

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

REZUMAT

Diferențe de gen în educație

Factori sociali, succes școlar și construcția genului în mediul școlar

Conducător științific:
Prof. univ. dr. Maria Roth

Doctorand:
Chira V. (Văetiși) Lorena-Lavinia

CLUJ-NAPOCA
Ianuarie 2012

Cuprins

Introducere	4
1. Teoriile sociale ale educației	11
1.1 Teoria funcționalistă în educație	
1.2 Teoria conflictului social	
1.3 Teoria interacționismului simbolic	
1.4 Teoria reproducerii sociale	
1.5 Teoriile capitalului social	
1.6 Teoriile constructiviste și poststructuraliste	
1.7 Concluzii	
2. Genul în educație la intersecția cu alți factori sociali	27
2.1 Problematika de gen în cercetarea educației	
2.2 Perspectiva feministă asupra educației	
2.2.1 Teoria feministă în educație	
2.2.2 Feminism de culoare și multiculturalism	
2.3 Genul la intersecția cu alți factori semnificativi pentru educație	
2.3.1 Conceptul de intersectorialitate și abordarea intersectorială	
2.3.2 Genul și etnia	
2.3.3 Genul și alți factori sociali	
2.4 O privire sintetică asupra cercetării educației din perspectivă de gen	
2.5 Concluzii	
3. Educația și politicile educaționale din perspectivă de gen	43
3.1 Structuri educaționale, participare și rezultate școlare din perspectivă de gen	
3.1.1 Aspecte legislative. Structura învățământului	
3.1.2 Participare școlară în funcție de gen	
3.1.3 Rezultate școlare în funcție de gen	
3.2 Politici educaționale din perspectivă de gen	
3.2.1 Probleme și politici educaționale de gen în Uniunea Europeană și România	
3.2.2 Probleme și politici educaționale de gen în SUA	
3.3 Concluzii	

4. Dimensiunea socială a succesului școlar. Diferențe și profile de gen_____76

4.1 Conceptualizarea succesului școlar

4.1.1 *Perspective privind succesul școlar*

4.1.2 *Succesul școlar din perspectivă ecologică*

4.2 Obiectivele și metodologia cercetării cantitative

4.2.1 *Obiectivele și relevanța cercetării cantitative*

4.2.2 *Ipotezele de cercetare*

4.2.3 *Descrierea metodei și a instrumentarului. Scala PSS*

4.3 Rezultate și interpretări

4.3.1 *Indicatori statistici în funcție de caracteristicile mediului social*

4.3.2 *Indicatori statistici în funcție de caracteristicile adaptării individuale*

4.3.3 *Profile în funcție de gen rezultate din analiza factorială*

4.3.3.1 *Profile generale*

4.3.3.2 *Profile specifice*

4.3.4 *Analiza corelațională*

4.3.5 *Limitele cercetării*

4.4 Concluziile cercetării cantitative

5. Construcția genului în mediul școlar. Cercetare calitativă_____113

5.1 Problematika și metodologia cercetării calitative

5.1.1 *Dimensiunea genului în educație. Cercetări pe România*

5.1.2 *Obiectivele și relevanța cercetării*

5.1.3 *Metodele de cercetare și de analiză*

5.2 Descrierea școlilor în contextul mediului social și al practicilor educaționale

5.2.1 *Grupul Școlar S.*

5.2.2 *Liceul Teoretic E.*

5.2.3 *Descrierea spațiilor școlare*

5.2.4 *Concluzii*

5.3 Traseul educațional și opțiunile profesionale

Alegerea liceului

Repartiții, tradiții și preferințe educaționale în funcție de gen

Opțiuni profesionale genizate

Importanța școlii pentru viitorul lor educațional/profesional

5.4 Așteptări și roluri ale familiei în educația școlară a copiilor

Implicarea familiei în educația copiilor

Atitudinile părinților față de școală
Așteptările și sprijinul familiei
Relațiile din familie. Probleme familiale
Condiții de viață și starea materială a familiei
Dimensiunea și structura familiei
Rolurile de gen în familie

5.5 Dimensiunea de gen în evaluarea elevilor

Percepțiile elevilor privind cadrele didactice
Expectanțele cadrelor didactice. Diferențe de gen
Evaluarea rezultatelor școlare
Rolul cadrelor didactice în succesul școlar al elevilor

5.6 Relațiile între elevi și activitățile extrașcolare

Apartenența la grup și relațiile între colegi
Rolul relațiilor școlare în adaptarea școlară
Relațiile de prietenie din cadrul școlii
Grupuri genizate
Influențe ale grupului
Activități extracurriculare
Rolul vecinătății și mediului de locuire

5.7 Probleme de disciplină. Violența în școală

Violența etnică
Violența genizată
Managementul clasei

5.8 Modele și identități culturale. Cum sunt percepuți elevii/elevele minoritari

Experimentarea alterității. Atitudini și diferențe etnice
Afirmarea/ recunoașterea identității române și stima de sine
Diferențe în interiorul etniei române

5.9 Tipuri de discurs vehiculate în mediul școlar asupra genului, etniei și dizabilității

5.10 Concluziile cercetării calitative

6. Concluzii: diferențe, percepții și construcții de gen în mediul școlar_____236

Cuvinte cheie: *sociologia educației, genul în educație, succes școlar, mediu social*

Rezumat

Educația constituie o activitate socială determinantă pentru individ și societate, fapt care face din aceasta o instituție fundamentală în orice societate. Sociologii care studiază educația investighează sistemele de învățământ și școlile ca instituții, diversele relații sociale din interiorul școlilor și din mediul social mai larg care influențează participarea și rezultatele școlare, precum și dimensiunea socială a succesului școlar.

Experiențele sociale care apar la întâlnirea individului cu grupul în cadrul mediului și practicilor educaționale sunt caracterizate de apartenența la diverse categorii sociale. Aceste experiențe favorizează construirea identităților de gen, etnie sau clasă prin interpretarea normelor și practicilor educaționale. Rolurile, funcțiile și implicațiile educației în societate se constituie, astfel, pe de o parte, în a transmite cunoștințe, a armoniza comportamente și a răspunde unor cerințe ale societății, iar, pe de altă parte, în a construi și negocia identități sociale.

Sinteza lucrării

În primele două capitole am prezentat succint *teoriile educației* și modul în care *genul* apare în teoretizarea educației și a practicilor educaționale, cu implicațiile lor teoretice și practice.

În capitolul al treilea am prezentat și analizat câteva *politici și strategii de gen în educație* considerate relevante și, comparativ, în România, Uniunea Europeană și Statele Unite ale Americii.

În capitolul al patrulea am propus o *cercetare cantitativă*, sub forma unei analize statistice asupra unor date privind percepția factorilor sociali ai educației, reprezentative la nivel național și am construit câțiva indicatori statistici (ai mediului social și ai adaptării individuale) și profile de gen (după mediu de rezidență, ciclul școlar și stare materială). Acestea au urmărit să explice diferențele de gen în ceea ce privește succesul școlar.

În capitolul al cincilea, rezultat în urma unei *cercetări calitative*, am analizat *genul* la nivel instituțional și al mediului școlar, propunând o imagine asupra modului în care *genul* se construiește în mediul școlar al școlii. Am interpretat temele majore ale acestei construcții în

sensul înțelegerii diferențelor de gen în ceea ce privește practicile, așteptările și succesul școlar.

În capitolul al șaselea, *concluziv*, am interpretat rezultatele cercetărilor desfășurate și am recomandat câteva măsuri de intervenție în vederea echilibrării discrepanțelor de gen în educație.

Capitolul 1. Teoriile sociale ale educației

Sociologii au cercetat educația prin prisma unor abordări teoretice diverse și au interpretat rolul și influențele sale asupra societății din perspectiva unei varietăți de probleme sociale. În consecință, sociologia educației „s-a constituit ca un domeniu vital și dinamic al sociologiei și a adus contribuții semnificative asupra înțelegerii structurilor și proceselor sociale care influențează învățarea și dezvoltarea socială” (Hallinan, 2006) precum și asupra unor probleme sociale dintre cele mai diverse, precum sărăcia, șomajul sau delincvența (Willis, 1977).

Sociologia educației, prin interesul ei privind relațiile, rolurile și grupurile educaționale, ca domeniu fundamental și ramificat al socialului (Hatos, 2006; Stăncilescu, 1996), contribuie la înțelegerea unor structuri și procese complexe, în privința raporturilor și condiționărilor diverse dintre modalitățile de transmitere a cunoștințelor și rolurile educaționale, dintre valorile și comportamentele sociale, dintre individ și colectivitate, dintre identități și instituții sociale.

Teoria funcționalistă atribuie educației rolul de pregătire a tinerilor pentru a deveni membri ai societății și vede în aceasta o formă de control social (Durkheim, 2006; Parsons și Bales, 1956). *Teoria conflictului social* conceptualizează educația drept o formă prin care se perpetuează relațiile de putere din societate (Waller, 1965; Bowles și Gintis, 1977). *Teoria interacționismului simbolic* accentuează rolul interacțiunii dintre profesor și elev în explicarea relațiilor, procesualităților și rezultatelor școlare (Merton, 1957; Rosenthal și Jacobson, 1992). *Teoria reproducerii sociale* privește educația drept un proces prin care se transmit și mențin inegalitățile sociale (Boudon 1973, Bourdieu și Passeron, 1990). *Teoriile capitalului social* analizează rolul pe care îl au relațiile sociale și mediul social al școlii, dincolo de cunoștințele transmise, în dezvoltarea personală și socială (Bourdieu, 1977; Coleman, 1990). *Teoriile constructiviste și poststructuraliste* privesc școala și procesele educaționale drept modalități prin care practicile sociale sunt negociate și identitățile sociale sunt construite (Peters și Burbules, 2004; Berger și Luckmann, 2008).

Capitolul 2. Genul în educație la intersecția cu alți factori sociali

În cercetarea educației, *genul* a devenit o „categorie de analiză” (Dillabough, 2001) și o expresie a construcției identitare, servind ca *model analitic* al multiplelor poziții identitare relevate de perspectivele poststructuraliste și constructiviste. În același timp, noțiuni precum cele de „echitate” sau „egalitate” în educație au fost conceptualizate urmând un model critic al interpretării dezechilibrelor între genuri și al identității de gen.

Una dintre principalele teme de cercetare privind genul în educație o constituie *diferența dintre rezultatele școlare* ale fetelor comparativ cu cele ale băieților, adică ceea ce în literatura de specialitate s-a numit „discrepanța (sau decalajul) de gen” (*gender gap*) în educație (Epstein, 1998; Francis, 2000; Martino și Meyenn, 2001; Barash și Lipton, 2002). Inițial această problemă a fost formulată ca un avantaj pe care îl au băieții la unele discipline (precum matematica sau științele), adică la așa-numitele „științe masculine” (Goldstein, 1993), asupra fetelor.

S-a observat faptul că acest avantaj relativ al băieților nu pornește de la diferențe reale între capacitățile sau aptitudinile școlare ale elevilor aparținând celor două genuri, ci reproduce diferențe de gen construite social (Francis, 2000). Mai mult, în ultimele decenii cercetările s-au orientat spre analiza discrepanțelor care apar în sensul rezultatelor mai bune la învățatură pe care le obțin constant fetele (Barash și Lipton, 2002). În interpretarea acestor diferențe au fost invocate, diferențe de gen construite social, care, din nou, nu țin de capacitățile reale ale celor două genuri, ci de factori exteriori, precum notarea comportamentului și influența așteptărilor diferite pe care profesorii le au față de fete și băieți (Francis și Skelton, 2005; Skelton și Francis, 2009).

