



Starea Națiunii

Construirea unui instrument inovator pentru
fundamentarea politicilor publice (SIPOCA 11)

RAPORT DE ANALIZĂ

Barometru de opinie în domeniul Educației

Cuprins

1. Introducere	4
2. Fundamentare teoretică	5
3. Metodologia cercetării	6
4. Analiza datelor	7
4.1 Satisfacția generală și percepția calității educației în România	8
4.2 Percepția caracteristicilor și situației cadrelor didactice din România	17
4.3 Percepția problemelor sistemului de educație din România	18
4.4 Ponderea și profilul respondenților care au urmat cursuri de formare profesională în ultimele 12 luni	19
5. Concluzii	21
6. Bibliografie	22

Raport de cercetare¹

1. Introducere

Întrucât perspectiva sistemică a generat o orientare extrem de fertilă în științele educației încă din anii de vârf ai dezvoltării perspectivei structurale la nivel metodologic (Pfeiffer, 1968; Birnbaum & Edelson, 1989; Banathy, 1995; Banathy & Jenlink, 2003), cercetarea a fost concepută urmărind procesele de bază identificate în sistemul educației. Astfel, s-a considerat că domeniul “educație” cuprinde în primul rând “etajele” sistemului educațional (nivelurile și formele de învățământ) și categoriile de actori (cadrele didactice, elevii), elementele de rutină în interiorul sistemului precum participarea la educație (accesul și filtrarea pe parcurs, monitorizarea, orientarea, ieșirile), procesul educațional și învățarea permanentă.

Barometrul de cercetare în domeniul educației a fost conceput în mod complementar cu construcția sistemului de indicatori pentru agregator, în ideea în care anumite aspecte nu se pot măsura eficient decât prin intermediul sondajelor de opinie. Ca exemple, percepția calității procesului de învățământ, a diferențelor între unitățile școlare private și cele de stat, calitatea pregătirii cadrelor didactice.

Un loc special în cadrul acestei cercetări a fost acordat problematicii învățării permanente (**lifelong learning**), nu doar datorită importanței acestei probleme în ceea ce privește dezvoltarea la nivel european, însă și datorită neconcordanței datelor (România înregistrând un nivel foarte scăzut la acest indicator în datele prezentate de Eurostat). Pe de altă parte, datorită complexității sistemului de educație, alte aspecte urmează să fie sondate într-un barometru viitor (cum ar fi factorii care condiționează accesul în diferitele niveluri de învățământ și elementele care favorizează abandonul școlar).

¹Prezentul raport a rezultat în urma unei prelucrări parțiale a datelor obținute în urma aplicării chestionarului. Celelalte date se vor prelucra și vor fi prezentate în rapoarte ulterioare.

2. Fundamentare teoretică

Perspectiva sistemică în domeniul educației prezintă două aplicații importante, ambele dezvoltări ale analizei structurale în educație. Prima se referă la abordarea ecologică (dezvoltarea naturală a teoriei sistemelor, aplicabilă într-o varietate de domenii) și la aplicarea conceptului de dezvoltare sustenabilă în educație (Sterling, 2001; Dale & Newman, 2005). Cealaltă perspectivă se focalizează pe conceptul de calitate, un concept care a apărut oarecum previzibil în contextul unor dezbateri științifice care accentuau necesitatea creșterii eficienței și a performanței sistemelor educaționale (Alexander, 2000). Așadar, Total Quality Management a reprezentat o orientare în literatura de specialitate în care și-au avut originea majoritatea reglementărilor și politicilor de creștere a calității în domeniul educației, în special datorită faptului că cercetările în domeniu au condus la dezvoltarea unui set de instrumente și indicatori (Green, 1994), ca și la un set de factori care pot influența managementul calității în instituțiile din domeniul educației (Porter & Parker, 1993) sau la principii de management educațional, cum ar fi centrarea pe beneficiari (Dahlgard, Kristensen & Kanji, 1995). În unul din cele mai recente studii, Sallis (2014) a recapitulat definițiile și elementele importante din Total Quality Management, trecând în revistă și variabilele și indicatorii utilizați pentru măsurarea performanței instituționale.

Există un acord aproape unanim că există o relație circulară între dezvoltarea capitalului uman și nivelul de bunăstare al oricărei societăți (Glewwe & Muralidharan, 2015, p.3). Totuși, problema care s-a pus de repetate ori, în cercetări, a fost legată de depășirea decalajului între țările dezvoltate și cele mai puțin dezvoltate. Astfel, cei doi autori menționați, investigând provocările specifice pentru sistemele de educație în țările mai puțin dezvoltate, observă că în aceste țări există o convertire slabă a nivelului de participare la educație în rezultate ale învățării (Glewwe & Muralidharan, 2015, p.10). Așadar, alături de întrebarea “cum se poate spori participarea la educație”, ar trebui considerat un aspect egal ca importanță, anume “cum se poate converti participarea în creșterea capitalului uman”, cu alte cuvinte, îmbunătățirea generală a nivelului de cunoștințe, competențe și abilități (Glewwe & Muralidharan, 2015, p. 11).

Sintetizând peste 200 de studii realizate pe o perioadă de 20 de ani în câmpul educației, Glewwe, Hanushek, Humpage & Ravina (2011) redau factorii care au impact asupra învățării din cadrul a trei elemente importante: infrastructura materială și resursele pedagogice, caracteristicile profesorilor, organizarea școlii (fiecare cu un set de variabile subsumate). Între variabilele semnificative pentru caracteristicile profesorilor, competența și nivelul de informare au avut un impact mai mare decât experiența (Glewwe, Hanushek, Humpage & Ravina, 2011, pp. 22-25).

Nu în ultimul rând, în perspectiva dezvoltării sustenabile în educație, s-a pus accentul pe învățarea permanentă (Bagnall, 2000), insistându-se pe modul în care sistemele educaționale asigură absolvenților diferitelor niveluri de învățământ capacitatea de a învăța independent (Cornford, 2002), ca și măsura în care sistemele sociale stimulează o motivație cât mai largă pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Dench & Regan, 2000).

3. Metodologia cercetării

Universul cercetării.

Eșantionul este alcătuit din populația adultă neinstituționalizată a României, ca populație standard din care se selectează eșantioanele reprezentative la nivel național.

Volumul și tipul eșantionului.

Numărul participanților la studiu a fost de 1,149 de persoane. Eșantionul este de tip stratificat bistratificat cu selecție probabilistă a gospodăriilor (aleatoriu simplu) și a persoanelor (metoda "cea mai tânără persoană din gospodărie"). Eșantionul este reprezentativ pentru populația adultă neinstituționalizată a României

Metoda și perioada de culegere a datelor.

Datele cercetării au fost culese prin intermediul interviurilor telefonice (CATI, 1, 149) în perioada 1 martie - 14 aprilie 2017.

Marja de eroare și ponderarea datelor.

Eroarea maximă de eșantionare, la un nivel de încredere de 95%, este de +/- 3.0%. S-a folosit ponderare proporțională iterativă (Raking / Rim) pentru corectarea probabilităților inegale de selecție și pentru ajustarea ratelor neuniforme de non-răspuns. Criteriile de ponderare utilizate au fost: sexul, vârsta, nivelul de educație, etnia, ocupația, regiunea și mărimea localității.

Suma procentelor.

Suma procentelor poate diferi uneori cu +/- 1 punct procentual față de 100% datorită rotunjirii fără virgulă a valorilor. În cazul întrebărilor cu răspuns multiplu, suma răspunsurilor poate fi semnificativ mai mare de 100% datorită caracterului cumulativ al prezentării datelor.

Alte tipuri de erori.

Pe lângă erorile de eșantionare, alte aspecte metodologice (modul de formulare a întrebărilor, dificultățile practice de culegere a datelor, mecanismele de apărare psihologică ale respondenților în cazul întrebărilor sensibile sau care predispun la conformism social) pot induce erori suplimentare care nu pot fi contorizate în marja statistică de eșantionare.

4. Analiza datelor

Întrucât chestionarul a cuprins 123 de itemi (dublu față de un chestionar obișnuit) și nu mai puțin de 35 de variabile de identificare, datele obținute nu vor fi tratate exhaustiv în acest raport, urmând să fie detaliate în analize ulterioare.

În ceea ce privește posibilitatea de comparare a datelor, este diferită în funcție de itemii din chestionar. Astfel, dacă în ceea ce privește percepția calității educației și a activității Guvernului s-au mai făcut cercetări, în alte aspecte (precum diferențierea percepției calității pe niveluri de învățământ sau percepția caracteristicilor profesorilor), anchetele publicate până acum sunt limitate fie în ceea ce privește perspectiva sau reprezentativitatea, fie în ceea ce privește variabilele componente. De asemenea, anchetele nu sunt comparabile nici în acele cazuri în care itemii nu au fost formulați, în ambele anchete, într-o manieră asemănătoare.

Ca exemple de itemi care se pot compara se poate da ca exemplu, ancheta IRES din 2010-2011², cu rezultate oarecum asemănătoare în ceea ce privește percepția calității educației (66% din respondenți au avut o părere proastă și foarte proastă despre învățământul românesc) și satisfacția față de activitatea Guvernului în ultimul an (61% din respondenți aveau o părere proastă și foarte proastă). Pe de altă parte, chiar și în legătură cu aspect care au mai fost investigate în cercetările anterioare, ancheta de față oferă o serie mai mare de variabile componente, ceea ce permite analiza datelor pe regiuni, de exemplu, sau conform altor criterii (de exemplu, diferențierea opiniilor în funcție de vârstă).

