Anuarul Universităţii "Petre Andrei" din Iaşi
Fascicula: **Asistenţă Socială, Sociologie, Psihologie**
ISSN: 2248-1079 | ISSN-L: 2248-1079
Covered in INDEX COPERNICUS, IDEEAS. REPEC, SOCIONET, ECONPAPER, CEEOL

2018, Issue 21, pages: 58-87 | doi: https://doi.org/10.18662/upasw/15

Minimum Level of Education. An Analysis of the Results of Romanian Students Based on Pisa Data

[Minimum level of education. An analysis of the results of Romanian students based on PISA data]

Gabriela NEAGU [1]

[1] PhD, Senior researcher II, Research Institute for Quality of Life, Romanian Academy, gabi.neagu@iccv.ro

Abstract: The results obtained by Romanian students at international assessments (PISA, TIMSS, PIRLS) are very low compared to the other European countries. Moreover, a very large percentage of them is below the minimum level of competency for all three areas investigated by PISA: writing/reading, mathematics and science. On the occasion of these assessments, the education systems are put in a position to measure the ability to form and transmit to the students the knowledge, skills, abilities needed for full social and professional integration, in a constantly changing society and economy. In this article, we aim to focus on that category of students who fail to overcome level 2 skills, knowledge, skills on the PISA scale. The data come from PISA 2015, but also from previous assessments (PISA 2012, 2009, 2006) and the research method we will use is secondary data analysis.

Keywords: *PISA; minimum level of education; skills; equity and efficiency in education.*

How to cite: Neagu, G. (2018).Minimum level of education, An analysis of the results of Romanian students based on Pisa Data. *Anuarul Universitatii "Petre Andrei" din Iasi, Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie, 21,* 58-87. https://doi.org/10.18662/upasw/15

1. Introducere

Analiza rezultatelor obținute de elevii români la evaluările naționale și internaționale, dar și alte aspecte care țin de sistemul nostru de învățământ (rata de participare școlară la toate nivelurile de învățământ, rata de părăsire timpurie a școlii, rata de tranziție de la școală la piața muncii etc.) relevă faptul că, nu ne sunt caracteristice nici eficiența și nici echitatea în educație: o pondere redusă dintre elevii români participanți la evaluările PISA au obținut performanțe peste media OCDE în timp ce o pondere ridicată dintre ei au rezultate sub nivelul minim (nivelul 2, după clasificarea PISA). Elevii care participă la evaluarea PISA au vârsta de 15 ani, vârstă care în multe state, inclusiv în România, coincide cu finalizarea duratei obligatorii de școlarizare. Dacă în cazul elevilor care obțin performanțe educaționale pozitive continuarea școlarizării până la cel mai înalt nivel este o normalitate, supraviețuirea unui elev cu performanțe slabe peste nivelul obligatoriu de educație este o reușită în sine. Cele mai multe studii și cercetări naționale asupra situației din învățământul relevă faptul că, ratele de abandon școlar au tendința de a crește la trecerea de la un nivel la altul de învățământ iar cel mai mare risc este caracteristic elevilor din anii terminali ai unui ciclu școlar.. (Apostu et al., 2012:33).

2. Scopul studiului

În literatura de specialitate există studii (N. Mons, de exemplu) prin care s-a demonstrat că există o tipologie a sistemelor de învățământ iar modul în care sunt organizate acestea influențează rezultatele școlare ale elevilor. Intr-un sistem de învățământ puternic diferențiat există un risc mult mai ridicat al creșterii ponderii elevilor situați sub nivelul minim de cunoștințe comparativ cu sistemele caracterizate ca omogene (trunchi comun de cunoștințe pe o perioadă cât mai lungă de timp, eliminarea oricăror selecții pe durata obligatorie de școlarizare). Premisa de la care plecăm este aceea că sistemul de învățământ din România este poziționat mult mai aproape de modelul diferențiat iar acest lucru se reflectă și în ponderea ridicată a elevilor situați sub nivelul minim de competențe. Obiectivul pe care ni-l propunem este să analizăm relația dintre caracteristicile sistemului național de învățământ (mod de organizare, structură) și ponderea ridicată a elevilor situați sub nivelul minim de competențe potrivit standardelor PISA.

3. Date analizate

Datele fundamentale pe care ne vom sprijini în atingerea obiectivului stabilit provin din evaluarea PISA 2015. Pentru a evidenția anumite aspecte pe care le considerăm relevante pentru acest articol vom apela și la datele din evaluările PISA din 2000, 2006, 2009 sau 2012.

4. Cadru teoretic și metodologic

4.1 Nivel minim de educație

Conceptul a fost inspirat în special de teoriile justiției sociale (Sen, 1980, 1992) și formulat prin asociere cu mai cunoscutul *nivel minim de trai*. Principala teorie care a inspirat și care a stat la baza definirii conceputului de *nivel minim de educație* sau *nivel minim de competențe* este teoria lui A. Sen (1982, 1992). Potrivit lui A. Sen, atunci când se evaluează nivelul minim de trai trebuie luate în considerație atât bunurile, resursele pe care le deține individul cât și capacitatea, libertate acestuia de a le utiliza/valorifica. În teoria lui Sen există două concepte importante care au fost preluate și în analiza nivelului minim de educație: *functionings* prin care se înțelege faptul că individul deține o serie de elemente care îl ajută să obțină bunurile și *capabilities* prin care se înțelege că individul poate utiliza aceste elemente în deplină libertate și în acord cu modul său de viață. (Sen, 1992) În educație, abordarea lui A. Sen se traduce prin necesitatea ca o persoană să dețină competențe, cunoștințe, deprinderi de bază (*functionings*) - citit, scris, calcul - care să-i permită să se integreze socio-profesional iar prin aceasta să-și asigure un venit, să fie în măsură să ia decizii legate de viața personală, profesională, socială etc. (*capabilities*). Instituțiile internaționale (OCDE, UNSECO, UE) au preluat aceste idei și le-au utilizat nu doar în elaborarea propriilor definiții asupra a ceea ce înseamnă nivel minim de educație sau nivel minim de competențe, ci și în construirea unor sisteme de indicatori de măsurare a performanțelor educaționale ale elevilor din ciclul obligatoriu de școlarizare.

În acest articol vom utiliza ambele concepte - atât conceptul de *nivel minim de educație* cât și pe cel de *nivel minim de competențe* - cu același înțeles și aceeași semnificație.

PISA este printre puținele programe internaționale de evaluare care măsoară nivelul minim de competențe al elevilor din țările participante - inclusiv România - după o metodologie proprie. Astfel, în procesul de prelucrare și interpretare a rezultatelor este utilizată o scală de evaluare împărțită în 7 niveluri, fiecăruia corespunzându-i un anume set de

competenţe, cunoştinţe la care elevul este solicitat să facă faţă. Toţi cei care se situează la nivelul 2 sau sub acest nivel sunt consideraţi elevi care nu dispun de nivelul minim de competenţe care să le permită integrarea socio-profesională. Din punctul de vedere al PISA, această categorie de elevi ar trebui să reprezinte un semnal de alarmă pentru sistemul de învăţământ şi pentru societatea căruia îi aparţin pentru că ei nu posedă acele competenţe care să le permită în viitor să participe într-o manieră eficace şi productivă la viaţa societăţii. (PISA 2009:40)

O serie de alte studii de tip longitudinal desfășurate în țări din diferite regiuni ale lumii, semnificativ diferite nu doar geografic, ci și din punct de vedere cultural, economic etc. susțin concluziile PISA. Astfel, un studiu realizat în Canada pe populația de tineri aflați în tranziție în 2009 care au participat la testarea PISA din 2000 și s-au situat sub nivelul 2 de competențe evidențiază faptul că, aceștia nu au frecventat niveluri de învățământ post-secundare și au mari dificultăți de integrare pe piața muncii.(OCDE, 2010 apud Résultats du PISA 2015,Volume I: L'excellence et l'équité dans l'éducation,2015:279) La aceeași concluzie au ajuns și cercetătorii elvețieni: elevii care au participat la evaluarea PISA 2000 și au obținut rezultate sub nivelul 2 de competențe, în 210 se aflau în următoarea situație: 19% dintre cei care au obținut rezultate de nivel 1 nu au finalizat nivelul secundar de învățământ.(Scharenberg et al., 2014, apud Résultats du PISA 2015,Volume I: L'excellence et l'équité dans l'éducation,2015:279).

