

CALITATEA VIETII

Revistă de politici sociale

Anul XXII • Nr. 3 • 2011

CUPRINS

PROGRAMUL „ȘCOALĂ DUPĂ ȘCOALĂ”

Ioan MĂRGINEAN, Gabriela NEAGU, Flavius MIHALACHE, Marian VASILE – Programul „Școală după școală: Un sprijin necesar pentru elevii de etnie romă și turcă din județul Constanța”	227
Gabriela NEAGU – „Efectul școală” asupra performanțelor educaționale ale elevilor	239
Marian VASILE – Factori care favorizează un parcurs școlar pozitiv.....	267
Flavius MIHALACHE – Abandonul școlar în opt școli din mediul urban	281

POLITICI SOCIALE

Cristina DÂMBOEANU – Fenomenul recidivei în România.....	295
Doru BUZDUCEA, Florin LAZĂR – Profilul părinților adoptivi din România și motivația adopției copiilor greu adoptabili	313

QUALITY OF LIFE

A Journal of Social-Policy Issues

Vol. XXII • No. 3 • 2011

CONTENTS

THE PROGRAMME "SCHOOL AFTER SCHOOL"

Ioan MĂRGINEAN, Gabriela NEAGU, Flavius MIHALACHE, Marian VASILE – The “School after school” programme: a necessary support for Rroma and Turkish pupils in the Constanta county, Romania.....	227
Gabriela NEAGU – The “school effect” on educational performances of pupils.....	239
Marian VASILE – The factors that favours a positive scholar pathway.....	267
Flavius MIHALACHE – The phenomena of outdrop in eight Romanian schools from urban areas	281

SOCIAL POLICY

Cristina DÂMBOEANU – The recidivism phenomena in Romania	295
Doru BUZDUCEA, Florin LAZĂR – The profile of adoptive families from Romania and motivation of the adoption of special needs children	313

PROGRAMUL „ȘCOALĂ DUPĂ ȘCOALĂ: UN SPRIJIN NECESAR PENTRU ELEVII DE ETNIE ROMĂ ȘI TURCĂ DIN JUDEȚUL CONSTANȚA”¹

IOAN MĂRGINEAN
GABRIELA NEAGU
FLAVIUS MIHALACHE
MARIAN VASILE

Obiectivul demersului de față este să prezentăm și să analizăm unele rezultate ale cercetărilor efectuate în 8 școli din 5 orașe din țară în cadrul proiectului „Un sprijin necesar pentru elevii de etnie romă și turcă din Județul Constanța”. Mai exact vom avea în vedere profilul școlilor incluse în cercetare, a unor cazuri de succes în evitarea abandonului școlar de către elevi, dar și revenirea în școală a celor care anterior au abandonat-o, pentru ca în final să avansăm un ghid de bune practici în școală în vederea prevenirii și reducerii fenomenului de abandon existent. Unele rezultate ale cercetării demonstrează că este posibil acest lucru.

Cuvinte-cheie: educație, abandon școlar, reinserție școlară.

INTRODUCERE

Este un fapt indubitabil că, în societatea contemporană și cu atât mai mult în faza ei de societate bazată pe cunoaștere, care devine tot mai evidentă în prezent, învățământul are un rol deosebit de important pentru fiecare persoană în parte, cât și pentru societate ca întreg. O astfel de afirmație generală este mai mult sau mai puțin valabilă pentru cazurile concrete fie că avem în vedere nivelul societal, fie cel individual, în funcție de dezvoltarea și de performanța sistemului de învățământ dintr-o țară sau alta, precum și în funcție de cariera educațională și competențele dobândite de către o anumită persoană. Este cert însă că în țările dezvoltate există un sistem de educație dezvoltat, obținut prin investiții consistente, publice și

Adresele de contact ale autorilor: Ioan Mărginean, Gabriela Neagu, Flavius Mihalache, Marian Vasile, Institutul de Cercetare a Calității Vieții al Academiei Române, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, București, România, e-mail: imargin@iccv.ro; gabi.neagu@iccv.ro; fmihalache@iccv.ro; marian@iccv.ro.

¹Proiectul POSDRU tip FEN 23/2.2/G/40709, solicitant Școala generală cu clasele I–VIII „Spiru Haret”, Medgidia, Județul Constanța, parteneri Consiliul local Medgidia și Institutul de Cercetare a Calității Vieții, cărui i-a revenit componenta de cercetare.

personale, pentru ca apoi beneficiile să se răsfrângă la nivelul întregii societăți și al persoanelor în cauză.

Nu întâmplător Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD), începând cu anul 1990, în cadrul Rapoartelor Dezvoltării Umane, calculează un indice al dezvoltării umane (IDU) pe țări, în care intră și un indice al educației, alături de cei ai Produsului intern brut și Speranței de viață la naștere. Indicele educației este calculat, la rândul său, din 2 indicatori, respectiv Rata cuprinderii școlare și Rata alfabetizării (UNDP, 1990–2009).

În România, valorile indicatorilor educației, ca și ale celorlalți care intră în construcția IDU, precum și ale acestuia din urmă, se situează la niveluri modeste, cu mult sub potențialul de dezvoltare al țării. De exemplu, Rata cuprinderii școlare a copiilor și tinerilor în vârstă de 6–24 ani, pentru anul 2007, avea o valoare de 79,2%, ceea ce situa România pe poziția 56 în lume din 182 de țări, iar în privința Ratei de alfabetizare a populației în vârstă de peste 15 ani, România ocupa locul 54 (cu 97,6%). Prin urmare, și valoarea indicelui compozit IDU plasa România doar pe poziția 60 în lume. Menționând această realitate nu intenționăm nicidecum să aducem vreun blam învățământului românesc, ci să atragem atenția asupra nevoii de adaptare a unor politici publice adecvate pe măsura importanței domeniului (Mărginean, 2009, 2010).

Un caz cu totul aparte îl constituie situația copiilor proveniți din familii dezavantajate social, care, dacă ajung să fie înscriși în învățământ, adesea îl părăsesc foarte timpuriu. Dacă ne referim la populația de romi, apar și elemente suplimentare de natură culturală și stil de viață care nu numai că nu favorizează incluziunea școlară, dar chiar o împiedică (Zamfir și Zamfir, 1993). Deși cunoscută, pe parcurs adoptându-se unele măsuri de sprijin, situația respectivă nu s-a schimbat radical în ultimii 20 de ani.

Nu este lipsit de relevanță să aducem aici în atenție o decizie cu totul greșită luată în anul 1990 și anume de a se renunța la învățământul obligatoriu de 10 ani și readucerea lui la nivelul a 8 clase. Măsura a determinat o diminuare cu peste 10 puncte procentuale a ratei cuprinderii școlare în România. Ulterior s-a recuperat decalajul, dar în prezent valoarea Ratei cuprinderii școlare este cu doar 2 puncte procentuale peste nivelul atins deja în urmă cu 30 de ani.

Nu avem intenția să intrăm aici în detalii asupra disputelor referitoare la relația dintre educația persoanelor și pozițiile sociale la care acestea ajung în societate, care au făcut și fac încă obiectul multor dezbateri atât în lucrările lui Anderson (1955, 1961), Coleman (1966) și Boudon (1971, 1973), cât și, în cele ale autorilor români Cazacu (1974), Rotariu (1980), Georgescu (1998) și alții, pentru că nu acesta este obiectivul nostru. Este evident însă că, în cele mai multe cazuri, în condiții sociale relativ asemănătoare, cei cu pregătire școlară mai înaltă nu numai că sunt mai performanți, dar și obțin mai multe beneficii, comparativ cu ceilalți, ceea ce ne îndreptățește să considerăm că este de așteptat ca fiecare persoană să poată avea un parcurs școlar cât mai înalt, inclusiv dincolo de învățământul obligatoriu.

PROGRAMUL „ȘCOALĂ DUPĂ ȘCOALĂ”

În cadrul proiectului menționat suntem preocupați de asigurarea participării școlare a tuturor copiilor, cu atenție specială asupra celor proveniți din familii care se confruntă cu mari dificultăți materiale, care au părinți cu nivel scăzut de educație, ceea ce se transformă adesea în obstacole în calea participării școlare a copiilor lor și a însușirii cunoștințelor necesare și formării deprinderilor care să le folosească ulterior parcurgerii unor cariere profesionale cât mai bune. Pentru asemenea categorii de elevi am considerat util implementarea unui Program „școală după școală” (*school after school*).

De altfel, acest program are deja o istorie la nivelul sistemului de învățământ din România.

Pe de o parte, familiile – mai ales cele în care ambii părinți lucrează – au ajuns la concluzia că este mult mai avantajos din punct de vedere financiar să opteze pentru înscrierea copilului/copiilor într-un astfel de program decât să angajeze o bonă sau/și un mediator. Pe lângă faptul că programul *school after school* este mai puțin costisitor, are și avantajele garantării unor servicii de calitate: personalul angajat este calificat și mult mai în măsură să sprijine copilul în pregătirea lecțiilor, să-l supravegheze pe o perioadă mai lungă de timp (unele școli asigură program after school până la orele 18–20). Pe de altă parte, școlile au și ele beneficii. Cel mai important este tot de natură financiară pentru că personalul care lucrează în acest tip de program obține venituri mult mai mari decât cadrele didactice care nu sunt implicate în astfel de activități.

De asemenea, s-a constatat că acele școli care oferă programe educaționale suplimentare elevilor, inclusiv de tip *school after school*, se numără mult mai adesea printre preferințele părinților comparativ cu școlile care se limitează la programul obligatoriu de lucru cu elevii. Astfel, un alt avantaj, deloc de neglijat mai ales pentru cadrele didactice, îl constituie creșterea siguranței locului de muncă: cu cât numărul elevilor este mai mare cu atât riscul restructurării posturilor este mai mic.

Avantajele financiare au fost urmate îndeaproape și de cele de natură educațională: școlile în care se desfășoară astfel de programe au reușit să aducă mai mulți elevi în situația de succes școlar decât școlile care lucrează în program obișnuit. Reușita educațională este favorizată de timpul suplimentar alocat de către elev sub supravegherea unui personal calificat pregătirii lecțiilor, contactelor mai frecvente dintre școală și familie, de posibilitatea adaptării activităților educaționale ritmului de lucru, nevoilor, intereselor, particularităților elevilor etc.

Din nefericire însă, indiferent de societatea la care ne referim, astfel de programe necesită costuri suplimentare la nivelul bugetului unei gospodării și, din acest motiv, sunt organizate cel mai adesea în acele instituții în care cea mai mare parte a populației școlare provine din medii socioeconomice, familiale, culturale care dispun de resurse material-financiare, măbind astfel și mai mult distanța în

cea ce privește calitatea și accesibilitatea educației între diferite categorii de populație. Pentru a reduce decalajul dintre elevii defavorizați, care nu-și pot permite frecventarea unor astfel de programe suplimentare și cei care provin din medii sociofamiliale și economice favorizate, unele state (Franța, Belgia, Olanda, Marea Britanie, SUA etc.) derulează acțiuni de identificare a zonelor educaționale considerate ca fiind problematice din punctul de vedere al accesului și succesului populației în educație și alocă resurse financiare suplimentare în scopul organizării de programe educaționale de sprijin.

În România, resursele publice de la bugetul de stat, dar și cele private de la nivelul bugetului gospodăriilor, sunt mai mult decât insuficiente pentru a finanța funcționarea sistemului de învățământ în varianta sa „clasică”. Astfel, decalajelor existente deja între școlile românești în ceea ce privește calitatea și condițiile de desfășurare a educației li s-a mai adăugat una: programele educaționale de sprijin. Ca în multe alte țări, și în România școlile care organizează programe educaționale tip *school after school* sunt din categoria celor frecventate de populație școlară provenită din medii sociofamiliale, economice, culturale favorizate. Cum la noi suportul financiar public și/sau individual nu este o soluție realistă, cel puțin în prezent, reducerea decalajului trebuie căutată altundeva, iar una dintre sursele de finanțare o reprezintă fondurile structurale europene nerambursabile.

În 2010, Școala cu clasele I–VIII „Spiru Haret” din Medgidia obține o finanțare nerambursabilă pentru 13 luni prin Programul Operațional Structural de Dezvoltare a Resurselor Umane, în scopul derulării unui program educațional tip *school after school* pentru un număr de 80 de elevi. Solicitarea finanțării are la bază tocmai faptul că cea mai mare parte a elevilor care frecventează această școală provine din medii sociofamiliale, economice, culturale, etnice defavorizate (elevii provin din familii numeroase, cu părinți care nu au loc de muncă, cu nivel de educație foarte scăzut, marea majoritate a populației școlare este de etnie roma sau turcă etc.), iar acest lucru se reflectă în evoluția educațională a elevilor. Pentru că nu beneficiază din partea familiei, a comunității de care aparțin de sprijin în ceea ce privește educația, mulți elevi se află în situația de eșec școlar (absenteism crescut, risc de abandon școlar, performanțe educaționale modeste, deficiențe de limbaj etc.). Sprijinirea lor suplimentară în pregătirea lecțiilor, corectarea deficiențelor de limbaj acolo unde este cazul, însușirea unor deprinderi de utilizare a computerului, participarea la activități artistice și recreative cu caracter educativ, acordarea unor burse sociale și de merit, acces la servicii de sănătate sunt activități prevăzute prin acest program de sprijin și sunt în măsură să faciliteze îmbunătățirea performanțelor educaționale ale elevilor beneficiari și, în consecință, să contribuie la menținerea lor în sistemul de învățământ pentru o perioadă cât mai lungă de timp. Dintre toți elevii care frecventează școala „Spiru Haret” din Medgidia au fost selectați cei mai vulnerabili din punct de vedere socio-economic, familial, cultural etc. pe bază de anchetă socială. Selecția nu a inclus și elevii care în momentul de față sunt în clasa I pentru că debutul programului s-a produs la sfârșitul anului școlar 2009–2010 astfel că în program sunt elevi doar de la clasele II–VI.

METODOLOGIA DE CERCETARE A MODALITĂȚILOR PRIN CARE ȘCOALA ȘI FAMILIA ACȚIONEAZĂ PENTRU PREVENIREA ABANDONULUI ȘCOLAR

Obiectivele componentei de cercetare din cadrul proiectului au fost acelea de a identifica modalitățile de acțiune cele mai adecvate pentru o cât mai bună participare școlară a elevilor care întâmpină dificultăți de a frecventa școala; măsurarea performanțelor școlare și determinarea progresului înregistrat de elevi pe parcursul anului școlar.

Pe lângă școala pilot din Medgidia, solicitanta proiectului, în cercetare au mai fost incluse încă 7 școli martor: o a doua școală din Medgidia și celelalte din Buhuși, Bacău, București și Pitești. În selectarea acestor școli martor am urmărit apropierea de condițiile existente în școala pilot și o anumită dispersie teritorială, dar a contat și acceptul de cooperare din partea conducerilor din școlile respective.

Pentru atingerea acestor obiective au fost prevăzute modalități specifice de culegere de informații, precum și aplicarea unor teste de cunoștințe. Astfel, pentru fiecare tip de informație considerată necesară s-au identificat sursele de culegere a datelor și instrumentele de cercetare. Pentru comunitățile școlare s-au elaborat și cules date pe baza unei Fișe a școlii și una a clasei. Pentru surprinderea modului în care se acționează în școală, în vederea bunei desfășurări a activității didactice, stimularea participării școlare a elevilor, conlucrarea intrașcolară și cu părinții, s-a desfășurat câte un focus-grup cu cadrele didactice și un altul cu părinții în fiecare școală inclusă în cercetare. În total s-au desfășurat 16 focus-grupuri. Un interes aparte l-a constituit identificarea unor cazuri de succes în evitarea abandonului școlar, respectiv readucerea în școală a celor care au părăsit-o la un moment dat.

Pentru măsurarea progresului școlar, testele de cunoștințe au fost aplicate pentru disciplinele limba română și matematică la clasele a II-a, a III-a și a IV-a, în două etape: o testare inițială pentru a stabili nivelul de cunoștințe deținut de elevi la începerea programului educațional de sprijin și o testare finală pentru a măsura impactul programului asupra nivelului de pregătire al elevilor.

PROFILUL ȘCOLILOR INCLUSE ÎN PROIECT

Profilul școlilor s-a întocmit pe baza fișelor la nivel de unitate de învățământ și a unei clase de referință, la care s-au adăugat cazurile de evitare a abandonului, eventual de revenire în școală a unor elevi. De asemenea, am luat în considerare feed-back-ul primit din partea cadrelor didactice și a cercetătorilor la workshop-urile de prezentare a Raportului de cercetare preliminară care au fost organizate în școli și în ICCV.

Indicatorii cuprinși în fișele de școală și clasă s-au referit la efectivele și structurile cadrelor didactice și ale elevilor, numărul de clase, mobilitatea școlară, performanța, promovabilitatea, abandonul, repetenția etc.

Profilurile întocmite pe școlile studiate au relevat o serie de caracteristici comune, dar și elemente specifice care se explică prin particularități de natură socio-economică și de modul în care se lucrează într-o școală sau alta.

Școala inițiatore a Proiectului, la care învață în prezent (anul școlar 2010–2011) 410 elevi, are 30 de cadre didactice, dintre care 27 sunt titulare; 22 locuiesc în oraș și 8 fac naveta. În școală se învață în 2 schimburi și se dispune de dotarea strict necesară (13 săli de clasă, 3 laboratoare, 2 cabinete, un centru de documentare și informare, sală de sport). Promovabilitatea în anul trecut a fost de 96%, iar succesul școlar cel mai semnificativ a fost un loc II la Olimpiada Națională de Matematică.

Școala este amplasată într-o comunitate multiethnică (români, romi, turci) de la marginea orașului Medgidia (peste pod), relativ săracă, cu multe familii locuind în barăci. Doar 5% dintre părinții copiilor au studii superioare, peste jumătate au studii medii, dar există și părinți care nu au studii (16%). Multe dintre familii trăiesc în condiții de sărăcie, fără venituri stabile, iar o parte importantă (18%) sunt plecați în străinătate.

Din fișa clasei de referință (o clasă a III-a) rezultă că, deși frecvența școlară este bună, o serie de elevi întâmpină dificultăți la învățatură, munca independentă a elevilor nu conduce la rezultate pozitive datorită nivelului scăzut de pregătire și a mediului în care trăiesc. Accentul cade pe munca diferențiată.

Pentru a ilustra unele cazuri de succes în participarea școlară se face trimitere mai întâi la un elev ce avea o situație familială dificilă, caracteristică multora dintre ei (familie monoparentală, situație financiară precară). Prin interes propriu pentru învățatură, elevul reușește să obțină rezultate bune la învățatură și nu a fost niciodată în situația de a abandona școala. Un al doilea caz de succes relatat privește acțiunile de intervenție pentru aducerea în școală a unei fetițe cu dizabilități de vedere și apoi integrarea ei în activitatea școlară. Munca diferențiată, includerea într-un program de recuperare și dezvoltare, colaborarea în clasă au contribuit ca eleva să obțină rezultate tot mai bune la învățatură. În fine, mai menționăm cazul unei fetițe înscrise în clasa întâi care absentă mult și avea dificultăți la învățatură, provenea dintr-o familie cu 4 copii, crescuți doar de mamă, fetița nu a frecventat grădinița. La început a fost respinsă inclusiv de părinții copiilor pentru îmbrăcăminte neadecvată și neintegrare în activitatea școlară. Ulterior, eleva a fost înscrisă într-un program de sprijin, ea a început să manifeste interes pentru învățatură, a câștigat simpatia celorlalți și a fost ajutată astfel încât a reușit să încheie învățământul obligatoriu.

La rândul său, cealaltă școală din Medgidia, inclusă în analiză, „Mircea Dragomirescu”, cu 302 elevi în anul școlar 2010–2011 (de etnie română și turcă) pare a se confrunța cu dificultăți și mai mari. Dintre cele 25 de cadre didactice, numai 10 sunt titulare. Școala înregistrează o fluctuație considerabilă de personal (peste jumătate dintre cadrele didactice fluctuează de la un an la altul). Și la această școală sunt totuși și rezultate de excepție, cum este câștigarea locului întâi la Olimpiada Națională de limbă turcă.

Promovabilitatea a fost de 91% la clasele I–IV și de 78% la clasele V–VIII.

Fișa clasei de referință (o clasă a III-a) are 26 de elevi (3 repetenți și un abandon școlar în primul semestru). Mai puțin de jumătate dintre părinți au loc de muncă. Numai jumătate dintre elevi locuiesc cu ambii părinți, cealaltă jumătate fie provin din familii monoparentale, fie părinții s-au despărțit.

O situație asemănătoare cu școlile din Medgidia se înregistrează și la școala din Buhuși și la cele două școli din București studiate.

Astfel, Școala „Mihail Andrei” din Buhuși, unde învață de 245 elevi, are 25 de cadre didactice (dintre care 20 sunt titulare și 5 suplinitoare, care se schimbă anual). Școala dispune de bibliotecă, sală de sport și laboratoare, are mobilier vechi, materiale didactice insuficiente, nu are calculatoare, videoproiectoare. Și această școală se află într-o comunitate multiethnică (români și romi), cu o populație săracă, nivel scăzut de educație, multe persoane nu au loc de muncă, altele sunt plecate în străinătate. Implicarea părinților în relația cu școala este minimă. Promovabilitatea raportată a fost de 97%.

Clasa luată ca referință (o clasă a II-a) are 19 elevi, dintre care doi – având părinți în străinătate – sunt îngrijiți de către bunici și altul se află în plasament familial. Cei mai mulți copii au calificative bune și foarte bune (13), o treime dintre elevi fie absentează de la școală (reținuți de părinți să îngrijească de frații/surorile mai mici), fie nu pot sau nu vor să învețe. Printr-o organizare adecvată a clasei se reușește să se desfășoare munca independentă dar și un proces de întraajutorare.

Cazul de succes prezentat este cel al unei eleve de etnie romă. Locuiește cu ambii părinți, aceștia au absolvit 8 clase, sunt zilieri, atmosfera din familie fiind prietenoasă. Eleva are dorința puternică de afirmare, cu rezultate bune la învățătură.

Școala 136 din București, sectorul 5, este situată în cartierul Ferentari. Se apreciază că unitatea este bine dotată din punct de vedere tehnic. În prezent se învață însă în condițiile în care școala este în reabilitare, astfel încât facilitățile (laboratorul de informatică, sala de sport) nu pot fi utilizate și nu există materiale didactice. Dispune de bibliotecă. În școală învață 420 de elevi la învățământul obligatoriu și 90 la cursuri în cadrul Programului „A doua șansă”. Din totalul de 29 de cadre didactice, numai 11 sunt titulare, fluctuația anuală a personalului didactic depășește jumătate din efectiv. Comunitatea în care este amplasată școala este una cu un nivel cultural relativ scăzut, multe persoane nu au nici o pregătire, sunt cu resurse materiale precare, manifestă comportamente infracționale cu privire de libertate. O parte dintre elevi provin din familii monoparentale.

Fișa clasei se referă la o clasă a VI-a. Ea are 21 elevi, din care 6 repetă anul, 3 absentează de la începutul anului (una dintre fete s-a căsătorit). Elevii clasei provin din familii cu situații materiale precare, jumătate dintre familii sunt monoparentale, locuiesc în garsoniere, doar 4 părinți lucrează. Cu toate acestea se apreciază că o parte dintre părinți sunt interesați de situația școlară a copiilor și încearcă să colaboreze cu cadrele didactice pentru a preveni exmatricularea sau scăderea notei la purtare. Între cauzele situațiilor slabe la învățătură este reținută și fluctuația mare

a cadrelor didactice, mai ales că îmbunătățirea performanțelor școlare depinde în mare măsură de lucrul suplimentar cu elevii.

Cazul de succes se referă la revenirea în școală a unei eleve, cu ambii părinți în detenție. După ce a rămas repetentă, la intervenția unchiului său și a școlii, s-a reușit integrarea ei într-un program de prevenire a abandonului. Între timp tatăl a fost eliberat din închisoare, relațiile din familie erau bune, dar în clasa a VII-a eleva a plecat și trăia în concubinaj cu un partener violent. S-a reușit readucerea ei în școală, dar alte 5 fete, căsătorite de timpuriu, nu au mai revenit.

La Școala 152 („Uruguay”) din cartierul Buzești învață 260 de elevi și își desfășoară activitatea 22 de cadre didactice (dintre care 15 sunt titulare), cu fluctuație mare de personal.

În școală sunt raportate multe acțiuni cu caracter educativ, participări la concursuri și spectacole. Școala este relativ bine dotată (bibliotecă, laboratoare, sală de gimnastică, semiinternat, centru de resurse pentru elevii cu cerințe educaționale speciale [CES], cabinete medicale, *smart tables*, rețea cu 10 calculatoare etc.). Se dispune de mobilier nou și materiale didactice diversificate, sistem de supraveghere etc. Comunitatea în care este amplasată școala și de unde provin elevii este una care se confruntă cu probleme, se apreciază că doar jumătate dintre părinți au ocupație, iar un sfert sunt șomeri, 1 din 10 este analfabet.

Totodată, se consideră că există o bună cooperare cu autoritățile și cu unele ONG-uri în desfășurarea de programe specifice.

În clasa de referință (a VII-a) sunt 17 elevi dintre care 3 repetă anul. Familiile elevilor au dificultăți materiale, nivel scăzut de pregătire. Cei mai mulți părinți nu participă la ședințele organizate de școală și nici atunci când sunt invitați nu se prezintă. Nivelul de pregătire a clasei este scăzut din lipsa de interes a lor și a părinților. Cazul de reușită școlară nu privește evitarea abandonului școlar, aceasta nu a fost niciodată un pericol, ci se referă la un elev provenit dintr-o familie numeroasă cu un nivel cultural și economic modest, dar părinții sunt interesați de situația școlară a copilului lor. Strădania elevului în cauză, cooperarea școală-familie au condus la obținerea unor rezultate dintre cele mai bune: are nota 10 la matematică și activează la un club de fotbal.

În școlile generale din Pitești incluse în studiu, situația este întrucâtva mai bună. Astfel, Școala nr. 2 „Ion Minulescu”, amplasată într-o zonă de blocuri, este corespunzător dotată. Aici își desfășoară activitatea 62 de cadre didactice (59 sunt titulare), cu 920 de elevi. În anul trecut nu s-au înregistrat abandonuri școlare și au avut un repetent.

În clasa de referință (o clasă a IV-a) sunt 31 de elevi, un elev diagnosticat cu ADHD (Deficit de Atenție/ Tulburare Hiperkinetică).

Părinții sunt atrași să colaboreze cu școala sau vin din proprie inițiativă. Un sfert dintre elevi au totuși rezultate slabe și foarte slabe la învățătură. Se remarcă o preocupare intensă a cadrului didactic pentru conlucrarea cu părinții și munca diferențiată cu elevii (teste pentru părinți, ore de consiliere, ședințe comune părinți-elevi, lecții deschise cu participarea părinților).

Cazul de succes este al unui elev, care, după divorțul părinților, nu a mai beneficiat de o supraveghere și îndrumare adecvată, a început să neglijeze învățătura, să absenteze. În urma intervenției din partea școlii s-a reușit ca părinții și bunicii să-l ajute. Elevul a revenit la starea de dinainte, este preocupat de învățatură și obține rezultate foarte bune.

Cât privește Scoala nr. 17, aici învață 352 de elevi, cu 32 de cadre didactice (30 de titulari). Anul trecut nu au înregistrat nici un abandon școlar, dar au avut 8 repetenți (2,3%). Școala este bine dotată, se învață într-un singur schimb. Unitatea școlară este amplasată într-o zonă în care populația are un nivel de trai modest. Mulți părinți nu au locuri de muncă. Peste jumătate dintre elevi au părinții plecați în străinătate.

Clasa de referință (o clasă a IV-a) are 18 elevi, fără corijenți și fără repetenți. Părinții elevilor vin la școală din proprie inițiativă sau invitați. Eșecurile școlare se explică prin dezinteresul elevilor și al părinților.

Exemplul de succes la învățatură este al unui elev cu o familie completă dar cu resurse materiale reduse. Părinții sunt preocupați de activitatea școlară a fetițelor lor, aceasta manifestă un interes deosebit, având rezultate foarte bune la învățatură.

Am lăsat la urmă clasele I–VIII de la Liceul de Artă „G. Apostu” din Bacău, pentru că situația este cu totul aparte. Elevii școlii se recrutează dintre cei cu aptitudini muzicale și în arte plastice și doresc să-și dezvolte aceste aptitudini. Ei provin din familii cu situații educative și materiale diferite, de la părinți cu pregătire superioară și condiții materiale bune, la cei care întâmpină dificultăți materiale. Familiile locuiesc în oraș sau în satele limitrofe, astfel că unii copii fac naveta.

Nu sunt repetenți și nu au situații de abandon, dar se înregistrează o mobilitate școlară relativ însemnată, inclusiv prin plecarea/revenirea din străinătate.

Clasa de referință (o clasă a IV-a) are 25 de elevi. Problema principală constă în integrarea celor nou veniți în condițiile în care nu este vorba doar de disciplinele obișnuite, ci și de recuperarea noțiunilor de teorie și instrument. Cei mai mulți părinți consideră că ar trebui să se intereseze de situația școlară a copiilor lor, dar nu o fac în realitate ori când ar trebui. Unii copii întâmpină dificultăți fie prin necunoașterea adecvată a limbii române, fie din cauza navetei, fie din cauza situațiilor familiale. Se încearcă lucrul diferențiat, stimularea participării și colaborării.

Menționez că în școală și în clasă se aplică chestionare atât elevilor, cât și părinților pentru a se identifica problemele și a se găsi soluții de rezolvare.

Cazul de succes este acela al unui copil care a urmat clasele a I-a și a II-a în străinătate. La revenirea în țară s-a înscris la o școală din oraș, dar a întâmpinat dificultăți la învățatură și a abandonat școala. Părinții copilului lucrează doar sezonier. Elevul s-a reînscris în acest an la clasa a III-a din această școală. În continuare a avut dificultăți de înțelegere și manifesta dezinteres pentru învățatură. În baza unor măsuri de cooperare cu părinții și de suport din partea învățătoarei și a colegilor s-a reușit să i se dezvolte interesul pentru învățatură și a făcut progrese.

CONCLUZII

Din descrierile anterioare ale școlilor, ale claselor de referință și ale cazurilor de succes în prevenția abandonului rezultă câteva constatări.

1. Școala inițiatore a proiectului se confruntă cu dificultăți mari în asigurarea participării școlare a elevilor, și aceasta, în primul rând, din cauza caracteristicilor comunității de proveniență a elevilor săi: mulți părinți fără pregătire școlară, fără locuri de muncă, familii numeroase, familii monoparentale, plecări masive ale părinților în străinătate.

2. Fenomenul comunităților sărace slab orientate către școală este răspândit în țară, inclusiv în cartiere din București, ceea ce afectează negativ cuprinderea școlară a copiilor și participarea lor la procesul de învățământ.

3. De asemenea, educația părinților este un factor cheie, având în vedere că sunt menționate și cazuri de familii care au o situație financiară precară, dar care totuși își susțin copilul în școală. De altfel, atât părinții, cât și cadrele didactice consideră că ar trebui derulate programe paralele de educare a părinților pentru ca toți să înțeleagă rolul educației școlare în societatea contemporană.

4. Proiectele prin care se acordă sprijin copiilor cu dificultăți, inclusiv cele de tip „școala după școală” sunt binevenite. Experiențele anterioare, mai mult sau mai puțin sporadice, scot în evidență utilitatea intervențiilor de suport material pentru elevii cu risc de abandon. Problema care rămâne constă în procurarea fondurilor necesare pentru acest suport necesar, ceea ce nu este ușor dar nici imposibil de realizat.

5. Stabilitatea cadrelor didactice în cadrul școlii se constituie în factor favorabil pentru lucrul diferențiat cu elevii, preocuparea pentru conlucrarea cu părinții, pe când instabilitatea acestora este un factor inhibitor pentru buna desfășurare a activităților în școală.

6. Programa școlară este apreciată ca fiind încărcată, iar acest lucru conduce la situația ca mulți profesori să nu poată insista pe aprofundarea unor cunoștințe iar elevii să nu facă față ritmului de lucru. Riscul de a rămâne în urmă cu acumularea de cunoștințe este mai ridicat în grupurile cele mai vulnerabile deoarece acești elevi nu au suportul necesar din partea părinților pentru a recupera decalajul față de ceilalți.

7. Personalul didactic își dorește o colaborare mai bună și suport din partea Inspectoratelor Școlare.

8. Rezultatele școlare bune, precum și eșecurile nu sunt totuși strict determinate de caracteristicile comunităților și chiar ale școlii, astfel că, în condiții relativ vitrege, unii elevi au totuși performanțe bune mai ales dacă sunt ajutați, după cum în condiții normale de viață unii elevi ignorați de cei din jur pot avea dificultăți.

9. În cazul romilor tradiția pare să aibă încă are un rol important, mai ales pentru fete, în explicarea participării școlare. Dincolo de acest aspect, sărăcia crește șansa ca fetele să vadă în căsătorie un mod de compensare a neajunsurilor financiare.

10. La nivelul școlii se resimte nevoia dezvoltării de servicii de asistență socială specifice și a celor de mediere interculturală.

11. Apare necesitatea extinderii programului „A doua șansă”, de atragere în învățământ a adulților fără pregătire școlară sau care au părăsit de timpuriu școala. În acest fel beneficiile vor fi atât pentru cei în cauză, cât și pentru copiii lor, printr-un interes mai mare pentru situația școlară a acestora. Ar fi de preferat ca învățământul adulților să se realizeze în spații distincte pentru a proteja elevii minori.

12. Pentru asigurarea participării școlare a elevilor, combaterea absenteismului și a abandonului, precum și pentru obținerea de performanțe cât mai bune în activitatea de învățământ cooperarea școală–comunitate se dovedește a fi un factor de luat în seamă.

Informații specifice referitoare la efectul școală, parcursul școlar al elevilor și abandonul sunt analizate în studiile distincte, semnate de către Gabriela Neagu, Marian Vasile și Flavius Mihalache.

În finalul studiului prezentăm un ghid de bune practici în școală pentru prevenirea și reducerea abandonului școlar:

1. îndrumarea individuală diferențiată în funcție de dificultățile ce le întâmpină unii elevi (absenteism, rezultate școlare slabe, dificultăți familiale și personale);

2. legătura țintită cu familiile elevilor cu probleme și implicarea părinților în activitățile educaționale, eventual cuprinderea lor în programe tip „a doua șansă” ceea ce ar putea avea un efect benefic și asupra participării școlare a copiilor lor;

3. constituirea de echipe mixte școală–direcții de asistență socială din cadrul consiliilor locale pentru organizarea de vizite la domiciliul elevilor care întâmpină dificultăți la școală;

4. participarea în proiecte educaționale cu finanțare din fonduri nerambursabile;

5. identificarea unor modalități de sprijin material (asociații ale părinților, fundații, ONG-uri, agenți economici etc.);

6. organizarea de ore suplimentare de pregătire prin modalități diferite pentru elevii cu rezultate slabe la învățătură (meditații, programe de recuperare diferențiate, individual, pe discipline școlare, clase, grupe etc.) inclusiv în cadrul unor programe de tip *school after school*;

7. valorificarea activităților voluntare prestate de către profesori, alte categorii de specialiști activi sau pensionari, studenți pentru a veni în sprijinul elevilor cu dificultăți la învățătură.

BIBLIOGRAFIE

1. Anderson, C.A., *Educational Distributions and Attainment Norms*, New York, United Nations, 1955.
2. Anderson, C.A., *A Skeptical Note on the Relation Vertical Mobility to Education*, în “American Journal of Sociology”, nr. 6, 1961.
3. Boudon, R., *La crise de la sociologie*, Geneva, Paris, Librairie Droz, 1971.

4. Boudon, R., *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colins, 1973.
5. Cazacu, H., *Mobilitate socială*, București, Editura Academiei RSR, 1974.
6. Coleman, J.S., *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, Report USDHEW, 1966.
7. Georgescu, M.-A., *Educație și mobilitate socială*, Târgu Mureș, Editura TIPOMUREȘ, 1998.
8. Mărginean, I., *Școala în societatea românească de azi*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 3–4, 2009, pp. 298–302.
9. Mărginean, I., *Indicele Dezvoltării Umane. România în context internațional*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 1–2, 2010, pp. 44–50.
10. Neagu, G., *Accesul la educație a copiilor din medii defavorizate*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 3–4, 2007.
11. Rotariu, T., *Școala și mobilitatea socială în țările capitaliste dezvoltate*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
12. Zamfir E., Zamfir C., (coord.), *Țigani între ignorare și îngrijorare*, București, Editura Alternative, 1993.
13. *** *Human Development Reports*, United Nations Development Programme, 1990–2009.

The objective of this approach is to present and analyze the results of the research conducted in eight schools from five cities. In the project “A necessary support for Roma and Turkish students in Constanța County” we analyzed the profile of the schools included in the research, the cases of success in avoiding school dropout and the cases of school dropout. Our final goal was to advance a guide of good practices for prevention and reducing school dropout. Some results of the research demonstrate that fact is possible.

Keywords: education, school dropout, school reintegration.

Primit: 27.05.2011

Acceptat: 15.06.2011

Redactor: Iuliana Precupețu

„EFECTUL ȘCOALĂ” ASUPRA PERFORMANTELOR EDUCAȚIONALE ALE ELEVILOR

GABRIELA NEAGU

Articolul de față prezintă rezultatele unei cercetări calitative – 16 focus-grupuri cu cadrele didactice și părinții elevilor – în Școala Generală cu clasele I–VIII „Spiru Haret” din municipiul Medgidia, beneficiară a unei finanțări din fonduri nerambursabile prin proiectul „Un sprijin necesar elevilor de etnie roma și turcă din județul Constanța”¹. Prin acest proiect a fost derulat un program de sprijin educațional de tip „școală după școală” și în alte șapte școli-martor din orașele: Bacău, Buhuși, București, Medgidia și Pitești. Analiza se va concentra pe evaluarea factorilor care pot influența nivelul performanțelor educaționale ale elevilor plecând de la premisa că impactul unui program educațional poate fi potențat sau, dimpotrivă, anulat prin o serie de caracteristici ale școlii: relațiile dintre familie și școală, relațiile dintre cadrele didactice, nivelul de pregătire școlară și profesională al acestora, atmosfera din școală etc. Rezultatele analizelor susțin rolul școlii în determinarea nivelului performanțelor elevilor.

***Cuvinte-cheie:** program educațional de sprijin, efect școală, efect de compoziție, performanțe educaționale.*

Egalitatea de șanse în fața educației și asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți sunt, pentru majoritatea sistemelor de învățământ din lume, obiective prioritare. Sistemul de învățământ din România nu face excepție.

Deși distincte, cele două obiective nu pot fi separate: un sistem de învățământ nu poate fi considerat accesibil doar pentru că asigură reprezentarea la toate nivelurile sale pentru toate categoriile de populație, ci și dacă toți elevii au acces la același tip de cunoștințe și în ceea ce privește calitatea și din punct de vedere al cantității acestora și de condiții de desfășurare a procesului instructiv-educativ asemănătoare. Nu este de mirare atunci că tot mai mulți specialiști (sociologi, pedagogi, economiști etc.) din diferite instituții (ministere de resort, centre de

Adresa de contact a autorului: Neagu Gabriela, Institutul de Cercetare a Calității Vieții al Academiei Române, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, București, România, e-mail: gabi.neagu@iccv.ro.

¹ Fondul Social European, Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007–2013, Axa Prioritară 2 „Corelarea învățării pe tot parcursul vieții cu piața muncii”, Domeniul major de intervenție 2.2. „Prevenirea și corectarea părăsirii timpurii a școlii”, Numărul de identificare al contractului POSDRU/23/2.2/G/40709.

cercetare, organizații internaționale etc.) acordă o atenție deosebită identificării factorilor care influențează calitatea învățământului, aplicării consecvente de măsuri care s-au dovedit a avea un impact major asupra îmbunătățirii calității educației, elaborării de sisteme complexe de măsurare a calității educației asigurate de către școli etc.

În general, printr-un învățământ de calitate se înțelege un învățământ care aduce cât mai mulți elevi în situația de succes școlar, adică elevi cu rezultate școlare bune și foarte bune pe parcursul anului școlar, elevi care participă cu rezultate pozitive la concursuri, olimpiade, teste naționale și internaționale etc. O participare școlară la toate nivelurile de învățământ cât mai ridicată, o rată de părăsire timpurie a sistemului apropiată de zero, un procent important de absolvenți ai diferitelor niveluri de învățământ, forme de școlarizare, specializări integrați socioprofesional etc. sunt, de asemenea, caracteristici ale unui sistem de învățământ de calitate.