În cercetarea și teoretizarea genului în educație un rol decisiv l-a avut *perspectiva feministă* (Oakley, 1972; Arnot și Mac an Ghail, 2006; Bank, Delamont și Marshall, 2007). Dezvoltată ca o analiză critică a rolului femeilor în societate, perspectiva feministă s-a aplecat inițial asupra educației cu scopul de a evidenția discriminările care se produc la nivelul practicilor și discursurilor educaționale (Dillabough și Arnot, 2001). În timp, teoria feministă care a alimentat aceste cercetări a evoluat ca modalitate a problematizării genului și s-a diversificat ideologic și teoretic (Mirza și Reay, 2000; Skelton și Francis, 2005).

O trecere în revistă a principalelor asumptii și tipuri de cercetări întreprinse de cercetarea feministă asupra educației, inclusiv analizele care au înglobat, alături de gen, și alți factori sociali, precum clasa socială, rasa/etnia, dizabilitatea etc. (Berger și Guidroz, 2009; Dill și Zambrana, 2009; Lykke, 2010) a surprins câteva teme majore ale cercetării sociologiei

feministe a educației: investigarea sistemelor educaționale ca regimuri de gen și a relațiilor din interiorul lor ca raporturi de putere, cercetarea participării școlare și a succesului școlar în funcție de gen (inclusiv interpretarea rezultatelor constant mai bune pe care au început să le obțină fetele comparativ cu băieții), cercetările asupra modalităților în care identitatea de gen se construiește în mediul școlar și prin discursurile, practicile și relațiile sociale din școală. Acest aspect al construcției identitare de gen în educație a beneficiat de contribuții importante din partea feminismului de culoare și a multiculturalismului, care au teoretizat categoria de gen drept diversă și complexă, mai ales din perspectiva apartenenței rasiale și din partea abordării intersectoriale a genului. Această abordare a subliniat importanța caracterului relațional al construcției identitare de gen: genul se construiește împreună cu rasa/etnia, clasa, vârsta sau alți constituenți sociali.

Printre problemele atinse de diversele cercetări asupra educației care au avut în vedere genul am amintit: performanța școlară în funcție de gen; succesul sau eșecul școlar în funcție de gen; strategiile și politicile educaționale în funcție de gen; segregarea de gen și orientarea școlară în funcție de gen; percepțiile asupra succesului școlar, aspirațiile educaționale și profesionale în funcție de gen; influențele genului în negocierea și obținerea succesului școlar; problemele de disciplină și percepțiile asupra actelor de disciplină în școli în funcție de gen; participarea școlară, mediul social și problemele de adaptare în funcție de gen; abandonul școlar, dezangajarea școlară în funcție de gen; stereotipiile de gen în educație (Catsambis, 1994; Lloyd, 1996; O'Connor, 1999; Morris, 2007; Jackson și Vavra, 2007; Kaufman, 2010).

Studiul acestor teme a indicat diferențe de gen fie în favoarea băieților, fie în favoarea fetelor și, de regulă, aspectele de gen au fost articulate împreună cu indicarea și a altor constituenți/factori sociali (rasa, etnia, clasa, dizabilitatea) în sensul unei abordări intersectoriale. Aceste studii, dincolo de perspectiva de gen pe care au ilustrat-o, au scos în evidență probleme specifice ale genului în educație și au sugerat metodologii și metode de analiză în sensul depășirii diverselor probleme ale genului în educație.

Capitolul 3. Educația și politicile educaționale din perspectivă de gen

În acest capitol am prezentat și discutat *practicile și politicile educaționale de gen* în România, Uniunea Europeană și Statele Unite ale Americii, ca ilustrări ale interacțiunii problematicii de gen din educație cu sectoarele politice, juridice, sociale și culturale. Am urmărit problematica și dimensiunea de gen, așa cum apar acestea la nivelul structurii

învățământului, participării școlare, legislației educaționale și al unor politici specifice, precum cele care vizează egalitatea de gen.

În prezentarea sistemului educațional și a educației în România ne-am referit la aspecte legislative și instituționale, structura și nivelurile (ciclurile) de învățământ, participarea școlară în funcție de gen (incluzând caracterizarea populației școlare, abandonul școlar sau promovabilitatea școlară în funcție de gen) și la câteva politici educaționale observând aspecte precum: reforma și descentralizarea învățământului; perspectiva egalității de șanse; feminizarea învățământului și existența unor modele genizate în învățământ; legătura dintre gen și etnicitate în cadrul politicilor și practicilor educaționale și din perspectiva conceptualizării diferenței; scăderea populației școlare; feminizarea participării școlare; diferențele de gen în legătură cu durata, abandonul, părăsirea timpurie, promovabilitatea și evaluarea internațională a elevilor.

Datele prezentate (*Raportul asupra stării sistemului național de învățământ*, MECTS, 2010; *Anuarul Institutului Român de Statistică*, Capitol 8, „Educația”, 2009; *Programme for International Student Assessment*, 2006; 2009; *Trends in International Mathematics and Science Study*, 2007; *Progress in International Reading Literacy Study*, 2006) sugerează faptul că tendința reală a fetelor de a avea rezultate mai bune decât băieții, observată în ultimele decenii în diferite contexte, nu este neapărat generalizabilă și necesită comentarea/interpretarea metodelor de evaluare/materiilor/contextelor în care aceste discrepanțe se produc (Arnot și Mac an Ghail, 2006; Bank, Delamont și Marshall, 2007). În același timp, trebuie observat faptul că existența diferențelor de gen în cadrul rezultatelor școlare la nivel național sau internațional nu a determinat ca la nivel politic sau de strategie educațională să se abordeze problemele de gen și influența lor asupra reușitei școlare. Practic, discrepanța de gen între rezultatele școlare nu a constituit o temă centrală a niciunei politici educaționale. Iar, acolo unde aceasta a fost conștientizată, în cadrul unor descrieri ale situației învățământului și educației, aceasta nu a fost tratată ca o problemă care ar contrazice afirmarea „egalității de gen în educație”.

În urma analizei a reieșit că genul este relevant pentru toate aspectele menționate mai sus și cuprinse în tabelul 3.9

Tabel 3.9. *Relevanța perspectivei de gen pentru aspecte caracteristice ale sistemului de învățământ românesc*

Aspecte caracteristice descrise	Relevanță din perspectivă de gen
caracterizarea generală a sistemului de învățământ	feminizat
politici educaționale	pentru minorități, dizabilități mai puțin în funcție de gen
participare școlară	feminizată
promovabilitate	mai mare în rândul fetelor
abandon școlar	mai mare în rândul băieților
părăsire timpurie a școlii	mai mare în rândul băieților
rezultate evaluări internaționale	mai bune în rândul fetelor

Prezentarea *politicilor educaționale din perspectivă de gen* a constituit nu doar o ilustrare tematică (a genului în educație) ci și o modalitate prin care am putut chestiona *problemele de gen* și interpreta modul în care acestea au fost abordate.

Am prezentat principalele idei și coordonate ale politicilor educaționale din perspectivă de gen în Uniunea Europeană, inclusiv România, și SUA pornind dinspre identificarea unor probleme de gen la nivelul educației și al societății. Astfel, politici precum cele care promovează egalitatea de șanse (principala politică de gen în educație), au fost urmărite din perspectiva unor problematici precum rezultatele mai slabe la învățătură obținute de băieți, prezența unor stereotipuri de gen în curricula și predarea școlară, discriminarea și hărțuirea de gen. În cazul Uniunii Europene au fost prezentate „profilele de gen” (EURYDICE, 2010) (precum rămânerea în urmă la școală, repetarea anului școlar, abandonul școlar, existența unor discrepanțe în cadrul rezultatelor la testele și examenele naționale, existența unor grupuri etnice și de clasă dezavantajate).

Astfel, principala problemă identificată de cei care au căutat să formuleze politici educaționale din perspectivă de gen o constituie problema *egalității de gen* (Inglehart și Norris, 2003; Aikman și Unterhalter, 2005, 2007; Klein, 2007; Mooney, Knox și Schacht, 2009). La nivelul Uniunii Europene, potrivit problematicii investigate și politicilor educaționale formulate de grupuri de experți din cadrul Comisiei Europene, se disting două mari categorii de probleme referitoare la egalitatea de gen: cele specifice sferei educaționale și cele cu caracter mai general, dar care ajung să influențeze practicile și rezultatele educaționale (EURYDICE, 2010). Aceste preocupări indică direcțiile potențiale ale politicilor din țările europene.

Un prim set de probleme privesc scopurile și funcționarea sistemului de învățământ. Cel mai frecvent, *politicile pentru promovarea egalității de gen în educație* vizează diferențele de gen existente între fete și băieți, atât în ceea ce privește rezultatele școlare cât și în ceea ce

privește alegerea unei viitoare cariere. În acest sens, aproximativ o treime dintre țările Uniunii Europene se concentrează în special pe *problema rezultatelor slabe obținute de băieți*, îndeosebi în învățământul primar și secundar. De asemenea, se identifică *prezența unor stereotipuri de gen* în materialele utilizate în procesul de predare (de exemplu, în cărți școlare, manuale didactice, în programa școlară etc.), precum și reproducerea acestora în procesul de predare și în programa școlară. În învățământul superior, de cele mai multe ori, aceste politici definesc problema segregării pe orizontală, mai exact aspectul legat de opțiunile diferite pe care le fac studenții și studentele atunci când este vorba despre alegerea domeniilor de studiu (EURYDICE, 2010, p.52).

A doua categorie este legată de *problemele egalității de gen, în sens larg*, dar care interferează cu practicile din școli și discursurile educaționale. Deși nu au o legătură imediată cu obiectivele principale ale sistemului de învățământ, aspectele generale la care ne referim se aplică în acest context specific (*ibid.*). De exemplu, studiul citat menționează faptul că în aproximativ o treime dintre țările Uniunii Europene s-au dezvoltat politici care vizează anumite probleme, cum ar fi *ponderea redusă a femeilor în funcții de conducere și în cele de natură decizională* (adică, ceea ce studiul citat numește „segregarea pe verticală”), *diferența de salarizare între femei și bărbați, hărțuirea sexuală și incidența ei în școli* etc. Cu privire la aceste ultime preocupări, atât tratatele internaționale, cât și directivele Uniunii Europene constituie importante surse de inspirație pentru politicile naționale. Prin urmare, aceste documente stau deseori la baza unor angajamente politice naționale.

Concluzia Comisiei Europene, în urma desfășurării acestei cercetări este aceea că, în ciuda articulării unor modele de gen destul de clare, care au indicat asupra unor probleme de gen, cele mai multe țări nu au elaborat strategii specifice pentru a aborda aceste aspecte de gen și influența lor asupra reușitei școlare: „Politicile legate de acest aspect pun de obicei un accent general pe egalitatea de șanse, rezultatele egale, punând un accent prioritar pe nevoilor educaționale ale copiilor și tinerilor din mediile defavorizate” (EURYDICE, 2010, p. 87) și mai puțin pe aceste aspecte particulare și specifice ale diferenței de gen.