Nu în ultimul rând, este de remarcat setul de itemi care investighează aspectele legate de învățarea permanentă - rezultate care contrazic datele statistice publicate în Eurostat (care plasează România pe ultimul loc din Europa în ceea ce privește educația permanentă).

²Institutul Român de Evaluare și Strategie, <http://www.ires.com.ro/articol/180/indicatori-de-perceptie-pentru-sistemul-educa-tional-din-romania>

4.1 Satisfacția generală și percepția calității educației în România

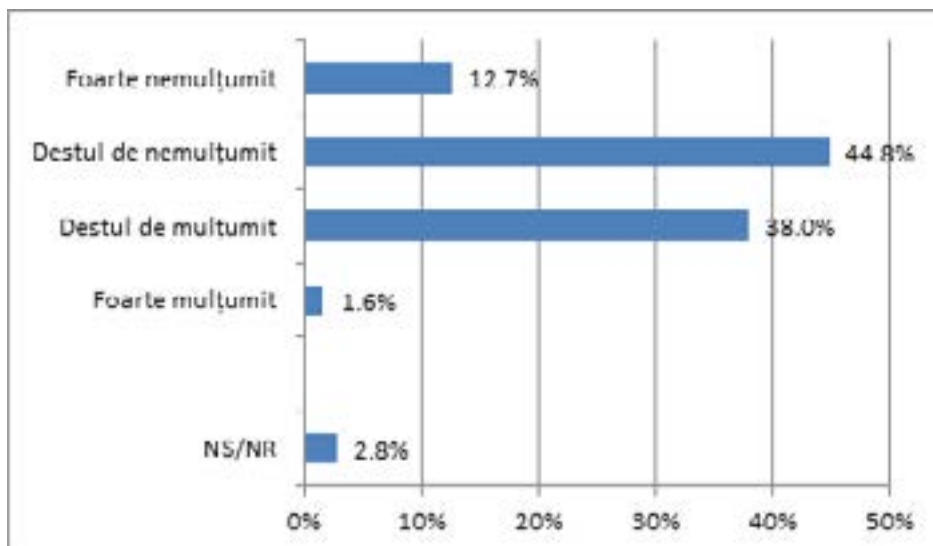


Figura 1. Cât de mulțumit(ă) sunteți de sistemul de educație din România?

Primul aspect interpretat se referă la satisfacția generală față de nivelul sistemului de educație din România: după cum se observă (**Figura 1**) tendința este mai degrabă de nemulțumire - un total de 57,5% respondenți sunt “nemulțumiți/foarte nemulțumiți” (rezultat mai pozitiv, totuși, dacă se compară rezultatul cu ancheta IRES citată anterior, în care ponderea respondenților cu o părere proastă și foarte proastă a fost de 66%).

În funcție de vârstă (**Figura 2**), se observă că satisfacția generală este mai scăzută la respondenții din intervalul de vârstă 45-59 de ani (40,7% sunt destul de nemulțumiți și 15,4% foarte nemulțumiți) și, respectiv, la categoria de vârstă 60+ (50,6% sunt destul de nemulțumiți și 12,1% foarte nemulțumiți).

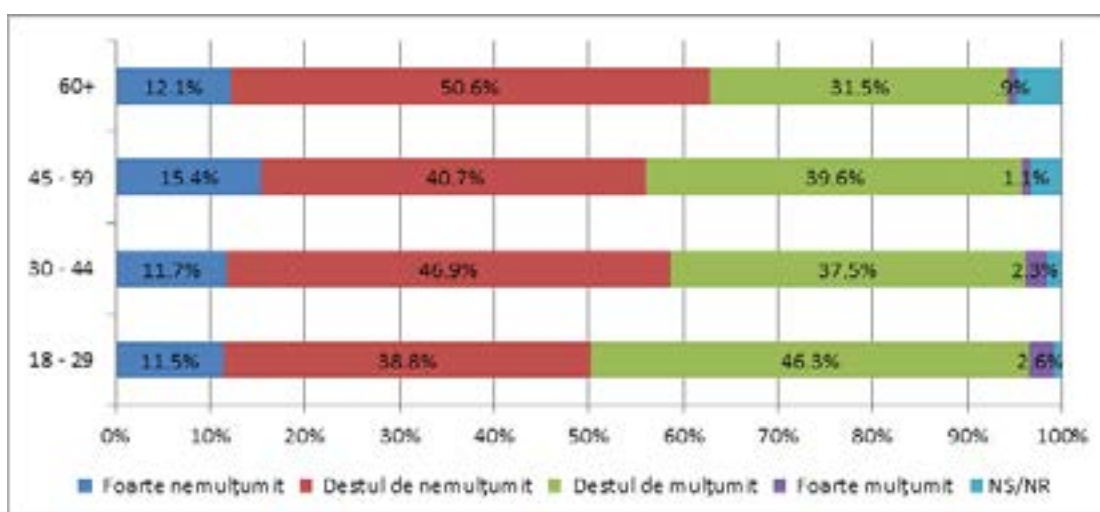


Figura 2. Cât de mulțumit(ă) sunteți de sistemul de educație din România? (în funcție de vârstă)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

Interpretarea acestui item în funcție de variabilele de identificare relevă diferențe doar în funcție de vârstă, regiuni de dezvoltare și (diferențe mai ușoare) în funcție de nivelul de instruire. Variabile precum genul și mediul de rezidență nu au introdus diferențe importante între categoriile de respondenți.

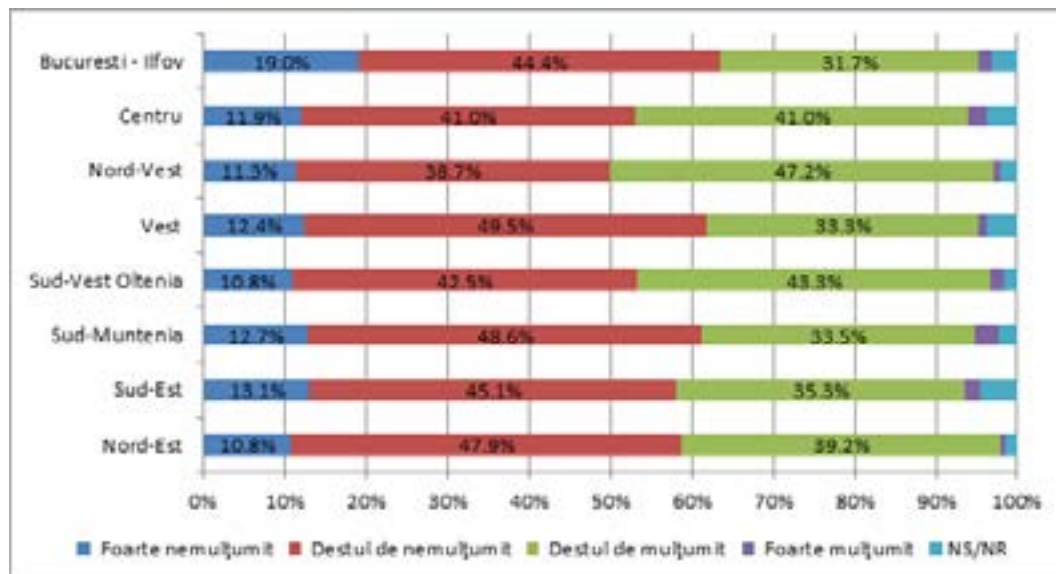


Figura 3. Cât de mulțumit(ă) sunteți de sistemul de educație din România? (diferențe în funcție de regiuni)

Analiza aceleiași variabile în funcție de regiuni relevă aspecte oarecum surprinzătoare (Figura 3). Opinia negativă față de sistemul de educație este mai pronunțată în două regiuni mai dezvoltate: Vest, cu un total de 61,9% opinie negativă cumulată (destul de nemulțumit/foarte nemulțumit), și București-Ilfov, cu un total de 63,4% opinie negativă cumulată (destul de nemulțumit/foarte nemulțumit).

În continuare, au fost explorate opiniile față de calitatea sistemului de educație pe niveluri de învățământ (primar, gimnazial, liceal/profesional și universitar). În ceea ce privește nivelul primar, percepția este mai degrabă pozitivă (Figura 4): 58,6% dintre respondenți consideră calitatea destul de bună (5,6% foarte bună), în timp ce doar 25,8% consideră calitatea destul de slabă (4% foarte slabă).