În termeni generali, *nivelul minim de educaţie* este cel prin care individul îşi însuşeşte cunoştinţele, competenţele, deprinderile care nu doar protejează colectivitatea/societatea căruia îi aparţine de costuri suplimentare, ci mai mult, permite chiar obţinerea unor efecte pozitive asupra sănătăţii, colaborării şi cooperării, în ceea ce priveşte respectarea regulilor, normelor care guvernează societatea etc. (Marinescu, 2001:38)

Analiza *nivelului minim de educație* este important și pentru că ”performanțele sistemelor școlare trebuie să fie apreciate din diferite perspective. (...) diversitatea performanțelor în relație cu o regiune sau importanța numerică a unui grup - de exemplu cei foarte <performanți> sau, dimpotrivă, cei foarte <slabi>” - trebuie să fie luată în calcul atât sub aspect cognitiv, cât și non-cognitiv”.(Demeuse & Friant, 2012: 44) De asemenea, sistemele de învățământ, au obligația, în opinia multor cercetători ”nu doar să verifice corectitudinea competiției dintre elevi, ci și să se asigure că școala permite achiziționarea unui minim de competențe tuturor elevilor

ceea ce face ca instituțiile de învățământ să contribuie la realizarea unei societăți mult mai echitabile (juste)."(Duru-Bellat, 2003:15).

4.2. Competențele cheie

Constatăm că, majoritatea definițiilor date nivelului minim de educație fac referire la însușirea unor cunoștințe, deprinderi, abilități care se situează deasupra programelor școlare specifice unei țări și vizează pregătirea individului pentru a face față, pe tot parcusul vieții, cerințelor oricărui tip de societate și economie. În ceea ce privește tipul exact de competențe pe care trebuie să și le însușească elevul și să fie capabil să le utilizeze în diverse contexte, la nivel UE au fost identificate 8 tipuri de competențe numite și competențe-cheie: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe matematice şi competențe de bază la ştiinţă şi tehnologie; competențe digitale; a învăţa să înveți; competențe sociale şi civice; spiritul de inițiativă şi antreprenoriat;conştientizare şi exprimare culturală [1] Dintre acestea, doar trei - competențe în limba maternă, competențe matametice și competențele de bază la științe - sunt considerate a fi competențele de bază. Evaluarea PISA se concetrează pe măsurarea competențelor de bază și, în fiecare ciclu de evaluare, una dintre acestea devine prioritară (de exemplu, în evaluarea PISA 2012, atenția s-a îndreptat către matematică). Pentru ca nivelul minim de educație - așa cum este definit de majoritatea specialiștilor - să poată fi măsurat, a fost nevoie de conceperea unor teste/indicatori care să se situeze la rândul lor deasupra programelor școlare naționale. Acest lucru a fost posibil odată cu lansarea PISA - *Programme for International Student Assessement* - la începutul anilor 2000.Până la lansare programului de evaluare PISA toate celelalte programe de evaluare a performanțelor elevilor (IEA, PIRLS, TIMSS) vizau conținutul programelor școlare naționale. Evaluările de tip PIRLS și TIMSS au ca obiectiv măsurarea a ceea ce și-au însușit elevii la clasă la matematică (TIMSS) și la citire/scriere (PIRLS) prin raportare la obiectivele educaționale în timp de evaluarea PISA are ca scop măsurarea modului în care elevii sunt capabili să aplice/utilizeze cunoștințele însușite.

Până în prezent nu există un consens în rândul specialiștilor asupra a ceea ce înseamnă competențe. Cercetătorii francofoni utilizează frecvent

[1] Recomandarea 2006/962/EC a Parlamentului European şi a Consiliuluii din 18 decembrie 2006 privind competenţele cheie pentru învăţareape tot parcursul vieţii, OJ L 394, 30.12.2006.

definiția potrivit căreia, ”o competență se caracterizează prin mobilizarea de resurse pentru a răspunde unei situații complexe”.(Letor & Vandenberghe, 2003:5). În articolul publicat în 2001, Letor și Vandenberghe precizează de asemenea, faptul că resursele la care se face referire în definiție sunt de ” l’ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être.” (Letor & Vandenberghe, 2003:5). Astfel, elevul poate mobiliza resurse atât din categoria celor însușite în mediul școlar cât și din cele însușite în alte medii (familie, cerc de prieteni, activități de timp liber etc.) Din aceste motive, cercetătorii recomandă ca în analiza rezultatelor elevilor să se țină cont nu doar de capacitățile individuale ale acestora, ci și de factorii de mediu - oportunitățile educaționale puse la dispoziția elevilor pentru a avea de unde să aleagă și pentru a-și atinge potențialul. (Verhoeven et al., 2009:97). În documentele publicate de Comisia Europeană este utilizată o definiție dată de Scallon: ”competențele sunt o combinaţie de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini care nu pot fi exercitate într-un mod abstract, iar însușirea, stăpânirea acestora nu poate fi verificată decât în contexte date. (Scallon, 2007, apud Raport Eurydice, 2012: 35)

O concluzie a acestor perspective asupra a ceea ce înseamnă competențele ne permite să afirmăm că, prin acestea se înțelege o combinaţie specifică de cunoştinţe, de abilităţi şi de atitudini însușite atât într-un cadrul formal cât și informal, adecvate contextului în care trăiește individul și de care are nevoie pentru dezvoltarea personală, pentru exercitarea cetăţeniei activă, pentru succesul incluziunii sociale şi a celei profesionale.

În România, introducerea competențelor ca finalități educaționale are o istorie recentă - începutul anilor 2000 - iar debutul s-a realizat cu schimbări la nivelul curricumului învățământului secundar superior. Abia din 2009 Centrul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare în Învăţământul Preuniversitar (CNCEIP) a revizuit programele şcolare pentru gimnaziu (clasele V – VIII), prin introducerea competenţelor generale şi specifice în locul obiectivelor – cadru şi al obiectivelor de referinţă. În același an, ministerul de resort a aprobat noile programe școlare pentru învățământul gimanzial (clasele V-VIII) și învățământ secundar (clasele IX-XII). Referiri la competențe se regăsesc și la nivel de legislație.În Legea Educației Naționale (art. 4) se precizează că: „Finalitatea principală a educării o reprezintă formarea competenţelor (definite ca <un ansamblu multifuncţional şi trasferabil de cunoştinţe, deprinderi/abilităţi şi aptitudini necesare în situaţii diferite>).”Dat fiind faptul că abordarea pe bază de competențe a fost introdusă destul de recent în sistemul nostru de învățământ este de așteptat ca acest aspect să influențeze rezultatele elevilor de la tesăriile internaționale:

elevii români sunt încă obișnuiți cu un alt tip de testare (în care acentrul se pune pe reproducere, redare fidelă a conținutului însușit) în timp ce evaluări precum PISA pun accent pe capacitatea elevului de a rezolva probleme utilizând cunoștințele însușite la clasă sau în afara ei. De asemenea, schimbările de la nivelul sistemului nostru de învățământ au vizat în decursul timpului și modul de organizare și structură a acestuia: prelungirea sau reducerea duratei obligatorii de școlarizare și implicit a trunchiului comun de cunoștințe, înființarea, desființarea și reînființarea învățământului profesional, libertate în alegerea instituției de învățământ (învățământ general) iar apoi condiționarea opțiunii de o serie de criterii, modificarea frecventă a regulilor după care elevii sunt repartizați în clasa a IX etc.

Schimbările de la nivelul sistemului nostru de învățământ dar și de la nivelul altor sisteme est-europene sunt considerate un impediment în realizarea unor studii comparative indiferent de domeniul supus analizei situație remarcată de către o serie de cercetători (de exemplu în relație cu analiza procesului de descentralizare): "țările în tranziție din Europa de Est practică o politică de tip « *stop and go* »: descentralizează la toate nivelurile, în toate direcțiile pentru a recentraliza apoi anumite domenii de educație câțiva ani mai târziu.Pentru a evalua în termeni de descentralizare sistemele educaționale (..) este foarte dificil". (Mons et al., 2004:82)

4.3." Efectul școală"

Capacitatea indivizilor de a transforma competențele, cunoștințele, deprinderile - *functionings* - în *"libertate reală "*(Verhoeven & all, 2009) *sau capabilities* depinde și de sistem sau este influențată și de caracteristicile sistemului de învățământ.