Calitatea unui sistem de învățământ este influențată atât de factori externi școlii (mediul sociofamiliar și economic de proveniență al elevului, nivelul de educație și ocupația părinților etc.), cât și de factori care țin exclusiv de școală (colectiv didactic, condiții de învățare, tip de școală frecventat etc.). Dacă asupra factorilor exteriori școlii capacitatea acestora de a-i modifica în favoarea succesului educațional al elevilor este scăzută, în ceea ce privește cea de-a doua categorie de factori, intervenția școlii poate fi maximă. Creșterea nivelului de pregătire al corpului profesoral, modernizarea bazei tehnico-materiale a instituțiilor de învățământ, organizarea de programe educaționale extracurriculare sau/și de sprijin educațional, reducerea numărului de elevi dintr-o clasă, implicarea familiei, a comunității în activitățile școlii etc. sunt doar câteva dintre metodele prin care școala poate interveni în favoarea îmbunătățirii calității educației și care s-au dovedit în timp a avea efecte pozitive semnificative.

În materialul de față ne propunem să analizăm relația dintre factorii care țin exclusiv de școală și susceptibili a influența evoluția educațională a elevilor și performanțele educaționale ale acestora. Premisa de la care plecăm este aceea că școala, înțelegând prin aceasta corpul profesoral, modul de organizare a procesului instructiv-educativ, relațiile din interiorul școlii, dar și dintre acesta și exterior (familiile elevilor, comunitatea în care-și desfășoară activitatea), activitățile cu caracter educațional organizate în școală etc., are un impact semnificativ asupra performanțelor educaționale ale elevilor.

Măsurarea nivelului de pregătire a elevilor este o activitate complexă ce implică identificarea celor mai adecvate metode și tehnici de măsurare a lor, dar și a factorilor susceptibili a le influența. Analiza notelor și/sau calificativelor acordate elevilor în cadrul verificărilor de la clasă, a mediilor de la sfârșitul semestrului și/sau anului școlar, a rezultatelor obținute la examene, dar și cele de la diferite concursuri, olimpiade, teste naționale și internaționale este una dintre metodele de măsurare a nivelului de pregătire a elevilor dintr-o instituție de învățământ sau chiar din întreg sistemul de învățământ frecvent utilizată (PISA, TIMSS, PIRLS,

IEA sunt câteva dintre cercetările care utilizează astfel de metode). Realizarea acestui tip de analiză implică utilizarea unor eșantioane mari de populație școlară, instituții, desfășurarea lor pe perioade mari de timp, testarea atât a cunoștințelor teoretice, cât și a celor practice, aplicative. Astfel de studii au meritul de a oferi o imagine de ansamblu asupra calității educației asigurate de către un sistem de învățământ prin comparație cu alte sisteme de învățământ sau prin raportare la obiectivele pe care și le-a stabilit fiecare sistem în parte. Dezavantajul constă în faptul că nu permit analiza impactului unor măsuri, programe aplicate pe arii mai restrânse (la nivelul unei școli sau grup de școli) asupra performanțelor educaționale ale unor clase/grupuri de elevi, a stabilirii măsurii în care creșterea nivelului de pregătire al elevilor este rezultatul factorilor care țin de școală sau a celor exteriori școlii. Frecvent utilizate în procesul de evaluare a calității învățământului sunt și percepțiile populației, știut fiind faptul că o percepție pozitivă asupra învățământului conduce la acțiuni favorabile educației, la includerea școlii în strategiile și proiectele indivizilor pe termen mediu și lung, în timp ce o percepție negativă mărește distanța dintre individ și sistem, accentuează tendința de a supraaprecia costurile și riscurile cu educația și de a diminua din beneficiile pe care aceasta le aduce. Referindu-ne strict la situația învățământului românesc, constatăm că, deși datele obiective sunt în general defavorabile sistemului, percepția populației asupra acestuia este una pozitivă. Diferențele dintre datele obiective și percepția populației asupra învățământului pot fi explicate și prin aceea că în România „educația a fost promovată foarte mult ca prioritate națională în timpul regimului comunist și încă este declarată prin lege. Putem spune că acesta este un mit național în care (*oamenii*) pot găsi cel puțin câteva elemente pozitive, mai ales că atâtea alte domenii ale vieții sunt clar negative” (Mărginean, 2004, p. 34).

În cazul de față, dat fiind faptul că ne-am propus să evaluăm impactul factorilor care țin de școală asupra performanțelor educaționale ale elevilor dintr-o școală și, în particular, impactul unui program de sprijin, program care acționează doar la nivelul unei categorii de elevi (80 de elevi dezavantajați din punct de vedere socio-economic și familial), am optat pentru o cercetare de tip calitativ – focus-grupuri cu părinții și cadrele didactice și interviuri semistructurate cu directorii de școală. Ghidurile de interviu au inclus și teme care au vizat factorii susceptibili a influența performanțele educaționale ale elevilor.

CADRUL TEORETICO-METODOLOGIC

Rolul școlii a fost văzut relativ diferit de-a lungul timpului. Un anumit pesimism care a dominat prima jumătate a secolului al XX-lea este înlocuit la începutul anilor '80 de optimismul inițiatorilor și susținătorilor curentului *School effectiveness research* (SER). Acest curent ia naștere în jurul ideii că școala este în măsură să influențeze accesul și succesul în educație al indivizilor. *SER* este o mișcare ce a reușit să

poziționeze școala în centrul sistemului de învățământ în ceea ce privește responsabilitatea pe care o are aceasta vizavi de calitatea educației pe care o furnizează și, în consecință, vizavi de evoluția educațională și, ulterior, cea socioprofesională a indivizilor (Dumay, 2004; Duru-Bellat, 2003). Cercetările care se înscriu în curentul *SER* analizează o serie de caracteristici ale școlii, susceptibile a avea un impact major asupra calității învățământului pe care îl asigură propriilor elevi: dotarea tehnico-materială a școlii, relațiile dintre școală și familie, caracteristicile corpului profesoral, relațiile dintre cadrele didactice, dintre acestea și elevi, dar și dintre cadrele didactice și conducerea școlii, așteptările cadrelor didactice vizavi de elevi, gradul de securitate/siguranță în școală și în imediata proximitate, modul de organizare a lecțiilor, implicarea școlii în diferite activități de la nivel local etc. De asemenea, inițierea și derularea unor programe educaționale suplimentare s-au dovedit a fi factori cu impact major asupra creșterii nivelului performanțelor educaționale ale elevilor mai ales asupra celor proveniți din medii socio-familiale, economice, culturale defavorizate (Dumay, 2004).

Studiile realizate până în prezent din această perspectivă au demonstrat că toate aceste caracteristici ale școlii corelează pozitiv cu nivelul calității învățământului asigurat de către școală și sunt în măsură să influențeze semnificativ succesul educațional al elevilor. Altfel spus, în școlile în care cadrele didactice au așteptări ridicate vizavi de elevi în ceea ce privește pregătirea lor școlară, personalul didactic colaborează atât cu familia și comunitatea în care-și desfășoară activitatea, cât și între ele, în școală elevii și personalul didactic au sentimentul de siguranță, securitate etc. performanțele educaționale ale elevilor sunt mai ridicate.

Ghidurile de interviu în baza cărora s-au realizat focus-grupurile cu cadrele didactice și părinții elevilor din cele 8 școli incluse în cercetarea de față au conținut și întrebări referitoare la factorii care țin de școală, susceptibili a influența performanțele educaționale ale elevilor: „Cum apreciază conținutul învățământului în raport cu posibilitățile elevilor dar și în raport cu ceea ce este necesar unei persoane pentru a se integra socio-profesional?”, „Care sunt cele mai frecvente dificultăți cu care se confruntă în procesul instructiv-educativ?”, „Cât timp alocă elevii pregătirii pentru școală?”, „Cum caracterizează relațiile dintre școală și familie?”, „Care sunt principalele caracteristici ale populației școlare?”, „Cum caracterizează atmosfera din școală dar și din cartier/zona în care-și desfășoară activitatea școala?” etc.

Datele obținute în urma analizei interviurilor au fost organizate pe următoarele teme:

- conținutul învățământului și modul de organizare a procesului instructiv-educativ;
- relațiile dintre școală și familie;
- atmosfera din școală;
- așteptările cadrelor didactice și ale părinților vizavi de performanțele elevilor;
- caracteristicile corpului profesoral.

DISCUȚII. ANALIZA DATELOR CERCETĂRII

Conținutul învățământului și modul de organizare a procesului instructiv-educativ

Doyle (1986, apud Martineau și alții, 1999) este de părere că un cadru didactic are de îndeplinit două responsabilități foarte importante:

- transmiterea de cunoștințe, priceperi, deprinderi către elevi în acord cu prevederile documentelor școlare (programe, planuri de învățământ, planificări școlare, manuale etc.) și
- gestionarea clasei de elevi – cadrul didactic este cel care stabilește reguli, norme, ce anume este permis în clasă și ce este interzis, cum sunt recompensate comportamentele pozitive și cum sunt sancționate cele inadecvate etc.

Cele două responsabilități sunt strâns legate una de cealaltă pentru că este foarte dificil, dacă nu chiar imposibil, să se realizeze o transmitere corectă a cunoștințelor în condiții de indisciplină după cum este foarte greu de menținut o atmosferă de studiu, de concentrare când elevii nu sunt motivați, nu sunt implicați activ în procesul de învățare. Există de altfel opinii potrivit cărora ceea ce face diferența dintre un cadru didactic de succes și unul care înregistrează eșecuri în activitatea profesională este tocmai capacitatea de gestionare a clasei de elevi în vederea transmiterii cunoștințelor, competențelor prevăzute în planurile de învățământ (Konin și alții, 1979, apud Martineau și alții, 1999).

Cadrele didactice, indiferent de sistemul de învățământ căruia îi aparțin, au avut dintotdeauna de îndeplinit aceste responsabilități (vor fi aceleași și pe viitor). Ceea ce se schimbă continuu sunt condițiile în care trebuie îndeplinite: cantitatea și tipul de cunoștințe necesare a fi transmise, timpul prevăzut pentru a fi realizat acest proces, populația către care se realizează transmiterea cunoștințelor.

O parte a schimbărilor – cele de la nivelul cantității și tipului de cunoștințe – sunt coordonate și impuse prin legislație, fapt care obligă cadrele didactice să le transpună în practică așa cum au fost prevăzute. Din acest motiv există nu doar legi care stabilesc cum, cât și ce anume se schimbă, ci și documente școlare (planuri de învățământ, programe școlare pe discipline, planificări școlare etc.) elaborate pe baza acestor prevederi și care au rolul de a sprijini personalul didactic în activitatea pe care o desfășoară.

Schimbările de la nivelul populației școlare nu pot fi dictate prin lege și nu există nici documente, nici soluții miracol după care un cadru didactic să se ghideze pentru a le face față cu succes. „Gestionarea clasei”, indiferent de caracteristicile acesteia, în vederea transmiterii eficiente a cunoștințelor este guvernată doar de capacitățile, abilitățile, experiența și tactul pedagogic al fiecărui cadru didactic.

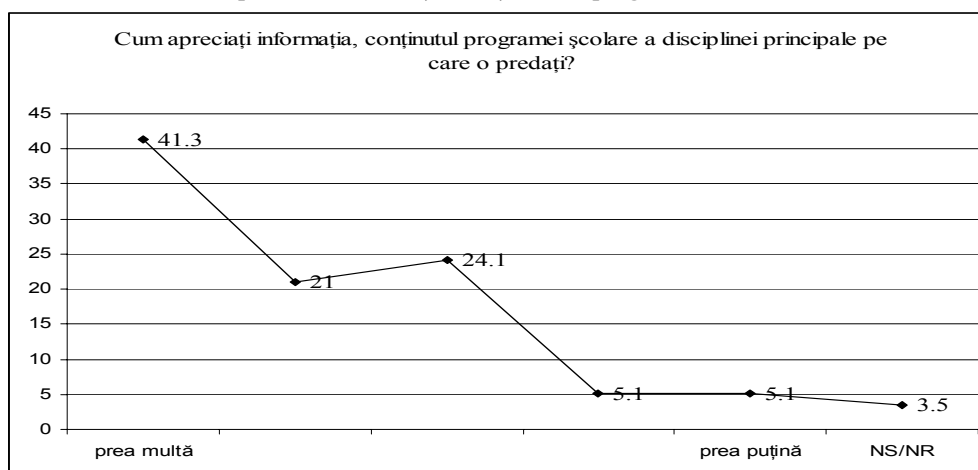
În ultimele decenii, cantitatea de cunoștințe necesară a fi transmisă elevilor și gradul de dificultate al acestora au crescut la fel și timpul pe care-l petrec elevii în

școală. Nici populația școlară nu a stat pe loc: elevii de azi manifestă un nivel de maturitate intelectuală mai înalt decât cei de acum un deceniu, un grad mai mare de autonomie în raport cu adulții etc. Creșterea cantității de cunoștințe, prelungirea perioadei de școlarizare și dezvoltarea psihointelectuală accelerată a elevilor rămân însă fără efect asupra performanțelor educaționale ale acestora dacă nu sunt valorificate în mod corespunzător. Reformele derulate în ultimele 2–3 decenii la nivelul majorității sistemelor de învățământ din lume au acordat o atenție deosebită corelării celor două aspecte: transmiterea de cunoștințe și gestionarea claselor de elevi. În cazul primei responsabilități, obiectivul urmărit este acela de a selecta din volumul foarte mare de cunoștințe pe cele esențiale unui individ pentru a se integra cu succes în viața socio-profesională, în timp ce, în cazul celei de-a doua, atenția a fost concentrată pe identificarea celor mai eficiente modalități de gestionare a unor clase de elevi tot mai eterogene din punct de vedere psihointelectual, socioeconomic, familial, cultural etc.

Un aspect important al reformei învățământului din România îl constituie și schimbările la nivelul conținutului învățământului: apariția de noi discipline școlare și dispariția altora, modificarea criteriilor de evaluare, manuale alternative, deplasarea accentului de pe memorare pe înțelegerea și analiza cunoștințelor predate etc. Unele schimbări au fost așteptate și dorite de către marea majoritate a cadrelor didactice însă altele sunt și în prezent dezaprobată, contestate de către o parte a acestora. Reacția personalului didactic vizavi de schimbările de la nivelul conținutului învățământului diferă foarte mult de la un nivel la altul de școlarizare, de la o instituție de învățământ la alta, de la un cadru didactic la altul.

Grafic 1

Aprecierea informației/conținutului programei școlare



Sursa: Metro Media Transilvania, 2007.

Studiile realizate la nivelul sistemului nostru de învățământ, de către Metro Media Transilvania (2007), relevă faptul că majoritatea cadrelor didactice apreciază conținutul programei școlare a disciplinei pe care o predau ca fiind foarte încărcată (*Grafic 1*). Potrivit aceluiași studiu, informația cuprinsă în programele școlare este pentru majoritatea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar prost structurată (18,5%), nefolositoare (7,2%), dificil de recuperat (8,2%), greu de înțeles de către elevi (12,6%), plictisitoare, neatractivă (7,7%). Nici în ceea ce privește utilitatea cunoștințelor însușite de către elev în școală cadrele didactice nu sunt mai optimiste: mai mult de o treime dintre ele sunt de părere că ceea ce se predă elevilor în școală mai degrabă nu le folosește în viață (32,8%) sau nu le folosește deloc (4,8%).

O analiză detaliată a datelor cercetării, realizată de către Metro Media Transilvania, evidențiază faptul că opiniile cadrelor didactice sunt diferite în funcție de vechimea în muncă, mediul rezidențial în care-și desfășoară activitatea sau locuiește, disciplina de învățământ pe care o predă etc. Indiferent însă de factorii care influențează atitudinile, comportamentele, percepțiile celor implicați în procesul instructiv-educativ, un lucru este sigur: ceea ce cred cadrele didactice, dar și părinții despre conținutul învățământului este foarte important pentru evoluția școlară a elevilor datorită faptului că o percepție pozitivă atrage după sine mobilizarea, implicarea, pe când o percepție negativă conduce la dificultăți în desfășurarea procesului educațional, la lipsa susținerii elevului de către personalul didactic și familie.

Pentru a înțelege mai bine percepțiile cadrelor didactice din școlile participante la cercetarea noastră asupra conținutului învățământului, pe lângă analiza datelor din interviuri, am solicitat completarea unei fișe a școlii care să includă și o caracterizare a corpului profesoral. Analiza datelor prezentate în cele opt fișe ale școlii relevă următoarele caracteristici ale personalului didactic (*Tabelul nr. 1* și *Tabelul nr. 2*):

Tabelul nr. 1

Caracteristici ale corpului profesoral din școlile-martor

Școli-martor	Număr total de cadre didactice	Cadre didactice titulare	Fluctuație personal	Vechime medie în muncă	Participare la cursuri de perfecționare profesională
Școala nr. 136 București	29	11	> 50%	12 ani	<50%
Școala nr. 152 București	22	15	> 50%	15 ani	> 50%
Școala nr. 7 Medgidia	25	10	>50%	13 ani	>50%
Școala nr. 1 Buhuși	25	20	> 50%	17 ani	<50%
Școala nr. 17 Pitești	32	30	< 50%	16 ani	100%
Școala nr. 2 Pitești	62	59	0	20 de ani	100%
Liceul de artă Bacău	33	31	< 50%	15 ani	<50%

Sursa: Fișele școlii completate de către directorii celor șapte școli-martor.

Tabelul nr. 2

Caracteristici ale corpului profesoral din școala-pilot

Școala-pilot	Număr total de cadre didactice	Cadre didactice titulare	Fluctuație personal	Vechime medie în muncă	Participare la cursuri de perfecționare profesională
Școala nr. 2 Medgidia	30	27	<50%	17 ani	<50%

Sursa: Fișa școlii completată de către directorul școlii-pilot.

Din datele furnizate de către cele opt instituții de învățământ incluse în cercetare observăm că din punct de vedere al caracteristicilor corpului profesoral acestea nu diferă foarte mult de situația existentă în majoritatea școlilor din România: personal didactic în marea lui majoritate calificat și titular pe post, cele mai multe cadre didactice au o vechime medie în muncă, participă la cursuri de perfecționare profesională. Vechimea medie în muncă și implicarea în procesul de perfecționare continuă sunt elemente care sprijină procesul de adaptare a personalului didactic la schimbările de la nivelul sistemului de învățământ. De altfel aceste caracteristici sunt și singurele puncte forte ale școlilor incluse în cercetare pentru că, aceleași date relevă faptul că, în cinci din cele opt școli în fiecare an mai mult de jumătate din totalul cadrelor didactice părăsește școala ceea ce conduce la dificultăți și inconsecvență în stabilirea unor obiective educaționale pe termen mediu și lung, pentru coeziunea corpului profesoral dar și în relațiile dintre familie și cadrele didactice.

De asemenea, în 4 din cele 8 școli incluse în cercetare, mai puțin de jumătate din personal a participat la cursuri de formare și perfecționare profesională fapt în măsură să afecteze percepțiile și atitudinile acestora în ceea ce privește schimbările de la nivelul sistemului. Observăm că școlile care se confruntă cu fluctuații mari de personal sunt aceleași care au și cea mai mică rată de participare a personalului didactic la cursuri de formare și perfecționare profesională. Foarte posibil ca odată cu îmbunătățirea percepției asupra modificărilor de la nivelul sistemului de învățământ prin participarea la cursuri de formare profesională unora dintre cadrele didactice să li „se îmbunătățească” și perspectiva schimbării școlii în care lucrează.

Cadrele didactice care au participat la cercetarea noastră au apreciat ca fiind dificile și foarte dificile cunoștințele predate în școală în raport cu capacitatea elevilor de asimilare, cu interesul și motivația acestora pentru școală. Timpul avut la dispoziție pentru a transmite cunoștințele prevăzute de programele, planurile de învățământ este apreciat, de asemenea, de majoritatea cadrelor didactice ca fiind insuficient.

Oricum programul este încărcat... s-au transferat noțiunile: de la clasa a doua s-au dus la a treia și la a patra și efectiv ajungi la situația în clasa a treia a patra că nu ai timp să predai... nu ai timp de consolidare, nu ai timp să mai dezvolți ceea ce... (interviu cadru didactic școală Bacău).

Este foarte încărcată, cere prea mult, copiii au și un... și creierul este limitat și se cere exagerat de... și nu mai realizăm nimic, este foarte mult ceea ce ne cere nouă programa (interviu cadru didactic școală Medgidia).

Ar trebui să se facă aceleași manuale ca acum 20 de ani, pe care acum 20 de ani le făceam în 6 zile lucrătoare acum se fac în 5 zile și atunci automat materia este foarte multă pentru nivelul copiilor... (interviu cadru didactic școala pilot).

Ținând cont de specificul instituțiilor de învățământ participante la cercetarea de față, opiniile exprimate de către cadrele didactice confirmă rezultatele obținute prin cercetări desfășurate și la nivelul altor sisteme de învățământ potrivit cărora „în plan curricular doar o treime dintre cadrele didactice care-și desfășoară activitatea într-un context școlar favorizat cred că nu este realist să parcurgi programa școlară într-un an școlar, în timp ce trei sferturi dintre cei care susțin această poziție lucrează în context școlar defavorizat” (Thrupp, 1999, apud Dumay, 2004: 18).

Aprecieră conținutului învățământului ca fiind dificil și convingerea că elevii nu fac față solicitărilor sunt în măsură să afecteze procesul instructiv-educativ pentru că personalul didactic are tendința de a-și modela practicile pedagogice în funcție de nivelul intelectual presupus al elevilor: considerarea elevilor ca având o capacitate limitată de a-și însuși un conținut apreciat ca având un grad ridicat de dificultate le determină pe cadrele didactice să „relaxeze” activitatea de predare-învățare.

Pesimismul cadrelor didactice, care lucrează în instituții de învățământ, frecventate de elevi proveniți în marea lor majoritate din medii defavorizate asupra conținutului învățământului este întreținut și de faptul că, sarcinile și responsabilitățile lor sunt mult mai extinse – nu se rezumă doar la transmiterea cunoștințelor, ci presupun și explicarea necesității acestei transmiteri, nu doar la a stabili reguli, ci și la motivarea necesității respectării unor reguli, norme etc. Unii cercetători numesc asta „gestionarea angajamentului” prin care înțeleg formarea la elevi a motivației de a învăța, constatându-se faptul că, în școlile defavorizate, elevii care obțin succes școlar sunt dintre cei care, cu ajutorul cadrelor didactice „reușesc să confere sens și valoare activității și conținutului învățării” (Casalfiore et de Ketel, 2002, apud Maroy, 2005: 3).

„Gestionarea angajamentului” este o responsabilitate pentru a cărei îndeplinire este nevoie de suport și coeziune la nivelul corpului profesoral, de împărtășirea experienței personale, de interes pentru perfecționarea proprie etc.

Pe ansamblu, observăm că la nivelul sistemului nostru de învățământ nivelul de colaborare dintre cadrele didactice este ridicat (*Tabelul nr. 3*). Colaborarea dintre cadrele didactice depinde însă și de caracteristicile corpului profesoral dintr-o școală, dar și de tipul de școală în care acestea își desfășoară activitatea.

O serie de cercetări au evidențiat faptul că personalul didactic care-și desfășoară activitatea în școli dezavantajate are tendința de a coopera, de a identifica mijloace, metode, strategii de lucru colective într-o mai mare măsură decât cele din școlile cu populație favorizată tocmai pentru a face mai bine față dificultăților de la clasă (Kherroubi et van Zanten, 2000 apud Dumay, 2004).

Tabelul nr. 3

Colaborarea dintre cadrele didactice din punct de vedere profesional

Cât de des obișnuți să vă consultați, colaborați cu profesorii care predau aceeași disciplină?	%
Deloc	1,1
Foarte rar	2,4
Rar	7,6
Des	47,8
Foarte des	39,8
NS/NR	1,3

Sursa: Metro Media Transilvania, 2007.

Din interviurile realizate am constatat că în unele dintre școlile-martor această teorie este valabilă: cadrele didactice au identificat soluții pentru a-i motiva pe elevi, pentru a-i atrage spre școală și le-au preluat de la unul la altul.

La sfârșit de săptămână fac un tabel, fiecare are o emblemă, și la sfârșit de săptămână dacă au fost cumiți, dacă au făcut temele... primesc un abțibild cu un desen animat, ceva și la mine a mers și anul trecut a mers și la clasa Cristinei și anul ăsta. Dar anul trecut a mers, erau foarte încântați veneau și-și puneau singuri acolo... (interview cadru didactic, școală din Medgidia).

Da, și eu le cer copiilor lectură suplimentară dar... le-am dat o fișă pe care să o completeze ei acolo și la 10 fișe, îi și stimulez în același timp, pentru 10 fișe le pun un FB la limba română. dar să citească 10 lecturi suplimentare (interview cadru didactic școală Bacău).

În urma aplicării acestor metode, cadrele didactice susțin că au înregistrat o creștere a interesului elevilor pentru școală dar și o mai mare solidaritate la nivelul colectivului profesoral.

În cazul celor opt școli am constatat însă și diferențe din acest punct de vedere: mobilizarea cadrelor didactice este mai mare în unele comparativ cu altele: mai frecvente în școlile-martor din Medgidia, Bacău, Pitești și mai rare sau lipsesc cu desăvârșire în celelalte. Situația din școlile din București și din Buhuși se apropie mai mult de cea pe care am identificat-o în școala-pilot: nemulțumirea cadrelor didactice față de atitudinea elevilor și părinților față de școală, acceptarea situației ca pe o stare normală, firească. Mai mult, interesul cadrelor didactice din cele trei școli-martor și școala pilot pare a fi mai degrabă orientat către menținerea cu orice preț a propriilor locuri de muncă, decât către identificarea de soluții care să le ușureze sarcinile profesionale și să conducă și la creșterea nivelului de pregătire al elevilor.

Abandonul mai puțin că de fapt este absenteismul elevilor problema numărul unu și prezența lor formală la cursuri pentru că noi nu declarăm abandonul școlar din cauză că legile ne obligă pe noi la a ne încadra într-un număr minim de elevi pentru a avea noi locurile de muncă asigurate și atunci de fapt noi nu-i lăsăm să

abandoneze, tragem de ei... de fapt este o înscriere și o reînscrisiere formală, an de an și un transfer al copiilor din o clasă în alta fără ca ei să îndeplinească competențele prevăzute de programa școlară (interviu cadru didactic școala Buhuși).

De asemenea, teama de a nu rămâne fără loc de muncă, de a nu fi sancționați de către autoritățile de control (inspectori, reprezentanți ai ministerului de resort) îi determină pe mulți dintre ei să predea doar pentru a puncta realizarea unei activități profesionale și nu pentru a-i face pe elevi să înțeleagă, să-și însușească ceea ce li se predă. Acest lucru are un impact negativ extrem de mare asupra elevilor, mai ales asupra celor proveniți din medii socio-familiale, culturale, economice defavorizate. Dacă elevii proveniți din medii favorizate completează pregătirea de la școală cu meditațiile particulare, cu sprijinul părinților la realizarea temelor, cu activități educaționale extracurriculare, elevii defavorizați rămân doar cu ceea ce se face în clasă. La nivelul tuturor sistemelor de învățământ s-a demonstrat faptul că, elevii proveniți din medii defavorizate sunt mai sensibili la ceea ce se întâmplă în școală comparativ cu elevii proveniți din medii favorizate tocmai pentru că prima categorie de elevi nu beneficiază decât de suportul școlii în însușirea de cunoștințe, priceperi, abilități etc. Eliminarea sau reducerea diferențelor în nivelul de pregătire al elevilor indiferent de tipul de școală frecventat depinde doar de cadrul didactic: planurile de învățământ și programele școlare stabilesc cadrul general de desfășurare al procesului instructiv-educativ lăsând la latitudinea acestuia alegerea metodelor și tehnicilor pe care le consideră cele mai potrivite pentru a atinge obiectivele prevăzute prin documentele școlare.

În ceea ce privește dificultatea conținutului învățământului, opiniile părinților elevilor sunt apropiate de ale cadrelor didactice: conținutul învățământului este dificil, greu accesibil pentru cea mai mare parte a elevilor.

Nu sunt dificile, dar, de exemplu, dacă profesorul vine și predă lecția, așa, și este gălăgie în clasă, nu poate să strunească copiii, un elev bun nu poate să audă, nu poate să mai înțeleagă. Și el nu se mai întoarce. Și atunci acasă, când ajunge: „Mamă, păi nu ai făcut în clasă, păi nu ai un exemplu în clasă? Păi, doamna vorbește încet, copiii țipă și n-a înțeles” (părinte școală București).

...nu sunt mulțumită pentru că după părerea mea sunt foarte multe noțiuni care nu-și au rostul, încarcă foarte mult copii, niște noțiuni pe care ei le învață exact așa ca niște roboți, care nu-i ajută absolut deloc în viață, părerea mea este că ar trebui ca jumate din materii până-n clasa a XII-a, jumătate din conținutul materiilor ar trebui scos (părinte școală Medgidia).

E materia încărcată, au foarte mult și n-au timp, de la o zi la alta, azi face cu trei, poimâine cu patru, n-are timp să stea să verifice să consolideze. Învață mecanic (părinte școală Medgidia).

La cât de stufoasă este...la volumul de muncă care se cere copiilor și vă spun eu că nu sunt mai pregătiți decât erau mai altădată... și de multe ori necazul este că li se cere atât de mult încât dacă nici acasă nu există o oarecare pregătire a părinților să-i poată ajuta mulți dintre ei nu pot face față (părinte școală-pilot).

Nu s-au înregistrat diferențe importante între opiniile părinților din școlile-martor și cei din școala-pilot. Spre deosebire de cadrele didactice însă, opiniile părinților atât ale elevilor din școlile-martor, cât și ale celor din școala-pilot sunt asemănătoare: conținutul învățământului este foarte dificil, greu accesibil copiilor iar cadrele didactice nu au identificat încă cea mai eficientă metodă de transmitere a cunoștințelor. Mulți dintre părinții intervievați subliniază faptul că nu sunt în măsură să-i ajute pe copii în pregătirea temelor școlare datorită fie nivelului scăzut de educație pe care-l au ei, fie lipsei oricărui nivel de pregătire.

Eu am avut în clasa întâi și a doua o învățătoare minunată și s-a ocupat, a avut timp într-adevăr, erau 15 în clasă... Da, minunată... a știut să-i atragă, cu jocuri, cu ceva, cu filmulețe, deci a știut să-i atragă și să-i unească și să fie așa uniți să lucreze... foarte, foarte, mie mi-a plăcut stilul dânzei. Știu că s-a axat pe tot ce era important și... eu am fost foarte mulțumită și am îndrăgit-o foarte mult... (părinte școală Medgidia).

Devine mult mai evident faptul că singurul suport educațional pe care-l primesc acești copii este cel din școală, iar acest lucru – atunci când există – este apreciat de părinți.

Dificultatea conținutului materiilor predate în școală asociată cu lipsa suportului suplimentar sunt, în opinia părinților, cauze ale eșecului școlar – dezinteres din partea copiilor pentru a învăța, absentism, abandon școlar etc. O altă cauză a percepției negative a părinților asupra a ceea ce se predă în școală o constituie și faptul că, în foarte multe familii care aparțin de comunitatea în care își desfășoară activitatea școlile incluse în studiu se vorbește o altă limbă decât româna – limba turcă, limba romanes. Procesul de comunicare dintre elevi, familiile acestora și cadre didactice este îngreunat astfel și de neînțelegerea mesajului pe care-l transmit unii către ceilalți.

Indisciplina din timpul orelor de curs este o altă cauză a nemulțumirilor părinților vizavi de școala în care învață copiii lor, însă și mai grav este faptul că acest reproș vizează cadrele didactice: o parte a părinților a semnalat absentismul cadrelor didactice de la orele de curs pe perioade foarte mari de timp, dezinteresul acestora față de ceea ce se întâmplă în clasă sau în școală: elevii rămân pe perioade mari de timp nesupravegheați și pe timpul orelor de curs și pe timpul pauzelor fapt care favorizează apariția indisciplinei. Aceasta înseamnă că elevii acelei școli sunt neglijați nu doar de familie, ci și de școală. În aceste condiții, elevii, chiar dacă și-ar dori să învețe, nu li se oferă această șansă pentru că personalul didactic nu-și respectă obligațiile profesionale. Eșecul școlar este mult mai accentuat în aceste școli comparativ cu celelalte.

Cadrele didactice

În condițiile în care impactul școlii asupra performanțelor educaționale ale elevilor este mai mare decât cel pe care-l are familia, atunci trebuie avute în vedere și caracteristicile personalului didactic: nivelul de calificare și pregătire profesională,

relațiile dintre cadrele didactice, dintre acestea și familie și elevi, calitățile manageriale ale directorului de școală, fluctuațiile de personal la nivelul școlii etc. Wang, Heartel și Walberg (1993, apud Dumay, 2004) au realizat o analiză care a inclus 179 de capitole de carte, 91 de sinteze de cercetare, au intervievat 61 de cadre didactice și cercetători din domeniul educației în scopul identificării factorilor susceptibili de a-i ajuta pe elevi să obțină rezultate școlare cât mai bune. Au fost identificați 28 de factori iar lista începe cu cadrele didactice din școală.

Și la nivelul sistemului nostru de învățământ cadrele didactice ocupă o poziție prioritară între criteriile după care o școală este considerată bună atât din perspectiva lor, cât și a elevilor lor (*Tabelul nr. 4*). Rezultatele cercetării Metro Media Transilvania pun în evidență o mai veche problemă a școlii românești: responsabilitatea pentru rezultatele școlii este pusă pe seama cadrelor didactice atunci când sunt chestionați elevii, dar și părinții sau alte categorii de populație din afara școlii sau pe seama elevilor atunci când sunt întrebate cadrele didactice. Cu alte cuvinte, nimeni nu este dispus să-și asume pe deplin această responsabilitate ori o responsabilitate asumată parțial rămâne în cele mai multe cazuri una neîndeplinită.

Tabelul nr. 4

Principalele motive pentru care o școală poate fi considerată bună

Cadre didactice	%	Elevi	%
Performanțele/rezultatele bune/elevi bine pregătiți	24,7	Profesori buni, competenți, capabili	30,6
Cadre didactice calificate	21,2	Elevii să aibă rezultate bune	14,9
Baza materială/dotările	11,6	Să aibă conducerea bună	6,3

Sursa: Metro Media Transilvania, 2007.

Cadrele didactice intervievate de către noi susțin, după cum am observat, această concluzie: conținutul învățământului dificil și elevii demotivați sunt cauza performanțelor educaționale mai mult decât modeste, în timp ce părinții consideră că personalul didactic nu a găsit sau nu a căutat acele metode, mijloace de a face atractivă școala și pentru copiii lor.

Problemele din școlile incluse în cercetarea noastră nu se limitează însă doar la opinii diferite pe anumite teme. Una dintre cele mai mari probleme din școlile participante la cercetarea noastră, legată de personalul didactic, o constituie fluctuația acestuia. Situația de la nivelul acestor școli sau de la nivelul sistemului nostru de învățământ nu este unică: rareori școlile care funcționează în comunități sărace, cu o rată ridicată a minorităților etnice reușesc să-și păstreze fie și pe durata unui singur an școlar aceeași componență a corpului profesoral. Cele mai multe cadre didactice ajung să lucreze în aceste școli fie că nu au avut o ofertă mai bună, fie că nu au avut de ales, iar atunci când au ocazia de a schimba școala o fac inclusiv în mijlocul anului școlar. Școlile de acest tip, mai ales dacă sunt situate în

mediul urban, sunt de cele mai multe ori considerate o cale de acces, o „trambulină” spre o instituție de învățământ cotate mai bine, considerată mai performantă. Mobilitatea este mult mai accentuată în cazul cadrelor didactice cotate ca performante și în cazul școlilor neperformante. Școlile care-și desfășoară activitatea în zone/cartiere în care locuiește cu preponderență populația favorizată din punct de vedere socioeconomic, cultural sunt mult mai bine dotate din punct de vedere tehnico-material, condiții de învățare mai bune, un grad mai mare de securitate personală sunt mai atractive pentru cadrele didactice decât școlile din mediul rural, cele în care învață elevi proveniți din medii defavorizate etc. Dacă prima categorie de școli își poate permite să selecteze cele mai bune cadre didactice, cea de-a doua categorie este uneori nevoită să angajeze personal necalificat sau suplinitori calificați. Migrația cadrelor didactice performante atrage după sine și migrația elevilor: părinții care au așteptări mai înalte în privința educației copiilor lor aleg acele școli pe care le consideră a dispune de cadre didactice performante. Efectele „liberalizării pieței școlare” sunt în egală măsură pozitive și negative. Pozitive pentru că favorizează competiția dintre școli, iar o școală pentru a fi competitivă trebuie să obțină performanțe educaționale. Negative, pentru că cei mai afectați sunt elevii care nu au posibilitatea să opteze pentru o școală performantă: elevii care locuiesc la distanță mare de școlile performante, cei care nu au suport din partea familiei etc. Migrația cadrelor didactice de la o școală la alta contribuie la deteriorarea relațiilor de la nivelul corpului profesoral, la diminuarea stimei de sine, afectează coeziunea colectivului de elevi și relațiile dintre școală și familie.

...n-au avut niciodată gând să rămână la Buhuși... deci ei veneau, se bucurau că luau un post la oraș și 1 an de zile târâș grăpiș veneau și stăteau degeaba în clasă...că doar trebuie să recunoaștem că nu se implicau știind că el la anul pleacă...asta este că n-au venit cu gând să rămână...și așa sunt legile în țara asta încât unele școli sunt folosite ca trambuline...Foarte mult, ne devalorizează pe noi cei care suntem consecvenți, care iei o promoție de la capăt așa și o duci și ai responsabilități și ești în fața părinților și vine una care stă un an și... (interviu cadru didactic școala din Buhuși).

Cercetările, mai ales cele psihologice, evidențiază importanța contextului psihosocial în care muncește individul: cu cât acest context este mai favorabil, oferă un mai larg suport social, o mai mare apreciere, încredere și autonomie individului cu atât nivelul de satisfacție și motivație pentru muncă este mai mare. Cu atât mai important se dovedește contextul în care-și desfășoară activitatea un cadru didactic: acesta trebuie nu numai să transmită anumite cunoștințe, valori, norme, principii etc., ci și să stabilească relații de colaborare, cooperare cu elevii bazate pe încredere și respect reciproc. Pentru a crește eficiența activității de învățare cadrul didactic trebuie să manifeste înțelegere, sensibilitate față de diferențele socioeconomice, familiale, culturale etc. care-i caracterizează pe elevi și să aleagă acele metode, tehnici, mijloace de învățare care favorizează învățarea

tuturor fără a leza, jigni, umili elevii (Neagu, 2010). Relațiile dintre cadre didactice intervievate de noi fiind predominant tensionate, nivelul coeziunii la nivelul corpului profesoral se deteriorează, iar șansele de identificare a unor strategii de acțiune pe termen mediu și lung la nivelul instituției în vederea creșterii calității educației, aplicarea consecventă a acestora și urmărirea rezultatelor sunt reduse.

Starea de insatisfacție a cadrelor didactice este legată și de modul în care sunt evaluate de către autorități, de către familii atât profesional, cât și social.

...îmbunătățirea imaginii școlii începe de la minister și să fie până la inspectorat, nu mergi și tot dai și mediatizezi cazuri proaste de oameni care beau... o fi unul, doi dintr-o sută care bea, problema lui... Acum asta ne face foarte mare rău... neica nimeni care își dau cu părerea despre învățământ (interviu cadru didactic școala din Buhuși).

Noi nu punem totul pe declinul societății din punct de vedere economic dar și învățământul arată și este cum este societatea, este oglindă, atâta vreme cât societatea promovează nonvalorile și câtă vreme nu suntem plătiți după munca noastră, nu suntem respectați după munca noastră asta se oglindește și în sistemul de învățământ și rezultatele muncii noastre (interviu cadru didactic școala din Buhuși).

Opiniile cadrelor didactice din toate cele 8 școli susțin deteriorarea poziției lor profesionale și sociale, cu efecte negative asupra calității educației. Și părinții susțin în mare parte aceeași idee: cadrele didactice dintr-o școală sunt foarte importante pentru pregătirea elevilor, pentru prestigiul școlii. Părinții admit faptul că uneori sunt depășiți de problemele cu care se confruntă în relațiile cu proprii copiii și se așteaptă să fie sprijiniți în rezolvarea lor de către cadrele didactice, de aceea comportamentele negative manifestate de către unele dintre ele sunt și mai aspru sancționate.

Populația școlară

Una dintre concluziile studiului coordonat de sociologul american Coleman (1966) este și aceea că orice instituție de învățământ este în măsură să obțină rezultate mai bune dacă este atentă la „compoziția socială” a colectivelor de elevi. Altfel spus, Coleman consideră că o concentrare prea ridicată de populație defavorizată într-o școală afectează performanțele școlare pe ansamblu ale elevilor săi. Studiul lui a reprezentat un punct de plecare pentru dezvoltarea unor noi teorii asupra caracteristicilor populației școlare și a efectelor acestora asupra performanțelor educaționale. În literatura de specialitate a apărut, astfel, un nou concept – „efectul de compoziție” – care a devenit și unul dintre factorii considerați de către adepții curentului *SER* ca având impact semnificativ asupra performanțelor școlare ale elevilor. Prin „efectul de compoziție” se înțelege, de regulă, efectul pe care îl au asupra performanțelor școlare ale elevilor caracteristicile socio-economice, familiale, culturale, etnice etc. ale acestora: un elev sau grup de elevi are șanse să obțină performanțe educaționale mult mai ridicate dacă frecventează o școală în care

predomină elevi proveniți din medii favorizate din punct de vedere socioeconomic, familial, cultural etc. decât dacă ar frecventa o școală cu populație majoritar defavorizată. De asemenea, cercetările au pus în evidență faptul că „efectul de compoziție” nu acționează direct, ci mediat prin modul în care este condusă școala, cantitatea și calitatea educației furnizate elevilor școlii, reprezentărilor pe care elevii le au despre ei înșiși, dar și percepția pe care o au alții (familie, grup de prieteni, cadre didactice etc.) asupra lor și, din acest motiv, este mult mai dificil de identificat (Thrupp, 1999, apud Dumay 2004).