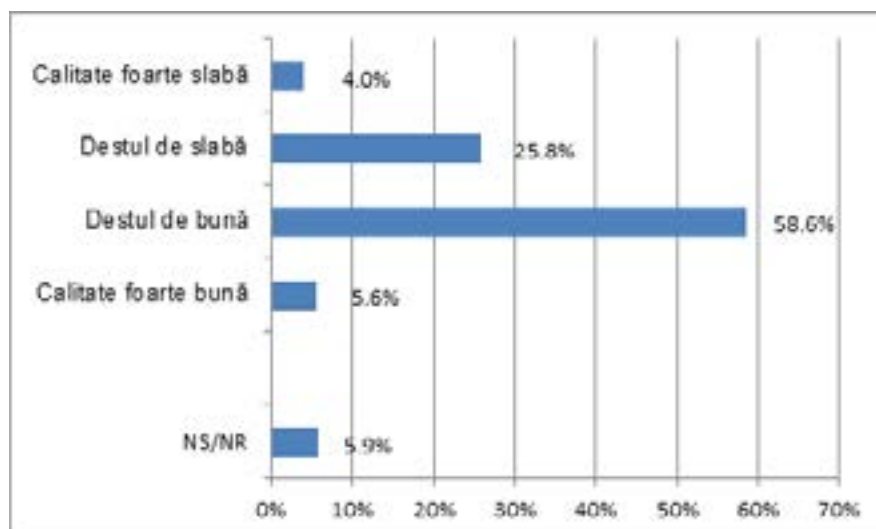


Figura 4. Calitatea învățământului primar - clasele 0 - 4

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

În ceea ce privește diferențierea opiniei după nivelul de instruire, există o diferență între respondenții cu studii superioare și restul categoriilor de respondenți (Figura 5). Astfel, respondenții cu studii superioare sunt mai nemulțumiți (36,6% opinie negativă cumulată), decât respondenții cu studii medii (28,5%) și, respectiv, cei cu studii primare (26,6%). Acest rezultat era oarecum previzibil, pentru că nivelul de așteptări și dispoziția critică ale respondenților cu studii superioare sunt mai pronunțate decât la celelalte două categorii.

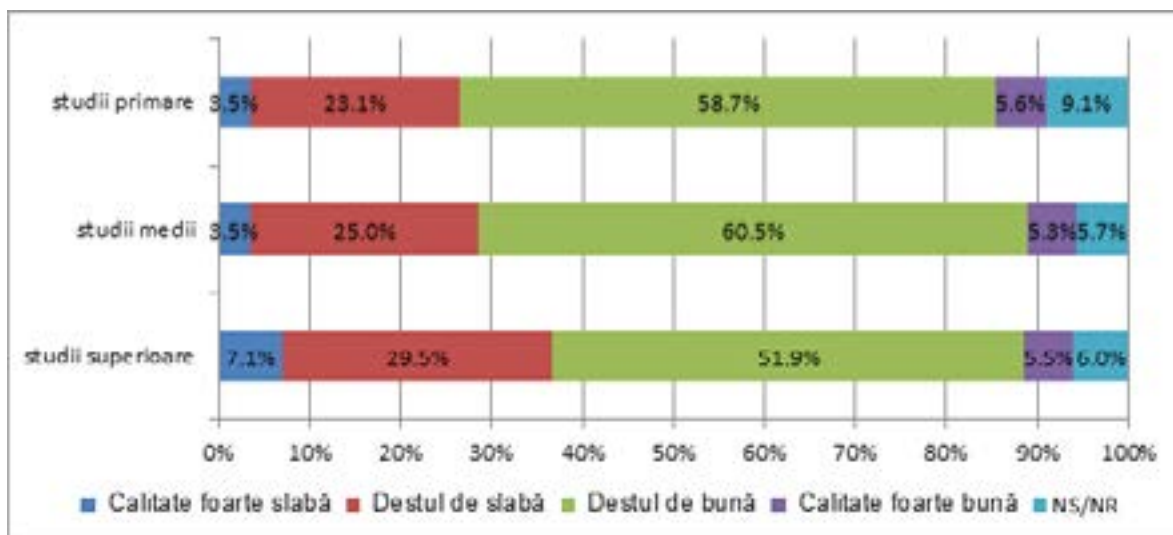


Figura 5. Calitatea nivelului primar de educație în funcție de nivelul de instruire

În ceea ce privește interpretarea itemului “calitatea nivelului primar de educație” în funcție de mediul de rezidență (Figura 6), se identifică o diferență vizibilă între mediul urban (69,1% opinie pozitivă cumulată) și mediul rural (58,0% opinie pozitivă cumulată).

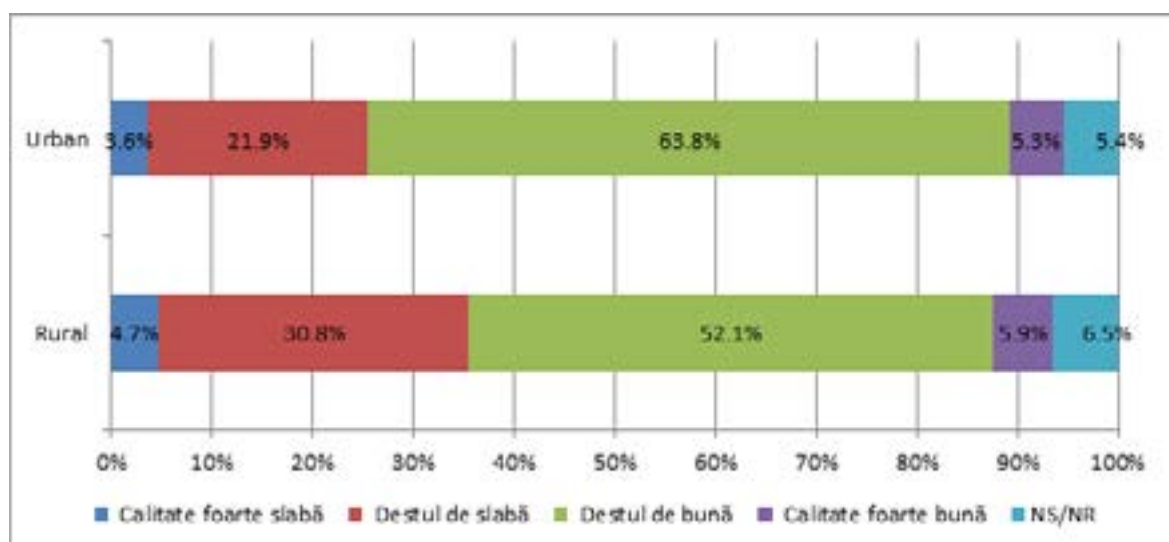


Figura 6. Calitatea nivelului primar de educație în funcție de mediul de rezidență

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

În ceea ce privește diferențele între regiuni în cazul aceluiași item, satisfacția față de nivelul de învățământ primar (**Figura 7**), observăm o diferențiere mai clară a unei regiuni în direcție pozitivă, Nord-Vest, în care procentajele ajung la 72,7% părere bună și foarte bună, și o diferențiere în direcție negativă a regiunii Sud-Muntenia, unde opiniile pozitive însumate ajung la 56,6%.

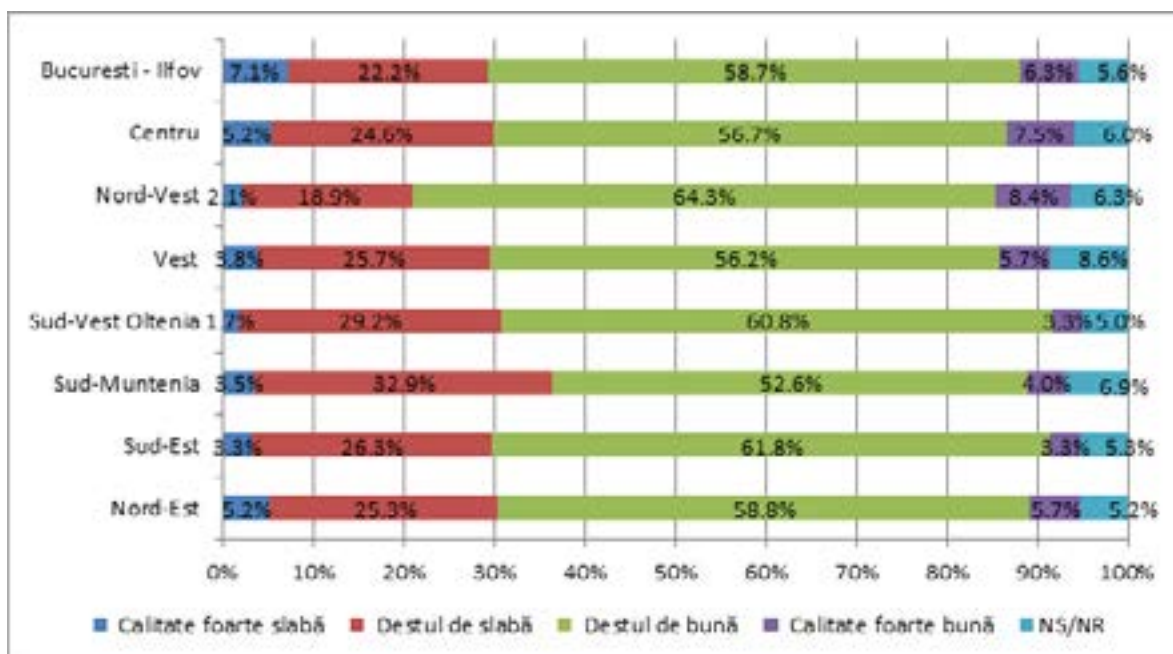


Figura 7. Calitatea nivelului primar de educație pe regiuni

Trecând de la nivelul primar la nivelul gimnazial (**Figura 8**) observăm că opinia pozitivă este în scădere: doar 52,2% dintre respondenți consideră calitatea acestui segment destul de bună și 2,8% foarte bună – în total 55%, comparativ cu 64,2% opinie pozitivă cumulată cu privire la învățământul primar.