În România, potrivit aceluiași raport de cercetare, principalele decalaje educaționale sunt între rural și urban, și mai puțin între genuri. Totuși, este recunoscut impactul acestor decalaje și medii asupra modelelor tradiționale de gen. Astfel, în anul școlar 2006-2007, fetele din zonele urbane au avut cea mai mare rată de promovabilitate, urmate de băieții din mediul urban și de fetele din mediul rural. Băieții din zonele rurale au avut cele mai mici rate de promovabilitate dintre aceste trei grupuri (INS, 2008, *apud* EURYDICE, 2010, p. 87). Alături

de mediul și locul de rezidență al elevilor, un factor definitoriu al evaluării participării și rezultatelor școlare îl constituie *etnia*.

Principalul instrument din perspectiva politicilor de gen în educație în România îl constituie proiectul *Dimensiunea de gen în educație* realizat de către Institutul de Științe ale Educației, în cooperare cu UNICEF România. În cadrul acestui proiect s-au publicat, începând cu 2006, mai multe ghiduri și materiale de informare și popularizare. Acestea au fost utilizate în programul de formare a inspectorilor școlari care coordonează la nivel județean instruirea cadrelor didactice, în domeniul unor metode de predare atente la dimensiunea de gen. Alături de aceasta, cadrele didactice au la dispoziție un „*Compendiu pentru dimensiunea de gen în educație*“, care oferă un set de instrumente specifice de evaluare și auto-evaluare a instituțiilor educaționale, dintr-o perspectivă de gen, precum și un set de indicatori pentru evaluarea manualelor școlare dintr-o perspectivă de gen. Compendiul oferă, de asemenea, un glosar cu definiții pentru o serie de concepte de bază referitoare la educația de gen (EURYDICE, 2010, p. 66).

Alte instrumente de lucru au fost propuse de ancheta privind dimensiunea de gen în societatea românească, *Barometrul de Gen* (Fundația pentru o Societate Deschisă, 2000) a asigurat o bază de raportare pentru această tematică. Un alt moment important în construirea direcției investigative asupra componentei de gen l-a reprezentat studiul statistic al indicatorilor de gen, întreprins în 2000 de către Comisia Națională de Statistică și PNUD, care a oferit o imagine de ansamblu asupra diferențelor de gen din perspectivă educațională și socio-economică (cf. Balica et al., 2004) precum și diverse programe de formare a cadrelor didactice pe teme privind dimensiunea de gen în curriculumul implementat pentru diverse niveluri și arii curriculare (Miroiu, 2003; Petrovai și Bursuc, 2004; Balica et al., 2006; Jigău, 2006; Stoicescu, 2006; Stamatescu și Teșileanu, 2006; Singer, Voicu și Leahu, 2006; Ilea și Stoicescu, 2006; Dragomir și Tacea, 2006). Indicatorii relevați de aceste studii și instrumente sunt: accesul și participarea la educație, eficiența internă și rezultatele sistemului de învățământ, analiza conținutului programelor și manualelor, a climatului și relațiilor din școală, relevanța de gen a metodologiilor didactice, strategii de evitare a discriminărilor de gen în educație, modalitățile concrete de valorificare a dimensiunii de gen în procesul didactic, distorsiunile de gen în evaluarea elevilor, dezvoltarea unui mediu de învățare constructiv, metode bazate pe cooperare și parteneriat de gen și lucrul în grupuri mixte (cf. Balica et al., *op. cit.*).

Am prezentat în continuare câteva caracteristici ale sistemului de învățământ din SUA cu scopul de a reliefa, contrastiv, trăsăturile specifice învățământului din Uniunea Europeană și

România, prezentate până acum. Am descris politica și programa educațională multiculturală și două programe educaționale specifice, relevante din perspectiva genului, cu contextele elaborării unor astfel de politici educaționale și impactul lor, *No Child Left Behind* și *Single Gender Education*.

Programul *No Child Left Behind*, inițiat în 2001, constituie un exemplu legislativ și de aplicare a unor politici și strategii educaționale care reflectă continuele preocupări privind includerea școlară a copiilor afro-americieni săraci, și exemplifică modul în care discrepanța dintre rezultatele școlare ale diferitelor categorii de elevi poate fi micșorată. Astfel, efectele aplicării acestei legi asupra grupurilor etnico-rasiale s-au văzut imediat. Pe de o parte, acest program a fost văzut ca o atenție mai mare acordată populațiilor minoritare, pe de altă parte ca o inițiativă care a generat presiuni asupra cadrelor didactice și elevilor de a avea succes școlar (Van Acker, 2004) precum și noi forme de segregare între elevii albi și cei minoritari. Un obiectiv major al acestui program îl constituie acela de a micșora discrepanțele observate în rezultatele și performanțele școlare, în primul rând de la o școală, regiune sau stat la altul și în subsidiar, între diverse categorii sociale. Dacă inițial se considera că sistemul de învățământ public trebuie să ofere oportunități de educație, prin *No Child Left Behind*, s-a instaurat o așteptare ca toții elevii să aibă rezultate școlare bune.

Ideea fundamentală a programului este de a crea așteptări identice pentru toți elevii. Aceasta se face prin solicitarea școlilor și inspectoratelor să urmărească obținerea unor succese școlare (precum promovarea examenelor sau note mai mari) în cazul grupurilor care, tradițional, obțineau rezultate mai slabe, precum elevii din medii defavorizate, elevii cu dizabilități sau elevii aparținând minorităților etnico-rasiale. Aceasta a însemnat acordarea unei atenții mai mari segmentului „de jos” al populației școlare, ale căror rezultate se pierdeau, de regulă, în spatele unor date care constituiau valori medii pentru rezultatele la un examen, nivelul de promovabilitate sau performanțele unei școli sau regiuni (Wright și Wright, 2003; Grey, 2010).

Programul *Single Gender Education (SGE)* pune accent pe caracteristicile intrinseci și definitorii ale unui grup (în acest caz definit după gen) pentru a-și dezvolta potențialul și a avea rezultate școlare bune tocmai în virtutea apartenenței la un anumit gen, cu caracteristicile și experiențele sale proprii (Smyth, 2010; Sharpe, 2000; Riordon, 1990). Acest program a invocat și aplicat, astfel, o „segregare voluntară”, reliefând un aspect mai puțin evident al participării și rezultatelor școlare, dar remarcat de anumite analize asupra educației cu referire la dimensiunea de gen, și anume acela al modalităților de socializare și tratare culturală diferite a fetelor comparativ cu băieții, dublate de o conflictualitate întreținută socio-cultural

între cele două genuri (de pildă prin expectanța unui anumit tip de relație între elevi aparținând unor genuri diferite: competiție, raport de putere/dominare, relație de prietenie condiționată, roluri de gen etc.) și drept consecință, a eliberării de o anumită presiune socială care poate afecta negativ activitatea școlară a anumitor elevi și eleve.

Această practică educațională presupune predarea acelorași discipline, urmând aceleași standarde, dar adoptând activități și strategii educaționale diferite, în funcție de gen, desfășurate în clase/școli separate după gen. Aceasta este o opțiune voluntară a părinților și a elevilor.

Argumentele implementării acestui program se bazează pe faptul că oferă o alternativă pentru elevii și părinții nemulțumiți de sistemul clasic, în care elevii se pot concentra mai bine asupra performanței școlare, se pot simți mai confortabil și mai angajați în procesul învățării. În clasele SGE, profesorii pot să abordeze nevoile specifice ale băieților și ale fetelor mai eficient și pot să pună accent pe abilitățile forte ale fetelor și băieților. Totodată, în clasele SGE factorii ecologici pot contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare, întrucât mediul colegial poate fi considerat mai sigur, mai previzibil și mai lipsit de perturbări, distractibilitatea în timpul orelor având tendința să fie mai redusă (Smyth, 2010).

Capitolul 4. Dimensiunea socială a succesului școlar. Diferențe și profile de gen

În acest capitol am abordat aspectul reușitei școlare prin prisma raportării la mediul educațional care facilitează obținerea rezultatelor școlare pozitive și, implicit, a succesului școlar. Capitolul prezintă din *perspectivă ecologică*, modul în care mediul social și adaptarea individuală influențează succesul școlar. *Analiza cantitativă* propusă a relevat, în prima parte, *diferențe* de gen în modul în care fetele și băieții se raportează, percep mediul social și adaptarea individuală. Diferențele de gen oferă o imagine de ansamblu a felului în care rezultatele școlare sunt influențate de mediul social (familie, grup de prieteni, comunitate etc.) În a doua parte a analizei, am construit *profile* în funcție de gen și alți determinanți (precum mediul de rezidență și ciclul școlar). Prin aceasta am surprins percepția asupra mediului școlar, rolul pe care îl are familia pentru școală, încrederea în forțele proprii și modul în care fetele și băieții consideră că au succes școlar.

Conform temei de cercetare propuse, obiectivele cercetării cantitative au fost *identificarea relevanței diferențelor de gen în cazul unor dimensiuni sociale și individuale testate*, în particular a factorilor care contribuie la *succesul școlar*, în funcție de variabila independentă de gen și *realizarea unor profile în funcție de gen*.

Ipotezele cercetării cantitative au presupus că fetele obțin rezultate mai bune decât băieții pentru că sunt (sau cel puțin se percep ca) mai bine integrate în mediul social și mai adaptate individual în viața lor socială de eleve. Ne-am întrebat, totodată, dacă nu cumva determinanți precum *mediul de rezidență, ciclul școlar sau starea materială* ar putea produce un profil școlar diferit, cu rezultatele școlare mai bune obținute de către fete.

Analiza cantitativă a avut la bază datele obținute într-o cercetare națională, pe un eșantion reprezentativ, în cadrul proiectului *Diagnosticul social al performanței școlare prin scala socială a succesului școlar și proiectarea unor metode de intervenție validate prin cercetare* coordonat de profesor Maria Roth de la Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca (cf. Roth, Dămean și Iovu, 2009). Am propus o analiză cantitativă primară și secundară a datelor obținute prin studiul național realizat în cadrul proiectului. Am evidențiat rolul variabilei de gen în cadrul dimensiunilor profilului succesului școlar, mai exact, am analizat modul în care apartenența la un gen sau altul este relaționată cu succesul școlar și este mediată de adaptarea elevilor la mediul social și școlar. Prin profilele în funcție de gen, generale și specifice, am urmărit dacă există relație între gen, starea materială, mediu de rezidență, ciclul școlar, pe de-o parte, și succes școlar, și în ce măsură succesul școlar se poate datora stării materiale a familiei de proveniență.

Din testarea ipotezei potrivit căreia fetele obțin rezultate școlare mai bune decât băieții pentru că sunt mai bine integrate în mediul social, fetele au obținut scoruri mai mari la majoritatea dimensiunilor mediului social și ale adaptării individuale.

În urma aplicării testului t pentru eșantioane independente am putut afirma cu probabilitate de 95% că există diferențe de gen pentru următoarele dimensiuni ale mediului social și adaptării individuale ale Profilului Succesului Școlar (PSS) (v. Tabelele 4.2 și 4.3).