În România se manifestă încă diferențe socioeconomice semnificative între diferite categorii de populație, între mediile de rezidență, între populația majoritară și minoritățile etnice etc. Aceste diferențe se regăsesc și la nivelul populației școlare dintr-o instituție de învățământ: școlile care-și desfășoară activitatea în mediul rural, în comunități/zone/cartiere cu populație majoritară săracă sau de altă etnie se caracterizează prin performanțe educaționale mai scăzute, comparativ cu școlile din mediul urban, frecventate de elevi proveniți din medii favorizate și aparținând majorității. Ca și în alte state și în România „efectul de compoziție” acționează mediat: în școlile cu elevi majoritari defavorizați fluctuația de personal este mai ridicată, nivelul de dotare tehnico-materială a școlii este mai redus, cadrele didactice alocă mai mult timp asigurării ordinii și disciplinei în școală și în clasă decât transmiterii de cunoștințe, relațiile dintre școală și familie sunt mai reduse ca intensitate sau nu există etc.

Școlile selectate pentru această cercetare sunt instituții de învățământ în care „efectul de compoziție” își face simțită prezența: populație școlară predominant defavorizată din punct de vedere socioeconomic, cultural, familial, aparținând într-o proporție semnificativă minorităților etnice, instituții de învățământ cu nivel de dotare tehnico-materială modest, coeziune redusă la nivelul corpului profesoral, situații frecvente de indisciplină în școală etc. Analiza opiniilor cadrelor didactice și ale părinților confirmă nu doar faptul că populația pe care o deservesc școlile aparțin unor comunități defavorizate, ci și că acest aspect afectează calitatea educației.

Toți care nu sunt acceptați în alte colective, școli îi mută aici (părinte școală Pitești).

Sărăcia, v-am spus majoritatea copiilor, părinții copiilor care sunt în această școală trăiesc din ajutorul social pe care-l dă primăria... Și vin la școală cum pot, îi dă cornul cu lapte el mănâncă... copii care trăiesc în sărăcie, dar efectiv sărăcie să știți. Nu să zic plutesc, nu, sunt sub pragul sărăciei (părinte școală Buhuși).

...copii, majoritate sunt din familii care au probleme financiare ..Da sunt mai mulți, cred că majoritatea... Aproape toți, 5–10% care sunt cu situație materială cât de cât mai bună (părinte școală Medgidia).

...de exemplu sunt copii care se duc și muncesc, vin și la școală și se duc și muncesc să-și ajute familia... În piață să vedeți când vin mașinile cu cartofi, cu varză să vedeți cum sunt copiii de clasa a IV-a... 9–10 ani ajută la descărcat... (părinte școală Medgidia).

Eu am văzut în cimitir deci sunt sărbători, se duc în cimitir și așteaptă să li se dea ceva ca să... (părinte școală Medgidia).

Sărăcia este doar una dintre barierele dintre elevi și școală. Limba vorbită acasă – de cele mai multe ori alta decât cea vorbită în școală – nivelul de educație scăzut al părinților, relațiile tensionate dintre membrii familiei, dar și dintre membrii comunității căruii îi aparțin, lipsa suportului afectiv etc. sunt factori care afectează traseul educațional al elevilor acestor școli. Pentru elevii acestor școli și familiile lor, găsirea unor surse de supraviețuire reprezintă preocuparea majoră și nu educația. De foarte mult ori, participarea școlară este rezultatul aplicării unor măsuri sau programe de suport – condiționarea acordării alocației pentru copii de frecventarea școlii, programul „Laptele și Cornul”, acordarea unui sprijin financiar pentru achiziționarea de rechizite școlare etc.

În clasă la mine, sunt care nu au nici masă, nu au nimic, copiii mănâncă pe jos și pe jos e glod... Copilul vine la școală pentru că îi place și cu ce am învățat noi până la 12 cu asta rămâne, acasă nu... Îi place la școală că are corn, are lapte, are căldură ceea ce acasă nu au... e frumos la școală... pentru că nu mă ceartă nimeni (interviu cadru didactic școală Buhuși).

Participarea școlară nu înseamnă neapărat și interes și motivație pentru învățare. Școlile cu populație defavorizată pot înregistra pe ansamblu o reducere a absenteismului, a abandonului școlar datorită acestor măsuri însă obținerea de performanțe educaționale rămâne în continuare la stadiul de obiectiv.

În majoritatea școlilor incluse în cercetare, rezultatele obținute de către elevi la clasă, dar și la diferite teste naționale sunt foarte scăzute. Datorită nivelului scăzut al interesului elevilor și părinților pentru școală, asociat și cu pasivitatea corpului profesoral marea majoritate a acestor școli rareori participă la concursuri interșcolare la nivel local sau/și național. Elevii acestor școli repetă de fapt traseul educațional și cel socioprofesional al părinților lor în cazul cel mai fericit însă, de multe ori, nu reușesc să-l atingă nici pe acesta.

În general cei care vin din medii defavorizate normal...vin cu un bagaj mai mic de cunoștințe, nu sunt ajutați pe măsură ce cresc și cunoștințele sunt din ce în ce mai complicate și atunci ei săracii nu reușesc să țină pasul cu ceilalți nefiind sprijiniți și acasă, rămân doar cu ce rămân din clasă (interviu cadru didactic școală Pitești).

De asemenea, o pondere redusă dintre absolvenții de 8 clase își continuă școala în învățământul secundar. Marea majoritate a băieților desfășoară încă de la 12–14 ani diferite activități prin care contribuie la veniturile familiei, iar cele mai multe dintre fete sunt deja căsătorită la aceste vârste.

La V–VIII sunt câteva cazuri de copii din neamul spoitorilor care și-au deschis niște magazine. În condițiile în care mama este analfabetă, tatăl este analfabet, copilul își asumă el responsabilitatea de a ține contabilitatea (interviu cadru didactic școală București).

Eu am la clasă o fetiță pe care mama o ea cu ea la cerșit și de aici rezultă absenteeismul (interviu cadru didactic București).

Caracteristicile populației școlare sunt și rezultatul opțiunilor familiei în ceea ce privește școala. Posibilitatea părinților de a alege pentru copiii lor școala pe care o consideră cea mai potrivită este o măsură democratică, eficientă, adoptată în toate sistemele de învățământ moderne din lume, însă, ca orice altă măsură, nu este perfectă: în societățile în care inegalitățile dintre diferite categorii de populație sunt mari această măsură conduce la segregare: familiile favorizate din punct de vedere socioeconomic, cultural aleg să-și trimită copiii la școli favorizate din punct de vedere al elevilor care o frecventează chiar dacă acest lucru înseamnă a parcurge o distanță mare dintre domiciliu și școală, în timp ce familiile defavorizate, care nu au posibilități material-financiare, dar nici nu dispun de informații privind funcționarea sistemului de învățământ, aleg școala cea mai apropiată de casă.

Este un fapt demonstrat acela că elevii proveniți din medii defavorizate au mult mai mult de câștigat din punct de vedere educațional atunci când frecventează o școală în care predominanți sunt elevii proveniți din medii favorizate din punct de vedere socioeconomic, familial, cultural, decât au de „pierdut” elevii favorizați care învață în medii școlare defavorizate. O parte a instituțiilor de învățământ care funcționează în comunități defavorizate au inițiat programe educaționale de suport – așa cum a făcut-o și școala-pilot din cercetarea de față – în speranța că vor atrage elevi și din alte categorii sociale decât cele defavorizate și pentru a-și menține elevii în școală. Rezultatul nu a fost însă întotdeauna cel așteptat. Potrivit opiniilor exprimate de către cadrele didactice din școala-pilot derularea unor programe de suport pentru populația defavorizată a însemnat o publicitate negativă pentru școală: o parte a populației din comunitatea în care-și desfășoară activitatea școala (populația cu un nivel socioeconomic, familial, cultural mai ridicat) a ajuns la concluzia că această școală este total nepotrivită pentru copiii lor orientându-se spre alte școli din municipiu. Această decizie este rezultatul faptului că o parte a populației asociază astfel de programe de sprijin cu deteriorarea „compoziției” colectivelor de elevi dintr-o școală și, în consecință și cu deteriorarea calității educației furnizată de către instituția de învățământ. Și nu sunt foarte departe de adevăr. Percepțiile negative ale părinților despre școlile care desfășoară programe educaționale de suport au fost confirmate de diferite studii și cercetări în domeniu care au ajuns la concluzia că instituțiile de învățământ care asigură un nivel înalt al eficienței educaționale nu organizează activități de suport educațional special pentru pregătirea elevilor săi. „Cele care practică (*astfel de programe, n.a.*) prezintă caracteristici îndoielnice asupra eficienței educaționale, de exemplu, pierderea timpului cu acte de indisciplină. Nu există nici o corelație între prezența unui puternic suport educațional (*prin organizarea de astfel de programe, n.a.*) și un

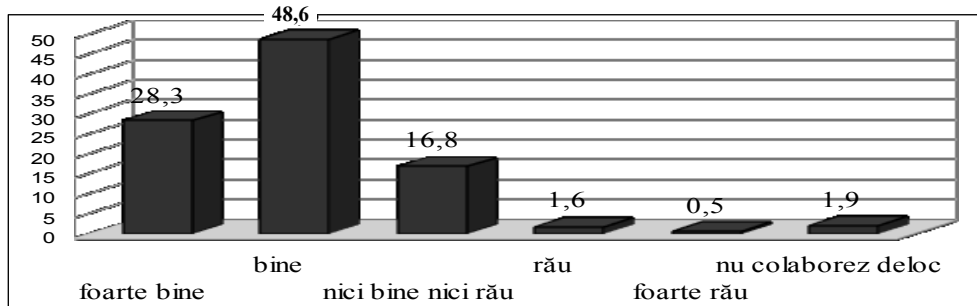
„învățământ eficient” (Meuret, 2004: 6). Totuși, sociologul francez susține că pentru școlile ineficiente și în care învață elevi în marea lor majoritate proveniți din medii devalorizate acesta poate fi o soluție a creșterii participării școlare.

Relațiile școală – familie

„Școlile care <reșesc> sunt cele care nu doar tolerează prezența părinților, ci mai ales încurajează implicarea lor în diferite aspecte ale vieții școlare și ale comunității” (Pearson, 1990, apud Claes și Comeau, 1996). Odată demonstrat acest fapt, în ultimele decenii legislația privind educația din majoritatea statelor a inclus și referiri la situațiile și condițiile în care școala poate colabora cu familia. Gradul de implicare al familiei în activitatea școlii variază foarte mult de la un stat la altul, de la un sistem de învățământ la altul: de la participarea familiei la deciziile de recrutare și selecție a personalului didactic, la stabilirea structurii cheltuielilor la nivel de instituție școlară sau doar participarea la ședințele cu părinții. În România, atât școala, cât și familia sunt la începutul acestui tip de colaborare, sunt în etapa în care și una și cealaltă învață cum să-și armonizeze metodele, atitudinile, comportamentul în beneficiul copiilor. Inițierea și stabilirea unor relații de colaborare eficiente depind atât de cadrele didactice, cât și de părinți.

Grafic 2

Aprecierea cadrelor didactice vizavi de colaborarea cu familiile elevilor în vederea rezolvării problemelor școlare (%)

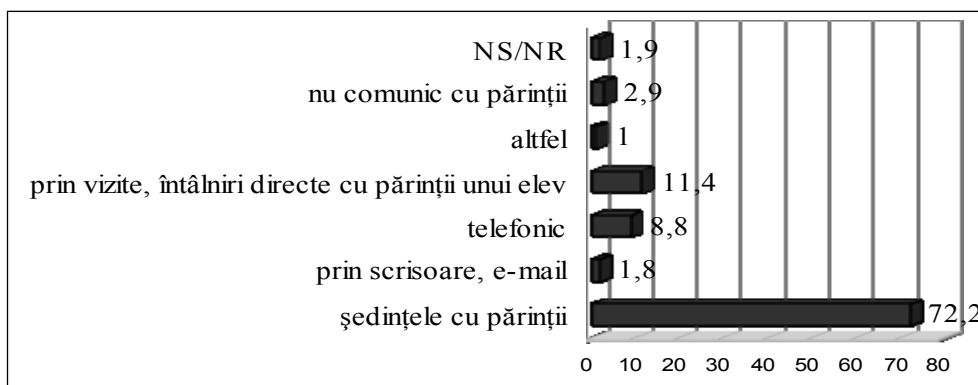


Sursa: Metro Media Transilvania, 2007.

Studiile asupra sistemului nostru de învățământ relevă faptul că pe ansamblu între școală și familie există o relație de colaborare, însă modalitățile prin care comunică acestea sunt foarte limitate: tradiționalele ședințe cu părinții și întâlnirile directe cu părinții unui elev. Dacă la aceste ședințe ar participa toți părinții sau majoritatea dintre ei, atunci am putea spune că metoda este una eficientă. Din păcate însă nu toți părinții vin la aceste întâlniri și cei care absentează cel mai frecvent sau nu participă niciodată sunt tocmai părinții elevilor care întâmpină dificultăți la școală.

Grafic 3

Principalele modalități de comunicare cu familiile elevilor utilizate de cadrele didactice (%)



Sursa: Metro Media Transilvania, 2007.

Și cadrele didactice și părinții intervievați de noi au menționat aceleași metode de comunicare. Analiza detaliată a datelor cercetării noastre ne conduc însă spre concluzia că familia și școala sunt două lumi paralele: părinții și cadrele didactice au percepții total diferite asupra responsabilității fiecăruia dintre ele în raport cu educația copiilor, au așteptări diferite și de multe ori nerealiste una față de cealaltă, rare sunt situațiile în care familia vine spre școală, dar nici personalul didactic nu se dovedește mai deschis acestui tip de relație. Această situație nu este deloc în avantajul elevilor și nici al școlii sau familiei. Cauzele distanței care s-a instalat între cele două instituții – familie și școală – sunt multiple.

Analiza datelor obținute prin focus-grup cu cadrele didactice din cele 8 școli ne arată că percepția pe care o au aceștia atât asupra competențelor lor, cât și asupra a tot ceea ce reprezintă școala și activitatea lor didactică este una negativă: școala în care predau este una fără performanțe, părinții și elevii îi desconsideră, reprezentanții inspectoratelor școlare, dar și ale altor autorități nu sunt interesați de activitatea lor, de problemele cu care se confruntă etc. Aceste aspecte au impact major asupra relațiilor dintre cadrele didactice și familiile elevilor pentru că „deschiderea cadrelor didactice către părinți pare a fi legată de percepția pe care o au aceștia asupra propriilor competențe, contactele fiind mult mai rare atunci când percepția este negativă” (Hoover-Dempsey et al., 1987, citat de Montandon, 1996, p. 64).

Au impresia că în momentul când au trimis copilul la școală nu mai e responsabilitatea lor, deci l-au trimis la școală, noi suntem cei care... să-i și spălăm aici, să-i... așa gândesc, nu mai e responsabilitatea lor, ei nu verifică un caiet, să știți (interviu cadru didactic școală Medgidia).

...De regulă nu vin părinții copiilor problemă... Aceștia știți cum vin...numai forțați de împrejurări de exemplu dacă i se dă ceva gratuit și normal că trebuie să

depună nu știu ce hârtie la secretariat sau au nevoie de ceva de la noi... De o adevărită ceva... Sau de exemplu îi sun și când vede numărul meu nu răspunde că știe că îi sun când sunt probleme că... dacă au nevoie în schimb sună... (interviu cadru didactic școala-pilot).

Nici familiile nu ușurează sarcina personalului didactic: după cum elevii răspund cu dificultate cerințelor impuse de școală și părinții lor au aceeași problemă. Una dintre cauze constă în caracteristicile socio-economice, profesionale și culturale: marea majoritate a părinților au un nivel de educație foarte scăzut, nu au loc de muncă, trăiesc sub sau la limita sărăciei. Săraci fiind în marea lor majoritate și fie pentru că nu-i interesează situația școlară a copiilor lor, fie pentru că îi deranjează o discuție publică despre situația lor material-financiară, părinții evită să ia legătura cu școala. Cadrele didactice sunt întotdeauna dezamăgite de lipsa de reacție a părinților însă rareori încearcă să afle ce se ascunde de fapt în refuzul părinților de a veni la școală și să caute astfel alte metode de a stabili o legătură cu familia. Persoanele care se confruntă cu astfel de probleme – sărăcie, lipsă de educație – au tendința de a se izola, educația lor și a copiilor lor nu reprezintă o prioritate pentru ei motiv pentru care nu văd importanța stabilirii unor relații cu școala.

Există, de asemenea, studii care susțin că nu atât caracteristicile socio-economice, familiale sunt cauzele pentru care părinții evită să inițieze și să mențină relații cu instituțiile de învățământ, cât propria lor experiență educațională: o experiență negativă conduce la percepții negative asupra școlii și, implicit, la evitarea relațiilor cu acesta (Kellerhals și Montandon, 1991, apud Montandon, 1996). Ori, majoritatea părinților elevilor din școlile în care am desfășurat cercetarea au avut experiențe școlare negative: nivel foarte scăzut de educație, abandon școlar, dificultăți în integrarea profesională datorită lipsei de pregătire școlară etc. Situație confirmată și de către cadrele didactice intervievate:

Nu se implică pentru că nu știu părinții, sunt unii care nu pot să-i ajute, ar vrea să-i ajute dar nu știu nici ei... (interviu cadru didactic școală Pitești).

Și cred că se implică acel părinte care atunci când a fost elev a simțit ceva pentru școală, cred că acel părinte se implică. ...și-a respectat învățătorul și a simțit acei fiori când a pășit pe pragul școlii, cred că aceia sunt singurii părinți care se mai implică în ziua de astăzi dar sunt foarte puțini (interviu cadru didactic școală Bacău).

O altă cauză a frecvenței scăzute a relațiilor dintre școală și familie o reprezintă și migrația părinților în alte state în căutarea unui loc de muncă. Copiii rămân fără supraveghere, în grija unei rude sau chiar singuri lipsind astfel cadrul didactic de un interlocutor. Pe lângă lipsa suportului afectiv acești copii sunt mult mai expuși riscului eșecului școlar.

...dar sunt cazuri când noi...spre exemplu la clasă sunt destul de mulți care au rămas în grija bunicilor, a mătușii iar bunica și mătușa... deci în general problema cum se pune nu numai a sărăciei, ci și a celor care au plecat în

străinătate, au lăsat copiii Dumnezeu cu mila, cu cine i-a lăsat iar cei care îi au în grijă nu vin ca să-i... Când vin din străinătate... Au venit dar... le-am spus situația școlară, ei au plecat după aceea.... ...și pleacă iarăși... (interviu cadru didactic școală Bacău).

Nu, ei îi părăsesc, ei cred că dacă trimit 100 de euro pe lună și-au făcut datoria de părinte... pentru unii... suportul afectiv măcar îl au din partea bunicilor dar pentru noi ca și parteneri nu există o bunică care are 74 de ani și care a făcut 2 clase la vremea ei... nu este un suport... (interviu cadru didactic școală Buhuși).

Nu am identificat diferențe importante între opiniile exprimate de cadrele didactice din școlile-martor și cele ale cadrelor didactice din școala-pilot: părinții nu participă la activitatea școlară și nici nu acordă vreo atenție deosebită educației copiilor lor însă nici cadrele didactice nu fac des referiri la solicitările adresate părinților. Mai mult, confirmă faptul că relațiile dintre ei și familiile elevilor sunt activate doar atunci când sunt probleme.

Părinții sunt de acord că între școală și familie relația ar trebui să fie mai strânsă, dar în școlile în care învață copiii lor acest lucru nu se întâmplă.

Să vină toți părinții. O dată pe semestru ar trebui să se strângă toți părinții, la clasa a doua A la doamna... ar trebui să se strângă în semestrul care este o singură dată toți părinții, sunt 22 de copii dintre care doamna învățătoare și-a făcut meseria, ne-a chemat în fiecare săptămână părinții, s-a strâns cam jumate din clasă (părinte școală Pitești).

La noi doamna învățătoare insistă, avem caiet de corespondență în care notează absolut tot ce se întâmplă în fiecare zi... sunt părinți... nu deschide nici măcar caietul (părinte școală Pitești).

Sedințele cu părinții sunt foarte rare. Dar noi dacă suntem vecini aici...Depinde și de clasă (părinte școală București).

Relația părinților cu școala nu există, asta e o școală rău famată (părinte școală București).

...noi ca și părinți ar trebui să fim uniți. Clasa dacă e unită și copii și părinții, părintele dacă află ce a făcut copilul la școală, acasă își face datoria de părinte, dacă se întâmplă lucrul ăsta în continuare acea clasă va fi exemplu. Dacă clasele sunt fiecare în pătrățica ei cum trebuie, deci școala e cum trebuie... (părinte școală Bacău).

Așa cum ne-am așteptat, părinții care au răspuns solicitărilor noastre și ale cadrelor didactice de a participa la focus-grup sunt cel mai adesea dintre cei care se implică în activitatea școlii și din discuțiile cu ei reiese clar convingerea că nu ar trebui să fie singurii. Problema o reprezintă însă cei care se limitează doar la a-și înscrie copilul la școală în clasa I. Pentru a avea succes în relația cu aceștia cadrele didactice trebuie să desfășoare o activitate mai intensă în a-i atrage către școală, să ofere soluții clare, simple, concrete. Discuțiile, și așa foarte rare, la modul general sau explicațiile foarte complexe din punct de vedere al limbajului utilizat, le amintește încă odată părinților faptul că ei și cadrele didactice provin din „lumi”

diferite din punct de vedere socioprofesional și intelectual, că nu au nimic în comun unii cu alții.

Atmosfera din școală

Asigurarea siguranței, securității în școli atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi a devenit și pentru România o problemă actuală. În ultimii ani tot mai multe școli au fost confruntate cu acte de violență între elevi, între elevi, personal didactic și persoane din afara școlii, consum de droguri, posesie de arme, dar și alte acte de delincvență sunt situații cărora instituțiile de învățământ de la noi trebuie să le facă față sau să fie pregătite pentru a le face față.

Tabelul nr. 5

Disciplina în școlile din România

Este nevoie de mai multă disciplină în școlile din România? (%)		
	Cadre didactice	Elevi
Acord total	73,6	55,7
Mai degrabă de acord	19,5	26,0
Mai degrabă nu sunt de acord	4,2	8,9
Dezacord total	1,1	4,6

Sursa: Metro Media Transilvania, 2007.

Deși în proporții diferite și cadrele didactice și elevii din învățământul preuniversitar din România sunt de părere că în școli este nevoie de mai multă disciplină. De asemenea, elevii consideră că siguranța scăzută în școală este o problemă cu care școala lor se confruntă în mare și foarte mare măsură (27,4%), iar cadrele didactice sunt de aceeași părere într-o proporție de 15,4%. Mediul în care funcționează o școală poate crește sau diminua riscul apariției unor astfel de probleme. Școlile care-și desfășoară activitatea în comunități/cartiere defavorizate din punct de vedere socioeconomic, cultural, așa cum sunt școlile participante la această cercetare, sunt mult mai expuse insecurității. Dată fiind sărăcia cu care se confruntă atât instituțiile de învățământ, cât și autoritățile locale, posibilitatea de a asigura o pază profesionistă a școlilor (monitorizare video, agenți de pază) este aproape imposibilă.

Nu o să fie niciodată o zonă liniștită... În toate străzile astea, în toată zona asta, niciodată nu o să fie liniște... e zona rău famată... (părinte școală București).

A găsit droguri acolo în spate...Și problema gardului, nu avem gard. Și nu avem bodyguard... Și personalul din școală nu se implică (părinte școală București).

Cred că în fiecare dimineață se aude: îl mut! îl mut, că nu mai pot (părinte școală București).

Sărăcia, păi dă în cap că vede că are suculeț sau vede că are un corn sau are ceva în plus față de care nu a văzut copilul... Și asta în fața școlii (părinte școală Buhuși).

Mai nou intră peste noi în clasă fără să ceară acordul nimănui, eu... mi s-a întâmplat... Apropo de ce vă spuneam cu... împotriva lor, ei au tot dreptul... Ei se bat în afara școlii sau au diferite incidente și vin și... în școală poate până ajungem noi în clasă sau știu eu și atunci intrăm așa nevinovați în conflictele dintre ei și normal dacă iei apărarea unuia, stai doamnă că eu...răspundem în clasa asta dar n-ai voie să... ei cred că își fac singuri dreptate (interviu cadru didactic școala-pilot).

Majoritatea cadrelor didactice și a părinților intervievați fie din școlile-martor, fie din școala-pilot s-au declarat nemulțumiți de atmosfera din școală și din afara acesteia în ceea ce privește siguranța copiilor și a lor personală.

Motivele insatisfacției vizavi de securitatea, siguranța în școală diferă însă de la o instituție de învățământ la alta: în timp ce părinții elevilor din școala din Bacău se declarau nemulțumiți de modul în care unele cadre didactice se adresează sau se comportă cu copiii lor, cadrele didactice din școlile din Medgidia, Buhuși și București erau preocupate de accesul mult prea facil al unor persoane cu antecedente penale în interiorul școlii, de actele de violență fizică și verbală manifestate atât în interiorul școlii, cât și în cartier etc. O parte a cadrelor didactice au manifestat teamă pentru siguranța lor fizică în școală, în timpul orelor de curs. În aceste școli o parte importantă a timpului de la clasă este alocat de către cadrele didactice realizării ordinii și disciplinei și nu procesului de predare-învățare fapt care are un impact negativ major asupra performanțelor educaționale ale elevilor. Agresiunile verbale, actele de indisciplină manifestate de către elevi au capacitatea de a diminua din autoritatea cadrelor didactice în clasă și din interesul lor de a se implica profesional. Meseria de cadru didactic presupune nu doar transmitere de cunoștințe, ci și atribuirea de recompense sau sancțiuni. În condițiile în care un cadru didactic se teme pentru siguranța sa, obiectivitatea cu care distribuie recompensele și sancțiunile are de suferit. Același lucru este valabil și pentru elevi și părinți: elevii care sunt agresați dar și părinții acestora preferă să treacă sub tăcere actele de delincvență pentru a nu avea și mai mult de suferit pe de urma agresorilor. În condiții de insecuritate, nesiguranță, capacitatea de a învăța a elevilor și cea de implicare a personalului didactic în activitatea educațională sunt mult mai scăzute decât în condiții de ordine și disciplină.

Un mediu eficient de învățare se derulează fără întreruperi de activitate, în baza unui plan/proiect pe care-l respectă atât elevii cât și personalul didactic. Și unii și ceilalți atât la nivelul fiecărei clase, cât și la nivelul întregii școli respectă o anumită rutină care are ca efect și crearea unei atmosfere de siguranță, securitate. Când această „rutină educațională” este întreruptă brusc prin atitudinile, comportamentele elevilor sau/și părinții acestora, școala își pierde din autoritate și din încrederea comunității.

Normele și regulile sunt mult mai permissive în mediile școlare defavorizate decât în cele favorizate. Cadrele didactice și părinții care aparțin de școli în care populația școlară are un nivel mai ridicat atât din punct de vedere socio-economic,

cât și educațional, ocupațional sunt mai puțin sau deloc tolerante cu comportamentele și atitudinile deviate indiferent cui aparțin acestea. Avantajul acestor școli este acela că atmosfera de ordine, disciplină, respect este prezentă și în familiile elevilor, situație greu de regăsit în familiile defavorizate.

Așteptări vizavi de elevi

Studiile asupra calității învățământului acordă o atenție deosebită analizei așteptărilor cadrelor didactice vizavi de performanțele educaționale datorită impactului pe care-l pot avea acestea asupra evoluției școlare a elevilor. Astfel, o serie de studii (Duru-Bellat, 2003) atrag atenția asupra posibilității de a se produce la nivelul unui elev/grup de elevi fenomenul cunoscut sub denumirea de „predicția care se autoîmplinește” – așteptările vizavi de o persoană sau de un eveniment au tendința de a se realiza, deși contextul, persoanele implicate nu favorizau acest lucru. Pe parcursul procesului instructiv-educativ cadrele didactice au tendința de a acorda mai puțină atenție unui elev/grup de elevi – de regulă celor proveniți din medii sociofamiliale, economice, culturale defavorizate – de a le solicita rezolvarea unor sarcini școlare cu un grad mai scăzut de dificultate, de a-i implica mai puțin în activitatea de predare-învățare etc. Adoptarea acestui tip de așteptări conduce în cazul elevilor la scăderea încrederii în sine, la accentuarea timidității, la teama de a-și asuma responsabilități considerate cu grad mai mare de dificultate și, în cele din urmă, la performanțe educaționale mai scăzute. Din păcate, elevii proveniți din medii defavorizate nu numai că nu beneficiază de încurajări din partea familiei, ci mai mult, familiei i se pare firească atitudinea adoptată de cadrele didactice vizavi de copilul lor. Dezinteresul unor părinți față de educație, incapacitatea de a aprecia corect potențialul propriilor lor copii, lipsa informațiilor privind funcționarea procesului educațional ajută la îndeplinirea unor predicții bazate pe stereotipuri. Există numeroase cercetări, studii care au demonstrat că elevi diferiți din punct de vedere al originii sociale, sex, etnie etc., dar care beneficiază de aceleași condiții de învățare și față de care se au aceleași așteptări, obțin rezultate școlare identice (Bloom, 1984, apud Meuret, 2000). În activitatea de transmitere de cunoștințe, cadrele didactice trebuie să țină cont doar de obiectivele educaționale prevăzute în documentele școlare pentru atingerea cărora au libertatea de a opta pentru cele mai potrivite metode și tehnici de predare-învățare-evaluare. În realitate, o parte importantă a personalului didactic are tendința de a subordona conținutul documentelor școlare propriilor percepții, stereotipuri privind diferențele dintre fete și băieți, dintre elevii aparținând majorității și cei ai minorităților, dintre elevii proveniți din medii favorizate și cei cu origine socioeconomică, familială, culturală defavorizată etc.

Așteptările cadrelor didactice și ale părinților elevilor care învață în școlile incluse în cercetare sunt pe ansamblu foarte scăzute. Absenteismul, lipsa suportului din partea familiei, inexistența unui obiectiv socio-profesional etc. sunt principalele cauze care le determină pe cadrele didactice să ajungă la concluzia că foarte puțini

dintre elevii lor vor fi în măsură să finalizeze fie și numai nivelul obligatoriu de învățământ.

Sunt copii care au un potențial extraordinar dar dacă acasă nu e nimeni ca să stimuleze un pic, mama...dar dacă nimeni nu stimulează copilul ăla se vede și mai târziu nu mai face nimic (interviu cadru didactic școală Medgidia).

Noi nu avem copii de români sau de romi, ci avem copii ai căror părinți nu au avut nici un fel de țintă în viață care s-au mulțumit că au lucrat o dată...că ieșit în șomaj și de atunci o târâie lele brâu... (interviu cadru didactic școală Buhuși).

Vizavi de abandon și de repetenție, deci noi suntem acuzați că nu aplicăm toate metodele, că nu ne implicăm și că n-am fi cadre bune din cauză că am lăsat noi, păi nu suntem noi de vină că au abandonat nu știu câți elevi dintr-o clasă școala, realitatea de pe teren este alta, au chiar motive să abandoneze pentru că sunt neîmbrăcați, sunt săraci și... (interviu cadru didactic școală-pilot).

Există și situații – marea majoritate frecvente în școala din Bacău – unde aspirațiile părinților nu au nimic de-a face cu potențialul copiilor, iar presiunea exercitată asupra acestora din urmă îi îndepărtează pe copii de școală afectând performanțele educaționale.

...un părinte care se implică în școală este în primul rând un părinte care trebuie să facă un echilibru, să-și cunoască în primul rând copilul că aicea e problema la mulți, nu-și cunosc copiii, deci cer de la el că trebuie să aibă numai 10, rezultate deosebite dar ea nu-l vede că el nu are destule înclinații pentru a se duce la nu știu ce nivel la matematică (interviu cadru didactic școală Bacău).

De altfel, școala din Bacău este și singura în care cadrele didactice manifestă o mare încredere nu doar în potențialul elevilor lor, ci și în ei înșiși, în școala pe care o reprezintă.

În general părinții optează pentru școala noastră pentru că mai vor și altceva, spun că la alte școli învață matematică, învață... și atunci părinții preferă să mai facă și altceva în afară de obiectele acestea, pian, vioară, arte plastice... este și foarte multă muncă, unii nu se realizează din păcate și de aceea sunt reorientați dar dacă sunt serioși și înțeleg obiectul de studiu atunci e o situație extraordinară... (interviu cadru didactic școală Bacău).

Deși este o școală cu profil de muzică unde selecția se face ținând cont de aptitudinile muzicale ale elevilor, cadrele didactice și părinții din această școală au fost singurele care au afirmat că și alte aspecte legate de școală o poziționează pe aceasta între școlile preferate din oraș: procent ridicat de elevi care obțin rezultate bune la examenele de capacitate, mulți elevi absolvenți ai acestei școli se regăsesc printre studenții sau absolvenții facultăților cu profil artistic etc.

Așteptările scăzute ale părinților vizavi de performanțele educaționale ale propriilor copii au la bază același motive: lipsa de perspective socioprofesionale, sărăcia, dezinteresul.

Toți părinții bănuiesc că vrea să facă ceva, să aibă o meserie domnule, nu ajung toți ingineri sau medici dar să facă o meserie, o meserie care știe sigur că

după terminarea școlii are loc de muncă. Eu țin, cu eforturi, fără eforturi cum pot îl țin să facă o meserie dar după ce termină acolo bate bulevardul, ce-a făcut. Efortul a fost în zadar (părinte școală Buhuși).

Copiiăștia sunt debusolați, nu înțeleg de ce trebuie să vină la școală să învețe (părinte școală Pitești).

Sunt alți părinți care zic: „A, iar mai dau banii pe caietele acelea, și așa nu ești în stare de nimic”... (părinte școală București).

Deși mai dispuși să-și asume o parte a eșecului educațional al copiilor, nici părinții nu reușesc să-și depășească stereotipurile. În consecință, elevii se conformează acestor așteptări obținând performanțe educaționale modeste, mulțumindu-se cu simpla trecere prin școală pentru a obține un certificat de absolvire a opt clase.

Pe ansamblu, observăm că efectele unui program educațional de sprijin asupra performanțelor educaționale ale elevilor sunt reduse dacă celelalte elemente care țin de școală (colectivul didactic, relațiile dintre școală și familie, atmosfera din școală, așteptările cadrelor didactice și ale părinților etc.) nu converg către același obiectiv. Percepția pe care o au cadrele didactice intervievate asupra conținutului învățământului și asupra modului de organizare a procesului instructiv educativ susține concluziile obținute și în alte cercetări pe această temă. Astfel, Thrupp (1999, apud Dumay, 2004) ajunge la concluzia că „efectul școală” nu acționează direct asupra performanțelor elevilor, ci indirect fiind un efect mediat de modul în care cadrele didactice își organizează activitatea de la clasă, de procesele pedagogice și psihologice pe care le antrenează în această activitate. Cercetarea derulată de Thrupp a evidențiat faptul că personalul didactic din școlile defavorizate din punct de vedere al populației care o frecventează se implică mai puțin în activități extracurriculare, sunt mai puțin motivate, au un nivel de pregătire mai scăzut, așteptări mai modeste vizavi de elevii lor etc.

BIBLIOGRAFIE

1. Claes, M., Comeau, J., *L'école et la famille: deux mondes?*, în «Lien Social et Politique-RIAC», 35, Printemps, 1996, disponibil online la www.erudit.org/revue/lsp.
2. Coleman, J. S., *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, Report USDHEW, 1966.
3. Dubet, F., Martuccelli, D., *Les parents et l'école: classes populaire et classes moyennes*, în «Lien Social et Politique-RIAC», 35, Printemps, 1996, disponibil online la www.erudit.org/revue/lsp.
4. Dumay, X., *Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat*, în «Cahier de Recherche du GIRSEF», nr. 34, novembre, 2004, disponibil online la www.i6doc.com/fr/livre.
5. Duru-Bellat, M., *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris, UNESCO, 2003, disponibil online la www.unesco.org/iiep.
6. Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquee, C., *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes: Evaluation externe et explorations qualitatives*. Rapport pour le Commissariat General du Plan et la DEP (Ministere de l'éducation nationale), 2004, disponibil online la www.u-bourgogne.fr/IREDU.

7. Maroy, C., *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*, în «Cahier de Recherche du GIRSEF», nr. 42, 2005, disponibil online la www.i6doc.com/fr/livre.

8. Martineau, S., Clermont, G., Desbiens, J. F., *La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant*, în «Revue des sciences de l'éducation», vol. XXV, nr. 3, 1999, disponibil online la www.persse.fr.

9. Mărginean, I., *Studii de sociologie, calitatea vieții și politici sociale*, Pitești, Editura Universității din Pitești, 2004.

10. Meuret, D., *La transmission des inégalités par l'école, une approche politique*, în «Mesurer les inégalités: de la contribution des indicateurs aux débats sur les interprétations», 2004, disponibil online la p.birbandt.free.fr/FICHIERS-LOURDS/Denis_Meuret_00101.pdf.

11. Montandon, C., *Les relations des parents avec l'école*, în «Lien Social et Politique-RIAC», 35, Printemps, 1996, disponibil online la www.erudit.org/revue/lsp.

12. Neagu, G., Calitatea vieții de muncă a cadrelor didactice, în Bălătescu, S., Chipea, F., Cioară, I., Hatos, A., Săveanu, S. (coord.), *Educație și schimbare socială*, Oradea, Editura Universității Oradea, 2010, p. 98–106.

13. *** *Calitatea educației din învățământul preuniversitar*, *Metro Media Transilvania*, 2007, Agenția de Strategii Guvernamentale, disponibil online la <http://www.publicinfo.ro/pagini/sondaje-de-opinie.php>.

This article presents the results of qualitative research: 16 focus-groups with teachers and parents from the Elementary School with classes I–VIII “Spiru Haret” from the Medgidia city (which is the beneficiary of a non-reimbursable financing through the project “A necessary support for the Roma and Turkish ethnicities from the Constanta County”) and from other seven schools in the cities: of Bacău, Buhuși, București, Medgidia and Pitești. Within this project, an educational support program “school after school” was run in the first school.

The analysis will focus on the evaluation of the factors that may influence the level of educational performances of the pupils, starting with the fact that the impact of an educational program might be enforced or, by the contrary, stopped through some characteristics of the school: the relations among families and school, the relations among teachers, and their level of qualification, the atmosphere from the school and so on. The results of the analysis enhance the role of the school regarding the pupils' educational performances.

Keywords: educational support program, school effect, composition effect, educational performances.

Primit: 09.05.2011

Acceptat: 11.07.2011

Redactor: Iuliana Precupețu

FACTORI CARE FAVORIZEAZĂ UN PARCURS ȘCOLAR POZITIV¹

MARIAN VASILE

Acest articol analizează, într-o manieră exploratorie, datele culese în cadrul proiectului „Un sprijin necesar pentru elevii de etnie roma și turcă din județul Constanța” prin intermediul a opt focus grupuri cu învățători și profesori pentru clasele I–VIII, a opt focus grupuri cu părinții și interviuri cu directorii școlilor incluse în studiu. Pe lângă școala „martor” din Medgidia, au mai fost incluse în studiu încă o școală din Medgidia, câte două din București și Pitești, și câte una din Buhuși și Bacău. Discuțiile, concentrate pe identificarea factorilor care defavorizează participarea școlară și „favorizează” abandonul școlar timpuriu, indică necesitatea îndreptării atenției pe: înmulțirea oportunităților de ocupare a părinților care ar permite creșterea nivelului de trai, îmbunătățirea modului de interacțiune dintre profesori și părinți, utilitatea programelor alternative educaționale fie în afara școlii, fie în cadrul școlii prin programe de tip after school. Datele sugerează și ipoteze pentru studii viitoare precum: conturarea unei „culturi a indiferenței față de școală” și a unui „efect al minorității”.

Cuvinte-cheie: participare școlară, after school, focus grup.