În literatura de specialitate s-au remarcat numeroase perspective, puncte de vedere care explică modul în care particularități ale sistemului de învățământ influențează rezultatele școlare ale elevilor. Între cele mai cunoscute se numărăr curentul SER (*"School effectiveness research"*). Începuturile preocupărilor privind efectul pe care-l poate avea școala asupra rezultatelor elevului poate fi stabilit în anii "60, mai exact în raportul sociologului american J. Coleman, „Equality of Educational Opportunity". În urma unei cercetări ample asupra populației de vârstă școlară din SUA, Coleman ajunge la concluzia că "school make difference": elevii defavorizați din punct de vedere socio-familial, economic, etnic obțin rezultate școlare mai bune dacă frecventează școli considerate performante. Ideea este reluată în anii "80 și duce la formarea curentului "*School effectiveness* "(Thrupp, 1999)

care susține că sistemul de învățământ în general influențează performanțele elevilor. Abordând relația dintre elev și educație dintr-o perspectivă diferită față de cele tradiționale - în care originea socială a elevului determina performanțele școlare ale acestuia - curentul SER susține ideea că sistemul de învățământ în ansamblu său, prin caracterisiticile sale structurale, organizaționale și de conținut este cea responsabil de nivelul performanțelor atinse de elev. Așa cum o arată și denumirea - *School effectiveness research* - susținătorii săi pun accent pe eficiență: ce anume trebuie să-și însușească elevii pentru a deveni performanți și cum trebuie acționat din interiorul școlii pentru a crește eficiența în educație. În ceea ce privește răspunsul la prima întrebare - ce nume trebuie să-și însușească elevii - stabilirea unor competențe, cunoștințe de bază reprezintă una dintre cele mai agreate soluții. R. Normand este de părere că acest curent este apropiat de un altul - *«school improvement»*. În timp ce primul curent de gândire - *school effectiveness* -punne accent pe măsurare, al doilea vizează schimările din cadrul școlilor astfel încât acestea să devină eficiente și de calitate. (Normand, 2006) Între schimbările susținute de adepții acestor curente se numără: prelungirea cât mai mult a duratei obligatorii de școlarizare, adoptarea unui trunchi comun de cunoștințe pe durata învățământului obligatoriu, eliminarea selecțiilor precoce, înlocuirea repetenției și a corigenției cu sprijin personalizat pentru elevii cu dificultăți în învățare etc.

4.4. Tipologia sistemelor de învățământ

Sistemele de învățământ, nu doar din UE, ci din întreaga lume, sunt extrem de diferite și reflectă particularitățile naționale, cultura și tradițiile unui țări. Este și unul din motivele pentru care la nivel UE nu avem în momentul de față o politică europeană comună la nivel de educație așa cum există în alte domenii (economie, agricultură, transport etc.). Totuși, specialiștii în domeniul educației au identificat o serie de elemente comune ale sistemelor de învățământ care i-au încurajat să propună anumite tipologii iar această abordare a devenit una dintre principalele metode de comparație internațională. (Ghesquiere, 2013:73)

În literatura de specialitate există diferite clasificări ale sistemelor de învățământ. Unii cercetători (Zachary et al, 2002; Draelants, 2002) vorbesc despre două tipuri: modelul nordic (Danemarca, Islanda, Finlanda, Norvegia, Suedia) numit și modelul sistemului de învățământ integrat și modelul sistemului diferențiat (Germania, Austria, Elveția, Luxembourg). În opinia acestor cercetători, pe intervalul *model integrat - model diferențiat* există

numeroase alte combinații: sisteme de învățământ care aplică pentru o perioadă (nivelul primar- gimnazial) un trunchi comun de cunoștințe urmat de selecția elevilor pentru nivelul secundar de învățământ (Franța, Italia, Spania, Grecia, România etc.) sau sisteme în care apar criterii de selecție la toate nivelurile de învățământ însă mai puțin restrictive (Olanda).

O altă clasificare a sistemelor de învățământ este cea realizată de expertul OCDE, Nathalie Mons (Mons, 2007) care împarte sistemele în patru mari categorii:

- model bazat pe separare în care elevii sunt repartizați pe grupe de nivel, pe filiere școlare;
- modelul bazat pe integrare "*à la carte* " caracterizat printr-un trunchi comun de cunoștințe pe o durată de școlarizare lungă (cel puțin până la 16 ani);
- modelul integrării uniformizate are la bază un trunchi comun de cunoștințe, dar și o rată a repetenției ridicată;
- modelul integării individualizate, trunchi comun de cunoștințe, rată de repetenție foarte scăzută.

Fiecare dintre aceste tipologii și modele de sisteme de învățământ au anumite particularități însă ceea ce ne interesează - ținând cont de obiectivul articolului de față - este modul în care tipul de sistem de învățământ funcțional într-o țară, influențează creșterea sau reducerea ponderii elevilor aflați sub pragul minim. Pentru că tipologia propusă de N.Mons este mult mai detaliată am optat pentru aplicarea acestui model în analiza de față.

Dintre cele patru modele de organizare a sistemelor de învățământ cel denumit *modelul intregării individualizate* are mai multe caracteristici susceptibile să conducă un număr mai mare de elevi către reușita școlară comparativ cu celelalte trei tipuri. În ceea ce privește sistemul de învățământ din România, dacă ținem cont de criteriile stabilite de Mons, apreciem că se încadrează în primul model: model bazat pe separare. Acest model, în opinia multor cercetători (Mons, 2007; Duru-Bellat et al., 2004; Gorard & Smith, 2004) accentuează diferențele socio-economice, culturale cu care elevii intră în școală prin separarea lor precoce pe niveluri, pe filiere, prin practicarea repetenției, a corigenției ca mijloace de sancționare a elevilor pentru rezultatele școlare slabe încă de la nivelul primar.

4.5. Metode de analiză

Datele la care vom face apel sunt obținute prin desfășurarea unor cercetări internaționale în rândul elevilor și al cadrelor didactice dar și al

populației adulte a României (părinții elevilor) de către OCDE și partenerii săi din fiecare țară participantă la evaluarea PISA. Având în vedere faptul că, aceste cercetări au fost realizate în alte scopuri decât cel stabilit în articolul de față, metoda de cercetare pe care o vom utiliza este analiza de date secundare.

În termeni generali, analiza de date secundare presupune 'the study of specific problems through analysis of existing data which were originally collected for another purpose' (Glaser 1963:11 apud Smith, 2006) O altă definiție aparținând lui Hakim este cea potrivit căreia "secondary data analysis is any further analysis of an existing dataset which presents interpretations, conclusions or knowledge additional to, or different from, those produced in the first report on the inquiry as a whole and its main results". (Hakim 1982a:1, apud Smith, 2006:10). Analiza secundară de date este o metodă frecvent utilizată în lucrările care au avut ca temă de interes educația. În lucrarea "Using Secondary Data in Educational and Social Research" (2006) autoarea, Emma Smith. amintește unele dintre cele mai cunoscute și importante cercetări ale căror date au fost analizate prin această metodă: cercetarea coordonată de către J. Coleman în SUA în 1964 (Equality of Educational Opportunity"), cercetarea "Pygmalion in the Classroom" aparținând americanilor Rosenthal și Jacobsen desfășurată la sfârșitul anilor "60 sau "Origins and Destinations:Family, Class and Education in Modern Britain"(Smith, 2006). Și datele PISA au făcut de nenumărate ori obiectul unor analize în care autorii au urmărit atingerea unor obiective diferite față de scopul inițial al cercetării. (Bottani & Vrignaud, 2005; Bautier et al., 2004;)