Tabel 4.2. *Indicatori statistici în funcție de caracteristicile mediului social. Rezultatele la testul t pentru eșantioane independente*

Variabila	Gen	Indicatori statistici			Test de semnificație	
		N	Medie	Ab.Std.	t	p
Siguranța cartierului (zonei)	Fată	1346	7.35	1.188	9.39	<10 ⁻¹⁹
	Băiat	1083	6.79	1.741		
Siguranța personală în școală	Fată	1347	35.08	3.492	8.82	<10 ⁻¹⁷
	Băiat	1080	33.60	4.770		
Comportamentul prietenilor	Fată	1352	23.56	2.932	8.77	<10 ⁻¹⁷
	Băiat	1084	22.42	3.484		
Acceptarea în grupul de prieteni	Fată	1346	20.48	2.712	6.49	<10 ⁻⁹
	Băiat	1079	19.73	2.958		
Satisfacția școlară	Fată	1355	4.93	2.088	5.23	<10 ⁻⁶
	Băiat	1087	4.47	2.279		

Așteptările referitoare la comportamentul școlar	Fată	1347	27.59	5.160	4.86	<10 ⁻⁵
	Băiat	1073	26.52	5.670		
Utilizarea sprijinului social	Fată	1338	5.50	2.207	4.54	<10 ⁻⁵
	Băiat	1077	5.07	2.442		
Mediul de învățare de acasă	Fată	1351	6.54	1.603	4.19	<10 ⁻⁴
	Băiat	1079	6.25	1.840		
Comportamentul tinerilor din cartier	Fată	1310	7.08	1.820	4.00	0.0001
	Băiat	1045	6.78	1.861		
Siguranța din școală	Fată	1325	24.32	7.561	3.54	0.0004
	Băiat	1064	25.41	7.389		
Sprijinul primit de la părinți	Fată	1355	12.76	2.556	3.51	0.0005
	Băiat	1082	12.39	2.613		
Sprijinul primit de la prieteni	Fată	1355	13.12	2.365	2.92	0.004
	Băiat	1089	12.84	2.370		
Climatul favorabil învățării	Fată	1332	5.97	2.144	2.79	0.005
	Băiat	1069	5.73	2.153		
Relevanța academică	Fată	1344	29.94	6.811	2.54	0.011
	Băiat	1068	29.22	6.956		
Rigoare academică	Fată	1344	29.78	5.930	2.45	0.014
	Băiat	1059	29.19	5.918		
Sprijinul primit de la profesori	Fată	1344	5.16	2.589	2.07	0.038
	Băiat	1077	4.94	2.622		
Sprijinul primit de la vecini*	Fată	1348	3.68	2.431	1.19	0.233
	Băiat	1077	3.57	2.431		
Armonia din familie*	Fată	1355	19.06	2.798	0.83	0.405
	Băiat	1087	18.96	2.803		
Sprijinul părinților pentru activitățile școlare*	Fată	1361	4.66	1.583	0.06	0.948
	Băiat	1090	4.65	1.620		

* Asteriscul indică variabilele unde nu există diferențe de gen

Din analiza fiecărei dimensiuni a mediului social reiese faptul că fetele sunt mai „îndreptățite” în a avea succes școlar prin modul în care acestea se raportează la mediul social (atitudini, percepții, angajare, capital social) care influențează rezultatele școlare.

Tabel 4.3. Indicatori statistici în funcție de caracteristicile adaptării individuale. Rezultatele la testul t pentru eșantioane independente.

Variabila	Gen	Indicatori statistici			Test de semnificație	
		N	Medie	Ab.Std.	t	p
Evitarea problemelor la școală	Fată	1289	29.63	2.789	12.04	<10 ⁻³¹
	Băiat	1015	27.90	4.078		
Notele	Fată	1350	11.61	1.954	10.18	<10 ⁻²³
	Băiat	1074	10.74	2.234		
Adaptarea	Fată	1355	14.33	2.964	10.06	<10 ⁻²²
	Băiat	1085	15.48	2.574		
Sănătate fizică	Fată	1349	21.95	3.177	9.65	<10 ⁻²²
	Băiat	1076	23.19	3.140		
Angajamentul școlar	Fată	1345	7.37	1.332	5.57	<10 ⁻⁷
	Băiat	1055	7.05	1.508		

Optimismul	Fată	1342	37.99	6.195	3.89	0.0001
	Băiat	1071	36.98	6.526		
Stima de sine	Fată	1359	13.24	2.030	2.22	0.026
	Băiat	1090	13.43	2.195		

Având în vedere că fetele au obținut rezultate mai mari la majoritatea dimensiunilor adaptării individuale, putem susține că acestea au atitudini și comportamente care le facilitează obținerea succesului școlar în mai mare măsură decât în cazul băieților. Interpretarea acestor rezultate confirmă datele și interpretările *mediului social*, prezentate și discutate anterior.

Așa cum reiese din analiza fiecărei dimensiuni a *adaptării individuale* putem afirma că angajamentul școlar, rezultatele școlare, evitarea problemelor și optimismul fetelor în ceea ce privește educația și școala sunt factori semnificativi care demonstrează faptul că aceste elemente, care exprimă adaptarea la mediu social, contribuie la obținerea unor rezultate mai bune.

Spre deosebire de fete, băieții au înregistrat scoruri mai mari la dimensiuni precum stima de sine și sănătatea, factori care nu au aparent nici o influență asupra rezultatelor școlare, ci doar exprimă modul cum aceștia sunt socializați.

În cazul analizei noastre asupra modului în care respondenții (clasificați în funcție de gen) au răspuns, a rezultat că fetele au medii mai mari la următoarele dimensiuni: *Comportamentul tinerilor din cartier, Siguranța cartierului (zonei), Climatul favorabil învățării, Satisfacția școlară, Sprijinul primit de la profesori, Relevanța academică, Rigoarea academică, Siguranța personală în școală, Sprijinul primit de la prieteni, Acceptarea în grupul de prieteni, Comportamentul prietenilor, Sprijinul primit de la părinți, Mediul de învățare de acasă, Așteptările referitoare la comportamentul școlar, Utilizarea sprijinului social, Optimismul, Angajamentul școlar, Evitarea problemelor la școală, Notele*, în timp ce băieții au medii mai mari la următoarele dimensiuni: *Siguranța din școală, Sănătate fizică, Stima de sine, Adaptarea* (adică la 20, respectiv la 74%, din totalul dimensiunilor chestionate). Răspunsuri similare, fără deosebiri în funcție de gen, s-au obținut la trei dimensiuni: *Sprijinul primit de la vecini, Armonia din familie, Sprijinul părinților pentru activitățile școlare* (11% din dimensiuni).

În partea a doua a cercetării cantitative, am testat ipoteza potrivit căreia determinanți precum mediul de rezidență, ciclul școlar sau starea materială ar putea produce un profil școlar diferit, cu rezultatele școlare mai bune obținute de către fete.

Am verificat ce efect au genul, mediul de rezidență și ciclul școlar (luate individual dar și în interacțiune) asupra mediului școlar, succesului școlar, familiei și încrederii în forțele proprii. În acest scop am utilizat *analiza factorială*, având ca rezultat profilele generale și specifice.

Analiza factorială s-a aplicat pe 2465 de cazuri. Adecvarea variabilelor la analiza factorială s-a realizat prin indicele $KMO=0,885$ (cf. Hărăguș, Mezei și Roth, 2010).

Statistica valorilor proprii m-a îndrumat la identificarea a 10 factori, care explică peste 67% varianța variabilelor *Profilului Succesului Școlar*. Individual pe variabile acest procent variază între 51-91%.

Pentru analiza factorială, am luat în considerare următorii factorii: (F1) – factorul de apreciere a mediului școlar (*Mediul Școlar*), corelat cu variabilele: relevanța academică, sprijinul primit de la profesori, rigoarea academică, climatul favorabil învățării, satisfacția școlară și angajamentul școlar; (F2) – factorul de percepție a familiei (*Familia*) în rolul pe care îl are în rezultate școlare corelat cu variabilele: sprijinul părinților pentru activitățile școlare, sprijinul primit de la părinți, mediul de învățare de acasă și armonia din familie; (F4) – factorul de apreciere a încrederii în forțele proprii (*Încredere*) corelat cu variabilele: stima de sine și optimismul; (F7) – factorul succes școlar (*Succes școlar*) corelat cu variabilele: notele și evitarea problemelor la școală.

În urma analizei factoriale, luând în considerare cei patru factori prezentați mai sus am realizat următoarele profile: *profilele generale*, care iau în considerare genul, mediul de rezidență (urban și rural) și ciclul școlar (gimnazial și liceal) și *profilele specifice*, care sunt rezultatul dintre gen și (a) mediul de rezidență, (b) ciclul școlar și (c) mediul de rezidență și ciclul școlar luate împreună.

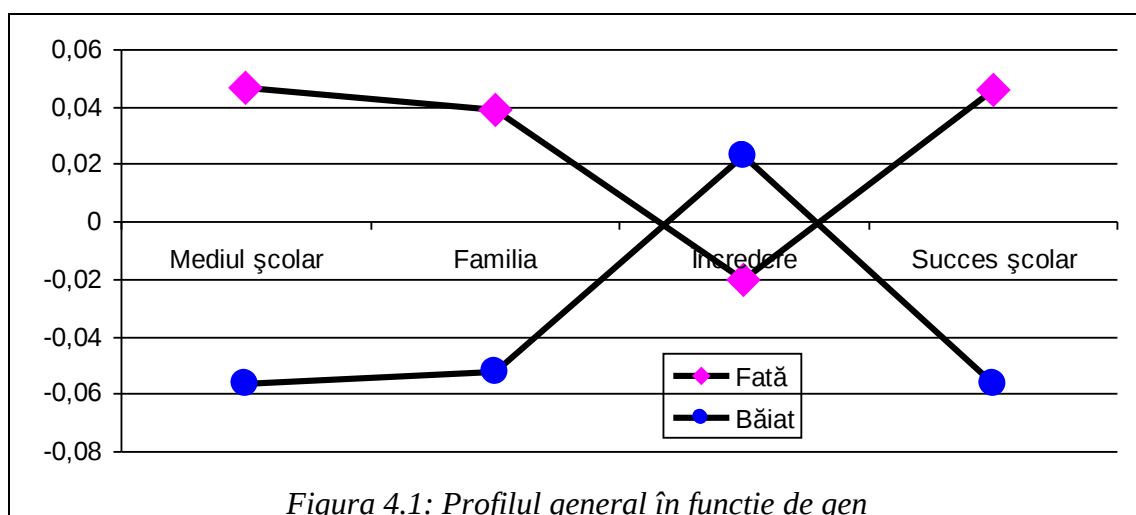


Figura 4.1: Profilul general în funcție de gen

După cum se observă în *Figura 4.1*, diferențele între băieți și fete sunt foarte mari în ceea ce privește percepția asupra mediului școlar, familie și succes școlar. Fetele percep mediul școlar ca fiind mai prietenos, în timp ce familia este considerată mai suportivă de către acestea. Succesul școlar este în favoarea fetelor, dar ele au o încredere în forțele proprii mai scăzută. Probabil că această lipsă de încredere le face să se implice mai mult la școală, ceea ce le asigură un succes școlar superior față de băieți.

Conform profilelor generale am constat faptul că există diferențe semnificative de gen, de mediu de rezidență și de ciclu școlar în aprecierea *mediului școlar*. În aprecierea *rolului familiei*, există diferențe mai mari în cazul genului și al ciclului școlar (cu o valorizare mai mare din partea fetelor și a elevilor de gimnaziu) și mai mici în cazul mediului de rezidență. În ceea ce privește *încrederea în forțele proprii*, diferențele sunt foarte mici în cazul mediului de rezidență și ciclu școlar și mai mari în cazul genului, în favoarea băieților. În ceea ce privește *succesul școlar*, discrepanța de gen în favoarea fetelor este evidentă, diferențe apreciabile existând și în ceea ce privește mediul de rezidență (în favoarea mediului urban) și ciclul școlar (în favoarea elevilor de liceu.)