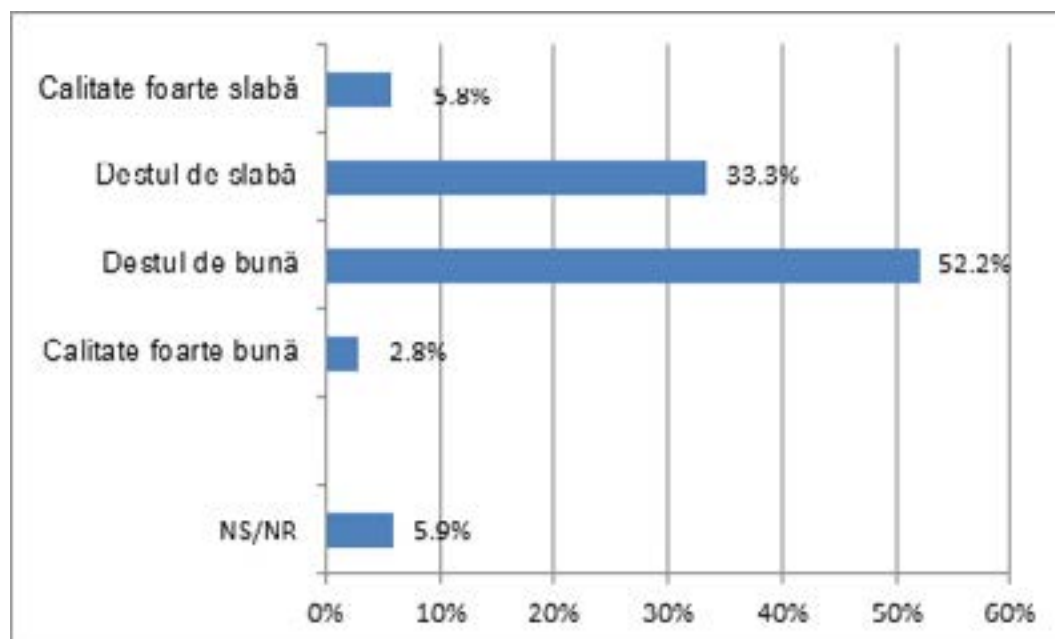


Figura 8. Calitatea învățământului gimnazial (opinie generală)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

Interpretat în funcție de regiuni (**Figura 9**), acest item relevă diferențe între două regiuni și restul regiunilor: Nord-Vest și Vest, care prezintă un nivel mai ridicat al opiniei pozitive comparativ cu restul regiunilor (opinie pozitivă cumulată de 66,4% și 57,5%, respectiv). Celelalte regiuni se situează la un nivel aproximativ de 54-55% (București-Ilfov și Sud-Est), 52,2% (Centru) și sub 50% (Sud-Vest și Sud-Muntenia).

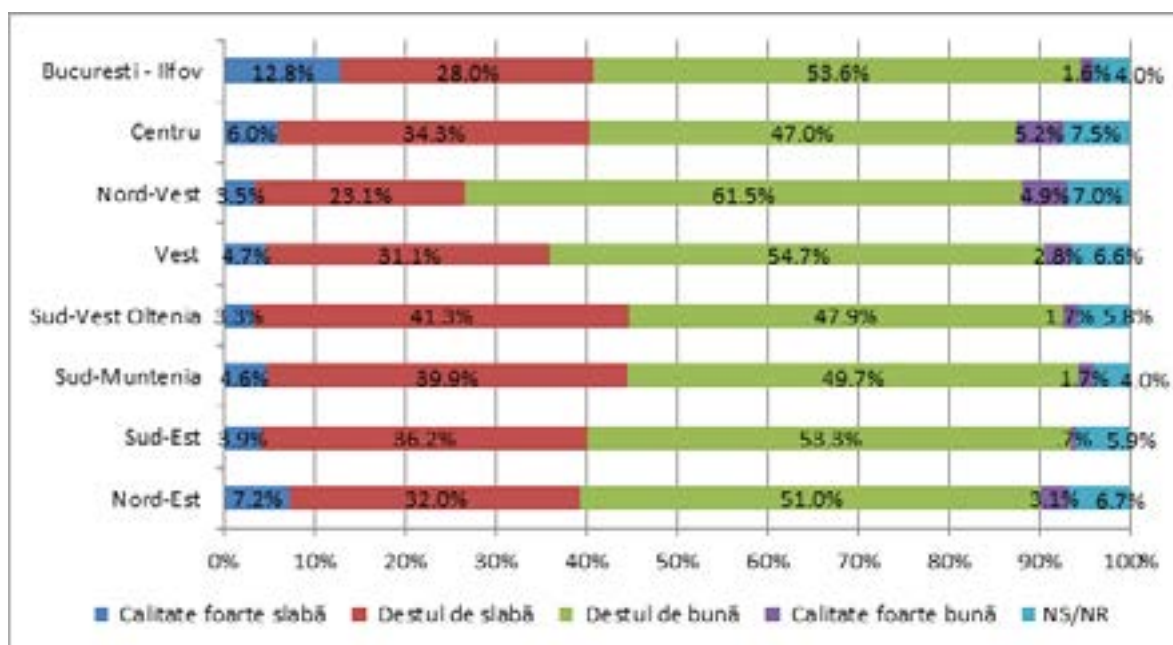


Figura 9. Calitatea învățământului gimnazial în funcție de regiuni

În continuare s-a investigat percepția față de calitatea învățământului liceal și profesional (**Figura 10-11**): opinia pozitivă cumulată scade în continuare (doar 45,1% pentru învățământul liceal, respectiv 43,6% pentru învățământul profesional). Observăm, de asemenea, creșterea opiniei negative extreme (8,4% pentru licee și respectiv 8,1% pentru școli profesionale consideră calitatea acestui nivel de învățământ foarte slabă).

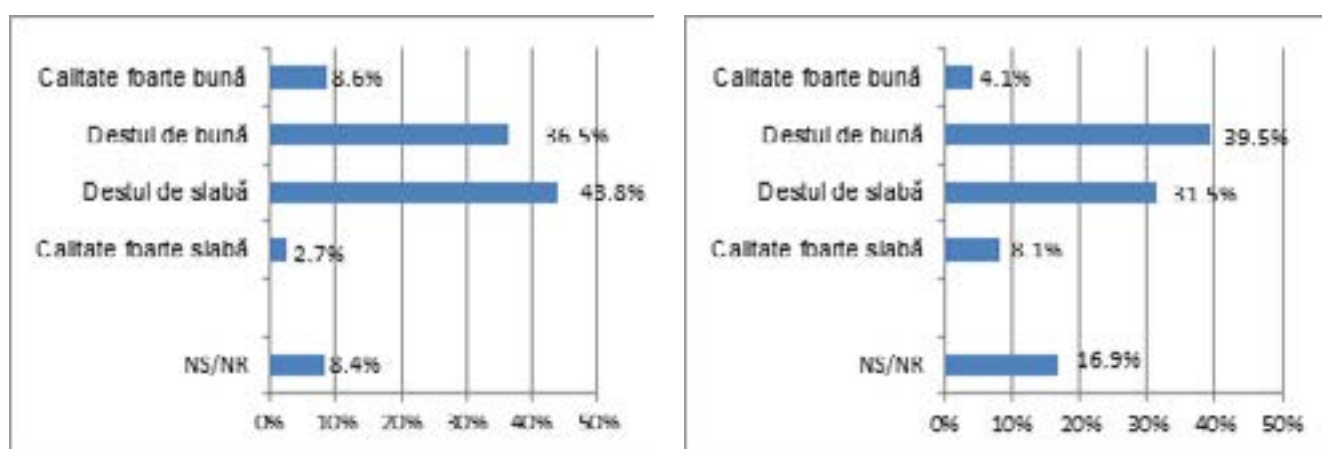


Figura 10-11. Calitatea învățământului liceal (stânga) și profesional (dreapta) (opinie generală)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

În ceea ce privește diferențele de opinie în funcție de regiuni, din nou regiunea Nord-Vest se detașează printr-o opinie cumulată pozitivă mai mare față de restul regiunilor (57,6%, din care cel mai mare nivel al opiniei “calitate foarte bună” față de celelalte regiuni, 5,6%). De asemenea, se mai remarcă la regiunile Sud-Est și Centru o opinie cumulată pozitivă de 52,7%, restul regiunilor situându-se între nivelul de 38,9% (București-Ilfov) și 46,7% (Vest).