4.6. Limite metodologice

Una dintre primele limite metodologice o reprezintă faptul că, datele utilizate sunt culese în cu totul alt scop decât cel pe care ni l-am propus, fapt care limitează posibilitățile de exploatare și analiză a lor. Un alt aspect specific evaluării PISA îl reprezintă eșantionul selectat pentru aplicarea chestionarului - eșantion reprezentativ la nivel de vârstă (15 ani-16 ani) - și nu la nivel de instituții de învățământ, nivel de școlarizare, tip de specializare, mediu de rezidență etc. Acest fapt poate ridica anumite probleme în condițiile în care analiza de față se va concentra pe impactul factorilor interni, specifici școlii asupra nivelului de performanță al elevilor. Cea mai mare parte a datelor sunt obținute prin chestionare aplicate elevilor motiv pentru care unii cercetători sunt de părere că poate reprezenta o problemă serioasă în analiza datelor având în vedere că, datorită vârstei, cunoștințelor și experiențelor limitate, elevii se pot înșela asupra unor aspecte care țin de

nivelul de dotare al școlii, nivelul de pregătire al personalului didactic sau chiar asupra propriei lor situații socio-economice și familiale (veniturile gospodăriei, nivelul de dotare al gospodăriei din care provin etc.). Unii cercetători (Duru- Bellat, 2003) avertizează asupra dificultăților de a realiza analize comparative între țările participante în ceea ce privește nivelul performanțelor elevilor pentru că, "eficacitatea unui sistem de învățământ poate fi determinată de utilizarea unor bune metode de predare-învățare, de structuri educaționale care favorizează echitatea dar poate fi, de asemenea și rezultatul mediului familial al copilului măsurat în termeni de capital uman și resurse financiare. Performanțele elevilor pot fi de asemenea rezultatul a ceea ce acesta învață din societate, din mass-media, din contactele cu cei de vârsta lui sau din orice alte experiențe extrașcolare"(Duru-Bellat, 2003:5) Observațiile cercetătorului francez sunt cu atât mai relevante, cu cât în articolul de față ne vom concentra pe efectele interne, specifice sistemelor de învățământ asupra performanțelor elevilor și mai puțin pe impactul efectelor exterioare școlii. De reținut de asemenea și faptul că, în rezolvarea problemelor/exercițiilor din testele PISA elevii au posibilitatea de a valorifica informații, cunoștințe care au fost insușite și în alte medii decât cel școlar. Pentru un evaluator dar și pentru un cercetător este însă foarte dificil dacă nu imposibil să determine cu exactiatate în ce măsură și de unde provin soluțiile/răspunsurile elevilor: din ceea ce și-au însușit în școală, din ceea ce au învățat în mediul familial, social sau din combinarea acestora.

O altă limită metodologică o reprezintă eșantionul de țări. La evaluarea PISA participă peste 60 de state cu niveluri de dezvoltare socio-economică, sisteme politice foarte diferite. Pentru a reduce impactul acestor diferențe am selectat doar un număr restrâns de state din cele peste 60 participante, criteriul utilizat fiind apartenența țării participante la UE. Chiar dacă dintre statele participante la PISA am selectat doar țările membre UE, diferențele dintre ele sunt foarte mari și cu implicații asupra performanțelor elevilor. O diferență importantă o reprezintă nivelul de dezvoltare economică fapt care le permite țărilor bogate să investească mai mult în educație - condiții de învățare, formarea personalului didactic, nivel de dotare tehnico-materială a instituțiilor de învățământ etc. - comparativ cu țările sărace. Conținutul învățământului este - în special în fostele state comuniste - în curs de reorganizare pe criterii moderne, adecvate caracteristicilor și cerințelor societății tehnologizate și economiei de piața. Efectele reformelor

la nivelul sistemelor de învățământ se resimt după generații și pot, în multe, cazuri să ”scape” acestui tip de evaluări.

5. Analiza datelor. Discuţii

5.1. Aspecte generale

Eșantionul de elevi care a fost evaluat în cadrul PISA provin din școli diferite din țările participante la evaluare - școli bune și școli mai puțin bune, școli din mediul rural dar și din mediul urban - de la niveluri diferite de învățământ: nivel gimanzial (clasele VII-VIII în România) și nivel secundar (clasele IX -IX în România), din instituții de învățământ publice și instituții de învățământ private având în vedere că selecția s-a realizat în funcție de vârstă (elevi cu vârsta de 15-16 ani). Elevii care au obținut performanțe educaționale sub nivelul 2 se regăsesc în oricare dintre aceste instituții de învățământ și în ambele niveluri de școlarizare atât la nivelul sistemului de învățământ din România cât și la nivelul altor sisteme din UE participante la evaluare. Importantă este ponderea lor în fiecare dintre acestea și mai ales cât de responsabilă este școala pentru prezența lor mai numeroasă într-un sistem de învățământ. Punctul de plecare al analizei de față îl reprezintă rezultatele obținute de elevii români la evaluările PISA la care au participat din 2003 până în 2015 comparativ cu celelalte state participante. Chiar dacă în majoritatea situațiilor ne vom concentra pe rezultatele evaluării din 2015, această opțiune nu va influența analiza de față pentru că, diferențele de rezultate de la o evaluare la alta nu sunt semnificative.

Tabel 1 - Ponderea elevilor situați sub nivelul 2 de competențe (%)

	2000	2006	2009	2015
Belgia	19	19,44	17,7	12,7
Bulgaria	40,3	51,1	41	29,6
Cehia	17,5	24,8	23,1	13,7
Danemarca	17,9	16	15,2	7,5
Germania	22,6	20	18,5	9,8
Estonia	:	13,6	13,3	4,7
Irlanda	11	12,1	17,2	6,8

Grecia	24,4	27,7	21,3	20,7
Spania	16,3	25,7	19,6	10,3
Franța	15,2	21,7	19,8	14,8
Italia	18,9	26,4	21	12,2
Cipru	:	:	:	:
Lituania	30,1	21,2	17,6	15,3
Letonia	:	25,7	24,3	10,5
Luxemburg	35,1	22,9	26	17,0
Ungaria	22,7	20,6	17,6	18,5
Malta	:	:	:	21,9
Olanda	9,5	15,1	14,3	10,9
Austria	19,3	21,5	27,5	13,5
Polonia	23,2	16,2	15	8,3
Portugalia	26,3	24,9	17,6	10,7
România	**41,3**	**53,5**	**40,4**	**24,3**
Slovenia	:	16,5	21,2	8,2
Slovacia	:	27,8	22,3	20,1
Finlanda	7	4,8	8,1	6,3
Suedia	12,6	15,3	17,4	11,4
Marea Britanie	12,8	19	18,4	10,1
Croația	:	21,5	22,5	14,5
Islanda	14,5	20,5	16,8	13,2
Norvegia	17,5	22,4	14,9	8,9

Sursa: PISA, 2000, 2006, 2009, 2015 (: lipsă date)

O analiză a relației dintre modelul de sistem de învățământ în care se încadrează fiecare țară și ponderea elevilor situați sub pragul minim de educație relevă faptul că ponderea acestora este mai ridicată în cazul

modelului bazat pe separare așa cum reiese din Tabelul 1. Observăm că unele dintre sistemele de învățământ ce fac parte din modelul bazat pe separare aparțin unor arii culturale apropiate, au niveluri de dezvoltare socio-economică dintre cele mai ridicate din UE (Germania, Austria, Luxembourg) ceea ce înseamnă că diferențele de performanță educațională nu sunt generate doar de particularitățile culturale și de cele socio-economice. Prin comparație cu toate celelalte state membre UE, în România se înregistrează cel mai mare procent de elevi aflați la nivelul 2, adică sub nivelul minim de educație din 2000 până în 2015 (Tab 1). De asemenea, comparativ cu rezultatele celorlalte evaluări, în 2015, la nivelul majorității statelor participante acest procent de elevi s-a redus semnificativ însă, în continuare, România se situează într-o poziție defavorabilă.

Evaluarea PISA se realizează pe trei domenii de competență - citit/scris, matematică și științe - și pentru fiecare dintre ele este măsurată ponderea elevilor situați sub nivelul minin de educație.

