oppression, Roma, social justice.

Rezumat

Persoanele apar în rândul minorităților române au fost victime ale opresiunii în România timp de mai multe secole, „în lunga prezență a romilor în Europa de Est, niciodată experiența lor nu a fost mai grea decât în România” (Crowe & Kolsti, 1991, p. 61). În prezent, educația poate juca un rol cheie în a garanta că românii sunt tratați cu respect și demnitate, că primesc recunoașterea și să nu fie stigmatizați.

Această lucrare este rezultatul unui studiu privind reprezentările ale minorităților în manualele românești. În vremea multor reforme educaționale au avut ca obiectiv îmbunătățirea prezenței la cursuri și a rezultatelor școlare – colii cu predare în limba română, manuale în limba română, locuri rezervate la liceu și facultate pentru elevii de etnie rom – s-a deschis o întrebare desigur în surse în care manualele românești sunt suficiente și eficiente în combaterea discriminării rasiale și a stereotipurilor.

Utilizând perspectiva justiției sociale, argumentăm că manualele discriminează sistematic elevii romi prin subreprezentarea experiențelor, a tradițiilor și a istoriei române. Analiza datelor permite explorarea a două direcții de argumentare. În primul rând, am examinat manualele pentru școala primară și gimnazială (clasele a II-a - a VI-a) căutând reprezentările ale realităților și culturii române. În al doilea rând, am explorat prezența sau absența datelor istorice referitoare la etnia română. Sperăm că această explorare să devină un punct de plecare pentru o discuție despre curriculumul aplicat din România, componenta analizată în cazul nostru fiind manualele școlare aprobate de Ministerul Educației. S-a colectat, de asemenea, o cantitate limitată de date comparative care sugerează o atenție disproporționată pentru minoritatea maghiară în raport cu cea română, aceste date deschizând posibilitatea unor cercetări ulterioare.

Cuvinte-cheie: justiție socială, minorități, opresiune, romi.

1. Introduction

The Roma living in Romania have a long history of socio-economic problems, poverty, marginalization, isolation and invisibility. Only in the second half of the 19th century, the enslaving of the Roma in Romania ceased. However, the free Roma were not given the opportunities to prosper, instead they were segregated at the periphery of the cities and lived in deprivation and returned to their traditional occupations. As has happened throughout the Eastern bloc, the communist regime tried to erase every ethnic characteristic, and the Roma began to be assimilated (Elleh, 2014). Only after 1989, after the fall of the communist regime, the Roma gained their place as a minority, the second biggest minority in Romania. However, the great majority of the Roma still experience poverty and deprivation, with 3 out of 5 Roma still living in destitution in 2008 (Fleck & Rughini , 2008).

Roma children face great challenges in school, as the number of drop outs within the Roma population are more than six time the baseline values, indeed, more than 80% of drop outs are Roma children (Ivan & Rostas, 2013). The power dynamic which renders Roma groups as marginals generates a series of *survival strategies*, in order to resist external forces of assimilation and to preserve the cultural legacy, what Carol Silverman calls “the negotiation of Gypsiness” (as cited in Barany, 1994, p. 325). For this reason, the real number of ethnic Roma is unknown.

In order to address these problems, a series of policies were implemented by the Ministry of Education. First, the Roma groups were acknowledged as a national minority with specific educational demands. Second, affirmative action policies for the Roma were implemented. Third, classes and schools teaching in Rromani language started to develop around the country. Alongside this development, a curriculum for the Roma was implemented and textbooks for the subject of Rromani language were created. In addition, the Ministry of Education developed two optional courses for Roma students, concerning the history and the culture of Roma groups.

However, the issue of Rromani teaching in Romania faces a number of problems. First, Roma groups are very diverse in Romania (Barany, 1994),

not all groups speak Rromani language. The Roma are not a people, rather they constitute social groups with various characteristics.

Second, there is a shortage of teachers specialized in Rromani language. After the Romanian Revolution, one university in the country started to offer a program for Rromani language (tef nescu, 2005). Our own research was unable to identify any new Rromani section being established in the intervening decades, with the exception of optional Rromani language courses. Considering the number of Roma reaching university is very small, only a few teachers specialized in Rromani language graduate each year. When there are not specialized teachers in the school, the optional courses are not available.

Third, due to the stigma associated with being Roma, a great number of people deny their ethnicity. Certain policies of affirmative action are associated with a positive impact on formal ethnical identification of Roma people.

Another problem is school segregation, a phenomenon which manifests at many levels: inside the classroom, when students of low socio-economic background are placed at the back of the classroom; between classes of the same level, when students are placed discriminatory in specific classes according to their background or performance at the school level, when Roma children study in a different building than their non-Roma peers. Segregation has a profound negative impact on the educational provision (Greenberg, 2010). Schools tend to do their best for the high-performance classes: the best teachers, better educational experiences, while lessening their expectation and their involvement for the less-performing classes. In segregated classes, Roma students are enrolled in Roma classes or sent to schools with a predominant Roma population. In both situations the educational provision is poorer than for the rest of the population (Petrova, 2003).

2. Cultural imperialism and textbooks

The marginal status of Roma groups in Romania requires a social justice perspective in the educational field. In her theory of social justice, Iris Young

(1990) develops a framework in which justice is examined through forms of injustice, materialized in oppression and domination. We have employed the concept of oppression in regard to textbook representations in order to explore the textual and visual representations of Roma history, personalities, culture in textbooks for primary and middle education, grades 2nd-6th.

In Young's view, oppression "refers to systemic and structural phenomena" (idem, p. 270) "that immobilize or reduce a group" (idem, p. 272). The structural nature of oppression relies in the everyday practices, common narratives, gestures, attitudes of people who don't see themselves as oppressors. Oppression acts almost invisibly through social manifestations which are rendered as usual, acceptable. While the oppressor must not be seen as a *tyrant* who acts intentionally to limit or reduce one specific group, "the oppressed people share some inhibition of their ability to develop and exercise their capacities and express their needs, thoughts, and feelings" (ibidem). When injustice manifests, it affects people who identify with a specific social group. As Young points out, individuals don't choose to be part of a group, instead they find themselves part of a social group. One can identify with more than one group, so groups overlap.

The national curriculum, the result of a consensus regarding educational ideals and objectives, is a communicative tool. Curriculum includes "not only texts, but also other instructional materials, programs, projects, physical environments for learning, interactions among teachers and students, and all the intended and unintended messages about expectations, hopes, and dreams that students, their communities, and schools have about student learning and the very purpose of schools" (Nieto et al., 2008, p. 176). This exploratory study focuses only on the textbook curricular component and it is intended as a starting point for a discussion about minority representation and educational outcomes that should involve the entire educational process. In regard to textbooks, oppression can manifest through cultural imperialism; the term is defined by Young as follows:

"The experience of existing with a society whose dominant meanings render the particular perspectives and point of view of one's own group invisible at the same time as they stereotype one's group and mark it out as the Other." (Young, 1990, p. 285)

Two key points emerge from the definition: first, cultural imperialism creates a hierarchy of values within society, the point of view of one group becomes the norm, the acceptable, while the others are marked as different, wrong, unacceptable. Second, the universalization together with the validation of the dominant group's experiences, creates a set of stereotypes used to devalue the difference, which furthermore immobilize and limit one's possibilities and potential. Oftentimes, the dominant group's cultural views are described as unique, "representative of humanity as such" (ibidem). We argue that the Roma life's experiences, traditions and history are less present in student textbooks. The absence can be a form of oppression, as it becomes a communicative instrument for what is meaningful.

Textbooks are interpretations of the curriculum by their respective authors and teachers can choose between alternative textbooks. In Romania, textbooks have gained authority, they comprise what is valuable to be transmitted to next generations, what is acceptable and worthy. Through text, image, the presence or the absence, textbooks map the meaningful cultural, social, economic, political knowledge. The choice of integrating one group's experiences and ignoring another group from textbooks are forms of cultural imperialism.

3. Methodology

The current study aims to investigate the ways in which Roma realities are portrayed in textbooks of 2-6 grades. The research question is focused around the number of references to Roma, the manner of presentation in textbooks for students, the extent of the references, as well as the illustrations depicting Roma. The choice of the textbook sample is in line with recent curricular reforms that have prompted the publication of new textbooks for children that started school in 2013. The older textbooks for grades 7 and 8 are soon to be obsolete and the 1st grade textbooks are not pertinent to the study. Indeed, even the 2nd grade textbooks include no references to Roma and minorities, the first general references to diversity beginning in the 3rd grade.

The research method used is content analysis which brings together qualitative and quantitative elements. As Holsti (1969, p. 14) points out,

“content analysis is any technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages”.

Through this research we have examined a number of 189 student textbooks currently used in primary education (for 2nd - 4th grades), 5th and 6th grades. Table 1 comprises the number of textbooks included in the analysis.

The data was collected through content analysis of all the textbooks that matched our criteria made available online by the Education Ministry on the dedicated platform (<http://manuale.edu.ro>). The platform was accessed in August 2019 and the selection criteria were grades 2-6, published in Romanian, according to the revised curriculum. Publication dates were between 2016 and 2018 inclusively.

Table no. 1. Number of student textbooks by subject and grade

Subject	Number of student textbooks				
	2 nd grade	3 rd grade	4 th grade	5 th grade	6 th grade
Romanian Language	4	6	4	9	2
Mathematics	4	6	2	7	2
TIC				6	3
Science/ Biology		6	5	9	2
Geography			6	6	1
Personal Development				5	
Physics					2
History			4	8	1
Religion	4	6	9	2	2
Music		6	6	2	2
Sports				3	1
Technological Ed		4	2	6	2
Arts (painting)				1	1
Social education		6	4	8	2
Total	12	40	42	72	23

The textbooks were searched for Romanian words pertinent to the research subject: *rom/rrom*, *igan*, *etnic/etnie*, *minoritate*. When possible, the textbooks were searched digitally for an appropriate stem in order to find all inflexions and diacritical forms (e.g., **igan**, **ig n**, **rom**, *minor**, etc.); a minority of textbooks were manually searched as the format precluded digital search. The data was coded and put into themes: visual, textual, historical, etc.

We have employed Zacho's (2017) framework and their categories for analysis: 1) number of references; 2) extent of references: short or long texts; 3) character of the references: positive or negative; 4) manner of description. Zacho's instrument is useful, as it allows to organize and structure the extent to which one group is present in the textbook imaginary. Consequently, the analysis follows, through closely monitored steps, first, a quantitative approach and then a qualitative approach to effectively deconstruct and interpret the data.

Limitations

This study refers to textbooks for 2nd-6th grades published in 2016-2018. Consequently, we have only analyzed textbooks corresponding to two years out of four years of middle school compulsory education. We have employed a comparative approach focusing on Roma and Hungarian representations in primary school textbooks. This comparative analysis is limited to textbooks until grade 5.

Notably, the textbooks offer the author's perspective on the themes included in the curriculum. The texts, the classroom activities, the exercises and the projects represent the author's interpretation of the curriculum.

4. Results

4.1. Number of references

The words *rom* and *igan* referring to the Roma minority appear for 76 times. Table 2 includes the number of references and the textbooks where they appear.

Table no. 2. Number of references by grade and subject

Student textbook	Number of references 2nd and 3rd grade	Number of references 4th grade		Number of references 5th grade		Number of references 6th grade	
	<i>Rom/Rrom/ igan</i>	<i>Rom/Rrom</i>	<i>igan</i>	<i>Rom/Rrom</i>	<i>igan</i>	<i>Rom/Rrom</i>	<i>igan</i>
Romanian Language	0	0	0	3	7	0	0
History	0	9		0	0	0	0
Social Education	0	2		35	1	9	1
Musics	0	0	1	0	0	0	0
Geography	0	8		0	0	0	0
Total	0	19	1	38	8	9	1

As previously explained, the references to Roma are very rare in primary school textbooks – grades 2-4. No references to Roma can be found in textbooks for 2nd and 3rd grades. However, diversity is discussed in general terms, rather using international, than local references.

While some discussion about diversity is introduced in 2nd and 3rd grade textbooks, the Roma are mentioned starting with 4th grade History textbooks. Nonetheless, the word *Roma* is used mainly for the purpose of enumerating the minorities living in the country (Geography, Aramis, 4th grade, pp. 50-51; Geography, Arthur, 4th grade, p. 54; Geography, Intuitext, 4th grade, p. 26; History, Aramis, 4th grade, p. 41; Social Ed., Aramis, 4th grade, p. 16; Social Ed., CdPress, 4th grade, p. 23).

There is little information about the financial, economic or social status of the Roma. Only one paragraph offers general information about this minority. However, it emphasizes the otherness of the Roma, by pointing out the Indian origin, their nomadic character, their traditional occupations which are related to poverty, marginalization and isolation. The discourse conveys a group of people different from the Romanian majority by means of occupation, language and origin which inhabit Romania designated as *our land*. According to the paragraph reproduced below, the Roma still live in a pre-modern state, strangers among other cultures:

“The Roma have their origin in medieval India. Being nomads (travelers without a stable domicile), they have spread throughout Europe. Today, many Roma living in our country practice trades they inherited from

their ancestors: they make pots (c ld rari), they process gold (zlatari), they put on shows with bears (ursari), etc.

Nowadays, the Roma have become sedentary, adopting the language and culture of the nation in which they have integrated, although many still speak the Romani language.”

(History, Aramis, 4th grade, p. 42)

To bring the data into perspective, a similar albeit less detailed analysis was performed for the Hungarian minority, limited to the 4th grade textbooks. As can be seen from the table below, the number of references for Roma is significantly lower than those for “maghiar”. A caveat here is that Hungarians had a history of living in Transylvania as part of an empire. Considering this limitation, the references to the Hungarian ethnicity are still more recurrent than what the subject matter would imply:

Table no. 3. Number of references for Rom and Maghiar in primary school textbooks

	<i>Rom / igan</i>	<i>Maghiar / Ungur</i>
No. of occurrences	20	72

4.2. Extent of references

We have distinguished between instances where Roma appear as a word in a sentence, a short paragraph and a long paragraph.

In the first category we include:

- 1) 16 one word references, mainly for the purpose of **enumerating the national minorities** in the country (Geography, 4th grade, Intuitext, p. 26, p. 55; Geography, 4th grade, Aramis, pp. 50-51; Geography, 4th grade, Arthur, p. 54; History, 4th grade, Aramis, p. 41; History, 4th grade, Corint Educational, p. 45; Civic Education, 4th grade, Aramis, p. 16; Civic Education, 4th grade, CD press, p. 23; Social Ed., 6th grade, EDP, p. 24, p. 43; Social Ed., 5th grade, Litera, p. 37), **their celebration date** (Social Ed., 6th grade, EDP, p. 43; Romanian Language, 5th grade, Litera, p. 91), **minorities festivals** (Social Ed., 6th grade, EDP, p. 41).

- 2) one reference to **dance** (Music and movement, 4th grade, Aramis, 2nd part, p. 51).
- 3) 4 references related to **school activities/ projects** regarding the Roma (Romanian Language, 5th grade, Litera, p. 97; Social Ed., 5th grade, Litera, p. 31, p. 32; Social Ed., 5th grade, Aramis, p. 59).

In the second category, which comprises short paragraphs and short texts, each of which includes at least one occurrence of the relevant terms, we include:

- 1) 21 fragments tackling **discrimination, stereotypes** and **racial issues** (Social Ed., 5th grade, Ascedia design, p. 72, p. 95); (Social Ed., 5th grade, Litera, p. 30; Social Ed., 5th grade Litera, p. 32, p. 77); (Social Ed., 5th grade, Cd press, p. 33, p. 47, p. 74, p. 62); (Social Ed., 5th grade, Aramis, p. 13, p. 61, p. 62; Social Ed., 6th grade, EDP, pp. 43-44).
- 2) Short texts concerning social, economic condition of Roma students (Social Ed., 5th grade, Litera, p. 31), reasons for **dropout**; economic **deprivation, child abuse** (Social Ed., 5th grade, Litera, p. 74).
- 3) Short text concerning **Roma history, culture** (History, 4th grade, Aramis, p. 42).

On the other hand, references to Hungarian are usually whole paragraphs, even an entire page is dedicated to Hungarian historical personalities (History, 4th grade, Corint Ed., p. 42).

The relatively significant number of references to minorities suggest that the topics are salient in the textbook authors' perspective. However, this interest does not extend to the Roma minority, despite its comparable population to the Hungarians.

4.3. Character of the references: positive, neutral, negative

The character of the references refers to the positive or negative meaning of a context referring to Roma. The positive references are associated with cultural, historical information about the Roma. For example, a note that informs students that 8 of April marks the *International Romani day* (Social Education, 6th grade, EDP, p. 43). Another positive example is the case of

the textbook which discourages students to use the pejorative term *igan* (Romanian Language, 5th grade, Litera).

In the neutral category, we have included one word references which have little value and school activities targeted to combat stereotypes and discrimination against the Roma, as they imagine a desired order of society. References with a negative impact are as follows:

- 1) 9 contexts which use the term *igan(i)*;
- 2) exercises/ classroom activities where the topic of discrimination is introduced, without being explicitly discouraged. For example, one Social Education textbook proposes a role play activity in which students are asked to imagine they are a 14 year old illiterate Roma girl. (Social Education, 6th grade, EDP, p. 43).

Table 4 comprises 4 positive references, 57 neutral references and 15 negative references.

Table no. 4. Character of reference by grade and subject

Textbook	4th grade			5th grade			6th grade		
	Positive	Neutral	Negative	Positive	Neutral	Negative	Positive	Neutral	Negative
Language and Communication				2	2	6			
Social Education		2			35	1	1	6	3
History		5	4						
Geography	1	7							
Music			1						
Total	1	14	5	2	37	7	1	6	3

4.4. Manner of description

The imagine of the Roma is comprised of simple, yet harsh notes, which can strengthen stereotypes and confirm racialized narratives. There is very little information about the present life, the culture, the diversity within the Roma groups. Textbooks offer limited information which concerns: the presence of the group among other minorities, the Indian origin, the nomadic past, some traditional occupations, few remarks on the Romani language.

4.5. Absent history

Historical accounts about the relationships between the Romanian majority and the Roma minority are ignored, even when these are key elements for the comprehension of a text (Romanian Language, 5th grade, Litera). Even when storylines characters are Roma slaves (*Vasile Porojan*), the context of Roma slavery in Romania is ignored. The enslaving of Roma people which lasted for five centuries created a specific power dynamic between ethnicities and was part to the formation of the Romanian identity, in which oppression against specific groups became hegemonic:

“Forces of domination were generated during the emergence of a pan-Romania social formation, creating conditions of prejudice that became hegemonic. This form of cultural domination stereotyped ethnicities as natural or biologically determined cultural, social and economic proclivities of certain groups. In this sense, Gypsies came to be seen as universally marginal sub-humans.”

(Beck, 1989, p. 54)

Textbooks do little to repel the stereotyping of Roma, choosing the discourse of the absence. However, the cultural contribution of the Roma groups cannot be ignored. During the long period of slavery, the Roma were driven to specific roles within the Romanian society, contributing to the economic and cultural life. The Roma were craftsmen, iron smiths, cooks, they produced music, embroidery (Beck, 1989). Nonetheless, the cultural domination of the Roma assigned them a parallel cultural road which is de-valued, just as the Roma slaves were de-humanized.

This domination is seen even in the choice of words which designate Roma groups. Although more than 100 years ago, in 1919, the Roma communities in Romania, at the meeting in Ibasfalau/ Dumbraveni, in Transylvania, have militated for eliminating the derogatory term *igan* from official documents, the word is still present in students' textbooks:

“As children and citizens of the great Romanian nation, not wanting to be considered foreigners in a foreign country, as we have been considered for centuries, please: from here on, in all official Romanian documents, the naming (nickname) of ‘*igan*’ shall no longer be used to ridicule us and our descendants. “

(as cited in Buzducea, 2013)

Some textbooks use both words (Romanian Language, 5th grade, Litera), and a single instance was found that discourages students to use the form *igan(i)*. The selection of the words is neither justified, nor presented as substantial. Until recently (2012), the Romanian Language Dictionary considered the words *rom* and *igan* as synonyms, with the word *igan* also encompassing a pejorative meaning: *person with bad habits*. At one point, *igan* included the sense *slave* (Achim, 1998, p. 33). At the initiative of NGOs, the definition of the word *igan* was changed in 2011, so that the offensive connotation is now clear (Annual Report, Agen ia Împreun , p. 25).

Evidently, this linguistic battle, an incontestable evidence of the oppression the Roma have experienced, is yet to be reflected into textbooks approved by the Ministry of Education.

Social Education textbooks (5th and 6th grades) discuss the issues of discrimination, racial stereotypes and have the potential to enable critical thinking strategies through the real-life events they embody. These contexts usually portray Roma children being rejected, victimized, punished, abused by their Romanian colleagues, friends, neighbors or even their parents for being Roma. It is in the teacher's power to appropriately tackle such sensitive situations and to encourage tolerance, acceptance and empathy. However, the decision to rely mainly on teacher's classroom contribution in order to combat discrimination can become oppressive as such. A recent research led by University Babe Bolyai (B descu et al., 2018) revealed that one in seven teachers think Roma students ought to be separated from other ethnicities. Moreover, almost half of the teachers in favor of segregation support it for the benefit of Romanian students, as "Roma students' behavior would make teaching difficult for the rest of the students" (idem, p. 17).

The cited study found that for Romanian teachers, Roma are the third most undesirable group to have as neighbors, after drug addicts and alcoholics - more than 40% of questioned teachers don't want to be neighbors with Roma people (idem, p. 8). This preference is associated with harsh schooling conditions - poor safety, the presence of children from vulnerable groups, poor exam results, bad management (idem, p. 18).

With respect to the interaction between Roma groups and other ethnicities,

textbooks present very little information. The interactions between the Roma and the Romanians are sources of critical engagement with race issues and are based on fictional events which tackle rejection, domination. Only one picture illustrates a possible communication between people belonging to the two groups. However, the instance suggests a power asymmetry: while the Romanian woman faces the viewer, the Roma woman's face cannot be seen, she is not to be distinguished and treated as an equal person to the other.

4.6. Minorities' personalities

While every History textbook for Primary school develops at least one activity concerning people representing minorities, there is no Roma personality depicted in any textbook. We consider this absence especially important in the attempt for intercultural education. Roma realities are invisible, they do not penetrate the dominant culture.

On the other hand, Hungarian personalities can be seen in many instances. Hungarians are inventors – Rubik's cube and the pen were invented by two Hungarians, László Biró and Ernő Rubik (History, 4th grade, Corint, p. 29), military leaders and kings – Tuhutum (History, 4th grade, Corint, p. 42), Matei Corvin (History, 4th grade, Corint, p. 55) and the brilliant ruler Gabriel Bethlen (History, 4th grade, Corint, p. 60), chroniclers writing about injustice such as Ludovic Tubero (History, 4th grade, Corint, p. 59), writers and scientists like János Apáczai Csere (History, 4th grade, Corint, p. 60). Even more, the Hungarian language is described as a language of culture and great achievements in many fields:

“In the Hungarian language, valuable literary works have been written by great cultural people like Sándor Pëtofi, Ady Endre or Imre Kertész. The Hungarian people gave the world great scholars and scientists, mathematicians and renowned doctors, but also artists like composers Franz Liszt or Bela Bartók.”

(History, 4th grade, Corint, p. 28)

Roma people who could represent their ethnicity and are successful in Arts, Science, Journalism are not mentioned in primary school textbooks. No other Roma role models are introduced. This absence is significant not only to

Roma children, but also to their non-Roma peers, as Roma becomes associated with failure. This absence is an evidence of cultural imperialism, an oppression which narrows educational possibilities; one cannot see behind the cage one is locked into (Frye, 1983).

4.7. Roma characters in storylines

Three literary pieces illustrate stories with Roma characters. The most frequent story present in two Romanian Language textbooks (Romanian Language, 5th grade, Aramis, p. 76; Romanian Language, 5th grade, Litera, p. 90) and one Social Education textbook (Social Ed., 5th grade, CdPress, p. 76), *Vasile Porojan*, is the story of a friendship between a Romanian boy and a *igan*. Textbooks guide the reading-comprehension differently, either ignoring the racial dimension of the text (Aramis) or exploring the racial theme in depths (Litera). A major contribution in the comprehension process is made through illustrations, which influence the first interaction with the text. One illustration (Romanian Language, 5th grade, Aramis, p. 76) presents the two boys at the first page of the text, running happily and smiling. The differences between them are strongly emphasized through clothing, shoes, color of hair. The Romanian boy is carefully dressed in a clean, traditional white blouse, and smiling while gazing at the sun. On the contrary, at the bottom of the page there lies the figure of the Roma which is created through darker tones, his skin is brown, his hair disheveled, while his clothes are too small and unkempt. The Roma has no shoes and runs bare feet on the ground. He does not look at the sun, but, symbolically, he looks up at the Romanian boy.

When the reading-comprehension strategies focus on the racial theme (Romanian Language, 5th grade, Litera, pp. 90-92), the discourse reveals contradictory attitudes. While the title of the lesson pleads for equality (Beyond social / ethnic differences), for a perspective in which differences could be abolished, the authors' choice for guiding the comprehension has significant flaws. First of all, there is a significant lack of coherent information about the status of the Roma in the past. While the text slightly points out issues of liberty, the comprehension process ignores the reality of slavery. Vasile Porojan was a slave, as many Roma people still were in

the nineteenth century in Romania. However, the textbook only uses the word *rob* which has a double meaning in Romanian, one of them being *laborer*, thus the textbook allows a degree of confusion. Moreover, the term *Rom* is never mentioned in referring to the main character, the textbook uses the word *ig nesc*, while discouraging students to use the word *igan*.

Second, some textbook activities devalue the Roma people by delimiting the spaces they can occupy in society - asking students to place the Romanian and the Roma on an imaginary scale of values (Romanian Language, 5th grade, Litera, p 91). Third, the power asymmetry is validated through the absence of historical information about the living conditions of Roma in the past. The Roma inferior status is presumed, allowed and never contested. The reading comprehension strategies envisage a reality in which the Roma is bound to the lower levels of societies as opposed to his wealthy Romanian friend. The authors choose the sentence *He had a brilliant social career* (idem, p. 92) in reference to the non-Roma child and the sentence *He could not hope for any social achievement due to ethnicity* (ibidem) for the Roma child. Ethnicity becomes an unsurmountable confinement.

However, literary pieces must not be treated as mere fictional instances, as *through children's books, children shape their thinking about themselves, their peers and society, they sense what is expected from them and they gradually develop modes of thinking and behaving that suit their constructed roles as boys or girls, disabled or non-disabled children, children from ethnic minority groups or children from the dominant culture* (Monoyiou & Symeonidou, 2016). *Vasile Porojan* is written in the form of a letter which emulates veracity and creates the impression of reality. The realism stimulates a deeper connection with characters.

Reading is transactional (Morrisson & Wlodarczyk, 2009, p. 111), a continuous negotiation between text and reader, always dependent on a social interaction. Furthermore, “focusing on a figure that is considered different from the dominant group” has the potential to perpetuate “the gap between the dominant characters of a given culture and the perceived Others”.

The second text with a Roma character (Romanian Language, 5th grade,

Art, pp. 159-160) is an ethnic story presented alongside other stories of different origins in a multicultural class reading activity.

5. Discussion and conclusions

While the new syllabi for primary and middle school plead for diversity, tolerance and an interest for intercultural education, textbooks fail to put in practice these principles, thus allowing the reproduction of stereotypes and negative attitudes towards the Roma groups. Most significant is the absence of Roma related events, personalities, historical facts. It is relevant to note that, while all 4th grade History textbooks have a chapter dedicated to minorities personalities, no Roma personality is presented or discussed. The only Roma figure present in Romanian textbooks is a successful football player, B nel Nicoli (Social Ed., 6th grade, EDP, p. 67). By contrast, there is ample space dedicated to Hungarian historical figures, authors and scholars.



Figure no. 1. Roma young people dancing while celebrating the International Romani Day - 8 April, EDP, Social Education, 6th grade

The Roma appear to have no contribution on the development of the country in any field, as their presence in textbooks is rather ghostly, usually achieved through pictures. The most prevailing illustration (Figure no. 1) shows Roma

people dressed in traditional clothing, dancing on grass, celebrating, living a leisurely life.

A more realistic perspective is pointed out by Social Education textbooks which allow a glimpse on the conditions faced by many Roma students. A few instances present Roma children as theoretically equals to their Romanian peers, but the social context in which they find themselves limits and reduces their ability to thrive.

In order to reduce the oppression through cultural imperialism, we propose Nancy Fraser's (1995) framework on social justice. One strategy to reduce injustice consists of affirmative remedies which are "aimed at correcting inequitable outcomes of social arrangements without disturbing the underlying framework that generates them" (Fraser, 1995, p. 82). This type of remedy implies that students are rational agents, they learn what they are being told and internalize the rules, which is a contested idea. Some authors suggest an approach that "teaches" rather than "preaches", a strategy of deconstruction and reconstruction since "adolescents do not like to be told" what to do and how to behave (Kenway & Fitzclarence, 1997, p. 127). Students should be treated as "agents of rather than passive recipient of" reforms (*ibidem*).