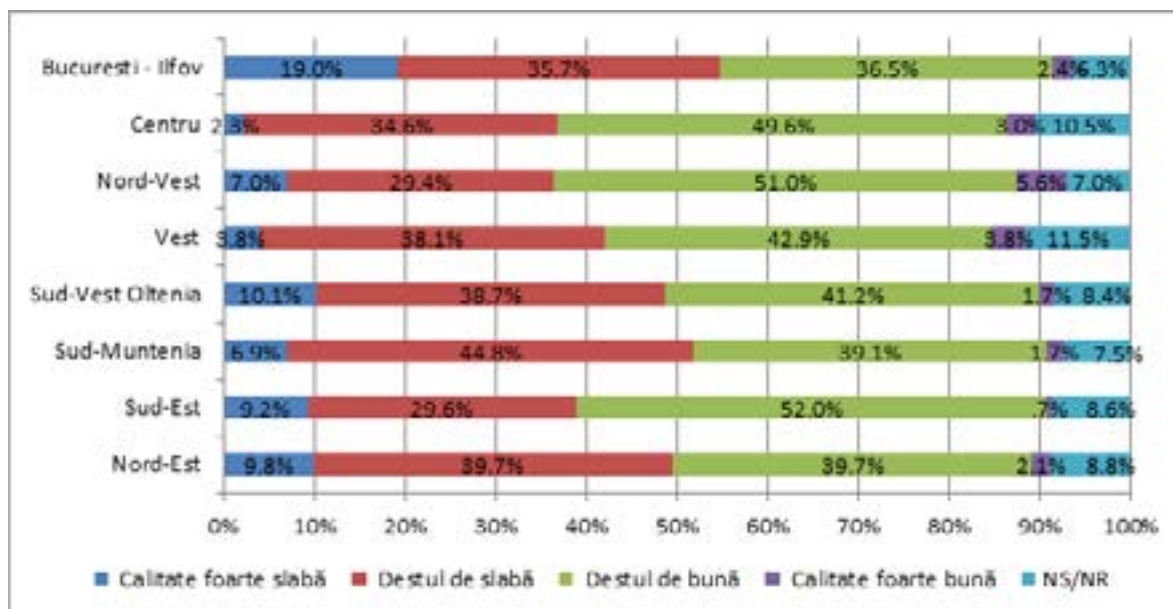


Figura 12. Calitatea învățământului liceal, opinie pe regiuni

În ceea ce privește învățământul postliceal și universitar, calitatea percepută este mai bună comparativ cu nivelele inferioare (gimnazial, liceal și profesional) (Figura 13-14). Astfel, opinia pozitivă cumulată pentru școlile postliceale este de 47,8%, în timp ce pentru nivelul universitar (nivel licență) este de 62,0%. Observăm, de asemenea, că pentru aceste niveluri de învățământ proporția de non-răspunsuri este destul de mare (unii dintre respondenți refuzând să răspundă pentru că nu au informații, din lipsa experienței personale sau familiale/mediului apropiat).

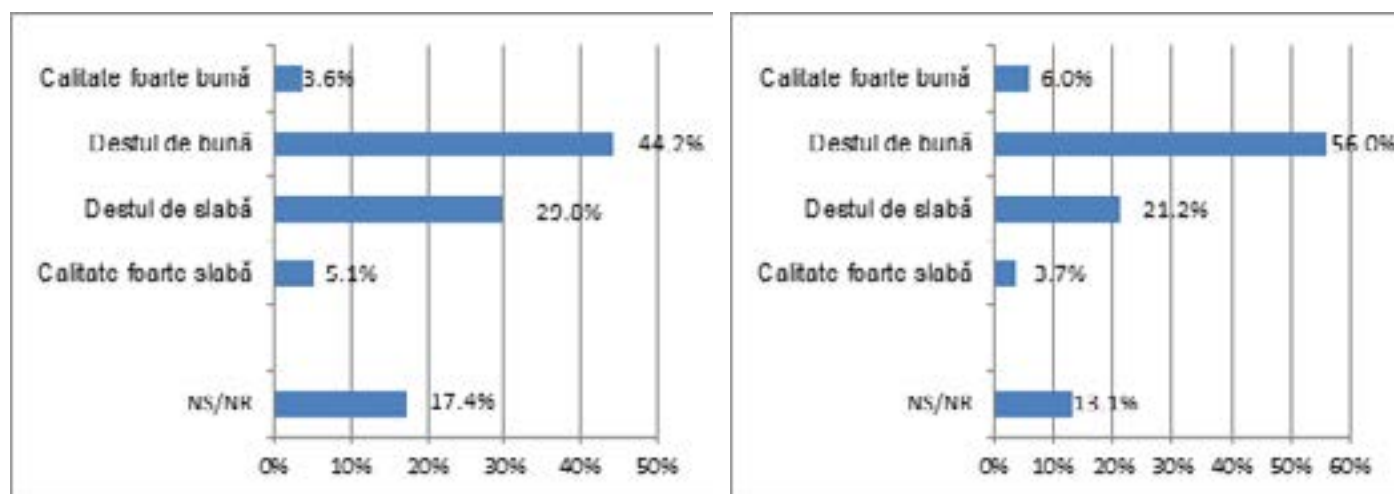


Figura 13-14. Calitatea învățământului postliceal (stânga) și universitar-licență (dreapta) (opinie generală)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

Interpretarea itemului calitatea percepută a învățământului universitar pe regiuni (Figura 15) relevă din nou diferențe destul de vizibile între regiuni. Astfel, opinia negativă cumulată cea mai pronunțată se întâlnește în regiunea Sud-Vest Oltenia (53,3%). Observăm, pentru acest segment, faptul că se întărește intensitatea opiniei pozitive ("calitate foarte bună" între 4,2% și 9,7%), cu vârfuri în Centru și Nord-Vest.

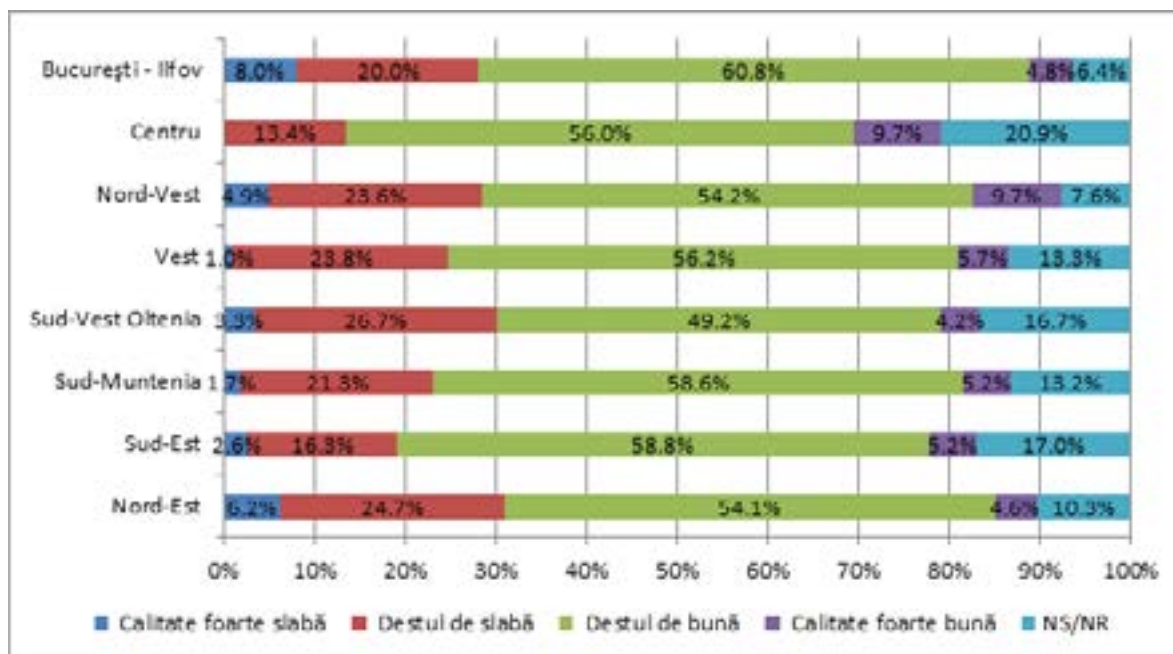


Figura 15. Calitatea învățământului universitar pe regiuni

Barometrul a propus și o comparație, în percepția respondenților, a nivelului școlilor generale din România față de nivelul școlilor de același nivel din Europa (Figura 16): opinia generală este că școlile din România sunt mai slabe (36,3%) sau mult mai slabe (11,9%) – o opinie negativă destul de clară, chiar dacă procentul de non-răspunsuri este destul de mare (15,7%).

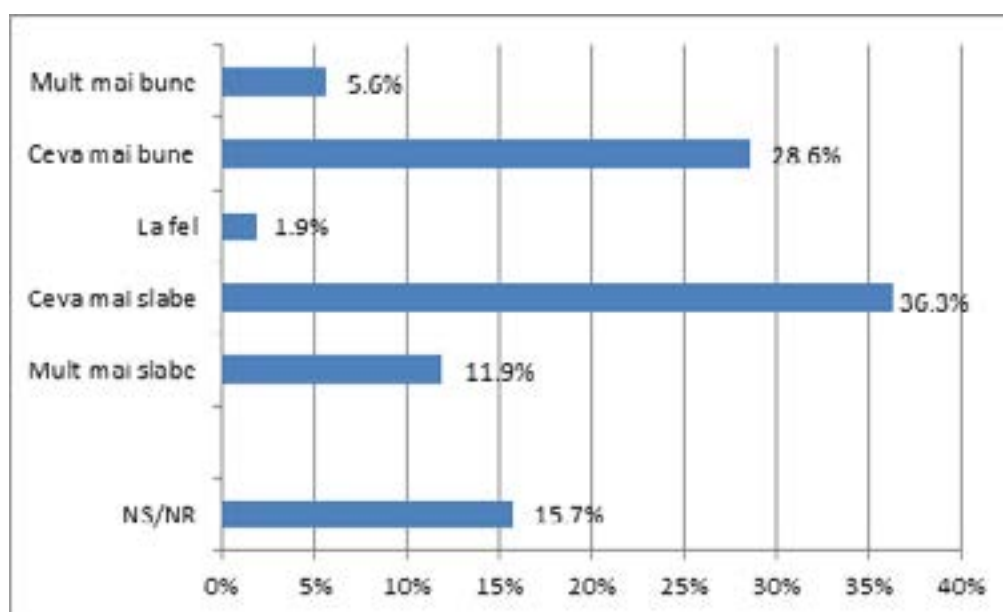


Figura 16. Calitatea școlilor generale din România comparativ cu școlile generale din Europa (opinie generală)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

Deși genul nu a introdus diferențieri mari în tabloul itemilor prezentați până acum, tendința de evaluare critică (opinie negativă, de obicei moderată) a fost mai pronunțată la bărbați decât la femei. **Figura 17** (itemul anterior în funcție de gen) demonstrează această tendință: doar 32,6% între femei (față de 40,4% dintre bărbați) evaluează calitatea școlilor din România ca fiind “ceva mai slabe” comparativ cu școlile din Uniunea Europeană. În ceea ce privește opinia negativă intensă (“mult mai slabe”), aceasta este la un nivel aproape egal (11,7%, respectiv 12%).