În continuare am analizat modul în care mediul de rezidență și ciclul școlar interferează cu genul. Apar astfel profilele specifice în funcție de gen și mediu de rezidență (urban și rural), prezentate în *Figura 4.4* și *Figura 4.5.*, în funcție de gen și ciclu școlar (gimnaziu și liceu), și, în final, luați împreună genul, mediul de rezidență (urban și rural) și ciclul școlar (gimnaziu și liceu), prezentate în *Figurile 4.8.-4.11.*

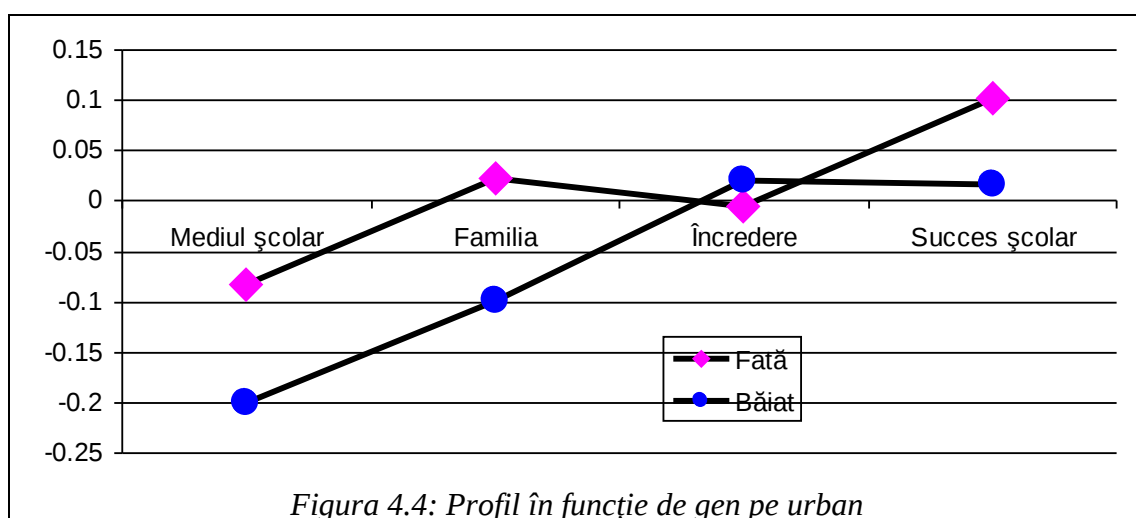
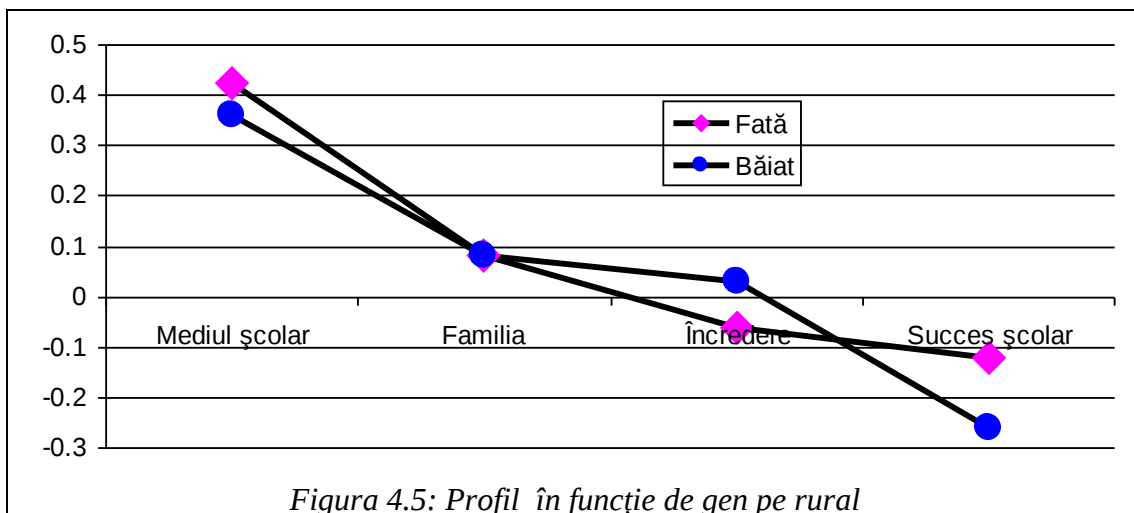
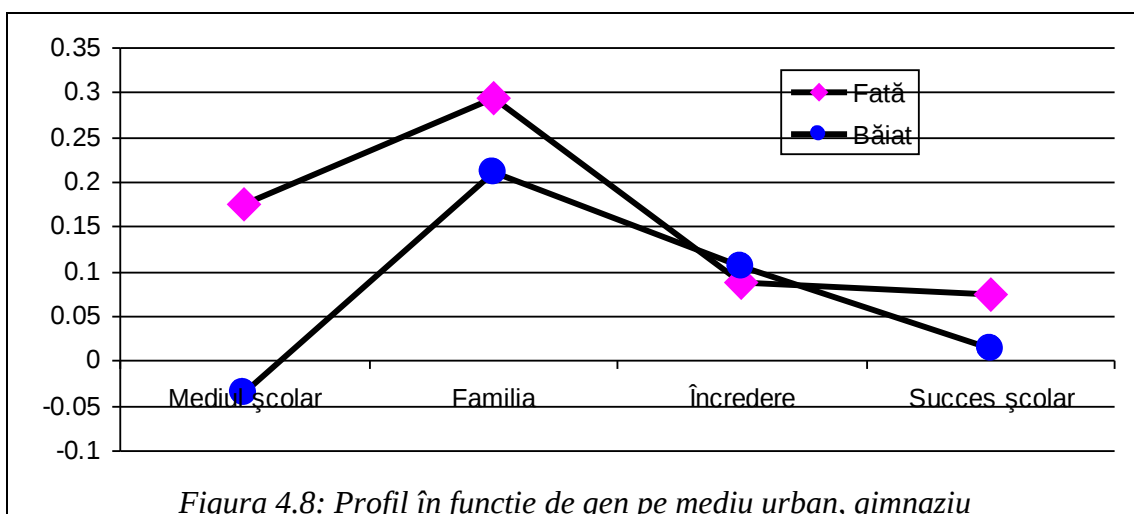


Figura 4.4: Profil în funcție de gen pe urban

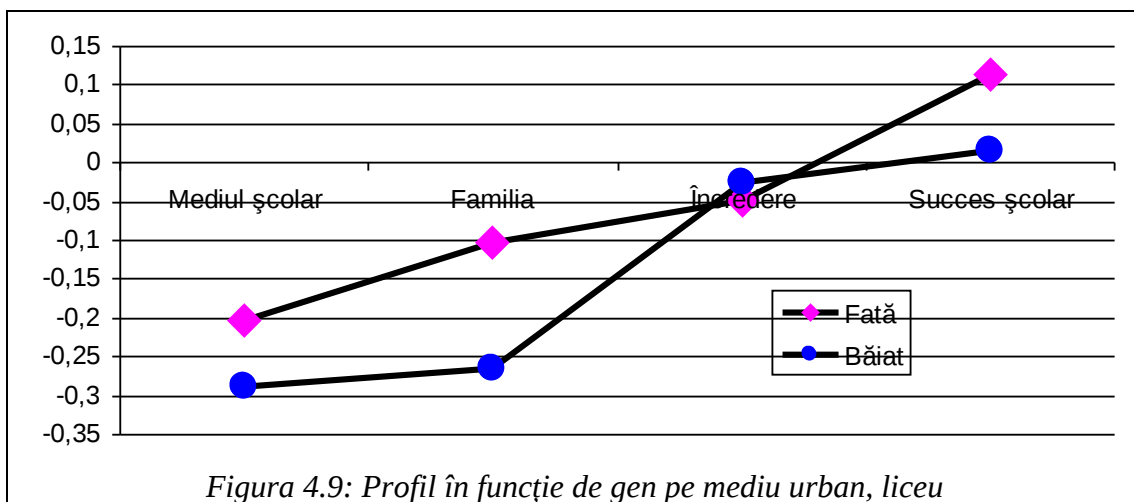
După cum se observă în *Figura 4.4*, fetele din mediul urban percep mediul școlar mai atractiv în mai mare măsură decât băieții din mediul urban. Familia este percepută ca fiind mai suportivă de către fete, iar factorul succesului școlar indică, de asemenea, valori mai mari pentru fete. În ceea ce privește încrederea, elevii și elevele din mediul urban au valori apropiate, cu un mic avantaj în cazul băieților.



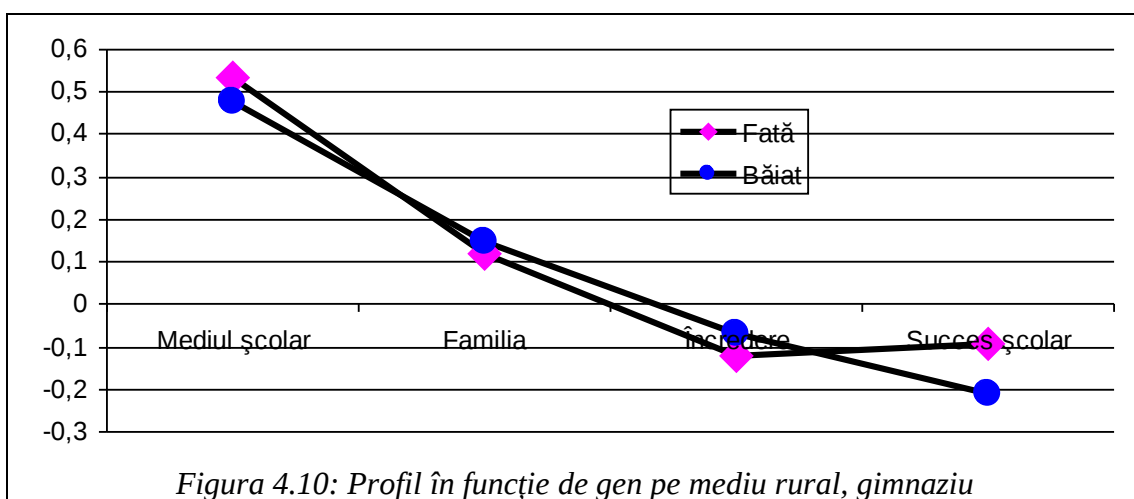
Din *Figura 4.4* se constată că diferențele de gen sunt mai mici în mediu rural în ceea ce privește mediul școlar, încredere și succes școlar. Aceste diferențe sunt în favoarea fetelor pentru mediul școlar și succesul școlar și în favoarea băieților în cazul încrederii în forțele proprii. Nu există diferențe în ceea ce privește aprecierea rolului familiei în sprijinul oferit pentru a urma și a se implica în activitățile școlare.



Din *Figura 4.8* se observă că fetele din gimnaziu din mediul urban percep mediul școlar mai atractiv decât băieții, diferențele de gen în favoarea fetelor se mențin și în cazul familiei și a succesului școlar.