CONTEXT TEORETIC

În prezent este accentuată din ce în ce mai mult necesitatea învățării continue, Uniunea Europeană alocând în acest sens² un buget de șapte bilioane euro pentru perioada 2007–2013, ca modalitate de dobândire a flexibilității pe piața muncii și premisă a unei calități a vieții ridicate. Însă, sunt încă segmente semnificative ale populației României care au dificultăți importante în a accesa educația formală și a menține o participare școlară de calitate (Voicu și Vasile, 2010). Stocul de capital uman al societății are astfel de suferit, deci, implicit și sustenabilitatea dezvoltării ei având în vedere că „prezența unei resurse umane bine educate și cu o formă fizică (sănătate) mai bună determină o productivitate ridicată a muncii, o mai bună organizare a activității economice, o producție mai ridicată, venituri superioare. Acestea, la rândul lor, permit noi investiții în

¹ Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului „Un sprijin necesar pentru elevii de etnie roma și turcă din județul Constanța”, POSDRU/23/2.2/G/40709.

² Așa cum este specificat pe siteul http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm, 2011.

educație și sănătate, determinând producerea unei resurse umane mai bine educate și mai sănătoase” (Voicu, 2004: 150).

În această lucrare analizez datele culese prin focus grupuri cu părinții și învățătorii/profesorii din opt școli, dar și prin interviurile cu directorii acestora. Îmi propun să arăt care sunt factorii care pot contribui la creșterea prezenței la ore și a succeselor la învățatură ale elevilor din școlile poziționate în medii defavorizate incluse în proiect din județele Constanța (Medgidia), Bacău (Buhuși și Bacău), Argeș (Pitești) și municipiul București. Analiza este relevantă având în vedere că nivelul de instrucție este direct proporțional cu nivelul mediu al veniturilor, iar grupurile definite prin nivelurile de educație liceal, respectiv universitar, sunt mai omogene din acest punct de vedere decât celelalte (Voicu, 2004). De asemenea, educația este asociată pozitiv cu dobândirea unor ocupații caracterizate, pe lângă câștiguri materiale care permit un trai cel puțin decent, și prin câștiguri psihologice și sociale importante (Bernardi, 2007; Bills, 2007; Firestone și Harris, 2007; Van der Velden, Wolbers, 2007 etc.). Este adevărat că bunăstarea unei persoane nu depinde doar de resursele sale financiare (Michalos, 1985; Headey, 2007 etc.), dar ele sunt expresia oportunităților pe care cineva le poate accesa la un moment dat în societatea în care trăiește, atingând astfel un nivel optim de autodeterminare (Dan, 1999) adică având un control mai mare asupra propriei vieți.

Literatura dedicată participării școlare abundă în exemple cu privire la factorii care o influențează într-un sens sau altul.

Copiii ai căror părinți sunt mai interesați de educația acestora au atitudini pozitive față de școală, prezență mai ridicată, obiceiuri de muncă mai bune și succese la învățatură mai mari decât cei ai căror părinți nu manifestă același interes (Epstein, 2001; Hill și alții, 2004). Implicarea părinților trebuie să fie adaptată vârstei copilului (Muller, 1998), în perioada adolescenței care corespunde liceului sau școlilor profesionale, fiind mai eficiente discuțiile părinte – elev privind aspecte legate de școală decât contactul direct cu școala al părintelui (Astone și McLanahan, 1991; Schneider și Coleman, 1993).

Modul în care părinții își ajută copiii să facă cu succes față procesului educațional este, așadar, complex și se referă la: crearea unui mediu de învățare pozitiv acasă; comunicarea cu școala despre programele educaționale și progresele elevului; participarea și voluntariatul în școală; participarea în procesul de învățare de acasă; implicarea în procesul decizional din școală; colaborarea cu comunitatea pentru a crește implicarea în educație a elevului (Epstein, 2001). Dacă ne referim fie la competențele la anumite materii, fie la traiectoria socială a copilului atunci educația părinților sau, mai general spus, capitalul cultural al acestora are un rol deosebit (Marks, 2007).

McNeal (2007) identifică trei tipuri generale de factori care influențează probabilitatea copilului de a renunța la școală:

a) trăsăturile elevului: fără a fi o problemă specifică României, apartenența la o minoritate etnică este o variabilă cu impact negativ asupra participării școlare;

status socioeconomic scăzut; vârsta mai mare decât a colegilor; proveniența dintr-o familie monoparentală; sarcina în adolescență pentru fete; slujba care ocupă mai mult de 20 de ore săptămânal pentru băieți; neimplicarea în activități extrașcolare;

b) trăsăturile familiei: educația și ocupația părinților, resursele culturale prezente în familie, capitalul social, implicarea părinților în educația copiilor;

c) trăsăturile școlii: numărul de elevi, dotarea materială, climatul. Van der Velden et al. (2007) fac trimitere și la conținutul programei școlare. O analiză interesantă pentru situația din România este realizată în acest sens de Hatos (2010).

În acord cu unele teorii prezentate anterior, alte studii sugerează că școala nu este valorizată de elevi datorită educației scăzute a părinților, care nu înțeleg, astfel, utilitatea acesteia (Popescu și alții, 2005). Aceiași autori sugerează că prezența scăzută a elevilor la școală este motivată de lipsa hranei, a îmbrăcăminte, a rechizitelor școlare, a discriminării generate de etnie etc. Așadar, categoriile cele mai defavorizate sunt copiii din familiile sărace, dezorganizate, romii, copiii cu dizabilități sau seropozitivi. Școala nu reușește să relaționeze satisfăcător cu părinții, formându-se clase problemă fără personal calificat care să le gestioneze corespunzător.

Dintr-un alt studiu reiese că nivelul socioeconomic al familiei de proveniență a elevilor este unul dintre principalii factori de risc privind accesul la educație, alături de mediul de rezidență (Stoica, 2006). În mediul rural, educația se confruntă cu dificultăți legate de investiția în infrastructura fizică, reținerea personalului calificat, accesul limitat la forme de pregătire profesională.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Datele analizate în acest articol provin din 16 focus grupuri, 8 cu învățători/profesorii ai claselor I–VIII din cadrul celor 8 școli incluse în cercetare, respectiv 8 cu părinți ai elevilor. De asemenea, au mai fost utilizate date culese prin interviuri cu directorii școlilor respective.

În cadrul discuțiilor s-a urmărit identificarea factorilor care favorizează participarea școlară pozitivă și evitarea abandonului școlar așa cum sunt percepuți de către doi actori importanți ai actului educațional: părinții și cadrele didactice. O secțiune din cadrul ghidurilor de interviu s-a referit la aflarea elementelor esențiale care, din perspectiva celor doi actori, ar ajuta la elaborarea unui program eficient de tip „școală după școală” (*school after school*).

În acest articol analiza este de tip exploratoriu căutând mai degrabă să descrie realitatea așa cum este percepută de părinți și cadre didactice și să clarifice, eventual, care sunt elementele esențiale ce ar trebui avute în vedere în studii viitoare care să utilizeze inclusiv o metodologie cantitativă pe tema dată. La baza materialului stau, în primul rând, indicatorii care aduc în prim plan problemele care îi împiedică, conform experienței celor doi actori, pe unii elevi să continue școala sau să aibă rezultate pozitive în parcursul educațional.

DESPRE CONTEXTUL SOCIAL ÎN CARE ÎNVAȚĂ ELEVII

Pe lângă caracteristicile individuale ale elevilor, cum ar fi trăsăturile de personalitate, inteligența, capacitatea fizică etc., trebuie să ținem cont, atunci când ne gândim la șansele de succes școlar, și de caracteristicile comunității, școlii și clasei din care fac parte. Comunitatea cuprinde atât familia, cât și grupul de prieteni și alte persoane cu care copilul interacționează în mod curent. Școala se referă atât la dotarea sa tehnică, cât și la cultura didactică promovată de conducere și profesori, dar și la climatul general dat de tipul interacțiunilor dintre cei care o frecventează. Clasa este un microspațiu în care copilul interacționează direct cu profesorul și colegii și indirect cu valorile, atitudinile sau comportamentele părinților, prietenilor și societății în sens mai general. În continuare prezint contextul social în care învață elevii așa cum este perceput de către directorii școlilor incluse în proiect. Această imagine subiectivă este relevantă deoarece reflectă un posibil cadru conceptual care poate sta la baza unor decizii organizatorice și educaționale ce pot marca viitorul elevilor.

În general, directorii de școală intervievați subliniază importanța socializării primare sau „cei șapte ani de acasă”. Capacitatea părinților de a transmite valori sănătoase și o conduită pozitivă față de lumea înconjurătoare constituie o resursă esențială pentru ciclurile primare de învățământ: învățătorii modelează aceste lucruri prin actul cunoașterii și modul în care interacționează cu elevii. Nu este suficientă explicația fundamentată exclusiv pe lipsa resurselor materiale, însă, trebuie să ținem minte că această stare de fapt favorizează evoluția negativă a elevului. Lipsa de educație formală a părinților și locuirea în zone sărace constituie un cerc vicios: aceștia nu înțeleg de ce ar fi utilă investiția în rechizite, cărți și alte necesități similare. Principala lor preocupare este satisfacerea nevoilor primare, viața lor are un grad ridicat de stabilitate negativă în sensul că sunt șomeri sau pot avea doar ocupații temporare sau prost plătite care nu permit astfel de cheltuieli. Acest context familial și comunitar perpetuează devalorizarea educației ca instrument al mobilității sociale pozitive.

În primul rând, mediul familial este cel care decide. [...] Majoritatea părinților nu au școala generală, nu au nivel de cultură, nu au pregătirea minimă prin care să își ajute copiii să vină la școală; deci dacă acel copil vede în familie că mama sau tata a părăsit timpuriu școala sau nici măcar nu au fost la școală, consideră că nu are sens să vină la școală că nu îi trebuie la nimic. Așa cum se descurcă părintele sau părinții se va descurca și el (director A, București).

În comunitățile sărace, unde mulți părinți au dificultăți pe termen lung în găsirea și menținerea unui loc de muncă prin care să asigure suficiente resurse materiale pentru susținerea elevului fără probleme în școală, unde emigrația tinde să se generalizeze sau, în cazuri extreme, să persiste comportamente violente și chiar ilegale, o soluție pare a fi un program dual care să se desfășoare după încheierea orelor programate în mod normal: educație pentru elev și educație pentru părinți. Informările oficiale trimise către părinți prin elev, poștă sau alte mijloace par a fi mai puțin eficiente decât includerea părinților într-un program de

pregătire elementară. Astfel, acesta poate înțelege mai ușor dificultățile cu care se confruntă copilul său în calitate de elev, dar poate dobândi și o perspectivă mai largă asupra vieții sociale.

Noi am derulat un proiect anul trecut, un proiect Școala Mamelor, chiar așa l-am intitulat, prin care am încercat să consiliem și mamele, dar și ambii părinți, nu numai mamele. În general, să îi informăm, părinții să se documenteze în ceea ce privește activitatea școlară, programul copilului, ritmul de lucru a unui copil. De asemenea, unii dintre părinți erau semianalfabeți, nu aveau nici două clase elementare. Deci cu aceștia a fost mai greu să lucrăm și rezultatele nu pot fi decât nule. Dar cei mai mulți dintre ei au fost receptivi și după ce au venit la acest curs pe care l-am organizat sâmbăta și duminica, rezultatele au fost încurajatoare. S-a văzut un progres mic e adevărat, la început, dar s-a văzut o participare a copiilor, o îmbunătățire a activității lor, a frecvenței în primul rând și apoi receptivitatea la... (director A, București).

Școala încearcă să suplinească lipsurile procesului de socializare din familie. Directorii, împreună cu învățătorii și profesorii, recomandă două conduite aparent funcționale în aceste condiții: a) transformarea profesorului într-un „psiholog” al clasei pe lângă obligația evidentă de a transmite cunoștințele prevăzute în programă și b) lărgirea spațiului educațional dincolo de porțile clădirii școlii prin implicarea copiilor în activități extrașcolare. Acest lucru, așa cum vom observa în secțiunea dedicată punctelor de vedere ale învățătorilor și profesorilor, pare a se lovi de rigiditatea forurilor superioare, în general inspectoratele școlare, care nu lasă timp pentru astfel de preocupări. De asemenea, salariile mici și subfinanțarea învățământului sunt frecvent menționate de cadrele didactice.

De multe ori se întâmplă, când îmi întreb proprii copii ce au făcut azi la școală, să îmi răspundă „plictiseală” sau „m-am plictisit, m-am dus degeaba”. Copiii, ca să vină spre școală, ei trebuie să nu se plictisească, lecțiile trebuie să fie atractive, interactive și în ultimii ani am constatat că este foarte importantă diversificarea ofertei activităților extracurriculare și extrașcolare. Aceștia sunt foarte atrași de tipul acesta de activități și în școală am încercat să îi introducem în activități extrașcolare și extracurriculare care să îi scoată din acest mediu. Sunt foarte mulți care rareori ies din acest cartier. Am avut surpriza să constat că sunt copii care nu știu unde este Universitatea. Le-am arătat întâmplător o vedere cu statuia din fața Universității și m-au întrebat dacă acea statuie este în București (director B, București).

PUNCTUL DE VEDERE AL PĂRINȚILOR

În cadrul proiectului am efectuat o serie de focus grupuri cu părinții copiilor înscriși în școlile cuprinse în studiu, în clasele I–VIII. Aceștia sunt o resursă importantă de informație având în vedere că sunt cei care îi susțin pe elevi în școală, au contribuit semnificativ la constituirea personalității și modului social de a fi al acestora, continuă educația primită în fiecare ciclu educațional etc. Fiind legătura dintre situația

socioeconomică a comunității și probabilitatea de mobilitate socială pozitivă a copiilor, este de la sine înțeles de ce este important punctul acestora de vedere.

Prin intermediul ghidului de focus grup am încercat să obținem informații cu privire la: percepții despre practicile didactice specifice claselor în care sunt înscriși copiii acestora, caracterizarea comunității în care trăiesc și se află școala, factorii care favorizează participarea școlară de succes dar și abandonul școlar, trăsăturile pe care ar trebui să le aibă un program de tip after-school eficient. Răspunsurile sunt sintetizate în continuare.

Când analizăm răspunsurile celor care au participat la focus grupuri, trebuie să ținem minte că aceștia trăiesc în general în comunități sărace, caracterizate printr-o rată a șomajului ridicată, niveluri de educație scăzute – chiar analfabetism, migrație externă cel puțin temporară, familii monoparentale și, uneori, chiar situații de violență în familie. În București, una dintre școli este poziționată, cel puțin subiectiv, într-o zonă cu rată ridicată a infraționalității mai ales în ceea ce privește traficul și consumul de droguri. În Buhuși și Medgidia există situații de tranzit, elevii fiind nevoiți să facă naveta din localități adiacente orașelor. Toate aceste trăsături se regăsesc ca explicații fundamentale ale rezultatelor educaționale nesatisfăcătoare, în unele cazuri. Absența posibilității de găsire a unui loc de muncă scade dramatic posibilitatea părinților de a achiziționa materialele didactice necesare unei educații de calitate. Persistența acestui nivel de sărăcie, aici fiind vorba despre dificultatea de satisfacere a nevoilor primare, pare a contribui la constituirea unei „culturi a indiferenței”: imposibilitatea de a întreprinde o cale de ieșire din această situație pe termen lung conduce la dezinteres față de educație atât din partea părinților, cât și din partea elevilor. Această ipoteză trebuie studiată în viitor și prin intermediul anchetelor pe bază de chestionar.

Devine, astfel, destul de ușor de înțeles de ce părinții care mențin o relație relativ strânsă cu școala prin participarea la ședințele cu părinții și răspunsul pozitiv la inițiativele cadrelor didactice, ei înșiși, confruntându-se cu probleme ocupaționale și financiare similare, ajung să aprecieze măsurile punitive îndreptate înspre cei care sunt percepuți ca fiind dezinteresați de soarta copiilor lor.

Părinții oferă, în general, explicații structurale: indiferența celorlalți este legată aproape de fiecare dată de starea materială cu care se confruntă. Este adevărat că îi blamează neînțelegând de ce ei reușesc să atingă anumite standarde, dar se simte în același timp o tensiune mai ridicată îndreptată spre guvernarea locală și centrală văzută ca incapabilă să rezolve situația socioeconomică din țară și orașul lor:

Intervievator: Aici [Medgidia] nu prea ai ce să muncești, în oraș mă refer?

Părinte 1: Nu.

Părinte 2: E bătaie de batjocură! Din cauza asta copilul care este în clasa a VIII-a intră pe internet să vadă ce meserii se caută în afară să poată studia să plece...

Părinte 3: Și nu numai în clasa a VIII-a! Uitați, în a VI-a îi interesează... îmi zice de Anglia... Mamă, ce e acolo? Eu mă uit așa; deci eu când îl aud că vrea să plece... și singurul copil are în minte lucrul ăsta pentru că vede că... Noi ne târâm, ne târâm așa de pe o zi pe alta... (școala B, Medgidia).

Dificultățile financiare pot genera segregare educațională deoarece unele cadre didactice, conform părinților, au tendința de a lucra mai mult cu elevii care au culegeri și caiete speciale achiziționate de părinți. Totuși, alte cadre didactice au inițiative apreciate de părinți prin care încearcă să mențină toți elevii la un nivel similar de pregătire sau, cel puțin, să nu defavorizeze. Experiențele părinților sunt punctuale: cunosc situația din clasa copilului, restul fiind doar percepții construite din „auzite”.

Părinte 1: Mai e o problemă: învățătorii, profesorii îi ascultă pe cei care știu mai bine. Asta e problema, a început în clasa a III-a. Nu muncește [învățătorul] cu ăia care nu cunosc. Eu nu plătesc ore de engleză; dacă o să fie nevoie, poate cu timpul o să facă ore suplimentare. Dar trebuie să muncească cu ăștia care nu știu... Cu cine muncește: cu ăia care știu! (școala A, Bacău).

O problemă semnalată de aproape toți părinții constă în schimbarea constantă a cadrelor didactice. Deși inițial apreciază că acestea nu dau dovadă de vocație și etos pentru această meserie, ulterior par să le înțeleagă motivațiile, care sunt de obicei de ordin financiar. Fluctuația personalului didactic, mai ales la anii mici, împiedică formarea unei relații cu elevii, aceștia neputând menține un ritm constant al succeselor școlare. În anumite situații, profesorii renunță inclusiv în cursul anului școlar, lucru cu consecințe dramatice mai ales în anii terminali ai fiecărui ciclu, moment asociat cu o formă de testare.

Părinte 1: Ar mai fi o problemă: stabilitatea profesorului. Eu vă spun că prin școala asta am trecut cu trei nepoți, acum sunt cu al patrulea. Doi dintre ei au avut, în fiecare an, câte un învățător. În fiecare an! Au avut în clasa I una care a ieșit la pensie, în clasa a II-a a venit o suplinitoare care nici nu știa cum o cheamă, o învățau elevii matematică, și așa mai departe. În clasa a III-a a venit o învățătoare care a plecat ulterior, a făcut o facultate și a rămas la facultatea respectivă asistentă. Exact așa se întâmplă cu cei mici: îi avem în clasa a III-a, la anul doamna lor trebuie să iasă la pensie. O să vină cineva, îi bramburește complet în anul hotărâtor, că știți bine, clasa a IV-a este pragul de trecere către clasa a V-a unde se repetă materia din cei trei ani. N-ai cu cine te înțelege: am zis să mergem la inspector, la B., să facem... Precum e el grandoman o să zică: „Ia plecați domnule de aici!” și face cum îl taie capul (școala B, Pitești).

Participarea școlară de succes este influențată, în viziunea părinților, și de programa școlară încărcată, modul în care cadrele didactice comunică cu aceștia, sistemul de evaluare prin calificative, aglomerarea claselor prin comasarea generată de închiderea altor unități din localitate sau apropiere.

Părinții apreciază că, uneori, lecțiile pe care le au copiii lor de făcut „îi depășesc”: nu au competențele necesare pentru a-i ajuta să le rezolve. Aceștia apreciază că elevii primesc o cantitate mult prea mare de informații în raport cu vârsta lor, dar și că acestea tind să devină prea complicate. Părinții conștientizează, însă, că nu este corect să compare trecutul cu prezentul datorită creșterii accelerate a accesului la informație și schimbării spațiului fizic urban, schimbare care sporește nesiguranța copiilor și îngreșește activitățile în aer liber. Părinții nu au o imagine coerentă despre utilitatea educației formale: apreciază materiile „tradiționale”

precum limba română sau matematica, nu înțeleg de ce sunt utile materii precum educația tehnologică și nu înțeleg prea bine la ce ar putea să folosească toate informațiile acumulate în școala primară în viitorul lor profesional.

Părinte 1: De exemplu eu așa face o selecție. Toată lumea face educație tehnologică... copilul meu poate nu are abilități... se mai întâmplă și așa. În primul rând o selecție cu elevii. Trebuie discutat cu elevii și cu părinții și cadrul didactic care cunoaște copilul și mergem la un opțional pentru poezie, de exemplu, un opțional la matematică, un opțional la abilități practice... (școala A, Medgidia).

Părinte 1: [programa] este foarte foarte grea, niște noțiuni care nu-și au rostul pur și simplu...

Părinte 2: Încărcată foarte mult.

Părinte 1: Și la ciclul gimnazial și la liceu. Și când înveți ceva teoretic fără practică, pentru că nu există laboratoare, nu există... Aceste noțiuni abstracte țin o lună, o săptămână sau până se dă tema și după aceea s-a uitat. Mie mi s-a părut un lucru absurd: clasa a II-a, tu copil, să înveți ecuație cu o necunoscută; în clasa a II-a eu vă zic că se învață, deci mie mi s-a părut un lucru... nu-și are rostul... până în clasa a V-a.

Părinte 3: E materia încărcată, au foarte mult și nu au timp, de la o zi la alta. Azi face cu 3 [tabla înmulțirii], poimăine cu 4, n-are timp să stea să verifice, să consolideze. Învață mecanic (școala B, Medgidia).

În acest context, nici sistemul „nou” de evaluare cu calificative nu este apreciat. Elevii nu înțeleg care este diferența dintre ei, iar părinții nu pot aprecia care este nivelul copilului raportat la întreg colectivul. Ambiguitatea sporește și pentru că, cel puțin la clasele I–IV, învățătorii tind să îi noteze similar ca încurajare.

Părinții semnalează câteva soluții care, aplicate, ar putea îmbunătăți colaborarea dintre aceștia și școală. Deși majoritatea celor prezenți la focus grupuri declară că se întâlnesc „în aceeași formulă” și la ședințele periodice convocate de cadrele didactice sau alte inițiative ale acestora, consideră că unii dintre cei mai puțin activi pot fi „recuperați” dacă, de exemplu, învățătorul sau dirigentele ar evita să îi tragă la răspundere în fața celorlalți. De regulă, cei care nu participă la ședințe sunt părinții elevilor cu probleme de comportament sau cu situație școlară mai slabă. Când participă, cadrul didactic responsabil pentru acea clasă are tendința de a prezenta „cazul” în fața celorlalți părinți. Sentimentul de rușine astfel conturat îl va determina pe părintele respectiv să nu mai participe în viitor. Rușinea în spațiul public este, de altfel, o trăsătură frecvent sugerată de părinți, dar și de profesori: sunt părinți care nu recunosc că au copii cu nevoi speciale sau care nu recunosc că nu știu să citească sau scrie.

Ne întoarcem la explicațiile structurale: subfinanțarea învățământului public îi obligă, de multe ori, pe învățătorii/profesori să solicite ajutorul părinților pentru diverse renovări sau achiziții în favoarea elevului. Acest lucru se întâmplă, de regulă, în cadrul ședințelor cu părinții. Acesta devine un alt motiv pentru care părinții ajung să evite contactul cu școala: neavând loc de muncă sau oportunitatea de a găsi unul, nu pot răspunde pozitiv acestor inițiative.

În fine, părinții apreciază că o serie de probleme de comportament din partea copiilor sunt generate de influența exercitată de mass media.

În ceea ce privește programul de tip after school, opiniile sunt împărțite: unii părinți apreciază că la acestea ar trebui să participe doar cei care au rezultate slabe la învățătură pentru a fi aduși la același nivel cu cei mai buni, pe când alții cred că nu trebuie să fie discriminatoriu în acest sens. Cert este că majoritatea părinților apreciază că, fiind după orele normale de studiu în cadrul școlii, ar trebui întrunite următoarele caracteristici:

- să existe un spațiu, cel puțin pentru clasele I–IV, care să permită odihna;
- să le fie oferită copiilor o masă, de preferat caldă;
- programul să fie recreativ și să le atragă atenția copiilor prin ore de descoperire sau dezvoltare a unor talente (pictură, muzică, desen etc.);
- să se lucreze în grupe mici cu elevii pentru ca aceștia să poată înțelege mai ușor ce se lucrează.

Dincolo de aceste caracteristici, dată fiind situația materială generală a părinților participanți la focus grupuri, aceste programe ar trebui să fie gratuite sau să aibă costuri minimale din partea părinților.

PUNCTUL DE VEDERE AL PROFESORILOR

Profesorii împărtășesc o serie de puncte de vedere ale părinților: sunt conștienți de situația financiară dificilă a zonei în care se află școala, în special în orașe precum Medgidia sau Buhuși. Lipsa locurilor de muncă și a resurselor financiare sunt considerate principalul motiv al educației scăzute care se transmite în dezinteres pentru educație. Dincolo de acest aspect sunt anumite lucruri care particularizează discursul cadrelor didactice: perspectiva acestora față de programa școlară și, în general, despre sistemul educațional, relația cu forurile superioare – inspectorii școlari, relația cu părinții etc.

La discuțiile de grup au participat părinți care, în general, sunt activi în relația cu școala. Astfel se explică perspectiva comună cu cea a cadrelor didactice care apreciază utilitatea unor programe de educare a părinților. Acestea nu se referă numai la alfabetizare și dobândirea informațiilor necesare pentru gestionarea schimbărilor inerente transformărilor globale care ne îndreaptă spre o societate a cunoașterii, a flexibilității și diversității, ci și la modul în care părinții interacționează cu elevii, cum comunică, valorile la care aderă etc. Resursele insuficiente și traiul de „azi pe mâine” devalorizează educația care nu este văzută ca o soluție pe termen lung pentru ieșirea din criză: „viitorul copilului” este mai degrabă un concept abstract, iar ceea ce contează este alocația sau alte forme de ajutor asociate cu statutul de școlar al acestuia. Sistemul școlar devine un mijloc pe termen scurt de asigurare a traiului, copilul devenind o resursă a supraviețuirii. Cadrele didactice de la o școală din Medgidia identifică trei grupuri vulnerabile în raport cu educația copiilor: părinți analfabeți, familii monoparentale, șomeri.

Profesor 4: Nu se implică. Au impresia că școala și învățătorul le oferă totul... Părinții au nevoie de școală ca să-și ia cantină socială, ajutor social... (școala A, București).

Interviurile sugerează emergența unei situații căreia i-aș oferi numele de „efect al minorității”: deși părinții și cadrele didactice sugerează existența unui climat nondiscriminatoriu, relațiile dintre români și romi fiind, cel puțin în cadrul școlii, în general normale, cei din urmă, în relația cu școala, au tendința de a revendica „mai multe” drepturi pentru copiii lor argumentând frecvent atitudinea lor tocmai prin statutul etnic. Mulți părinți se declară romi, conform celor intervievați, doar în situațiile care aduc avantaje chiar și pe termen scurt. Cadrele didactice se declară, în același timp, neputincioase în fața unor situații de conflict cu părinții:

Profesor: [...] altă problemă destul de importantă este că în regulamentele de ordine interioară și în nici o lege nu ni se permite să luăm măsuri împotriva unor atitudini ale elevilor, ale părinților și toată mass media prezintă situații cu elevii indisciplinați, needucați, mă rog, în care profesorii sunt învinuiți și nu este adevărat (școala A, Medgidia).

Profesor: Au impresia că dacă sunt țigani au toate drepturile, iar noi suntem la dispoziția lor oricând-oriunde.... Am găsit-o pe una în clasă la mine bătând un copil și când am intervenit mi-a zis: „Îi iei apărarea fiindcă ești româncă, fir-ai să fii!”... Nu știu ce. Se plâng de discriminare, dar discriminați în școala asta suntem noi, care suntem de etnie română (școala A, București).

Nemulțumirile cadrelor didactice sunt orientate și către relația cu inspectorii școlari văzuți, în general, ca fiind rigizi: aceștia sunt percepuți ca fiind mai interesați de îndeplinirea indicatorilor cantitativi decât cei calitativi. Cadrele didactice consideră că o participare școlară de succes nu înseamnă acumularea unei cantități mari de informații, ci, mai degrabă, aprofundarea unor cunoștințe esențiale. Ritmul alert de predare poate chiar descuraja elevul. Acest lucru are o semnificație aparte pentru că tocmai elevul care aparține unui grup vulnerabil este dezavantajat: neavând cine să îl ajute acasă sau resurse pentru suplimentarea educației formale prin meditații, va rămâne în urmă sau chiar va renunța să încerce să țină pasul cu cei mai buni.

Profesor 8: În fiecare an un noian de hârtii [...]

Profesor 6: Prea multă hârțogăraie, prea multă birocrație.

Profesor 9: Pe ce se pune accentul în învățământ... Deci când vine un inspector nu-l interesează, eu aș fi curioasă să intre la clasă să vadă ce am realizat, cum am muncit cu copiii ăștia, că sunt niște copii cu probleme, pe ei îi interesează, ai hârtiile...

Profesor 6: Terorizează.

Intervievator: Și ei practic nu sunt interesați de cum se lucrează?

Profesor 8: Nu-i interesează!

Profesor 6: Este numai control.

Profesor 9: Inspectorul vine să terorizeze nu să dea un sfat, nu să te învețe.

Profesor 3: Problema mai este și alta, în toate Inspectoratele s-au făcut schimbări...

Profesor 2: Pe plan politic...

Profesor 3: ...Schimbări în fiecare an... Fiecare inspector are viziunea lui, dacă noi am pregătit anumite materii pentru anul acesta școlar, după modelul celor de anul trecut, și s-a schimbat inspectorul... A, nu sunt bune, altele...

Profesor 6: Vine fiecare cu câte o idee!

Profesor 8: [...] realitățile de la clasă: eu degeaba scriu în hârtia aia că mi-am propus să fac aia și aia dacă mă lovesc de ceva, de o problemă la clasă normal că renunț la hârtie și... e mai important ce se întâmplă în clasă decât ce scrie pe hârtie, nu... (școala A, Medgidia).

Elevii și părinții, din punctul de vedere al cadrelor didactice, nu sunt ajutați să înțeleagă nivelul real al pregătirii datorită utilizării sistemului de calificative în sine, pe de o parte, și al sistemului de calificative combinat cu cel al notelor, pe de altă parte. Unii învățători consideră chiar că, cel puțin la clasele mici, elevii nu ar trebui ierarhizați în nici un fel pentru a fi atrași către școală și învățare:

Profesor: Eu cred că și etichetarea asta în permanență, evaluările, tot timpul evaluări îi descurajează pe copii. Cel puțin clasa întâi și a doua lăsată ca la grădiniță să nu se știe cine-i bun și cine-i... Pe fiecare îl poți încuraja, e foarte bine și mai repede evoluează decât dacă i-ai pus eticheta, tu nu poți să iei FB. Eu am lucrat astă vară cu Ovidiu Rom pe școala de vară și acolo copii veneau de drag, n-a lipsit unu' nici o zi, le dădeam și un pachetel ceva, o surpriză un fruct și ceva de mâncare, deci veneau și pentru asta, că tot timpul întrebau ce mâncăm dar și era... alternau jocuri cu activitate. Ei veneau, se așezau pe covoraș, se jucau cât voiau și în jocurile lor intervenea educația. Le ziceam, alege, construiește ceva pe culoarea albastră, ei automat au învățat culorile, au învățat formele (școala B, Medgidia).

Intervievator: Dvs. de ce susțineți că e mai bun sistemul cu note?

Profesor 3: E o evaluare mai obiectivă.

Profesor 5: Nu știu, literele aste nu au nici pentru părinți o semnificație.

Profesor 3: Când trec de la a IV-a la a V-a ei nu mai știu ce înseamnă când ia un 4, habar n-au ce este sau ...

Profesor 6: Când era înainte cu note întrebau ce înseamnă calificativul, când s-a introdus sistemul, cât înseamnă. Am impresia că notele îl catalogau pe copil mai profund decât o fac calificativele.

Profesor 4: Nu e tot una unul cu 10 și părinții au impresia... Își supravalorizează copilul câteodată când vede FB. Ce pot să spun, să pun FB cu minus în față ca să-i arăt că e de 9? (școala A, Pitești).

Ca și părinții, cadrele didactice oferă încă o dată o explicație structurală a participării școlare precare în unele cazuri: fluctuația cadrelor didactice, pe lângă instabilitatea sistemului în sine, îngreunează evoluția elevilor:

Cadrele didactice apreciază programele de tip after school, acestea fiind văzute ca un suport pentru părinții cu program încărcat, pentru părinții care nu au cunoștințele necesare lucrului suplimentar cu copilul etc. Totuși, ca și părinții, sunt conștienți de dificultatea implementării unui program after school pe deplin eficient datorită subfinanțării învățământului și a imposibilității de plată din partea majorității părinților dat fiind contextul socioeconomic avut în vedere în acest proiect. Principalele caracteristici ale unui program de acest gen, din punctul de vedere al cadrelor didactice, sunt:

- nu trebuie făcută o discriminare la acces: pot participa atât elevii cu note mai mici, cât și ceilalți. În acest mod este evitat un posibil conflict cu părinții. Totuși, elevii trebuie testați pentru a putea fi împărțiți în grupe valorice cu care să se lucreze diferențiat;

- cadrele didactice sugerează necesitatea efectuării constante a unor anchete sociale, sugerând că mulți înscriși la programe similare oferite gratuit sau diferite ajutoare sociale nu s-ar încadra având resurse suficiente pentru a le plăti;

- grupele de lucru să aibă un număr mic de elevi;

- pentru fiecare grupă ar trebui să existe doi pedagogi;

- activitățile să fie diversificate: deși foarte utile, mai ales pentru elevii cu performanțe mai slabe, orele de educație suplimentară trebuie completate cu activități recreative care dezvoltă talente: dansuri, limbi străine, desen, sport etc.;

- elevii să primească o masă (caldă);

- elevii să se poată odihni printr-o oră de somn, mai ales la clasele I–IV, înainte de a intra efectiv în program. Dacă nu există posibilitatea aceasta în școală din cauza lipsei spațiilor speciale, atunci programul ar trebui să se desfășoare după-amiaza. Aici se revine la necesitatea unui număr mai mare de pedagogi pe grupă;

- cadrele didactice să fie plătite suplimentar pentru acest serviciu.

CONCLUZII

Acest articol a urmărit, într-o manieră exploratorie, să releve factorii care favorizează participarea școlară pozitivă fie că discutăm despre reținerea de la abandon, fie despre accesul la forme superioare de educație formală recunoscute a fi de calitate.

Din interviurile și focus grupurile realizate rezultă:

- situația socioeconomică este, probabil, unul dintre cei mai importanți factori în acest sens. Un parcurs școlar pozitiv presupune anumite investiții din partea părinților, dificil de realizat în condițiile puținelor oportunități de ocupare și creștere a nivelului de trai existente pentru aceștia;

- capacitatea părinților de a înțelege importanța absolvirii într-un mod cât mai pozitiv a cât mai multor ani de școală este un factor esențial pentru mobilitatea socială ulterioară a copiilor lor, atât din punctul de vedere al cadrelor didactice, cât și al părinților participanți la focus grupuri. Ambii actori indică rezultate pozitive ale programelor de tipul „A doua șansă” sau „Școala mamelor” care reușesc să îndepărteze bariere de comunicare între părinți și reprezentanți ai școlii, dar și între părinți și elevi;

- o serie de factori structurali alterează valorile pozitive ale participării școlare: subfinanțarea învățământului și situațiile care derivă de aici, cum ar fi scăderea numărului de personal calificat, fluctuația mare de personal, bază educațională precară etc.;

- există, cel puțin la nivel perceptual, un decalaj între ceea ce părinții și cadrele didactice consideră că este relevant pentru un copil să învețe în contextul transformărilor din societatea contemporană și ceea ce este inclus în programa școlară. Dincolo de acest aspect, atât părinții, cât și cadrele didactice consideră că

unele informații transmise la clasele I–VIII sunt prea dificile pentru vârsta copiilor. Acest lucru îi poate dezavantaja tocmai pe cei cu probleme la învățătură pentru că, obligativitatea cadrelor didactice de a respecta un calendar tematic încărcat accelerează ritmul predării la clasă, iar acești elevi nu primesc suportul necesar nici aici, nici acasă pentru a ține pasul cu ceilalți;

- tendința de a susține prin diferite politici incluziunea socială, în general, și educațională, în particular, a romilor, pare a genera un „efect al minorității”: aceștia se declară că aparțin acestei minorități doar în situații care aduc un beneficiu chiar și numai pe termen scurt. Dincolo de acest aspect material, părinții romi par să atribuie un rol inferior cadrelor didactice atunci când se ivesc diferite disensiuni între elevi, căutând să rezolve ei înșiși situațiile iscate. Acest efect al minorității nu derivă din practici discriminatorii ale românilor, fie părinți, fie cadre didactice, mediul social fiind unul destul de echilibrat din acest punct de vedere conform participanților la focus grupuri. Este mai degrabă un efect al discriminării pozitive a minorității. Și aceasta este o ipoteză care trebuie testată în studii viitoare controlând pentru elemente culturale specifice minorității și factori structurali;

- programele de tip *school after school* sunt apreciate pozitiv. Atât părinții, cât și cadrele didactice din școlile incluse în proiect susțin însă că nu sunt sustenabile decât dacă sunt îndeplinite o serie de criterii: majoritatea părinților nu pot acoperi costurile acestora solicitându-le gratuit; dacă sunt concepute ca desfășurându-se imediat după orele normale de cursuri, atunci este necesară, mai ales la clasele I–IV, o pauză de dormit, lucru foarte greu de realizat datorită infrastructurii deficitare la acest capitol; elevii trebuie să primească o masă (caldă); activitățile ar trebui desfășurate în grupe mici și, pe cât posibil, omogene din punct de vedere al pregătirii având obiective distincte: pentru cei cu performanțe mai slabe ar trebui lucrat la aducerea la nivelurile superioare, pentru ceilalți ar trebui descoperite și exploatate diferite talente; activitățile școlare ar trebui combinate cu cele recreative, acestea din urmă fiind asociate unui context mai puțin formal și, deci, mai apreciat de către elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. Astone, N. M., McLanahan, S. S., *Family Structure, Parental Practices, and High School Completion*, în “American Sociological Review” (56), 1991, pp. 309–320.
2. Bernardi, F., *Transition from School to Work*, în Ritzer, G. (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007.
3. Bills, D. B., Rosenbaum, J. E., *Schooling and Economic Success*, în Ritzer, G. (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007.
4. Bruce, H., *Life goals matter to happiness: A revision of set-point theory*, în “Social Indicators Research”, 86, 2008, pp. 213–231.
5. Dan, A., *Egalitatea de șanse*, în Zamfir, C. (coord.), *Dicționar de Sărăcie*, 1999, disponibil on-line la http://www.iccv.ro/oldiccv/romana/dictionar/adi/adi_egalsanse.htm.
6. Epstein, J. L., *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Boulder, CO., 2001.
7. Firestone, J. M., Harris, R. J., *Educational and Occupational Attainment*, în Ritzer, G. (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007.

8. Headey, B., *Life Goals Matter to Happiness: A Revision of Set-Point Theory* în "Social Indicators Research", (86) (2), 2007, pp. 213–231.
9. Hill, N. E., Castellino, R. D., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J., Petit, G., *Parent-Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence*, în „Child Development” (75) (4), 2004, pp. 1491–1509.
10. Marks, G. N., *Are Father's or Mother's Socioeconomic Characteristics More Important Influences on Student Performance? Recent International Evidence*, în „Social Indicators Research”, vol. 85, 2007, pp. 293–309.
11. McNeal, R. B. Jr., Dropping Out of School în Ritzer, G. (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 2007, disponibil online la http://www.sociologyencyclopedia.com/subscriber/tocnode?id=g9781405124331_chunk_g978140512433110_ss2-44.
12. Michalos, A. C., *Multiple discrepancies theory (MDT)*, în "Social Indicators Research", 16(4), 1985, pp. 347–413.
13. Muller, C., *Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement*, în "Sociology of Education" (71) (4), 1998, pp. 336–56.
14. Popescu, R., Arpinte, D., Neagu, G., *Necesitatea suportului pentru combaterea excluziunii sociale a copilului*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 3–4, 2005, pp. 333–357.
15. Schneider, B., Coleman, J. S. (eds.), *Parents, Their Children, and Schools*. Westview Press, Boulder, CO., 1993.
16. Stoica, L., *Direcții de acțiune pentru creșterea accesului la educație al copiilor provenind din medii defavorizate*, în „Calitatea Vieții”, nr. 1–2, 2006, pp. 65–71.
17. Van der Velden, R. K. W., Wolbers, M. H. J., *How much does education matter and why? The effects of education on socio-economic outcomes among school-leavers in the Netherlands*, în „European Sociological Review”, vol. 23, nr. 1, 2007, pp. 65–80.
18. Voicu, B., *Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context european*, în „Revista Calitatea Vieții”. nr. 1–2, 2004, pp. 135–157.
19. Voicu, B., Vasile, M., *Rural-Urban Inequalities and Expansion of Tertiary Education in Romania*, în „Journal of Social Research and Policy”, (1), 2010, pp. 5–24, disponibil online la <http://www.jsrp.ro/issues/volume-1-issue-1-july-2010>.