Concentrating on textbooks can leave out a key component of the curriculum, the teachers, as they interpret the textbooks themselves and create local and original discussions in the classrooms. Teachers need adequate guidelines and formation to effectively teach such sensitive matters. Roma realities, lives, personalities, history ought to be integrated in classroom discussions, as well as elements of culture, story lines, traditions. These contents have the potential to reduce the marginalization of Roma students and alleviate the stigma, by raising awareness about Roma groups' present and past, their cultural richness, their essential contribution to the formation of the Romanian identity. Reading literary texts which present credible characters can "empower both children from ethnic minority groups and children from the dominant culture to understand the complicated nature of human experiences" (Monoyiou & Symeonidou, 2016, p. 2). As long as the text does not solely emphasize the victim and is not centered on the powerlessness and marginalization of the racially marked individual (Rogers & Christian,

2007) but questions the “ideology” of “the master”, it can be a valuable piece of work in addressing racial interactions.

Through a position paper, UNICEF recommends creating an inclusive, local curriculum:

“The curriculum needs to be reviewed to ensure that it is inclusive of all children, and all teaching and learning materials are free from harmful or negative representations of Roma communities [...]. The curriculum should include the teaching of Roma language, culture and history.”

(UNICEF, 2011, p. 56)

In this paper I have critically analyzed the Romanian alternative textbooks in search for the representation of Roma groups. I have employed Iris Young’s conceptualization in the field of social justice to argue that textbooks can become an oppressive tool for the Roma minority. My argument follows two directions. Firstly, using Zacho’s framework for content analysis of textbooks, I have analyzed the number of references to Roma people, the extent, the character of references and the manner of description.

Secondly, I have explored the presence or the absence of historical figures and events about the Roma in textbooks. Notably, we have identified very little information about the history of Roma people in Romania. The interactions between the Roma and other groups are presented only for the purpose of introducing themes of discrimination, prejudice and racism. However, textbooks do not address the sensible and intricate historical relationship between the dominant population and the Roma minority - which is vital in understanding the status, the narratives surrounding the Roma in Romania today. References to slavery are very rare and achieved through literary texts adding a sense of dimness. The prejudice against Roma today is approached as a given reality, imprinted in the present, but not within a diachronic approach.

Using a comparative strategy, we have employed similar content analysis instruments on the representation in textbooks of the Hungarian ethnic minority. The data, while less detailed and limited to 4th grade textbooks, suggest a significant difference between the positive attitudes and attention devoted to Hungarian themes compared to the Roma ones, though more research is warranted.

References

- Achim, V. (1998). *igani in istoria Romaniei*. Editura Enciclopedic .
- Agen ia Împreun . (2012). *Annual Report, What have we done together in 2011?*.
- B descu, G., Ivan, C., Angi, D., & Negru-Sub iric , O. (2018). *Educa ie pentru democra ie în colile din România*.
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/14767.pdf>
- Barany, Z. (1994). Living on the Edge: The East European Roma in Postcommunist Politics and Societies. *Slavic Review*, 53(2), 321-344.
<https://doi.org/10.2307/2501296>
- Beck, S. (1989). The origins of Gypsy slavery in Romania. *Dialectical Anthropology*, 14(1), 53-61. <https://doi.org/10.1007/BF00255926>
- Buzducea, D. (2013). *Economia social a grupurilor vulnerabile*. Polirom.
- Crowe, D., & Kolsti, J. (1991). *The Gypsies of Eastern Europe*. Sharpe.
- Elleh, N. (2014). *Reading the Architecture of Underprivileged Classes*. Routledge.
- Fleck, G., & Rughini , C. (Eds.). (2008). *Vino mai aproape. Incluziunea i excluziunea romilor în societatea româneasc de azi*. Human Dynamics.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'PostSocialist' Age. *New Left Review*, 212, 68-93.
- Frye, M. (1983). *The Politics of Reality. Freedom*. Crossing Press.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: from slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919-1001.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley.
- Ivan, C., & Rostas, I. (2013). *P r sirea timpurie a colii - cauze i efecte*. Roma Education Fund Romania.
- Kenway, J., & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging "poisonous pedagogies". *Gender and Education*, 9, 117-133.
<https://doi.org/10.1080/09540259721493>
- Monoyiou, E., & Symeonidou, S. (2016). The wonderful world of children's books? Negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588-603.
<https://doi.org/10.1080/09540259721493>
- Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting Read-Aloud: Instructional Strategies That Encourage Students' Engagement With Texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118. <https://doi.org/10.1598/RT.63.2.2>
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E., & Raible, J. (2008). Identity, Community and Diversity: Retheorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era. In F.

M. Connelly, M. F. He & J. A. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 176-196). SAGE Publications.

- Petrova, D. (2003). The Roma: Between a Myth and the Future. *Social Research*, 70(1), 111-161.
- Rogers, R., & Christian, J. (2007). 'What could I say?' A critical discourse analysis of the construction of race in children's literature. *Race Ethnicity and Education*, 10(1), 21-46. <https://doi.org/10.1080/13613320601100351>
- Țefnescu, P. (2005). *Legal rights and educational policies for ethnic minorities in Romania*. Paper presented at the International week. Berlin.
- UNICEF. (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS). <https://www.unicef.org/eca/media/1566/file/Roma%20education%20position%20paper.pdf>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Zachos, D. T. (2017). Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece. *Creative Education*, 8(10), 1656-1672. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

WALKING THE TIGHTROPE: CHALLENGES ENCOUNTERED IN NOVICE TEACHERS' PRACTICE

Miruna Luana Miulescu*

National Center for Policy and Evaluation in Education,
Education Research Unit,
Bucharest, Romania
miruna.miulescu@gmail.com

Abstract

The first years of teaching experience are crucial for beginning teachers as they face numerous challenges. Moreover, the way novices succeed in handling challenges during their first year of field work is a key determinant of their decision to continue working in the system or not. In this respect, a notable theme within the literature considers the experiences and challenges of beginning professionals, as more and more researchers talk about the “praxis shock”, “reality shock” or “transition shock” to better depict the process through which new teachers pass in order to get accustomed to their new professional context. Our study seeks to investigate the challenging experiences that novice kindergarten teachers encounter, as well as the strategies they adopt in order to overcome them. The participants of the present study are beginning teachers (n=16) with a maximum of three years’ teaching experience from six public inner-city kindergartens. By making use of a phenomenological qualitative inquiry, data was collected through participating at semi-structured interviews, focus groups and by filling in logbooks. After the data was recorded and transcribed, five main themes were identified. The key findings indicate that a new professional context can often lead to uncertainty and discomfort. Moreover, beginning teachers’ “challenging moments” descriptions generally emphasize their struggles concerning their own professional development, the school organizational aspects, as well as their relationships with students, colleagues, principals and parents. The results of the study show the need to restructure the collaboration process between novices and kindergartens, in order to improve

* Researcher, PhD, National Center for Policy and Evaluation in Education (NCPEE), Education Research Unit, Bucharest, Romania.

collaborative relationships and provide the appropriate context for the professional development of kindergarten teachers at the beginning of their careers.

Keywords: challenging experiences, novice teachers, qualitative study, teacher education.

Rezumat

Primii ani de experiență didactică sunt cruciali pentru profesorii începători, deoarece aceștia se confruntă cu numeroase provocări. Mai mult decât atât, modul în care debutanții reușesc să gestioneze provocările în primul lor an de muncă este un factor cheie în ceea ce privește decizia lor de a continua să lucreze în sistem. În acest sens, o temă importantă din literatura de specialitate explorează experiențele și provocările educatorilor debutanți, întrucât tot mai mulți cercetători vorbesc despre „ocul practicii”, „ocul realității” sau „ocul de tranziție” pentru a descrie mai bine procesul pe care noii profesori îl parcurg pentru a se obișnui cu noul lor context profesional. Studiul nostru investighează experiențele solicitante pe care le întâmpină profesorii începători din grădinițe, precum și strategiile adoptate pentru a le depăși. Participanții studiului sunt cadre didactice debutante (n = 16) cu o experiență de predare de maximum trei ani, dintr-o grădiniță de stat. În cadrul unei investigații calitative de tip fenomenologic, datele au fost colectate prin interviuri semi-structurate, focus grupuri și prin analiza jurnalelor completate de participanții la studiu. După prelucrarea și analiza datelor, au fost identificate cinci teme principale. Cele mai importante constatări indică faptul că un nou context profesional poate duce adesea la incertitudine și disconfort. Mai mult, descrierile „momentelor provocatoare” ale debutanților se referă, în general, la experiențe legate de propria lor dezvoltare profesională, aspecte organizatorice, precum și relațiile cu elevii, colegii, managerii colare și părinții. Rezultatele studiului arată necesitatea restructurării procesului de colaborare între debutanți și grădiniță, în vederea îmbunătățirii raporturilor de colaborare și oferirii contextului adecvat pentru dezvoltarea profesională a educatorilor aflați la început de carieră.

Cuvinte-cheie: experiențe solicitante, formarea profesorilor, profesori debutanți, studiu calitativ.

1. Introduction

The successful retention of teachers has been on the international agenda for many years (OECD, 2005). A great deal of research has been dedicated to studying the effects of teachers' practices on student achievement (Darling-Hammond, 2014; Goe, 2007; Hattie, 2009) and consistent evidence suggests that teacher effectiveness actually contributes a great deal to student learning (Blömeke et al., 2016; Kunter et al., 2013). Evidences of both qualitative and quantitative analyses indicate that quality of teachers is undoubtedly the strongest correlate in student performance enhancement (Darling-Hammond, 2014).

Nevertheless, in spite of strong evidence that teacher quality is key to student success, there is no general agreement on which teacher characteristics have a significant contribution to student learning outcomes (Hattie, 2009; Rivkin et al., 2005; Scheerens, 2016). Student achievement has been linked to diverse factors from teacher's personal characteristics, such as verbal intelligence, self-efficacy and locus of control (Scheerens, 2016) to attributes which refer to professional's years of teaching experience, certification status or educational background (Darling-Hammond, 2000, 2014; Goe, 2007). Nonetheless, research which connects the educator's attributes to pupils' learning results is still relatively scarce.

In the context of quality teaching and learning, the current policy debate is focused on hiring and retention of teachers with major emphasis on professionals working with kindergarten children, as early childhood education plays a paramount role in children's development, learning, and well-being (OECD, 2019). It is a well-known fact that the first few years are decisive for teacher retention, as high quality professionals are expected to exit the system due to diverse factors. The body of literature which addresses why teachers leave the profession attributes the following reasons to the unsuccessful retention process, apart from personal reasons: lack of administrative support (Liu & Meyer, 2005; Tye & O'Brien, 2002), weakly organized or insufficient mentoring (Gratch, 1998), low salary (Tye & O'Brien, 2002) or accountability issues (Darling-Hammond & Sykes, 2003).

In the present study, we will investigate in-depth the challenging experiences that novice teachers encounter during their work in kindergarten, as well as the strategies adopted in order to overcome them.

2. Literature review

The way novice teachers succeed in handling challenges in their first year of field work is a key determinant of their decision to continue working in the system or not (Sözen, 2018).

In this respect, a notable theme within the literature considers the experiences and challenges of beginning professionals. Kelchtermans and Ballet (2002) take notice of the “praxis shock” endured by novices when entering the new profession. On a similar note, Gordon and Maxey (2000) talk about “reality shock”, and Corcoran (1981) refers to the “transition shock” to better depict the process through which new teachers pass in order to get accustomed to their new professional context.

Learning the ropes requires great effort on the novice’s part, as he/she struggles with getting to know the students and learning the school’s policies and procedures. Contrary to popular beliefs on the teacher’s roles, beginning teachers spend a large amount of time on classroom management and administrative issues and less on teaching and learning (OECD, 2005). Being a teacher involves multiple and demanding tasks that most of them had not been adequately prepared for in their pre-service training (Nieme, 2002). Therefore, their expectations are not met and often frustration takes control. In addition, a newly graduate teacher cannot have the same competences as an experienced one. In spite of this, research shows that beginning professionals are expected to perform like their more experienced colleagues (Smith & Sela, 2005); for instance, it is expected from them to handle the same workload as their more qualified fellow teachers, implement classroom activities efficiently, contribute substantially to their students’ development progress, contribute to school development, etc.

The first years of teaching experience are crucial for beginning teachers as they face numerous challenges. According to prior research, novices need

to find strategies to adapt to a new professional environment, interact with their colleagues, their students and their students' parents, efficiently organize their time, manage their class, organize their lessons, etc. (Çakmak et al., 2018).

Taking into account that they find themselves in unfamiliar conditions in which immediate decisions are required, it is imperative to find customized solutions to every particular problem which arises in practice. But their situation is not to their advantage: they have limited repertoires gained during pre-service practicum which translates to a lack of relevant experience to successfully cope with all the challenges. They often rely on their competences developed through their pre-service teacher training programme, but most of the time those are just not enough.

The educational literature of recent years is rich in scientific attempts to explore the complex process through which beginning teachers pass in order to successfully meet work demands. An expansion of interest has specifically been given to investigating newly qualified teachers' experiences related to stressful work contexts (McCann & Johannessen, 2004; Veenman, 1984). Due to the nature of the topic, most of the studies deployed qualitative-focused research. For instance, McCann, Johannessen and Ricca (2005) analyze through structured interviews the challenges beginning teachers face, as well as their coping strategies. In their research, data shows that there are major categories that lead to novices' concern: relational problems (with students and their parents, fellow workers and supervisors); understanding of subject/curriculum, workload; evaluation of students' performances; autonomy and authority; appearance and teacher identity. As part of the research, the authors advance some possible solutions to the problems they are confronted with: carefully designed mentoring programs, the expanding of the network of teacher contacts or realistic teaching assignments.

On a similar note, Aarts, Kools and Schildwacht (2019) discuss the complex difficulties graduates experience in their first years of teaching. The researchers conducted a study on 35 secondary school teachers in their first and second year of employment. Even though the results show a shift in their challenges between the less experienced group and the more experienced one (one year apart), their major tension is attributed to the teaching process

itself. More specifically, early-career teachers are confronted mainly with choosing the best teaching strategies for their students, concentrating on student's learning process, objectively assessing students' performances, efficiently managing the group of students or combating discipline issues. Other areas of tension for novices are related to workload and organizational aspects of the school (i.e., multitude of non-teaching tasks).

Pillen, Beijaard and den Brok (2013) carried out a study with the aim of assessing 141 novice teachers' daily uplifts and hassles, as well as their well-being. By using a diary method, the researchers gained a deeper understanding of the work-related stressors in the early-graduates' transition to their profession. Data shows that daily stressful moments are related to the teaching process and relation with other colleagues. At the same time, the study investigates the uplifting moments, which bring satisfaction to beginning teachers, as compared to other studies which direct their attention to the negative picture of the novices' professional life.

The complex nature of teaching was also depicted in a study conducted by Britt (1997) in which she investigates the new teachers' perceptions of their first teaching experiences. The findings show that these experiences are not all positive, many new graduates facing stress as they try to navigate the new work context. The problematic aspects perceived by novices fall into the following themes: class and school discipline, time management, preparation for lessons and parental involvement.

3. Methodology

As we already stated, this study's main objectives are to explore the challenging experiences that novice teachers encounter during their work in kindergarten, as well as the strategies adopted in order to overcome them. In this direction, we will discuss the meaning of these experiences and its significance in the process of building their professional identity. To accomplish this aim, the study is designed as a phenomenological qualitative inquiry. The phenomenology design was chosen because the focus is on comprehensively understanding the participants' experiences on a particular phenomenon. The particular phenomenon under study is explored through

collecting data (qualitative methods) and discovering commonalities between the participants' perceptions (Marshall & Rossman, 2011). Thus, the phenomenological design contributes to the real-life experiences of novice teachers about challenging experiences in public kindergartens in the Romanian educational system.

3.1. Research participants

In the case of beginning teachers, the person who is not yet experienced in teaching is called “novice”. Although this term refers to a professional who is just at the start of his/her teaching career, there are still debates on whether this stage lasts for one, two or five - year period. For instance, according to Haynes (2011), teachers cease to be called novices after two or less years of teaching experience. Contrary to this opinion, Kim and Roth (2011) argue that newly qualified teachers can be called this way up to five years of field work. Another relevant study (Davis et al., 2006) defines a beginning teacher as pre-service professionals as well as those in their first year of work. Even though the literature defines distinct novice teacher profiles, for the purpose of this paper, beginning teachers are considered the professionals who have been working for less than 3 years.

In the present study, the participants were selected based on availability (or *convenience sampling*; i.e. collecting samples that are conveniently located and willing to be involved in the study) (Teddlie & Yu, 2007). As Patton (2002) pointed out, convenience sampling is extensively used in qualitative research for analyzing cases that can yield richness of information related to the phenomenon of interest. Therefore, the selection of participants resorted to a convenience sample of individuals, and was based on certain criteria, such as: professional experience of a maximum of three years of teaching experience, teaching the same age group (teaching in kindergarten), recently completed Bachelor degree studies in Pre-School and Primary Educational Pedagogy, as well as availability and eagerness to participate.

The participants of this study are novice teachers (n = 16) meeting the above written criteria, alumna of the Pre-School and Primary Educational Pedagogy programme in the Faculty of Psychology and Educational Sciences,

part of the University of Bucharest in Romania. Moreover, they are between ages of 22 and 31 years old, and work in similar contexts (6 inner-city kindergartens).

In the first phase of the sampling process, we contacted 28 novice teachers and gave them an extensive explanation of their future involvement in the research process. Only 16 of them agreed to take part in the study. The fact that almost half of the initial group decided to be out can be explained by the demands of keeping record of various experiences in a logbook. The logbook serves to keep record of important events and must be filled in daily for two weeks. It seems that this was the main constraint as perceived by the beginning teachers.

3.2. Data Collection

Since data gathering process is an essential part of a research, careful consideration had been given to developing data collection procedures, choosing the most suitable methods to gather qualitative information on specific variables and building a robust monitoring strategy of the entire process. Specifically, novice teachers were requested to use logbooks for the first two weeks of their practice in kindergarten. The participants had to write in the logbook on a daily basis about their most challenging experiences during their teaching. This autobiographical tool was not filled in thoroughly with their field experiences by all teachers, the reason being its time-consuming nature. Therefore, because this technique did not work out as expected, two other qualitative instruments were employed in order for the teachers to elaborate on their field experiences: semi-structured interviews (with the 5 teachers who did not successfully complete the logbooks) and focus groups (3 focus groups which involved all participants).

The logbook was selected as a methodological tool so the teachers could describe their subjective perception of challenging moments in their teaching. As evidenced by numerous authors (Clemente et al., 2017; Romano, 2005), this narrative tool has descriptive purposes through which the researcher can explore and better understand the person's experiences about a phenomenon.

Prior to this research, a study employing the phenomenological approach was conducted by Romano (2005), in which she explored “bumpy moments” in teacher education as a way to analyse pre-service teachers’ understandings of their teaching experiences. In our study, the investigative tools (logbook, interview and focus group) were designed based on the methodological instruments developed through Romano’s study. The logbook and interview items were the following:

- (1) Please describe the challenging experiences you encountered during your teaching.
- (2) How did you deal with it?
- (3) Did you need anyone’s help in handling it?
- (4) Do you feel you have learned something from this experience? Please elaborate on your answer.

The semi-structured interview was chosen as a data gathering instrument as it is one of the most applied tools for generating information in educational research and gaining insight into people’s thoughts and experiences (Denscombe, 2010). The focus group was selected as an appropriate methodological tool in the context of the present study based on its potential to elicit information and view sharing between participants in a short period of time (Kuckartz & Rädiker, 2019). The semi-structured interviews and focus groups lasted approximately 20-30 minutes and 60-70 minutes, respectively. The teachers agreed to be audiotaped for a further analysis of their answers.

3.3. Data analysis

The logbook, interview and focus group data were analysed using qualitative content analysis (Bernard & Ryan, 2010; Strauss & Corbin, 1990) in order to delve more into the data. The data was transcribed verbatim and then analysed. The first phase consisted of identifying codes, then the codes were divided into different 15 categories across the data. Finally, these were listed under five main themes:

Table no. 1. Teacher challenges – Coding Scheme

Theme	Category
The teacher	Professional autonomy Professional identity
School organization	Workload Bureaucracy Teaching commitments School and classroom resources
Relationships with students	Motivating students Individual differences Classroom management Dealing with undisciplined students
Relationships with colleagues and principals	Collaboration with other teachers, principal, other kindergarten workers Feedback and guidance Mentoring
Relationships with parents	Interaction with parents/child's family Parents' involvement in kindergarten activities

4. Findings

4.1. The teacher – identity and autonomy

Veenman (1984) explains that the first-year experience of teaching can be “a dramatic and traumatic one” (p. 143), as most novices experience the transition from initial teacher training period to teaching profession with emotional distress and many struggles. The wide-ranging demands are also reflected in the category concerning the teacher’s identity and autonomy. During the last few decades, the teacher’s professional identity has become a prominent area of research (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2010), as it can be used as a resource for researchers to analyze teacher’s learning and development.

In our study, reality shows that all beginners had experienced tensions regarding their professional identity. Most of them characterized the first few weeks of kindergarten as a “struggle”. As the shift between faculty and workplace is a very dynamic and complex process, the novice is often in the situation where she/he has to count on the others’ experiences and advice or their own (from practicum period). The tensions are caused when all these sources are experienced as conflicting or clashing.

Researchers have agreed that tensions can have a considerable significance in professional identity development, as stressful experiences force the novice to question his/her own beliefs and practices (Alsup, 2006; Olsen, 2010). Nevertheless, some experiences could lead to profound emotional consequences for their development and functioning, as a novice explained:

“I feel at a loss right now because I was taught in a, let’s say, constructivist teaching approach, and in my kindergarten, my mentor has a very traditional approach. I just feel it isn’t right. I know it because the children are not happy, are not satisfied. I am afraid I will become like the teacher I had when I was young.” (Participant with 2-years teaching experience)

Teacher autonomy is perceived as a pivotal element in quality teaching and learning (Huang et al., 2019). Researchers stress the importance of teacher autonomy, since a sense of powerlessness among newly qualified teachers could potentially lead to stress and anxiety (Aoki, 2002; Billett, 2001). In terms of describing the autonomous teacher, different views can be identified, the most prominent being the one belonging to Gabry -Barker (2017): “fully competent, motivated by having a calling and a positive attitude to his or her students, which allows him or her to facilitate the learning process by creating a favorable classroom atmosphere” (p.175).

In our study, the majority of newly graduates (13 out of 16) have emphasized their struggles regarding the need to keep a balance between their work in the classroom and the organizational aspects of the kindergarten. Not surprisingly, many have confessed that they find all the demands confusing:

“There are so many tasks every single day and I always leave the kindergarten drained of my energy. And I find perplexing that there are more and more tasks (not all concerning my class).” (Participant with 1-year teaching experience)

4.2. School organization

All novice teachers reported that bureaucracy represents a major constraint on their teaching-related assignments. Moreover, factors such as workload and limited amount of time cause many beginning teachers to feel a sense of unfulfillment. Such situations could lead to weakened morale and job dissatisfaction, as some participants have reported:

“I feel taken aback by all the assignments that are not related to teaching. I really wanted to be a teacher, but these days I really struggle with motivating myself to go to work.” (Participant with 1-year teaching experience)

In line with our findings, other studies (Butt & Lance, 2005; Naylor & White, 2010) also confirm that all teachers, irrespective of their seniority, are assigned complex tasks, many unrelated to teaching. Some study participants even described that at the end of the day, during their personal time, they still have to keep up with the demands and this interferes with their family time:

“In trying to fulfill all my work responsibilities, I find it very hard to keep a balance between my work and my private life. Needless to say that some parents call me on weekends... I know that I am their children’s teacher and I have a huge contribution to their development, but this is just too much.” (Participant with 2-years teaching experience)

4.3. Relationships with students

Novices found it challenging when they dealt with individual differences among students. This was a pervasive mentioned problem, as all the teachers found it difficult to cope with. Addressing the needs of a diverse student population is a challenge even for experienced teachers, but sometimes early-graduates are expected to take on special needs students since their first day of kindergarten.

“I have 2 children with special education needs in my class. One is diagnosed with Asperger syndrome and the other with ADHD. Sometimes it is really difficult for me to handle a class of 20 five-year olds.” (Participant with 1-year teaching experience)

In order to successfully manage this kind of situation, beginning teachers make an effort to establish their own strategies, with the help of their colleagues. Some of them even contact their professors at university or former faculty colleagues to get as much professional help as possible:

“From my first year in kindergarten until now I have talked regularly with other former colleagues at faculty and to one of my professors whenever I find myself in a difficult situation.” (Participant with 2-years teaching experience)

Another great source of stress is represented by the undisciplined students. Many research participants have highlighted the fact that they are struggling to handle the situations when children misbehave towards the teacher or their colleagues. Discipline issues can be hard to handle, even more so for novices. Also, novices could get frustrated by challenging moments such as the ones where they cannot keep the class quiet. Most of the times, especially when they meet a new group of children, unexperienced teachers find it hard to manage a group of 15-20. One teacher wrote the following in her logbook:

“My first day was chaotic. I did not know where to look, because every time I was getting distracted by a child or a group of children.”
(Participant with 2-years teaching experience)

In this kind of situation, some novices found help by asking other colleagues for support, reminding themselves the strategies they learned in their initial training or observing how other teachers manage thier own group of children. One teacher explained:

“Seeing that I cannot manage my group properly, I tried to notice how other teachers succeed in handling their classes. I decided that I have to be more firm when I ask them to do something. Also, I have to decide together with the students a set of rules that everyone has to abide by. I need more structure and so do they.” (Participant with 2-years teaching experience)

4.4. Relationships with colleagues and principals

New teachers have different needs in comparison to the more-experienced ones. In order to grow professionally, there have to be efficient induction programs in helping newcomers to the kindergarten. Unfortunately, reality shows us that, most of the times, novices persevere and struggle to adjust to the new environment without asking for help. Moreover, they sometimes receive insufficient, inconsistent or no feedback and guidance from colleagues and principals.

“I remember that in my first week I was overwhelmed by everything. I thought of asking my colleagues of better ways of managing the group of children, designing my lessons and communicating with

parents, but I did not receive any response. [...] It might have been because they were as overwhelmed by activities as much as I were.”
(Participant with 1-year teaching experience)

Support from colleagues can help newly-graduates in assessing their practices and experiences, as well as help them become more confident in their own career development:

“I remember that in my first year of teaching, one of my colleagues that I greatly respected told me that I should be always asking for help when I find myself lost because it is normal to feel like that in the beginning. With her help, I learned a lot, the mistakes I made.”
(Participant with 2-years teaching experience)

Encouragement from principals and older colleagues is much appreciated from the novices’ part, but constructive feedback is much more valued. New teachers feel the need to learn and improve, and genuine support gives them a sense of confidence in their own practice. As a teacher with one year of teaching experience noted:

“I feel that my principal believes in me and my ideas to improve the lessons. I know that I am just starting to get the hang of it, but it helps a lot to know that someone is willing to answer your questions when you need a trustworthy answer.” (Participant with 1-year teaching experience)

4.5. Relationship with parents

A major area of dissatisfaction was represented by the problematic relationship with parents and families which covered several aspects. On the one hand, some of the novices complained about the lack of interest on behalf of the parents, as well as the insufficient support for their plans for sustaining the children’s learning development. On the other hand, other novices described the challenging situation where some of the parents were overeagerly involved in the classroom life, by imposing their own rules (e.g., special emphasis on order and quiet in the classroom, and best pedagogical practices in their perspective), or displaying an overprotective behavior by staying in class and nursing their child for several hours a day, even though the institutional rules do not allow this.

Moreover, early graduates reported that some parents placed tremendous pressure on teachers through comments made during kindergarten visits or angry phone calls, this being a result of the lack of trust of parents in the novices' abilities to manage the class and provide valuable learning opportunities for their children.

One of the kindergarten teachers wrote the following in her logbook:

“Teaching is a wonderful profession, but I encountered daily so many difficulties with parents that it is starting to get me annoyed. Lately, parents have been giving me lots of suggestions, and some of them sound ridiculous (e.g., to let his child sit in my lap all day long because he dearly misses his parents, even if this is his child’s 2nd year in kindergarten and I have other 18 children to take care of; also, I do not have another colleague with me in class). It is really exhausting. I have never believed it could be this tiring to work with parents.” (Participant with 1-year teaching experience)

Failing in consolidating a successful parent-teacher relationship could be very discouraging and stress-provoking for novices. Confronting themselves with this kind of challenge, some novices have already asked their more experienced colleagues for advice:

“After the first few days, I observed that I am failing in trying to communicate well with all the parents. [...] Therefore, I asked for help and my more experienced colleagues taught me some strategies and talked about their own experiences with parents. It also helped that I have other first-year colleagues with the same problem. [...] I admit I am glad that I am not the only one who has this problem, because it would have been harder to keep it to myself.” (Participant with 1-year teaching experience)

5. Discussion and conclusions

Starting a career in teaching brings about substantial change in one's life, both professionally and personally. In the process of taking control over their teaching, novices pass through several experiences and encounter diverse internal and external factors which shape their understanding of the new

work context. Clark accurately describes the beginning stages of working in kindergarten as “an emotional roller coaster filled with nerves, exhilaration, and uncertainty” (Clark, 2012, p. 197), as the teacher is now not solely responsible for his/her own learning, but for the children’s development and well-being. Moreover, the stressful situations can have a strong impact on the teachers’ professional performance, as well as on student outcomes, as highlighted by Arens and Morin (2016).

The experiences reported by kindergarten teachers as challenging, often result in emotional stress or even burnout, leading some of the novices to exiting the profession (Dicke et al., 2015). There is wide agreement that the transition from university to the kindergarten/school setting is often associated with feelings of helplessness or frustration. The demands of a new professional context can often lead to uncertainty and discomfort.