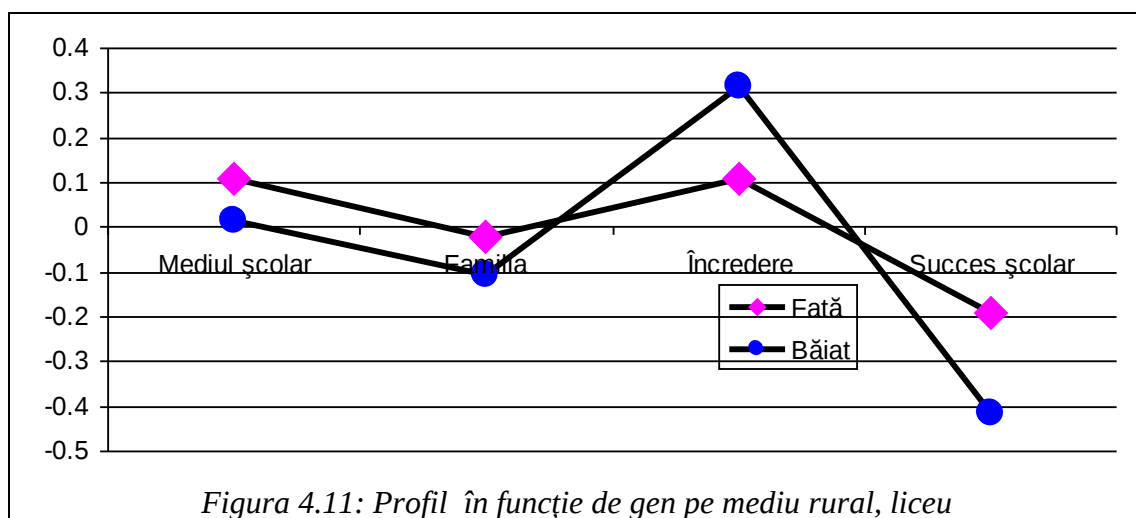


Diferența dintre profilele pe gen din mediul urban între liceu și gimnaziu e dată de percepția sprijinului familiei. În mediul urban, ciclul liceal, atât fetele, cât și băieții se simt mai puțin sprijiniți de familie decât fetele și băieții din ciclul gimnazial. Aceasta se poate fi interpretat prin faptul că în liceul există și alți factori decât cei sociali (precum inteligența, motivația) care explică succesul școlar mai mare la liceu.



Din *Figura 4.10* reiese că diferențele de gen dintre elevii de gimnaziu din mediul rural sunt foarte mici. Mediul școlar este perceput mai favorabil de către fete, încrederea este în favoarea băieților, iar succesul școlar aparține fetelor. Se observă că nu există o deosebire

substanțială între profilul fetelor și al băieților din mediul rural; cu toate acestea ele percep faptul că obțin rezultate școlare mai bune în mai mare măsură.



Din Figura 4.11 reiese că fetele percep în mai mare măsură decât băieții mediul școlar ca fiind mai atractiv, familia este considerată de către acestea mai suportivă, iar succesul școlar este obținut de către acestea în mai mare măsură.

Conform *profilelor specifice* am constatat că diferențele de gen în ceea ce privește mediul școlar sunt fluctuante în diferitele profile specifice care iau în considerare mediul de rezidență și ciclul școlar. Dacă în cazul fetelor din mediul urban de la gimnaziu diferențele sunt foarte mari față de băieți, în cazul mediului rural diferențele între băieți și fete sunt mai mici, în favoarea fetelor.

Familia este considerată ca având un rol important pentru școală în mai mare măsură de către fetele din mediul urban, indiferent de ciclul școlar, decât de către băieți, iar în mediul rural fetele sunt cele care apreciază valoarea familiei pentru școală, dar diferențele dintre fete și băieți sunt foarte mici.

În continuare am verificat efectul genului și al stării materiale asupra succesului școlar, precum și măsura în care mediul de rezidență și ciclul școlar contribuie la explicarea succesului școlar. În acest scop am utilizat *analiză corelațională*.

Rezultatul analizei corelaționale indică și rolul pe care îl are starea materială a familiei elevilor în explicarea succesului școlar: efectul mediului de rezidență este mai puternic decât genul în situația dată. Astfel, variația autopercepției nivelului de bunăstare poate explica 18.8% din variația succesului școlar în cazul fetelor și 22,5% în cazul băieților, dovedind

faptul că în rural, la liceu, există o corelație între autopercepția nivelului de bunăstare și rezultatele școlare, în timp ce în urban corelația este slabă.

Astfel, datele cercetării noastre cantitative confirmă pe cele oferite de Institutul Național de Statistică (2008), în care se arată că în 2006-2007 fetele din zonele urbane au avut cea mai mare rată de promovabilitate (89%), urmate de băieții din mediul urban (84%) și de fetele din mediul rural (78%), iar băieții din zonele rurale au avut cele mai mici rate de promovabilitate dintre aceste trei grupuri (sub 68%). Totodată, datele noastre nuanțează explicațiile diferențelor de gen și creează platforma unor intervenții specifice profilelor arătate.

Capitolul 5. Construcția genului în mediul școlar. Cercetare calitativă

Interesul *cercetării calitative* a fost acela de a arăta că *diferențele de gen în participarea și rezultatele școlare depind de factori socio-culturali* (în parte, creați și transmiși prin mediul școlar). Am intenționat să aducem prin cercetarea acestei problematici nu doar o contribuție la *teoria constructivismului socio-cultural* a genului, ci să arătăm și faptul că o serie de procese, rezultate și interacțiuni care au loc la nivelul educației/al școlii sunt, de asemenea, construite socio-cultural, iar nu determinate de apartenența la o categorie socială sau alta (precum genul). Trei mari indicii ne-au sugerat această problematică: (a) Faptul că, potrivit cercetării noastre cantitative a rezultat că trăsături ale mediului social și individual și factori sociali (precum mediul de rezidență sau starea materială) determină succesul școlar mai mare în rândul fetelor; (b) Faptul că discrepanța dintre fete și băieții a fluctuat, iar astăzi fetele îi depășesc pe băieți în ceea ce privește rezultatele școlare, sugerând că o poziție „inferioară” în performanțele școlare nu este „un dat”; și (c) Faptul că, în ciuda progreselor pe care elevele le-au obținut în educație în ultimele decenii, acestea au continuat să rămână în poziții „inferioare” pe piața muncii și în profesii slab plătite/apreciate (Kenneth, Bowles și Durlauf, 2000; Goldberg și Hill, 2007), aceasta datorându-se tot unor caracteristici socio-culturale (tradiții, stereotipii, practici socio-culturale etc. atât ale bărbaților sau perspectivei majoritare, cât și femeilor) și nu unor „date” esențiale ale genului.

Întrebările de cercetare au fost: cum se construiește genul și diferențele de gen în mediul școlar?; care sunt rolurile, atributele și relațiile de gen promovate/menținute în școală și cum funcționează factorii care contribuie la perpetuarea stereotipiilor și prejudecăților de gen în mediul școlar?; cum contribuie acești factori la descrierea, perceperea și aprecierea mediului școlar?; cum determină aceste aspecte ale construcției identității de gen participarea școlară și

succesul școlar? Aceste întrebări au vizat înțelegerea mai detaliată a modului de interacțiune a dimensiunilor sociale cercetate în capitolul precedent.

Cercetarea a oferit interpretări și analize privind modul în care elevii resimt discriminarea, segregarea și autosegregarea, stereotipiile de gen și cele etnice și cum acestea se răsfrâng asupra implicării educaționale și a succesului școlar. Am particularizat tipurile de relații ale elevilor și efectele acestora asupra implicării educaționale precum și efectele evaluărilor școlare. Am studiat, de asemenea, problemele de interes mai larg privind evoluția educației, a relațiilor de gen și a adaptării practicilor din sistemele de învățământ la politicile educaționale.

Prin natura sa, cercetarea calitativă a permis lărgirea investigației dinspre interpretarea unor rezultate școlare sau opinii ale elevilor cu privire la mediul și adaptarea școlare (discutate în cadrul cercetării cantitative), înspre surprinderea perspectivei elevilor, dar și a cadrelor didactice, cu privire la poziția lor ca actori ai proceselor educaționale (*interviuri semistructurate*), respectiv observarea directă a mediului școlar (*observație non-participativă multiplă*) în care aceste procese se desfășoară.

Alături de posibilitatea înțelegerii modului în care interacționează factorii școlari (precum relațiile între elevi, profesori și părinți, apartenența de gen, etnică și de statut socio-economic), prin interviuri am surprins modul în care identitatea de gen se construiește prin elemente culturale particulare ale mediului socio-cultural studiat. Cercetarea calitativă a fost desfășurată în două școli din orașul Cluj-Napoca (Grupul Școlar S. și Liceul Teoretic E.) în care am urmărit influența factorilor sociali asupra educației, din perspectivă de gen, prin documentare, observații și interviuri luate elevilor și profesorilor.

Tabel 5.1. *Caracteristici ale grupurilor cercetate, metode și forma de prezentare*

Școli, grupuri cercetate	Caracteristici ale populației studiate	Metode de colectare și analiză	Formă de prezentare
Grupul Școlar S.	Elevi și eleve de etnie română și romă.	Analiza documentelor (Legislație școlară, documente interne ale școlilor, date statistice privind participarea și rezultatele școlare)	Descriere etnografică Narațiuni interpretativă
Liceul Teoretic E.	Profesori din ciclul gimnazial și secundar inferior din învățământul special și cel de masă	Observația neparticipativă (4 clase; 12 lecții) Interviuri semistructurate (57 de interviuri)	Tabele tematice sintetice

În analiză am urmărit: descrierea școlilor, cu caracteristicile lor de spațiu lor fizic, de mediul social și de practici educaționale; traseul educațional și opțiunile profesionale; așteptările și rolurile familiei; rolul profesorilor și efectele practicilor lor de evaluare asupra elevilor; relațiile dintre elevi și activitățile extrașcolare; problemele de disciplină și violența în școală drept *teme majore*, rezultate în urma *interviurilor semistructurate*. La acestea am adăugat metoda studiului de caz pe intersectorialitate gen, etnie (romă) și dizabilitate, ca fiind relevante pentru înțelegerea, interpretarea și analiza problematicii anunțate. Am dedicat fiecareia dintre aceste *teme* câte un subcapitol, în care opiniile, percepțiile, intențiile sau mărturisirile elevilor au fost evidențiate și plasate în centrul analizei tematice.

Am folosit procesul de *analiză tematică* pentru a surprinde relațiile dintre diferite teme majore și modul cum se relaționează subtemele cu acestea pentru a oferi o privire de ansamblu și o înțelegere profundă a modului în care se construiește genul în mediul educațional și în cadrul practicilor școlare. Pentru aceasta am identificat ideile, conceptele, aspectele și problematicile comune care apar în interviuri într-un proces inductiv de explorare și descoperire. Conform acestui tip de analiză (cf. Băban, 2002, p. 102) rezultatele cercetării sunt tocmai aceste concepte semnificative, numite *teme*, care leagă părți importante din interviuri. Potrivit metodei analizei tematice (cf. Smith, Jarman și Osborn, 1999), după revizuirea notațiilor de observație și după transcrierea interviurilor am regrupat pasajele care ilustrează fiecare temă majoră comună. Am identificat, astfel, 8 *teme* majore: (1) spațiul fizic și social al școlilor; (2) traseul educațional și opțiunile profesionale; (3) așteptările și rolurile familiei în educație; (4) evaluarea elevilor; (5) relațiile între elevi și activitățile extrașcolare; (6) problemele de disciplină și violența în școală; (7) modele și identități culturale; (8) și tipuri de discurs vehiculate în mediul școlar asupra genului, etniei și dizabilității. Fiecare temă conține extrase din interviuri care ilustrează tema respectivă.