This paper approaches, in an exploratory manner, data gathered during the project “Un sprijin necesar pentru elevii de etnie roma și turcă din județul Constanța” thru eight focus groups with teachers from levels I–VIII, eight focus groups with parents and interviews with school principals. Beside the beneficiary of this research, the school from Medgidia, there were also included other schools: two from Bucharest and one from each of Medgidia, Buhuși, Bacău and Pitești. The discussions, focused on the identification of the factors that are unfavorable for school participation and favorable to school dropout, show the necessity to pay attention to the multiplication of the job opportunities for parents, enhancing the relationship between teachers and parents, using alternative educational programs inside (after school) or outside the school. Data suggests some future research directions: testing for the emergence of an “indifference culture toward education” and the “minority effect”.

Keywords: school participation, after school, well-being, values.

Primit: 09.05.2011

Acceptat: 11.07.2011

Redactor: Iuliana Precupețu

ABANDONUL ȘCOLAR ÎN OPT ȘCOLI DIN MEDIUL URBAN¹

FLAVIUS MIHALACHE

Abandonul școlar reprezintă una din cele mai mari probleme ale sistemului educațional românesc după 1990. Rata abandonului în România se situează la cel mai ridicat nivel în rândul statelor membre ale Uniunii Europene, valorile ridicate ale acestora fiind favorizate de o serie de factori ce țin, în principal, de climatul familial și nivelul financiar al familiilor din care provin minorii.

Prima parte a studiului este dedicată prezentării principalilor indicatori statistici privind populația școlară și abandonul școlar. În cea de-a doua parte sunt evidențiate principalele aspecte relevante în relație cu abandonul școlar, așa cum reies acestea în urma realizării unei cercetări calitative pe această temă în opt școli din mediul urban.

***Cuvinte-cheie:** abandon școlar, copii provenind din medii defavorizate, sistemul educațional românesc.*

INTRODUCERE

Tema abandonului școlar este una de maximă actualitate pentru sistemul educațional românesc prin valorile ridicate înregistrate de acest indicator. Conform datelor statistice și cercetărilor anterioare pe această temă (Voicu, 2009; MECI, 2009) cele mai ridicate valori ale abandonului școlar se înregistrează la trecerea de la ciclul gimnazial la ciclul liceal (liceu și școală generală). În învățământul primar și gimnazial rata abandonului a variat, după anul 2000, în jurul a 1–2%, valoare extrem de mare dacă avem în vedere caracterul *obligatoriu* și *gratuit* al învățământului la acest nivel, în timp ce pentru ciclul profesional și cel liceal valorile înregistrate au depășit 8%, respectiv 3% (INS, 2010; MECI, 2009).

Cazurile de abandon pot fi considerate, prin prisma implicațiilor pe care acestea le au asupra cursului vieții elevilor în cauză, dar și al familiilor de proveniență, cazuri de eșec în integrarea socială a acestora, în care responsabilitatea este plasată atât în sfera vieții personale și de familie, cât și în sfera vieții sociale și

* Adresa de contact a autorului: Flavius Mihalache, Institutul de Cercetare a Calității Vieții al Academiei Române, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, București, România, e-mail: fmihalahe@iccv.ro.

¹ Studiul de față sintetizează principalele rezultate ale cercetării privind abandonul școlar realizată în cadrul proiectului POSDRU/19/1.3/G/40709 „Un sprijin necesar pentru elevii de etnie romă și turcă din județul Constanța”.

școlare. În acest context, actele de abandon școlar conturează evoluții personale negative, determinând reducerea plajei de oportunități profesionale a persoanelor în cauză (Janosz și alții, 2008). De cele mai multe ori, cazurile de abandon școlar se înregistrează pe fondul manifestării unor factori constrângători de ordin financiar sau familial, relația dintre mediul familial și dificultățile financiare constituind, astfel, cadrul de geneză al determinantilor abandonului școlar.

Proiectul „*Un sprijin necesar pentru copiii de etnie romă și turcă din județul Constanța*”, ale cărui rezultate de cercetare sunt prezentate sintetic în cea de-a doua parte a studiului, și-a propus, printre altele, să testeze influența pe care o pot avea măsurile de susținere centrate pe elevii din categorii de risc asupra evoluției școlare a acestora. Proiectul, care a fost centrat în jurul organizării unui program de tip after-school într-o comunitate săracă din municipiul Medgidia, a inclus și realizarea unei cercetări calitative la nivelul școlii în care s-a reluat proiectul și în alte șapte unități școlare martor din București, Bacău, Pitești și Medgidia. Premisa de la care a plecat acest proiect a fost reprezentată de asumția conform căreia beneficiile acordate elevilor înscriși în proiect și familiilor acestora vor duce la reducerea abandonului și la îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor.

INDICATORI SINTETICI PRIVIND SISTEMUL EDUCAȚIONAL ÎN ROMÂNIA, COMPARATIV CU SITUAȚIA ÎNREGISTRATĂ LA NIVELUL UE

Poziția ocupată de România între statele europene în ceea ce privește principalii indicatori ai sistemului de educație este, pentru cei mai mulți dintre aceștia, una nefavorabilă (Mărginean, 2009; Voicu, 2009). Indicatorii financiari, ce fac referire la procentul alocat din PIB pentru educație, plasează România în categoria statelor cu cheltuieli situate sub media europeană. Indicatorii privind abandonul școlar, părăsirea prematură a sistemului de educație, înregistrează, de asemenea, valori dintre cele mai ridicate. Totodată, ponderea absolvenților de studii superioare este semnificativ mai redusă decât valorile înregistrate în Europa de Vest, iar rezultatele școlare la testele internaționale ale elevilor din ciclul gimnazial sunt mai slabe (MECI, 2009).

Speranța de viață școlară la nivel european înregistrează în România, Bulgaria, Cipru, Malta și Luxemburg cele mai scăzute valori din UE, în timp ce în Turcia se consemnează cea mai redusă valoare dintre cele raportate de EUROSTAT (EACEA, 2009). În România, speranța de viață școlară la vârsta de 5 ani este de 15,6 ani, în timp ce în țările nordice aceasta se apropie de valoarea de 20 de ani.

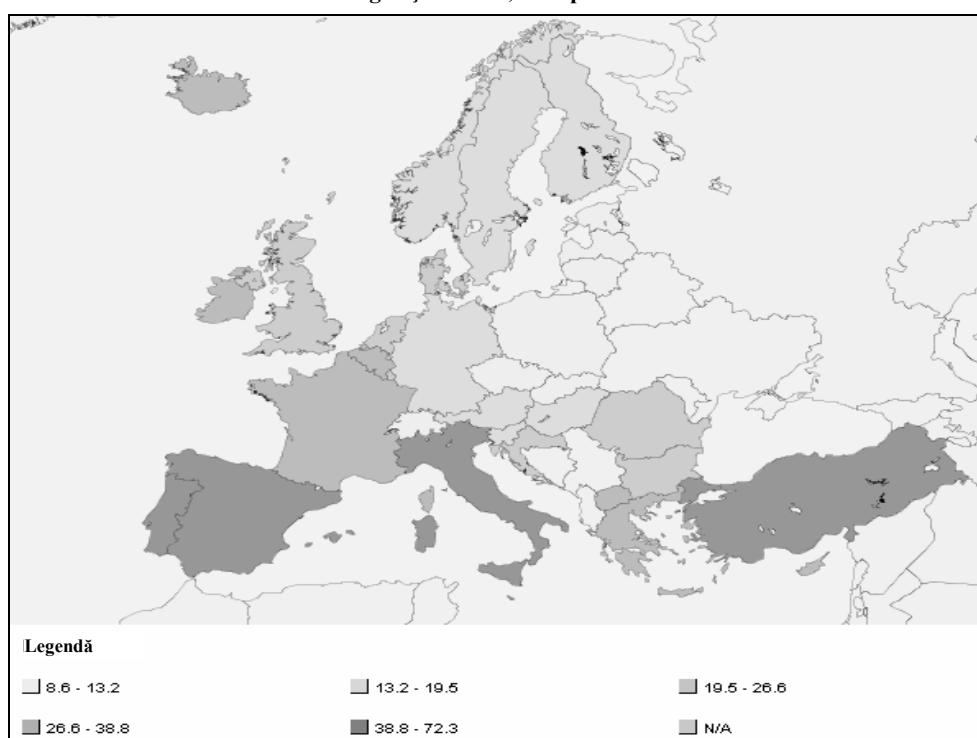
Numărul mai redus de ani petrecuți în școală în România este dat de valorile ridicate pe care le înregistrează indicatorul ce măsoară părăsirea prematură a sistemului educațional, cu alte cuvinte speranța de viață școlară redusă se explică prin numărul mare al tinerilor care nu continuă pregătirea școlară dincolo de pragul învățământului obligatoriu, la care se adaugă și efectul direct dat de cazurile de abandon școlar. Chiar dacă pentru ultimii ani s-a consemnat o evoluție pozitivă, România continuă să înregistreze un procent ridicat al ratei de părăsire prematură a

sistemului de educație în comparație cu fostele state socialiste din Europa Centrală, unde valoarea acestui indicator se situează sub pragul de 8,7% din populația de referință (MECI, 2009; Voicu, 2009).

Procentul populației de 24–65 de ani care a absolvit maxim școala generală înregistrează în România valori sub media europeană, în timp ce situația cea mai favorabilă se regăsește în Cehia, Slovacia, Polonia, Elveția și țările baltice. Portugalia, Spania, Grecia, Italia și Turcia înregistrează, de cealaltă parte, cele mai ridicate procente la acest indicator (*Figura 1*).

Figura 1

Procentul populației cu vârste cuprinse între 24 și 65 ani, care a absolvit maxim școala generală (lower secondary school), la nivelul Uniunii Europene, Islandei, Elveției, Croației, Macedoniei, Norvegiei și Turciei, date pentru 2009



Sursă: Eurostat, baza de date online (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>).

La nivelul anului 2006, în Uniunea Europeană erau înregistrați 19 milioane de studenți, adică aproximativ 17% din totalul populației școlare (EACEA, 2009). În Grecia, Polonia, Slovenia, Finlanda și țările baltice procentul studenților în totalul populației școlare înregistrează cele mai ridicate valori, depășind 20% din efectiv. La polul opus se află Luxemburg și Liechtenstein, cu mai puțin de 10% din populația școlară înscrisă la cursuri universitare, și Malta și Cipru (cu valori situate

sub 12,5%). Valorile scăzute ale acestui indicator în cele patru state mici enumerate pot fi explicate prin numărul mare de tineri din aceste țări care studiază la universități din străinătate (EACEA, 2009). Procentul studenților în România raportat la totalul populației școlare (14,6%) se situează sub media europeană, chiar dacă după anul 2000 a înregistrat creșteri semnificative, în special pe fondul creșterii numărului de locuri scoase la concurs de universitățile particulare.

Plecând de la datele comparative privind valorile principalilor indicatori privind educația înregistrați în rândul populației putem identifica două axe de diferențiere între nordul și sudul continentului și între vechile state membre și noile state membre UE. Astfel, în Germania, Austria, Belgia, Olanda și în țările nordice acești indicatori înregistrează valori mai bune decât cele consemnate în zona țărilor din zona mediteraneană. Țările din Europa Centrală și din zona baltică înregistrează valori pentru indicatorii educaționali foarte asemănătoare cu cele consemnate pentru statele din nordul continentului, în timp ce România, Bulgaria, Cipru și Malta consemnează un profil mai negativ al indicatorilor macro privind nivelul de educație al populației, ceea ce se apropie de valorile înregistrate pentru Spania, Portugalia, Italia și Grecia.

Politicile educaționale favorabile din aceste state central-nordice ale continentului determină un nivel ridicat al capitalului uman, factorul cheie al dezvoltării unei societăți. Din această perspectivă, situația înregistrată în România este departe de a fi optimă, problemele actuale ale sistemului educațional, fiind accentuate în această perioadă de criza economică. Investiția publică în educație reprezintă singura cale prin care, pe termen mediu și lung, poate fi recuperat decalajul dintre România și statele dezvoltate ale UE. Fără o alocare financiară suficientă și fără așezarea sistemului educațional pe coordonate corecte și stabile, nu poate fi redusă amploarea fenomenelor negative precum abandonul școlar, părăsirea prematură a școlii sau rezultatele slabe la testele internaționale.

POPULAȚIA ȘCOLARĂ ȘI ABANDONUL ȘCOLAR ÎN ROMÂNIA

La nivelul anului 2009 se înregistra o relativă echivalență între numărul de elevi înscriși în ciclurile primar, gimnazial, liceal și universitar (INS, Anuarul statistic 2010). Astfel, după ce în anii anteriori efectivele de elevi au înregistrat evoluții diferențiate, pentru 2009, la fiecare dintre aceste patru niveluri de pregătire erau înscriși câte aproximativ 80 de mii de elevi/studenți.

Din totalul celor 4,3 milioane de preșcolari, elevi și studenți ce erau înscriși în anul școlar 2008–2009, în ciclurile primar și gimnazial erau cuprinși 1,7 milioane, adică aproape 40% din totalul efectivului. Evoluția din ultimii ani a populației școlare (*Grafic 1*) este caracterizată de reducerea numărului de elevi ce frecventează nivelul învățământului obligatoriu, determinată de reducerea natalității înregistrată după anul 1990. Astfel, numărul elevilor înscriși în învățământul primar a scăzut, între 1995 și 2009, cu peste 40%. În învățământul gimnazial trendul descendent s-a

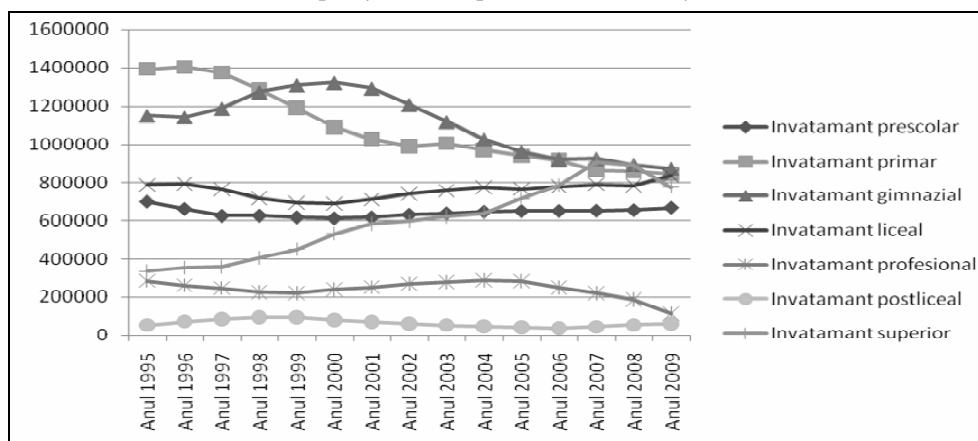
instaurat după anul 2000, când generațiile de elevi cu efective reduse, ce s-au născut după 1990, au început să intre în clasa a V-a.

Efectivele de elevi înscriși în școli profesionale, după ce s-au păstrat la valori constante până în 2005, au înregistrat o scădere puternică în ultimii ani, în timp ce în învățământul liceal s-a consemnat o creștere continuă a numărului de elevi după 1995 pe fondul creșterii numărului de locuri în licee. Cea mai importantă evoluție a avut-o însă învățământul superior. Numărul de studenți a crescut între 1995 și 2009 de 2,5 ori, pe fondul creșterii accesului la învățământul terțial în urma creșterii ofertei educaționale atât în cadrul instituțiilor de învățământ publice, cât și private. Începând cu anul școlar 2008–2009, numărul de studenți a înregistrat o scădere ușoară ca urmare a reducerii generațiilor de absolvenți de liceu proveniți din cohortele cu efective reduse născute după 1990. Acest proces este însă la început, urmând ca în anii ce vin, în contextul intrării în sistem a unor cohorte din ce în ce mai puțin numeroase, să asistăm la o reducere semnificativă a numărului de studenți proveniți direct din ciclul liceal.

Transformările structurale pe care le parcurge, la nivelul efectivelor de elevi, sistemul educațional au determinat, în învățământul obligatoriu, comasări sau desființări de unități școlare precum și dispariția de posturi didactice. Procesul a afectat în special elevii din mediul rural, din satele mici, care au trebuit să urmeze cursurile în unitățile școlare din centrele de comună, situate în multe cazuri la distanțe apreciabile. Influența pe care aceste măsuri le-au produs asupra performanței școlare și chiar asupra nivelului de frecvență a cursurilor de către elevi este evidentă.

Grafic 1

Populația școlară pe niveluri de educație



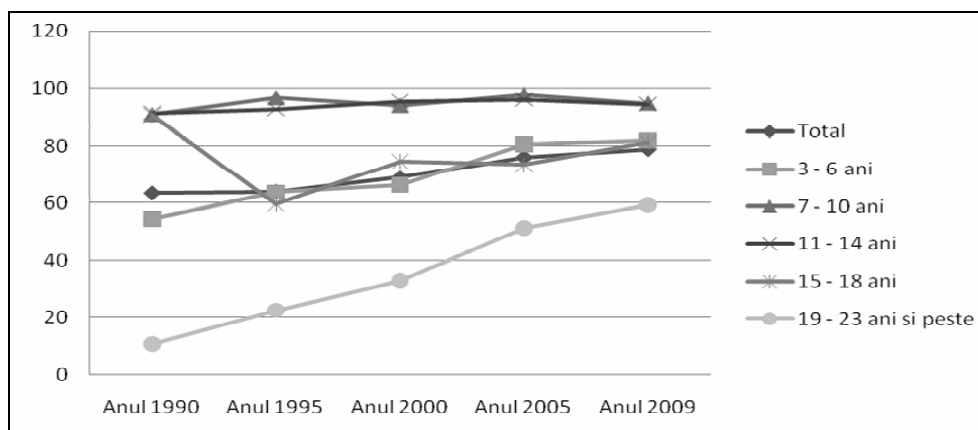
Sursă: INS, baza de date on-line TEMPO (<https://statistici.insse.ro/shop/>).

Gradul de cuprindere școlară în funcție de vârstă a crescut semnificativ în ultimii 20 de ani, de la 63% în anul 1990 la aproape 80% în 2009 (INS, Anuarul

statistic 2010). În intervalul de vârstă 7–14 ani, ce corespunde în mai mare parte efectivilor de elevi înscriși în învățământul primar și gimnazial, rata de cuprindere a înregistrat cele mai scăzute valori în anul 1990, pentru ca apoi acestea să crească până la valorile maxime de 98%, respectiv 96% înregistrate în anul 2005 (*Grafic 2*). Categoria de vârstă 15–18 ani, ce corespunde elevilor înscriși în învățământul profesional și cel liceal, a cunoscut cea mai semnificativă variație, conturată prin reducerea drastică a gradului de cuprindere școlară în primii ani de după 1995, urmată de relativa creștere a acesteia în perioada următoare, fără însă a atinge din nou procentul înregistrat în 1990. Evoluția negativă a României din anii '90 și modificarea legii educației prin care se trecea de la învățământ obligatoriu de 10 ani la învățământ obligatoriu de 8 ani au determinat scăderea cu aproape 25% a ratei de cuprindere în învățământul liceal și profesional între 1990 și 1995, ulterior recuperându-se o bună parte din pierdere prin creșterea semnificativă a numărului de elevi înscriși la liceu. Evoluțiile înregistrate în segmentul de vârstă 19–23 de ani, reprezentate de creșterea de șase ori a ratei de cuprindere în învățământ, sunt produsul direct al creșterii numărului de locuri scoase la concurs de universități. Practic, dacă în 1990 doar 10% dintre tinerii de 19–23 de ani urmau cursurile unor universități, în 2009 acest procent a atins valoarea de 60%.

Grafic 2

Gradul de cuprindere în învățământ a populației cu vârstă școlară



Sursă: INS, baza de date on-line TEMPO (<https://statistici.insse.ro/shop/>).

Datele statistice arată că cele mai multe cazuri de abandon se înregistrează la trecerea din ciclul gimnazial la cel profesional/liceal (MECI, 2009, Voicu, 2009). Rata abandonului școlar, indicatorul care prezintă amploarea cazurilor de părăsire a școlii, consemnează astfel cele mai ridicate valori la nivelul învățământului profesional, unde în ultimii ani s-au înregistrat valori cuprinse între 5,5% și 8,5%,

în timp ce pentru învățământul liceal rata abandonului înregistrează valori mult mai reduse (*Tabelul nr. 1*).

Tabelul nr. 1

Rata abandonului pe niveluri de educație

	2000– 2001	2001– 2002	2002– 2003	2003– 2004	2004– 2005	2005– 2006	2006– 2007	2007– 2008	2008– 2009
Primar	0,6	1	0,9	1,2	1,3	1,5	1,7	1,7	1,4
Gimnazial	0,6	1,4	1,5	1,7	2	2,1	2,3	2,2	1,9
Profesional	6,6	6,8	7,9	5,9	5,5	6,6	8,2	8,5	8,3
Liceal	3,5	3,3	2,7	2,4	2,3	2,7	3,3	2,9	2,4

Sursă: MECI, 2009; INS, Anuarul statistic al României 2010.

Pe medii rezidențiale, valorile mai ridicate ale abandonului în ciclul primar și gimnazial se înregistrează începând cu anul școlar 2005–2006 în mediul urban (INS, 2010), unde în anumite cartiere defavorizate numărul cazurilor de abandon atinge cote alarmante. Practic, cazurile de abandon se concentrează în așa numite *ghetouri*, unde regăsim populația cea mai săracă, cu ocupații manuale sau sezoniere și cu stoc educațional foarte redus. Astfel, influența familiei și a comunității, dată de coordonatele vieții familiale și de tipurile de relații sociale ce caracterizează aceste micro-comunități în care minorul trăiește, este cea care influențează valorile mai ridicate ale ratei abandonului înregistrate în mediul urban.

Pe regiuni de dezvoltare și județe, rata abandonului școlar în învățământul primar și gimnazial cunoaște câteva particularități. Regiunile Sud-Vest Oltenia și Nord-Vest înregistrează cele mai reduse rate ale abandonului (1,6, respectiv 1,7%), în timp ce valorile maxime se întâlnesc în cazul regiunilor Sud-Est și Vest (2,3%). Județele Călărași, Sibiu, Caraș-Severin, Constanța, Tulcea, Bacău și Brașov se situează pe primele poziții la nivel național în ceea ce privește rata abandonului (INS, 2010).

FORME, CAUZE ȘI EVALUĂRI ALE ABANDONULUI ȘCOLAR

Cadrul cercetării

Cercetarea calitativă realizată în cadrul proiectului „*Un sprijin necesar pentru elevii de etnie romă și turcă din județul Constanța*”, finanțat prin POSDRU, s-a realizat prin implicarea a opt școli generale din Medgidia, București, Bacău și Pitești și a urmărit să surprindă amploarea și particularitățile fenomenului de abandon școlar în unitățile respective, concentrându-se pe evidențierea relației dintre abandon școlar și mediul familial.

Între limitele cercetării trebuie să menționăm imposibilitatea de a avea la focus-grupurile organizate părinți din categoriile de risc. Practic, experiența de

cercetare, întărită și de relațiile cadrelor didactice, a reliefat faptul că părinții elevilor cu probleme nu se interesează de soarta acestora, și cu atât mai puțin se arată dornici de a participa la realizarea unui demers de cercetare asemenea celui de față. Recunoscând și asumând acest impediment, al imposibilității de a discuta cu părinți ai căror copii au abandonat sau cu părinți ai copiilor cu probleme, cercetarea s-a axat pe obținerea de informații mijlocite de experiența directă a părinților ce au acceptat să participe la discuții. Discuțiile cu cadrele didactice au reușit să contureze aspectele de interes privind abandonul școlar, având la bază situațiile concrete întâlnite în activitatea didactică.

Tabelul nr. 2

**Rata abandonului în anul școlar 2009–2010 în școlile incluse în proiect
(conform informațiilor primite de la școli)**

Școala	Rata abandonului ²
Școala cu clasele I–VIII numărul 3 „Spiru Haret” – Medgidia	4%
Școala cu clasele I–VII numărul 7 „Mircea Dragomirescu” – Medgidia	1,5%
Școala cu clasele I–VIII numărul 136 – București	~10%
Școala cu clasele I–VII numărul 152 „Uruguay” – București	2,5%
Școala cu clasele I–VIII numărul 2 „Ion Minulescu” – Pitești	0%
Școala cu clasele I–VIII numărul 17 – Pitești	0%
Școala cu clasele I–VIII „Mihai Andrei” – Buhuși	2,5%
Liceul de arte „Gheorghe Apostol” – Buhuși	0%

Abandonul școlar este o problemă mai mult decât evidentă pentru două dintre școlile cercetate (Școala „Spiru Haret” din Medgidia și Școala nr. 136 din București), de altfel aceste două unități de învățământ prezintă particularități care le deosebesc de celelalte șase unități. Atât Școala „Spiru Haret”, cât și Școala nr. 136 sunt situate în cartiere defavorizate, mulți dintre elevii ce învață la aceste unități provenind din familii foarte sărace.

Școala „Spiru Haret” din Medgidia „își recrutează” mulți dintre elevi dintr-o zonă cu probleme bine cunoscute ale orașului: zona fostelor barăci. Condițiile în care locuiesc elevii ce provin din acea zonă sunt extrem de precare. Sărăcia și climatul familial, de multe ori nefavorabil, constituie elemente perturbatoare pentru activitatea didactică a minorilor. O situație asemănătoare, dublată de pericolul drogurilor care reprezintă o constantă în cartier, se întâlnește și în cazul Școlii nr. 136 din Ferentari. Unitatea de învățământ este situată în zona Zețari – Livezilor – Iacob Andrei – Petre Tunsu. Un alt element pe care-l au în comun cele două școli este numărul mare de elevi de etnie romă.

Ponderi mai însemnate ale elevilor de etnie romă se întâlnesc și în școlile nr. 152 „Uruguay” din București și nr. 17 din Pitești, însă valorile ratelor

² Conform estimărilor oferite de cele opt școli investigate.

abandonului școlar, în aceste cazuri, sunt mult inferioare celor consemnate în primele două exemple. Aceste școli, la care se adaugă celelalte patru în care s-a desfășurat cercetarea, pot fi considerate drept bune exemple în ceea ce privește integrarea școlară a elevilor provenind din familii roma sărace. Ratele de abandon și frecvența școlară nu reprezintă probleme, parametrii acestor indicatori înscriindu-se în valori normale. Pentru aceste școli, reușita poate fi pusă pe seama specificului cartierelor în care acestea funcționează, cu alte cuvinte, pe seama lipsei acelei condiționări negative exercitate dinspre „starea de ghetou”, ce se manifestă în cazul școlilor nr. 136 din București și „Spiru Haret” din Medgidia.

Cazuri de abandon

Discuțiile cu părinții și cadrele didactice au reliefat o serie de elemente comune pentru cazurile de abandon: *sărăcie, familie dezorganizată, familie cu mulți copii, populație roma*. Totodată, informațiile culese au evidențiat că avem de a face cu abandon școlar în special în ultimii ani ai ciclului gimnazial și în cazuri foarte rare la nivelul învățământului primar.

Statisticile oficiale privind abandonul școlar nu reflectă întru totul amploarea acestui fenomen, din cauza tendinței de a nu înregistra toate cazurile, precum și a situației incerte a multor minori care frecventează doar sporadic cursurile, fără însă a abandona propriu-zis școala.

Noi nu declarăm abandonul școlar din cauză că legile ne obligă pe noi la a ne încadra într-un număr minim de elevi pentru a avea noi locurile asigurate și atunci de fapt noi nu-i lăsăm să abandoneze, tragem de ei, de fapt este o înscriere și o reînscrisiere formală an de an și un transfer al copiilor din o clasă în alta fără ca ei să îndeplinească competențele prevăzute de programa școlară. Asta se întâmplă în toate comunitățile școlare care au etnici majoritari romi așa cum este unitatea noastră (profesor, Școala nr. 3, Medgidia).

În aceste situații, putem vorbi, dincolo de valorile oficiale ale abandonului înregistrat, de existența unei forme difuze de abandon, în care frecventarea cursurilor se face ocazional, fiind determinată de acordarea unor forme de ajutor social. Frecventarea școlii de către minori, contribuie astfel la subzistența economică a familiei.

Cele mai multe dintre cazurile de abandon înregistrate în școlile investigate sunt reprezentate de cele ale unor minore de etnie roma, care abandonează școala după ce se căsătoresc la vârste fragede sau au copii:

Fetele abandonează mai mult. Fie se căsătoresc să scape de sărăcie... fie vor să-și schimbe situația de acasă și găsesc căsătoria ca fiind soluția (profesor, Școala nr. 136, București). La 12–14 ani, da sunt cazuri de fete care au zis că nu le mai lasă la școală să vină că le e frică că sunt furate...de familii care au băieți să-i însoare (profesor, Școala nr. 7, Medgidia).

La băiatul cel mare în clasă, acum vreo doi ani a fost un caz. O fată nu a mai venit pentru că între timp a devenit mămică. Cred că avea 14 ani. Era oricum mai

mare decât colegii ei. Era cu vreo 2–3 ani mai mare (părinte, Școala nr. 152, București).

În cazurile elevilor provenind din familii foarte sărace frecventarea cursurilor școlare este determinată, de multe ori, de acordarea unor subsidii sau ajutoare (de genul alocației de stat pentru copii, a bursei școlare, a venitului minim garantat). În aceste situații, odată ce stimulentele nu mai sunt acordate interesul părinților în a-și trimite copiii la școală dispare:

Să vă mai zic ceva, ei acuma vin... ei și-au depus niște dosare pentru burse și pentru rechizite. Vin până în momentul în care le primesc și după aceea, în semestrul doi, vai de noi! Trebuie să-i aducem la școală ca să continue să frecventeze! (profesor, Școala nr. 3, Medgidia).

Pentru cazurile cele mai grave, chiar și cornul și laptele acordate gratuit constituie un stimulent pentru frecventarea cursurilor. Cele mai multe situații de acest gen se întâlnesc la Școala nr. 3 din Medgidia, Școala nr. 136 din București și Școala Mihail Andrei din Buhuși:

Majoritatea copiilor care sunt în această școală trăiesc din ajutorul social pe care-l dă primăria... Și vin la școală cum pot, îi dă cornu cu lapte el mănâncă...copii care trăiesc în sărăcie, efectiv sărăcie... Nu să zic că plutesc, nu, sunt sub pragul sărăciei (profesor, Școala „Mihail Andrei”, Bacău).

Importanța factorilor familiali, a relațiilor dintre părinți și copil, este recunoscută de către toți participanții la cercetare ca reprezentând aspectul central ce determină evoluția și dezvoltarea elevului, dar și performanțele sale școlare. Practic, în toate cazurile de abandon înregistrate familia are un rol hotărâtor. Conflictelor dintre părinți, dezinteresul acestora pentru soarta copiilor sau chiar utilizarea minorilor pentru realizarea a diverse munci în gospodărie sau în afara ei constituie factori care influențează negativ frecvența și performanța școlară a minorilor.

În categoriile defavorizate ale populației, relația dintre familie și școală este sporadică, părinții neimplicându-se și neinteresându-se de activitatea școlară a copiilor. Mediul familial și implicarea părinților în activitățile școlare ale copiilor constituie factori recunoscuți a avea efect pozitiv asupra performanțelor copiilor. În aceste condiții, lipsa lor de implicare în activitatea școlară a copilului îl privează pe aceasta de conștientizarea importanței activității școlare, ceea ce constituie principalul factor al performanțelor școlare slabe.

[Părinții cu probleme] au impresia că în momentul când au trimis copilul la școală nu mai e responsabilitatea lor...ei nu verifică un caiet (profesor, Școala nr. 7, Medgidia).

Este foarte important factorul mediu familial, de altfel, e știut: copiii care vin dintr-o familie unde măcar unul dintre părinți are o facultate sau are o ambiție (...) vor face mai mult (părinte, Școala „Mihail Andrei”, Bacău).

Un părinte care se implică în școală este în primul rând un părinte care trebuie să-și cunoască în primul rând copilul. Aceasta e problema la mulți, nu-și

cunosc copii, deși cer de la ei (...) numai 10, rezultate deosebite (părinte, Școala „Gh. Apostu”, Bacău).

Toate cazurile de abandon școlar au în substrat probleme familiale. De cele mai multe ori abandonul apare ca o consecință a insuccesului familiei de a asigura copilului nivelul minim necesar de confort material și securitate emoțională. În cazul familiilor dezorganizate, copii devin victime evidente ale conflictelor dintre adulți. În unele situații, aceste conflicte duc la apariția abandonului școlar:

Părinții consideră copiii ca pe obiectele lor personale. S-au certat părinții, s-a supărat mama, și-a luat puradeii și a plecat. Nicio problemă, dar unde a plecat trebui să-i trimită la școală. Nu i-a trimis. S-au împăcat părinții, copiii au început să vină la școală, iar s-au certat părinții, copiii iar nu au mai venit la școală (părinte, Școala nr. 136, București). Eu am la clasă o fetiță pe care mama o ia cu ea la cerșit și de aici rezultă absenteismul. Și un caz de abandon anul trecut, când părinții nu au lăsat un copil la școală... (profesor, Școala nr. 152, București).

Din diverse motive colaborarea părinților cu școala este deficitară. Această situație se înregistrează cu precădere în cazul copiilor cu probleme școlare și contribuie la creșterea riscului de abandon.

În primul rând familia ar trebui să colaboreze foarte bine cu școala, copilul trebuie urmărit (...) să nu fie pierdut de sub ochi, copilul poate să chiulească, copilul poate să facă multe dacă nu e supravegheat (profesor, Școala nr. 7, Medgidia).

De cele mai multe ori, în cazurile de migrație unul dintre părinți rămâne în țară alături de copii. Aceasta este situația cea mai bună, în care copilul continuă să beneficieze de suportul direct al unuia dintre părinți și în care performanțele sale școlare sunt afectate în mică măsură în urma plecării celuilalt părinte. În cazurile în care ambii părinții sunt plecați la muncă în străinătate, copiii rămân în grija rudelor apropiate, de cele mai multe ori în grija bunicilor.

Au fost înregistrate și cazuri speciale în care părinții au decis să-și ia copiii cu ei în străinătate, ceea ce a afectat pregătirea școlară a acestora. Cazurile de reînmatriculare a copiilor în școlile din România după ce o perioadă au locuit în străinătate alături de părinții implică, de cele mai multe ori, parcurgerea unei etape de acomodare, care nu este deloc ușoară. În unele dintre situațiile în care copiii nu pot rămâne în grija unor rude apropiate părinții decid să apeleze la stimulente financiare către o rudă mai îndepărtată, un vecin sau un prieten pentru a avea grijă de copii. Cazurile extreme, cazurile sociale grave, sunt reprezentate de situațiile în care copiii minori mai mari rămân să aibă grijă de frații lor mai mici, sau pur și simplu, în urma plecării părinților în străinătate copiii ajung în grija centrelor de plasament.

Sunt părinți care își iau copiii cu ei la muncă, o fetiță extraordinar de inteligentă, un copil extraordinar, un an de zile a plecat în Grecia, a pierdut un an de zile cu părinți, vă dați seama cât are de recuperat acum... (profesor, Școala nr. 3,

Medgidia). *Mai greu de integrat sunt copiii care au plecat și acum se întorc și este un dezastru cu ei* (profesor, Școala nr. 2, Pitești).

[Unii copii n.n.] sunt lăsați în grija unor persoane neavizate, tanti, vecină, mătușă, pe care le interesează suta aia de euro și atât (părinte, Școala „Mircea Andrei”, Buhuși).

A care învăța foarte bine nu a ajuns decât o prostituată, „I”, după ce am tras de ea, cu chiu cu vai a terminat 8 clase și când a trebuit să meargă la liceu i-a zis maică-sa „NU!”, pentru că trebuie să meargă în Spania la cules de nu știu ce livezi. De „C” a zis maică-să că nu-l mai lasă în clasă a V-a pentru că e bun de muncă și oricum e încet la minte (profesor, Școala nr. 136, București).

CONCLUZII

Departa de a fi rezolvat problema abandonului școlar, sistemul educațional românesc înregistrează după anul 2000 o creștere a numărului cazurilor de elevi care renunță la a mai frecventa cursurile școlilor. Datele statistice în acest sens arată că abandonul școlar, la nivelul claselor I–VIII, apare ca fenomen la nivelul claselor mari din ciclul gimnazial, pentru a cunoaște valori extreme în ciclul liceal și mai ales în cel profesional. Momentul critic în acest sens, este reprezentat de trecerea de la ciclul gimnazial la cel liceal, unde se înregistrează cele mai multe dintre cazurile de abandon (Voicu, 2009).

Abandonul școlar cunoaște cele mai ridicate valori în cazul elevilor provenind din medii sociale nefavorabile, unde se înregistrează un cumul de elemente cu influență negativă (sărăcie severă, familie dezorganizată, familii numeroase sau monoparentale). Toți acești factori, care sunt inter-corelați în măsură mai mică sau mai mare se regăsesc în zona vieții de familie, care pare a reprezenta, conform rezultatelor cercetării realizate în școli, elementul cheie în explicarea cazurilor de abandon înregistrate în rândul elevilor din ciclurile de învățământ primar și gimnazial. Astfel, în spatele tuturor cazurilor de abandon școlar se regăsesc probleme familiale și deprivări economice pe care familia nu reușește să le rezolve. Nereușitele adulților determină puternic, pe această cale, performanțele școlare ale elevilor și nivelul în care aceștia frecventează cursurile.

Cazurile de abandon școlar la aceste niveluri de educație conturează atât incapacitatea familiei de a asigura securitatea afectivă și cea financiară necesare, cât și incapacitatea statului de a elabora politici de susținere adecvate pentru cazurile de risc de abandon. Practic, dincolo de cifrele ce prezintă numărul cazurilor de abandon, se înregistrează o categorie mult mai mare de alte cazuri ce reprezintă minori aflați în situație de risc de abandon, categorie ce va contura viitoarele cazuri de renunțare la școală. Acest grup difuz poate fi estimat prin utilizarea unor indicatori precum veniturile pe membru de familie, numărul de membrii de familie, nivelul de educație al părinților, climatul familial. Astfel,

actele de abandon școlar se conturează ca rezultante ale influenței sociale, fiind produsul unor factori sociali agregați.

Cercetarea calitativă realizată la nivelul a opt școli din mediul urban a reliefat faptul că abandonul școlar cunoaște valori semnificativ mai ridicate în rândul populației rome, pe fondul problemelor de ordin financiar ce condiționează viața de zi cu zi a multor familii, la care se adaugă, în unele cazuri, obiceiuri și tradiții specifice, ce intră în disconcordanță cu cerințele sistemului educațional.

Lipsa de implicare a părinților în activitatea școlară a copiilor din ciclul gimnazial, identificată drept problemă de cele mai multe dintre cadrele didactice participante la cercetare, poate influența negativ performanțele școlare ale elevilor și modul în care aceștia se raportează la școală în decursul perioadei de instruire.

Politicile bine-țintite de susținere a familiilor cu probleme pot constitui pârgurile prin care se poate înregistra reducerea abandonului școlar. Astfel de măsuri trebuie să țină cont de existența unor zone de risc major, în care numărul cazurilor de abandon înregistrate depășește cu mult valorile mediilor naționale. Concentrarea măsurilor de susținere pe cazurile care necesită cu adevărat intervenție reprezintă elementul hotărâtor în ceea ce privește impactul unor astfel de măsuri.

BIBLIOGRAFIE

1. Brown, T., Rodriguez, L., *Empirical research study. School and the co-construction of dropout*, în "International Journal of Qualitative Studies in Education", vol. 22, nr. 2, 2009, pp. 221–242.
2. Cristle, C. A., *School characteristics related to high school dropout rates*, în "Remedia and Special Education", vol. 28, nr. 6, 2007, pp. 325–339.
3. Entwisle, D., *Urban teenagers: work and dropout*, în "Youth & Society", vol. 37, 2005, pp. 3–32.
4. Erkin, E., Okcabol, R., Ural, O., *Examining school related factors leading to dropout through children's conceptions and experiences: development of a scale for attitudes towards elementary school*, în "Australian Journal of Guidance & Counselling", vol. 20, nr. 1, 2010, pp. 109–118.
5. Hatos, A., *Riscul abandonului școlar la adolescenții din școlile urbane: între constrângeri structurale și climat organizațional*, în Anuarul Institutului de Istorie „Gh. Barițiu”, Seria Humanistica, tom. VII, 2009, pp. 135–146.
6. Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., Pagani, L., *School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout*, în "Journal of Social Issues", vol. 64, nr. 1, 2008, pp. 21–40.
7. Mărginean, I., *Școala în societatea românească de azi*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 3–4, 2009, pp. 298–302.
8. Neagu, G., *Accesul la educație al copiilor din medii defavorizate*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 3–4, 2007, pp. 307–321.
9. Neagu, G., *Cheltuielile cu educația. Analiză comparativă*, în „Revista Calitatea Vieții”, nr. 3–4, 2005, pp. 359–371.
10. Voicu, B., (coord.), *Renunțarea timpurie la educație: posibile căi de prevenire*, București, Cedu 2000+ și UNICEF, 2009.
13. *** EUROSTAT, Baza de date disponibilă online la <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsisc060&plugin=1>

15. *** *Anuarul statistic al României 2010*, INS Print, 2010.
16. *** *Baza de date TEMPO*, INS, disponibilă online la <https://statistici.insse.ro/shop>.
11. *** *Drop-out prevention*, Los Angeles, CMHS, disponibil online la <http://www.smhp.psych.ucla.edu/>, 2007.
12. *** *Date cheie privind educația europeană în anul 2009*, EACEA, disponibil online la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105RO.pdf, 2009.
17. *** *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, MECI, disponibil online la <http://www.edu.ro/index.php/articles/10913>, 2009.
14. *** *Sistemul educațional în România – date sintetice. Anul școlar/universitar 2008–2009*, INS, 2009.