Tabelul 2 Ponderea elevilor situați sub pragul minim de competențe în 2015 (%)

2015		citit/scris	matematică	științe
model bazat de separare	Austria	22,5	21,8	20,8
	Belgia	19,5	20,1	19,8
	Bulgaria	41,5	42,1	37,9
	Germania	16,2	17,2	17,0
	Luxembourg	25,6	25,8	25,9
	România	**38,7**	**39,9**	**38,5**
	Slovenia	15,1	16,1	15,0
	Slovacia	32,1	27,7	30,7
	Olanda	18,1	16,7	18,5
	Ungaria	27,5	28,0	26,0
	Cehia	22,0	21,7	20,7
	Croația	19,9	32,2	24,6

	Irlanda	10,2	23,6	15,3
modelul integrării "à la carte"	Marea Britanie	17,9	21,9	17,4
modelul integrării uniformizate	Franța	21,5	23,5	22,1
	Spania	16,2	22,2	18,3
	Italia	21,0	23,3	23,2
	Portugalia	17,2	23,8	17,4
	Grecia	27,3	35,8	32,7
modelul integrării individualizate	Islanda	22,1	23,6	25,3
	Danemarca	15,0	13,6	15,9
	Polonia	14,9	17,2	16,3
	Norvegia	14,9	17,1	18,7
	Suedia	18,4	20,8	21,6
	Finlanda	11,1	13,6	11,5
	Estonia	10,6	11,2	8,8
	Letonia	17,7	21,4	17,2
	Lituania	25,1	25,4	24,7

Sursa: PISA, vol I, 2015

Analiza datelor (Tab 2) relevă faptul că, la nivelul fiecărei țări, nu există diferențe foarte mari în ceea ce privește ponderea elevilor situați sub nivelul minim pe domeniile evaluate. Altfel, spus, un elev care nu reușește să depășească nivelul minim la citit/scris nu poate să atingă un nivel mai ridicat al performanțelor în matematică sau/și în științe. O altă observație este aceea că, pe ansamblu, diferențele dintre țări, pentru oricare dintre domeniile evaluate, sunt mult mai reduse în cazul modelului integării individualizate și mult mai ridicate în cadrul modelului bazat pe separare. (Tab 2)

Tabel 3 Factori care influențează performanțele elevilor (%)

2015		Variația performanțelor elevilor în știință explicate prin SESC (%)[1]	Variația inter-școală - rezultate la științe - (%)[2]	Varianția intra-școală - rezultate la științe - (%)[2]
Media OCDE		**12,9**	**30,1**	**69,0**
model bazat de separare	Austria	15,9	45,9	58,8
	Belgia	19,3	49,0	61,4
	Bulgaria	16,4	58,8	55,9
	Germania	15,8	47,5	61,2
	Luxembourg	20,8	38,6	75,2
	România	**13,8**	**26,7**	**42,3**
	Slovenia	13,5	48,0	51,2
	Slovacia	16,0	47,0	58,9
	Olanda	12,5	65,2	47,9
	Ungaria	21,4	56,6	45,5
	Cehia	18,8	43,8	55,0
	Croația	12,1	33,2	55,6
	Irlanda	12,7	11,5	76,2
modelul integrării ”à la carte”	Marea Britanie	10,5	24,3	85,9
modelul integrării uniformizate	Franța	20,3	w	w
	Spania	13,4	11,5	74,4
	Italia	9,6	40,2	52,6
	Portugalia	14,9	22,0	72,8

	Grecia	12,5	32,9	59,7
modelul integrării individualizate	Islanda	4,9	3,7	91,7
	Danemarca	10,4	12,9	77,3
	Polonia	13,4	12,9	77,5
	Norvegia	8,2	8,1	94,8
	Suedia	12,2	17,7	96,3
	Finlanda	10,0	8,0	93,4
	Estonia	7,8	16,6	70,9
	Letonia	11,6	12,2	61,3
	Lituania	8,7	31,0	61,4

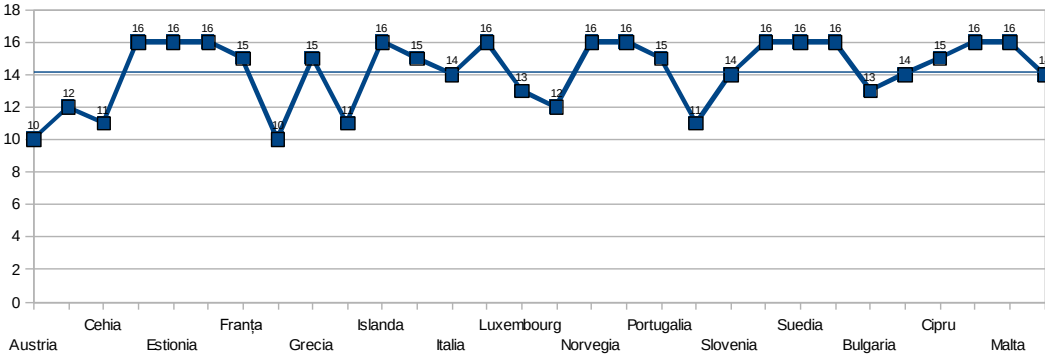
Sursa: PISA, Vol 1 2015 (1 - Tabelul I.6.3a, 2015:420; 2- Tabel 1.6.9, 2015:427; w= lipsă date)

În Tabelul 3 am selectat o serie de indicatori care pot explica diferențele de performanță dintre elevi atât din perspectiva unor factori exteriori școlii (mediul socio-economic și familial de proveniență al elevelului, măsurat printr-un indicator specific PISA- indicatorul SESC) și factori interni sau specifici școlii (variația perfomanțelor datorate diferențelor dintre școli și cele rezultate din diferențele din interiorul aceleiași școli). Observăm astfel că, orginea socio-economică a elevilor are o influență mai mare la nivelul sistemelor de învățământ care aparțin modelului bazat pe separare în timp ce, în cazul sistemelor aparținând modelului integării individualizate, variația performanțelor elevilor în știință, explicate prin SESC se situează în toate țările sub media OCDE.(Tab 2). De asemenea, în cazul tuturor sistemelor de învățământ, indiferent de modelul căruia îi aparțin, variația inter-școală este cu mult mai scăzută comparativ cu variația intra-școală.(Tab 3). Totuși, la nivel de variație intra-școală, observăm că influența acesteia asupra performanțelor elevilor este mult mai redusă în cazul sistemelor de învățământ aparținând modelului bazat pe integrare individualizată.(Tab 3) Una dintre explicații este aceea că, în aceste țări (Danemarca, Suedia) elevii care întâmpină probleme în însușirea de competnețe, cunoștințe beneficiază de un program educațional individualizat, adecvat posibilităților și nevoilor lor. În aceste sisteme de

învățământ planurile individuale de dezvoltare (PID) sunt obligatorii pentru toate școlile și au ca principal obiectiv nu doar identificarea obiectivelor individuale de învățare, ci și construirea de strategii personalizate de combatere a dificultăților și lacunelor în învățare.(Shewbridge& all, 2011) Influența redusă a variației inter-școală asupra performențelor elevilor relevă și un alt aspect: originea socio-economică a elevilor nu mai reprezintă un factor de risc major pentru elevi. În ceea ce privește sistemul de învățământ din România, valorile înregistrate de indicatorii selectați (Tab 3) cel puțin, teoretic relevă o situație favorabilă. În realitate însă, influența indicatorului SESC este mai redusă comparativ cu celelalte sisteme din grupa modelelor bazate pe separare pentru că România este una dintre cele mai slab dezvoltate economii comparativ cu celelalte țări, cu o populație care se confruntă în marea ei majoritate cu probleme grave de natură socio-economică. Variația inter-școală și cea intra-școală au un impacat mai redus la nivelul sistemului nostru de învățământ comparativ cu celelalte sisteme din modelul bazat pe separare, tocmai datorită faptului că situația din școli reflectă în general situația din societate: nivel redus de dotare tehnico-materială a școlilor, facilități modeste pentru cadrele didactice de a urma cursuri de formare și dezvoltare perofesională etc. O analiză în detaliu a situației sistemului de învățământ din România ne relevă și alte aspecte susceptibile a influența ponderea ridicată a elevilor situați sub nivelul minim de educație: selecția precoce a elevilor, practicarea repetenției și a corigenției, o organizare pe filiere (teoretic și profesional) începând cu finalul gimnaziului (clasa a VIII-a).