(1) Descrierea școlilor, cu spațiul lor fizic, în mediului social și al practicilor educaționale:

Am apreciat faptul că cele două licee oferă informații bogate și complementare privind aspecte ale practicilor educaționale, precum participarea școlară și modul în care spațiul fizic al școlilor este alcătuit. Constatăm că modul de organizare al spațiilor din interiorul și exteriorul școlilor oferă o imagine neutră la gen, spațiul fizic școlar nu valorifică neapărat o diferență de gen (dar nici etnică sau de dizabilitate etc.). Pe de altă parte organizarea spațiului fizic este o componentă importantă a mediului social și educațional al școlilor unde aceștia își construiesc și performează identitatea de gen.

Astfel, spațiile de desfășurare a activității practice pentru a învăța o meserie (cum ar fi *atelierele* la Grupul Școlar S.) și *terenul de sport* sunt puternic genizate, deoarece confirmă modele tradiționale conform cărora există meserii/sporturi pentru fete/băieți (care decurg și din interviuri). Astfel, chiar dacă spațiul fizic al școlilor nu este organizat cu intenții explicite de a crea zone de gen, totuși acestea există ca spații în care se predau/se învață meserii genizate, respectiv se formează de către elevii înșiși prin preferința față de activități genizate, respectiv prin asocieri intenționate sau spontane de grupuri de gen (în așezarea în bancă, în formarea de grupuri de prieteni și care discută în pauze sau ca adunări/trasee școlare).

(2) *Traseul educațional* este și el puternic genizat în special la nivelul învățământului profesional, unde repartiția sau alegerea unor meserii se realizează în funcție de gen. Astfel, se perpetuează nu doar *pattern-uri* sau „tradiții” ci și *stereotipii de gen* legate de abilități sau capacități care s-ar reflecta în profesii „mai potrivite” fetelor sau băieților.

La nivel liceal repartizarea după gen este aparent mai puțin rigidă, acesta urmând, în mare, modelul băieți – profil real/ fete – profil uman, deși regăsim multe fete la profilul real. Acest *pattern* este mai evident în clasa de profil uman unde am constatat că numărul băieților este semnificativ mai mic decât cel al fetelor (5 dintr-un total de 24 de elevi, adică 20,8%). Chiar dacă secțiile liceului nu urmează linia unor meserii, când sunt rugați să gândească în termeni de profesii, liceenii de la Liceul E. se înscriu în aceeași gândire tradițională/normativă și menționează printre profesiile mai potrivite fetelor ca fiind cele de cadre didactice, croitorese, foto-modele, iar pentru băieți cele de inginer, muncitor stivuitor, hamal, în construcții, bucătar. În ceea ce privește *opțiunile profesionale* spre care sunt orientați elevii, apare și aici un evident un proces de genizare a unor domenii profesionale. Acestea sunt prezente atât în răspunsurile elevilor cât și ale cadrelor didactice. Argumentele cadrelor didactice prin care sunt motivate orientarea spre profesii diferite în funcție de gen sunt fie de socializarea diferită, rolurile pe care le are femeia în familie, capacitățile fizice. Caracteristici biologice, aptitudinale, intelectuale sunt considerate a fi argumente în alegerea anumitor profesii de către cadrele didactice. Acest tip de stereotipii și preconcepții de gen sunt reproduse și reconfirmate chiar de către cadrele didactice.

Tâmplăria este potrivită pentru băieți, normal, ei au niște caracteristici necesare meseriei cum sunt forța fizică, creativitatea, spiritul practic, productivitatea. (C.V. maistru-instructor, secția tâmplărie)

Băieții, totuși, nu au aceiași îndemânare la uscatul unui păr, fata a dobândit-o de când începe să se aranjeze, să folosească instrumentele necesare la coafură, băieții le învață pe parcurs, și au nevoie de mai multă răbdare din parte mea, sunt un pic deficitari. (M.A. maistru-instructor, secția coafură)

Acest tip de gândire în care există diferențe de gen în atribuirea unor calități, aptitudini, abilități și comportamente specifice atribuite fetelor/băieților pentru a explica alegerea unei profesii apar, în mod normal, și în rândul elevilor.

Fetele au capacitatea mai mare de a învăța, iar băieții au capacitatea mai mare de a face lucrurile, fetele sunt mai bune la materiile teoretice, iar băieții la materii în care se pune accent pe practică. (T. A., elevă, 19 ani)
O fată, după mine, ar preda mai bine ca și un băiat, dacă ar ajunge învățătoare, educatoare, au mai multă răbdare, mai ales la educatoare unde ai și grupe mai mici. (B. R., elevă, 15 ani)

(3) *Așteptările și rolurile familiei în educație:* Mulți dintre elevii intervievați au vorbit despre starea materială și condițiile precare în care ei trăiesc. Familiile vulnerabile în opiniile cadrelor didactice și administrației școlilor cercetate, reprezintă un factor de risc din punct de vedere social pentru copiii care provin din acestea sunt considerate a fi cele monoparentale, cele în care părinții sau unul dintre părinți este plecat la muncă în strînatate, familii unde părinții au fost decăzuți din drepturile părintești, iar copiii stau cu un alt membru al familiei, părinți decedați, familiile numeroase, cele cu un statut socio-economic scăzut. Tipul, forma și structura acestor familii influențează accesul la educație, opțiunile, rezultatele școlare și succesul școlar al elevilor, iar de multe ori aceștia devin *cazuri sociale*.

Roluri de gen în familie sunt genizate. Elevii își ajută familia în gospodărie în diferite moduri. Din interviurile avute reiese că fetele ajută în special în munci considerate tradițional ca aparținând femeilor (curățenie, făcut mâncare, spălat, creșterea fraților/surorilor mai mici), iar băieții își ajută mama, prin mersul la cumpărături, curățenie/ordonarea lucrurilor în camera lui), iar pe tata în mici sarcini legate de partea tehnică sau deloc. Opiniile referitoare la rolurile de gen, sarcinile pe care le îndeplinesc acasă sunt variate, dar sunt și cazuri în care elevii nu sunt lăsați să se implice în treburile gospodărești.

Se constată o flexibilizarea a rolurilor de gen în împărțirea sarcinilor în gospodărie. Deși fetele îndeplinesc tot sarcini considerate feminine, sarcinile considerate masculine nefiind solicitate acestora, băieții îndeplinesc sarcini considerate feminine, iar numărul sarcinilor masculine este destul de mic (ajutor la repararea calculatorului, în grădină, etc.)

În perspectiva analizei noastre, este important să înțelegem muncile din familie, ca modalitate prin care elevii își interiorizează rolurile de gen (sarcini domestice pentru fete și pentru băieți), care contribuie la modul în care aceștia aleg licee sau se gândesc la o profesie de viitor ca „mai potrivită pentru” băieți sau fete.

(4) *Evaluarea elevilor*: Modul în care interacționează profesorii cu elevii este reflectat în așteptările pe care aceștia le au de la elevi. Interviurile au scos la iveală atât așteptări diferite ale profesorilor în funcție de genul sau etnia elevilor, cât și mărturisiri ale elevilor înșiși, care percep aceste așteptări ca fiind diferite în funcție de gen

Cadrele didactice consideră că nu există o relație directă între performanțele școlare și genul elevilor. Există totuși câțiva factori considerați importanți precum *conștiinciozitatea, ambiția, cuminența, efortul de a învăța* pentru a avea performanță școlară, iar acești factori sunt asociați în mare măsură fetelor. Astfel că elevele obțin, per total, note mai mari decât elevii. Drept consecință, performanțele elevelor se consideră a fi datorate de cele mai multe ori ambiției, a faptului că sunt sârguincioase, în timp ce rezultatele bune obținute de băieți sunt puse pe seama abilităților și inteligenței.

....dar nu pot să spun că fetele realizează performanțe mai bune doar datorită inteligenței, sunt mult mai muncitoare decât băieții și reușesc să aibă cunoștințe foarte bune. Chiar uneori se constată că băieții sunt mai inteligenți, ei speculează, mai bine ca fetele, dar unele fete prin muncă realizează prin muncă ajung să realizeze ceea ce băieții nemuncind, dar fiind mai inteligenți nu realizează... (V.M. dirigintă, profesoară de matematică)

Din opiniile exprimate de către elevi din școlile cercetate se pot desprinde, alături de așteptări neutre în funcție de gen, o serie de expectanțe clar corelate cu genul elevilor.

Tabel 5.9. *Așteptări genizate ale profesorilor, așa cum sunt percepute acestea de către elevi*

Fete	Băieți
<i>Așteptările profesorilor față de fete/băieți sunt diferite. Profesorii așteaptă mai mult de la fete. (C.A. elev, 16)</i>	<i>De la băieți așteaptă mai puțin, li s-au părut mai leneși. O profesoară de matematică, fizică spune că</i>
<i>Așteptările față de fete/băieți sunt diferite. De la fete să se comporte mai frumos și să ia note bune... (O.T. elev)</i>	<i>bărbații trebuie să știe fizică, toți fizicienii cei mai mari au fost bărbați, la limbile străine, profesorii se axează pe fete. Nu întodeauna, sunt și mici excepții. (C.A. elev)</i>
<i>Față de fete, profesorii așteaptă să fim cuminiți (G.A. elev)</i>	<i>... de la băieți să fie mai cuminiți, să nu se mai urce cu picioarele pe bănci, le-a zis că dacă nu se cumințesc nu-i mai lasă la serbare. (O.T. elev)</i>
<i>Așteptări diferite ale profesorele [sunt] ca băieții să fie mai cuminiți. (C.D., elevă)</i>	<i>...noi ca fete să ascultăm. (C.D., elevă)</i>
<i>Profesorii se așteaptă de la noi mai ales să nu le creăm probleme, să învățăm bine să nu avem probleme cu materia să fim cuminiți la ore. (P. D., elevă)</i>	<i>... pentru că un băiat e mai îndrăzneț, ridică vocea mai tare, e mai sever, dar o fată, dacă un profesor ridică vocea la mine mă înmoi și încep să plâng, fetele sunt mai sensibile (H.L., elevă)</i>
<i>Păi profesorii așteaptă de la fete să fie mai finiute, mai înțeleghătoare pentru că sunt fete, aștepți mai multe de la o fată decât de la un băiat (H.L., elevă)</i>	

De multe ori în răspunsurile primite de la cadre didactice intervievate apar diferențe de gen care fac referire la caracteristicilor personale atribuite fetelor/băieților. Prezența unei calități considerate în mod tradițional ca aparținând celuilalt gen pare a fi mai valoroasă. În cazul nostru prezența la băieți a trăsăturilor de tipul sensibilitate sau conștiințiozitate (care sunt în mod normal atribuite fetelor) par a avea rezultate mai spectaculoase, decât în cazul când „trăsături masculine” apar în rândul fetelor.

Sensibilitate mai aparte se spune că au fetele, și într-adevăr le vezi că au tendință spre creativitate, dar dacă un băiat are talent și sensibilitate ia orice fată cu toată sensibilitatea ei!

Am văzut elevi, extrem de creativi și sensibili...