School dropout is one of the biggest problems of the Romanian educational system after 1990. Dropout rate in Romania is the highest among the member states of the European Union.

The first part of the study is dedicated to presenting the main statistical indicators on school population and school dropout in Romania. In the second part of the paper I present the main results of a qualitative research done on school dropout topic in eight urban schools.

Keywords: school dropout, children from disadvantaged groups, the Romanian educational system.

Primit: 09.05.2011

Acceptat: 11.07.2011

Redactor: Iuliana Precupețu

FENOMENUL RECIDIVEI ÎN ROMÂNIA

CRISTINA DÂMBOEANU

Articolul abordează o problematică de larg interes teoretic și practic, precum cea a recidivei, plecând de la constatarea că în România, puține cercetări au fost dedicate studierii amplitudinii, formelor de manifestare, cauzelor și condițiilor favorizante ale recidivei. Studiul prezintă principalele tendințe de evoluție ale fenomenului, precum și o serie de deficiențe ale sistemului penitenciar actual, așa cum acestea au rezultat în urma discuțiilor purtate cu psihologii și asistenții sociali din Penitenciarele Giurgiu, Mărgineni și Târgșor.

***Cuvinte-cheie:** recidivă, eficiența pedepsei cu închisoarea, deficiențele sistemului penitenciar.*

INTRODUCERE

În România, în pofida unei literaturi sociologice și criminologice bogate cu privire la etiologia fenomenului de delincvență și infraționalitate (Rădulescu, 2003; Banciu și Rădulescu, 2002, Banciu și alții, 2002; Bălan, 2008; Balica, 2008; Florian, 2002; Buș, 2005), un accent mai redus a fost pus de către specialiștii din domeniu asupra identificării profilului recidiviștilor și a factorilor care îi determină pe aceștia să se abată în mod repetat de la lege. Datorită acestor lacune ale cercetării, nici măsurile de prevenire ale fenomenului nu au avut eficiența scontată, astfel încât ponderea recidiviștilor în totalul populației încarcerate a crescut, din anul 1990 până în anul 2010, de peste trei ori, de la 14% la 45%¹.

Faptul că aproape jumătate din numărul deținuților este formată din cei care au mai trecut prin experiența sistemului de justiție penală demonstrează căreanțele acestuia. Trebuie văzut cum anume poate fi sporită eficiența instituției penitenciare, astfel încât perioadele petrecute de cei condamnați în cadrul acesteia să fie valorificate în mod util și să nu reprezinte simple intervale de repaus în carierele lor infraționale.

Însă doar pedeapsa nu este suficientă pentru a reduce recidiva și, în consecință, pentru a proteja comunitățile. Persoanelor cu conduite infraționale

Adresa de contact a autorului: Cristina Dâmboeanu, Institutul de Sociologie al Academiei Române, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, București, România, e-mail cristinadamboeanu@yahoo.com.

¹ Conform analizelor proprii întreprinse pe baza datelor statistice furnizate de Administrația Națională a Penitenciarelor.

trebuie să li se ofere șansa de a-și îndrepta comportamentul și de a se putea reintegra cu succes în comunitate după ce se eliberează din penitenciar. Dacă însă în țările occidentale reinsertia socială a acestei categorii a populației a devenit unul dintre obiectivele prioritare ale activității guvernelor, în România interesul față de acest aspect este aproape inexistent. În niciun act normativ reintegrarea socială a foștilor deținuți nu apare ca o strategie clară, programatică, făcându-se referire la aceasta doar în mod tangențial în anumite legi, cum este Legea 116/2002 privind prevenirea și combaterea marginalizării sociale. Aceasta în condițiile în care pedepsele cu închisoarea în țara noastră sunt foarte mari, iar după un interval, de exemplu, de 3–5 ani petrecuți în penitenciar, foarte mulți descoperă că au fost părăsiți de cei apropiați și că nu mai au de la cine să primească ajutor.

PREVENIREA RECIDIVEI – O PREOCUPARE CONSTANTĂ A INSTITUȚIILOR CU ROL DE CONTROL AL CRIMINALITĂȚII

Ca formă specială a fenomenului infraționalității, recidiva reprezintă una dintre cele mai grave probleme sociale cu care se confruntă societățile contemporane. Pentru reprezentanții instituțiilor implicate în realizarea actului de justiție, dar și pentru opinia publică, recidiva generează numeroase preocupări, datorită costurilor ridicate pe care aceasta le determină. Alături de cheltuielile uriașe pe care le implică la nivelul sistemului de justiție penală, recidiva aduce cu sine și multe costuri necuantificabile. Acestea sunt resimțite pe termen lung de victime, de familiile acestora și de comunitate și se referă atât la suferința celor afectați în mod direct de actele infraționale, cât și la sentimentele de teamă și insecuritate trăite de locuitorii zonelor cu rată ridicată a recidivei.

Creatorii de politici, practicienii și cercetătorii încearcă să identifice cele mai viabile măsuri prin care statul poate să intervină pentru a îi ține sub control pe acești indivizi care amenință în mod repetat siguranța comunității din care fac parte. Eforturile lor sunt însă îngreunate de lipsa unui consens în ceea ce privește capacitatea diferitelor tipuri de sancțiuni de a diminua frecvența și gravitatea actelor antisociale și de a reforma conduita infrațională. Pe de o parte, anumiți experți și practicieni subliniază eșecul măsurilor de reabilitare a infractorilor „de carieră”, pledând, în schimb, pentru necesitatea instituționalizării, pe termen lung, a acestora. Pe de altă parte, există specialiști care susțin capacitatea limitată a pedepsei privative de libertate de a influența, în mod pozitiv, comportamentul infractorilor cronici, argumentând fie că închisorile reprezintă veritabile „școli ale crimei”, fie că regimurile de detenție au un caracter nociv, degradant și distructiv asupra individului, împiedicând adaptarea sa ulterioară la societate.

Literatura de specialitate descrie următoarele modele de prevenire a recidivei pe care le vom prezenta în continuare.

A. Modelul axat pe înăsprirea pedepselor

Conform acestei abordări, creșterea severității sancțiunilor îi poate determina pe acei indivizi care amenință în mod repetat securitatea publică să considere că o nouă infracțiune ar fi prea costisitoare, în raport cu o serie de avantaje obținute în condiții de libertate (pierderea veniturilor, stigmatizarea etc.).

Constatările celor mai multor cercetări și metaanalize au evidențiat însă existența unei relații de inversă proporționalitate între severitatea pedepsei și rata ulterioară de recidivă. Paul Gendreau (Gendreau și alții, 1999) a sintetizat, de pildă, concluziile mai multor studii întreprinse asupra unor grupuri de infractori asemănători din punctul de vedere al unor caracteristici personale și sociale. Indiferent dacă aceste studii au comparat loturi de indivizi încarcerați pe termen lung cu loturi de deținuți pe termen mai scurt, indivizii sancționați cu pedeapsa cu închisoarea cu alții cărora li s-au aplicat sentințe comunitare, ori infractorii supuși unor sentințe mai aspre cu cei cărora li s-au administrat sentințe mai blânde, rezultatele au indicat fie lipsa oricărei corelații, fie o asociere pozitivă între asprimea și durata mare a pedepselor, pe de o parte, și creșteri ale ratelor de recidivă, pe de altă parte.

Tittle și Rowe (1976) au subliniat faptul că trebuie luate în considerare și alte variabile atunci când se evaluează impactul amenințării cu pedeapsa, precum modelele de asociere diferențială. Autorii au arătat, în acest sens, că acei indivizi care fac parte din anturaje care definesc favorabil conduita infracțională sunt, într-o mai mică măsură, descurajați de pedeapsă.

Într-un articol publicat în anul 1993, Stafford și Warr (1995) au argumentat, la rândul lor, că procesul de descurajare este influențat nu numai de experiența cu pedeapsa, ci și de experiența evitării pedepsei. Experiențele directe și indirecte ale pedepsei se presupune că scad înclinația persoanei de a comite infracțiuni, prin creșterea riscului perceput al sancționării ulterioare. În schimb, experiențele directe și indirecte ale evitării pedepsei sporesc probabilitatea individului de a comite infracțiuni.

Alți specialiști au susținut faptul că tehnicile bazate pe utilizarea pedepsei sunt eficiente numai atunci când sunt întrunite anumite criterii – pedeapsa să fie predictibilă, inevitabilă, să fie administrată cu celeritate și maximă severitate (Mendes, 2004). Aceste condiții, sunt de părere cei mai mulți practicieni și oameni de știință, nu pot fi întrunite, în mod adecvat, în cadrul actualului sistem penal, în primul rând deoarece numai o mică parte dintre infractori sunt identificați și o și mai mică parte ajung să fie condamnați, iar în cazul acestora din urmă, sancțiunile legale sunt aplicate după o perioadă de câteva săptămâni sau luni după comiterea infracțiunii.

Studiile cognitive au demonstrat, pe de altă parte, că de cele mai multe ori, percepția consecințelor punitive ale infracțiunii este difuză în perioada care precede imediat comiterea actului infracțional. Infractorii sunt conștienți că pot fi prinși și sancționați însă, înainte de săvârșirea faptelor, preocuparea lor esențială o reprezintă modul în care vor executa respectivul act și nu teama de consecințe.

B. Prevenirea recidivei prin metoda incapacitării selective

Potrivit acestei concepții, prin încarcerarea pe termen lung a acelor cazuri de recidiviști cronici, care comit un volum disproporționat de mare de infracțiuni, nivelul criminalității într-o anumită societate se va reduce în mod simțitor. Interesul față de această strategie penală s-a născut odată cu publicarea rezultatelor cercetării empirice efectuate de M. Wolfgang și colaboratorii săi (1972), conform cărora un grup restrâns de infractori, de aproximativ 7%, este responsabil de circa 52% din totalul infracțiunilor pentru care poliția a dispus arestarea făptuitorilor. Susținătorii incapacitării selective argumentează că fenomenul criminalității poate fi redus dacă acești „infractori de carieră” sunt identificați și încarcerați. Unii autori au demonstrat în acest sens că, de exemplu, încarcerarea unui individ care comite mai mult de 60 de tâlhării pe an va preveni săvârșirea unui număr mai mare de fapte de acest gen, decât încarcerarea a 11 infractori care comit mai puțin de cinci tâlhării pe an (Blackmore și Welsh, 1983).

Majoritatea specialiștilor recunosc faptul că orice politică de încarcerare are un efect de incapacitare, atât timp cât orice individ sancționat cu pedeapsa închisorii ar fi putut comite infracțiuni dacă ar fi fost lăsat liber în comunitate. Orice efect al incapacitării este însă diminuat, în măsura în care infracțiunile care ar putea fi comise de persoana aflată în detenție sunt săvârșite de alții. De exemplu, faptele unui infractor patologic au o probabilitate foarte mică de a fi preluate și comise de alții. Anumiți indivizi, în schimb, fac parte din rețele infracționale, activitățile pe care ei le desfășoară putând fi cu ușurință trecute în sarcina altora. De pildă, în cazul traficului de droguri, efectul de incapacitare asupra unui traficant este aproape neglijabil, atât timp cât vânzările lui pot fi preluate de alții, fie prin recrutarea unor noi comercianți, fie printr-o implicare mai mare a celorlalți membri ai rețelei (Blumstein, 1983).

Această situație se regăsește și atunci când infracțiunea este comisă în grup și unul din membrii grupului este sancționat cu închisoarea (Blumstein, 1983). Respectiva grupare își poate îndeplini în continuare activitățile infracționale, dacă dispune de suficienți membri. Dacă persoana aflată în detenție ocupa însă o poziție-cheie în structura grupului, încarcerarea sa poate cauza destrămarea grupului, situație în care efectul de incapacitare se extinde asupra întregului grup.

În ceea ce privește eficiența acestor strategii, studiile științifice au demonstrat existența unui efect redus ca amploare, dar pozitiv asupra reducerii criminalității. Cu toate acestea, mai mulți practicieni au pus sub semnul întrebării legitimitatea pedepsirii infractorilor nu doar pentru fapta săvârșită, ci pentru toate acelea pe care se presupune că ar putea să le comită în viitor.

C. Modelul bazat pe reabilitarea infractorilor

Specialiștii raliați modelului axat pe reabilitarea socială a infractorilor consideră că răspunsurile punitive sunt inadecvate, ele trebuind a fi înlocuite cu strategii corecționale terapeutice, care pun accent pe reformarea conduitei, pe tratament, educație și resocializare.

În lucrarea *What Works in Corrections?*, Doris L. MacKenzie (2006), profesor la Universitatea din Maryland, a trecut în revistă rezultatele unui număr de 284 studii de evaluare efectuate asupra eficienței diferitelor programe de tratament și reabilitare a infractorilor. Autoarea a evidențiat că anumite practici corecționale oferă rezultate promițătoare în ceea ce privește capacitatea lor de a reduce frecvența comportamentului antisocial și infracțional.

Printre acestea se numără: programele de educație academică și vocațională, programele de restucturare cognitivă, tratamentul cognitiv-behaviorist pentru infractorii care au comis infracțiuni de natură sexuală, tratamentul acordat în comunitate dependenților de droguri. Autoarea (MacKenzie, 2006) a arătat că niciuna dintre intervențiile care se focalizează pe principiile pedepsei, descurajării sau controlului nu reduc ratele de recidivă. Astfel, programele corecționale de tipul celor militărești, supravegherea intensă, monitorizarea electronică și arestul la domiciliu nu reduc activitatea infracțională, participanții la aceste programe recidivând la fel de frecvent ca și cei care au fost supuși anumitor programe de reabilitare.

D. Reintegrarea socială a recidiviștilor

Studiile de specialitate au demonstrat că, de cele mai multe ori, indivizii părăsesc penitenciarele fără perspectiva obținerii unui loc de muncă sau a unei locuințe, cu probleme de sănătate sau asociate dependenței de droguri etc. Rețelele de sprijin din comunitate pe care aceștia le dețin sunt, de cele mai multe ori, alcătuite din persoane care la rândul lor au fost sau sunt încarcerate. În perioada de timp pe care și-au petrecut-o în detenție, capitalul uman al acestor indivizi rămâne aproape nemodificat, ei nereușind să își formeze sau să își dezvolte acele cunoștințe, deprinderi și calificări cerute pe piața forței de muncă. În plus, aceștia își pierd nu doar oportunitățile de a câștiga experiență în muncă, ci și relațiile interpersonale care i-ar putea ajuta în demersul lor de a-și găsi un loc de muncă după eliberare (Uggen și alții, 2005).

Stigmatul asociat cu statutul de condamnat reduce și mai mult șansele acestor indivizi de a se reintegra în societate. Angajatorii sunt reticenți să lucreze cu indivizii care au fost încarcerați, fie datorită temerii ca aceștia să nu comită infracțiuni la locul de muncă, fie, pur și simplu, deoarece consideră că nu au pregătirea necesară să facă față cerințelor impuse de munca respectivă (Petersilia, 2005).

Cum anume poate fi facilitată reinsertia în comunitate a foștilor deținuți reprezintă o problemă căreia, cel puțin până în prezent, nu i s-a găsit un răspuns, cu toate că au fost întreprinse numeroase eforturi în această privință. Unii cercetători, experți și practicieni au argumentat în favoarea unei mai puternice implicări a comunității în supravegherea foștilor deținuți.

Un prim obiectiv al acestei măsuri este acela de a-i ajuta pe cei care părăsesc închisoarea să treacă cu ușurință de la condițiile specifice mediului carceral la un trai independent în comunitate. Un al doilea obiectiv este acela de a-i identifica pe

cei care nu se supun condițiilor de liberare și de a-i sancționa, prevenind, astfel, indivizii să comită infracțiuni mai grave. *Supravegherea oferă structura și stimulentele necesare pentru a-i ține pe cei recent eliberați din închisoare focalizați asupra acelor activități care le oferă posibilitatea de a nu se mai implica în infracțiuni. Ofițerii de supraveghere îi pot ajuta pe acești indivizi, fie prin referirea lor către anumite programe educaționale și de tratament, fie pot servi ca intermediari pentru a-i sprijini să beneficieze de servicii sociale ori de un loc de muncă* (Piehl și LoBuglio, 2005).

În ceea ce privește eficiența acestei măsuri, unii autori au evidențiat o reducere, însă nu de amploare, a comportamentului infracțional, în special în prima perioadă de după eliberare, în timp ce alții au demonstrat că efectul supravegherii nu durează decât atât cât ține perioada de monitorizare.

Rezultatele studiilor întreprinse cu scopul de a determina eficiența instituției liberării condiționate în ceea ce privește reducerea riscului de recidivă sunt însă destul de controversate, datorită problemelor de ordin metodologic asociate cercetărilor în acest domeniu. În primul rând, este evident că o supraveghere mai intensă va conduce la o mai bună identificare a celor care încalcă regulile ori a celor care comit din nou infracțiuni. În același timp, există și un anumit efect de selecție, întrucât comisiile de liberare tind să îi elibereze pe acei infractori care au un risc mai scăzut de recidivă (Rosenfeld și alții, 2005).

TENDINȚE ALE EVOLUȚIEI FENOMENULUI DE RECIDIVĂ ÎN ROMÂNIA

Conform datelor furnizate de către Parchetul de pe lângă Înalta Curte de Casație și Justiție, în anul 2010 au fost trimiși în judecată 56 949 inculpați, cu aproape 14,5% mai mulți față de anul precedent. Dintre aceștia, 12 124, adică peste o cincime (21%), erau recidiviști și cu alte antecedente penale. Dacă în anul 2010, numărul inculpaților recidiviști era cu 10% mai mare față de cel înregistrat în anul de referință 1991 (12 124, respectiv 11 019), numărul total al celor învinuiți era cu circa 30% mai mic la începutul perioadei de timp analizate (82 112 în 1991, față de 56 949 în 2010). Așadar, pe parcursul celor 20 de ani de analiză se constată o reducere a numărului total al persoanelor trimise în judecată, față de cel al inculpaților recidiviști. Se poate afirma că, pe fundalul reducerii numărului total al învinuiților în țara noastră, se înregistrează o creștere ușoară a numărului recidiviștilor și a celor cu alte antecedente penale.

Dacă privim însă întreaga dinamică, putem spune că această creștere este una moderată în raport cu cele înregistrate în perioada 1994–2005. Astfel, față de anul 1991, luat ca bază de comparație, numărul acestei categorii de persoane a înregistrat creșteri accentuate, menținându-se pe durata menționată peste nivelul înregistrat în primii doi ani după Revoluție. Cele mai spectaculoase creșteri, cu peste 100%, s-au produs, conform datelor oferite de Parchetul de pe lângă Înalta Curte de Casație și Justiție, în anii 1997–1998 și 2001.

Trebuie menționat faptul că, până în anul 1998, evoluția ascendentă a numărului recidiviștilor trimiși în judecată a urmat tendința generală înregistrată la nivelul tuturor inculpaților. Singura diferență a constat în intensitatea acestei creșteri. De exemplu, în 1997, an în care s-a înregistrat valoarea maximă atât a numărului total al persoanelor învinuite (119 222), cât și al recidiviștilor (25 093), creșterile au fost de 45%, respectiv 128%. Din anul 1999, numărul total al persoanelor cercetate de Parchete a început să se diminueze progresiv, păstrându-se, până la finalul perioadei analizate, sub valoarea înregistrată în 1991. Reducerea cea mai importantă s-a înregistrat în 2008, când numărul total al inculpaților a scăzut cu peste 45%. În schimb, așa cum am arătat mai sus, în toți anii din intervalul de timp analizat, numărul recidiviștilor și al persoanelor cu alte antecedente penale a cunoscut modificări procentuale pozitive față de 1991. Excepție fac anii 2008 și 2009, ani în care s-au înregistrat scăderi ale numărului inculpaților recidiviști.

Analiza dinamicii numărului de inculpați în raport cu anul precedent atestă faptul că, atât în cazul tuturor persoanelor referite instanțelor de judecată, cât și în cazul celor care au recidivat, până în anul 1997 s-au înregistrat creșteri de la an la an (exceptând anul 1996, în cazul populației generale de inculpați), pentru ca din 1998 până în anul 2008 sensul evoluției să se modifice, existând o tendință constantă de diminuare, tendință întreruptă doar în 2001, când s-a înregistrat o creștere cu circa o cincime a numărului, în ambele grupuri de inculpați. Ultimii ani ai intervalului de timp analizat (2009 și 2010) marchează o nouă tendință de creștere a numărului

Și datele Administrației Naționale a Penitenciarelor indică o evoluție similară a numărului deținuților. Astfel, tendința de evoluție, în perioada 1990–2010, a numărului total al persoanelor private de libertate evidențiază, față de anul de referință 1990, creșteri în toți anii incluși în analiză, saltul cel mai semnificativ înregistrându-se în 1998, când numărul acestora s-a dublat (de la 26 010 la 52 149). Și numărul deținuților recidiviști a crescut, față de anul 1990, însă ritmul de creștere a fost unul mult mai spectaculos. Astfel, pe durata întregului interval de timp supus analizei, creșterile au fost, de exemplu, cu peste 100%, în anii 1991 și 1992, cu peste 200%, în perioadele 1993–1996 și 2007–2010, cu peste 400% între anii 1998 și 2003 și cu peste 300% între 2004 și 2006.

Raportat la anul precedent, numărul total al celor aflați în detenție a cunoscut, în perioada 1991–1998, creșteri de la an la an (exceptând anii 1994 și 1996), creșterea cea mai însemnată înregistrându-se în 1991 (cu 52%, de la 26 010 la 39 609). În schimb, între anii 1999 și 2010 au existat, cu excepția anilor 2001, 2009 și 2010 scăderi anuale, cea mai semnificativă, de peste 13%, producându-se în anul 2007 (de la 34 038 la 29 390). Ca valoare a modificării procentuale, se poate constata că cele mai mici variații s-au înregistrat în perioada 1993–1995 (când diferențele anuale, în plus sau în minus, au fost de maxim 3%), precum și în perioada 2000–2002, când diferențele nu au depășit 3,5%.

Referitor la numărul deținuților recidiviști, acesta – exceptând anul 2000 – a crescut de la an la an în perioada 1991–2002, creșterile având o intensitate mai mare decât cele înregistrate în cazul tuturor persoanelor private de libertate. De exemplu, în 1991, creșterea a fost de circa 123%. Din 2003 până în anul 2009, se constată o reducere anuală, din punct de vedere numeric, a recidiviștilor, cea mai accentuată scădere înregistrându-se, și în cazul acestui segment, tot în anii 2007 și 2008 (cu circa 12%). În anul 2010, numărul persoanelor private de libertate recidiviste a crescut din nou față de anul precedent, cu circa 6%, un procent similar cu cel înregistrat în cazul tuturor persoanelor aflate în penitenciarele românești.

În ceea ce privește ponderea recidiviștilor în totalul persoanelor care își executau pedeapsa în închisorile din țara noastră, aceasta a atins valoarea cea mai mare din întreg intervalul de timp analizat, în anii 2007–2008. Astfel, în intervalul 1990–2008, procentul recidiviștilor în numărul total al persoanelor private de libertate a crescut de circa 3,4 ori, de la 14%, în anul 1990 la 47%, în 2007 și 46% în 2008. În anii 2009 și 2010, proporția recidiviștilor a început să scadă ușor, ajungând în jurul valorii de 45%.

În ceea ce privește tipurile de infracțiuni pentru care au fost trimiși în judecată inculpații recidiviști și cu alte antecedente penale în anul 2010, datele provenite de la Parchetul de pe lângă Înalta Curte de Casație și Justiție relevă că:

- 54% dintre aceștia au fost învinuiți pentru săvârșirea infracțiunilor contra patrimoniului, comparativ cu mai puțin de 35% din totalul inculpaților. Cei mai mulți au fost învinuiți pentru furt (78%), pe locurile următoare, la distanță foarte mare, aflându-se cei învinuiți pentru tâlhărie – 12%, înșelăciune – 6,5%, distrugere – 2,3%. Aceeași distribuție se înregistrează și la nivelul întregii populații a inculpaților, cu mențiunea că, deși diferențele nu sunt semnificative, o pondere ușor mai ridicată a recidiviștilor a fost trimisă în judecată pentru furt (78% față de 69%);

- 15% dintre persoanele recidiviste sau cu alte antecedente penale, față de 19%, ponderea corespunzătoare tuturor inculpaților, au fost referite instanțelor de judecată pentru infracțiuni contra persoanei. Aproape de două ori mai mulți recidiviști, comparativ cu totalul celor cercetați de Parchete, au comis, în anul 2010, violuri și violare de domiciliu (9% față de 5%). De asemenea, o proporție ușor mai ridicată a săvârșit omoruri (14%, față de 9,5%). Pentru celelalte tipuri de infracțiuni contra persoanei (loviri și alte violențe, vătămare corporală, loviri sau vătămări cauzatoare de moarte, lipsire de libertate în mod ilegal, act sexual cu un minor) diferențele nu sunt relevante. Excepție fac infracțiunile comise din culpă, în cazul cărora procentul inculpaților recidiviști în totalul recidiviștilor trimiși în judecată pentru săvârșirea unor infracțiuni contra persoanei este mai mic decât cel înregistrat în cazul tuturor inculpaților (3%, față de 9% pentru infracțiunea deucidere din culpă, respectiv 3%, față de 12% pentru infracțiunea de vătămare corporală din culpă);

- în ceea ce privește infracțiunile contra autorității, infracțiunile de fals și cele care aduc atingere unor activități de interes public, ponderea recidiviștilor este

comparabilă cu cea care caracterizează totalul inculpaților trimiși în judecată. Referitor însă la categoria infracțiunilor care aduc atingere unor activități de interes public este de subliniat faptul că, în cazul luării de mită, există o diferență ce merită a fi menționată, în sensul că niciunul dintre inculpații recidiviști nu s-a implicat, în anul 2010, în astfel de fapte, spre deosebire de procentul care definește totalul inculpaților (6%). De asemenea, proporția recidiviștilor trimiși în judecată pentru abuz în serviciu contra intereselor persoanelor în numărul total al recidiviștilor referiți instanțelor pentru infracțiuni care aduc atingere unor activități de interes public reglementate de lege este mai mic, în comparație cu ponderea tuturor inculpaților (9% spre deosebire de 20%);

- nici în ceea ce privește infracțiunile care aduc atingere unor chestiuni privind conviețuirea socială și relațiile nu există diferențe marcante între ponderea recidiviștilor și cea a celorlalți inculpați. Totuși, în cadrul acestei categorii de infracțiuni, aceia care au reiterat conduita criminală au comis într-o proporție ușor mai ridicată fapte de ultraj contra bunelor moravuri (53% față de 40%) și într-un procent mai scăzut infracțiuni asociate abandonului de familie (37,5%, față de 47%);

- în schimb, recidiviștii comit un număr mai redus de infracțiuni prevăzute de legi speciale (24% față de 39%).

EFICIENȚA INSTITUȚIEI PENITENCIARE ÎN REDUCEREA RECIDIVEI. OPINII ALE EXPERTILOR

Pentru a avea o imagine de ansamblu asupra eficienței programelor și activităților psihosociale derulate în penitenciare, am efectuat câteva interviuri cu psihologii și asistenții sociali din penitenciarele Mărgineni, Giurgiu și Târgșor. O primă concluzie a acestui studiu a fost aceea că, deși există o gamă foarte variată de intervenții psihosociale menite să reformeze conduita infracțională, eficiența acestora este limitată unor cauze prezentate în continuare.

1) Deficitul de personal din serviciul de educație și asistență psihosocială, în neconcordanță cu standardele prevăzute de procedurile europene, care impun prezența unui psiholog/asistent social la 200 de persoane private de libertate și a unui educator la 100 de persoane private de libertate. De exemplu, la Penitenciarul Giurgiu sunt angajați doar trei psihologi, un asistent social, patru educatori, un preot și trei monitori sportivi la peste 1 500 de persoane private de libertate. Datorită acestui deficit de resurse umane, care caracterizează întregul sistem penitenciar românesc, programele de educație și intervenție psihosocială, care au ca principal scop reintegrarea socială și reducerea riscului de recidivă, sunt lăsate adeseori în planul secund, specialiștii din penitenciare fiind preocupați îndeosebi de soluționarea problemelor deținuților (cererile referitoare la dosarele de pensionare, dosarele de căsătorie, medierea legăturii cu familiile acestora).

La numărul redus de personal se adaugă și lipsa de formare profesională continuă a acestuia și de specializare pe tipuri de intervenții, astfel încât să existe,

de exemplu, psihologi specializați în lucrul cu persoanele bolnave psihic, ori în tratarea adicției și toxicomaniei. În condițiile în care într-un penitenciar există doar doi – trei psihologi, nevoiți să intervină în toate domeniile, cu toți deținuții, fie ei dependenți de droguri, fie cu tulburări de personalitate, fie agresori sexuali, fie persoane cu conduite violente, fie tineri, fie vârstnici etc. este dificil să se obțină rezultatele mult așteptate în ceea ce privește reabilitarea acestor persoane și prevenirea recidivei.

2) Nivelul ridicat al birocrăției limitează foarte mult timpul alocat lucrului efectiv cu deținuții de către personalul și așa insuficient. Din interviurile realizate a reieșit faptul că, în medie, trei ore pe zi sunt rezervate de psihologii și asistenții sociali din penitenciare completării diferitelor acte care alcătuiesc dosarele de educație și intervenție psihosocială a persoanelor private de libertate. Mai trebuie menționat și faptul că în zilele în care au loc comisiile de liberare condiționată și de individualizare a regimului de executare a pedepselor, activitatea serviciului de educație și asistență psihosocială este dacă nu blocată, limitată foarte mult.

3) Lipsa unor spații necesare pentru a desfășura activitățile educative și psihosociale într-un mod adecvat. În cadrul unei secții de deținere există un singur „club” cu o capacitate de maximum 10–15 persoane. Datorită lipsei resurselor umane și a spațiului, deținuții sunt adeseori constrânși să se înscrie la un singur program și la un singur atelier de lucru pe an, astfel încât numărul celor cuprinși în astfel de activități să fie cât mai mare. Asistentul social al Penitenciarului Târgșor recunoștea: *Noi la începutul fiecărui an, venim cu o ofertă de programe. Astea sunt programele pe care noi le vom desfășura. Aveți dreptul să alegeți. Fiecare vă înscrieți la un program și la un atelier de lucru, pentru ca să putem include cât mai mulți, pentru că dacă unul mi se înscrie la 10 programe și altul la niciunul, nu am făcut nimic.*

4) Absența unor standarde unitare de aplicare a programelor – situație cu consecințe atunci când deținutul este transferat de la un penitenciar la altul. Cu toate că există o anumită continuitate la cursurile de alfabetizare și școlarizare, nu același lucru se întâmplă în cazul cursurilor de calificare și al programelor educative și psihosociale, deoarece nu toate unitățile de detenție desfășoară aceleași tipuri de intervenții. Abia recent, Administrația Națională a Penitenciarelor a elaborat cinci programe, destinate unor categorii vulnerabile de deținuți, care urmează a fi aplicate în toate penitenciarele din țară. Cu toate acestea, așa cum arată o parte dintre cei intervievați, dezideratul continuității intervențiilor este greu de atins, deoarece o dată ajunși la un alt penitenciar este imposibil ca deținuții nou veniți să fie imediat introduși în programele de psihoterapie sau consiliere la care au fost înscriși în unitatea de unde au plecat, atât timp cât grupele de participanți sunt deja formate.

Un alt aspect la fel de important, cauzat tot de neuniformizarea procedurilor de lucru, îl reprezintă așa-numitul fenomen de „turism penitenciar”, de migrație a deținuților de la o unitate la alta. Aceștia recurg la diferite afaceri judiciare fictive

pentru a merge în acele penitenciare în care comisia de liberare condiționată este mai permisivă.

5) Lipsa resurselor materiale. Faptul că nu există birotică, rechizite pentru activități, echipamente sportive suficiente, aparatură electronică, de tipul DVD-urilor, care ar face programele de intervenție psihosocială mai atractive și mai interesante pentru deținuți.

6) Mentalitatea personalului din serviciul de supraveghere și pază, care nu înțelege rolul psihoterapiei și al celorlalte programe de reintegrare și, în consecință, se consideră absolvit de orice responsabilitate în acest sens. Așa cum a arătat unul dintre psihologii intervievați la Penitenciarul Giurgiu, *în condițiile în care persoana privată de libertate lucrează cu mine o oră pe zi, cu supraveghetorul stă 24 de ore din 24. Și dacă tu te duci și vorbești urât și eu încerc să îi spun că e bine să vorbești frumos, să nu fi violent nici fizic, nici verbal, iar supraveghetorul se duce și îl înjură, că are nervi, s-a dus tot procesul tău de remodelare a personalității lui.*

7) Rolul limitat al asistenților sociali din penitenciare. Fiind lucrători în cadrul sistemului, acestora nu li se permite să se deplaseze la domiciliul familiilor deținuților pentru a vedea mediul în care aceștia au trăit înainte de a fi încarcerați și la care se vor întoarce după eliberare. Singura posibilitate prin care aceștia pot media legătura cu familiile celor aflați în detenție este în cadrul sectorului *vizită*, ori, în condițiile în care aceștia nu sunt vizitați, prin adrese trimise primăriilor locale, pentru ca acestea să le furnizeze informațiile necesare referitoare la situația familiei.

8) Lipsa unor oportunități de muncă viabile oferite deținuților, mai ales că în ultima perioadă, datorită problemelor economice cu care se confruntă țara noastră, fabricile care își desfășurau activitatea în incinta penitenciarelor au intrat în faliment. Este cazul fabricii de confecții de la Penitenciarul Târgșor și al fabricii de mobilă de la Penitenciarul Mărgineni. În această situație, circa 80% din cei care înainte lucrau, sunt nevoiți acum să își petreacă majoritatea timpului în camere. Aceasta și datorită faptului că oferta de programe, așa cum am subliniat anterior, este extrem de sărăcăcioasă. Cei mai dezavantajați sunt cei care își execută pedeapsa la regimul *închis* ori la maximă siguranță, între care se numără o pondere importantă a recidiviștilor, deoarece aceștia ies foarte greu la punctele de lucru aflate în exteriorul penitenciarului, deoarece necesită sisteme de siguranță deosebite.

În plus, deși anumite activități îi ajută să își formeze o experiență în muncă, nu îi pregătesc în acele domenii în care există cerere pe piața forței de muncă. Totuși, așa cum subliniază o parte dintre respondenți, indiferent de natura lor, aceste activități lucrative sunt binevenite, deoarece îi învață cu un ritm ordonat de viață și cu un program zilnic, în special pe cei care nu au muncit niciodată. Din acest punct de vedere, consideră aceștia, ar trebui încurajată derularea în penitenciare a cât mai multor programe de terapie ocupațională.

9) Regimul deschis nu este organizat astfel încât să asigure posibilitatea persoanelor private de libertate de a ieși în comunitate pentru studii sau muncă.

Cu toate că, potrivit legii, persoanele încadrate la acest regim pot presta muncă și pot desfășura activități în afara penitenciarului, fără supraveghere, în practică acest lucru nu se întâmplă. Așa cum arată o parte dintre cei intervievați, puține penitenciare au curajul să își asume ca persoanele private de libertate din regimul deschis să meargă în comunitate. În opinia psihologului interviuat la Penitenciarul Giurgiu, aceasta se datorează mentalității anumitor directori de penitenciare *care se numără din rândul oamenilor de la pază, iar omul de la pază este mai rigid – să nu sari gardul că te-a împușcat, să nu pășești strâmb, să mergi în linie. De aceea cred că nu se acceptă ideea să le dea drumul, să își asume riscul că nu se mai întorc. Dar legea te protejează, dacă îl treci printr-o comisie, responsabilitatea e a întregii comisii, nu numai a directorului. La noi s-a obișnuit ca șeful instituției să dețină controlul absolut, chiar dacă legea prevede altceva.*

10) Lipsa unor programe de pregătire pentru liberare, care să îi ajute în mod concret pe deținuți în momentul în care se reîntorc în comunitate. Deoarece mulți dintre aceștia întâmpină la ieșirea din penitenciare numeroase probleme de natură financiară, de domiciliu, de angajare pe piața forței de muncă, de educație și informare, pentru prevenirea recidivei este nevoie de o muncă susținută a celor din penitenciare cu cei care urmează să se elibereze, condiționat sau la termen. O parte dintre respondenți subliniază faptul că pregătirea pentru eliberare este mai mult un program informațional și mai puțin unul practic, în special pentru cei aflați la regimul închis sau de maximă siguranță, care nu au posibilitatea legală de a ieși în comunitate pentru a căuta un loc de muncă, sau chiar pentru a munci. Pentru aceștia, programele de acest tip îi învață cum să redacteze un CV, cum să se prezinte în fața unui angajator etc.

11) Lipsa asistenței postpenale. Majoritatea celor intervievați au fost de părere că programele care se desfășoară în penitenciar nu sunt eficiente, deoarece nu există o continuare a lor după ce deținutul se eliberează. Aceștia au deplâns lipsa implicării comunității în perioada postdetenției, faptul că nu există servicii specializate, așa cum este, de exemplu, serviciul de probațiune din SUA și din unele state europene, care să îi monitorizeze pe cei care se eliberează, să le impună un set de obligații și măsuri și, nu în ultimul rând, să îi sprijine în demersul lor de a-și căuta un loc de muncă, o locuință etc. Simpla participare la programele din penitenciare, fără a continua legătura cu serviciile de asistență postpenală nu are rezultatele dorite pentru că, așa cum a menționat psihologul de la Penitenciarul Mărgineni, *dacă l-ai lăsat la poartă și nu are unde merge și lumea de pe stradă îl înjură și îl arată cu degetul, păi omul ăla chiar nu are nici o șansă. Acesta se va întoarce în același mediu social în care nu a avut, probabil, nici o restricție.*

12) Slaba colaborare cu anumite instituții din comunitate. De exemplu, în ceea ce privește cursurile școlare, deși Legea 275/2006 privind executarea pedepselor prevede că deținuții pot urma în penitenciare ciclul primar, gimnazial și liceal, potrivit celor menționate de subiecții intervievați, de cele mai multe ori aceștia pot participa doar la cursurile claselor I–IV. Cu toate că există cereri și

pentru clasele V–VIII și pentru liceu, la unele penitenciare, cum este Penitenciarul Târgșor, profesorii refuză să vină să predea, în primul rând datorită distanței mari până la unitățile de detenție, dar și reticenței lor de a lucra cu această categorie de populație. La alte unități de detenție însă, lipsa resurselor bugetare alocate de Inspectoratul școlar a reprezentat principalul motiv pentru care nu s-au putut organiza aceste cursuri.

Serviciul de probațiune respondenții semnalează existența unor probleme de cooperare, în sensul că, datorită deficitului de resurse umane care caracterizează și această instituție, consilierii de probațiune se implică într-o mai mică măsură în asistarea individuală a deținuților care urmează a se elibera condiționat. În plus, de cele mai multe ori participarea acestora la comisia de eliberare condiționată, ori de individualizare a regimului de executare a pedepsei este mai degrabă una formală, atât timp cât aceștia nu au lucrat efectiv cu cei care ajung în fața acestor comisii.

Există, de asemenea, carențe de cooperare cu unele Direcții pentru Protecția Copilului, care sunt reticente să aducă în vizită copiii la părinții lor aflați în detenție, cu unele Case de pensii și chiar cu ONG-urile, singurele organizații cu care penitenciarele cooperează de ani de zile, fiind cele care aparțin diferitelor culte religioase. Mai ales în comunitățile mici, voluntariatul este foarte slab reprezentat. Lipsesc rețelele de asistenți sociali care ar putea desfășura în penitenciare diverse programe de dezvoltare a abilităților sociale.