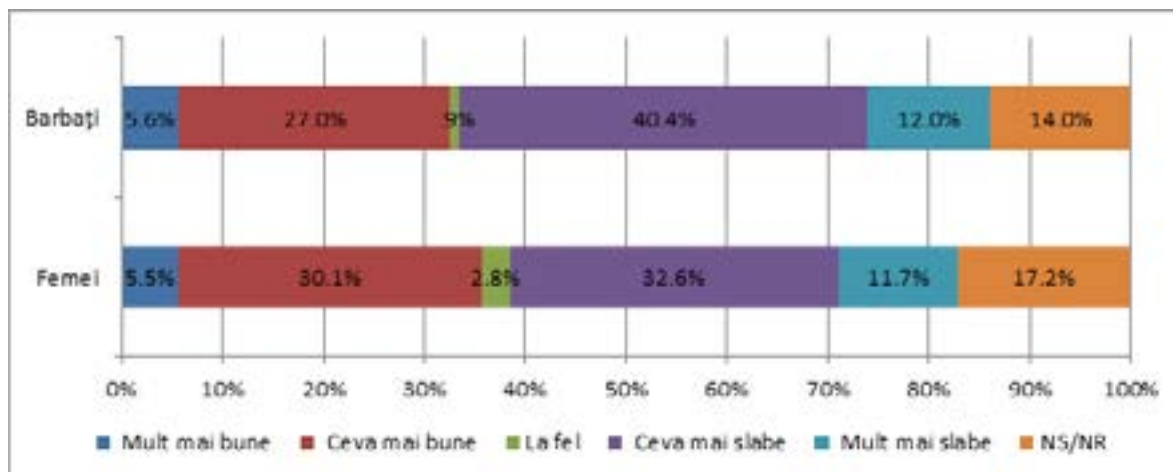


Figura 17. Calitatea școlilor generale din România comparativ cu școlile generale din Europa (în funcție de gen)

În ceea ce privește ocupația ca variabilă de diferențiere, “gulerele albe” (respondenții cu afacere proprie, cu post de conducere sau studii superioare) exprimă o opinie negativă mai ridicată (opinie negativă cumulată de 53,1%) ca nivel comparativ cu celelalte categorii (**Figura 18**).

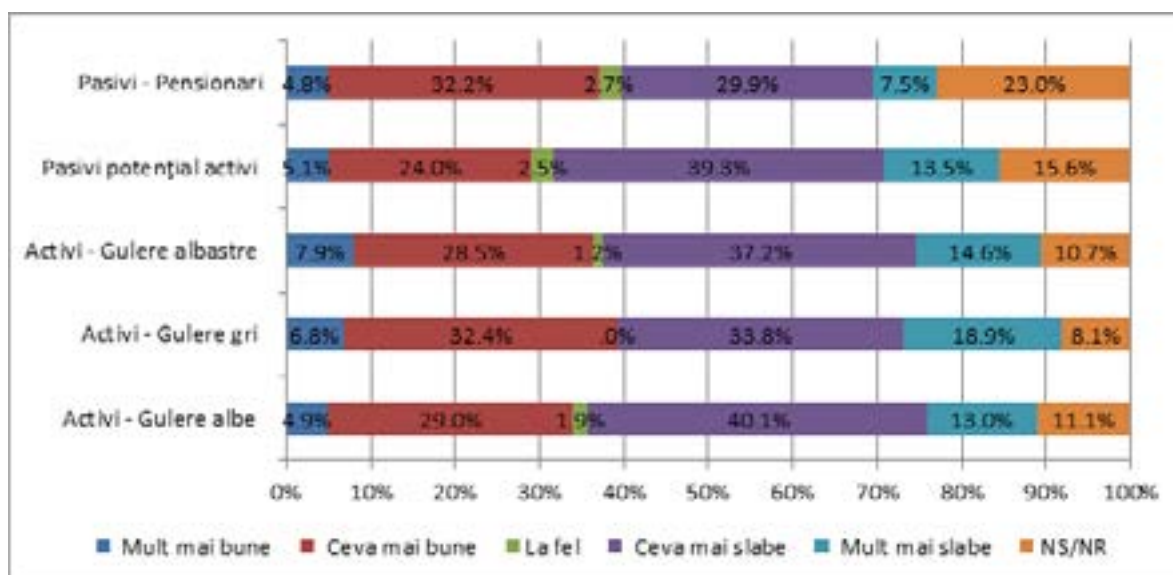


Figura 18. Calitatea școlilor generale din România comparativ cu școlile generale din Europa (în funcție de ocupație)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

În ceea ce privește satisfacția față de activitatea Guvernului în domeniul educației, nivelul de nemulțumire este pronunțat (**Figura 19**): 40,5% dintre respondenți exprimă o nemulțumire moderată, în timp ce 18,9% exprimă o nemulțumire intensă. Rezultatele sunt comparabile (ușor mai scăzute) cu ancheta IRES (2011) citată la începutul raportului, cu care ocazie 61% din respondenți au exprimat o părere proastă și foarte proastă față de activitatea Ministerului Educației în ultimul an.

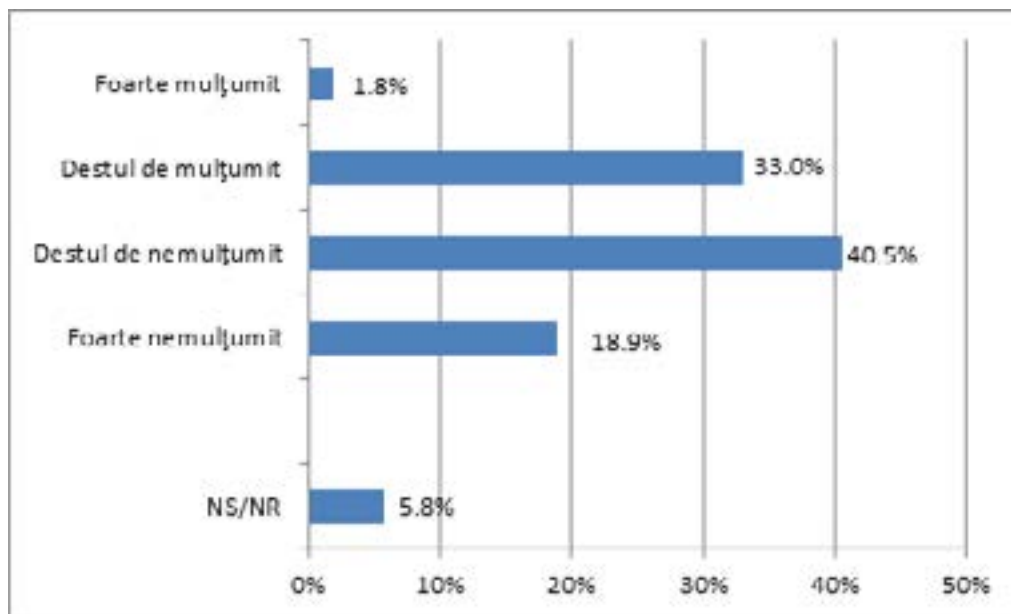


Figura 19. Calitatea școlilor generale din România comparative cu școlile generale din Europa (în funcție de gen)

4.2 Percepția caracteristicilor și situației cadrelor didactice din România

Cu privire la coordonatele care caracterizează activitatea cadrelor didactice din România, opinia exprimată de respondenți este relativ clară, anume: atât nivelul de plată, cât și nivelul de motivare general sunt mai degrabă scăzute, iar numărul de cadre didactice nu este cel necesar (**Figura 20-21**).

Astfel, majoritatea respondenților (64,1%) se exprimă oarecum sau total împotriva afirmației că în sistemul de educație plata cadrelor didactice este corespunzătoare. De asemenea, 46,2% dintre respondenți consideră, mai mult sau mai puțin intens, că profesorii nu sunt motivați în general.

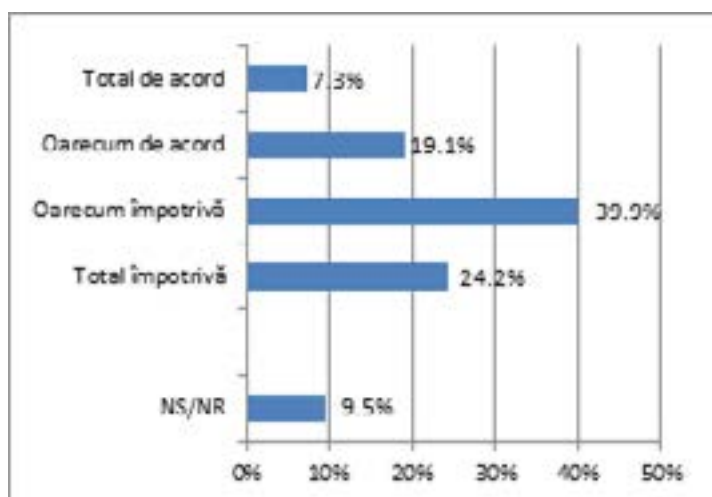


Figura 20. Cadrele didactice sunt plătite corespunzător?