5.2. Aspecte specifice sistemului de învățământ din România - vârsta primei selecții

Dacă analizăm situația la nivelul tuturor sistemelor de învățământ din UE, observăm (Fig.1) că vârsta medie a primei selecții se produce la 14-15 ani.



Sursa: PISA, vol II, 2015:389

Figura 1 Vârsta elevilor la prima selecție

O analiză comparativă (Fig 1) relevă însă faptul că vârsta primei selecții este mult mai redusă în sistemele de învățământ bazate pe separare (Austria - 10 ani, Germania - 10 ani) în timp de în sistemele aparținând modelului bazat pe integrare individualizată, vârsta primei selecții are loc către finalul duratei obligatorii de școlarizare (Finlanda - 16 ani,Damenarca - 16 ani, Suedia-16 ani).

Prima selecție a elevilor români are loc la finalul clasei a VIII-a (vârsta de 14-15 ani) și constă într-o testare la două discipline (limba română și matematică). Această testare are o miză foarte importantă atât pentru elevi cât și pentru cadrele didactice: elevii sunt orinentați în funcție de rezultatele obținute către filiere educaționale diferite (învățământ liceal teoretic, vocațional sau învățământ profesional) iar cadrele didactice și chiar instituțiile școlare sunt evaluate în funcție de rezultatele obținute de elevi la testările naționale.Dat fiind faptul că miza testărilor naționale este cu mult mai importantă decât cea a testărilor PISA, interesul elevilor și al cadrelor didactice pentru acestea din urmă este foarte redus. Continuarea școlarizării la nivelul superior de învățământ depinde în România de orientarea elevului într-o instituție de învățământ secundar (clasele IX-XII) de prestigiu și în consecință de obținerea unui rezultat bun la testările naționale.Rezultatele nefavorabile la testările PISA nu au nici un impacat asupra carierei personalului didactic sau asupra pozițiilor pe care le ocupă aceștia (director de școală, inspector școlar) însă, rezultatele slabe la evaluările naționale atrag după ele sancțiuni financiare, pierderea poziției profesionale sau chiar închiderea instituțiilor de învățământ. Analiza relației dintre rezultatele obținute de elevi la tesările internaționale (PISA, TIMMS, PIRLS IEA) și

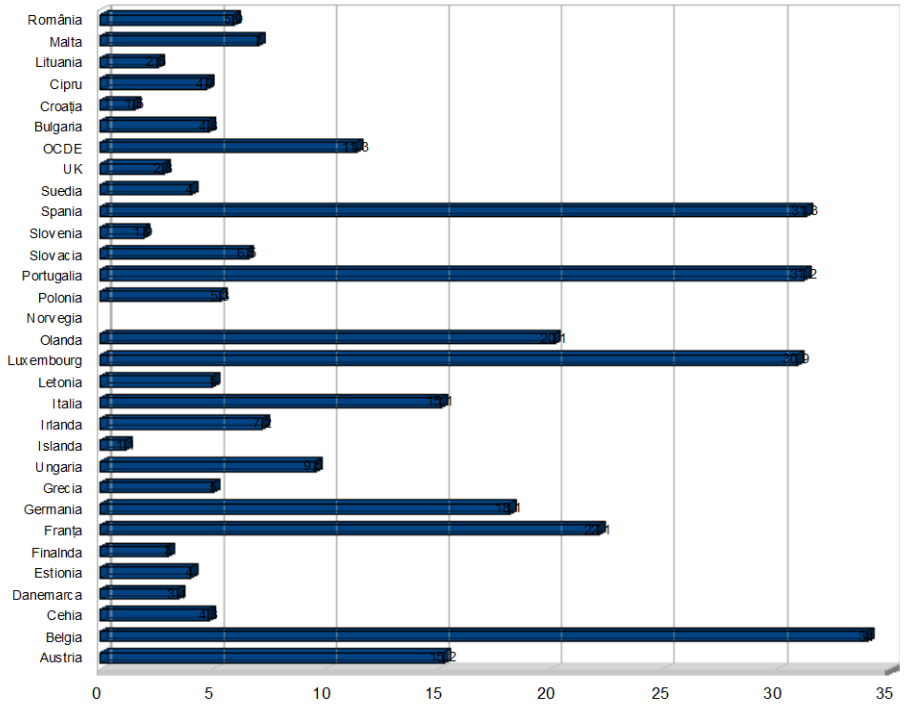
vârsta primei selecții a fost relevat și în alte studii și cercetări. Astfel, cercetătorii (Zachary & all, 2002) au ajuns la concluzia că rezultatele la matematică ale elevilor din sistemele de învățământ caracterizate printr-o structură unică și un trunchi de cunoștințe pe o perioadă mai lungă de timp sunt mai bune comparativ cu ale elevilor care frecventează un sistem de învățământ caracterizat printr-o selecție prematură și mai puțin dependent de factorii exteriori școlii (nivelul de educație al părinților, situația socio-economică a familiei etc). La aceeași concluzie ajunge și sociologul american Crahay (2003): rezultatele obținute de elevi la testele de matematică (TIMMS) dar și cele obținute la scriere (IEA) sunt mai ridicare iar sistemele de învățământ mai eficiente dacă aplică cât mai târziu orice formă de selecție la elevilor. De asemenea, în ceea ce le privește pe cadrele didactice, analizele la nivel UE (de exemplu, Eurydice, 2012) au evidențiat faptul că, școala eficientă este aceea în care personalul didactic este convins că poate influența în bine capacitatea elevilor de a învăța iar existența acestei convingeri are efecte și asupra cadrului didactic: obținerea de rezultate pozitive întărește încrederea cadrului didactic în eficiență. Concluziile studiilor realizate până în momentul de față ar trebui să conducă la convingerea că nu doar pentru elevii care au probleme în învățare sunt necesare planuri individuale de dezvoltare, ci și pentru personalul didactic. Perioda de școlarizarea, în special la nivelurile de bază (nivel primar) permite identificarea dificultăţilor de învățare cu care se confruntă elevul, existenaț sau nu a unor aptitudini, înclinații fapt care-i poate determina pe copii să dezvolte strategii inadecvate şi concepţii greşite, care pot deveni obstacole pe termen lung în calea învăţării (Eurydice, 2012). Într-un studiu realizat de OCDE asupra sistemului de învățământ din România (Kitchen & all, 2017) se arată că, evaluările cu miză mare, așa cum sunt examenele de la final de clasă a VIII-a și a XII-a influențează foarte mult și motivația pentru învățare. Nu doar că elevii se concentrează pe disciplinele la care vor susține testarea națională, dar acest tip de testare favorizează abandonul școlar și induce la elevii defavorizați sau în cazul celor cu probleme de învățare sentimentul că nu vor reuși niciodată în educație și în viață.(Kitchen & all, 2017:107)

Pe durata învățământului obligatoriu elevii nu pot fi excluși din sistem dar aceasta nu înseamnă că sunt toți interesați de achiziționare de cunoștințe, competențe. Cei care provin în special din medii defavorizate, din mediul rural sunt foarte puțin sau deloc motivați să învețe pentru că sunt conștienți de faptul că șansele lor de a rămâne în sistem, dincolo de nivelul obligatoriu, sunt limitate. În România, datele arată că elevii din mediul rural,

cei din ciclul gimnazial, populaţia şcolară masculină, elevii aflați în clasele de început de ciclu gimnazial înregistrează cele mai ridicate valori ale abandonului şcolar: 2,3% rată de abandon școlar la nivelul învăţământului gimnazial din mediul rural, 2,1,% rata de abandon școlar în rândul băieților din gimnaziu și 2,4% rată de abandon școlar respectiv la nivelul claselor I, a II-a și a V-a. (MEC, 2016:18) Aceste caracteristici care țin de mediul de proveniență al elevului - deci exterioare școlii - sunt potențate de condițiile de învățare oferite de școală: școlile din mediul rural oferă condiții mai puțin favorabile învățării (dotarea tehnico-materială deficitară, nivel mai redus al personalului didactic calificat, fluctuații ale personalului didactice etc.), instituțiile de învățământ profesional sunt mai puțin prestigioase comparativ cu cele de teoretice iar acestea din urmă deschid calea către învățământul superior etc. Elevii care frecventează o "școală bună" adică o școală în care cele mai multe cadre didactice sunt cotate ca fiind bune, condițiile de învățare asigurate de către școală sunt percepute ca fiind cel puțin satsifăcătoare, caracteristicile "compoziției" socio-economice, familiale, culturale ale colectivelor de elevi sunt apreciate pozitiv etc. au, potrivit studiilor (Eurydice 2012), tendința de a-și îmbunătăți percepția asupra lor, de a le crește stima de sine și, ca o prima consecință, obțin și rezultate școlare mai bune.