13) Ineficiența pedepsei cu închisoarea în reducerea recidivei. Specialiștii intervievați consideră că pedeapsa cu închisoarea nu este eficientă în reducerea recidivei, ci, din contră, favorizează apariția acesteia. Conform acestora, mediul penitenciar este unul:

- în care deținuții învață noi infracțiuni;
- care produce o anumită diminuare a sentimentului de vinovăție, în momentul în care o persoană condamnată, de exemplu, pentru furt intră în interacțiune cu o alta care își execută pedeapsa pentru o infracțiune mult mai gravă;
- cu care recidiviștii s-au obișnuit, care nu îi mai sperie, în care au foarte mult timp liber, în care se reîntâlnesc cu prietenii, în care nu sunt obligați să muncească, în care primesc gratuit mâncare și asistență medicală.

Pentru a evita aceste consecințe negative ale încarcerării, respondenții consideră că mult mai eficientă ar fi aplicarea măsurii suspendării sub supraveghere a pedepsei cu închisoarea infractorilor aflați la prima faptă, care au comis infracțiuni mai puțin grave. Aflat în comunitate, sub atenta monitorizare a consilierului de probațiune, afirma psihologul Penitenciarului Mărgineni, *societatea câștigă. Câștigă un loc de muncă, câștigă un individ care plătește impozite, câștigă un individ care își plătește energia, care își plătește utilitățile. Nu este un individ care cere de mâncare, nu este un individ căruia i se acordă, pentru că nu se poate altfel, asistență medicală.*

O altă pedeapsă mai eficientă decât închisoarea o reprezintă, în opinia participanților la discuții, munca în folosul comunității, mai ales că mulți dintre deținuți nu au lucrat niciodată și nu sunt obișnuiți cu cerințele pe care le impune un

loc de muncă. Aceste două sancțiuni aplicate în comunitate, afirmă specialiștii, acționează în direcția reintegrării celor aflați în conflict cu legea penală, spre deosebire de închisoare, o instituție aflată la marginea societății, unde indivizii sunt pur și simplu uitați de comunitate.

OPINII ALE RECIDIVIȘTILOR

În mod complementar discuțiilor purtate cu specialiștii din penitenciare, am efectuat și o serie de interviuri cu recidiviștii care își executau pedeapsa privativă de libertate la Penitenciarele Giurgiu, Jilava, Rahova și Târgșor. Și aceștia susțin că mediul penitenciar nu le oferă șansa reabilitării. Cei cu un nivel de educație scăzut au fost de părere că programele desfășurate nu sunt eficiente, deoarece sunt destinate celor cu un nivel de instrucție mediu și mulți dintre ei nu înțeleg ceea ce li se comunică în cadrul acestora. În schimb, cei cu un grad de școlaritate mai ridicat au apreciat că nu au ce învăța de la aceste activități, că oferta nu este suficient de atractivă și interesantă, că penitenciarul nu le creează toate oportunitățile pentru a lucra ceea ce le place.

Deținuții nu percep eficiența programelor pe termen lung, considerând că utilitatea lor este strict limitată la perioada de detenție. Astfel, principalul motiv pentru care declară că s-au înscris la diversele activități socioeducative desfășurate în penitenciare este acela de a primi evidențieri, pentru a-și revoca unele măsuri disciplinare sau pentru a avea „garanția” că nu li se va amâna liberarea condiționată. Un alt beneficiu, resimțit în special de cei de la regimul închis, este acela de a ieși din camere. Puțini consideră însă că învață sau deprind ceva.

Participanții la studiu susțin, în continuare, că programele care se organizează în penitenciare nici nu au cum să fie eficiente, atât timp cât ele se desfășoară o oră pe săptămână, restul timpului fiind petrecut în celulă, cu ceilalți deținuți. În plus, în zilele în care se suprapun mai multe activități, aceștia sunt nevoiți să opteze pentru una dintre ele, neputând participa la toate.

Munca este singura activitate apreciată pozitiv de aproape toți cei intervievați. Totuși, există și cazuri în care respondenții au menționat că nu li s-a permis să iasă la muncă. Este, de exemplu, situația celor condamnați pentru trafic de droguri. Aceștia nu sunt lăsați să muncească în afara penitenciarelor, de teama de a nu introduce droguri în incinta închisorii. Altoro nu li s-a dat voie să muncească, pe motiv că au un caracter potențial violent.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Pentru a diminua frecvența cu care recidiviștii comit acte infracționale este necesară îmbunătățirea cadrului instituțional și legislativ în domeniu. Astfel, în prezent, foștii condamnați se reîntorc în comunitate, fără referiri către anumite

servicii sociale și fără un plan de intervenție. Lăsați singuri să se descurce, este puțin probabil ca aceștia să aibă capacitatea de a evita situațiile și contextele care au determinat încarcerarea lor.

În momentul de față, Serviciul de Probațiune nu are atribuțiile legale în ceea ce privește reinsertia socială a celor care se eliberează din penitenciare. Abia în Proiectul de Lege al Noului Cod Penal se stipulează ca aceștia să intre în supravegherea Serviciului. Pentru a-și dovedi însă eficiența în ceea ce privește reducerea fenomenului de recidivă, această instituție are nevoie să îi fie alocate resursele optime, umane, financiare și logistice, care să îi permită să îi sprijine pe foștii deținuți în demersul lor de reintegrare socială.

În acest sens, trebuie spus că și Serviciul de Probațiune se confruntă cu un deficit acut de personal. De exemplu, în București există 18 consilieri, iar în județul Giurgiu doar trei, în condițiile în care activitatea acestora presupune nu doar supravegherea persoanelor condamnate penal, a căror pedeapsă a fost suspendată și față de care s-au dispus, în schimb, anumite măsuri sau obligații, ci și întocmirea referatelor de evaluare psihosocială pentru persoanele aflate în faza de judecată și pentru minori, participarea, în penitenciare, la comisiile de eliberare condiționată și de individualizare a regimului de executare a pedepselor, precum și consilierea individuală, la cerere, a persoanelor care se află în executarea unei pedepse privative de libertate și care urmează a se elibera. În plus, Noul Cod Penal, instituie și o serie de alte atribuții pentru Serviciul de Probațiune.

Alături de acesta, autoritățile locale pot să se implice în procesul de reintegrare socială a celor care se eliberează. Psihologul Penitenciarului Mărgineni susține, în acest sens, necesitatea dezvoltării unei rețele comunitare în cadrul primăriilor și poliției comunitare, care să dispună de o bază de date informatizată cu privire la fiecare persoană care se eliberează din penitenciar. Mai mult, autoritățile locale, pot acorda, în baza unui referat de evaluare realizat de asistenții sociali din penitenciare ori de consilierii de probațiune, dar și a unei anchete sociale proprii efectuate la domiciliul individului care urmează să se elibereze, condiționat sau la termen, celor eligibili, ajutoare sociale, masă la cantina de ajutor social a municipalității, alocație de susținere pentru membrii familiei, sprijin în vederea întocmirii dosarului de solicitare a unei locuințe sociale etc.

Pe de altă parte, este important ca Ministerul de Justiție și Administrația Națională a Penitenciarelor, în particular, să aloce suficiente resurse financiare pentru a stimula angajarea, în penitenciare, a specialiștilor calificați în domeniul psihologiei, sociologiei, asistenței sociale și pedagogiei. Așa cum am menționat anterior, deficitul de personal cu care se confruntă în prezent unitățile de detenție din țara noastră împiedică chiar desfășurarea celor mai elementare programe educative și psihosociale și compromite, astfel, șansa deținuților de a-și îndrepta conduita și de a se orienta către un mod de viață prosocial.

De asemenea, este nevoie ca penitenciarele românești să își îmbunătățească propria capacitate de a oferi deținuților oportunitatea de a se putea reintegra cu succes în comunitate după eliberare. Astfel, în colaborare cu Agențiile Județene pentru Ocuparea Forței de Muncă, acestea trebuie să se asigure că activitățile lucrative, precum și cursurile de calificare profesională care se desfășoară în incinta penitenciarelor sunt relevante pentru cererea existentă pe piața forței de muncă. În plus, este obligatoriu ca persoanelor private de libertate care își execută pedeapsa la regimul deschis să li se ofere posibilitatea, așa cum este prevăzut în lege, de a ieși în comunitate pentru a munci ori pentru a urma cursurile școlare.

Pe de altă parte, este important ca programele de sprijinire pentru eliberare să fie astfel concepute încât să îi pregătească în mod adecvat pe deținuți pentru momentul în care se vor reîntoarce în comunitate. De aceea, ar fi util ca aceste programe să cuprindă, între altele, extinderea privilegiilor asociate vizitelor familiei, a permisiilor, programe de consiliere familială și ocupațională. Benefică ar fi chiar implicarea familiei deținuților în aceste programe. În plus, ar fi, de asemenea, benefic dacă în cadrul lor, personalul penitenciarelor ar încerca să le asigure celor care au nevoie actele de identitate actualizate sau cel puțin documentele necesare obținerii acestora.

Instituțiile din domeniu trebuie să privească la practicile derulate cu succes în țări cu experiență în domeniul reintegrării sociale a foștilor condamnați. De exemplu, în SUA, Noua Zeelandă etc. au fost înființate așa-numitele „locuințe de tranzit”, care reprezintă medii protejate, semi-controlate și supravegheate, în care sunt plasați, după eliberarea din penitenciar, în special acei infractori care au avut de executat pedepse mari. Scopul acestor așezăminte este de a facilita procesul de readaptare a foștilor condamnați la comunitate. Acestora le este permis să părăsească centrele pentru a desfășura anumite activități, de pildă pentru a-și căuta de lucru, pentru a munci, pentru a urma o ședință de consiliere sau de tratament, pentru a-și vizita familia sau pentru recreere. Personalul acestor locuințe le verifică însă în mod constant prezența la aceste activități, prin efectuarea unor vizite neașteptate la locul de muncă sau la domiciliul acestora, în diverse momente ale zilei.

Este necesar ca societatea să înțeleagă că recidiva nu este exclusiv problema Ministerului de Justiție, ci problema întregului guvern și că oferindu-le celor care se eliberează din penitenciare oportunitatea reinsertiei sociale, comunitățile devin mai sigure, iar calitatea vieții indivizilor va crește în mod vizibil.

BIBLIOGRAFIE

1. Balica E., *Criminalitatea violentă. Tendințe și factori de risc*, București, Editura Oscar Print, 2008.
2. Banciu D., Rădulescu S. M., *Evoluții ale delinvenței juvenile în România. Cercetare și prevenire socială*, București, Editura „LUMINA LEX”, 2002.

3. Banciu D., Rădulescu S. M., Teodorescu V., *Tendențe actuale ale crimei și criminalității în România*, București, Editura „LUMINA LEX”, 2002.
4. Bălan A., *Criminalitatea feminină*, București, Editura C. H. Beck, 2008.
5. Blackmore, J., Welsh, J., *Selective Incapacitation: Sentencing According Risk*, în “Crime and Delinquency”, vol. 29, 1983, pp. 504–528.
6. Blumstein, A., *Selective Incapacitation as a Means of Crime Control*, în “American Behavioral Scientist”, vol. 27, nr. 1, 1983, pp. 87–108.
7. Buș I., *Psihologie și infracționalitate*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2005.
8. Florian G., *Psihologie penitenciară*, București, Editura Oscar Print, 2002.
9. Gendreau, P., Goggin, C., Cullen, F. T., *The Effects of Prison Sentences on Recidivism*, Ottawa, Department of the Solicitor General of Canada, 1999, disponibil online la <http://www.sgc.gc.ca>.
10. MacKenzie, D. L., *What Works in Corrections? Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
11. McGuire, J., *Criminal Sanctions versus Psychologically Based Intervention with Offenders*, în „Psychology, Crime and Law”, vol. 8, 2002, pp. 183–208.
12. Mendes, S. M., *Certainty, Severity, and Their Relative Deterrent Effects: Questioning the Implications of the Role of Risk in Criminal Deterrence Policy*, în “Policy Studies Journal”, vol. 32, nr. 1, 2004, pp. 59–75.
13. Petersilia, J., *From Cell to Society: Who is Returning Home?*, în Travis J., Visher C., (eds.), *Prisoner Reentry and Crime in America*, New York, Cambridge University Press, 2005, pp. 15–50.
14. Piehl, A. M., LoBuglio, S. F., *Does Supervision Matter?*, în Travis J., Visher C. (eds.), *Prisoner Reentry and Crime in America*, New York, Cambridge University Press, 2005, pp. 105–138.
15. Rădulescu S. M. (în colab.), *Delincvența juvenilă în societatea contemporană. Studiu comparativ între Statele Unite și România*, București, Editura „LUMINA LEX”, 2003.
16. Rosenfeld, R., Wallman J., Fornango R., *The contribution of ex-prisoners to crime rates*, în Travis J., Visher C., (eds.), *Prisoner reentry and crime in America*, New York, Cambridge University Press, 2005, pp. 80–104.
17. Stafford, M., Warr, M., *A Reconceptualization of General and Specific Deterrence*, în Paternoster R., Piquero A., *Reconceptualizing Deterrence: An Empirical Test of Personal and Vicarious Experiences*, în “Journal of Research in Crime and Delinquency”, vol. 32, nr. 3, august 1995, pp. 251–286.
18. Tittle, C. R., Rowe, A. R., *Certainty of Arrest and Crime Rates: A Further Test of the Deterrent Hypothesis*, în Silberman M., *Toward a Theory of Criminal Deterrence*, în “American Sociological Review”, vol. 41, nr. 3, iunie 1976, pp. 442–461.
19. Uggen, C., Wakefield, S., Western, B., *Work and Family Perspectives on Reentry*, în Travis J., Visher C., (eds.), *Prisoner Reentry and Crime in America*, New York, Cambridge University Press, 2005, pp. 209–243.
20. Visher, C. A., Travis, J., *Transition from Prison to Community: Understanding the Individual Pathways*, în “Annual Review of Sociology”, vol. 29, 2003, pp. 89–113.
21. Visher, C. A., Travis, J., Lavigne, N., *Returning Home: Understanding the Challenges of Prisoner Reentry*, Washington, D.C., Urban Institute, Justice Policy Centre, 2004.
22. Wolfgang, M., Figlio, R., Sellin, T., *Delinquency in a Birth Cohort*, Chicago, University of Chicago Press, 1972.
23. *** *Codul Penal*, adoptat prin Legea 140/14.11.1996 publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 65, 1997.
24. *** *Legea 275/2006 privind executarea pedepselor și a măsurilor dispuse de organele judiciare în cursul procesului penal*, Monitorul Oficial, Partea I, nr. 627, 2006.
25. *** *Legea 116 privind prevenirea și combaterea marginalizării sociale*, Monitorul Oficial, Partea I, nr.1932, 2002.
26. *** *Proiectul Codului Penal*, (forma transmisă Parlamentului României), disponibil online la www.just.ro.

The article approaches a problem of wide theoretical and practical interest, such as recidivism, having as starting point the observation that in Romania, few researches were dedicated to the analysis of the recidivism extent, its forms of manifestation and its causes and favourable conditions. The study presents the evolution of the phenomena in our country and also, the main deficiencies of the current penitentiary system, as it results from the interviews with the psychologists and the social workers from the Giurgiu, Mărgineni and Târgșor Penitenciar.

Keywords: *recidivism, the efficiency of prison sanction, the deficiencies of penitentiary system.*

Primit: 28.03.2011

Acceptat: 23.05.2011

Redactor: Ioan Mărginean

PROFILUL PĂRINȚILOR ADOPTIVI DIN ROMÂNIA ȘI MOTIVAȚIA ADOPTIEI COPILOR GREU ADOPTABILI¹

DORU BUZDUCEA
FLORIN LAZĂR

În ultimele două decenii, ponderea adopțiilor din România s-a schimbat de la cele internaționale (în prima decadă) spre cele naționale. În timp ce legislația s-a modificat în 2004 pentru a respecta reglementările internaționale și pentru a încuraja adopția națională, numărul absolut al adopțiilor naționale a rămas relativ constant, în ultimii cinci ani. Numărul de copii în îngrijire rezidențială este încă mare, cei mai mulți fiind mai mari de zece ani și cu dizabilități sau alte probleme de sănătate care îi califică drept „copii cu nevoi speciale” pentru adopție. Scopul acestui studiu a fost să identifice principalele caracteristici ale familiilor adoptive din România, tipul de copii preferați pentru adopție și de copii „cu nevoi speciale” și care sunt factorii care motivează familiile să adopte copii mai mari de 3 ani, cu dizabilități sau de etnie romă. Cercetarea, desfășurată în Octombrie–Noiembrie 2010 a folosit metode mixte: interviuri în profunzime (N = 22) și focus-grup-uri (N = 11) cu familii adoptive și folosind un eșantion de date oficiale (N = 338) din Registrul Național de Adopții finalizat între 2007–2009. Profilul familiei adoptive din România este cu vârste cuprinse între 38 și 40 de ani, din mediul urban, cu venituri peste medie, cu o problemă medicală (în special infertilitate) și care își dorește să adopte un copil român (nu roma), de vârstă mică (până în 3 ani), fără dizabilități sau care să fi trăit într-o instituție. Copiii cu nevoi speciale sunt în principal adoptați de familia extinsă sau asistenți maternali profesioniști. Implicațiile pentru politici și practici sunt, de asemenea, discutate și sunt propuse noi teme pentru cercetări viitoare.

***Cuvinte-cheie:** adopție, adopția copiilor cu nevoi speciale, adopție națională, familii adoptatoare, România.*

INTRODUCERE

Situația adopțiilor din România a constituit, după 1990, un subiect preferat de mass-media internațională, în contextul schimbărilor care au avut loc în acea perioadă în Europa Centrală și de Sud-Est (Scott și Groza, 2004; Mather, 2007).

* Adresele de contract ale autorilor: Doru Buzducea, Florin Lazăr, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea București, Schitu Măgureanu, nr. 9, sector 5, București, e-mail: dbuzducea@yahoo.com; florin.lazar@sas.unibuc.ro.

¹ Cercetarea de față a fost realizată la cererea Colegiului Național al Asistenților Sociali din România și a Oficiului Român pentru Adopții, cu sprijinul financiar al UNICEF România.

Adopțiile internaționale au reprezentat motiv de discuții, îngrijorări și chiar dispute politice, în special după interzicerea totală a acestora în perioada 2001–2004 (Dickens, 2009; Roby și Ife, 2009; Muntean și alții 2010a). Cu toate că la ora actuală protecția copilului în România a cunoscut un progres semnificativ (Crawford et al. 2006; Zanca, 2010), totuși numărul adopțiilor realizate la nivel național este unul redus (Cojocaru, 2008), în perioada 2005–2009 media fiind în jur de 1 000 de copii anual (Oficiul Român pentru Adopții, 2005–9). Numărul copiilor adoptabili a fost, în aceeași perioadă, mai mic decât al familiilor atestate ca apte să adopte, existând mai multe familii dornice să adopte decât copii adoptabili. De altfel, și la nivel internațional se constată, în ultima perioadă, un declin al numărului adopțiilor internaționale (Selman, 2009). În același timp, aproximativ 23 000 de copii sunt separați de familiile lor (MMFPS, Buletin statistic trimestrial – trim. IV 2010), aflându-se în instituții rezidențiale de protecție a copilului, publice și private. Cei mai mulți dintre copiii aflați în instituții de protecție specială au vârsta mai mare de 10 ani, intrând astfel în categoria celor greu adoptabili.

Copilul greu adoptabil este definit în literatura de specialitate (Bejenaru, 2010: 192) ca având următoarele caracteristici:

- *vârstă mai mare de 3 ani;*
- *apartenența din punct de vedere etnic sau rasial categoriilor minoritare;*
- *cu probleme emoționale, cu boli cronice, cu dizabilități fizice și/sau mintale;*
- *a fost supus la diferite forme de abuz și/sau neglijare severă;*
- *copil care are mai mulți frați și, potrivit principiilor protecției copilului, ar trebui plasați împreună.*

Din datele furnizate de Oficiul Român pentru Adopții (ORA) privind perioada 2005–2009 reies câteva elemente relevante:

- numărul adopțiilor se menține relativ constant, variind între minim 1 136 (2005) și maxim 1 421 (2006), cu o ușoară scădere în ultimii doi ani, aproximativ 350 dintre aceste adopții fiind de către soțul/ soția părintelui firesc al copilului (230 în 2009);
- creșterea vârstei medii a copiilor adoptați de la 2 ani, în 2005 la peste 3 ani, în 2009 și o creștere a ponderii celor considerați „greu adoptabili”, cu vârste de peste 3 ani;
- vârsta medie a părinților adoptivi este de 38–39 de ani;
- creșterea duratei procedurilor adopției, de la cinci luni în 2006 la opt luni în 2009 (min. patru luni – max. unsprezece luni);
- creșterea numărului persoanelor/ familiilor apte să adopte (în jur de 2 500 anual);
- nu toți copiii adoptabili își găsesc o familie/ persoană adoptatoare, deși numărul acestora din urmă este mai mare decât al copiilor adoptabili.

Cercetări anterioare (Bejenaru, 2010) au arătat că familiile adoptatoare din România au un nivel de trai peste medie, și, pe fondul infertilității, al unei relații de rudenie sau de îngrijire, aleg să adopte un copil. Familiile sau persoanele care adoptă copii greu adoptabili/ cu nevoi speciale sunt cu vârstă peste 45 de ani, cu un

nivel de educație mai scăzut (cel mult școală profesională), sunt căsătoriți de mai puțin de cinci ani sau de peste 20 de ani, nu au probleme de sănătate/infertilitate.

Muntean și alții (2010b: 33) consideră că se pot identifica cinci categorii de motivații ale adopției, ale familiilor din România:

1. un „profit social” la bătrânețe;
2. infertilitatea;
3. urmărirea unor beneficii materiale;
4. când adoptatorul este soțul/soția sau alt membru al familiei părintelui natural/firesc al copilului;
5. din iubire față de copii și compasiune.

Bejenaru (2010) identifică, în funcție de o serie de variabile (status marital, prezența copiilor biologici, posibilitatea adoptatorilor de a procrea, existența unor relații de rudenie între adoptator și adoptat, copilul adoptat a beneficiat de o măsură de protecție specială în familia adoptatoare), șapte categorii de adoptatori:

1. adoptatori care suferă de infertilitate primară;
2. adoptatori care suferă de infertilitate secundară/ boli care conduc la contraindicația de a procrea;
3. adoptatori celibatari;
4. adoptatori – părinți vitregi ai copilului adoptat;
5. adoptatori rude de până la gradul IV cu copilul adoptat;
6. adoptatori care, anterior adopției, au fost asistenți maternali ai copilului și nu se încadrează în nici una dintre categoriile anterior menționate;
7. adoptatori care nu îndeplinesc nici una dintre condițiile anterior menționate, având o motivație cu valențe sociale și umanitare.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Obiectivul general al cercetării este descrierea profilului părinților adoptivi din România și a motivației acestora de a adopta un copil. S-a urmărit identificarea tipurilor de copii preferați spre adopție și a celor care sunt greu adoptabili, precum și a factorilor care îi motivează pe cei care adoptă copii cu handicap, de etnie romă și mai mari de 3 ani să recurgă la acest gest.

Obiective specifice

1. Descrierea caracteristicilor generale ale părinților adoptivi (ex.: educație, tip de familie, durata căsătoriei, dacă au copii biologici/proprie, durata adopției, caracteristicile copilului adoptat – sex, vârsta în momentul adopției și actual, etnie, stare de sănătate etc.).

2. Identificarea și înțelegerea factorilor motivatori pentru adopție. Avem în vedere numai adopția copiilor care nu erau ai soțului/ soției adoptatorului.

3. Cunoașterea și explicarea motivației pentru a adopta copii greu adoptabili și de a nu adopta copii greu adoptabili.

Dimensiunile de analiză a motivației de a adopta pornesc de la elementele luate în considerare de literatura de specialitate. Au fost urmărite următoarele dimensiuni:

- *Motivația principală de a adopta* (ex.: nu pot avea copil/ infertilitate, dorința de a ajuta un copil, dorința de a avea sprijin la bătrânețe, dorința de a crește numărul membrilor familiei etc.).

- *Decizia de a adopta*. Contextul în care s-a ajuns la decizia de a adopta. Care dintre parteneri a avut inițiativa (în cazul familiilor); care a fost reacția celuilalt partener; care a fost reacția familiei și a prietenilor (dacă le-au spus ce au de gând) la decizie, și a copiilor biologici (dacă au); cunoșteau alte familii adoptatoare, au vorbit cu acestea sau nu; temeri legate de adopție – de proceduri, de copil (stare de sănătate, vârstă, instituționalizare anterioară), de succesul adopției, de familia de proveniență, de ceea ce vor spune ceilalți despre ei și despre copil etc. Evidențierea preferințelor familiilor.

- *Punerea în practică a deciziei*. Surse de informare despre proceduri și instituții responsabile (pliante, internet, prieteni/ cunoscuți); intervalul de timp între obținerea informațiilor și contactarea autorităților/ realizarea primelor demersuri; descrierea procesului de adopție: primul contact cu copilul adoptat – context, sentimente, diferențe între opțiunea inițială legată de copil (vârstă, sex, stare de sănătate, etnie, protecția anterioară) și situația ulterioară

- *Perspectiva asupra promovării adopției*. Cum consideră că ar trebui promovată măsura adopției. Ce i-ar face pe mai mulți oameni să aleagă să adopte – dacă au sau nu copii biologici. Ce cred că îi determină pe cei care nu doresc să adopte să nu o facă (ex.: pe cei care nu pot avea copii proprii).

Culegerea datelor

Abordarea cercetării face apel la metode mixte de culegere a datelor, calitative și cantitative.

Pentru descrierea profilului/ caracteristicilor părinților adoptivi sunt utilizate mai multe surse:

- **o primă** sursă o constituie interviurile individuale și de grup.

Pentru identificarea și înțelegerea factorilor care au motivat familiile/ persoanele să adopte am utilizat o abordare calitativă, cuprinzând:

- focus-grupuri cu: persoane singure și familii adoptatoare din fiecare dintre cele opt regiuni de dezvoltare; Nord-Vest, Nord-Est, Sud-Vest, Sud-Est, Sud, Vest, Centru, București și Ilfov – 11 focus-grupuri în total (vezi *Anexa nr. 1*).

- având în vedere numărul mare al copiilor greu adoptabili din sistemul de protecție socială (definiție: vârstă peste 3 ani, cu dizabilități sau probleme de sănătate cunoscute, cu mai mulți frați/surori) și numărul mic al adopțiilor copiilor din aceste categorii, s-au realizat câte două interviuri în profunzime în fiecare județ din cele opt regiuni de dezvoltare (în total, 22 de interviuri) cu persoane/ familii

care au adoptat sau sunt în proces de a adopta astfel de copii, pentru a înțelege mai bine motivația acestora de a adopta. De asemenea, s-a încercat includerea în grupul-țintă a persoanelor/familiilor care au avut refuzuri repetate de a adopta copii greu adoptabili. Interviuurile individuale și de grup au fost realizate în perioada octombrie–noiembrie 2010, de către specialiști din cadrul Oficiului Român pentru Adopții, iar participanții au fost invitați de personalul DGASPC din fiecare județ/sector la sediul instituției.

– **a doua sursă** majoră sunt date cu privire la adopție centralizate de Oficiul Român pentru Adopții (ORA) și care sunt păstrate în cadrul Registrului Național de Adopții. Din numărul total al cazurilor de adopție, din perioada 2007–2009, de 2 773, a fost realizat un eșantion reprezentativ, cu o marjă de eroare de $\pm 5\%$ și o probabilitate de 95%. Pentru cercetarea de față au fost luate în considerare adopțiile realizate de familii/persoane altele decât de către soț/soție a părintelui biologic.

Din lista adopțiilor realizate în anii 2007, 2008 și 2009 au fost extrase, cu pas statistic (aleator), un număr de 338 de dosare, din care s-au completat în baza de date informațiile solicitate. Numărul pe fiecare județ a fost stabilit pe baza ponderii numărului de adopții realizate în perioada de referință, în județul respectiv, în totalul adopțiilor la nivel național, așa cum reiese din *Anexa nr. 2*.

REZULTATE

Caracteristici generale ale părinților adoptivi și ale copiilor adoptați

O analiză a grupului de părinți **după numărul de copii** relevă faptul că majoritatea familiilor adoptatoare/părinți adoptivi **nu au copii biologici**. Excepția notabilă este dată de familiile de Asistenți Maternali Profesioniști (AMP) care, indiferent dacă mai au sau nu alți copii – fie biologici, fie în plasament – la momentul la care trebuie luată decizia de revocare a plasamentului copilului față de care au dezvoltat o relație de atașament aleg să-l adopte, chiar dacă este vorba despre copii cu dizabilități și indiferent dacă mai au sau nu alți copii, fie biologici, fie în plasament.

Din cercetarea calitativă reiese că majoritatea familiilor au studii medii și/sau superioare, respectiv postuniversitare și vârste peste 30 de ani și o medie de vârstă de peste 38. Vârsta persoanelor care adoptă apare ca un factor important – decizia de a adopta apare, adesea, după încercări repetate de a avea proprii copii, iar înaintarea în vârstă scade șansele de a mai procrea. O altă caracteristică a cuplurilor care adoptă este că sunt în relații stabile, de lungă durată, majoritatea familiilor fiind formate de mai mult de cinci ani, unele chiar de 20 de ani.

Persoanele care adoptă singure sunt în general femei, cu vârste peste 40 de ani, cu studii medii sau superioare.

Cercetarea a confirmat, de asemenea, caracteristicile copiilor ușor adoptabili. Vârsta copilului joacă un rol important în stabilirea gradului de adoptabilitate al

copilului. Părinții incluși în cercetare listează pe primul loc între preferințele privind copilul pe care și-ar fi dorit să-l adopte vârsta copilului și consideră că, în mod ideal, vârsta la care ar putea fi adoptat un copil este între 0 și 3 ani, dar acceptă să adopte chiar și un copil puțin mai mare.

Peste 7 ani este foarte dificil să integrezi un copil în familia proprie (focus-grup, Vaslui).

Astfel, vorbind despre caracteristicile copiilor, cele mai multe dintre familiile care au fost incluse în cercetare au menționat că, la momentul deciziei privind adopția, și-au dorit copii mici, cu vârstă sub un an, „sănătos și nu de etnie rromă” (Fam. C., Timiș). Apar adesea temeri legate de cum va fi copilul. Mulți dintre părinți s-au confruntat cu teama că un copil din sistemul de protecție are probleme de sănătate mari sau probleme emoționale, cărora nu vor reuși să le facă față.

Credeau că, în general, copiii din sistemul de protecție au nevoi speciale (mai ales cei din instituții). Li s-a confirmat percepția când li s-a prezentat primul copil. Au refuzat prima potrivire (cu băiatul), tocmai din cauza problemelor de sănătate (focus-grup, Timiș).

Copiii din sistem au probleme de sănătate și asta îi sperie pe cei ce vor să adopte. Mai ales perspectiva unui handicap grav sperie, pentru că nu poți asigura îngrijirile necesare! (Fam. G., Cluj).

Dacă prima opțiune este pentru un copil sănătos, din motivele descrise anterior de părinții din Cluj – lipsa serviciilor de suport sau de recuperare pentru categoria de copii cu probleme de sănătate – cea de-a doua, foarte puternică, este legată de etnia copilului. Opțiunile variază de la rejectarea totală a ideii de a adopta un copil de etnie romă, așa cum afirmă mai multe familii incluse în focus-grupuri, până la acceptarea etniei rome doar ca ultimă alternativă:

Ar fi acceptat chiar copil rom sau copil cu dizabilitate, dar ușoară (ca să fie siguri că pot îngriji copilul – la handicap grav, nu ar fi făcut față!) (Fam. G., Cluj).

Consideră că în sistem sunt 90% copii romi, mulți copii cu dizabilități și cu probleme grave de sănătate – asta i-ar face pe mulți să ezite în a adopta (Fam. M., Cluj).

Suspiciunile legate de eventuale afecțiuni genetice sau congenitale de care ar putea suferi copilul, de probleme de sănătate puțin vizibile în general, ghidează comportamentul părinților încă de la primele contacte cu profesioniștii din sistemul de protecție a copilului. Mânați de neîncrederea în înscrisurile oficiale, apelează la personalul din sistem pentru a afla cât mai multe informațiile despre copil, mai ales pe cele care nu au fost trecute în fișă:

Băiatul avea o problemă congenitală la inimă. În plus, li s-a spus, neoficial, de către personalul din instituția sanitară în care era internat copilul, că mama biologică ar fi fost oligofrenă, deși copilul avea trecut „părinți necunoscuți” în certificatul de naștere (Fam. C., Timiș). Inițial, își doreau un copil mic, dar au văzut că un copil mai mare are avantajul că i se poate evalua mai bine starea de sănătate (se văd probleme care, la vârste mai mici, nu se pot observa) (Fam. C., Timiș).

Datele obținute din cercetarea cantitativă privind caracteristicile copiilor adoptați (vezi *Tabelul nr. 1*) arată că distribuția pe sexe este aproximativ egală, cu o vârstă medie situată în jurul vârstei de 3 ani (cu maxime de 16–17 ani), cei mai mulți copii adoptați fiind de etnie română și puțin peste cinci procente fiind de etnie romă. Aproximativ un copil din patru, nu se știa de ce etnie aparține.

Copiii adoptați au avut, în marea lor majoritate, maternitatea recunoscută și în mult mai mică măsură și paternitatea, iar un sfert au intrat în contact cu mediul familial/ biologic.

Tabelul nr. 1

Caracteristici ale copiilor adoptați (N = 338)

Gen	% (N)
Masculin	51,5 (174)
Feminin	48,5 (164)
Vârsta medie a copiilor adoptați (în luni)	37 luni (min. 6 luni – max. 207 luni)
Etnie	
Română	67,8 (229)
Roma	5,3 (18)
Maghiară	3,8 (13)
Alta	0,6 (2)
Neprecizată	22,5 (76)
A intrat în contact cu mediul familial/biologic	25,4 (86)
Maternitate recunoscută	90,5 (306)
Paternitate recunoscută	19,5 (66)
Frați/surori după ambii părinți	10,1 (34)
Frați/surori după unul dintre părinți	18,1 (61)
A beneficiat de măsură de protecție specială	98,8 (334)
Plasament în regim de urgență	36,1 (122)
Plasament la o familie/persoană	33,1 (112)
Plasament la asistent maternal profesionist	64,2 (217)
Plasament în centru de plasament/centre de tip familial	12,4 (42)
Neprecizat	0,6 (2)
Existau relații de rudenie între copil și adoptatori	5,6 (19)
Copilul a beneficiat de măsura de protecție în familia adoptatoare	45,0 (152)

În privința caracteristicilor adoptatorilor, rezultatele cercetării cantitative confirmă, în mare măsură, informațiile culese prin componenta calitativă (vezi *Tabelul nr. 2*). Astfel, cei mai mulți adoptatori sunt familii (87,9%), vârsta medie a soților fiind de 40 de ani, iar a soțiilor de 38, în timp ce persoanele singure care au adoptat sunt femei (un singur bărbat) cu vârsta medie de 40 de ani. Adoptatorii provin, în cea mai mare parte, din mediul urban (73,4%), sunt de etnie română (91,7%), de religie ortodoxă (73,4%), locuiesc la bloc (54,4%), cu mai mult de trei camere locuibile (64,8%) și nu au copii biologici (86,4%).

Tabelul nr. 2

Caracteristici ale adoptatorilor

Tip adoptator	Total eșantion % (N)
• Familie	87,9% (297)
• Persoană singură	12,1% (41)
Vârsta medie – soț	40 ani
Vârsta medie – soție	38 ani
Vârsta medie persoană singură	40 ani
Sexul persoanei singure adoptatoare	
• Masculin	0,3% (1)
• Feminin	11,8% (40)
Mediul de rezidență	
Urban	73,4% (248)
Rural	26,6% (90)
Etnia	
Română	91,7% (310)
Roma	1,5% (5)
Maghiară	1,8% (6)
Alta	1,5% (5)
Neprecizată	2,1% (7)
Mixtă	1,5% (5)
Religia	
Ortodoxă	73,4% (248)
Catolică	3,6% (12)
Penticostală	1,8% (6)
Alta	3,0% (10)
Neprecizată	15,1% (51)
Mixtă/ combinată	6,1% (11)
Condiții de locuire ale familiei adoptatoare	
Casă la curte	45,6% (154)
La bloc	54,4% (184)
Numărul de camere locuibile	
1-2	34,9% (118)
3	39,6% (134)
4 și peste	25,2% (85)
Au copii biologici	
Nu	86,4% (292)
Da – 1	6,5% (22)
Da – 2 sau mai mulți	7,1% (24)

Nivelul de educație al adoptatorilor este unul ridicat, mai mult de două treimi având cel puțin liceu, iar în cazul familiilor singure, aproape jumătate (48,7%) având studii superioare sau doctorat.

Tabelul nr. 3

Nivelul de educație al părinților adoptatori

	Nivelul de educație al soțului adoptator	Nivelul de educație al soției adoptatoare	Nivelul de educație al persoanei singure adoptatoare
Fără educație		0,7 (2)	2,4 (1)
Școala primară	1,0 (3)	1,0 (3)	2,4 (1)
Gimnaziu	7,1 (21)	10,8 (32)	2,4 (1)
Liceu	35,8 (106)	40,2 (119)	31,7 (13)
Școala profesională	20,6 (61)	9,1 (27)	4,9 (2)
Post-liceală	2,0 (6)	5,1 (15)	7,3 (3)
Studii superioare	33,1 (98)	32,4 (96)	46,3 (19)
Doctorat	0,3 (1)	0,7 (2)	2,4 (1)
Total	100,0 (296)	100,0	100,0 (41)

În privința tipului de copil pe care își doreau să îl adopte, datele culese arată că cei mai mulți au preferat copiii mai mici de 3 ani (72,4%), de sex feminin (41,7%), fără probleme medicale (80,8%), neprecizând neapărat să fie sau să nu fie de o anumită etnie (21,1%). Se remarcă faptul că numai 1,2% sunt dispuși să adopte copiii cu probleme medicale, și 39,9% preferau un anumit copil, cel mai probabil cel cu care au avut un contact anterior, aceștia beneficiind de o măsură de protecție în familia adoptatoare (vezi *Tabelul nr. 4*).

Tabelul nr. 4

Preferințele părinților adoptatori, în privința copiilor pe care doresc să îi adopte

Preferințe privind categoria de vârstă a copilului pe care doresc să îl adopte	%	N
0-3 ani	72,4	241
3-5 ani	14,7	49
5-10 ani	10,5	35
peste 10 ani	2,4	8
Total	100,0	333
Preferințe privind sexul copilului pe care doresc să îl adopte		
Masculin	32,5	110
Feminin	41,7	141
Indiferent	24,9	84
Neprecizat	0,9	3
Preferințe privind starea de sănătate a copilului adoptat		
Fără probleme medicale	80,8	273
Acceptă și cu probleme medicale	1,2	4
Neprecizat	17,8	60
Preferințe privind etnia copilului adoptat		
Nu au precizat	79,9	270
Au precizat să fie/sau să nu fie de o anumită etnie	21,1	68
Preferințe pentru un anumit copil	39,9	135

Motivația principală de a adopta

Infertilitatea, fie ea primară sau rezultată în urma unor complicații medicale, sau decesul unui copil biologic, urmat de incapacitatea cuplului de a mai avea copii, au fost **motivațiile principale** cel mai des citate, atât în cadrul focus-grupului cât și în timpul interviurilor. De asemenea, am întâlnit situații în care persoanele care au moștenit o boală genetică decid să nu aibă un copil natural pentru a nu transmite gena respectivă (focus-grup, sect. 2, București).

În plus, apar ca motivații nevoia afectivă de împlinire personală prin creșterea unui copil, dar și consolidarea relațiilor de familie. Cei mai mulți dintre părinții adoptivi susțin că prin adopție au vrut ca viața lor să capete un nou sens și echilibru și că se simt mai motivați pentru viitor, pentru a munci și a reveni în familie.

Numai noi doi? – parcă este prea seacă viața... (Fam. A., Alba).

De ce trăiești? Pentru cine tragi (muncești)? Vii cu altă stare sufletească, atunci când ai un copil acasă! (Fam. A., Alba).

Mai mult „suflet” prin copilul venit în familie (Fam. M., Alba).

Soțului i se părea deprimant să vină acasă și să fie prea liniște. Acum este fericit când se întoarce acasă și este întâmpinat de copil (Fam. M., Alba).

Dă un sens vieții, echilibru, este împlinirea supremă, este prezentul și viitorul (focus-grup, sect. 2, București).

O motivație puternică în cazul părinților care au pierdut un copil biologic anterior adopției este nevoia de atenuare a suferinței. O situație particulară este a persoanelor care adoptă singure, care, dezamăgite de eșecuri sentimentale, decid să „dăruiască iubire unui copil” (focus-grup, Vaslui).

Trebuie tratată ca situație aparte motivația familiei asistenților maternali profesioniști care adoptă copilul pe care l-au avut în plasament, adesea de la vârste mici, și față de care s-a format atașament. Chiar în cazul acestora, infertilitatea sau lipsa copiilor biologici poate fi un factor de influență în decizia de a adopta copilul care este în plasament.

Copilul se afla în plasament la noi din anul 1996. Ne-am gândit să adoptăm fetița, în contextul în care nu puteam avea copii biologici și eram puternic atașați de copil.