This qualitative study, which includes a total of 16 participants, offers some insights regarding the type of situations novice teachers encounter in their daily practice at kindergarten and the strategies they develop in order to handle them successfully. Our findings indicate that beginning teachers’ “challenging moments” descriptions generally emphasize their struggles concerning their own professional development, the school organizational aspects, as well as their relationships with students, colleagues, principals and parents. These results were not surprising since most of the studies that investigate novices’ concerns come to the same conclusion (Aarts et al., 2019; Çakmak et al., 2018).

The newly graduates often talk about the support and guidance they received from their more or less experienced colleagues, principals and even former faculty colleagues. In most cases, these people are considered to be the most protective factors in the novices’ professional development. On the other hand, our research indicates that the attitude of some of the novices’ colleagues and children’s parents, as well as their lack of solidarity was perceived by some of the beginning teachers as a constraint on their professional development. Oftentimes, seeking help from another person who may provide another perspective can help greatly in dealing with their own struggles. Thus, it is paramount for principals and more experienced teachers to be aware they play a pivotal role in professional support and

guidance, as well as in building and maintaining relational trust within the teachers' group so the novice feels he/she is part of a trustworthy community.

The situations reported by beginners were perceived as challenging because they used strategies from their own limited repertoires gained during pre-service practicum. Also, some even relied on their intuition to solve problems, which of course can be of value at times, but not always. A mentorship program might prove to be helpful for the novices, as some studies show (Gratch, 1998; Haynes, 2011). In the current study, only some beginners benefited from mentoring program, but even in those cases, the relationship was not very structured and handled very well at all times. Our findings illustrate that six of our teachers sought help when confronted with organizational aspects or managing individual differences among students, but they could not get any support. Unfortunately, in these situations the teacher is left to handle all instructional, organizational and emotional difficulties on his/her own.

Some of the literature on novice teachers focuses on blaming initial teacher education for the problems and struggles newly graduates face in kindergartens and schools. While teacher training can indeed have some deficiencies, it is unrealistic to expect such a short period of time (i.e., 3 years) could adequately equip and prepare the new teacher for all the diverse experiences he/she will encounter in daily practice. Also, theoretical courses and initial practice cannot simulate every single future problematic situation.

Therefore, we believe that criticism in this regard is only partly justified and bigger emphasis should be placed upon a well-designed collaboration process between novice and the educational workplace, with the help of principals. Nevertheless, connection with other novice professionals should be encouraged, as they support each other while gradually developing practices. Designing a high-quality mentorship or collaboration program should be based on studies which investigate novice teachers' voices, their successes, as well as their fears and struggles. All these aspects need to be taken into account in order to provide the novice (*mentee*) – experienced teacher (*mentor*) relationship a framework for enhancing meaningful collaboration and support.

With regards to the limitations of our study, we consider that, although we tried to carry on a thorough research on the novice teachers' struggles, this is a small-scale study mainly based on collecting data from 16 beginning kindergarten teachers through qualitative instruments. Furthermore, the results cannot be transferred to other situations (e.g., higher grades or kindergartens in rural areas), and there is an evident limitation of gender parity, but this situation is a consequence of the fact that there are only a few male educators in the whole country. However, individual experiences and reflections on the most challenging moments newly graduates are confronted with can communicate to us a great deal about the type of situations these professionals encounter on a daily basis and the way they succeed in managing them. Our findings are consistent with those of other studies and nuance them to some extent.

Although there are some limitations of the study, such as the involvement of different ages of novice teachers and a small sample size, these findings contribute to some extent to shaping the future of education. Furthermore, we must be aware of the impact of novices' experiences on their decision to continue or end their teaching journey. Nevertheless, further studies are necessary in order to deepen on what novices, kindergartens and universities can develop and put into practice to foster novices' professional development and well-being.

References

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2019). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Erlbaum.
- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. In P. Benson & S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy 7: Challenges, research and practice* (pp. 111-135). Authentik.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview

- of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
 - Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
 - Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. In T. Nilsen & J.-E. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes. IEA Research for Education 2* (pp. 21–50). Springer.
 - Britt, P. M. (1997). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415218.pdf>
 - Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401–422. <https://doi.org/10.1177/1741143205056304>
 - Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2018). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
 - Clemente, V., Tschimmel, K., & Marques Vieira, R. (2017). Why a Logbook? A backpack journey as a metaphor for product design education. *The Design Journal*, 20(1), S1530-S1542. <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352677>
 - Corcoran, E. (1981). Transition Shock. The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19–23. <https://doi.org/10.1177/002248718103200304>
 - Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
 - Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
 - Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). *Wanted: A national manpower policy for education*. Education Commission of the States.
 - Davis, E. A., Petish, D., & Smithey, J. (2006). Challenges new science teachers face. *Review of Educational Research*, 76(4), 607–651. <https://doi.org/10.3102/00346543076004607>
 - Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects* (4th ed.). Open University Press.
 - Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning Teachers' Efficacy and Emotional Exhaustion:

Latent Changes, Reciprocity, and the Influence of Professional Knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>



- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to Help Beginner Teachers Succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Haynes, L. (2011). *Novice teachers' perceptions of their mentoring experiences*. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT).
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). *The Market for Teacher Quality*. National Bureau for Economic Research.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Huang, J., Lock, K. Y. N., & Teng, F. (2019). Autonomy in English Language Teaching: A Case Study of Novice Secondary School Teachers in Hong Kong. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(1), 3–20.
<https://dx.doi.org/10.1515/cjal-2019-0001>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kim, K., & Roth, G. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14(1), 1–28.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). Analyzing Focus Group Data. In U. Kuckartz & S. Rädiker, *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA* (pp. 201-217). Springer International Publishing.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994–95. *Teachers College Record*, 107(5), 985–1003. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00501.x>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why Do New Teachers Cry?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138–145. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.4.138-145>
- McCann, T. M., Johannessen, L. R., Ricca, B. P. (2005). *Supporting Beginning English Teachers: Research and Implications for Teacher Induction*. National

Council of Teachers of English.

- Naylor, C., & White, M. (2010). *The Worklife of BC Teachers in 2009*. BC Teachers' Federation.
<http://bctf.ca/uploadedFiles/Public/Issues/WorklifeWorkload/2009/FullReport.pdf>
- Nieme, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Romano, M. E. (2005). Preservice teachers' reflections on observed “bumpy moments” in teaching: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 40(4), 257-277. <https://doi.org/10.1080/08878730509555365>
- Salvo, J. C., Kibble, L., Furay, M. A., & Sierra, E. A. (2005). Surviving Day One . . . and Beyond. *Supporting New Educators*, 62(8), 24-28.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action Research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development. *The European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/02619760500269418>
- Sözen, P. H. (2018). Challenges of Novice Teachers. *International E-Journal of Advances in Education*, 4(12), 278 – 282. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.478254>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
<https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24–32.
<http://dx.doi.org/10.1177/003172170208400108>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

<http://dx.doi.org/10.3102/00346543054002143>

- Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61–78. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.01.006>

<p>The online version of this article can be found at: http://revped.ise.ro/category/2020-en/</p>  <p><i>This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i></p> <p><i>To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.</i></p>	<p>Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la: http://revped.ise.ro/category/2020-ro/</p>  <p><i>Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i></p> <p><i>Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.</i></p>
--	--

COMPETENȚELE DE CETĂ ÎN EDUCAȚIA DIGITALĂ ALE VIITORILOR PROFESIONIȘTI ÎN EDUCAȚIE. ABORDĂRI ÎN CONTEXTUL MĂSURILOR DE DISTANȚARE SOCIALĂ GENERATE DE RĂSPÂNDIREA COVID-19

Mirela Alexandru*

Iulia Niya Cui, Carmen Dobri, Cristian-Vasile Ghișu,
Mihaela-Elena Ionică, Alina Andreea Murescu,
Veronica Lulu Viorica Serea**

Universitatea din București,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
București, România
alexandru.mirela.elena@gmail.com

Leyla Safta-Zecheria***

Universitatea de Vest din Timișoara,
Facultatea de Sociologie și Psihologie,
Timișoara, România

Rezumat

Măsurile de distanțare socială impuse de pandemia COVID-19 au condus aproape peste noapte la digitalizarea activităților educaționale din România și din lume, iar această transformare a fost mult mai vizibilă din cauza nevoii de dezvoltare a unor comportamente responsabile și adecvate în mediul online și ne-am făcut sune punem întrebarea: „Ce competențe de cetățenie digitală au viitorii profesioniști în educație?”.

* Drd., Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea din București, București, România.

** Studenți Licență, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea din București, București, România.

***Dr., Facultatea de Sociologie și Psihologie, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România.

Pentru a răspunde la această întrebare am administrat un chestionar online structurat, cu răspunsuri închise, care a vizat identificarea competențelor de cetățenie digitală distribuite pe trei dimensiuni (respect, educație și protecție), ale studenților din programele de licență în științele educației din România. Studiul a arătat că respondenții au competențe (în termen de cunoștințe și atitudini) de cetățenie digitală bine dezvoltate, dar că este nevoie de un accent mai pronunțat pe dezvoltarea abilităților de acțiune pentru a transforma aceste cunoștințe și atitudini în practică. De asemenea, măsurile de distanțare socială și digitalizarea, asociate procesului educațional, apar atât ca factori de stres, cât și ca o oportunitate de dezvoltare a competențelor de cetățenie digitală prin învățare experiențială.

Cuvinte-cheie: cetățenie digitală, educație în perioada pandemiei COVID-19, formare inițială a profesorilor.

Abstract

Social distancing measures imposed by the COVID-19 pandemic have led almost overnight to the digitalization of educational activities in Romania and elsewhere. This transformation has rendered visible the need to develop adequate and responsible online behavior to an unprecedented extent and has led us to ask: "Which are the digital citizenship competencies of the future professionals in the field of education?". To answer this question, we administered an online questionnaire focusing on identifying digital citizenship competences of undergraduate students in educational sciences in Romania. Digital citizenship competences were structured along three dimensions: respect, education and protection. Our study has shown that respondents had well developed digital citizenship competences in terms of knowledge and attitudes and that there is a need to insist more on skills that translate attitudes and knowledge into action. Moreover, the study has shown that social distancing measures and the associated rapid digitalization of educational activities can be interpreted both as stress factors, as well as an opportunity to develop digital citizenship competences through experiential learning.

Keywords: digital citizenship, education during COVID-19 pandemic, pre-service teacher training.

1. Introducere

Lumea este într-o continuă schimbare din perspectiva factorilor sociali și economici, această schimbare lăsându-și amprenta asupra impactului pe care îl are tehnologia, în special noile tehnologii ale informației și comunicării. Cantitatea de informație se dublează la fiecare doi ani (Farmer, 2011), iar oamenii au nevoie să evalueze resursele cu mai mare atenție și să afle cum să folosească informațiile într-o manieră relevantă pentru rezolvarea problemelor și luarea deciziilor. Mai mult decât oricând acțiunile petrecute în online au un impact clar asupra vieții în offline, de aceea se pune problema comportamentului nostru social în mediul digital, respectiv cum acționăm adecvat și responsabil în online. Pentru sistemul educațional acest aspect reprezintă o nouă provocare, atât în privința formării de competențe pentru a acționa responsabil în mediul online, în rândul specialiștilor în educație, cât și în privința dezvoltării de politici și practici educaționale, care să susțină la nivel macro și micro dezvoltarea de competențe necesare unui comportament adecvat în mediul digital în rândul beneficiarilor sistemului educațional. Sistemul educațional are o mare responsabilitate deoarece este sistemul social care facilitează transferul de norme sociale către noua generație, o generație expusă încă de timpuriu la oportunitățile și provocările utilizării tehnologiei digitale în comparație cu generațiile anterioare.

Recenta criză provocată de răspândirea COVID-19 a dus la suspendarea activităților educaționale față în față atât în sistemul preuniversitar cât și în cel universitar în România, dar și în multe alte țări. Pentru prima dată în istorie, utilizarea tehnologiei digitale a devenit indispensabilă pentru continuarea activităților educaționale. Această criză a scos la iveală mult mai repede decât ne-am fi așteptat oportunitățile educaționale oferite de mediul digital, dar și lipsa de pregătire în acest domeniu. Alfabetarea digitală a fost în România un element de interes în ultimii ani, aceasta fiind abordată în 2015 prin *Strategia Națională privind Agenda Digitală pentru România 2020*, în care s-a pus accent pe dezvoltarea competențelor TIC (MCSI, 2015). Din păcate, conform studiilor recente, alfabetarea digitală încă se află la început de drum, România fiind printre țările din Uniunea Europeană cu cele mai slabe competențe digitale și cu o discrepanță semnificativă între urban și rural (Eurostat, 2019). Acest lucru este îngrijorător în relație cu elementele centrale ale studiului, respectiv competențele de competențe digitale, deoarece acestea sunt puternic influențate de alfabetarea digitală.

Situa ia slabelor competen e digitale, pe care o consider m un aspect problematic în contextul actual, a motivat i fundamentat acest studiu, generând întreb ri legate de competen ele de cet enie digital ale viitorilor profesioni ti în educa ie din România. Cât de bine tiu studen ii de la programele de licen din domeniul tiin elor educa iei din România s se raporteze la mediul digital? Care sunt atitudinile, cuno tin ele i abilit ile practice care marcheaz felul în care ei interac ioneaz în mediul digital? Câte din aceste competen e au fost dobândite în decursul programului de studiu? i cât de preg ti i se simt viitorii profesioni ti în educa ie s transfere aceste competen e c tre mediul colar i alte medii educa ionale în viitor?

Consider m c rezultatele cercet rii vor fi relevante dincolo de prezenta criz provocat de r spândirea COVID-19, deoarece procesul de digitalizare a educa iei i de întrep trundere între via i educa ia online i cea offline sunt în plin desf urare. Mai mult decât atât, investigând competen ele de cet enie digital contribuim nu numai la discu ii despre abilit i de utilizare a tehnologiei, ci i la cele despre normativitatea utiliz rii tehnologiei, vizând comportamentele responsabile ale viitorilor profesioni ti în educa ie în utilizarea tehnologiei, dar i capacitatea acestora de a sus ine transferul acestor competen e în contexte educa ionale c tre ceilal i.

2. Cet enia digital – valen e i dimensiuni

Istoric, cet enia a fost asociat cu dreptatea i responsabilitatea de a tr i în comunitate. Într-o epoc digital , cet enia str bate atât lumea offline, cât i online, acestea fiind reprezentate de via a real , respectiv de via a virtual . Cet enia digital merge dincolo de cet enia na ional sau regional , oameni de pretutindeni într în contact în mediul digital, de aceea avem nevoie de norme i comportamente responsabile, care s ne faciliteze utilizarea acestui spa iu digital împ rt it.

Conceptual, cet enia digital a ap rut înc din anii 1980, odat cu apari ia calculatoarelor proprii, când tehnologia a început s se dezvolte, acestea reu ind s capete un rol important în vie ile oamenilor (Hamuto lu & Ünal, 2015).

În rândul profesioniștilor din educație, cetățenia digitală a câștigat popularitate odată cu creșterea numărului de instrumente pedagogice bazate pe tehnologie. Recent, această popularitate a atins o nouă dimensiune prin digitalizarea unei bune părți din activitățile educaționale în timpul crizei cauzate de răspândirea COVID-19.

Doi teoreticieni centrali ai cetățeniei digitale au definit acest concept ca fiind „ansamblul de norme care guvernează utilizarea adecvată și responsabilă a tehnologiei” (Ribble & Bailey, 2007, p. 10). Prin urmare, din punctul de vedere al proceselor de învățare, cetățenia digitală se situează în primul rând în sfera atitudinală. Cu toate acestea, având în vedere că utilizarea responsabilă a tehnologiei presupune atât abilități, cât și cunoștințe, putem vorbi de mai multe tipuri de competențe din sfera cetățeniei digitale, care pot fi dezvoltate prin învățare în mediul colar și nu numai.

În egal măsură, după cum observă și Ribble și Bailey (2007), în general arhitecții și actorii procesului educațional colar consideră că elevii vor ține de la sine cum arată un comportament adecvat și responsabil în mediul digital. De multe ori elevii observă adulții folosind tehnologia în moduri nepotrivite și trag concluzia că aceasta este norma pe care trebuie să o urmeze și ei (Ribble et al., 2004).

De-a lungul timpului, cetățenia digitală a fost abordată de numeroși autori și definit în rețete de politici publice și de practici prin diferite dimensiuni. Conform lui Curran și Ribble (2017), cetățenia digitală se identifică prin nouă elemente: (1) acces, (2) comerț, (3) comunicare, (4) literație, (5) (n-)etichetă, (6) legislație digitală, (7) drepturi și responsabilități, (8) sănătate și bună stare, precum și (9) siguranță digitală, aceste elemente fiind organizate în trei mari dimensiuni și anume: respect, educație și protecție – *REP*. Spațiul acestei lucrări nu ne permite o detaliere corespunzătoare a acestui cadru de analiză, dar menționăm că el a fost obiectul unei analize detaliate recente în limba română (Malița & Grossek, 2019).

Comisia Europeană, prin instrumentul DigiComp 2.0 „Competența digitală. Cadru pentru cetățeni”, definește cetățenia digitală ca fiind formată din dimensiunile: informații și alfabetizarea în prelucrarea datelor, comunicare și colaborare, realizarea de conținut digital, siguranță și rezolvarea de probleme

(Vuorikari et al., 2016). Tot din sfera demersurilor de conceptualizare pentru îmbunătățirea practicilor și politicilor publice, Consiliul Europei structurează conceptul de cetățenie digitală, prin intermediul Proiectului „Digital Citizenship Education”, în 10 dimensiuni, respectiv: conștientizarea consumatorilor, confidențialitate și securitate, drepturi și responsabilități, participare activă, prezență online și comunicare, sănătate și stare de bine, etică și empatie, acces și incluziune, media și alfabetizare în gestionarea informațiilor, învățare și creativitate (Consiliul Europei, 2019).

Măsurile de distanțare socială impuse de guverne peste tot în lume, pentru a încetini răspândirea COVID-19, au avut un impact semnificativ asupra organizării proceselor educaționale, atât în învățământul obligatoriu, cât și în ciclurile superioare de învățământ. Putem remarca o accelerare a procesului de digitalizare a educației prin cursuri universitare și colare transferate în online. Putem vorbi despre o digitalizare alertă, în regim de criză, care presupune prezența competențelor necesare navigării cu succes a spațiului digital la toți profesioniștii din educație, fără a construi aceste măsuri pe o pregătire prealabilă. Această stare de fapt ne-a determinat să concepem următorul parcurs de cercetare consolidat de abordările teoretice, prezentate anterior, cu scopul de a afla care sunt competențele de cetățenie digitală ale viitorilor profesioniști în educație (studenții și diferiților specialiști în țările noastre și ale mai multor universități din România).

Demersul nostru de cunoaștere este fundamentat pe presupunerea că prezența acestor competențe în rândul acestei generații de studenți, majoritar din generația de nativi digitali (Prensky, 2001), poate avea un efect multiplicator atât prin digitalizarea demersurilor de practică pedagogică implicite prin transferul accelerat către practicieni în coli, cât și pe termen lung prin activitatea profesională în domeniul educației a acestei generații de studenți.

3. Metodologia cercetării

Cercetarea curentă se bazează pe un chestionar cu răspunsuri închise, care a fost administrat online studenților din programele de studiu de la nivelul de licență din domeniul științelor educației din România. Chestionarul a fost trimis utilizând instrumente digitale. A rezultat un eșantion de conveniență de

438 de respondenți de la 12 universități din țară, acoperind toate cele trei specializări (pedagogia învățământului primar și preșcolar, pedagogia și psihopedagogie specială). Eșantionul de conveniență prezentat aici este cel mai probabil distorsionat în direcția prezentei unui tablou mai favorabil competențelor de competențe digitale ale viitorilor profesioniști în educație, deoarece este posibil ca studenții care au răspuns voluntar la rugămintea de a completa un chestionar aflat în mediul digital să fie mai conștienți și dornici să-și dezvolte propriile competențe de competențe digitale comparativ cu studenții din aceeași populație care nu au avut acces sau nu au dorit să răspundă la chestionar. Mai mult decât atât, în mod evident respondenții sunt cel mai probabil persoane cu acces relativ constant la mediul digital, lucru care este posibil să nu fie valabil pentru toți membrii populației pe care o studiem.

Chestionarul administrat a fost construit cu obiectivul de a identifica prezența competențelor de competențe digitale ale studenților de la diferitele specializări din domeniul științelor educației, precum și disponibilitatea și implicarea lor în transferul acestor competențe către spațiul educațional în scopul contribuției la calitatea procesului de digitalizare a educației în timpul crizei provocate de răspândirea COVID-19, precum și dincolo de ea. Investigarea acestor domenii se va face vizând orizontul de timp, atât în relație cu prezenta situație a digitalizării accelerate în educație, provocată de distanțarea socială, cât și în relație cu un orizont de timp mediu spre lung, care are în vedere transferul acestor competențe către sistemul educațional, prin intermediul activității profesionale educaționale a viitorilor absolvenți ai diferitelor specializări din domeniul științelor educației.

Conform celor care au propus acest concept (Ribble & Bailey, 2007), competența digitală se compune din nou elemente, pe care chestionarul prezentele operaționalizează, în relație, pe de-o parte, cu mediul universitar, ca un potențial spațiu al dobândirii acestor competențe, și cu mediul preuniversitar, ca un potențial spațiu de implicare, în scopul transferului acestor competențe, pe de altă parte.

Cele nou elemente, care au fost abordate anterior în partea de fundamentare teoretică, au fost adaptate contextului educațional studiat, însă nu toate dimensiunile abordate în literatură au fost incluse în studiu, de exemplu:

comerul digital, deși este un element definitoriu al cadrului de analiză al cetăreii digitale, nu se regăsește în chestionar, deoarece am considerat că nu este un element cheie pentru analiza pe care dorim să o propunem. Eticheta social digital (neticheta) a fost operaționalizată pornind atât de la întrebările orientative propuse de Ribble și Bailey (2007), cât și pornind de la lucrarea de referință a lui John Suler (2004), „Efectul de dezinhibiție online”, lucrare care a fundamentat atât studiul, cât și combaterea fenomenului de cyber-bullying. Cum noiunea și combaterea cyber-bullyingului sunt aspecte centrale pentru domeniul educațional, dimensiunea de netichetă a fost redefinită pentru a include și fenomenul de cyber-bullying. Foarte recent fenomenul de zoom-bombing și-a făcut locul în vocabularul de specialitate, cu referire la comportamentul perturbator și/sau anonim din timpul cursurilor online. Am inclus un set de întrebări specifice, care să facă referire și la acest fenomen. De asemenea, am adăugat la elementele care compun noiunea de cetăreie digitală și noiunea de sănătate și stare de bine digitală ca un element de sintetător. Această extindere a conceptului se bazează pe abordarea promovată de Consiliul Europei (Frau-Meigs et al., 2017), dar și prin dezvoltarea ulterioară a cadrului propus de Ribble (Curran & Ribble, 2017). Pentru a operaționaliza această dimensiune am interpretat elemente relevante din scala psihometrică de evaluare a cetăreii digitale propuse de Nordin et al. (2016). Elementele legate de legislația digitală, de drepturile și responsabilitățile din mediul digital au fost operaționalizate ca parte a unei singure secțiuni. Mai mult decât atât, am inclus la finalul chestionarului o meta-dimensiune autoreflexivă a cetăreii digitale, care să ne permită să identificăm raportarea individuală a respondenților la calitatea de cetărean digital.

Pentru a facilita analiza datelor într-un mod ușor de urmărit, am folosit cele trei dimensiuni propuse de Curran și Ribble (2017), care încorporează elementele cetăreii digitale într-un cadru coerent, anume: I. Respect (încorporează dimensiunea accesului digital și pe cea a netichetei), II. Educație (include elementele legate de comunicare și de alfabetizare digitală) și în final III. Protecție (încorporează sănătatea și starea de bine digitală, precum și drepturile și obligațiile legale în mediul digital). Considerăm că secțiunea din chestionar referitoare la meta-competențele de cetăreie digitală se află la intersecția celor trei dimensiuni și include aspecte relevante pentru toate cele trei dimensiuni.

4. Analiza și interpretarea datelor

Cum am menționat mai sus, interpretarea rezultatelor s-a făcut pornind de la cele trei dimensiuni sumative ale cetăriei digitale: respect, educație și protecție prin analiza statisticilor descriptive, care au rezultat în urma agregării răspunsurilor tuturor respondenților la întrebările închise din chestionar.

Elementele care constituie cele trei dimensiuni au fost operaționalizate în chestionar pornind de la contextul actual marcat de transferul activităților educaționale universitare în mediul online, precum și din punctul de vedere al potențialului unui transfer de competențe către mediul educațional pe termen mediu și lung. Vom aborda rezultatele cercetării cu privire la aceste dimensiuni în cele ce urmează.

4.1. Descrierea eșantionului

Eșantionul pentru acest studiu a fost unul de conveniență, format din 438 de studenți de la ciclul de licență din domeniul științelor educației, distribuția pe specializări fiind următoarea: 67,7% - pedagogia învățământului primar și preșcolar, 27,7% - pedagogie și 4,6% - psihopedagogie specială. Respondenții frecventează cursurile la zi (84,5%) și la distanță (15,3%) din 12 universități din România (Universitatea din București – 25,1%; Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu – 23,1%; Universitatea de Vest din Timișoara – 19,9%; Universitatea „Valahia” din Târgoviște – 17,1%; Universitatea „Eftimie Murgu” din Reșița – 7,1%; Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad – 2,5%; Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj – 1,5%; Universitatea Transilvania din Brașov – 1%; Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava – 1%; Universitatea din Pitești – 1%; Universitatea „Ovidius” din Constanța – 1%; Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați – 0,5%). Distribuția pe gen a acestora este 96,8% gen feminin, 1,6% masculin și 1,6% care preferă să nu răspundă. Vârstele studenților participanți la studiu sunt distribuite astfel: 18-25 ani (65,1%), 26-30 ani (6,4%), 31-40 ani (16,4%), peste 40 de ani (11,2%), iar un procent de 0,7% preferă să nu răspundă.

4.2. Respectul în mediul digital

Cum am menționat și mai sus, dimensiunea respectului digital se compune, în cazul cercetării noastre, din elementele de acces la mediul digital și acelea de netichet (de etichet social în mediul digital). Pe scurt, din punctul de vedere al accesului, respondenții par o categorie privilegiată, reușind să continue cu succes studiile în online. Totuși, este de remarcat că un număr semnificativ de studenți participă folosind mijloace mai puțin adecvate (de tipul telefonului smart) sau împart utilizarea dispozitivului cu alte persoane. Din punctul de vedere al netichetei, respondenții au înfățișat un tablou interesant: deși mulți sunt de părere că pot recunoaște comportamente inadecvate în online (cyberbullying, hatespeech, flaming și zoom-bombing), un număr semnificativ mai mic este incapabil să reacționeze pentru a limita astfel de comportamente. Această tendință riscă să se perpetueze în mod negativ în mediul colar, deoarece viitorii profesioniști în educație vor putea într-o măsură mai mică să explice altora cum să reacționeze pentru a opri aceste comportamente.

Pe larg, majoritatea covârșitoare a respondenților a putut participa la activități online în timpul pandemiei (80,6%) și numai o mică parte (19 respondenți) nu au putut participa deoarece nu au avut acces la un mijloc tehnologic adecvat. Din punctul de vedere al accesului, este de remarcat că un număr deloc neglijabil de studenți participă la cursuri folosind telefonul smart (mai mult de 30%) și există studenți (în jur de 4%), care au răspuns la chestionar și nu pot participa la cursuri online în mod regulat, din lipsa mijloacelor tehnologice. Luând în considerare lipsa de reprezentativitate a eșantionului, discutată la secțiunea metodologică, numărul real de studenți aflați în această situație este cel mai probabil semnificativ mai mare. De asemenea, 8,4% nu au putut participa la cursuri online din cauza prezenței altor responsabilități.

Dacă ne uităm cu atenție la modalitatea de participare, doar puțin peste 60% folosesc laptopul pentru a participa la cursuri, iar mai mult de 30% folosesc telefonul smart, fapt care ne face să deducem că, pe termen lung, o participare la cursuri prin intermediul telefonului smart poate duce la o scădere a calității învățării, precum și la o stare de bine diminuată, cauzată de utilizarea improprie și îndelungată a unui instrument care nu a fost destinat participării frecvente la întâlniri virtuale.

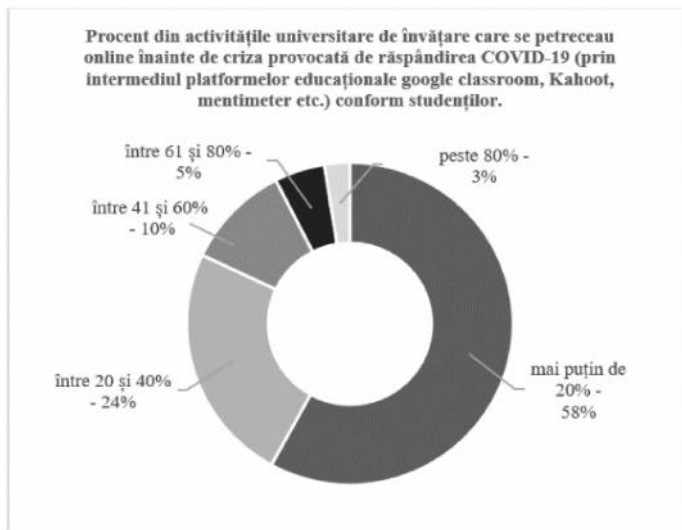


Figura nr. 1. Activitățile de învățare în online înainte de criza COVID-19

Întrebările despre entitatea care ar trebui să asigure instrumentele necesare participării la activitățile universitare online a studenților care nu dețin aceste mijloace, numai 50,9% sunt cu totul de acord că universitatea ar avea această responsabilitate. Când vine vorba despre mediul preuniversitar, tabloul se schimbă, întrucâtva coerent cu diferența între învățământul obligatoriu și învățământul facultativ. Mai mult de 66,2% sunt complet de acord că Ministerul Educației și Cercetării sau școala ar trebui să asigure instrumentele necesare, în afară de faptul că elevii și părinții pot participa la școala online, iar 47,4% sunt complet de acord că autoritățile locale ar trebui să aibă această responsabilitate.