5.3. Aspecte specifice sistemului de învățământ din România - repetenția

Deși oficial, în multe dintre sistemele de învățământ din UE, repetenția este admisă încă de la nivelul primar (clasele I-IV) rareori este pusă în practică. Decizia ca un elev să repete anul școlar aparține în cele mai multe cazuri personalului didactic însă, foarte multe dintre ele s-au convins că efectele repetenției sunt departe de cele pentru care a fost permisă: elevul nu numai că acumulează mai bine și mai multe cunoștințe atunci când este în situația de a repeta un an de școlarizare, ci este și marcat din punct de vedere psiho-afectiv și social. Majoritatea lucrărilor din domeniul științelor educației și psihologiei au demonstrat că încurajarea, susținerea au efecte pozitive mult mai mari asupra elevilor decât pedeapsa sau sancțiunea.



Sursa: PISA, vol II 2015:390

Figura 2
Rata repetenției în țările UE (%)

Rata repetenției este, potrivit datelor PISA 2015 (Fig 2) mult mai ridicată în sistemele de învățământ aparținând modelului bazat pe separare (Austria, Belgia, Germania) în timp ce în altele sisteme de învățământ (Norvegia, de exemplu) nu există elevi repetenți. La fel ca în Norvegia și în alte sisteme aparținând modelului integării individualizate, rata repetenției se apropie de zero.(Fig 2)

În sistemul de învățământ din România se practică repetenția și corigența ca forme de sancționare a pregătirii nesatisfăcătoare a elevilor chiar dacă în proporții reduse (Fig 2). Ceea ce este însă foarte grav e faptul că, elevii aflați în situație de repetenție sunt cei care frecventează școli cu un nivel al prestigiului mai redus și, mai ales, că acest fenomen nu sancționează neapărat performențele scăzute la învățătură. Studii realizate în România (de exemplu, Neagu, 2012) au pus în evidență că, la nivelul sistemului nostru de învățământ, repetenția este utilizată și în alte scopuri: pentru a elimina din

clasă elevi proveniți din medii socio-economice, culturale, etnice etc. defavorizate, pentru a păstra sau reduce numărul de posturi didactice dintr-o instituție de învățământ etc. Practic, fluxul de elevi se modifică nu în funcție de interesele majore de natură educațională ale elevilor, ci în funcție de interesele școlii și ale personalului diactic. În Raportul PISA sunt exemplificate o serie de studii ale unor cercetători (Jussim &all, 2009; Stiggins & Conklin, 1992; Brookhart, 2009; Docan, 2006; Guskey, 2004, as cited by PISA 2009:107) care au demonstrat că, la nivelul școlii dar și la nivel de clasă, notele pe care le primesc elevii, faptul de a fi sau nu în situație de repetenție sau corigență le pot influența comportamentul și atitudinea față de învățare: elevii aflați în situație de eșec școlar au tendința de a acorda mai puțină atenție educației, de a se implica mai puțin în activitățile educaționale.

Tabel 4 Repetenției în funcție de statutul socio-economic al școlii* (%)

2015		quintila inferioară	quintila superioară
Media OCDE		**19,2**	**4,9**
model bazat de separare	Austria	22,1	9,6
	Belgia	59,3	9,9
	Bulgaria	32,1	8,0
	Germania	30,7	9,7
	Luxembourg	45,5	11,7
	România	**10,6**	**1,2**
	Slovenia	4,1	0,2
	Slovacia	19,5	1,0
	Olanda	28,6	12,7
	Ungaria	24,2	3,2
	Cehia	10,4	1,5
	Croația	2,7	0,3
	Irlanda	9,1	4,7
modelul integrării "à la carte"	Marea Britanie	4,5	1,6

modelul integrării uniformizate	Franța	56,3	2,9
	Spania	45,6	11,6
	Italia	27,4	4,4
	Portugalia	53,3	11,1
	Grecia	13,7	1,1
modelul integrării individualizate	Islanda	1,6	1,1
	Danemarca	5,0	2,1
	Polonia	6,7	3,1
	Norvegia	0	0
	Suedia	6,0	2,5
	Finlanda	3,9	2,3
	Estonia	7,0	2,6
	Letonia	5,4	0,6
	Lituania	9,8	2,0

*Sursa: PISA, vol II, 2015:392 (*statutul socio-economic este măsurat prin indicele PISA - SESC)*

Statul socio-economic al școlii este dat de cel al majorității elevilor care o frecventează: cu cât elevii provin în marea lor majoritate din medii socio-economice defavorizate și instituțiile de învățământ sunt clasificate în categoria ”școli defavorizate”. Prin datele PISA 2015 (Tab 4) s-a analizat și relația dintre rata repetenției și tipul de instituție de învățământ iar rezultatele sunt evidente: cu excepția Norvegiei, în toate celelalte state, rata repetenției este mult mai ridicată în școlile defavorizate. Analizând această relație - repetenție - tip de școală - în funcție de modelul căruia îi aparțin sistemele de învățământ observăm nu doar că ratele de reptenție sunt mai mici în cazul modelului integării individualizate, ci și că diferențele dintre ”școlile favorizate” și cele ”defavorizate” sunt mai reduse.(Tab 4)

5.4. Aspecte specifice sistemului de învățământ din România - Organizarea pe filiere

Prelungirea progresivă a duratei obligatorii de școlarizare este una dintre măsurile dovedite a avea un impact foarte important asupra performanței școlare a elevilor: cu cât elevul stă mai mult în școală cu atât are șanse de a-și însuși mai mult din cunoștințele, competențele transmise la ore, scade rata de abandon școlar și cresc șansele ca tânărul să-și continue studiile la nivelurile superioare de educație etc. Însă prelungirea duratei obligatorii de școlarizare nu înseamnă și că elevii vor frecventa cu toții același tip de învățământ. Multe dintre sistemele de învățământ din UE sunt organizate pe filiere/profiluri de învățământ.

Datele PISA 2015 nu conțin informații despre situația din România în ceea ce privește relația dintre tipul de filieră urmată și performanța educațională a elevilor și pentru că în 2010 învățământul profesional a fost eliminat. Rapoartele asupra stării sistemului de învățământ (Apostu et al., 2012: 39; Raport MEC, 2016: 22) relevă că, începând cu anul 2009/2010 (anul de intrare în lichidare a SAM-urilor), a crescut rata abandonului școlar la nivelul secundar de învățământ. Acest aspect se datorează și faptului că, elevii nu au avut alte variante de școlarizare și pentru că învățământul liceal teoretic nu a corespuns nevoilor lor educaționale, sociale. Elevii care au înregistrat cele mai slabe rezultate la liceu sunt cei care, în mod tradițional, ar fi optat pentru ruta profesională de școlarizare. Chiar și după reînființarea învățământului profesional, șansele ca performanțele ridicate să se asocieze cu acest tip de școlarizare sunt reduse. Motivul, învățământul profesional şi tehnic "a căpătat un rol marginal în educaţie, fiind considerat doar o soluţie de continuare a studiilor pentru absolvenţii clasei a VIII-a care obţin rezultate slabe şi foarte slabe la examenul de <capacitate>". (Petrescu & Neguț, 2016:309). Nici în celelalte state UE care au optat învățământ organizat pe filiere situația nu este mai bună (PISA, Vol II, 2015:397): școlile profesionale sunt identificate ca fiind "instituții de învățământ defavorizate„ adică frecventate de elevii cu origine socio-economică modestă și, în consecință, și perfomanțele elevilor sunt mai modeste. Datele arată de asemenea, că performanțele sunt mult mai scăzute la nivelul sistemelor care în mod tradițional opteză pentru separare pe filiere comparativ cu cele care au eliminat sau întârzie cât mai mult separarea elevilor (PISA, Vol II, 2015:397). Datele PISA confirmă ceea ce numeroase alte studii au demonstrat deja (Eurydice, 2012: 53): există o relație directă între separarea

pe filiere a învățământului și variația performanțelor școlare pentru că, acest tip de organizare a învățământului accentuează inegalitățile socio-economice și familiale dintre elevi.