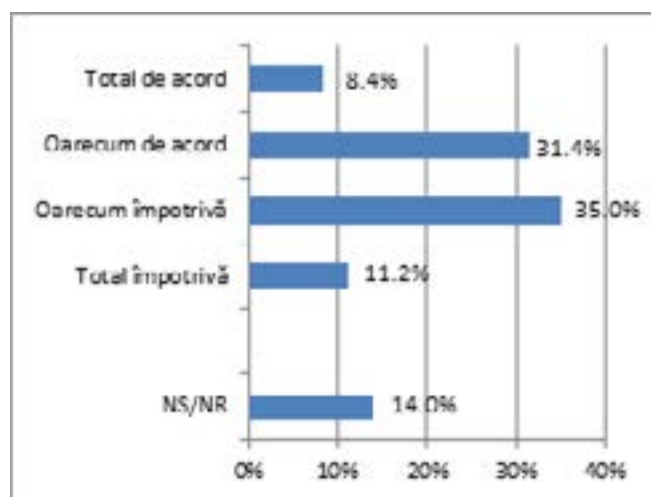


Figura 21. Cadrele didactice sunt motivate?

În ceea ce privește numărul cadrelor didactice, aproape jumătate dintre respondenți consideră că nu este corespunzător; procentul de non-răspunsuri este destul de ridicat (13,9%) (**Figura 22**).

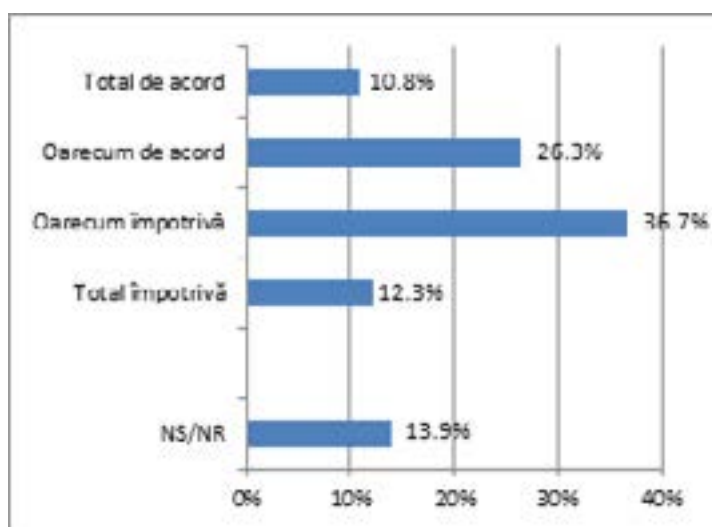


Figura 22. Cadrele didactice sunt suficiente ca număr?

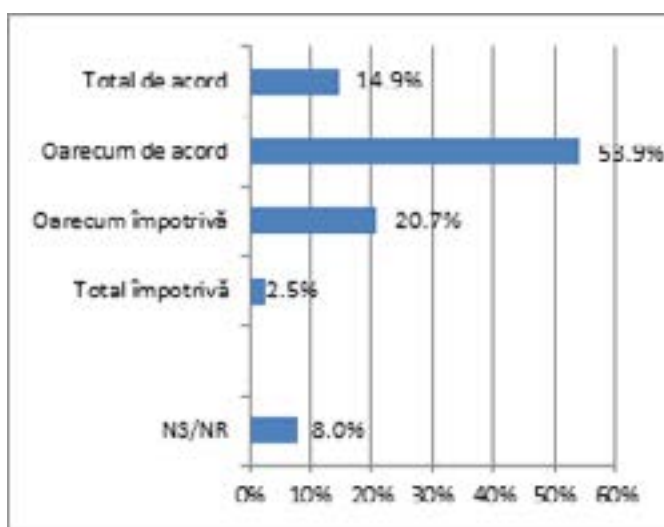


Figura 23. Cadrele didactice au experiență de predare?

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

La nivel de elemente apreciate pozitiv în legătură cu cadrele didactice se situează cariera stabilă (46,6% dintre respondenți sunt de acord, iar 17,5% sunt total de acord) (**Figura 24**) în timp ce 68,8% consideră (53,9% sunt de acord, iar 14,9% total de acord), că cadrele didactice au experiență de predare.

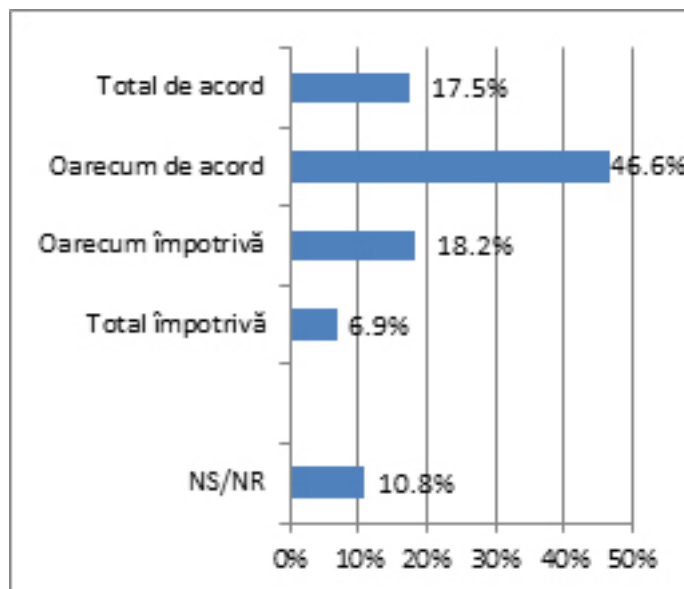


Figura 24. Cadrele didactice au o carieră stabilă

4.3 Percepția problemelor sistemului de educație din România

În continuare, este relevantă identificarea principalelor probleme ale sistemului de educație de către respondenți (**Figura 25**). În ordine, cele mai mari probleme identificate au fost: indisciplinarea elevilor (19,2%), corupția (16,5%), salariile mici ale profesorilor (10,1%), indiferența profesorilor (8,4%), și dotarea necorespunzătoare (8,1%). Numărul de non-răspunsuri a fost relativ ridicat (13,5%).



Figura 25. Percepția principalelor probleme din sistemul de educație (opinie generală)

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

Percepția problemelor din sistemul de educație este diferită în funcție de nivelul de instruire (Figura 26). Astfel, cei care au studii medii cred într-o măsură mai mare că principalele probleme sunt indisciplinarea elevilor (19,4%), dar și corupția (18%), comparativ cu cei cu studii primare, care cred că indisciplinarea elevilor este principala problemă (26,1%), iar corupția într-o măsură mai mică (14,8%). În schimb, la respondenții cu studii superioare, o altă problemă este indicată ca fiind mai importantă ca indisciplinarea elevilor sau corupția, indiferența profesorilor (14,4%).

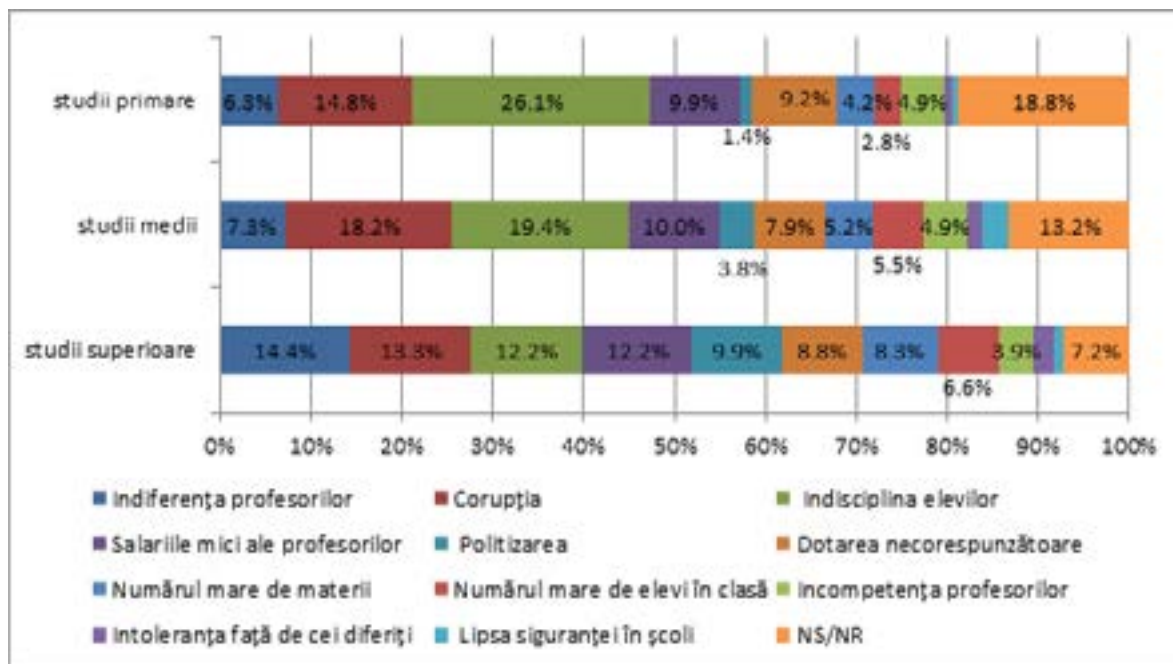


Figura 26. Percepția problemelor din sistemul de educație este diferită în funcție de nivelul de instruire

4.4 Ponderea și profilul respondenților care au urmat cursuri de formare profesională în ultimele 12 luni

Unul din aspectele importante și puțin studiate până acum în barometre se referă la educația permanentă (**lifelong learning**). În cercetarea actuală, ponderea celor care au urmat cursuri de formare profesională (non-formale) a fost de 10,1%. Aceste date nu coincid cu datele publicate de Eurostat, care atribuie României o pondere de doar 1-2% a adulților care au fost incluși în diferite forme ale educației permanente.