Este, de asemenea, important să remarcăm că măsurile de distanțare socială, impuse pentru diminuarea răspândirii COVID-19, au avut un impact semnificativ asupra digitalizării educației universitare, dacă 58% dintre respondenți apreciază că, înainte de criza COVID-19, mai puțin de 20% din activitățile de învățare academice se petreceau online, iar după măsurile de distanțare socială, 62,6% dintre respondenți sunt de părere că este vorba de mai mult de 80% din activități.

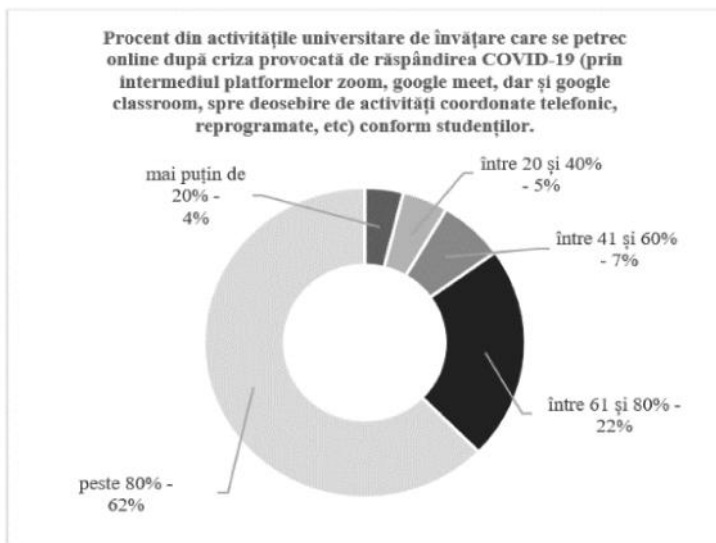


Figura nr. 2. Activitățile de învățare în online după criza COVID-19

Din toate elementele constitutive ale cetății digitale, neticheta este poate cea mai importantă, deoarece explorează dintr-o perspectivă normativă comportamentul online în relație cu cel offline. Studenții respondenți demonstrează un grad înalt de reflexivitate în relație cu propriul comportament online (majoritatea covârșitoare este relativ sau complet conștient de faptul că oamenii pot acționa mai puțin în funcție de ceea ce se gândesc relativ mult sau chiar foarte mult la consecințele acțiunilor lor online pentru alte persoane și mai ales pentru viitorul propriu). De asemenea, majoritatea covârșitoare a respondenților recunoaște o situație de cyber-bullying sau o situație de zoom-bombing (comportamente anonime și/sau rușinoase afișate în timpul unor cursuri online), o majoritate relativă recunoaște o situație de propagare de ură în mediul digital. Totuși, întrebându-i dacă ar ține să acționeze pentru a opri aceste comportamente, un număr mult mai mic de respondenți a fost de acord că ar ține să acționeze, iar un număr similar de respondenți s-ar simți capabili să explice altcuiva cum ar trebui să acționeze. Din aceste date putem concluziona că, deși viitorii profesioniști în educație de învățare sunt extinse de cetățenie digitală la nivel de cunoștințe, ei nu dețin în aceeași măsură abilități în acest sens. De aceea, ar fi important ca abilitățile de acțiune în mediul online în solidaritate cu persoane sau grupuri vulnerabile

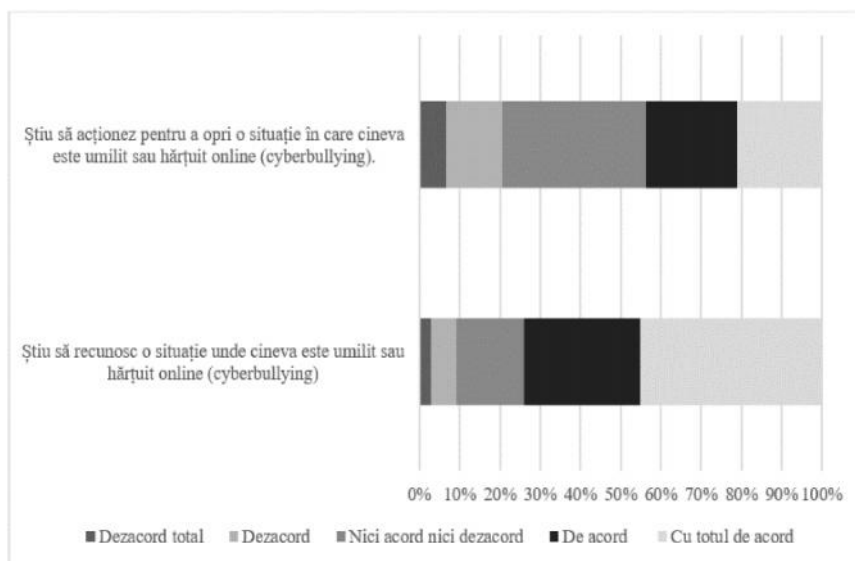


Figura nr. 3. Cyberbullying

sau pentru a p stră un climat favorabil de studiu, s fie dezvoltate în cadrul programelor de tiin ele educa iei.

4.3. Educa ie digital

În ultimele luni, lumea a cunoscut o cre tere a utiliz rii tehnologiei în scopuri educa ionale i personale, această pandemie f când ca tehnologia s devin o parte vital a modului în care noi interac ion m unii cu al ii, dar i cum ne educ m, afectând multe aspecte ale vie ii cotidiene. Tinerii din ziua de azi (nativi digitali) i nu numai sunt obi nui i s acceseze sursele media oriunde i oricând, dar f r alfabetizare digital , ei r mânând simpli utilizatori amatori de tehnologie.

În ceea ce prive te dimensiunea educa iei pentru cet enia digital , comunicarea în mediul online se bucur de aten ia responden ilor. De exemplu, 56,2% se gândesc bine înainte s formuleze un mesaj scris c tre colegi sau cadrele didactice, deoarece tiu c mesajele r mân salvate. Doar 1,4% nu acord niciodat aten ie acestui aspect.

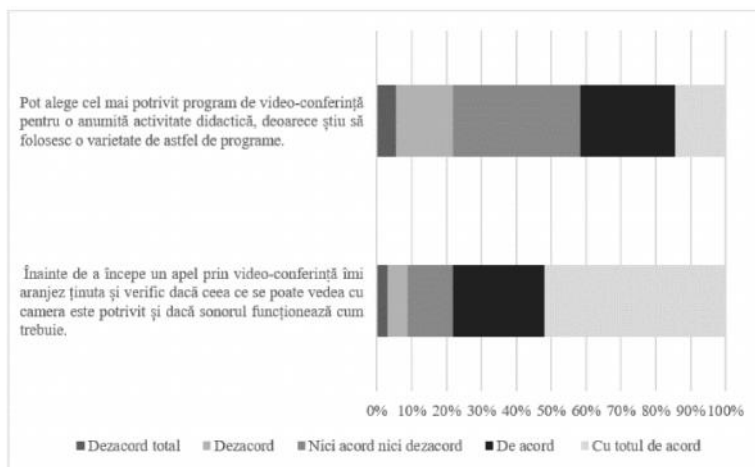


Figura nr. 4. Video-conferin e

Pregătirea pentru susținerea unui curs în mediul online nu primește o atenție la fel de mare ca pregătirea unei întâlniri față în față, în mediul universitar. Mai mult de jumătate dintre respondenți susțin că sunt atenți întotdeauna la ținuta pe care o au într-un apel prin video-conferință. 114 (26%) susțin că uneori sunt atenți la ținuta pe care o au și la ce se poate vedea în jurul lor în timpul unui apel prin video-conferință. Comunicarea online se poate realiza și fără a fi camera pornită, acesta putând fi un motiv care îi face pe studenți să nu acorde atenție mereu ținutei pe care o au în timpul unui curs prin video-conferință, lucru pe care, de cele mai multe ori, nu îl neglijează când merg la facultate. Totuși, lipsa contactului vizual poate afecta climatul interacțiunii din timpul video-conferinței.

În ceea ce privește procesarea informației, o componentă esențială a alfabetizării digitale mai ales în mediul academic, doar 41,8% declară că știu să folosească cu încredere motoarele de căutare online, inclusiv pentru identificarea de surse academice precum: Google Scholar, Jstore etc., acest număr fiind mai redus decât ne-am fi așteptat.

Deici competențele de competențe digitale implică utilizarea cu încredere în mod critic a tehnologiei din societatea informațională, doar 26,7% dintre respondenți au declarat că pot face diferența între o sursă de încredere, care poate fi folosită în contextul educațional și o sursă mai puțin de încredere, în timp ce 29,9%

declară că nu sunt foarte siguri că pot face diferența. Viitorii formatori trebuie să fie creatori de conținut responsabili, pe lângă consumatorii de conținut, însă doar 14,4% declară că pot alege cel mai potrivit program de video-conferință pentru o anumită activitate didactică și doar 16,6% că pot alege cea mai potrivită aplicație educațională digitală pentru o anumită activitate didactică.

Având în vedere meta-competențele de cetățenie digitală, putem afirma că tehnologia joacă un rol important în viața respondenților. Astfel, aceștia consideră în proporție de 49,3% că pentru a se bucura pe deplin de beneficiile tehnologice trebuie să respecte anumite norme de comportament, într-o foarte mare măsură. Totodată, ei susțin în proporție de 50,7% că în foarte mare măsură universitatea ar trebui să promoveze valori și norme necesare pentru o utilizare responsabilă și adecvată a tehnologiei, depinzând chiar și familia (43,6%) în ceea ce privește acest aspect.

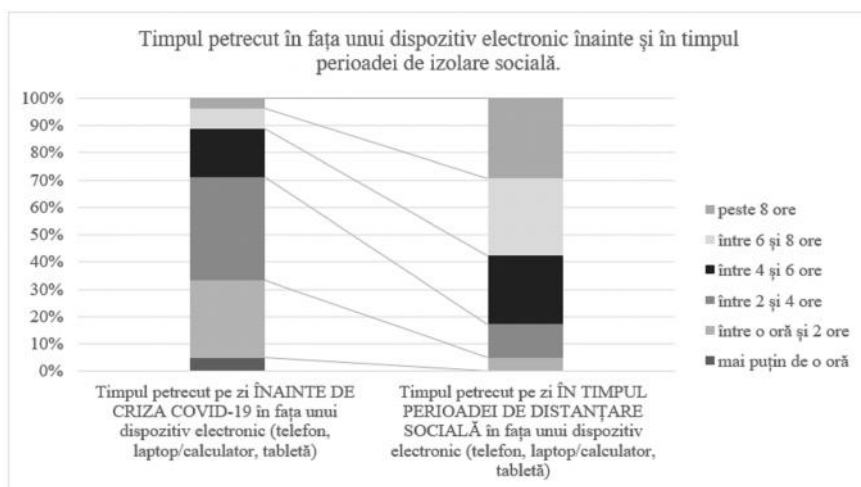


Figura nr. 5. Timpul petrecut în fața unui dispozitiv electronic înainte și în timpul perioadei de distanțare socială

4.4. Protecție digitală

Dimensiunea „Protecție” în contextul cercetării noastre este în acord cu abordarea dezvoltată de Curran și Ribble (2017) înbinând elementele „sănuțate

„stare de bine digital” și „drepturi și obligații legale în mediul digital”. Protecția în mediul online este un element foarte important al competențelor de cetățenie digitală, iar modul în care studenții se raportează la acest lucru afectează atât siguranța cât și starea lor de bine și a celorlalți.

Analiza relevă o atenție scăzută pentru modul în care studenții se raportează fizic atunci când lucrează la calculator. Aceștia tind mai degrabă să nu aibă grijă cu postura lor la calculator și manifestă comportamente care, în timp, le pot afecta sănătatea, precum lipsa utilizării scaunelor ergonomice, nerespectarea distanței față de ecran sau utilizarea inadecvată a mouse-ului și a tastaturii. Acestea reprezintă un aspect care ridică îngrijorări, cu atât mai mult în această perioadă, când timpul petrecut în fața calculatorului a crescut semnificativ.

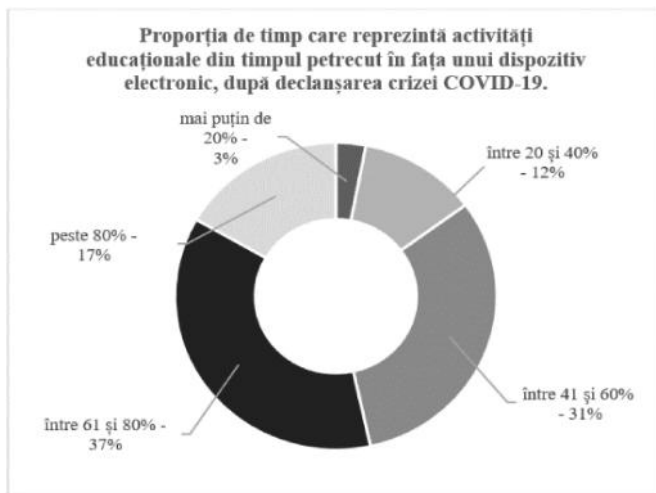


Figura nr. 6. Procent timp pentru activități educaționale

Dacă înainte de criza COVID-19 majoritatea studenților petreceau între o oră și patru ore pe un dispozitiv electronic, pe durata pandemiei acest timp a crescut exponențial, iar cea mai mare parte dintre studenți utilizează un dispozitiv electronic zilnic pentru o durată mai mare de 6 ore. Din acest timp, 82,2% dintre respondenți afirmă că în proporție de peste 40% îl alocă activităților educaționale. Având în vedere ponderea mare de timp petrecut pe dispozitive electronice, starea de bine digitală capătă o valoare foarte importantă. Datele

cercetării arată o stare de bine care tinde să fie ușor afectată negativ, deoarece timpul aproape dublu pentru activități în online din această perioadă este resimțit ca fiind în mare măsură epuizant (43%) și stresant (34%).

Un factor suplimentar care contribuie la diminuarea stării de bine este și nesiguranța în utilizarea tehnologiei, o mare parte dintre studenți considerând că alte persoane se descurcă mai bine decât ei (46,8%). În contextul actual, o tendință descendentă a stării de bine este de a teptat, având în vedere faptul că studenții declară că reușesc, într-o măsură mare, să mențină un anumit echilibru, între viața reală și cea virtuală și că reușesc să gestioneze interacțiunile în mediul virtual, neavând tendința de a se compara cu ceilalți, putându-se remarca cu această ocazie o premisă pentru consolidarea stării lor de bine în mediul online, o dată cu adaptarea la context.

Un alt aspect al dimensiunii protecției în mediul online, pe care l-am analizat în cercetarea noastră, este cel legat de drepturile și obligațiile legale în mediul digital, care vizează necesitatea raportării adecvate la norme pentru a ne asigura și a facilita celorlalți siguranța și o stare de bine, pozitivă, în mediul online, în raport cu protecția în acest mediu. Conform datelor din studiul nostru, studenții în aleg într-un procent semnificativ drepturile și obligațiile din mediul online, însă există perspective de dezvoltare în această direcție. Un procent de 15,1% dintre studenții afirmă că nu țin seama de diferența între acțiunile legale și ilegale din mediul online. De asemenea, un procent crescut de 32% dintre studenți se află la mijloc, remarcându-se astfel o nevoie de consolidare a cunoștințelor în această direcție.

Când aspectele privind drepturile și obligațiile din mediul online sunt tratate specific, observăm că studenții în aleg în mare parte toate aceste aspecte, dar și modul de operare pentru respectarea drepturilor. Astfel, în proporție de 75,3% dintre ei este ilegal să împărtășească informațiile primite confidențial în mediul digital, fără să aibă acordul celui care le-a distribuit. De asemenea, studenții în aleg într-o proporție foarte mare (68,3%) că nu este etic să folosească conținuturile de pe internet ca și cum ar fi personale. Acest aspect este întărit și de faptul că 63,7% susțin că trebuie citat o sursă digitală și că realizează acest lucru în activitățile lor.

Având în vedere datele anterioare, putem genera un rezultat pozitiv în vederea cunoștințelor pe care studenții le dețin în legătură cu drepturile și obligațiile

pe care le au în mediul digital, întrucât o mare parte dintre aceștia cunosc normele de bază în modul în care este necesar să protejezi atât informația externă, cât și modul de a opera cu aceasta, existând totuși perspective de dezvoltare mai aprofundată în această direcție.

Studenții au o bază solidă privind dimensiunea protecției în mediul online, în elegând în mare măsură drepturile și obligațiile din mediul online și se raportează relativ sănătos la mediul digital pentru a-și susține starea de bine. Cu siguranță, am observat că situația generată de criza COVID-19 a influențat negativ starea de bine a studenților, în special în raport cu timpul prea îndelungat petrecut pe dispozitive, timp care, conform acestora, a devenit epuizant și stresant într-o măsură semnificativă, înși studenții prezintă clare semne de capacitate de reziliență. În egală măsură, trebuie să avem în vedere faptul că respondenții sunt acei studenți care dețin anumite competențe digitale și că au avut disponibilitatea de a completa un chestionar digital, înși în acest context există structuri de competențe de competențe digitale preexistente care pot fi dezvoltate.

5. Concluzii și recomandări

Rezultatele noastre sugerează că atât cunoștințele cât și competențele atitudinale de competențe digitale ale viitorilor profesioniști în educație sunt relativ bune în multe domenii. Totuși, acestea nu sunt dublate de abilități de acțiune în concordanță. Acest lucru se face remarcabil când vorbim de dimensiunea respectului în mediul digital, unde studenții afirmă că pot recunoaște situații violente și problematice online (de cyber-bullying, hate speech, flaming și zoom-bombing), dar nu sunt la fel de siguri cum ar putea acționa pentru a le opri. O nevoie similară de dezvoltare mai bună abilitățile de acțiune se remarcă și în domeniul sănătății și stării de bine digitale (componenta protecției în mediul digital). Aici rezultatele cercetării noastre arată că studenții au tendința de a neglija aspectele de raportare fizică la tehnologie (poziție corporală ergonomică etc.). Această tendință se face simțită și în dimensiunea educației digitale unde, de exemplu, studenții nu dețin într-o măsură satisfăcătoare abilități de a selecta platforme educaționale adecvate procesului didactic sau de a căuta și identifica informații online prin intermediul motoarelor uzuale de căutare (inclusiv celor academice).

Impactul m surilor de distan are social asupra transfer rii procesului educa ional c tre online s-a f cut puternic resim it în cadrul e antionului studiat. Acest lucru se remarc în primul rând în digitalizarea procesului educa ional academic – educa ia în mediul digital, de la un fenomen marginal a devenit o practic curent i indispensabil . De i în cadrul e antionului nostru accesul la aceste noi practici cotidiene nu a fost puternic limitat, ne punem totu i întrebarea dac acesta nu este un efect al distorsiunii e antionului. Digitalizarea brusc i de mare amploare are i un efect negativ, mai ales raportându-ne la dimensiunea de protec ie în mediul digital. Cu această ocazie, putem observa faptul c starea de bine a responden ilor a suferit influen e negative din cauza timpului crescut petrecut în fa a unui dispozitiv electronic, studen ii resim înd acest lucru ca fiind epuizant i stresant. Digitalizarea brusc a avut i un impact pozitiv, prin crearea unor competen e de cet enie digital , prin înv area experien ial , datorit timpului petrecut pe platforme educa ionale online care a crescut sim itor.

În concluzie, viitorii profesioni ti în educa ie au nevoie s - i dezvolte mai bine abilit ile de *a ac iona* responsabil i adecvat în mediul online, un lucru care ar putea fi mai bine încorporat în programele de studiu din domeniul tiin elor educa iei. În acela i timp, perioada de distan are social i transferul activit ii educa ionale în mediul online pot constitui o experien formativ care, pe termen mediu, poate duce la dezvoltarea unei genera ii de profesioni ti în educa ie cu competen e pronun ate de cet enie digital .

Referin e

- Consiliul Europei. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. <https://rm.coe.int/16809382f9>
- Curran, M. B. F. X., & Ribble, M. (2017). P-20 Model of Digital Citizenship. *New Directions for Student Leadership*, 2017(153), 35–46. <https://doi.org/10.1002/yd.20228>
- EUROSTAT. (2019). *People with basic or above basic digital skills*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20200207-1>
- Farmer, L. S. J. (2011). Teaching Digital Citizenship. *Selected Topics in Education and Educational Technology*, 387-392.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani A., & Tome, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Hamuto lu, N. B., & Ünal, Y. (2015). Digital citizenship in Turkey and in the

world: educational applications and technology. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(3), 39-43.

- Mali a, L., & Grosseck, G. (2019). Educa ia adul ilor pentru cet enie digital . In S. Sava & R. Palo (Eds.), *Educa ia adul ilor: Baze teoretice i repere practice*. Polirom.
- Ministerul Comunica iilor i Societ ii Informa ionale. (2015). *Strategia Na ional privind Agenda Digital pentru România*. <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/strategia-nationala-agenda-digitala-pentru-romania-2020c-20-feb.2015.pdf>
- Nordin, M. S., Ahmad, T. B. T., Zubairi, A. M., Ismail, N. A. H., Rahman, A. H. A., Trayek, F. A. A., & Ibrahim, M. B. (2016). Psychometric Properties of a Digital Citizenship Questionnaire. *International Education Studies*, 9(3), 71-80. <http://doi.org/10.5539/ies.v9n3p71>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi g sit la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Aceast lucrare este licen iat sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licen e, vizita i <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimite i o scrisoare c tre Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

A CRITICAL LOOK AT THE PORTFOLIO AS A TOOL FOR REFLECTIVE LEARNING: STUDENTS' PERCEPTION

Elena Marin*

University of Bucharest,
Faculty of Psychology and Educational Sciences,
Bucharest, Romania
elena.marin@fpse.unibuc.ro

Abstract

The new challenges faced by the future teachers make them assume a new role, that of reflective practitioner. Therefore, university programs should give future teachers the opportunity to engage in practical experiences that will stimulate their reflective skills and which can help create a strong and authentic teaching career. In this sense, a series of interventions, at a simulated level, were put into practice by the students in Pedagogy enrolled in year II at the University of Bucharest. After participating in the proposed activities, the students had to write a reflective essay. A series of focus-groups were organised in order to identify the students' opinion towards the use of a reflective essay as a way of professional training. The results show that the reflective essay is a tool that plays a significant role in building better and more meaningful learning experiences and helps in providing evidence-based methodological decisions.

Keywords: pre-service teachers, portfolio, reflective practice, university.

Rezumat

Noile provocări cu care se confruntă viitorii profesori îi determină să-și asume un nou rol, acela de practician reflectiv. De aceea, programele universitare ar trebui să le ofere viitoarelor cadre didactice oportunitatea de a se implica în experiențe practice, care le vor stimula abilitățile de reflecție și care pot ajuta la crearea

* Lecturer, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Bucharest, Bucharest, Romania.

unei cariere didactice autentice. În acest sens, o serie de intervenții, la nivel simulativ, au fost puse în practică de către studenții înscriși în anul II la programul de studiu Pedagogie de la Universitatea din București. După participarea la activitățile propuse, studenții au avut de redactat un eseu reflectiv. O serie de focus-grupuri au fost realizate cu scopul de a identifica atitudinile și opiniile studenților/viitorilor profesori despre utilizarea unui eseu reflectiv ca o modalitate de formare profesională. Rezultatele arată că eseuul reflectiv este un instrument care are un rol semnificativ în construirea unor experiențe de învățare mai bune și mai semnificative și ajută la furnizarea de decizii metodologice bazate pe dovezi.

Cuvinte-cheie: portofoliu, practică reflectivă, universitate, viitori profesori.

1. Introduction

The international movement to reform teaching and improve the quality of education started by OECD (OECD, 1989) was based on the John Dewey's philosophy that emphasizes reflection as a deliberate and active process. As Dewey stated, reflection is an 'active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge and further conclusions to which it leads' (Dewey, 1933, p. 118). Reflection has been included in initial teacher training study programmes as part of a mandatory competency in many universities. In the new education paradigm, reflection is seen as an important aspect whose aim is to support the transition from a teacher training system that is based on competence towards a more professionally-oriented teacher training system.

This change is due to the new challenges that prospective teachers face and to the need to assume a new role calling for other skills than the subject matter (Eurydice, 2002). Particularly, these skills target the ability to critically reflect with an emphasis on the ability to link theory and practice and create and make use of specific strategies in order to deal with different and innovative learning situations, as well as develop an 'understanding of what they actually did know and also how the knowledge has been acquired' (Sultana, 2005, p.14).

Taking into consideration all these shifts that put a greater emphasis on the professional development of pre-service teachers rather than on their level of knowing and using information from their subject area, it seems natural to

focus on developing a cognitive stimulating process based on the use of a reflective portfolio. The reflective portfolio is seen as a tool which would allow pre-service teachers to participate in critical reflection and lead to further learning. In this respect, Klenowski (2000) portrays reflective teachers as self-directed professionals that have the capacity to question, frame and resolve dilemmas of classroom practice, while Lyons regards the use of portfolios in assessment as a move towards a 'new professionalism' in teaching that has the potential to foster 'collaborative, interpretive communities of teacher learners who can interrogate critically their practice and uncover and make public what counts as effective teaching in today's complex world of schools and learners' (Lyons, 1998, p. 20).

2. Reflective learning as a key concept in the teacher training programme

Even though reflective learning is recognized by lots of professions to be an important tool for growth and development (Marzano, 2012), there is a lack of common vision regarding its value and its limitations in the literature. As presented in Dewey's work (1933), reflection provides the perfect background for discovery, argumentation, belief-disclosure, internalization of principles, all of these which are drawn from their learning experience. Moreover, Richards and Lockhart (1994) argue that reflective learning aims at examining the teaching experience as a source for change.

A constructivist view on the initial teacher training system, sees reflective practices and evidence-based training as an important asset for the 21st century learners. However, reflection, regardless of its form, can produce change only if it is used in a systematic way, in a cyclical and spiraling process (Pollard, 2008).

As many educationalists agree, reflection is a process that is directly related to critical thinking, looking deep at an act or experience from the memory and trying to remember the details that can be connected to this particular event. Remembering the event and retrieving all the small details, just as a guided process, can facilitate the learning process to be more fruitful and more meaningful (Gough, 2007; Pollard, 2008; Richards & Lockhart, 1994).

Due to its multiple use, reflection can be considered vital in the teacher training programme. As Costa and Kallick (2000) state, reflection can support teacher learning through: promoting new understanding of their work through the insights of others; supporting teachers in making commitment to plans and innovations; documenting learning to provide a wide opportunity for shared knowledge. Several authors (Brockbank & McGill, 2007; Henderson et al., 2004; Van Woerkom, 2010) concur that reflective practice strengthens values such as sustaining a better understanding or the process of deep learning; enables students to understand their own process of learning; helps students to development professionalism; helps put an emphasis on the process of constructing, deconstructing, and reconstructing knowledge based on rich learning experiences; ensure that the learning process is not restricted to formal settings only; helps create an authentic learning environment that is essential for deep learning (Iucu & Marin, 2014).

3. The importance of the reflective portfolio in the pre-service teacher training programme

Yasin et al. (2012) show that the portfolio can also give evidence on the developmental process of each student. Zubizarreta (2004) sees the portfolio as a reflexive, evidence-based process that merged two important processes - the reflection and research process and, at the same time, emphasizes the importance of collaborative analysis of their own learning and their experiences that are related to a certain topic. More specifically, in pre-service teacher education programmes, portfolios have multiple purposes starting with giving pre-service teachers the option to make up their personal philosophy regarding the teaching process (Hildebrand, 2005); also provides the chance to document his/her learning experiences (Loughran & Corrigan, 1995); can boost pre-service teachers process of reflection on his/her individual strengths and weaknesses, leading to personal growth and development (Klenowski, 2000); encourages pre-service teachers to document and describe their skills and competence as teachers (Mosely, 2005); promotes student learning, professional development and reflection, as well as provides evidence for evaluation (Stone, 1998); and last but not least, it can be seen as a 'showcase' document that provides perspective on the teaching and learning achievements of the pre-service teachers and

valuable insights for a prospective employer (Andrews et al., 2002). Berrill and Whalen (2007) see portfolios as a way to support a more focused reflection, instead of a vaguer thinking about internal learning experiences. Thus the portfolio becomes an important tool for empowering pre-service teachers to take control of their own learning process (Marin, 2015). As seen above, the advantages of using portfolio are wide, but McMullan et al. (2003) note that while the ‘summative’ aspect of the portfolio undermines student ownership, pre-service teachers did not give value to the portfolio unless they were going to get some credit for having completed it.