Anterior plasamentului, copilul fusese îngrijit în centrul de recuperare și reabilitare a persoanelor cu handicap de la Țuicani. În anul 2004, în urma reevaluării situației copilului, s-a pus problema revenirii minorei într-unul din centrele de plasament. Din acel moment, ne-am gândit să adoptăm fetița (Fam. C., Dâmbovița).

Presiunea socială a grupului de prieteni sau familia extinsă, în care cuplurile de aceeași vârstă din jur au deja copii este, de asemenea, un factor motivant important.

Avem ca model în familiile de origine multe rude care au copii și vroiam și noi să avem, să „intrăm în rândul” celorlalți (focus-grup, Fam. J., Timiș).

Foarte rar menționată apare ideea de a oferi unui copil șansa de a avea o familie. Cel mai adesea, adopția este privită atât de familiile adoptive cât și de

societate, grup de prieteni sau familia extinsă ca o acțiune „reparatorie” față de infertilitate sau de incapacitatea unui cuplu (din varii motive, cel mai adesea medicale) de a avea un copil biologic. Apariția unui copil biologic după momentul adopției nu pare a fi de natură să afecteze relația cu copilul adoptat.

Din cercetarea cantitativă reiese că motivul cel mai des invocat este infertilitatea (41,4%), o mare parte (35,2%) menționând motive mixte – atât infertilitate, cât și motive medicale sau de natură umanitară. Aproape un copil din zece este adoptat de asistentul maternal care l-a avut în îngrijire, iar dacă îi adăugăm și pe cei care au avut copilul în plasament ca familie sau persoană, se constată că existența unei relații anterioare cu copilul este un factor motivator pentru adopția acestuia.

Tabelul nr. 5

Motivul declarat pentru adopție

Motivul declarat pentru adopție	%	N
Infertilitate	41,4	140
Dorește să ajute un copil	4,1	14
Asistent maternal profesionist	10,9	37
Rude până la gradul IV	4,1	14
Nu precizează	1,5	5
Celibatar	2,7	9
Alt motiv	35,2	119
Total	100,0	338

Decizia de a adopta

În majoritatea cazurilor, inițiativa aparține soțiilor, dar de cele mai multe ori soții îmbrățișează foarte curând ideea de a deveni părinți adoptivi. În cazurile de infertilitate soțul care are probleme sugerează adopția ca modalitate de reducere a sentimentului de vinovăție asociat cu incapacitatea de a procrea. Decizia este discutată și cu familia extinsă sau prietenii, uneori cu duhovnicul, iar sprijinul moral al acestora este important în punerea în practică a deciziei de a adopta, mai ales în cazul cuplurilor care nu pot avea copii.

Prima opțiune este de a adopta copii din familia extinsă. Atunci când acest lucru nu este posibil, cuplurile se orientează către adopția unui copil din sistemul de protecție specială.

Uneori familiile care nu sunt sigure că vor să adopte un copil aleg să devină AMP. După ce se acomodează cu copiii și înțeleg bine implicațiile creșterii unui copil, chiar dacă acesta are probleme de sănătate, decid în cunoștință de cauză dacă își doresc să continue sau nu.

Deși ne gândeam la adopție, am hotărât să devin asistent maternal profesionist, pentru a vedea dacă ne putem descurca cu un copil adoptat. Consideram că „fără copii suntem egali cu zero”, astfel că ne-am hotărât să-l

adoptăm pe băiețel, chiar dacă acesta suferea de autism; acum dorim să adoptăm și fetița aflată în plasament de la vârsta de 3 luni (Fam. C., Neamț).

Chiar dacă, în primă instanță, și-au dorit să adopte un copil de vârstă mică (în majoritatea cazurilor, copiii între 0 și 2 ani), multe dintre persoanele intervievate au acceptat un copil puțin mai mare (peste 3 ani, chiar până la 5 ani), mai ales dacă s-au simțit atrași de copil în perioada de potrivire. Între imaginea „copilului ideal” și cel pe care îl adoptă în cele din urmă pot exista diferențe mari. Acest fapt nu e de natură să afecteze relația pe termen lung între copil și părinții adoptivi.

[Familia și-ar fi dorit] *„fetiță, blondă și cu ochii albaștri, dar în fapt au adoptat băiat”; sau „să fie un copil sănătos, să nu fie mofturos la mâncare, dar copilul adoptat are un apetit fluctuant și are imunitatea scăzută”* (focus-grup, Vaslui).

Totuși, au vrut o fată, inițial. Acum obișnuiesc să-i spună băiețelului: „Mami, tu ești mai reușit decât originalul!” pentru că el deja seamănă cu ei atât fizic, cât și comportamental (focus-grup, Cluj, Fam. P.).

Schimbarea de atitudine apare și pe fondul perioadelor lungi de așteptare până la momentul la care este identificat un copil cu care se face *matching* teoretic. Cu cât li se prezintă un copil mai aproape de momentul la care expiră atestatul de familie adoptivă, cu atât părinții sunt mult mai dispuși să facă concesii.

Unul dintre motivele pentru care și-au schimbat preferințele referitoare la copil a fost faptul că li s-a prezentat primul copil abia după un an, perioadă pe care au apreciat-o ca fiind lungă. Alt motiv determinant a fost întâlnirea cu fetița, pe care au îndrăgit-o foarte mult (Fam. I., Gorj).

Părinții care au avut în plasament copilul, în calitate de AMP, adoptă atât copiii mai mari cât și copiii cu dizabilități. Trebuie menționat, totuși, că la momentul plasamentului mulți dintre copiii care au fost adoptați erau de vârstă mică, ceea ce confirmă ideea că familiile dezvoltă mai ușor relații de atașament mai puternice cu copiii de vârstă mică.

Pentru a ilustra adopția copiilor considerați greu adoptabili vom folosi exemplul doamnei S. A. din București. Aceasta a adoptat un copil de 12 ani, de etnie romă și cu dizabilități. Potrivit informațiilor obținute în cadrul interviului în profunzime, doamna S. A. îngrijește copilul de când acesta nu avea încă un an.

Copilul adoptat a fost părăsit în spital de mama biologică la vârsta de două luni, când a fost internat cu plagă cauzată de mușcături de șobolani, având piramida nazală distrusă. Îngrijirea plăgii a necesitat trei ani de tratament însoțit de regim alimentar (D-na S. A., București).

Decizia de a-l adopta a venit când a fost anunțată de decesul mamei biologice, în 2006. Nimeni dintre cunoscuți sau apropiați nu a aprobat decizia doamnei S. A., cu atât mai mult cu cât dumneaei avea deja un copil biologic. Singurul care a susținut-o în decizia cu privire la adopție a fost tocmai fiul biologic, care la rândul său se atașase de copilul plasat în familia AMP.

Persoanele care adoptă copii, deși au deja proprii copii biologici, se bucură în foarte puține cazuri de sprijinul familiei extinse. Mai mult, atunci când se cunoaște

statutul, ceilalți membri ai societății (colegii de la școală, profesorii, vecinii) tind să-l privească diferit pe copilul adoptat.

Deși și-a făcut prieteni și are relații bune cu copiii vecinilor și ai rudelor, au existat momente la școală „când se făceau anumite remarci răutăcioase” referitor la faptul că fetița e adoptată. A fost necesară intervenția mamei adoptive care a discutat acest aspect atât cu reprezentanții școlii, cât și cu ceilalți părinți (Fam. I., Gorj).

Aceste reacții trezesc teama părinților de a vorbi deschis despre adopție și îi determină pe cei mai mulți să nu discute cu copilul despre faptul că este adoptat, nici măcar în cazul în care copilul a fost adoptat la o vârstă la care conștientizează faptul că nu este copilul biologic al familiei.

Mama adoptivă a precizat că nu discută cu fetița despre faptul că a fost adoptată [...] deși copilul a fost adoptat la 6 ani (Fam. O., Teleorman).

Percepția cu privire la copiii din sistemul de protecție este un alt element care influențează modul în care familiile potențial adoptive se raportează la decizia de a adopta. Există diferențe importante de percepție între județe și între familii. Acestea depind, în mare parte, de experiențele pe care familiile le-au avut cu copii din sistemul de protecție specială. În Cluj, părinții participanți la focus-grup consideră că majoritatea copiilor din sistem sunt de etnie romă (90%, potrivit unui părinte), cu dizabilități congenitale sau dobândite în urma unei îngrijiri precare și a lipsei de stimulare afectivă din centrele de plasament. În antiteză, la Vaslui, părinții participanți la focus-grup consideră că majoritatea acestor copii nu sunt de origine romă, „pentru că nu este în cultura roma să-și abandoneze copiii”.

De asemenea, sunt percepuți diferit copiii îngrijiți în centre de plasament și cei care se află în plasament la AMP. Față de copiii care sunt îngrijiți în centrele de plasament există mai multe rezerve. Familiile consideră că aceștia au probleme de sănătate, fie fizice, fie emoționale, care ar face adopția mult mai dificilă.

Acești copii nu sunt dezvoltați emoțional, fiind lipsiți de afectivitate, iar unii dintre ei au probleme de sănătate. Sunt anxioși, au teama de abandon, au nevoie de o familie și, când găsesc dragostea de părinte, se dovedesc foarte afectuoși (chiar mai afectuoși decât copiii biologici – mențiunea persoanei al cărei copil biologic a decedat) (focus-grup, Dâmbovița).

Acei copii crescuți în instituții au probleme datorate în special lipsei de stimulare și faptului că se apreciază că aici le sunt satisfăcute doar nevoile de bază, iar personalul care deservește centrele este insuficient. Se consideră că în cadrul instituțiilor „copiii se strică unul pe altul”, sunt limitați, își copiază comportamentul și deprinderile (focus-grup, Buzău).

Cei mai mulți dintre respondenți au apreciat că, prin plasamentul la AMP și îngrijirea în familie, marea majoritate a copiilor din sistemul de protecție sunt sănătoși și nu au probleme emoționale.

Dar atașamentul puternic față de AMP și familia acestuia poate fi perceput ca o barieră în calea integrării copilului în noua familie.

O altă problemă amintită de familii face referire la faptul că minorii din sistemul de protecție îi percep pe asistenții maternali ca fiindu-le părinți, situație în care adaptarea copiilor cu adoptatorii are de suferit (focus-grup, Buzău).

Și în București, imaginea copiilor din centrele de plasament este mai degrabă pozitivă.

Sunt copii normali, care nu au avut o șansă (focus-grup, București).

Părinții traversează perioade cu sentimente complexe și puternice legate de adopție, între momentul deciziei de a adopta și momentul încredințării în vederea adopției:

[...] pentru că îi apăsa perspectiva asumării răspunderii – nu e o decizie pentru o zi, ci pentru o viață. [...] Te afli în situații foarte încărcate emoțional și nu știi cum vei proceda, ce vei simți și cum vei face față. De exemplu, când se dă sentința de IVA (încredințare în vederea adopției) după-amiază, iar seara te duci să iei copilul acasă. CUM va fi? (Fam. M., Alba).

Un moment pe care mulți îl percep ca fiind deosebit de dificil este acela al prezentării în instanță pentru deschiderea procedurii de adopție, în cazul copiilor care nu au fost declarați adoptabili anterior plasamentului la familia care i-a adoptat în cele din urmă.

Îi cunoaște părinții biologici – au apărut în instanță la deschiderea procedurii de adopție (DPA) și au refuzat să consimtă la adopție. Tatăl este pușcăriaș, mama susținea la momentul DPA că ar vrea copilul acasă, dar nu a putut aduce dovezi concrete (adeverințe de venit, dovezi că are condiții de locuit) și judecătorul a trecut peste refuzul lor. Ulterior, au mai intervenit pe parcursul procedurii de adopție și ea (adoptatoarea) a trăit cu un mare stres până la finalizarea adopției (D-na T., Cluj).

Adoptatoarea a cunoscut-o pe mama biologică, la momentul în care aceasta s-a prezentat la tribunal pentru a consimți la deschiderea procedurii adopției. (Când adoptatorii au cunoscut copilul, acesta nu era declarat adoptabil) (Fam. F., Buzău).

Întâlnirea cu alte familii adoptive, dintre care unele aflate în proces de re-atestare după ce au mai trecut printr-un *matching*, și împărtășirea din experiența acestora este de un real folos. Anxietatea familiilor care își doresc să adopte este adesea întreținută de lipsa de informații detaliate și concrete cu privire la proces.

Persoanele incluse în cercetare au afirmat că ar dispune să fie implicate în informarea altor familii care doresc să adopte, pentru că la rândul lor s-au simțit încurajați de discuțiile cu alți părinți care au adoptat sau care erau, ca și ei, în proces de atestare sau adopție, dar „consideră că familiile care au adoptat deja, în general NU vor să mai vorbească (vor să uite prin ce au trecut)” (Fam. J., Timiș).

Punerea în practică a deciziei

În cercetarea de față au fost intervievate cupluri sau persoane singure care au avut „modelul” altor familii care au adoptat și care sunt fericite, dar susțin că aceste

modele nu au fost determinante în luarea deciziei de a adopta. Faptul că în familiile adoptive cunoscute au remarcat că există relații foarte bune cu copiii adoptați și că aceste familii „*par normale – nu ies în evidență prin nimic rău*” ajută la punerea în practică a deciziei. Modelul altor familii adoptive încurajează continuarea procesului de adopție, în ciuda dificultăților pe care familia sau persoana este posibil să le întâmpine pe parcurs.

Odată luată decizia de a adopta, cei mai mulți dintre părinți apelează la serviciile de specialitate pentru a demara procedurile. Primele informații cu privire la adopție – legislație, proceduri, perioade – au fost obținute de pe internet. (Este menționat în mod specific ca sursă de informare site-ul www.desprecopii.ro). Apoi familiile au apelat la DGASPC. În situația în care au cunoscut familii care adoptaseră, acestea au devenit primul reper în relația cu autoritățile și primii care au informat familiile despre adopție. În cazul familiilor de AMP, principala sursă de informații este chiar asistentul social care se ocupă de copilul aflat în plasament, care i-a referit către serviciul Adopții.

Există însă și situații în care, prin intermediul relațiilor informale sau profesionale, persoanele află despre existența unor copii pe care familiile biologice nu-i mai pot îngriji și apelează la sistemul de protecție pentru a obține plasamentul unui anumit copil în vederea adopției.

Doamnei M., duhovnicul său i-a precizat că există o mamă care nu își poate crește copilul și, prin urmare, doamna M. a contactat mama biologică și ulterior i-a fost dispus plasamentul copilului (focus-grup, Vaslui).

Mama adoptivă a avut inițial fetița în îngrijire ca medic oftalmolog. I-a devenit, mai întâi, tutore. Ulterior adopția a venit „ca ceva firesc”, pe măsură ce relația dintre ele s-a „strâns” și a evoluat în această direcție. S-a simțit implicată emoțional foarte puternic. S-a atestat pentru adopție special pentru acest copil (D-na T., Cluj).

Experiențele părinților în procesul de adopție sunt variate și depind de foarte mulți factori, între care rolul specialiștilor cu care lucrează apare ca fiind unul foarte important:

A fost dificil la început, pentru că copilul s-a desprins greu din relația cu AMP, iar acesta nu a pregătit deloc plecarea copilului către adoptatori. Mai ales primele trei nopți petrecute împreună au fost cu probleme (Fam. A., Alba).

Mulți dintre copiii adoptați au fost în plasament la AMP anterior demarării procedurii de adopție. De calitatea relației cu AMP, dar și de modul în care acesta știe să pregătească copilul în vederea integrării sale în familia adoptivă depinde calitatea procesului de acomodare a copilului.

A crescut la AMP, împreună cu încă o fetiță cu măsură de protecție și cu doi copii biologici ai AMP-ului, de aceea a avut dificultăți în a se desprinde din mediul acela – ceilalți copii au făcut „zid” în jurul lui, la plecare. AMP nu a ajutat copilul să se pregătească de desprindere și de mutare la noua familie. Între timp, cel mic s-a adaptat (Fam. T., Timiș). Când l-am luat definitiv nu știu ce i-au spus sau ce

i-au dat (AMP), că era alt copil; se tăvălea pe jos și nu-l mai puteam opri din plâns (D-na A. J., sect. 2, București).

Relația cu specialiștii din cadrul serviciului Adopție pare a fi una suportivă și pozitivă pentru părinți, precizându-se în mod special relația bună cu specialiștii din Direcția pe care au contactat-o în vederea demarării procedurilor de adopție. Uneori, această relație pare să se extindă și dincolo de aspectele legate în mod direct de adopție.

Familia adoptivă a precizat că a avut o relație mai bună cu personalul DGASPC din județul unde locuiesc, aceștia fiind foarte cooperanți și oferindu-le sprijin și informații. De altfel, deși perioada post-adopție s-a încheiat în urmă cu doi ani, familia a solicitat sprijinul psihologului de la Direcție în acest an, imediat după decesul mamei adoptatoarei (un moment dificil în familie și care afectează relația adoptatoarei cu copilul) (Fam. I., Gorj).

Un alt factor care influențează calitatea experienței este legat de eventuale eșecuri în realizarea *matching*-ului. Părinții care nu reușesc să se acomodeze cu primul copil care le-a fost prezentat resimt acest lucru ca pe un eșec. Majoritatea continuă procesul, dar gradul de anxietate este sensibil mai mare pe durata procedurii de adopție.

Cel mai dificil este să te acomodezi cu copilul, să știi că acela este copilul potrivit cu tine și că veți fi bine pe termen lung. Primul matching (nereușit) le scăzuse puțin din încrederea în reușita adopției (Fam. M., Alba). Doamnei P. E. A. (București, sect. 2) i-a fost prezentată o fetiță blondă și cu ochii albaștri la primul atestat. Aceasta avea 4 ani și două luni. Ceva nu a fost să fie! A fost procedura deschisă, în luna în care s-a dus să o vadă a expirat DPA. Mama (nu voia să consimtă la adopție) și bunica fetei erau oligofrene, iar procedura nu a mai fost deschisă.

Momentul întâlnirii cu copilul este, de multe ori, perceput în mod dramatic de către părinți. Rolul profesioniștilor, al familiei extinse, dar și relațiile informale care se formează cu alte familii adoptive pe parcursul procesului sunt percepute ca foarte importante în această fază a adopției.

L-am vizitat la AMP. Ne-am simțit ca în fața unui examen foarte greu. Aveam „inima în gât” de emoție și l-am îndrăgit la prima vedere. Ni s-a părut că el e cam «rece» la început... Ne-am temut că nu vom face față unor reacții imprevizibile ale copilului, ne-am temut să nu fim rejectați. Nu ne-am gândit realmente să renunțăm. Am ținut legătura cu personalul de la Direcție și am vorbit cu alți adoptatori (pe care i-am cunoscut la Direcție, cu ocazia cursurilor de pregătire pentru atestare și care se aflau în paralel cu noi, în diverse etape ale procedurii de adopție) (Fam. S., Alba).

Aproape fără excepție, adoptatorii consideră că atașamentul față de copilul pe care l-au adoptat s-a format foarte repede („prima secundă”/ „după trei zile”/ „la primul zâmbet al copilului”/ „după o săptămână”), chiar și în cazurile în care copilului i-a fost greu să se desprindă de familia AMP.

Privind retrospectiv la experiența adopției, familiile acuză procedurile laborioase, birocratice, care iau foarte mult din timpul copilului. Există confuzii cu privire la etapele firești ale adopției. Pentru cei mai mulți părinți nu e clară distincția între termenele care curg până la declararea adoptabilității copilului și cele care sunt dispuse în vederea încuviințării de către Tribunal a încredințării în vederea adopției. Aceste termene sunt resimțite ca fiind cu mult mai lungi de către părinții care au în plasament copii pentru care nu a fost încă declarată adopția ca finalizată.

Procedura este greoaie în privința declarării copilului ca adoptabil, chiar dacă nu are tată și mama nu dorește să îl păstreze (Fam. C., Timiș). Până la declararea adoptabilității și finalizarea adopției a trecut o perioadă lungă de timp (focus-grup, Vaslui).

Părinții pentru care încă nu a fost identificat un copil cu care să se realizeze *matching*-ul s-au simțit descurajați de faptul că, în ciuda numărului mare de copii care reveneau de la AMP în centre de plasament, continuau să primească răspunsuri negative de la managerul de caz cu privire la identificarea unui copil adoptabil.

Perioada care se scurge de la atestarea ca familie adoptatoare și până la momentul prezentării unui copil cu care s-a realizat *matching*-ul teoretic este percepută de majoritatea ca fiind foarte lungă. Considerăm importantă nuanțarea acestui aspect: există situații în care familiilor le este prezentat primul copil după aproape un an de la momentul atestării (chiar înainte ca atestatul să expire) și în cazul acestora aprecierea este pe deplin justificată, iar anxietatea legată de reluarea procedurilor de atestare este un factor de stres semnificativ. Dar trebuie cântărită și încărcătura emoțională puternică implicată în decizia de a adopta (temerile legate de situația copilului, starea de sănătate a acestuia, schimbările pe care familiile anticipează că vor trebui să le facă după momentul plasamentului etc.) care face chiar și familiile cărora li s-a prezentat un copil într-un interval de două luni să considere că perioada este prea mare. Cei mai mulți părinți susțin că le-a fost prezentat un copil abia după 6–9 luni de la momentul atestării.

CONCLUZII

Din datele calitative și cantitative culese reies câteva *caracteristici generale* ale persoanelor și familiilor care adoptă și ale copiilor adoptați:

Majoritatea celor care adoptă sunt familii (șapte din opt adoptatori) și mai puțin persoane singure (unul din opt), nu au copii biologici, au încercat fără succes să aibă proprii copii, au o vârstă medie de 38–40 ani, cu un nivel de educație ridicat.

Întrebați asupra caracteristicilor copiilor preferați, părinții adoptatori s-au exprimat pentru copii de 0–3 ani, fără probleme de sănătate, eventual de aceeași

etnie (nu romă), care să nu fi fost instituționalizați. Numai 1,2% dintre părinții care au adoptat erau dispuși să adopte copii cu probleme medicale, iar patru din zece preferau un anumit copil, cel mai probabil cel pe care l-au cunoscut anterior.

Un aspect semnificativ este acela că unele familii de asistenți maternali profesioniști care au avut de multă vreme copilul în plasament s-au hotărât să îl adopte, indiferent dacă aceștia avea dizabilități, era mai mare de 3 ani, de altă etnie sau familia avea alți copii biologici. Această situație constituie însă o excepție!

În fapt, datele cantitative arată că vârsta medie a copiilor adoptați în perioada 2007–2009 a fost puțin peste 3 ani (37 luni) cu minim de 6 luni și maxim de 17 ani (adopție realizată de bunici), majoritar au fost adoptați băieți, două treimi fiind de etnie română și numai 5,3% romă, beneficiind de măsură de protecție specială (aproape jumătate la familia adoptatoare și două treimi (și) la asistent maternal).

Motivația de a adopta

Infertilitatea, fie ea primară sau rezultată în urma unor complicații medicale, sau decesul unui copil biologic, urmat de incapacitatea cuplului de a mai avea copii, au fost motivațiile principale cel mai des citate, atât în cadrul focus-gupului cât și în timpul interviurilor. Nevoia afectivă de împlinire personală și familială prin creșterea unui copil reprezintă un alt factor motivator important.

Foarte rar menționată apare ideea de a oferi unui copil șansa de a avea o familie. Cel mai adesea, adopția este privită atât de către familiile adoptive cât și de către societate, grup de prieteni sau familia extinsă ca o acțiune „reparatorie” față de infertilitate sau de incapacitatea unui cuplu (din varii motive, cel mai adesea medicale) de a avea un copil biologic.

Decizia de a adopta

În majoritatea cazurilor, inițiativa aparține soțiilor, dar de cele mai multe ori soții îmbrățișează foarte curând ideea de a deveni părinți adoptivi. Decizia este discutată și cu familia extinsă sau prietenii, uneori cu duhovnicul, și sprijinul moral al acestora este important în punerea în practică a deciziei de a adopta, mai ales în cazul cuplurilor care nu pot avea copii.

Uneori familiile care nu sunt sigure că vor să adopte sau nu sunt sigure că vor putea face față îngrijirii unui copil aleg să devină AMP sau familii de plasament. Faptul că îngrijesc și interacționează în mod constant cu copiii și se atașează de aceștia, poate conduce, în unele cazuri, la acceptarea necondiționată a acestora și la adopția copiilor greu adoptabili.

Între imaginea „copilului ideal” și cel pe care îl adoptă în cele din urmă pot exista diferențe mari (de exemplu, în privința vârstei), dar acest fapt nu pare a fi de natură să afecteze relația pe termen lung între copil și părinții adoptivi.

Persoanele care adoptă copiii deși au deja proprii copii biologici se bucură, în foarte puține cazuri, de sprijinul familiei extinse. Mai mult, atunci când se cunoaște

statutul, ceilalți membri ai societății (colegii de la școală, profesorii, vecinii) tind să-l privească diferit pe copilul adoptat, ceea ce le face pe familii să nu fie deschise în a vorbi despre adopție.

Întâlnirea cu alte familii adoptive, dintre care unele aflate în proces de re-atestare după ce au mai trecut printr-un *matching*, și împărtășirea din experiența acestora este de un real folos, contribuind la reducerea anxietății referitoare la adopție.

La *punerea în practică a deciziei*, un rol important îl joacă existența/cunoașterea unor exemple de persoane care au adoptat fără a întâmpina probleme deosebite. Sursele de informații despre procesul de adopție sunt variate – de la internet, până la accesarea serviciilor specializate din DGASPC-uri. Cei mai mulți părinți adoptivi găsesc birocratice, greoaie și lungi procedurile existente în cazul adopțiilor.

Implicații pentru politici și practica în domeniul adopțiilor

Datele de cercetare pot constitui baza pentru adaptarea actualei legislații din România pentru a răspunde unora dintre aspectele critice menționate. Astfel, pe de o parte, sunt necesare măsuri pentru mediatizarea adopției copiilor aflați în instituții rezidențiale (de vârste mai mari, cu dizabilități/ probleme de sănătate), iar pe de altă parte, este nevoie de flexibilizarea legislației pentru a acorda mai multor copii șansa de a trăi într-o familie. De asemenea, este necesară luarea unor măsuri care să permită declararea unui număr mai mare de copii ca fiind adoptabili, în condițiile în care, în ultimii ani, în mod constant, numărul de persoane/ familii apte să adopte a fost mai mare decât al copiilor adoptabili. Prin mediatizarea adopției se poate contribui și la reducerea percepției negative a opiniei publice asupra familiilor care vor să adopte. Utilizarea exemplelor pozitive poate fi o strategie de succes în promovarea adopției, nu numai în acțiunile de mediatizare, dar și prin participarea acestora la grupuri de suport pentru viitori părinți adoptivi, în cadrul DGASPC-urilor. Implicarea bisericii în promovarea adopției este puțin prezentă, iar datele de cercetare au arătat că, pentru unele familii, duhovnicul a avut un rol important în luarea deciziei de a adopta.

Implicații pentru cercetare

Viitoare cercetări pot urmări detalierea motivației de a adopta copii din categoria celor greu adoptabili, prin înțelegerea factorilor individuali, familiali, psihoemoționali și culturali specifici familiilor/ persoanelor din România. De asemenea, poate fi de interes explorarea acestor aspecte nu doar pentru familiile dornice să adopte, ci și pentru cele care nu și-au manifestat un astfel de interes, astfel putându-se evidenția și strategiile adecvate de promovare a adopției.

Anexa nr. 1**Distribuția pe regiuni de dezvoltare și județe a focus grupurilor și interviurilor realizate**

Regiune de dezvoltare	Număr focus-grupuri realizate	Număr interviuri în profunzime realizate
Nord-Vest	Cluj – 1	Cluj – 2,
Nord-Est	Vaslui – 1; Neamț – 1	Vaslui – 2; Neamț – 2
Sud-Vest	Gorj – 1	Gorj – 2
Sud-Est	Buzău – 1	Buzău – 2
Sud	Dâmbovița – 1; Teleorman – 1	Dâmbovița – 2; Teleorman – 2
Vest	Timiș – 1	Timiș – 2
Centru	Alba – 1	Alba – 2,
București-Ilfov	Sector 1 – 1; Sector 2 – 1	București , sector 2 – 2 ; sector 1 – 2
Total	11	22

Anexa nr. 2**Distribuția adopțiilor interne definitive și irevocabile, în perioada 2007–2009 și a celor selectate în eșantion**

Județ/ Sector	Adopția copilului cu măsura de protecție						Total	Eșantion calculat	Total cazuri incluse în eșantionul final
	2007	Eșantion calculat	2008	Eșantion calculat	2009	Eșantion calculat			
Alba	21	3	11	1	5	1	37	5	5
Arad	22	3	25	3	29	3	76	9	9
Argeș	46	5	49	6	38	5	133	16	16
Bacău	50	6	42	5	45	5	137	16	16
Bihor	20	2	39	5	24	3	83	10	10
Bistrița Năsăud	13	2	4	1	5	1	22	4	4
Botoșani	8	1	10	1	10	1	28	3	
Brașov	51	6	38	5	45	6	134	17	17
Brăila	8	1	11	1	4	0	23	2	4
Buzău	27	3	31	4	26	3	84	10	10
Caraș-Severin	10	1	7	1	13	2	30	4	4
Călărași	15	2	16	2	19	2	50	6	6
Cluj	22	3	32	4	31	4	85	11	11
Constanța	58	7	41	5	34	4	133	16	16
Covasna	6	1	3	0	4	0	13	1	1
Dâmbovița	34	4	28	3	29	4	91	11	11
Dolj	29	4	29	4	40	5	98	13	14
Galați	23	3	33	4	21	3	77	10	10
Giurgiu	12	1	18	2	7	1	37	4	4
Gorj	19	2	13	2	12	1	44	5	5
Harghita	5	1	4	0	6	1	15	2	2

Hunedoara	28	3	37	5	28	3	93	11	11
Ialomița	16	2	25	3	11	1	52	6	6
Iași	26	3	31	4	22	3	79	10	11
Ilfov	23	3	19	2	15	2	57	7	7
Maramureș	13	2	13	2	4	0	30	4	2
Mehedinți	13	2	9	1	11	1	33	4	4
Mureș	12	1	4	0	6	1	22	2	2
Neamț	13	2	10	1	16	2	26	5	5
Olt	18	2	7	1	19	2	44	5	5
Prahova	49	6	41	5	35	4	125	15	16
Satu Mare	10	1	9	1	16	2	35	4	2
Sălaj	9	1	9	1	4	0	22	2	4
Sector 1	6	1	8	1	6	1	20	3	3
Sector 2	43	5	45	5	24	3	112	13	13
Sector 3	26	3	19	2	20	2	65	7	7
Sector 4	15	2	24	3	12	2	51	7	7
Sector 5	15	2	8	1	7	1	30	4	4
Sector 6	28	3	22	3	12	1	62	7	7
Sibiu	4	1	4	0	14	2	22	3	3
Suceava	16	2	35	4	25	3	76	9	9
Teleorman	11	1	16	2	10	1	37	4	4
Timiș	29	4	27	3	23	3	79	10	10
Tulcea	12	1	13	2	11	1	36	4	4
Vâlcea	7	1	24	3	14	2	45	6	6
Vaslui	14	2	6	1	6	1	26	4	4
Vrancea	17	2	21	3	13	2	51	7	7
Total	972	119	970	118	831	101	2773	338	

Sursa: Oficiul Roman pentru Adopții. Numărul cazurilor incluse în eșantion a fost calculat de autori.

Notă: Față de eșantionul stabilit, nu au fost selectate cazuri din jud. Botoșani.

BIBLIOGRAFIE

1. Bejenaru, A., Adopția copiilor, în Buzducea, D. (coord.), *Asistența socială a grupurilor de risc*, Iași, Editura Polirom, 2010, pp. 197–222.
2. Cojocaru, Șt., *Domestic adoption of children currently in the protection system*, în „Revista de cercetare și intervenție socială”, vol. 21, nr. 22, Iași, Editura Lumen, 2008, pp. 73–78.
3. Crawford, K., Walker, J., Granescu, M., *Perspectives on Social Care Practice in Romania: Supporting the Development of Professional Learning and Practice*, în “British Journal of Social Work”, vol. 36, no. 3, 2006, pp. 485–498.
4. Dickens, J., *Social policy approaches to intercountry adoption*, în “International Social Work”, vol. 52, no. 5, 2009, pp. 595–607.
5. Mather, M., *Intercountry adoption*, în „Arch Dis Child”, vol. 92, nr. 6, 2007, pp. 479–482.
6. Muntean, A., Stan, V., Tomiță, M., Ungureanu, R., *Succesul unei adopții: studiu de caz*, în „Revista de Asistență Socială”, anul IX, nr. 2, 2010a, pp. 119–130.
7. Muntean, A., Stan, V., Tomiță, M., Ungureanu, R., *Familii adoptive din România: câteva remarci preliminare bazate pe cercetarea din cadrul proiectului „Factori ce influențează succesul adopției naționale” (FISAN)*, în „Revista de Neurologie și Psihiatrie a Copilului și Adolescentului din România”, vol. 13, nr. 1, 2010b, pp. 32–44.

8. Roby, J. L., Ife, J., *Human rights, politics and intercountry adoption: An examination of two sending countries*, în "International Social Work", vol. 52, no. 5, 2009, pp. 661–671.
9. Scott, D. R., Groza, V., *Romanian Adoptees: A Cross-National Comparison*, în "International Social Work", vol. 47, no. 1, 2004, pp. 53–79.
10. Selman, P., *The rise and fall of intercountry adoption in the 21st century*, în "International Social Work", vol. 52, no. 5, 2009, pp. 575–594.
11. Zanca R., Protecția copilului în România: servicii, dileme și probleme specifice, în Buzducea, D. (coord.), *Asistența socială a grupurilor de risc*, Iași, Editura Polirom, 2010, pp 81–114.
12. *Buletin statistic trimestrial – trim. IV 2010 – Protecția copilului*, MMFPS, disponibil online la <http://www.mmuncii.ro/pub/imagemanager/images/file/Statistica/Buletin%20statistic/2010/2010%20copil.pdf>.
13. *Date statistice privind adopțiile – 2005, 2006, 2007, 2008, 2009*, Oficiul Român pentru Adopții.

In the last two decades, the focus of adoption in Romania changed from international/ inter-country (in the first decade) to national adoptions. While the legislation changed in 2004 to comply with international regulations and to encourage national adoptions, the crude number of national adoptions remained relatively stable in the last five years. The number of children in residential care is still high, most of them being older than ten years and with disabilities or health conditions, which makes them "special-needs children" for adoption. The aim of the study was to identify the main characteristics of the Romanian adoptive families, the types of children preferred for adoption and of those with "special-needs", and what are the factors motivating families to adopt children older than 3 years, with disabilities and of Roma ethnic minority. The research carried out in October–November 2010 used a mixed methods approach: in-depth interviews (N=22) and focus-groups (N=11) with adoptive families and a sample of official data (N=338) from the National Register of Adoption finalised between 2007–2009. The profile of the Romanian adoptive family is aged 38–40 years old, living in a city, with incomes above average, with a medical condition (mainly infertility) and wishing to adopt a Romanian (not Roma) young child (until 3 years old), without disabilities or who lived in an institution. Special-needs children are mainly adopted by their extended family or foster carers. Implications for policy and practice are discussed, and future areas for research are proposed.

Keywords: adoption, adoption of special-needs children, national adoption, adoptive families, Romania.

Primit: 06.05.2011

Acceptat: 13.06.2011

Redactor: Iuliana Precupețu

AUTORII NUMĂRULUI 3/2011

Ioan MĂRGINEAN

Director adjunct, ICCV, prof. univ. dr., Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea București.

Marian VASILE

Cercetător științific, gr. III, dr., ICCV, București.

Gabriela NEAGU

Cercetător științific, gr. III, ICCV, București.

Flavius MIHALACHE

Cercetător științific, ICCV, București.

Cristina DÂMBOEANU

Cercetător științific, dr., Institutul de Sociologie, București.

Doru BUZDUCEA

Conferențiar universitar, dr., Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea București.

Florin LAZĂR

Asistent, drd., Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea București.

VOLUME ALE INSTITUTULUI DE CERCETARE A CALITĂȚII VIEȚII: SELECȚIE

- Politici de incluziune socială în perioada de criză economică**, Cătălin Zamfir, Simona Stănescu, Cosmin Briciu (coord.), București, Editura Expert, 2010.
- Diagnoza anuală a calității vieții**, Ioan Mărginean, Iuliana Precupețu (coord.), București, Editura Expert, 2010.
- Stiluri de viață în România postcomunistă**, Marian Vasile, Iași, Editura Lumen, 2010.
- Capital social în România începutului de mileniu**, Bogdan Voicu, Iași, Editura Lumen, 2010.
- Valori sociale ale tranziției postcomuniste**, Mălina Voicu, Iași, Editura Lumen, 2010.
- Consumul populației din România**, Mariana Stanciu (coord.), Brașov, Editura Omnia UNI SAST, 2010.
- O istorie subiectivă în sociologia românească din 1944 până în prezent**, Cătălin Zamfir, Iași, Editura Polirom, 2009.
- Introducere în sociologia familiei. Familia românească în societatea contemporană**, Raluca Popescu, Iași, Editura Polirom, 2009.
- Cercetarea politicilor sociale. Aspecte metodologice**, Ana Maria Preoteasa, Iași, Editura Lumen, 2009.
- Calitatea vieții și dezvoltarea durabilă**, Ioan Mărginean, Iuliana Precupețu, București, Editura Expert, 2008.
- Condiții de viață ale familiilor cu copii din România**, Mariana Stanciu (coord.), București, Editura Expert, 2008.
- Enciclopedia dezvoltării sociale**, Cătălin Zamfir, Simona Stănescu (coord.), Iași, Editura Polirom, 2007.
- Strategii de dezvoltare comunitară**, Iuliana Precupețu, Iași, Editura Lumen, 2007.
- Satul românesc pe drumul către Europa**, Mălina Voicu, Bogdan Voicu (coord.), Iași, Editura Polirom, 2006.
- Politici de ocupare în Europa Centrală și de Est**, Sorin Cace, București, Editura Expert, 2006.
- Ce fel de bunăstare își doresc românii**, Mălina Voicu, Iași, Editura Expert Projects, 2006.
- Calitatea vieții în România**, Ioan Mărginean, Ana Bălașa (coord.), ediția a II-a, București, Editura Expert, 2005.
- Penuria Pseudo-Modernă a Postcomunismului Românesc**, Bogdan Voicu, Iași, Editura Expert Projects, 2005, 2 vol.
- O analiză critică a tranziției**, Cătălin Zamfir, Iași, Editura Polirom, 2004.
- Fundamentări metodologice în etnopsihologie**, Mictat Gârlan, Iași, Editura Lumen, 2004
- Sărac lipit, caut altă viață!**, Manuela Sofia Stănculescu și Ionica Berevoiescu (coord.), București, Editura Nemira, 2004.
- Minimul de trai și costurile sociale: concepte operaționale în analiza calității vieții**, Adina Mihăilescu, Iași, Editura A'92, 2004.
- Dicționar de politici sociale**, Luana Pop (coord.), București, Editura Expert, 2002.
- Rromii din România**, Cătălin Zamfir, Marian Preda, București, Editura Expert, 2002.
- Structuri moderne ale consumului european**, Mariana Stanciu, București, Editura Genicod, 2001.
- Intellectualitatea română**, Laureana Urse, București, Editura Expert, 2000.
- Politici sociale în România: 1990–1998**, Cătălin Zamfir (coord.), București, Editura Expert, 1999.
- Evoluție, involuție și tranziție în agricultura României**, Gheorghe Socol, București, IRLI, 1999.
- Tineretul deceniului unu. Provocările anilor '90**, Ioan Mărginean (coord.), București, Editura Expert, 1996.
- Dimensiuni ale sărăciei**, Cătălin Zamfir (coord.), București, Editura Expert, 1995.
- Politici sociale: România în context european**, Elena Zamfir, Cătălin Zamfir (coord.), București, Editura Alternative, 1995.
- Țiganii. Între ignorare și îngrijorare**, Elena Zamfir, Cătălin Zamfir (coord.), București, Editura Alternative, 1993.

Pentru comenzi vă puteți adresa la:

EDITURA ACADEMIEI ROMÂNE, Calea 13 Septembrie nr. 13, sector 5, 050711, București, România, Tel.: 4021–318 81 06, 4021–318 81 46, Fax 4021–318 24 44; e-mail: edacad@ear.ro; adresa web: www.ear.ro

ORION PRESS IMPEX 2000 S.R.L., P.O. Box 77–19, sector 3, București, România, Tel./Fax: 4021–610 6765, 4021–210 6787, 0311 044 668; e-mail: office@orionpress.ro

S.C. MANPRESS DISTRIBUTION S.R.L., Piața Presei Libere nr. 1, corp B, et. 3, cam. 301–302, București, România; Tel./Fax: 4021–314 63 39; e-mail: abonamente@manpres.ro, office@manpres.ro; adresa web: www.romanianjournals.com