6. Concluzii

Este evident faptul că modul de organizare și structura sistemelor de învățământ influențează performanțele educaționale ale elevilor însă și faptul că, până în prezent, nu există un model ideal de organizare a acestuia. Există totuși sisteme care răspund într-o mai mare măsură nevoilor tuturor categoriilor de populație. Aceste sisteme aparțin modelului integrării individualiazate și se situează la polul opus modelului bazat pe separare căruia îi aparține și sistemul de învățământ din România. Trecerea de la un mod de organizare al sistemului de învățământ la altul este dficilă iar efectele pozitive sau mai puțin pozitive se manifestă după un interval mare de timp (de regulă o generație de elevi). Totuși, România trebuie să aibă în vedere luarea unor măsuri prin care să reducă impactul negativ al sistemului de învățământ asupra performanțelor elevilor săi. Prelungirea duratei obligatorii de școlarizare, renunțarea la selecția timpurie a elevilor, renunțarea la repetenție sunt câteva dintre măsurile ce pot fi adoptate astfel încât motivația pentru educație a elevilor să crească și, în consecință, și performanțele educaționale ale acestora.

Un alt aspect de care trebuie ținut cont este și cel legat de obiectivele pe care România și le-a asumat: ca până în 2020 ponderea elevilor cu rezultate slabe (elevii care se situează sub nivelul 2) să fie redusă la 15%.

Tabel 5 Situația actuală la nivel UE și România și țintele asumate

	RO				Tinte (UE și RO)
	2006	2009	2012	2015	2020
citire/lectură	53,5	40,4	37,3	38,7	15
matematică	52,7	47,0	40,8	39,9	15
știință	46,9	41,4	37,3	38,5	15

Sursa: Eurostat, 2012, PISA, 2015

Datele (Tab 5) ne relevă faptul că, diferențele pe care trebuie să le recupereze România între situația din prezent și obiectivele asumate sunt

foarte mari, pentru toate domeniile vizate. Recuperearea distanței în ceea ce privește performanța educațională a elevilor români este dificilă dar nu imposibilă dacă sunt identificate cauzele, sursele eșecului și dacă se acționează asupra lor. Analiza efectului unor factori de natură internă precum modul de organizare și structură a sistemului dar și alți factori specifici sistemului (personalul didactic, relația dintre școală și familie etc.) sunt un prim pas spre îmbunătățirea situației școlare a elevilor români.

Bibliografie

Apostu, O., ***Balica***, M., ***Florian***, B., ***Horga, I.,*** Jigău, M., & ***Voinea,*** L. (2012). *Copiii care nu merg la şcoală, O analiză a participării la educaţie în învăţământul primar şi gimnazial*. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Bucureşti: Editura Universitară.

Bautier, E., ***Crinon***, J., R***ayou***, P., ***Roche, J.-Y.*** (2004). Performances en littéracie, modes de faireet univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA (2000) în *Revue française de pédagogi*e. Retrieved from: http://rfp.revues.org/441

Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. Rapport pour le Haut conseil d'évaluation de l'École. Paris:Ministère de l'Éducation nationale [online]. Retrieved from: http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000359.pdf

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.

Demeuse, M. & Friant, N. (2012). Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe: un défi méthodologique, In *Revue des sciences de l'education.* 2012; 34(1): 39-55 [online]. Retrieved from: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00722916/document

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des eleves dans leurs context: les effets de la composition de l'environement scolaire. In *Carrefours de l'education, Nr. 16: 182-206* [online]. Retrieved from: www. DOI: 10.3917/cdle016*;*
Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquee, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'éleves sur leur réusite et leurs attitudes: Evaluation extern et explorations qualitatives. Rapport

pour le Commisariat General du Plan et la DEP (Ministere de l'éducation nationale) [online]. www.u-bourgogne.fr/IREDU

Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B., (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans, în *Les Cahiers de l'Iredu*, 66: 1-158.

Draelants, H. (2002). L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein, în *Esprit critique*; 4(5). [online].http://www.espritcritique.org.

Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006, în *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2016. Retrieved from: http://rfp.revues.org/4300. DOI: 10.4000/rfp.4300

Gorard, S. & Smith E. (2004). An international comparison of equity in education systems, în Comparative Education, 40: 15-28.

Kitchen, H., E., Fordham, K. Hendesom, A. Looney, S.Maghnouj. (2017) . OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Romania 2017.Retrieved from: https://www.unicef.org/romania/OECD_Reviews_en_pt_web.pdf

Letor, C. & Vandenberghe, V. (2003). L'acces aux competences est-il plus (in) equitable que l`acces aux savoirs traditionnels? În Cahier de Recherche du GIRSEF - n° 25 – Novembre 2003 Retrieved from: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603508/document

Marinescu, C. (2010). Educația, perspectivă economică. București: Editura Economică;

Meuret, D. (2002). Tentative de comparaison de l'équite des systemés éducatifs français et americain [online]. Retrieved from www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CDLE_013_0126

Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris, France: Presses universitaires de France.

Neagu, G. (2012). Șanse de acces la educație în societatea românească actuală. Iaşi: Editura Lumen.

Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, în Revue française de pédagogie [online] http://rfp.revues.org/114. DOI: 10.4000/rfp.114 .

Petrescu, C. & Neguț, A. (2016). Modele de organizare și funcționare a învățământului profesional și tehnic din România, în Revista Calitatea Vieții. Nr. 4: 304-323.

Smith, E. (2006). *Using Secondary Data in Educational and Social Research*. Open University Press.

Sen, A. (1980). *Equality of what? In Tannet Lectures on Human Values*, Edited by S. McMurrin. Salt Lake City.

Sen, A. (1992). Inequality Re-examined. Oxford: Clarendon Press.

Shewbridge, C. & Jang, E., Matthews, P., Santiago, P. (2011). *OCDE Reviews of Evaluatin and Assessment in Education DENMARK* [online]. Retrieved from: https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf

Thrupp, M. (1999). Schools making a difference: Let"s be realistic. Schools mix, school effectiveness and social limits of reform. Buckingham: Open University Press.

Verhoeven, M., Dupriez, V., Orianne, J.-F. (2009) Politiques éducatives at approche par les capacités » In *Éthique publique* [En ligne], 11(1).https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1320

Zachary, M. Durpiez, V., Vandenberghe, V. (2002). Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement. în *De de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman & E. Wasner (Eds.) Capital humain et dualisme sur le marché du travail.* Bruxelles: De Boeck: 259-279.

Wöessman, L. (2000). Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence ». In *Kiel Working Paper*, n° 983.Germany.

***. PISA 2012 results: The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence [online]. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm.

***. Résultats du PISA 2012: Savoirs et savoir-faire des élèves: PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN MAT HÉMAT IQUES,EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET EN SCIENCES, Volume I,[online] Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm.

***. Résultats du PISA 2015: Excellence and Equite en Education (Volume I), [online]. Retrieved from: http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm

***. Les implications des résultats de l'enquête PISA 2015 pour l'action publique, Résultats du PISA 2015 (Volume I):L'excellence et l'équité dans l'éducation,[online] https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267534-12-fr.pdf?expires=1546011504&id=id&accname=guest&checksum=81F3D3B8188F1ABB9700F60D2073D4E6.

***. Résultats du PISA 2015: (Volume II), Policies and Practices for Successful Schools [online]. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm.

***. Raport Eurydice. (2012). Dezvoltarea competenţelor cheie în şcolile din Europa:Provocări şi Oportunităţi pentru Politică (ECEEA)[online]. Retrieved from: www.eurydice.org.

***. Eurostat, 2012, [online]. Retrieved from: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

***. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, 2016 [online]. Retrieved from: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/transparenta/Stare%20preuniv%202016.pdf.