All in all, we can conclude that portfolios are a tool that students can use in order to develop reflective practice, especially in their pre-service teacher training; it provides pre-service teachers with a summative document outlining their achievements and a means to perceive themselves as future professionals (Chetcuti, 2007).

4. Methodology

4.1. Methods

The methodology used in this study consists of focus-groups developed at the end of the university course after pre-service teachers had gone through a full semester of teaching simulation. The focus-groups were organised yearly, for 4 years, when the course ended. The focus-group study aims:

- to identify the attitudes and beliefs of pre-service teachers with respect to the use of the reflective portfolio;
- to find out how relevant the reflective portfolio is for the pre-service teachers;
- to identify the pre-service teachers’ autonomy during the process of reflection;
- to identify the benefits of using reflection activities in their future teaching career.

The focus-groups lasted approximately 60 minutes each. Then the transcribing and analyzing process began by using a coding system. The coding system is based on the theoretical framework developed during the literature review.

In order to facilitate coding, the Maxqda 11 software was used so all the respondents' quotations were introduced and patterns were identified across different responses. The interviewees are identified by code, from I1 to I56.

4.2. Participants

A group of pre-service teachers (n=56) representing students enrolled in their 2nd year of study and finalizing their compulsory course (i.e., Classroom management) participated at these focus-groups. The structure of this course is based on a series of teaching activities that pre-service teachers must plan in groups, organize into the least details, put into practice and then evaluate their performance. Every teaching activity is based on the six dimensions of the classroom management as described by Iucu (2006): ergonomic, psychological, sociological, operational, normative and innovative classroom dimensions. Apart from planning a teaching activity, students have the task to write a reflective portfolio where they write their own reflection on the respective learning activity. On the one hand, we have pre-service teachers that prepare and implement a teaching activity and, on the other hand, we have pre-service teachers that observe their colleagues delivering a teaching activity. This provides pre-service teachers to a unique opportunity to develop a broader understanding of the process of teaching. The sample does not reflect the general population or appropriate population of students, but it is relevant for the institution in which this research was developed.

5. Results

5.1. Pre-service teachers' attitudes and beliefs about the reflective portfolio seen as a way to develop understanding through reflection

The aim of the reflective portfolio is to help students make connections to theories or to their own experiences while emphasizing their attention on how to use concepts related to the teaching and learning subject. While interviewing students on the relevance of portfolio as a way to acquire knowledge, three main aspects arose. The first one is related to the possibility of helping student to have a better understanding of what they really know

and helping them to identify possible gaps. Also, another goal was to help students identify the benefits of the process of writing a reflective portfolio. First, students were faced with looking introspectively at what they know, what is the information they lack or the information that is somehow not deeply understood. One student agrees that:

‘Being a process that spread through an entire semester there was a lot of time to start writing and putting into words the ideas that I had, related to the course, but somehow, mostly at the beginning of the course, I found myself not being able to express my ideas in the way that I wanted, and this was due to the fact that I lacked content and was not too familiar with the terminology.’ (I23)

The process of writing a reflective portfolio is seen as an ongoing process that helps students to discover their gaps, with an emphasis on constructing a clear discourse. One interviewer agrees that:

‘This inability to use terminology may show a lack of content mastery and furthermore can make the crucial difference between a professional in this field of classroom management and an amateur that expresses an opinion without having any theoretical background to sustain his/her arguments.’ (I8)

Another aspect was related to pre-service teachers’ autonomy in the learning process that is seen as the ability to keep a high level of motivation. In this respect, one interview stated that:

‘The writing process of the reflective portfolio was overwhelming, I began with writing my beliefs which allowed me to express what teaching means for me, I don’t think I had this opportunity before, and most importantly, it has encouraged me to continue with an innovative and energetic approach to improve and try to overcome my current teaching skills.’ (I8)

Even though the process of improving our own teaching skills is mostly a personal one, the process of reflecting can have a boost from peer discussions. Also, it provides with a great opportunity to highlight some strengths and weaknesses that may interfere in teaching practices. Sustaining the ideas presented above, students stated that:

‘This task went beyond just being a classroom task for which I would

get a grade, for me it meant that I had to reflect on my personal beliefs and values, as well as my still <under the process> teaching skills [...] I strongly believe that reflective portfolios, though not an easy task, represent an essential tool that not only can help students to put in order and to give a clearer picture of what are their strengths and weaknesses when it comes not only to have a solid knowledge, but on the process of translating that knowledge into practice, when you start teaching. Also, I would like to bring into discussion the fact that the reflective portfolio can go beyond our university learning and can also be considered an important asset in the ongoing process of workplace learning and reflection on one's career.' (I32)

If the idea above is more thoroughly explored, it seems that there is a correlation between the process of reflection and the growth of the school community as a learning community. The school community, represented mainly by teachers, have to put pressure on the process of reflection on its own or as a group.

If the process of reflective thinking becomes a routine in the teaching career, it could be a step forward in the process of constantly improving teaching skills and also can be a useful tool to showcase the positive aspects and achievements of the teaching career that can increase job motivation, leading to the closing of the teacher gap as it is presented in the UNESCO report (UNESCO, 2016).

The third aspect brought into discussion during the focus-groups was the fact that the portfolio can be used in order to gather evidence that can help and support a better understanding of what it means to construct a fruitful teaching career in the 21st century. Having a wide range of reflective portfolios that focus on different aspects of the teaching career can offer us the possibility to create a bank of experiences that teacher students go through and this can be seen as extremely useful in the process of updating and upgrading the teacher training programmes.

5.2. The level of autonomy of the pre-service teachers within the reflective process

The first aspect worth mentioning when talking about the pre-service teacher's

autonomy level in handling the reflective process is the impact that the reflective portfolio has on promoting autonomous learning. In this respect, the process of sitting back and reflecting on the good practices that you can draw from the experience of observing someone's teaching or from evaluating your own teaching experience can have a great impact on the continuous professional development and growth as a professional in the educational field. One interviewee replied:

'The most important thing was realizing that my learning process depends mostly on myself and, because I am such a critical evaluator, I found out that sometimes I get stuck on going on and on through events that influenced my teaching [...] but overall it helped me consciously create my own educational philosophy.' (I13)

But too much autonomy during this process of professional development can have some negative impact on improving your teaching practices. For example, having too little direction from the coordinator may lead to a superficial reflection while writing a portfolio. Thus, the reflective portfolio will just simply be seen as a report, just as an interviewee observed:

'At the beginning, I wasn't used to thoroughly go through my learning process, so it was easier for me to just write the portfolio by describing that I did this and this and this [...] without having any valuable comments about what I really focused on, what worked and what did not, what students actually learn or what they will be able to do in the future based on what they have learned within this lesson.' (I34)

Moreover, having the autonomy to decide about the management of writing the reflective portfolio triggered some time management issues for these students. For them, the process of writing a reflective portfolio was somehow difficult due to the fact that they could not find the proper words to start writing and this information is supported by an interviewee who agrees that:

'The portfolio took many hours of preparation and searching, but mostly it took a lot of courage to start writing because I have the feeling that nothing special happened during the teaching process' (I51) or *'For me, the starting of the writing process was so painful because I would start writing, but after reading what I had written I immediately found it irrelevant and somehow feeling embarrassed*

of what I had written [...] maybe the presence of a tutor that asked for our pieces of writing to look over them and give us feedback more often could have helped me overcome this insecurity'. (I47)

5.3. Possible benefits from using this tool in future teaching career

The teaching career has and always will be an increasingly important aspect, as Europe constantly tries to address its educational, social and economic challenges. As pointed out in the *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support Report* launched by the European Commission in 2018, teaching today focuses on lifelong career development, while adapting to new challenges, and collaborating with peers and does not forget the importance of using new technologies in the learning process. The teaching career is constantly changing and teachers 'need policy reforms in order to be able to respond proactively to the new requests' (European Commission, 2018). But in order to have strong and relevant policy reforms we have to deeply understand the dimensions of the teaching career. And what a better way to do this than by reflection. That is why we asked the participants of this study to think and evaluate the possible benefits that a reflective portfolio can bring in terms of their future teaching career. One of the main things which stands out is that this tool can help future teachers have a clearer and more objective perspective on their professional pathway:

'This tool enabled me to be very objective and to honestly think at the idea if this career is really for me, if I see myself doing this for the next 10 or more years on.' (I31)

Meanwhile, other respondents emphasized the experience of writing a reflective portfolio as a meaningful yet difficult process by:

'... critically evaluate myself as a future teacher but as I thought more about what works and what doesn't, for me as a teacher, I began to relax a little bit and allow myself to learn from my own mistakes; it was a hard period, of admitting that being good in one field does not necessary mean that you can teach that subject.' (I9)

Still, other interviewed students started this reflection journey from a positive perspective, showcasing the advantages and focusing on the process of

learning and discovering the mysterious pathways into the teaching career:
'Reflecting back and forth was actually the most rewarding and helpful process because it enabled me to question what I was really doing, something that most teachers have insufficient time to do.'
(I13)

Maybe one of the most important ideas that was identified by the interviewed students was the fact that it is not only important to reflect critically on personal and professional experiences, but also explore how these experiences can be translated into methodological decisions, further reflection that can be the activator of starting to build a community of practice amongst other teacher colleagues.

Conclusions

In this article we explored pre-service teachers' perspective regarding the importance of the process of writing a reflective portfolio. One main aspect that comes into light when talking about the use of a reflective portfolio is related to the opportunities that the students may have to identify their tacit knowledge and at the same time to identify the gaps in that knowledge, while being faced to look introspectively at what they know, what are the information they lack or the information that is somehow not deeply understood. Being able to reflect on your own level of understanding a subject can help you as a future teacher by supporting others to discover and better understand their own learning process. In other words, the results confirm previous studies that showed that being able to engage in a true and authentic reflection process can have an immediate impact on current and future classroom practices, sustaining the improvement of developing new practices (Russell, 1999).

Also, within this study, another relevant result focused on bringing into discussion the fact that the portfolio can be used in order to gather evidence that can help and support a better understanding of what it means to be a teacher-researcher, just as various researchers (Girod & Pardales, 2001; Mills, 2000) revealed in their studies. Moreover, looking at the impact on the class and effects on the positive educational change that this practice of

reflective portfolio use can bring, the results correlate with the findings that several authors declared in their studies (Mertler & Charles, 2008; Wink, 2018) showing that having a critical perspective on your work does not only give you a clear image of your achievements, but it can also help you develop a better understanding of your learning process.

In terms of level of autonomy of the pre-service teachers that engaged in writing a reflective portfolio, it is believed that the process of sitting back and reflect on the good practices that you can draw from the experience of observing someone's teaching or from evaluating your own teaching experience can have a great impact on the continuous professional development. Other studies (Hariprasetya, 2017; Vangrieken, 2017) showed that the process of writing a reflective portfolio promotes growth as a professional in the educational field by enabling pre-service teacher's autonomy and collaborative attitude.

From a systematic point of view, the portfolio can be seen as a tool to gather evidence that can help and support a better understanding of what it means and what are the key elements which sustain the development of a fruitful teaching career in the 21st century. Using the data that prove the importance of reflective portfolios, teacher training programmes can open the possibility to create a bank of experiences that teacher students go through and this can be seen as extremely useful in the process of updating and upgrading the existing teacher training programmes.

In conclusion, we strongly rely on the idea that it is not only important to critically reflect on personal and professional experiences, but also to explore how this experiences can be translated into methodological decisions, further reflection that can be the activator of starting to build a community of practice among the school community (Fry & Venneman, 2018; Wang, 2018).

References

- Andrews, S., Ducharme, A., & Cox, C. (2002). Development and use of electronic portfolios in preservice education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 528-530). Association for

the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Berrill, D. P., & Whalen, C. (2007). "Where are the children?" Personal integrity and reflective teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 868-884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.002>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. McGraw Hill.
- Chetcuti, D. (2007). The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: a Maltese case study. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 137-149. <http://dx.doi.org/10.1080/14623940601139111>
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Discovering and exploring habits of mind. *Explorations in Teacher Education*, 36.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Henry Regnery Comp.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2797/309510>
- Eurydice. (2002). *The teaching profession in Europe: Profile trends and concerns: Report 1: Initial training and transition to working life*. Eurydice.
- Fry, J., Klages, C., & Venneman, S. (2018). Using a written journal technique to enhance inquiry-based reflection about teaching. *Reading Improvement*, 55(1), 39-48.
- Girod, M., & Pardales, M. (2002). *Who am I becoming? Identity development in becoming a teacher-researcher* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association 2001, Seattle, USA.
- Gough, D. (2007). Weight of Evidence: A Framework for the Appraisal of the Quality and Relevance of Evidence. In J. Furlong & A. Oancea (Eds.), *Applied and Practice-based Research. Special Edition of Research Papers in Education*, 22(2), 213-228. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520701296189>
- Hariprasetya, A., Wiyono, B. B., Imron, A., & Arifin, I. (2017). The relationship of academic supervision, educational profession incentive and teacher competence with teacher performance at the performing middle schools in Malange, East Java, Indonesia. *Journal of Social Sciences (COES&RJ-JSS)*, 5, 595-605.
- Henderson, K., Napan, K., & Monteiro, S. (2004). Encouraging reflective learning: An online challenge. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Philips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 357-364). Perth.
- Hildebrand, V. (2005). Returns to education in the European Union: a reassessment from comparative data. *European journal of education*, 40(1), 13-34.
- Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplica ii pentru gestionarea situa iilor de criz educa tional* (2nd ed.). Polirom.

- Iucu, R., & Marin, E. (2014). Authentic Learning in Adult Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 410-415.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(2), 215-237. <https://doi.org/10.1080/713613329>
- Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and teacher Education*, 11(6), 565-577. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00012-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00012-9)
- Lyons, N. (1998). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. Teacher College Press.
- Marin, E. (2015). Experiential Learning: Empowering Students to Take Control of Their Learning by Engaging Them in an Interactive Course Simulation Environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 854-859. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.224>
- Marzano, R. (Ed.). (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. Marzano Research.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 283-294. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02528.x>
- Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2008). *Introduction to education research* (6th ed.). Pearson.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Prentice-Hall, Inc.
- Mosely, C. (2005). The Value of Professional Teaching Portfolios to Prospective Employers: School Administrators' Views. *Professional Educator*, 27, 58-72.
- OECD. (1989). *School and quality: an international report*. Paris.
- Pollard, A. (Ed.). (2008). *Reflective Practice: Evidence-informed Professional Practice*. Continuum.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. University Press.
- Russell, T. (1999). The challenge of change in teaching and teacher education. In J. R. Baird (Ed.), *Reflecting, teaching, learning. Perspectives on educational improvement* (pp. 219-238). Hawker Brownlow Education.
- Stone, B. A. (1998). Problems, pitfalls, and benefits of portfolios. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 105-114.
- Sultana, R. G. (2005). The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends. *Studying Teacher Education*, 1(2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/17425960500288390>
- UNESCO. (2016). Education 2030: *Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (Incheon Declaration and Framework for Action). <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult*

- Education Quarterly*, 60(4), 339-356. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713609358446>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
 - Wang, L. (2018). On the Content of the Pre-service Teachers' Teaching Reflection in the Practicum. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(9), 1195-1199. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0809.13>
 - Wink, D. J., Gane, B. D., Ko, M.-L., George, M., Zeller, L., Goldman, S. R., Pellegrino, J. W., & Kang, R. (2018). Developing interdisciplinary competencies for science teaching and learning: A teacher-researcher professional learning community. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS, 3(2018)*, 1521-1522.
 - Yasin, R. M., Rahman, S., & Ahmad, A. R. (2012). Framework for reflective learning using portfolios in pre-service teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3837-3841. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.156>
 - Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Anker.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

THE EFFECTS OF EXTRACURRICULAR AND EXTRASCHOOL ACTIVITIES ON SCHOOL PERFORMANCE

Andrea Barabás*

University of Debrecen,
Doctoral School of Human Sciences,
Debrecen, Hungary
andrea.barabas17@gmail.com

Abstract

The socio-economical background of the family influences the school efficiency, but beside this, many other factors have outstanding effect on pupils' results. Most of these factors can be found outside of the educational institutions. The studies which focus on the performance of schooling highlight the idea that extracurricular activities have enormous benefits on the school performance as well as on the overcoming of school failure and abandonment. Our research is focusing on the extracurricular and extraschool activities as well as their effect on the development of competencies. We would like to find out how the extracurricular/ extraschool activities influence the results of competence measurements. We created our background questionnaires, that analyse the effects of influencing factors, since there aren't such questionnaires in the national assesments in Romania. Our study is based on the analysis of the KOV-ET-OM-2017 database (N = 1054), which contains the results of the competency assesment of the 4th grade students belonging of the Hungarian minority from Covasna county and information related to contextual factors from the background questionnaires. The outcome of the research highlights the fact that the extracurricular activities have beneficial effect on the development of the school competences. Among the activities organized by the schools, the camps and the activities supporting the prodigies seem to be the most effective.

Keywords: afterschool, extracurricular activities, extraschool activities, school performance.

* PhD Candidate, University of Debrecen, Doctoral School of Human Sciences, Debrecen, Hungary.

Rezumat

Situația socio-economică a familiei influențează foarte mult performanța colarilor, în special în ceea ce privește factorii care au efecte asupra rezultatelor școlare. Studiile evidențiază că activitățile extrașcolare și extracurriculare au beneficii asupra performanței școlare, precum și asupra depășirii ecuelui și a abandonului școlar. Cercetarea noastră se concentrează pe studierea efectelor activităților extracurriculare și extrașcolare asupra rezultatelor de la evaluările naționale de la clasa a 4-a. Întrucât evaluările naționale nu sunt întotdeauna chestionare informative, nu cunoaștem impactul factorilor contextuali asupra rezultatelor elevilor. De aceea, am creat un chestionar care să ne ajute în identificarea factorilor care influențează performanța colarilor a elevilor. În acest studiu ne concentrăm pe analiza bazei de date KOV-ET-OM-2017, care conține rezultatele evaluării competențelor elevilor din clasa a 4-a cu predare în limba minorităților maghiare (N=1054) din județul Covasna și informații legate de factorii contextuali. Rezultatele cercetării evidențiază faptul că activitățile extrașcolare au efect benefic asupra dezvoltării competențelor școlare. Dintre activitățile extracurriculare organizate de școală se observă efectul pozitiv al taberelor și activităților de dezvoltare.

Cuvinte-cheie: *activități extracurriculare, activități extrașcolare, afterschool, performanță colară.*

1. Introduction

International measurements of PISA, PIRLS or TIMSS highlight the strong influence of family background and the fact that Romanian students perform more below average (Singer, 2013). In schools where the proportion of disadvantaged pupils is high, teachers make parents responsible for their child's failure at school (Fehérvári, 2015; Széll, 2015). Students with a poorer socio-economic background often perform poorly. In many places, however, the school would increase the differences from the social background (Fehérvári, 2015; Széll, 2015). In educational contexts where the parent is unable to help the child prepare for the afternoon, the school has an important role to play in increasing student achievement. Positive effects of teachers' well-functioning professional relationships and cooperation can be demonstrated in examining student performance (Bacsikai, 2015). In addition to the appropriate teacher attitude, preparedness and quality of classroom activities, extracurricular activities can make a major contribution to academic achievement (Pusztai, 2015), the prevention of early school leaving (MEN-

MB, 2015¹) and more successful further education (Széll, 2015).

The use of the results of national competency assessments raises many questions. Although national measurements are taken at the end of grades 2 and 6, feedback is used for individual assessment and is designed to improve student performance and should be used to develop individual learning plans based on the type and amount of defective or unresolved tasks. It is beneficial because it can be motivating for the learner as he/she receives a personalized assessment. But it has little informativeness (Buda, 2011). The most important goal of competency measurement at the end of fourth grade is to evaluate lower-level education - “benchmark student performance against curriculum requirements, measure individual student performance against national average, determine performance improvement attributable to preparatory class introduction, and comparing it with the results of international measurements” (Szántó, 2015, p. 2). It should be mentioned that, while in the international measurements background factors play a central role in the analysis, in Romania there is no background questionnaire focusing on the influencing factors.

In our study, we investigate the relationship between extracurricular, extraschool activities and the result of competence measurements.

There are many definitions in the scientific literature that define activities beyond the boundaries of the curriculum. Thus, in extracurricular activities, we can meet the concepts like *all-day school*, *full-day school*, *after school*, *second school*, *shadow education*, which very often overlap or complement each other.

Extracurricular and extraschool activities can produce many positive effects. Part of them are correction, catch-up, compensatory programs, which are used to fill gaps in classroom and overcome social handicaps, the other part is aimed at developing sports activities, physical education, the third type is music literacy, the fourth type is participation in school life, the fifth type is religious or charitable education. The positive impact of extracurricular and extraschool activities in sport, art and science can be directly demonstrated by improved academic performance and successful admission examinations (Pusztai, 2009).

Extracurricular activities organized in schools are characterized by organized circumstances, multiple purposes and supervision by teachers. They can be nationally sponsored, local initiatives or even organized by schools. Extraschool activities can be varied in their added pedagogical value. Countries that implement systematic school-based programs based on research results can really benefit from these (F z, 2017). There are studies that show that the extracurricular effect is particularly evident in underperforming students who need correction and compensation (Imre, 2015).

However, we must not forget the fact that coaching, pre-admission, special clubs, camps, excursions, cultural programs are increasingly found in shadow education more than in the extracurricular field within educational institutions.

1.1. Extracurricular activities

Báthory (1997) identifies the learning outside school and within school walls as arenas of learning. Within the school, he distinguishes between the curriculum and the extracurricular. The former focuses on curricular learning and the latter refers to learning outside the classroom but within the school walls. It emphasizes the importance of the extracurricular, as it is a proven fact that motivation to learning is not achieved through classroom learning alone. Classroom learning can be completed with other forms and spaces like libraries, laboratories, workshops. In Hungary, the introduction of optional activities has allowed the removal of rigid boundaries and has enabled students, at their choice, to deepen, supplement or even explore new areas of study.

Similar activities can be organized within the framework curriculum hours, which appear as an optional ('optional') subject as part of the local curriculum (Fóris-Ferenczi, 2008; Péter, 2012). In the international research there is a field of specialization that can be regarded as an enrichment program supporting middle-class students rather than as an extracurricular form of training for outstanding students (Gordon Gy ri, 1998). An important feature of talented pupils' development activities is that students can meet peers with similar interests and abilities. These can help them to judge their abilities

more realistically (Páskuné Kiss, 2014). At the same time, we emphasize that specialization, corrective / compensatory activities and talent development activities help to enhance learning motivation and student performance. In Hungary, religious and community building, sports activities are predominant in church-maintained schools. For those working in these educational institutions, this is a task that requires more preparation and volunteering. Public education focuses mainly on school-related programs. Weekend programs and day trips are much more common in church institutions (Pusztai, 2009).

However, their impact on social skills is only significant if extracurricular activities are regular, lasting, and involve students in collaborative tasks (F z, 2018).

1.2. The all-day school

The social changes of the last 30 years have confronted educational institutions with new challenges. Increased involvement of parents in the labor market has created a situation in which those who work spend a significant part of their day at work; the number of parents who are unemployed is constantly increasing; the multi-generational, collaborative family model disappears. Globally, it has become necessary to develop and operate a new type of parenting model, integrating and synthesizing the efforts previously pursued by educational institutions and families. In several countries initiatives taken to improve efficiency include the introduction of a all-day school. The all-day school aims to achieve equal opportunities so that all children have access to services, some of which can be found in profit-oriented shadow education. Its characteristics distinguish it from programs organized after other classes, as they offer more than one activity (for example, homework solving, art, sports, leisure activities). By merely supplementing what is learned at school, if the activity is purely homework, its beneficial effects are diminished or even eliminated (Darvas & Kende, 2010; Imre et al., 2015).

The all-day school focuses on making the school with quality classroom and leisure content more efficient. It is part of the development of the education system, but without other pedagogical and infrastructural improvements, it

alone cannot provide a solution. In most cases, initiatives to extend time frames are not just learning time, school tasks and roles are also often transformed and the relationship between the school and its environment is also reconsidered (Imre et al., 2015). Teacher cooperation is more common in disadvantaged schools where teachers spend more time developing and catching up in order to develop individual students (Bacsikai, 2015). It should also be noted that the individual's use of personalized methods (Mihály, 2004) is highly attributed to the effectiveness of teacher work.

Extending teaching time serves a variety of purposes: it can serve to strengthen socialization, increase school performance, and compensate for drawbacks stemming from disadvantage (Imre et al., 2015). The all-day school can be an important institution in overcoming disadvantages and increasing equal opportunities if its content, quality and standard are appropriate (Darvas & Kende, 2009).

In Romania, the methodology for organizing the 'School after school' program provides the legal framework for organizing the programs. In 2017, methodological changes and additions were made to this methodology. Accordingly, the 'School after School' program is a supplementary compulsory education program aimed at: prevention of early school leaving, increasing school performance, recovery, accelerating the learning process through various learning, educational and recreational activities, personal development, promoting social inclusion; organizing the students' afternoon program in a secure space. The program is open to children in primary and secondary schools, with special attention to vulnerable children. The program is organized by educational institutions in the form of a project based on an assessment of the needs of stakeholders (students, parents, teachers, local community and partner organizations/foundations). Each educational institution must have developed the Operating Regulations for the 'School after school' program². Education and leisure activities are aimed at personal development and social inclusion. However, educational institutions are not obliged to organize an after-school program after school, but in many cases schools do so. The school can do it with parental support, sponsorship, own income, various applications. In schools with a low socio-economic status, county and local governments, foundations and associations support the 'School after School' program.

In Covasna County this works with the support of the county local government, through applications and sponsored by parents. In order to help children from disadvantaged families, municipalities also provide lunch to students in need. Qualified educators help with the afternoon activities: students solve their homework, participate in teambuilding games and group activities (<https://www.kvmt.ro/index.php>). Research results show that where there is a possibility to participate in other extra activities throughout the day (special clubs, sports activities, cultural and artistic activities, correction and compensation programs), there is a clear positive effect as opposed to simply preparing for the next day (Darvas & Kende, 2010; Imre et al., 2015; Pusztai, 2015).

1.3. The extraschool activities and the shadow education

Today, there is a worldwide expansion of shadow education. Many people attribute this to the decline in the quality of formal education worldwide and the economic austerity in education. Others, however, explain that the rigid education systems of our accelerated world are not able to respond flexibly to the needs of those involved in education. As the services available in the field of shadow education are not accessible to all due to different socio-economic backgrounds, Mihály (2004) concludes that shadow education further increases the chances of differences between students from different social background.

According to Stevenson and Baker (1992), shadow education is a non-formal, private education that facilitates the advancement and success of students in the educational system through the effect of coaching, compensating and/or talent gains. They attribute the most prominent development role in talent management to this type of education. Participation in private lessons is usually the result of parental decisions, as every parent tries to choose the best activities for his or her child (Pásku & Münnich, 2000). Private lessons are additional enriching activities for the development of successful students.

Bray (2010) emphasizes the role of extracurricular activities as a remedy, corrective and repetitive of school learning. However, in underfunded

educational institutions facing financial difficulties, many extracurricular activities have become optional. In many cases it can be observed that these activities have disappeared completely from school life and can be found in the field of shadow education (Pusztai, 2015).

Worldwide, most of the commercially available out-of-school education and training services, also referred to as 'second schools', operate in the 'for-profit' sector as a private enterprise, but many nonprofit organizations run similar programs (Pásku & Münnich, 2000). While in the past there was one-on-one training or preparation for exams and competitions, this sector has now reached enormous proportions. Nowadays, during the holidays, programs for similar topics are organized for larger groups. Programs in mathematics, mother tongue and foreign languages have the highest proportion (Bray, 1999).

The main feature of shadow education is that it is complementary to mass education and is intended to increase the student's performance, but has not (yet) created a comprehensive education system. These effects can increase the gap between those with weak and better socio - economic status, even during school breaks, leading to an increase in performance differences (Gordon Gy ri, 2008).

In Romania, there are institutions within the education system that make access to extraschool activities available to everyone free of charge. These institutions, under the name of Children's Palace/ clubs, offer a number of nonformal activities with qualified instructors that would be less feasible within the school walls. The institutions have legal personality and specialize in extracurricular activities that allow them to deepen and enrich children's knowledge. The operation of these institutions is regulated by the 2011 Education Law and the Ministry of Education Decree 4624/2015. Children's palaces and clubs are state educational units, with legal personality, specialized in extracurricular activities, within which specific instructive-educational actions are carried out, through which knowledge is deepened and diversified, formed, where competencies are developed and practiced according to the children's vocation and option and that capitalize the children's free time by involving them in educational projects. The Education Law considers that non-formal learning is integrated and has learning

objectives but does not explicitly follow a curriculum and may vary in duration. The activities take place in different organizational frameworks: there may be special clubs, but workshops, laboratories, gyms, sports fields, and camps can also host the programs.

In the field of shadow education, there is even a plethora of programs initiated by associations, museums, foundations, and libraries. In many cases, student participation in extraschool and extracurricular activities appears to be an effective investment in both social and cultural capital (Bourdieu, 1999; Pusztai, 2009).

2. Methodology

2.1. Research questions, hypothesis

In our research, we are examining the correlation between participation in extracurricular and extraschool activities and the results of competency measurements in national assessment.

Our hypothesis: It is supposed that there is a correlation between the participation in development activities, talent development activities, and other school-based leisure activities and the competency performance (Báthory, 1997; Darvas & Kende, 2010, Imre et al., 2015; Pusztai, 2015). We also supposed that there is a correlation between the students' participation in extraschool activities (private classes, out-of-school camps, extraschool activities) and high-performance of the national competence measurements (Bray, 1999; Gordon Gy ri, 2008; Imre et al., 2015; Pásku & Münnich, 2000; Pusztai, 2015).