Distribuția ponderii persoanelor care urmează cursuri de formare profesională non-formale este invers proporțională cu vârsta: proporția persoanelor care urmează cursuri este de 20,2% în segmentul de vârstă 18-29 comparativ cu 15% în segmentul 30-44, și cu doar 6% după 45 de ani (Figura 27). Genul nu introduce o diferență semnificativă (Figura 28).

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

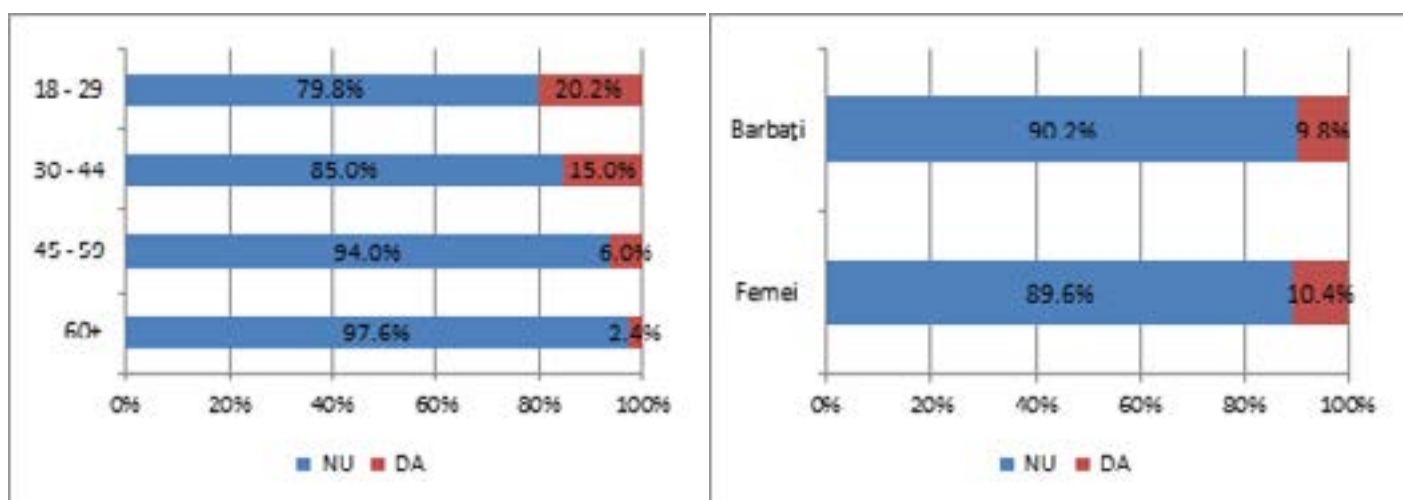


Figura 27-28. Respondenții care au urmat cursuri în ultimele 12 luni (după vârstă și gen)

De asemenea, proporția celor care urmează cursuri de formare profesională variază după ocupație (**Figura 29**): cei care au studii superioare și ocupație precum afacere proprie sau un nivel de management au urmat cursuri de formare profesională în proporție de 25,9%, comparativ cu "gulerele gri" care au urmat cursuri non-formale în proporție de doar 19,1%.

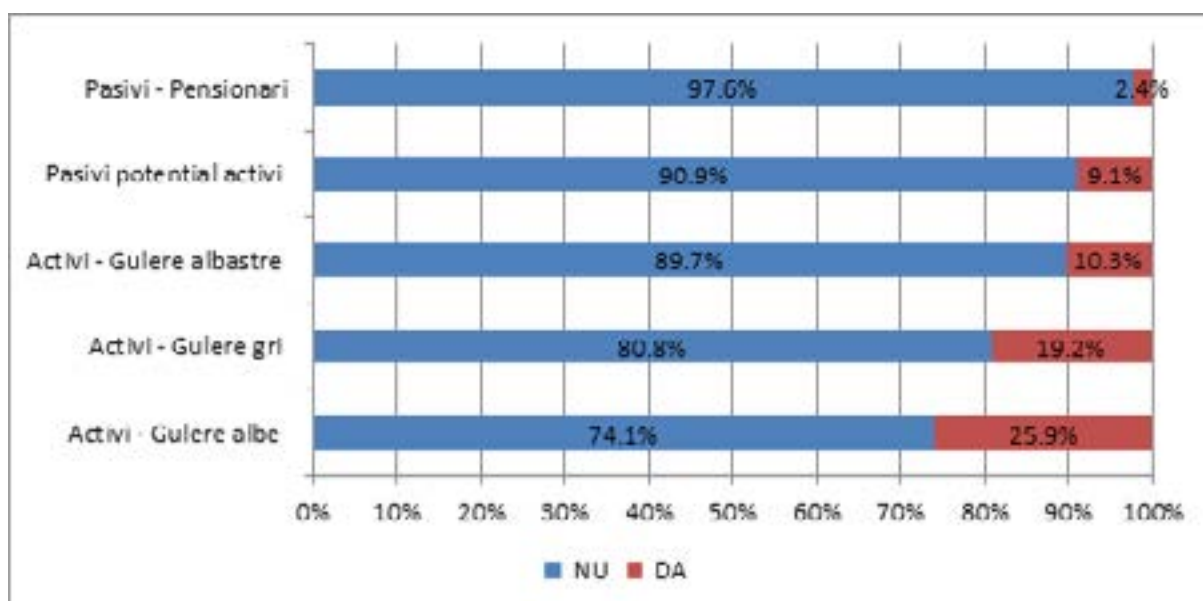


Figura 29. Respondenții care au urmat cursuri în ultimele 12 luni (după ocupație)

5. Concluzii

În concluzie, opinia generală despre calitatea sistemului de educație este diferențiată pe niveluri de învățământ (mai degrabă pozitivă pentru învățământul primar și gimnazial, postliceal și universitar, mai degrabă negativă pentru învățământul liceal). Ca variabile pentru interpretarea diferențiată a opiniei, s-au dovedit a fi variabila regiune, vârstă și nivel de instruire. În ceea ce privește cadrele didactice, acestea sunt percepute ca nefiind plătite corespunzător, nemotivate și insuficiente ca număr, deși au o carieră stabilă și experiență suficientă.

În ceea ce privește problemele sistemului de educație, cele mai importante care au fost identificate de respondenți s-au referit la indisciplina elevilor, corupție și nivelul insuficient al salariului profesorilor. În fine, cu privire la educația permanentă, sondajul a indicat un nivel de aproximativ 10% din adulți care au urmat cursuri non-formale în ultimele 12 luni (date egale pentru bărbați și femei – ponderea mai mare în cazul adulților cu nivel de instruire și poziție profesională mai ridicate, și invers proporțională cu vârsta). Aceste date arată o situație mult mai bună decât ponderea înregistrată în Eurostat (care este de doar 1-2% în statisticile oficiale).

6. Bibliografie

- Alexander, F. K. (2000). The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education. **The Journal of Higher Education**, 71(4), 411-431.
- Bagnall, R. (2000) Lifelong learning and the limits of economic determinism. **International Journal of Lifelong Education**, 19, 20-35.
- Banathy, B. H. (1995). Developing a systems view of education. **Educational Technology**, 35(3), 53-57.
- Banathy, B. H., & Jenlink, P. M. (2003). Systems inquiry and its application in education. **Handbook of research for educational communications and technology**, 37-58.
- Birnbaum, R., & Edelson, P. J. (1989). **How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership**.
- Bonstingl, J. J. (1992). **The quality revolution in education**. **Educational leadership**, 50(3), 4-9.
- Borg, C., & Mayo, P. (2005). **The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?. Globalisation, societies and education**, 3(2), 203-225.
- Cornford, I. R. (2002). **Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning**. **International Journal of Lifelong Education**, 21(4), 357-368.
- Dahlgard, J. J., Kristensen, K., & Kanji, G. K. (1995). **Total quality management and education**. **Total Quality Management**, 6(5), 445-456.
- Dale, A., & Newman, L. (2005). **Sustainable development, education and literacy**. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 6(4), 351-362.
- Dench, S., & Regan, J. (2000). **Learning in later life: Motivation and impact**. Great Britain, Department for Education and Employment.
- Glewwe, P., & Muralidharan, K. (2015). **Improving school education outcomes in developing countries: evidence, knowledge gaps, and policy implications**. University of Oxford, Research on Improving Systems of Education (RISE).
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). **School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010 (No. w17554)**. National Bureau of Economic Research.
- Green, D. (1994). **What Is Quality in Higher Education?**. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Bristol, PA 19007-1598.

BAROMETRU DE OPINIE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIE

Pfeiffer, J. (1968). **New Look at Education Systems Analysis in Our Schools and Colleges.**

Porter, L. J., & Parker, A. J. (1993). **Total quality management—the critical success factors. Total quality management, 4(1), 13-22.**

Sallis, E. (2014). **Total quality management in education.** Routledge.

Sterling, S. (2001). **Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change. Schumacher Briefings.** Schumacher UK, CREATE Environment Centre, Seaton Road, Bristol, BS1 6XN, England.



WWW.STAREA-NATIUNII.RO



INFO@STAREA-NATIUNII.RO