2.2. Research methodology

Our research sample consisted of students from the Hungarian 4th graders in Covasna County (N=1054). No background questionnaires are collected during the Romanian national competence measurements. Introducing a background questionnaire as part of the Grade 4 assessment will help to

better understand the impact of contextual factors on student learning.

In order to explore the factors influencing the results of the competence measurements, we used a self-prepared background questionnaire. The questionnaire contains 19 questions about the student's school life, study situation, extracurricular and extraschool activities, reading habits, parents' education. The results of the competence measurement (the codes) were also filled in the table attached to the questionnaire. The survey was carried out in May 2017 during national measurements. We created our database from the results of the questionnaire and competency measurements. Based on our database (KOV-ET-OM-2017 Database), we analyze the relationship between participation in extracurricular, extraschool, after-lesson activities and the school performance. School performance is interpreted in terms of the results of national assessments. Our research is based on comprehensive data collection, so we cannot speak of a representative sample, but it does provide very useful information for drawing many lessons and shaping the educational strategy.

3. Results of the research

The national assessments are only coded, score values are assigned to the codes to allow statistical analysis of the results. Based on the scores, we divided students into three categories: low, medium and high performing.

Based on the results, 29.5% of the students were classified as high-performing from Hungarian competency test results (their mother tongue), 25.9% from Romanian competency test results and 24.1% from mathematics test results. In the case of medium performance, 46.2% were classified from mathematics, 40.2% from Romanian, and 35% from Hungarian. On the other hand, almost one third of the sample can be classified into the low-performing category: 35.5% from Hungarian, 33.9% from Romanian and 29.7% from mathematics fall into low performance categories.

Table no. 1. Results of competency measurements

	Hungarian	Romanian	Maths
Low performance	35.5 %	33.9 %	29.7 %
Medium performance	35.0 %	40.2%	46.2 %
High performance	29.5 %	25.9 %	24.1 %

Source: KOV-ET-OM-2017 database

3.1. Relationships between extracurricular school activities and school performance

First, we mapped the effects of extracurricular activities within the school. We wanted to find out whether there is a correlation between the participation in development activities, talent development activities, and other school-based leisure activities and the competency measurement results. The analysis revealed that the majority of students do not participate in extracurricular activities. There is a low participation rate in talent development activities, with 20.2% attending these activities. 70.3% of the students do not participate in leisure activities organized by the school. However, the lowest rate is participation in coaching/development activities, with only 14.2% of the sample being involved in such activities.

Table no. 2. Percentage of participation in extracurricular activities

	Free time activities	Talent developing activities	Coaching, developing activities
Take part	29.7%	20.2%	14.2%
Do not take part	70.3%	79.8%	85.8%

Source: KOV-ET-OM-2017 database

No significant correlation was found between the results of the national assessments and the coaching/development and leisure activities organized within the school in any of the competencies.

However, when looking at the relationship between the school afternoon program and effectiveness, we find that only 18.6% of our sample require school after school activities. No significant correlation was found between the results of

competency measurements and the participation in coaching/development and leisure activities organized within the school in any of the competencies.

This can be explained by the fact that many institutions in the county have not yet implemented the ‘School after School’ program. In many cases, it is not feasible due to funding problems, while in other situations, it is not undertaken by teachers, complaining about the fact that they are overloaded with work. According to our research results, of the pupils attending the after school programme only 25.4% are successful at Hungarian competency test, 23.7% at Romanians competency test and 22.9% at mathematics competency test. Of the children who take part in after school activities, 40.5% fall into low category at Hungarian, 40.3% at Romanian and 35.1% at mathematics in competency test results.

Table no. 3. *The relationship between after-school activities and the results of the national assessments*

	Hungarian			Romanian			Maths		
	low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high
Parents, grandparents	31.8%	<u>38.0%</u>	30.3%	31.2%	42.6%	26.2%	26.0%	48.9%	25.1%
After school	40.5%	34.1%	25.4%	<u>40.3%</u>	36.0%	23.7%	35.1%	42.0%	22.9%
Individual study	37.3%	29.8%	32.9%	33.2%	38.3%	28.5%	30.7%	44.4%	24.9%

NHungarian: 989, $P=0,006$, *adj. resid*>2 NRomanian: 1003, $P=0,048$, *adj. resid*>2 Nmaths: 1011, $P=0,007$, *adj. resid*>3

(In the table, we underlined the data of the cells that had more randomly distributed cells.

We also examined the effect of talent management activities and found a strong significant correlation ($p=0.000$) between the results of participation in talent management activities and the result of each of the three competence areas. Of those who take part in the school-organized talent-promotion activities, 41.7% at Hungarian, 39.4% at Romanian and 34.3% at mathematics fall into high performance categories, while those who do not attend the above activities 26.3 % at Hungarian, at Romanian 22.5% and at Mathematics 21.7% fall into high performance categories. Even in the average successful group, those who participate in talent development are more likely to perform than those who do not. The results of the study confirm that the enrichment activity can become an effective complement to classroom instruction (Páskuné Kiss, 2014).

Tabel no. 4. Relationships between participating in talent development and the results of the national assessments

	Hungarian			Romanian			Maths		
	low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high
Takes part	19.4%	38.8%	<u>41.7%</u>	20.7%	39.9%	<u>39.4%</u>	17.9%	47.8%	<u>34.3%</u>
Does not take part	<u>39.5%</u>	34.2%	26.3%	<u>37%</u>	40.5%	22.5%	<u>32.4%</u>	45.9%	21.7%

NHungarian: 984, NRomanian:999, Nmaths: 1006, Sig.***, Adj.resid>3
(In the table, we underlined the data of the cells that had more randomly distributed cells.)

We found a significant correlation between student performance and participation in school camps ($p=0.000$). In all three areas of competence, the benefits of attending a school camp can be demonstrated. Of the children who have taken part in school camps, 35% at Hungarian, 29.6% at Romanian and 29.2% at maths fall into high performance category, while 20.1% at Hungarian, 19.8% at Romanian and 16% at maths achieve high performance category from the non-participants. In terms of average performance, there is no significant difference between those who attend and do not attend school camps.

For all three areas of national assessment, we find that those who do not participate in the above mentioned and analysed activities are more likely to fall into the low performance category. In the context of increasing academic performance and extracurricular activities, it can be stated that “especially for students away from school culture, integration into the school normative system must first be promoted through inter- and intrageneration building relationships and building trust” (Pusztai, 2015, p. 36). A very good opportunity is provided by such activities.

Most interesting is the correlation between school-organized camps and the mother tongue competence measurements results. Here, too, it is noticeable that the average performance is less different between participants and non-participants. 35% of those who participate in camps achieve high results, while those who do not participate make up 20.1% of this category. There is also a striking difference between participants and non-participants: 45.7% of those who do not participate are among the low achievers, and only 29.6% of those who participate fall into this category.

Table no. 5. Relationships between Hungarian/ mother tongue performance and participation in school-organized camps

		Hungarian/Mother tongue performance		
		Low performance	Medium performance	High performance
Takes part	%	29.6%	35.4%	35%
	Adj.resid	-5.0	.4	4.8
Does not take part	%	45.7%	34.2%	20.1%
	Adj.resid	5.0	.4	-4.8

$N=942$, $Sig.***$

3.1. The relationships between shadow education/extraschool activities and school performance

The effect of camps organized outside the school on performance is similar to that of school camps ($p=0.000$). From the participants, 35.7% at Hungarian, 31.2% at Romanian and 34.4% at maths achieved high performance. We can also state that 42.9% of non-participants at Hungarian, 38.8% at Romanian and 34.9% at mathematics are in the low performance group. With respect to average performance, it can be noted that, with the exception of mathematics, students enrolled in out-of-school camps have a higher proportion in the middle category than those who do not attend out-of-school camps).

Table no. 6. Relationships between participation in camps outside the school and the results of the national assessments

	Hungarian			Romanian			Maths		
	low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high
Takes part	26.4%	37.9%	<u>35.7%</u>	28.1%	40.7%	<u>31.2%</u>	21.7%	43.9%	<u>34.4%</u>
Does not take part	<u>42.9%</u>	32.3%	24.8%	<u>38.8%</u>	38.8%	22.3%	<u>34.9%</u>	48.1%	17.0%

$N_{\text{maths}}: 946$, $N_{\text{Hungarian}}: 925$, $N_{\text{Romanian}}: 940$, $Sig.***$, $Adj.resid > 3$

(In the table, we underlined data for cells that have more random distribution)

Examining the effects of private lessons, we found that our results did not show a significant correlation between mathematics lessons and competency measurement.

Table no.7. Relationships of participation in sports, foreign language and music in private lessons and the results of the national assessments

		Hungarian			Romanian			Maths		
		low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high
Sports	Takes part	21.7%	39.1%	<u>39.1%</u>	19.6%	<u>48.8%</u>	<u>31.5%</u>	14.2%	44.6%	<u>41.2%</u>
	Does not take part	<u>40.2%</u>	33.7%	26.1%	<u>38.8%</u>	37.3%	24.0%	<u>35.0%</u>	46.7%	18.2%
Music	Takes part	13.0%	39.0%	<u>48.0%</u>	19.0%	43.0%	<u>38.0%</u>	10.9%	45.5%	<u>43.6%</u>
	Does not take part	<u>38.0%</u>	34.7%	27.4%	<u>35.5%</u>	39.9%	24.6%	<u>31.7%</u>	46.3%	22.0%
Foreign language	Takes part	18.2%	41.8%	<u>40.0%</u>	20.7%	<u>49.5%</u>	29.7%	12.5%	50.0%	<u>37.5%</u>
	Does not take part	<u>37.7%</u>	34.2%	28.1%	<u>35.4%</u>	39.1%	25.4%	<u>31.8%</u>	45.7%	22.5%

*NHungarian: 984, NRomanian: 999, Nmaths: 1006, Sig.***, Adj.resid>3. (In the chart, we underlined data for cells where more than the random distribution is located)*

A strong significant correlation ($p=0.000$) was found between foreign language, music and sports activities out of school and performance. The sports, art, academic activities outside the classroom have a positive effect on performance (Pusztai, 2015). About 41.2% of the participants registered in sports activities fall into the high performance zone and only 14.2% into the low performance category. While only 18.2% of those who do not participate can be classified as high achievers. There is a slight difference in average performance between those who attend (44.6%) and those who do not attend sports (46.7%). There is a strong correlation between attending music and competence measurements results. Those who do not attend private music classes are more likely to fall into the low category in all three measurement areas. The impact of a foreign language is also very pronounced: 40% of those who take private lessons in a foreign language are included in the high performance category for native speakers. In the Romanian language area, 29.7% are classified as high-performing. Analyzing the impact of sports, foreign language and music private lessons, we can conclude that the benefits of participating in these activities are evident in all three areas of competence. The sports, music and foreign language extracurricular activities seem to be effective extracurricular investments, as their positive effect is confirmed in mathematical and linguistic outcomes (Pusztai, 2015). Our results are in unison with the outcomes of other similar

researches which show that supplementary private education may apply to educational content/areas such as mathematics that every student must master at a certain level, but can also target other areas such as music education, art education, and various sports (Gordon Gy ri, 2008).

Positive effects of out-of-school clubs are also evident in the study. Significant correlation can be found between out-of-school visits and competency assessment results. Those who participate in such activities are much more likely to be classified in the high performance group than those who do not attend extracurricular activities.

Table no. 8. Relationships between extracurricular activities and the results of the national assessments

	Hungarian			Romanian			Maths		
	low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high
Takes part	22.1%	34.8%	<u>43.1%</u>	25.3%	39.7%	<u>35.0%</u>	15.4%	47.1%	<u>37.5%</u>
Does not take part	<u>42.3%</u>	35.3%	22.4%	<u>38.2%</u>	40.5%	21.4%	<u>36.8%</u>	45.9%	17.3%

NHungarian: 984, NRomanian: 999, Nmaths: 1006, Sig.***, Adj.resid>3.

(In the table, we underlined the data of the cells that had more randomly distributed cells)

The highest rate can be observed in the field of Hungarian competency measurement results: 43.1% of the participants in the professional groups are in the high performance group, compared to 35% in Romanian and 37.5% in mathematics. Regarding low efficiency, 42.3% at Hungarian, 38.2% at Romanian, and 36.8% at maths have poor results. There is no significant difference in medium scores between those who attend and those who do not attend extracurricular activities. Strong significance ($p=0.000$) can be detected if parents' educational level and participation in extracurricular activities and camps are examined. Similarly, there is a strong correlation ($p=0.000$) between participation in activities in these areas of shadow education and the labor market situation of parents. The children of parents with higher education and regular employment are more involved in these activities.

4. Discussion

In our analysis, we focused on the effects of extracurricular activities organized by the school and extraschool activities/shadow education. Our

results show that there is no significant correlation in terms of performance and the participation in extracurricular activities, except of talent management activities and school camps. We found a weak significant relationship between afternoon school activity and effectiveness. A school-after-school program would be important in overcoming disadvantages and increasing equal opportunities if content and quality are appropriate. However, pushing time frames alone will not lead to increased efficiency. The proportion of participants in the coaching/development and leisure activities is very low, but the results of the national competency assessment show that there is a great need for such programs and activities. If out-of-class activities are being incorporated into an all-day school program, the benefits of these activities could be manifested within appropriate organizational frameworks, implemented with quality content. If we look at the mother tongue results, in line with Pletl's (2012) research, we find that the proportion of high-performing individuals decreases and the average layer's performance slips below the 50% performance range. This draws attention to the fact that students with low levels of reading literacy in primary education are no longer able to catch up. Therefore, greater involvement of students in appropriate corrective, development and/or compensatory activities is essential.

The benefits of extraschool activities, music, foreign language and sports, private lessons/activities, and the various camps are clearly demonstrated in all three areas of competences. Our research results show a significant correlation between performance and attendance of extraschool activities. The beneficial effects of activities in different areas of shadow education are evident, but in many cases parents have to pay, which is almost impossible for disadvantaged families. In addition to the beneficial effects of shadow education, it should also be mentioned that it greatly enhances educational inequalities.

The right content and quality are essential for successful development activities and preparation for school afternoons. In order to compensate for the disadvantages, schools should pay particular attention to integrating students into the school standard system, offering a wealth of community-building extracurricular activities and successfully implementing the after-school program. By spending time on preparing for the day ahead, together with well-organized, quality leisure content and personality development activities, in the gap between those with different socio-economic status

can be reduced and school performance increased.

NOTES

- ¹ MEN and WB (2015), *Strategy on reducing early school leaving*, Bucharest, available at http://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf.
- ² ORDER for the modification and completion of the Methodology for organizing the 'School after school' Program, approved by Order of the Minister of Education, Research, Youth and Sports no. 5349/2011 in accordance with Government Decision no. 26/2017.

References

- Bacskai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale Kft.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications or Planners. Fundamentals of Educational Planning No. 61*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2010). Researching Shadow Education: methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11, 3-13.
<https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In R. Angelusz (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156-178). Új Mandátum Kiadó.
- Buda, A. (2011). *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok.
- Darvas, Á., & Kende, Á. (2009). *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei*. Esély.
http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/02darvaskende.indd.pdf
- Fehérvári, A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006–2014. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 32–52). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fóris-Ferenczi, R. (2008). *A tervezéstől az értékelésig*. Tanterv- és értékelélmélet. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Füz, N. (2017). Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220.
- Füz, N. (2018). Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 38–53.

- Gordon Györi, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia*, 4(98), 273-317.
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2, 263–274.
- Imre, A. (2016). Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 75–100). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A. (2015). *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A. et al. (2015). Az iskolai tanulás (idő) kereteink és határainak kérdései nemzetközi tapasztalatok tükrében. In A. Imre (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság* (pp. 37–50). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- MEN & BM. (2015). *Strategia privind reducerea p r sirii timpurii a colii*. http://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf
- Mihály, I. (2004). *Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése*. Új Pedagógiai Szemle.
- Páskuné Kiss, J. (2014). *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetség gondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Pásku, J., & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59-77.
- Péter, L. (2012). *Reform és visszhangok. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl, R. (2012). *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015). Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In A. Imre (Ed.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság* (pp. 23–36). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szántó, B. (2015). A IV. osztályos tanulók anyanyelvi szövegértésének szintje a 2013/2014-es országos felmérések tükrében. *PedActa*, 5(1), 1–10. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_1_1.pdf
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Széll, K. (2015). Szegregáció és hátránykompenzáció – Pedagógusattitűdök. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 53–72). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Singer, F. M. (2013). Romanian Research in Education: Where to?. *Revista de Política tiin ei i Scientometrie*, 2(4), 286–302.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

ACADEMIC SKILLS SELF-EFFICACY AND COLLEGE-GOING OUTCOME EXPECTATIONS AS PREDICTORS OF UNDERGRADUATES' SATISFACTION WITH THEIR CHOSEN AREA OF STUDY AND DROPOUT INTENTIONS

Raluca Livinti*
Dragos Iliescu**

University of Bucharest,
Faculty of Psychology and Educational Sciences,
Bucharest, Romania
raluca_livinti@yahoo.com, dragos.iliescu@fpse.unibuc.ro

Abstract

Building on the integrative model from the Social Cognitive Career Theory, the present study investigates in a longitudinal approach the association between students' academic skills self-efficacy, college-going outcome expectations, and intention to drop out of their academic studies, as mediated by satisfaction with their chosen area of study. It also investigates whether vocational fit/congruence adds an increment to the aforementioned variables in explaining the intention to drop out of university. The sample included 167 freshmen students in various areas of study who filled in questionnaires of self-efficacy, outcome expectations, and vocational fit in the first weeks at university. In the second semester, six months later, they filled in instruments that measure satisfaction with the chosen area of study and dropout intentions. The results showed that the best fit was that of a model in which satisfaction with the area of study is a full mediator of the relationship between self-efficacy and dropout intentions and between outcome expectations and dropout intentions. The Iachan and Zener-Schnuelle fit indices alone were a predictor of dropout intentions. However, its addition to the model does not bring an explanatory increment but rather leads to a poorer fit of the model. Implications are discussed.

* PhD Candidate, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Bucharest, Romania.

** Professor, PhD, University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Bucharest, Romania.

Keywords: academic skills self-efficacy, college-going outcome expectations, Holland congruence index, Social Cognitive Career Theory, university dropout.

Rezumat

Având drept cadru teoretic modelul integrativ din Teoria social-cognitiv a carierei, studiul de față investighează într-o abordare longitudinal relația dintre autoeficacitatea cu privire la deprinderile academice, așteptările pozitive legate de calitatea de absolvent al unei facultăți și intenția de a renunța la facultate, având ca mediator satisfacția cu profilul ales. Studiul investighează, de asemenea, dacă potrivirea/congruența vocală aduce un increment peste variabilele menționate anterior în explicarea intenției de a renunța la facultate. Eșantionul a fost format din 167 de studenți înscriși în primul an în domenii diverse, care au completat instrumente de măsurare a autoeficienței, a așteptărilor și a potrivirii/congruenței vocale în primele săptămâni ale anului universitar. În al doilea semestru, ase luni mai târziu, au completat instrumente de măsurare a satisfacției față de profilul ales și a intenției de a renunța la facultate. Rezultatele au arătat că cea mai bună potrivire o are un model în care satisfacția față de profilul ales este un mediator total în relația dintre așteptările pozitive și intenția de a renunța la facultate. Indicii de potrivire la Jachan și Zener-Schnuelle au prezis intenția de a renunța la facultate. Cu toate acestea, adugarea lor la model nu aduce un increment explicativ, ci din contra, conduce la o potrivire mai mică a modelului. Sunt discutate implicațiile.

Cuvinte cheie: abandon universitar, autoeficiență cu privire la deprinderile academice, așteptări pozitive legate de calitatea de absolvent al unei facultăți, indicii de congruență Holland, Teoria social cognitivă a carierei.

1. Introduction

University dropout is an important topic in educational research, due to its economically, socially, and psychologically important implications. The social and economic importance of completing tertiary education has been acknowledged in the Europe 2020 strategy of the European Commission (European Commission, 2010), which proposed as target the growth of the population aged 30-34 that finished tertiary education from 31% to at least 40% by 2020. For 2018, the European average was 40.7%, while the average in Romania was much lower, at 24.6% (European Commission, 2019). The same study showed the impact of tertiary level education on the employment rate. For Romania, the employment rate for an ISCED 5-8 educational level

is 88.9%, while for an ISCED 3-4 educational level the employment rate is much lower, at 67.7% (European Commission, 2019). Dropout has a significant economic effect, in the US people with college degrees earning an average hourly wage that is 65% higher than college dropouts (Gould, 2019). A synthesis of the statistical analyses conducted on the Romanian population regarding the beneficial effect of education on both occupation rate and salary can be found in Varly, Iosifescu, Fartu nic, Andrei and Her eliu (2015). Also, dropout has important psychological effects on self-esteem (Hoeschler & Backes-Gellner, 2017). We did not identify studies reporting on the psychological effects of dropout in Romania.

The statistical results regarding educational dropout in Romania inform the interest for this line of research, in order to limit its expansion and effects. For example, Eurostat shows that Romania was in 2018 in the third place in the European Union regarding early leavers from education and training between 18 and 24 years old, with 15.1% (Eurostat, 2020). Although lower than in the previous years (for example, 18.5% for Romania in 2016), this level is still much higher than the average of the European Union (10.2% in 2019).

Although the Romanian universities compute statistics regarding student dropout, those are seldom available publicly. Rare published examples are statistics presented in ANOSR (2014) and St iculescu and Richi eanu-N stase (2018). ANOSR (2014) reported that university dropout was as high as 40% for the graduating year 2012-2013, based on data from 20 state universities, bachelor degree studies. The results suggest that out of those 40% dropouts, 48% of students drop out in the freshman year, and 40% in the senior year. St iculescu and Richi eanu-N stase (2018) reported statistics for the freshman year at the Bucharest University of Economic Studies (ASE), the biggest university with an economics profile in Romania, with more than 20000 students. For the academic years between 2013 and 2017, the lowest dropout rate was in the 2015-2016 academic year (14.32%), while the highest was in the 2013-2014 academic year (16.28%).

The psychological mechanisms of the dropout process have been under scrutiny especially due to the rise of the studies conducted in the Social Cognitive Career Theory (SCCT; Lent, Brown & Hackett, 1994) framework.

The present study contributes to the literature by reporting on research focused on academic dropout, conducted through the lens of SCCT and Holland's vocational interest theory.

1.1. University dropout

Dropout is defined in many alternative ways (Lee & Choi, 2011; Rodríguez-Gómez et al., 2015). In its most common meaning, university dropout focuses on students leaving university studies before earning a degree (Heublein, 2014); this is the definition that is habitually used in most studies. It has, however, a number of limitations, most notably an inherent difficulty in distinguishing between dropout and different forms of mobility (Heublein, 2014). For example, students may choose to transfer to another local or international university, give up their current enlistment in order to pursue a different area of study, finish university without the final exam, dissertation or thesis defense, or leave temporarily and come back later to graduate. In Romania, there is also a separate category of students who were declared accepted in the summer admission session, but whom, for various reasons (usually, because they have been admitted to several universities), do not confirm and sign the study contract in October and are officially declared dropouts by withdrawal. Other categories of officially reported dropouts are students who got expelled because they did not get the credits necessary to pass the undergraduate academic year or because they did not pay their fees – some of whom, to complicate matters even more, do not attend their exams and do not pay their fees as an implicit form of giving up on their studies.

The two models that were traditionally used in university dropout research are the Student Integration Model (Tinto, 1975) and Bean and Metzner's model of student dropout (1985).

Tinto's model states that student dropout is caused by a lack of congruency between themselves and the academic institution. Student motivation, academic achievement, and intellectual ability, along with social interaction with peers and the institution are postulated in this model to lead to goal and institutional commitment. Dropout occurs when goal commitment is present,

but institutional commitment is absent. According to Bean and Metzner's model, several categories of factors, such as academic variables (the student's approach to study), academic outcomes (GPA), and environmental variables (such as finances and family context) lead to psychological outcomes (utility, satisfaction, goal commitment, and stress), to attitudes (that then lead to intention to leave) and finally to dropout behavior. The two models have their merits, especially by emphasizing the joint role of social and environmental factors and of academic factors in shaping dropout/persistence decisions. They also show a major limitation, in that they both fail to consider intrinsic factors as predictors of college dropout (Cabrera et al., 1993).

Some individual factors have long been demonstrated to be positively related to the intention to withdraw from the university. Among them, there are factors such as gender (with male students being more prone to dropping out than female students), high school GPA, SAT scores, academic-related skills, and other numerous predictors (see Robbins et al., 2004). Studies also show that a key period for dropout is the second semester of study (Grau-Valldosera & Minguillón, 2014).

1.2. The SCCT and persistence intentions

The SCCT is a vocational psychology theory that has been intensely researched in the past 25 years. It consists of several models that explain interest formation, career decision making, and performance (interest, choice action, performance, work and academic satisfaction models, and career management model) (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2006; Lent & Brown, 2013). The SCCT focuses on key concepts such as self-efficacy (domain-specific confidence about successfully engaging in an activity/task), outcome expectations (positive expectations from engaging in an activity), interest in specific activities, goals, and choice actions (e.g., pursuing a certain career, dropping out of college, etc.).

Social-cognitive factors play a central role in studies conducted in recent years and they prove to be good predictors for university persistence. Lent et al. (2013) suggested a combination of some of the paths in the other

SCCT models and worked towards an integrative model, with academic persistence as a final outcome. Satisfaction with the pursued area of study, although initially not a part of the various SCCT models, began thus to be studied in relation with other SCCT variables, such as self-efficacy, outcome expectations, academic satisfaction, environmental supports and barriers, formed interests, personality features, and affective disposition.

A number of studies explored and supported the paths of this model. Self-efficacy has been found to be a predictor of academic satisfaction (Flores et al., 2014; Morris & Lent, 2019; Mujica et al., 2019), as well as of academic persistence *intentions*, in cross-sectional designs (Garriott et al., 2017; Mujica et al., 2019) in longitudinal designs (Lent et al., 2015; Navarro et al., 2014), and in meta-analyses (Robbins et al., 2004), and it has also turned out to be a predictor of *actual* persistence four undergraduate semesters later (Lent et al., 2016). Academic satisfaction turned out to be an antecedent of intentions to persist (Lent et al., 2015; Lent et al., 2016; Morris & Lent, 2019; Navarro et al., 2014). Satisfaction with major emerged as a mediator in the relation between the social-cognitive factors and intention to persist in the chosen major (Lent et al., 2016). Outcome expectations emerged as an antecedent of academic satisfaction and persistence in some of these studies, but not in all of them (Truong & Miller, 2018).

However, all these studies conducted in the SCCT framework focused on persistence. To our knowledge, there are no studies focusing on actual dropout. At first sight, the two are conceptually opposed, persistence focusing on remaining enrolled in a chosen major until graduation – hence, not dropping out. Depending on the educational system and area of study, the focus can be on one of the two concepts. Studying persistence makes more sense for the US academic system, where not persisting may imply changing majors, but most of the time remaining with the same university or department. In Romania, where the educational system does not imply majors and minors, not persisting in one area of study is equivalent to dropping out, and therefore has more implications: students lose all of their credits, they lose their government-subsidized spots (if they had one); pursuing another area of study implies another entrance process/exam at another department or university, generating significant costs in terms of time and money for those students who decide to follow this route. Previous studies rarely involved

other majors/areas of study than Engineering and while diverse ethnic samples have been studied (Hispanic, African American, and Asian American) (Flores et al., 2014; Navarro et al., 2014; Truong & Miller, 2018), few studies were conducted outside of the US (Mujica et al., 2019). Additional studies should be conducted in other cultures and countries, and our study aims at filling this gap in research by using a Romanian sample, with conclusions that could both add validation data to the SCCT models and have practical implications for the Romanian practices in preventing university dropout.

Building on previous research that shows that the paths of the integrative model work for the prediction of persistence in other cultures and area of study, we expect that the longitudinal data collected in Romania will support the hypotheses below:

H1. Academic self-efficacy is a predictor of (and is negatively related to) the dropout intentions, and this effect is mediated by satisfaction with the chosen area of study.

H2. Academic outcome expectations are a predictor of (and are negatively related to) the dropout intentions, and this effect is mediated by satisfaction with the chosen area of study.

1.3. Holland's theory and vocational fit/congruence

Holland's theory is an exponent of the larger realm of person-environment fit theories and postulates that there are 6 types of vocational interests/personality traits that may be characteristic both for individuals and environments; these 6 form a hexagonal structure (the RIASEC hexagon): realistic (R), investigative (I), artistic (A), social (S), enterprising (E), and conventional (C) (Holland et al., 1994). This career theory suggests that vocational congruence (fit) occurs when there is a match between one's interests and those required by different environments (e.g., work, study). When there is a match, the individual will be more satisfied and more inclined to persist in a job, educational environment, or field of study. Several types of vocational congruence indices were proposed to this effect and can be readily computed: hexagonal, Iachan, and Zener-Schnuelle (Holland et al., 1994).

While in work environments vocational fit has been shown to be a predictor of important outcomes (Iliescu et al., 2015), the literature is split regarding the utility of vocational fit in academic contexts. Some results show that vocational congruence is associated with satisfaction and persistence in academic contexts (Nye et al., 2012; Tracey & Robbins, 2006; Tsabari et al., 2005), while others show that it is not (Fu et al., 2019). To our knowledge, no published study investigated the utility of using SCCT and vocational congruence together. Given the split opinion about the utility of the congruence indices and the fact that the SCCT seems to explain well the persistence intention, we will investigate the following research question:

Research question: Do vocational fit indices bring an increment over social cognitive variables in explaining the intention to drop out of university?

2. Method

2.1. Participants and procedure

The sample consisted of 167 university students enlisted in a variety of programs, with ages between 17 and 32 ($M = 19.09$, $SD = 1.73$), among them 26 males (15.60%). The inclusion criterion was that the participants were first-year first-time university students.

The participants filled in instruments that measure self-efficacy and outcome expectations in the first weeks of enrollment in the university. Six months later, they filled out a measure of satisfaction with the chosen area of study and assessed their dropout intentions.

The instructions emphasized that the study investigated the opinion of first-year first-time university students about university life and psychological factors in decision making and that they should answer with their own opinions at the moment of testing, in relation to the area of study they were enrolled in.

2.2. Measures

Academic skills self-efficacy. Self-efficacy was measured with the revised form of the Academic Behavioral Confidence (the ABC scale; Sander &

Sanders, 2009). In this scale, respondents assess how confident they feel about performing a series of 17 academic activities, for example: “Give a presentation to a small group of fellow students”. Answers are coded on a range from 1 (*not at all confident*) to 5 (*very confident*). The Cronbach alpha coefficient for this study was .92.

College-going outcome expectations. Outcome expectations were assessed using the Student Outcome Expectation Scale (SOES; Landry, 2003). The SOES consists of 13 items pertaining to the potential positive outcomes of attending university, with answers coded on a range from 1 (*strongly disagree*) to 4 (*strongly agree*). An example of an item is: “Getting my undergraduate degree also means I will do better with the rest of my life”. The Cronbach alpha coefficient for the present study was .79.

Vocational fit (congruence). Vocational fit/congruence with the study program was measured with the 3 types of congruence indices recommended by Holland et al. (1994): Hexagonal, Iachan, and Zener-Schnuelle. The indices were computed from the participants’ responses to the 66 items Activities section of the Self-Directed Search (SDS; Holland et al., 1994) and were based on two letters Holland codes. We used the official Romanian version of the SDS, with the permission of the publisher. The psychometric properties of the Romanian version of SDS are largely documented in Holland et al. (2010). The method of computation of the indices is described in detail in the technical manual for the SDS.

Satisfaction with the area of study. Satisfaction with the area of study was measured with the Academic Major Satisfaction Scale (AMSS; Nauta, 2007). This scale consists of 6 items assessing general satisfaction with the area of study on a scale ranging between 1 (*strongly disagree*) and 5 (*strongly agree*). One example of an item is “I feel good about the major I’ve selected”. The Cronbach alpha coefficient for this study was .90. For the Romanian version, we replaced the word “*major*” in the items, because it does not have a correspondent in the Romanian educational system, with “*profil/specializare*”.

Intention to drop out of the university. Dropout intentions were measured with the item “I intend to drop out this faculty”, scaled between 1 (*strongly disagree*) and 7 (*strongly agree*).

The translation and adaptation process of the ABC scale, the SOES, and the AMSS was conducted according to the guidelines for translation and adapting tests published by the International Test Commission (2017). Specifically, we employed a process of guided forward translation. Each of the authors of the present paper translated individually each item. In the process, in order to ensure the quality of the Romanian adaptation, we also used for each of the items the Item Translation and Adaptation Review Form proposed by Hambleton and Zenisky (2011). This is a 25-item checklist that assesses the translation of the items on several dimensions, such as General, Item format, Grammar and phrasing, and Culture. After the individual translation, the team reunited and analyzed the results and reached a final version of the items.

3. Results

Means, standard deviations, reliabilities, and correlations among variables were computed with IBM SPSS Statistics 22 (IBM Corp, 2013). The results are shown in Table no. 1. Mediation analysis was performed using both the Process macro in SPSS (Hayes, 2013) and Mplus7 (Muthén & Muthén, 1998–2012). Full models were tested with Mplus.

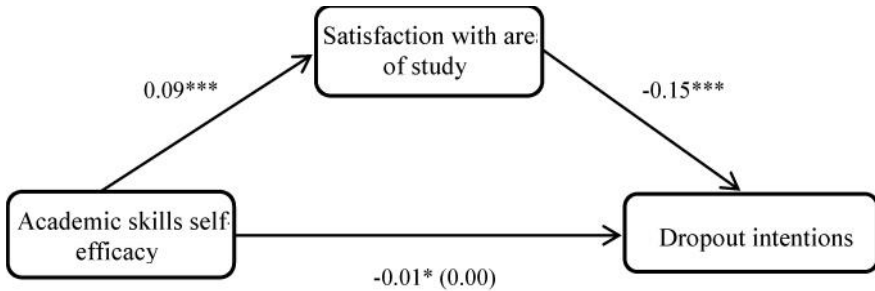
Table no. 1. Means, standard deviations, reliabilities, and correlations among variables

	Variable	M	SD	Alpha	Correlations							
					1	2	3	4	5	6	7	
1	Self-efficacy	92.34	16.50	.92	-							
2	Outcome expectations	41.32	4.68	.79	.33**	-						
3	Satisfaction with area of study	24.14	4.84	.90	.30**	.35**	-					
4	Dropout intentions	1.49	1.02	-	-.17*	-.30**	-.68**	-				
5	Iachan index	16.54	8.51	-	.16*	.01	.20*	-.26**	-			
6	Hexagonal index	3.05	0.90	-	.06	-.08	.12	-.13	.67**	-		
7	Zener-Schnuelle index	3.44	2.80	-	.17*	-.01	.16*	-.20**	.90**	.54**	-	

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$

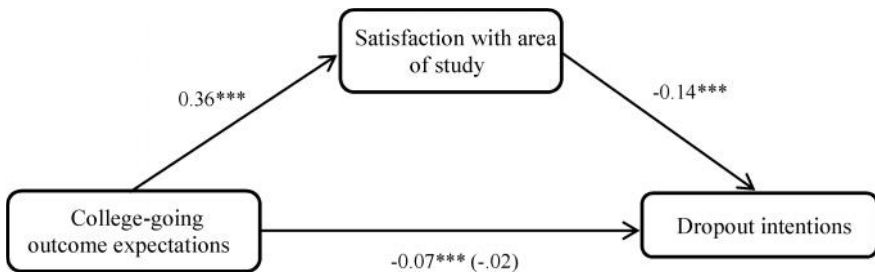
First, because the significant correlations conditions were met, we performed the mediation analyses to test H1 and H2 (Figures 1 and 2). Self-efficacy alone is related with satisfaction with area of study, $b = 0.09$, $t(165) = 4.07$, $p < .001$. Self-efficacy alone is related with dropout intentions, $b = -0.01$, $t(165) = -2.16$, $p < .05$. Satisfaction with area of study alone is related with dropout intentions, $b = -0.15$, $t(165) = -11.43$, $p < .001$. The direct effect of self-efficacy on dropout intentions becomes statistically insignificant once we consider satisfaction with

area of study. The Sobel test in this case supports mediation ($z = -3.82, p < .001$). For H2, outcome expectations alone are related with satisfaction with area of study, $b = 0.36, t(165) = 4.81, p < .001$. Outcome expectations alone are related with dropout intentions, $b = -.07, t(165) = -4.04, p < .001$. Satisfaction with area of study alone is related with dropout intentions, $b = -.14, t(165) = -10.63, p < .001$. The direct effect of outcome expectations on dropout intentions becomes statistically insignificant once we consider satisfaction with area of study. The Sobel test in this case supports mediation ($z = -4.37, p < .001$). In conclusion, the results presented above show that in both cases, satisfaction with area of study is a full mediator and H1 and H2 are supported by the data.



Note: * $p < .05$, *** $p < .001$

Figure no. 1. Results of the mediation analysis, with satisfaction with area of study as a mediator between academic skills self-efficacy and dropout intentions



Note: *** $p < .001$

Figure no. 2. Results of the mediation analysis, with satisfaction with area of study as a mediator between college-going outcome expectations and dropout intentions

Furthermore, we tested different models in Mplus, in order to explore if vocational congruence has an incremental value over the social-cognitive factors in the prediction of dropout intentions. We used the Iachan and Zener-Schnuelle indices (the Hexagonal index was not used, because it was not related to the other variables).

In the first model (M1), we included the two mediations described above. Additionally, we included a path from self-efficacy to outcome expectations, which has been consistently supported in the literature (Lent & Brown, 2019). In the second and third models (M2 and M3, respectively), in addition to M1, we included a path from vocational congruence (Iachan and Zener-Schnuelle, respectively) to satisfaction with area of study, because Holland's theory postulates that vocational congruence is a predictor for academic/job satisfaction. In the fourth and fifth models (M4 and M5), we also added a path from vocational congruence (Iachan and Zener-Schnuelle, respectively) to dropout intentions. For all models, we used latent variables. The fit indices for the 5 models are presented in Table no. 2. The results show that M1 has the best fit. M2 is not well fitted. In M3 and M5, although the fit indices are almost adequate, the paths from the Zener-Schnuelle congruence index are not significant. In M4, the paths from the Iachan congruence index are borderline significant ($p < .05$). In conclusion, the best fitting model based on our data is M1, while models including congruence indices do not bring an increment in the prediction of dropout intentions. The visual representation of this model is shown in Figure no. 3.

Table no. 2. The goodness of fit statistics for the five variants of models of prediction of dropout intentions

	²	Df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	WRMR
M1	118.260*	6	0.999	0.998	0.013 (0.000-0.154)	0.020	0.319
M2	145.634*	9	0.966	0.925	0.083 (0.000-0.160)	0.032	0.500
M3	142.723*	9	0.980	0.955	0.063 (0.000-0.144)	0.028	0.477
M4	145.634*	9	0.994	0.983	0.040 (0.000-0.142)	0.021	0.345
M5	142.723*	9	0.993	0.979	0.044 (0.000-0.144)	0.024	0.400

Note. * $p < .0001$



Note. *** $p < .001$; ** $p < .01$

Figure no. 3. Structural path coefficients for M1

4. Discussion

The present study investigated the mediating effect of the satisfaction with the area of study in the relationships between self-efficacy and dropout intentions and between outcome expectations and dropout intentions; we also investigated whether Holland's congruence indices could be added to these models, for a better prediction of dropout intentions.

Both mediation hypotheses were supported by our data. This is in line with previous studies that investigated the SCCT integrative model (Lent et al., 2015; Lent et al., 2016). Those studies did not explore as outcome dropout intentions, but rather persistence intentions in the chosen area of study. Exploring dropout rather than persistence as an outcome makes more sense in Romania, because of the particularities of this context.

There are two specific features in our results that need to be discussed. In studies by Lent et al. (2013), Lent et al. (2015), and Lent et al. (2016), academic satisfaction was a partial mediator, while in our study it is a full mediator. All the effect of self-efficacy and outcome expectations is indirect, going through satisfaction with the area of study. While in previous studies self-efficacy emerged as the strongest predictor of intended persistence, for the Romanian sample, the strongest predictor is satisfaction with the area of study. This could be explained by the methodological design because self-efficacy and outcome expectations were assessed at the beginning of the freshman year, while satisfaction with the area of study and dropout intentions were assessed both at the same moment, after 6 months.

Second, in previous studies, self-efficacy turned out to be the best predictor for academic satisfaction and persistence. In some studies, especially in longitudinal ones (Lent et al., 2016; Morris & Lent, 2019), outcome expectations were not even a significant predictor. One interesting fact is that for our sample, outcome expectations are stronger predictors than self-efficacy for satisfaction with area of study ($r^2 = .12$) and intention to dropout ($r^2 = .09$). This explanatory power is even more relevant as it is obtained in a longitudinal design. This means that the satisfaction of students with their area of study comes less out of the feeling of capability, but rather out of working towards a goal (i.e., the expectation of things to happen after graduation). Future studies should investigate this characteristic in more depth. Cultural differences may play a part in this. For example, in common language in Romania, everybody asks: “what will you become after graduating from this faculty?” and not “what will you know/what will your competence be after graduating?”.

The Holland congruence index is a predictor of dropout intentions in the form of Iachan and Zener-Schnuelle indices; the Hexagonal index is not a predictor of dropout intentions. The explanation could lie in the computation method for the 3 indices, with only 2 letter codes being computed for the Iachan and Zener-Schnuelle indices. Our results show that the only model in which there are significant paths from the Holland congruence indices to criteria is M5 – from the Iachan index to satisfaction with area of study and intention to drop out. However, the fit indices of the model are not better than those without the Iachan index, so our conclusion is that the congruence index does not bring an increment over social cognitive variables in explaining dropout intentions so that a model comprised only of social cognitive variables is explanatory enough.

4.1. Theoretical and practical implications

To our knowledge, this is the first study using the SCCT academic integrative model for the Romanian population. The study adds to the SCCT literature and validation studies by replicating the paths between the social-cognitive variables in a new culture. Also, although the model has been used in predicting persistence, this is the first longitudinal study that addresses dropout intentions.

Recent literature recommends combining the SCCT with other theories in explaining vocational behavior (Brown & Lent, 2019). In our study, we combined the SCCT with Holland's theory. The results show that although they are both very valid and well-studied theories in explaining human decision making, they are not useful when used together, at least for our criterion: the SCCT does a well enough job on its own in explaining dropout intentions.

The practical implications of this study are important, because of the need to devise interventions that decrease university dropout. The present investigation focused on socio-cognitive variables provides some answers in this respect. Our results show that academic self-efficacy and especially outcome expectations predict satisfaction with the area of study, which in turn predicts intentions to drop out. Consequently, the practical implication is that one way for universities to decrease students' intentions to drop out is to build their self-efficacy and outcome expectations in the first semester of the freshman year. A screening testing regarding these variables could be conducted in the first weeks at the university, as part of an "integration month" type of program. Group activities should be organized, in which students should be made systematically aware of the positive outcomes generated by graduating from university in general and from their specific area of study in particular. In these activities, academic staff should describe the opportunities awaiting after graduation, present possible jobs, organize conferences with the university alumni, etc., all with the goal of making students aware of the fact that they are in the right place that can help them to build their desired future. For those students scoring low on self-efficacy and outcome expectations, individual career counseling programs could be implemented. All these activities could be organized by the Career counseling and guidance centers available in universities.

One problem that should be addressed is the funding of these activities. The Ministerial document that governs the functioning of the career counseling and guidance centers (H.G. 650/2014) states a minimum ratio of a counselor/psychologist per 2000 students. In practice, this number is reached by very few of the higher education career counseling centers. Another approach recommended in the literature is computing the return of investment for these activities (Johnson, 2000). They are legitimate, economically speaking, only if the amount of money lost from student dropout is higher than the

amount spent on dropout interventions. Other sources of funding could be used for these types of activities.

4.2. Limitations and future studies

Several limitations should be mentioned. First, we studied intentions rather than actual drop out. There is no way of knowing how many of the participants will actually drop out. SCCT studies often mention as a limitation the fact that intention/goals are studied intensively, but few studies investigate the actual actions/implementation of career actions (Lent & Brown, 2019). Stronger designs are also warranted, e.g. studies should investigate longitudinally one entire generation from a university area of study and explore retrospectively what combination of social-cognitive factors better predict academic dropout. However, this might prove to be challenging, because as the students become less and less involved in academic activities, they are also less prone to take part in psychological studies organized by the university. Another limitation is the small number of participants. Third, we draw attention to the sex distribution of our sample, containing many more female than male students; this may be a significant insofar as we know that there are differences between men and women with regard to types of preferred interests (Holland et al., 1994). Fourth, we used congruence indices based on two-letter Holland codes for the Iachan and Zener-Schnuelle indices, which might restrict the range of possible scores for these indices. It was not the case for the Hexagonal index, which is based only on the first letter. We did this because we compared individual codes with those of the possible qualifications offered by different areas of study, which can be very diverse with respect to secondary interest influences. More extended studies could use 3 letter indices.

The present study establishes a good replication of the most important relationships in the SCCT academic integrative model in a longitudinal design for a Romanian sample of freshmen students. It should be the base for further investigation into other variables from this model, such as environmental supports and barriers and personality traits. The results also inform future efforts by universities to build outcome expectations and self-efficacy in order to prevent dropout.

References

- Asocia ia Na ional a Studen ilor din România. (2014). <http://www.anosr.ro/organizatiile-studentesti-ii-cer-ministrului-mihnea-costoiu-sa-isi-respecte-promisiunile/>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Social Cognitive Career Theory at 25: progress in studying the domain satisfaction and career self-management models. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 563-578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Cabrera, A. F., Amaury, N., & Castaneda, M. B. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- European Commission. (2010). *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>
- European Commission. (2019). *Education and training monitor 2019. Country analysis*. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2019-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>
- Eurostat. (2020). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explainedindex.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., Lee, H. S., Addae, D. A., Gonzalez, R., Luna, L. L., ... & Mitchell, M. (2014). Academic satisfaction among Latino/a and White men and women engineering students. *Journal of Counseling Psychology*, 61(1), 81-92. <https://doi.org/10.1037/a0034577>
- Fu, M., Zhang, L. F., & Li, B. (2019). Revisiting the congruence–satisfaction relationship: The role of external forces. *Journal of Career Development*, 46(3), 203-218. <https://doi.org/10.1177/0894845317737379>
- Garriott, P. O., Navarro, R. L., & Flores, L. Y. (2017). First-generation college students' persistence intentions in engineering majors. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 93-106. <https://doi.org/10.1177/1069072716657533>
- Gould, E. (2019). *State of Working America Wages 2018. Wage Inequality Marches On—and Is Even Threatening Data Reliability*. Economic Policy Institute.
- Grau-Valldosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290-308. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1628>

- Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-70). Cambridge University Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (1st ed.). The Guilford Press.
- Heublein, U. (2014). Student drop out from German higher education institutions. *European Journal of Education, 49*(4), 497-513.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Hoeschler, P., & Backes-Gellner, U. (2017). *Shooting for the stars and failing: college dropout and self-esteem* (Working Paper No. 100).
http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leadinghouse/0100_lhwpaper.pdf
- Holland, J. L., Powell, A. B., & Fritzsche, B. A. (1994). *The self-directed search (SDS)*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Powell, A. B., Fritzsche, B. A., Pitariu, H., Iliescu, D., & Vercellino, D. (2010). *Manual tehnic al SDS (Self-Directed Search) în România*. OS România.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 22)*. IBM Corp.
- International Test Commission. (2005). *International Guidelines on Test Adaptation*. [www.intestcom.org].
- Iliescu, D., Ispas, D., Sulea, C., & Ilie, A. (2015). Vocational fit and counterproductive work behaviors: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Psychology, 100*(1), 21-39. <https://doi.org/10.1037/a0036652>
- Johnson, J. L. (2000). Learning communities and special efforts in the retention of university students: What works, what doesn't, and is the return worth the investment?. *Journal of College Student Retention: research, theory & practice, 2*(3), 219-238.
<https://doi.org/10.2190/V0PA-BL4B-1X2L-W5VT>
- Landry, C. C. (2003). *Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college students' intention certainty* (Doctoral dissertation).
http://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2253&context=gradschool_dissertations
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development, 59*(5), 593-618.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557-568.
<https://doi.org/10.1037/a0033446>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior, 115*, 1033-16. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122.
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.004>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., & Hui, K. (2016). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 94*, 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.012>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., ... & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 83*(1), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Morris, T. R., & Lent, R. W. (2019). Heterosexist harassment and social cognitive variables as predictors of sexual minority college students' academic satisfaction and persistence intentions. *Journal of Counseling Psychology, 66*(3), 308–316. <https://doi.org/10.1037/cou0000341>
- Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema, 31*(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Muthén & Muthén.
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment, 15*(4), 446-462. <https://doi.org/10.1177/1069072707305762>
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., Lee, H. S., & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.007>
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science, 7*(4), 384-403. <https://doi.org/10.1177/1745691612449021>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-

analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842966>
- Sander, P., & Sanders, L. (2009). Measuring academic behavioural confidence: the ABC scale revisited. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/03075070802457058>
- Sticulescu, C., & Richi eanu-N stase, E. R. (2018). University dropout. Causes and solution. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 1(1), 71-75.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tracey, T. J., & Robbins, S. B. (2006). The interest–major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 64-89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.003>
- Truong, N. N., & Miller, M. J. (2018). Family and social cognitive predictors of southeast Asian American college students' academic satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 488-502. <https://doi.org/10.1177/1069072717714543>
- Tsabari, O., Tziner, A., & Meir, E. I. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 216–232. <https://doi.org/10.1177/1069072704273165>
- Varly, P., Iosifescu, C. , Fartu nic, C., Andrei, T., & Her eliu, C. (2015). *Costul investi iei insuficiente în educa ie în România: raport final pentru UNICEF*. Alpha MDN.

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.

INDUCEREA RĂDĂCINII ÎN VINOVĂȚIE ÎN CONDUCEREA ȘI FACILITAREA ACTULUI DE ÎNVĂȚARE AL COLARULUI MIC: RELAȚIA CU DEZVOLTAREA SIMPTOMATOLOGIEI ASOCIATE ANXIETĂȚII

Letitia Anculete*

Spitalul de Obstetrică -Ginecologie „Dr. Maria Burghele” Buftea,
Buftea, România
letitia.anculete@yahoo.com

Grațiana Sion**

Universitatea Spiru Haret,
Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic,
București, România
gratielasion@gmail.com

Rezumat

Impunerea și controlul actului de învățare fac uz de emoțiile auto-reflexive de rădăcină și vinovăție ale colarului mic, acestea generând simptomatologie, comportamente și atitudini asociate anxietății (frica de evaluare, fraudă – ca formă a fricii de eșec, teama de a vorbi în fața clasei, teama de a adresa întrebări etc.).

Tulburările de anxietate tind să înceapă devreme în viață și dau naștere unei cascade de consecințe negative pe termen lung. O meta-analiză a vârstei de debut pentru tulburările de anxietate arată că anxietatea de separare și fobia specifică au o vârstă de debut de la 10 la 11 ani și indică faptul că anii de coală primară ar putea fi o fază de risc semnificativ pentru dezvoltarea tulburărilor de anxietate.

Cercetarea a fost condusă în perioada ianuarie 2018 - mai 2019 în 10 localități urbane

* Psiholog Clinician, Psihoterapeut, Spitalul de Obstetrică -Ginecologie „Dr. Maria Burghele” Buftea, Buftea, România.

** Conf. univ. dr., Psihoterapeut specialist - Formator, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic, Universitatea Spiru Haret, București, România.

îi rurale, în rândul a 341 de copii din 20 de institu ii de învățământ din România, dar și a părinților acestora și a cadrelor didactice (23 de respondenți), utilizând ancheta pe bază de chestionar omnibus, pentru măsurarea nivelului corelațiilor dintre rușine, vinovăție și simptomele clinice asociate anxietății la colari.

Un obiectiv al cercetării a fost verificarea măsurii în care anxietatea este observabilă în familie și în sistemul educațional. Analiza datelor a relevat o corelație între rușine și vinovăție și comportamentele marcate de anxietate. Totodată, s-a constatat că nu există diferențe de manifestare a simptomelor anxioase între mediul școlar și cel familial și că – în general – părinții și cadrele didactice pot observa caracteristicile comportamentale și atitudinale ce semnalează prezența anxietății.

Cuvinte-cheie: anxietate, mediu educațional, rușine, vinovăție.

Abstract

Imposing and controlling learning actions which use the self-reflective emotions of shame and guilt of the school students, generate symptoms, behaviors and attitudes associated with anxiety (fear of evaluation, fraud – generated by fear of failure, fear of speaking in front of the classroom, fear of asking questions, etc.). Anxiety disorders tend to start early in life and give rise to long-term negative consequences. A meta-analysis of the onset age for anxiety disorders shows that separation anxiety and specific phobia have an onset 10 to 11 years of age and indicates that elementary school years could be a significant risk phase for the development of the anxiety disorders.

The research was conducted between January 2018 and May 2019 in 10 urban and rural communities in Romania. 341 school children aged between 5 and 12 years old, from 20 Romanian educational institutions, participated together with their parents and teachers (23 respondents), using an omnibus questionnaire which measures the level of correlations between shame, guilt and clinical symptoms associated with anxiety in children.

One of the research objectives was to verify the extent to which anxiety is observable in the school and family environment. The results revealed a correlation between shame, guilt and anxiety. At the same time, it was found that there were no differences between school and family environment in terms of anxiety symptoms, and that - in general - parents and teachers could observe the behavioral and attitudinal characteristics that signal the presence of anxiety.

Keywords: anxiety, educational environment, guilt, shame.

1. Studii i cercet ri cu privire la ru ine i vinov ie

Ru inea i vinov ia ajut oamenii s evite s fac gre eli? Este întrebarea cu care începe raportul unui studiu din 2015 cu privire la înclina ia copiilor pentru ru ine i vinov ie ca predictor în comportamente riscante i ilegale la vârsta adult (Stuewig et al., 2015). Stuewig, Tangney i Dearing au studiat ru inea i vinov ia pe parcursul a mai multe decenii i au ar tat c persoanele care au tendin a de a sim i ru ine în exces au adesea o stim de sine sc zut (ceea ce înseamn , deopotriv , c stima de sine crescut poate proteja persoana de sentimentele de ru ine excesive). Tangney i Dearing (2002) sunt printre autorii care au descoperit c predispozi ia la a resim i ru ine în exces poate cre te i riscul pentru alte probleme psihologice.

Cercet ri empirice i teoretice recente au facilitat crearea unor distinc ii conceptuale puternice între ru ine i vinov ie. Anterior ultimelor decenii, ru inea i vinov ia au fost utilizate în mod substan ial nediferen iat, acum fiind recunoscute ca emo ii distincte ce promoveaz tendin e de ac iune sau motiva ii diferite. Nerespectarea comportamentului considerat social dezirabil i adecvat, precum i tensiunea acumulat în anticiparea acestor emo ii, poate predispute o persoan s simt vinov ia sau ru inea (Ferguson et al., 2000). De i con in caracteristici de baz similare, autorii sunt de obicei de acord c ru inea i vinov ia sunt emo ii diferite, descriu propriile rela ii, antecedente i consecin e în s n tatea mintal (Tangney et al., 2007).

O perspectiv clar asupra acestor distinc ii a permis dezvoltarea unei literaturi de specialitate care vizeaz evaluarea asociierilor diferen iale dintre ru ine i vinov ie, cu simptome anxioase i depresive. Într-un studiu din 2009, au fost analizate în mod special efectele predispozi iei la ru ine asupra simptomelor depresive la preadolescen i i adolescen i. Proiectul a cuprins aproximativ 140 de voluntari cu vârste cuprinse între 11 i 16 ani i a descoperit c adolescen ii care au prezentat o mai mare predispozi ie de a resim i ru ine aveau, de asemenea, mai multe anse s aib simptome de depresie (De Rubeis & Hollenstein, 2009). Este eviden iat , de asemenea, o leg tur între predispozi ia de a resim i ru ine i anxietate, tulburarea de anxietate social i tulburarea de anxietate generalizat (Fergus et al., 2010). Ru inea excesiv este asociat cu probleme de anxietate social , ruminare, depresie (Ferguson et al., 1999).

Pentru a experimenta ruinea și vinovăția este necesar un nivel de conștiință de sine și deci de reflectare asupra sinelui, în alegerea de norme și valori, precum și responsabilitatea de a le respecta (Kim et al., 2011; Tracy, Robins & Tangney, 2007). Aadar, ruinea și vinovăția sunt aezate în categoria „emoiilor auto-reflexive” (Tangney, 1990). Față de emoțiile de bază sau primare, cum ar fi furia, mânia, bucuria și fericirea, emoțiile auto-reflexive implică mai mult complexitate cognitivă, prin urmare, sunt experimentate mai târziu în dezvoltare (Kim et al., 2011). Emoțiile auto-reflexive presupun dezvoltarea conștiinței de sine, a reprezentării de sine și în alegerea standardelor utilizate în comparația socială cu alți oameni, apărând mult mai târziu decât emoțiile primare sau de bază (de exemplu, frică – opt-zece luni; furie – patru-ase luni; bucurie – trei luni) (Stănculescu, 2011).

Unele emoții auto-reflexive încep să se dezvolte în cel de-al doilea an de viață, dar majoritatea, inclusiv vinovăția, apar în cursul celui de-al treilea an (Stănculescu, 2011).

Sentimentele de vinovăție semnalează un comportament inacceptabil sau indezirabil social și motivează acțiuni reparatorii pentru a ușura tensiunea creată (Lewis, 1971; Tangney et al., 2007). Vinovăția este recunoscută pentru a consolida legăturile sociale și atașamentul, trezind dorința pentru apropierea de ceilalți (Baumeister et al., 1994; Ferguson et al., 1991).

Această emoție apare ontogenetic după vârsta de doi ani, când copilul este capabil să înțeleagă că se află într-o stare de dependență de ceilalți (părinți), de sprijinul și iubirea lor. Atunci când intensitatea vinovăției este disproporționată, este posibil să se transforme într-o experiență copleșitoare. Capacitatea de a simți culpabilitatea, la un nivel adecvat gravității situației care provoacă emoțiile de vinovăție, reflectă începutul maturității afective și capacitatea de a realiza relații interpersonale sănătoase (Stănculescu, 2011). Alte studii arată că vinovăția a fost asociată cu mijloace constructive de combatere a furiei (Tangney & Dearing, 2002; Tangney, Wagner, Hill-Barlow, Marschall & Gramzow, 1996), cu comportamentul prosocial (Menesini & Camodeca, 2008; Olthof, 2012) și niveluri scăzute de agresiune (Roos et al., 2011; Roos et al., 2014; Tangney et al., 1992; Tangney et al., 1996). O lipsă cronică de vinovăție este un semn distinctiv al unei tinereți extrem de agresive (Frick & White, 2008).

A adar, experien a vinov iei este adesea înso it de un sentiment de tensiune, de remu care i de regret pentru ac iunile care au înc lcat normele i, în loc s provoace r spunsurile defensive i de represalii care sunt caracteristicile ru inii, acest sentiment de tensiune i regret tinde s motiveze ac iunea reparatorie, ca de exemplu, m rturisirea, scuzarea, repara ia (De Hooge et al., 2007; Ketelaar & Au, 2003, Lewis, 1971; Sheikh & Janoff-Bulman, 2010; Tangney, Miller, Flicker & Barlow, 1996; Tangney et al., 1996).

Unii autori consider c este posibil ca sentimentele de vinov ie s fie mai predispuse la schimb ri constructive ale comportamentului viitor, deoarece ceea ce este în discu ie nu este un sine defectuos, ci un comportament defectuos.

Privitor la sentimentele de ru ine, cei mai mul i autori sunt de acord c sunt generate de evaluarea negativ a sinelui. Aceasta implic confruntarea cu ceea ce ei numesc „identitate nedorit ” (Olthof et al., 2000) i teama pentru evalu rile sinelui nedorit de c tre ceilal i. Sentimentele de ru ine implic o concentrare dureroas asupra sinelui, iar experien a ru inii este adesea înso it de un sentiment de lips de valoare, neputin , mic orare i expunere (Tangney et al., 1992).

Deoarece ru inea este greu tolerabil , oamenii afla i în mijlocul unei experien e ru inoase recurg adesea la oricare dintre o serie de modalit i defensive, precum c utarea de a ascunde faptele sau pe sine, sau încercarea de a sc pa de sentimentul ru inos negând responsabilitatea (Lewis, 1971; Lindsay-Hartz et al., 1995; Tangney et al., 1996). Un alt comportament frecvent în situa ia ru inii cople itoare este cel de externalizare a vinov iei i de a implica pe ceilal i ca fiind responsabili de ac iunea care de fapt le apar ine (Stuewig et al., 1996; Stuewig et al., 2010). Asocierea cu comportamentele agresive este i ea bine documentat , indicând c ru inea excesiv conduce la comportamente de furie, ac iuni ira ionale în care îi implic pe al ii i care pot ajunge uneori la ac iuni excesiv de agresive i distructive (Tangney et al., 1996).

Unii autori sugereaz (Stuewig et al., 2010) c ru inea ar trebui s fie pozitiv legat de agresiune, în timp ce vinov ia poate servi drept factor de protec ie, cu toate c aici autorii consider c sunt necesare studii mai aprofundate pentru clarific ri.

Cercetările au mai arătat că tendința de a experimenta rușinea este asociată cu o varietate de probleme psihologice: anxietate, depresie, comportamente obsesiv-compulsive, psihotism, precum și tulburare de stres posttraumatic (Ferguson et al., 2000; Orth et al., 2006; Tangney et al., 1992).

Un studiu obținut din meta-analiza a 108 cercetări care au angajat 22.411 participanți (Kim et al., 2011) s-a concentrat pe a rezuma cantitativ amploarea asocierilor rușinii și vinovăției cu simptomele depresive. Astfel, au fost înregistrate asocieri semnificativ mai slabe ale vinovăției decât ale rușinii, cu simptomele depresive. Pe de altă parte, asocierea vinovăției cu simptomele de depresie a fost nediferențiată statistic de asocierea a două variante inadaptative ale vinovăției: vinovăția contextual-inadaptativă, implicând responsabilitatea exagerată pentru evenimente incontrolabile, și vinovăția generalizată, care inundă, implicând vinovăția separat de contextele concrete.

În general însă, se pare că rușinea este adesea emoția mai distructivă. Putem afirma, a adăuga, că părinții și profesorii, precum și toți cei implicați în creșterea și educația copiilor, ce doresc să încurajeze un comportament de răspuns constructiv al copiilor, ar fi bine să evite utilizarea metodelor de interacțiune (în cadrul procesului didactic și al parentajului) care conduc la rușinea și vinovăție, alegând în schimb să îi ajute pe copii să înțeleagă efectele acțiunilor lor asupra celorlalți și să producă iuni reparatorii și auto-corective.

Donald L. Nathanson (D.L. Nathanson, interviu, 8 Septembrie 2003), un autor consacrat al domeniului de studiu privind rușinea și vinovăția, creator al modelului teoretic denumit „Busola rușinii”, în interviul privind rolul afectelor în învățare, respectiv modul cum rușinea exacerbează dificultățile de citire, face o observație pertinentă: când ne gândim la educație - spune el - în la procesul de educație, deseori acționăm ca și cum educația este doar despre felul în care un copil primește informații și le prelucrează.

Spre surprinderea majorității oamenilor, educația se referă la emoție, spune autorul. Momentul rușinii îi face pe copii să nu poată gândi clar. Nathanson numește acest moment „oc cognitiv” și îl poziționează într-un tablou de mecanisme fiziologice. Ocul cognitiv produce reflectarea asupra și a altor experiențe pe care copilul le-a avut legat de această rușine. Experiențe de ineficiență, inadecvare, nepregătire inundă, dintr-o dată, mentalul nu mai

este focalizat asupra materialului tip rit pe pagin sau asupra sarcinii, ci este confruntat cu o mulime de experien e similare legate de ru ine i care au de-a face cu acel sine indezirabil, cel mai r u sine posibil.

Într-o situa ie de înv are în clas , acel moment de ru ine poate deveni cople itor pentru copilul care se poate sim i expus. Situa ia difer atunci când înv area are loc „unul-la-unul” acas , al turi de persoane care ofer siguran i sus inere, momentul de ru ine nefiind atât de toxic. Dar când este la coal i înv area are loc în clas , pentru copil exist riscul constant de ru ine, gre elile sale sunt subiectul discu iei între colegi, al corec iei aspre sau inferiorizante, rezultatul cu valoare sc zut deseori fiind identificat cu persoana copilului. Pentru copilul care este în proces de înv are a citirii, o performan slab poate duce la teama de a nu fi asimilat i redus la ea.

Cu cât un copil are mai multe probleme de citire într-o situa ie de clas , continu Nathanson, cu atât este mai probabil ca acesta s experimenteze ru ine i s afecteze interesul normal pentru activitatea de lectur . Retragerea ca r spuns la ru ine este una din cele mai frecvente atitudini. Mai mult, ru inea experimentat frecvent adânce te incapacitatea: cu cât mai des copilul experimenteaz întreruperea de la exersarea lecturii, pe care o realizeaz ocupându-se cu sentimentele de ru ine, cu atât mai pu in sau mai lent va evolua în înv are. Nathanson arat c r spunsul normal la ru ine este accentuarea ambiguit ii i a confuziei.

Experien ele legate de ru ine ofer copilului r spunsuri despre cine este el i are consecin e uria e asupra modului în care se vede în raport cu ceilal i; ca urmare, spune Nathanson, îl oblig la a se ap ra de acest sentiment negativ într-o serie de moduri pe care le nume te „Busola ru inii” (*Compass of Shame*). Cei patru poli ai Busolei ru inii sunt: *retragerea, atac asupra sinelui, evitarea i atac asupra celuilalt*. Destul de curând, copilul înva to i cei patru poli. Rolul lecturii în acest context este destul de important, consider autorul Busolei, pentru c este experien a major pe care o au copiii când într în procesul de educa ie i, dac se confrunt cu e cul i nu pot citi, atunci ei sunt expu i unei cantit i inutile de experien legat de ru ine, pe care trebuie s o dep easc , atunci când ei sunt cel mai pu in pricepu i la a gestiona sentimentul complex care este ru inea.

Societatea oferă multe modalități de a repara situațiile care provoacă vinovăție, inclusiv scuze, plata unor penalități financiare și executarea unor pedepse; în același sens, ritualurile religioase, cum ar fi confesiunea, spovedania, pot ajuta, de asemenea, să ne confruntăm cu vinovăția, de aceea copingul legat de vinovăție este adesea mai facil decât depresiunea inițială. Rușinea are o persistență mult mai durabilă pentru că pare că este mult mai ușor să acceptăm un comportament durabil sau indezirabil decât să acceptăm de sine.

2. Studiu asupra emoțiilor auto-reflexive de rușine și vinovăție ale copilului mic în mediul colar și familial: relația cu dezvoltarea simptomatologiei, comportamentelor și atitudinilor asociate anxietății

2.1. Obiective

Acest studiu urmărește verificarea existenței unei corelații între nivelul rușinii și vinovăției și comportamentele/atitudinile marcate de anxietate la copiii colari, verificarea mamei în care anxietatea este observabilă în familie și în mediul educațional, iar pe de altă parte, verificarea existenței unor diferențe de manifestare a simptomelor anxioase la copil în mediul colar față de cel familial.

2.2. Caracteristicile lotului de respondenți

Având în vedere că cercetarea a implicat copii, prin intermediul cadrelor didactice, a fost urmărit respectarea confidențialității, prin reducerea datelor de identificare consemnate (de exemplu, pentru copii s-au solicitat doar inițialele numelui și vârsta), și prin solicitarea făcută respondenților prin intermediul sigilei în plic chestionarele autoadministrate.

Lotul de cercetare este compus din 341 copii, precum și prin intermediul acestora (341) și 23 de cadre didactice (învățători și diriginți). Respondenții sunt copii colari cu vârste cuprinse între 5 și 12 ani, înrolați în clasele 1-5, provenind din mediul urban și rural. Cercetarea a fost condusă în coli din județele Prahova, Argeș, Teleorman, Ilfov, Dâmbovița, Giurgiu și București, lotul de respondenți copii fiind compus din 162 de fete (reprezentând un procent de

47,5% din totalul participanților) și 179 de băieți (reprezentând un procent de 52,5%), cu o medie de vârstă de 9,35 ani (std. dev: 1,643).

2.3. Metoda de cercetare

Studiul a utilizat o metodă cantitativă, respectiv ancheta pe bază de chestionar administrat (copiilor școlari) și autoadministrat (pentru cadrele didactice și părinți), astfel:

- un chestionar de tip *omnibus* administrat de către operatorii de interviu copiilor, conținând: date factuale (genul, vârsta, clasa), chestionarul *Brief Shame Guilt Questionnaire for Children* (BSGQ-C – tradus și adaptat după Novin și Rieffe, 2015, cu acordul autorilor), chestionarul *Revised Children's Anxiety and Depression Scale* (RCADS-25 for Children – tradus și adaptat după Chorpita, Ebesutani și Spence, 2015, cu acordul autorilor). Chestionarul BSGQ-C este compus din 6 itemi pentru dimensiunea „Rușine” și 6 itemi pentru dimensiunea „Vinovăție”, în timp ce chestionarul RCADS-25 for Children este compus din 25 de itemi care măsoară nivelul anxietății și al depresiei la copii;
- chestionarul *Revised Children's Anxiety and Depression Scale for Caregiver* autoadministrat de către părinți și cadrele didactice (RCADS-25 for Caregiver – tradus și adaptat după Chorpita, Ebesutani și Spence, 2015, cu acordul autorilor). Chestionarul RCADS-25 for Caregiver este compus din 25 de itemi care măsoară nivelul anxietății și al depresiei la copii, evaluarea făcându-se prin intermediul părinților și/sau cadrelor didactice.

Atât instrumentul BSGQ-C, cât și RCADS-25 for Children și RCADS-25 for Caregiver, au înregistrat o bună consistență internă după traducerea și adaptarea în limba română (BSGQ-C: $\alpha = .779$; RCADS-25-Children $\alpha = .864$, RCADS-25-Caregiver: $\alpha = .866$).

2.4. Rezultate

Analiza datelor arată că rușinea nu corelează cu vârsta, ceea ce înseamnă că nivelul rușinii nu crește, ci tinde să rămână constant în funcție de vârstă.

Elementele de maturizare nu produc diferențe, competențele crescute provenite din evoluția în vârstă nu arată creșterea competențelor de gestionare a răspunsurilor bazate pe ruine, în contextul situațiilor de viață. Studiul arată că, până la vârsta de 12 ani, copilul colar nu are în mod independent, fără îndrumare specifică, capacitatea de a diminua răspunsurile bazate pe ruine, atunci când ele sunt disfuncționale.

Pe de altă parte, vinovăția corelează slab pozitiv, cu diferențe semnificative, cu vârsta ($r=.144$, $p=.008$), copiii mai mari resimt îndoieli mai des sentimente de vinovăție.

Studiul urmărește să verifice măsura în care anxietatea este observabilă în familie și în sistemul educațional. Scorurile înregistrate de copii pentru RCADS-25 (simptomele de depresie și de anxietate) au corelat mediu semnificativ cu răspunsurile pozitive ($r=.430$, $p=.000$) și slab pozitiv, cu diferențe semnificative, cu cele ale cadrelor didactice ($r=.245$, $p=.000$). Totuși, pentru 159 de copii din cei 341, rata mare a non-răspunsurilor din partea cadrelor didactice, anularea unor chestionare pentru răspunsuri inconsistente, precum și corelațiile de mai sus, arată o reticență în exprimarea răspunsurilor, fie în aprecierea situațiilor.

Studiul urmărește, de asemenea, măsura în care ruinea și vinovăția corelează cu simptomele anxioase. Datele au arătat că ruinea și vinovăția la copiii colari cu vârsta până în 12 ani corelează slab pozitiv, cu diferențe semnificative (ruine: $r=.123$, $p=.023$ și vinovăție: $r=.256$, $p=.008$), cu simptomele anxioase și depresive (RCADS-25).

Totodată, s-a constatat că nu există diferențe de manifestare a simptomelor anxioase între mediul colar și cel familial și că – în general – părinții și cadrele didactice pot observa caracteristicile comportamentale și atitudinale ce semnaleză prezența anxietății. Scorurile RCADS-25 pentru părinți și pentru cadre didactice au corelat slab pozitiv, cu diferențe semnificative ($r=.254$, $p=.000$).

3. Concluzii, discuții și recomandări

O limită întâlnită în evaluările părinte-copil, care trebuie luată în discuție și

în cercetarea de față, este dat de starea de moment a printelui, atunci când acesta relatează anumite comportamente și simptome (Friedberg et al., 2013). Cu alte cuvinte, corelația slab pozitivă dintre răspunsurile date de copil și cele date de părinte poate fi generată și de dispoziția acestuia din urmă. Diferențele de evaluare copiii – părinți – profesori sunt date de motivele și obiectivele diferite: părinții pot privi evaluarea ca pe un proces de identificare a problemelor, copiii pot avea ca scop minimizarea problemelor etc. Totodată, autorii au mai arătat că, în timp ce părinții privesc copilul ca fiind sursa problemei respective, copilul privește problema ca înănd de un alt context; alte studii au arătat că părinții tind să evalueze mai corect comportamentele și problemele de externalizare, în timp ce copiii pot relata cu acuratețe propriile trăiri emoționale (Friedberg et al., 2013).

Cu toate acestea, se recomandă în evaluarea clinică a copiilor cu privire la manifestările anxioase și utilizarea relațiilor părinților. Prin identificarea punctelor de convergență și divergență, autorii (Friedberg et al., 2013) au arătat cum apar factori noi de luat în calcul pentru o intervenție, cum ar fi: măsura în care părinții tind să minimalizeze sau să amplifice simptomatologia copilului, precum și măsura în care copilul poate să-și observe propriile comportamente și trăiri. În plus, atunci când atât părintele, cât și copilul au scoruri asemănătoare pentru un anumit item, aceasta constituie o dovadă clară că acea problemă este relevantă pentru studiu.

Comparativ cu studiile menționate, lucrarea de față include și cadrele didactice. Deși prezintă limitări precum cele arătate mai sus, datele studiului sunt consistente în legătură cu posibilitatea părinților și a cadrelor didactice de a observa tabloul manifestărilor anxioase la copil. Cu toate acestea, răspunsurile cadrelor didactice au corelat mai slab cu răspunsurile copiilor decât cele ale părinților. Rata mare a non-răspunsurilor din partea cadrelor didactice, anularea unor chestionare pentru răspunsuri inconsistente, precum și corelațiile din analiză, sprijină concluziile noastre conform căreia este necesară susținerea cadrelor didactice prin oferte de educație psihologică aplicată.

De asemenea, datele arată că nu există diferențe de manifestare a simptomelor anxioase între mediul școlar și cel familial, copiii fiind înclinați să manifeste aceleași comportamente la școală ca și acasă. Ca urmare, în

ambele medii ei pot fi identificate timpuriu în legătură cu predispozițiile către anxietate și pot fi dezvoltate metode de prevenție. De asemenea, o bună comunicare și un parteneriat autentic între școală și familie ar putea confirma observațiile ambelor părți sau aduce date noi.

Atât părinții cât și cadrele didactice au nevoie să cunoască importanța emoțiilor autoreflexive în procesele de învățare, să fie antrenate în metode de diminuare a comportamentelor de apărare negative ca răspuns la rușine și vinovăție, cum ar fi retragerea, abandonul sarcinilor, izolarea, răspunsurile agresive sau ostile.

Studiul a obținut date care susțin în perspectiva conform cercetării rușinea și vinovăția la copiii cu vârste cuprinse între 5 și 12 ani pot fi asociate cu simptomele anxioase și depresive, ca urmare discutiile care se deschid aici pot fi conduse în mai multe direcții.

Utilizarea în exces de către adulții responsabili de educație a metodelor de interacțiune care predispun copilul la răspunsuri de rușine și vinovăție poate să facă parte dintr-o convingere tradițională că rușinea și vinovăția sunt mai degrabă benefice dezvoltării. Studiul de față sprijină perspectiva în care modalitățile de interacțiune cu copilul în educație sunt bazate pe identificarea practicilor școlare, a acțiunilor profesorilor și a interacțiunilor dintre elevi care generează rușinea, considerând că acesta este primul pas în a face din școală un loc mai bun pentru învățare și dezvoltare. Următorul pas este căutarea și promovarea strategiilor pedagogice alternative, care reduc sau elimină răspunsurile marcate de rușine la copii (Monroe, 2009).

Facilitatori ai răspunsurilor marcate de rușine identificate în școală includ competiția academică, cultivată în detrimentul cooperării, gruparea pe abilități și performanță, tehnici necorespunzătoare de managementul clasei, ridiculizarea și intimidarea practicate între colegi, dezinteresul, insensibilitatea sau ostilitatea cadrelor didactice. La acestea se adaugă atitudinea cadrelor didactice, dar și a colectivului de elevi, față de eșecul academic. Se impune aici, mai întâi, cultivarea la copii a unei cu totul alte perspective față de „a greși” ca parte componentă a învățării.

În această perspectivă nu dorim să diminuăm răspunderea; copiii ar trebui să li se solicite asumarea responsabilității pentru acțiunile lor; totuși, așa cum afirmă Tangney și Dearing (2002, p. 184), „se pune accent pe comportamentul și nu pe persoană”. Mai concret, se recomandă evitarea tehnicilor de disciplinare și de interacțiune care se bazează pe ridiculizarea copilului, criticarea cu sensul diminuării și inducerii rușinii în condiții publice pentru a controla comportamentul elevilor. Răspunderea pentru consecințele faptelor este, de asemenea, un obiectiv al educației bazate pe dezvoltare, iar rușinea și vinovăția în exces stimulează mai degrabă comportamente contrare.

Referințe



- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115(2), 243–267. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.243>
- Chorpita, B. F., Ebesutani, C., & Spence, S. H. (2015). *Revised Children's Anxiety and Depression scale: users guide*. <http://www.childfirst.ucla.edu/RCADSUsersGuide20150701.pdf>
- de Hooge, I., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. (2007). Moral sentiments and cooperation: Differential influences of shame and guilt. *Cognition & Emotion*, 21(5), 1025-1042. <https://doi.org/10.1080/02699930600980874>
- De Rubeis, S., & Hollenstein, T. (2009). Individual differences in shame and depressive symptoms during early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 477–482. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.019>
- Fergus, T., Valentiner, D., McGrath, P., & Jencius, S. (2010). Shame- and guilt-proneness: Relationships with anxiety disorder symptoms in a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(8), 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.06.002>
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35(2), 347–357. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.347>
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Eyre, H. L., Vollmer, R., & Ashbaker, M. (2000). Context effects and the (mal)adaptive nature of guilt and shame in children. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 319-345.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62(4), 827–839. <https://doi.org/10.2307/1131180>
- Frick, P. J., & White, S. F. (2008). Research Review: The importance of callous-

- unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 359-375. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x>
- Friedberg, R. D., McClure, J. M., & Garcia, J. H. (2013). *Tehnici de terapie cognitive pentru copii i adolescen i. Instrumente pentru optimizarea practicii clinice*. Editura ASCR.
 - Ketelaar, T., & Au, W. T. (2003). The effects of feelings of guilt on the behaviour of uncooperative individuals: An affect-as-information interpretation of the role of emotion in social interaction. *Cognition and Emotion*, 17(3), 429-453. <https://doi.org/10.1080/02699930143000662>
 - Kim, S., Thibodeau, R., & Jorgensen, R. S. (2011). Shame, guilt, and depressive symptoms: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 137(1), 68-96. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021466>
 - Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. International Universities Press.
 - Lindsay-Hartz, J., de Rivera, J., & Mascolo, M. (1995). Differentiating shame and guilt and their effects on motivation. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp.274-300). Guilford.
 - Menesini, E., & Camodeca, M. (2010). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X205281>
 - Monroe, A. (2009). Shame Solutions: How Shame Impacts School-Aged Children and What Teachers Can Do to Help. *The Educational Forum*, 73, 58-66.
 - Novin, S., & Rieffe, C. (2015). Validation of the Brief Shame and Guilt Questionnaire for Children. *Personality and Individual Differences*, 85, 56-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.028>
 - Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 371-388. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.680300>
 - Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 51-64. <https://doi.org/10.1348/026151000165562>
 - Orth, U., Berking, M., & Burkhardt, S. (2006). Self-Conscious Emotions and Depression: Rumination Explains Why Shame But Not Guilt is Maladaptive. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(12), 1608-1619. <https://doi.org/10.1177/0146167206292958>

- Roos, S., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, *50*(3), 941-946.
<https://doi.org/10.1037/a0033904>
- Roos, S., Salmivalli, C., & Hodges, E. V. E. (2011). Person \times context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*, *20*(4), 685–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00603.x>
- Sheikh, S., & Janoff-Bulman, R. (2009). The ‘Shoulds’ and ‘Should Nots’ of Moral Emotions: A Self-Regulatory Perspective on Shame and Guilt. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *36*(2), 213-224.
<https://doi.org/10.1177/0146167209356788>
- Stanculescu, E. (2011). Self-reflexive emotions. *Revista de Psihologie*, *57*(4), 340–348.
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Kendall, S., Folk, J. B., Meyer, C. R., & Dearing, R. L. (2015). Children’s proneness to shame and guilt predict risky and illegal behaviors in young adulthood. *Child psychiatry and human development*, *46*(2), 217–227. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0467-1>
- Stuewig, J., Tangney, J. P., Heigel, C., Harty, L., & McCloskey, L. (2010). Shaming, blaming, and maiming: Functional links among the moral emotions, externalization of blame, and aggression. *Journal of Research in Personality*, *44*(1), 91–102.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.005>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, *58*, 345–372.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Emotions and social behavior. Shame and guilt*. Guilford Press. <https://doi.org/10.4135/9781412950664.n388>
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 797-809. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.797>
- Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(6), 1256–1264. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.6.1256>
- Tangney, J. P., Wagner, P., Fletcher, C., & Gramzow, R. (1992). Shamed into anger? The relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(4), 669-675.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.62.4.669>
- Tangney, J. (1990). Assessing Individual Differences in Proneness to Shame and Guilt: Development of the Self-Conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(1), 102-111.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.1.102>

- Tracy, J. L., Robins, R. W., & Tangney, J. P. (Eds.). (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. Guilford Press.

<p>The online version of this article can be found at: http://revped.ise.ro/category/2020-en/</p>  <p><i>This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i></p> <p><i>To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.</i></p>	<p>Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la: http://revped.ise.ro/category/2020-ro/</p>  <p><i>Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.</i></p> <p><i>Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.</i></p>
--	--

BOARD OF DIRECTORS:

Researcher Mihai JIGĂU, PhD. Institute of Educational Sciences, Romania
Prof. emeritus Viorel NICOLESCU, PhD. University of Bucharest, Romania
Prof. Constantin CUCOȘ, PhD. "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, Romania

REVISTA
DE
PEDAGOGIE

JOURNAL
OF
PEDAGOGY

EDITORIAL BOARD:

Prof. Gabriel ALBU, PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania
Researcher Otilia APOSTU, PhD. N.C.P.E.E. - E.R.U.*, Romania
Alexandru BOBOC, PhD. Romanian Academy
Researcher Laura Elena CĂPIȚĂ, PhD. N.C.P.E.E. - E.R.U.*, Romania
Prof. Carmen CREȚU, PhD. "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, Romania
Lecturer Alina Narcisa CRIȘAN, PhD. Tehnical University of Cluj-Napoca, Romania
Senior lecturer Roxana ENĂCHE, PhD. Vice-President, Association "Teachers' Academy", Romania
Prof. Irfan ERDOGAN, PhD. University of Istanbul, Turkey
Prof. Natasha Angelska GALEVSKA, PhD. "Cyril and Methodius" University of Skopje, Macedonia
Prof. Dimitrios B. GOUDIRAS, PhD. University of Macedonia, Thessaloniki, Greece
Researcher Atwell GRAHAM, PhD. University of Wales, United Kingdom
Researcher Irina HORGA, PhD. N.C.P.E.E. - E.R.U.*, Romania
Prof. Violeta MIRCHEVA, PhD. National Institute of Education, Bulgaria
Prof. Ioan NEACȘU, PhD. University of Bucharest, Romania
Prof. Rodica NICULESCU, PhD. "Transilvania" University of Brașov, Romania
Prof. Aleksandra PEJATOVIĆ, PhD. University of Belgrad, Serbia
Prof. Rossitsa PENKOVA, PhD. "K. Ohridski" University of Sofia, Bulgaria
Lecturer Ana-Maria Aurelia PETRESCU, PhD. "Valahia" University of Târgoviște, Romania
Prof. Dan POTOLEA, PhD. University of Bucharest, Romania
Prof. Athina SIPITANOU, PhD. University of Macedonia, Thessaloniki, Greece
Prof. Emil STAN, PhD. Petroleum-Gas University of Ploiești, Romania
Acad. Alexandru SURDU, Romanian Academy
Prof. Nikos TERZIS, PhD. "Aristotle" University of Thessaloniki, Greece
Researcher Simona Luciana VELEA, PhD. N.C.P.E.E. - E.R.U.*, Romania
Prof. Pavel ZGAGA, PhD. University of Ljubljana, Slovenia
*National Center for Policy and Evaluation in Education - Education Research Unit

ISSUE COORDINATORS:

Researcher Oana IFTODE, Researcher Ancuța PLĂEȘU, PhD

EDITOR:

Miruna Luana MIULESCU

GRAPHIC DESIGNER AND DTP:

Vlad PASCU

JOURNAL BINDING:

Constantin CHIȚU

Print ISSN: 0034-8678

Online ISSN: 2559-639X

Indexing: CEEOL, Citefactor, Crossref, De Gruyter (IBZ and IBR), DOAJ, EBSCO, ERIH Plus, Google Academic and Ulrichweb. The articles on Higher Education can also be indexed in HEDBIB.

The information and views set out in the published contributions are those of the author(s) and do not necessarily reflect the official opinion of the Journal of Pedagogy.



CONTACT: 37 Știrbei Vodă Street, sector 1, Bucharest 010102

Tel.: 004 021 314.27.83 Fax: 004 021 312.14.47

E-mail: revped@ise.ro Webpage: <http://revped.ise.ro>

2020 (1)
LXVIII

STIMAȚI CITITORI,

Revista de pedagogie își propune, ca și până acum de altfel, să popularizeze rezultatele cercetării științifice în domeniul educației la nivel național și internațional, să dezbată puncte de vedere și aspecte de actualitate din domenii precum management școlar, curriculum, evaluare, educație permanentă, consilierea și orientarea carierei. Revista contribuie astfel la facilitarea schimbului de experiență și la consolidarea pregătirii riguroase și consecvente a resurselor umane din domeniul educației.

Revista de pedagogie reprezintă o sursă valoroasă de documente care trebuie să facă parte din biblioteca profesorilor, a tinerilor care se pregătesc pentru cariera didactică și a celor interesați de progresele, direcțiile de dezvoltare, inovațiile și bunele practici în domeniul educațional.

Vă informăm că redacția dispune, pentru consultare, de colecția *Revistei de pedagogie* pe anii 1995-2015, precum și, pentru vânzare, de diferite numere din perioada 2010-2019.

Pentru informații suplimentare privind prețul unui exemplar al *Revistei de pedagogie* și modalitățile de achiziționare vă stăm la dispoziție la sediul revistei din strada Știrbei Vodă nr. 37, sector 1, București, tel.: 021-3142783, e-mail: revped@ise.ro, <http://revped.ise.ro>.

Vă mulțumim,

REDAȚIA

Revista de Pedagogie/Journal of Pedagogy

2020 (1) • LXVIII

Print ISSN: 0034-8678

Online ISSN: 2559-639X