Fetele poate sunt puțin mai conștiințioase, dar asta e tot....dar am întâlnit și băieți extrem de conștiințioși... și care au răbdare.... ... (B.C. dirigintă)

Deși evită să facă generalizări și aduc totdeauna și contra-exemple, cadrele didactice susțin că există într-o oarecare măsură un pattern care se confirmă anume că fetele sunt mai bune la anumite discipline considerate feminine (limba română, limbi străine), iar băieții la discipline considerate tradițional masculine (matematica, educația fizică).

Identificarea de gen este evidențiată prin faptul că unii dintre elevi susțin că înțeleg mai bine ceea ce predă profesorul de același gen cu ei. Acesta este un argument folosit de către cei care consideră că feminizarea educației nu le oferă băieților modele potrivite (Connolly, 2004), și prin urmare aceștia ar fi dezavantajați de faptul că școala este un mediu feminizat. *Profesoarele ne explică mult mai mult fiindcă sunt fete, și înțeleg mai bine de la ele., mărturisește B. A. (elevă, 11 ani).*

În ceea ce privește evaluarea elevilor, de cele mai multe ori nu se face o distincție clară, atunci când vorbim despre evaluarea rezultatelor școlare, dacă se ia în considerare și comportamentul, atitudinea pe care o are elevul în timpul orelor de curs. Cadrele didactice evaluează cunoștințele elevilor și în timpul orelor de curs (nu doar prin corectarea unui test final), iar nota dată reflectă inevitabil și comportamentul elevului la oră. Acest fapt este considerat firesc, și deopotrivă acceptat atât de elevi cât și de profesori.

Profesorul punctează comportamentul, eu știu că punctez...categoric nu poți să treci peste asta.... (B.C. dirigintă, profesoară de biologie)

Eu personal nu punctez și comportamentul elevului,...deci s-ar putea ca în momentul în care el nu este atent și îl ascult, și ascultatul poate fi făcut astfel încât să nu știe nimic și atunci îi dai notă proastă, ca să existe acoperire, a fenomenului de notare, există metode de genul ăsta dacă vrei să le aplici, dar nu știu în ce măsură îi interesează dacă iau o notă mică... (V.M. dirigintă, profesoară de matematică)

Acest fapt este confirmat de către elevi, care-l consideră absolut firesc, de către profesori, și chiar de către directorul instituției care remarca această tendință a profesorilor (deși acest lucru nu este normal, deoarece sunt alte metode ca să sancționezi comportamentul neadecvat, considerând că este o *meteahnă nepotrivită*. (A.C., director). Răspunsurile elevilor se pot sintetiza în afirmații de tipul: *profesorii punctează și comportamentul; se punctează comportamentul; profesorii depun puncte la notă din cauza comportamentului; te (de)punctează, cel puțin un punct și îți zic, asta pentru că ai vorbit, asta pentru că nu m-ai ascultat atuncea; profesorii țin cont de comportament, dacă tu nu ești civilizată și spui tâmpenii îți dau note mai mici; profesorii depun puncte elevii care sunt obraznici*.

Așa cum reiese din mărturisirile celor intervievați, doar un număr mic de elevi susțin că profesorii nu punctează comportamentul, ci evaluează doar cunoștințele școlare.

(5) *Relațiile între elevi și activitățile extrașcolare*: Am constatat că statutul, poziționarea, prestigiul social și popularitatea pe care o au elevii în cadrul colectivului clasei sunt importante pentru a fi acceptați sau respinși de grup. Fiecare dintre elevi își dorește să fie acceptat în colectivul clasei și acest fapt este marcat și de relațiile de putere pe care aceștia le stabilesc între ei. Grupurile se încheagă pe baza unor afinități sau după gen și continuă unele relații de prietenie care (pre)există printre elevi. În general, elevii doresc să aibă relații pozitive cu colegii lor (cf. și Allen, 1986; Wentzel, 1989, 1991).

Diferențe precum dizabilitatea, etnia, statutul socio-economic scăzut, altă concepție de viață sau /și religie pe care le au unii elevi față de majoritatea elevilor fac din acești elevi să fie marginalizați sau să fie mai greu acceptați în grup.

Elevii din clasele de gimnaziu se constituie preponderent în grupuri genizate, iar cei de la nivel liceal/vocațional fac parte atât din grupuri genizate, dar și mixte. În grupurile genizate se discută în special subiecte considerate feminine/masculine, iar grupurile mixte sunt constituite în funcție de preocupări/hobby-uri comune

Există grupul de fete și grupul de băieți. Discuțiile diferă, fetele sunt mai sufletiste sunt mai legate, băieții cu tehnologia, cu trupele rock, fetele sunt cu moda, câți iubiți am avut sau de ce nu am avut... Și la noi sunt fumători în clasă. (A.B. elevă, 16 ani)

Eu mă înțeleg așa bine, sunt și fete și băieți, prietenii mei. Noi discutăm ce am povestit pe mess, nu știu cum să vă zic, cu băieții vorbesc mai mult de fotbal, cu fetele povestim tot ce apucăm, orice, cum a fost ora, dacă ieșim afară, după școală, la cabană. (Ț.E. elev, 15 ani)

Fiecare are ceva ceva ce-i place, fetele stau în grup, băieții în alt. grup. (M.R.D. elev, 16 ani)

Procesul de intercunoaștere dintre fete este mai complex, aceste relații bazându-se pe în mare măsură pe împărtășirea experiențelor personale. S-a constatat că există o mai mare dependență de relațiile sociale ale fetelor decât în cazul băieților (Oldenburg și Kerns, 1997). Fetele sunt cele care consideră că colegii sunt importanți pentru ele, în timp ce băieții au menționat acest fapt într-o mai mică măsură.

În grupurile de fete se discută subiecte considerate tradițional feminine, precum modă, machiaj, băieți, „probleme sufletești” și despre școală .

Împărtășirea, destăinuirea unor „secrete” este mai răspândită printre fete, atât în timpul copilăriei (Rose, 2002) cât și în timpul adolescenței (Shulman, Laursen, Kalman și Karpovsky, 1997). Discuțiile despre băieți sunt foarte frecvente în rândul adolescentelor, despărțirile, primele iubiri, probleme în cuplu, presiunea de aș-și începe viața sexuală sunt teme curente de discuție. Uneori aceste preocupări le afectează învățarea sau chiar traseul educațional. Problemele pe care le discută fetele sunt sentimentale (*m-au interesat doar băieții, prietena m-a trădat, ea s-a dat la el*) sau legate de presiunile exercitate de partener pentru începerea vieții sexuale (*au existat presiuni din partea lui să începem o relație sexuală, mi-am început viața sexuală*).

Relațiile dintre băieți au la bază preocupările comune, sportul (ca joacă sau discuții despre sport, de regulă fotbal) și muzica. Aceștia își caută în primul rând parteneri de joc, „discuțiile de suflet” fiind mult mai puține. În timp ce băieții sunt reticenți să-și divulge secretele altor băieți, ei sunt adesea dispuși să le dezvăluie fetelor. De fapt ei sunt preocupați ca față de prietenii lor de gen masculin să apară ca „masculini”, „duri”, „reci”, neinteresați de lucruri care trec drept „feminine”, precum împărtășirea unor secrete sau exteriorizarea laturii sensibile, care le-ar scădea prestigiul în grupul de băieți (Leaper și Anderson, 1997; Tolman et al., 2004). Calitățile considerate feminine (sensibilitatea, empatia) exprimate/exteriorizate de către băieți sunt considerate, astfel, a fi semne de slăbiciune de către ceilalți colegi. În măsura în care băieții adolescenți petrec majoritatea timpului cu prietenii lor de același gen aceste preocupări de auto-prezentare pot limita tipurile de aptitudini sociale pe care le exercită și pe care le pot dezvolta.

Dacă băieții evită divulgarea, împărtășirea de experiențe unul celuilalt, ei evită, de asemenea, oportunitățile de a rafina aptitudini sociale asociate unui „ascultător suportiv” (Leaper et al, 1995), empatiei și preocupării pentru problemele celuilalt. Această preferință diferită se poate dezvolta într-o diferență în a avea acea abilitate (Tolman, et al., 2004) sau chiar în indiferență.

Există și cazuri în care băieții au ocazia de a deveni ascultători, suportivi sau de a experimenta relații suportive, dar acest tip de interacțiuni sunt destul de rare. În orice situație este apreciată, și printre băieți, sinceritatea relației. *Nu las să se vadă faptul că sunt sensibil, ca să nu fiu rănit, e mai ușor să-ți pui o mască...*, explica, A.D. elev, 15 ani.

Calitățile pe care trebuie să le îndeplinească un prieten în viziunea unui alt băiat sunt: *să nu facă batjocură de mine, să fie de gașcă, să dobândesc încredere în el am nevoie de respect, să nu mă lase la greu, și eu o să-l ajut Să fie un tovarăș bun, nu de ăsta de o zi două care să te trădeze.. pe la spate , să fie corect față de mine.*

Subiectele de discuție cele mai frecvente pe care le au băieții se reduc la discuțiile despre fete și la preocupările lor (sport, calculator, muzică).

Comportamentele de risc asociate grupului de egali implică de cele mai multe ori consumul de alcool, de substanțe interzise și afilierea la găști. Pentru ca grupul de prieteni să aibă rolul de factor protectiv este necesar ca aceștia să aibă o influență pozitivă asupra elevilor și să fie angajați în activități pozitive precum cluburile de la școală, asociații sportive și să urmeze normele, astfel încât să poată contracara influențe negative ale grupurilor. Grupul de prieteni este important pentru elevi, oferindu-le modele și suport afectiv. Afilierea la un anumit grup de prieteni le influențează traseul educațional și rezultatele școlare. Identitatea și apartenența pe care le-o dă grupul oferă siguranță și le crește stima de sine.

Rolul de confident/ă pe care îl au prietenii, faptul că îi sunt aproape și le înțeleg situațiile în care se află, empatia lor determină o legătură afectivă puternică, durabilă, de tipul *ca un frate, ca o soră*, iar rănirea sensibilității elevilor este ușor de realizat de către adulți, uneori fără ca aceștia să-și dea seama.

Modul în care sunt priviți elevii de către cei de genul opus are o foarte mare importanță și o mare parte dintre conversațiilor dintre ei sunt despre viața sexuală, strategii de cucerire a fetelor, experiențe amoroase, probleme de cuplu, calități pe care trebuie să le îndeplinească iubitele/iubiții lor.

În modelul feminin atribuit de către băieți se regăsesc calități precum aspectul fizic, să fie frumoasă, să aibă înțelegerea, suport afectiv, inteligență, să nu-i înșele, să fie curată. Autopercepția fetelor este că pentru majoritatea băieților contează doar corpul care este sexualizat, nu și alte calități sufletești, intelectuale.

În modelul masculin atribuit de către fete regăsim calități pe care ar trebui să le aibă un băiat, precum respectul, să nu fie violent, să aibă grijă de ea, să-o asculte, să fie liniștit, să fie romantic, să aibă aspect fizic plăcut.

Modelele de feminitate/masculinitate, pe care le au elevii (gimnaziu) sunt de cele mai multe ori cele tradiționale (fetele au părul lung, vorbesc mult, au mici cochetării, iar băieții au păr scurt și împărtășească aceleași preocupări precum fotbalul, jocurile pe calculator), iar cei care nu sunt conform acestor modele devin ținta comentariilor răutăcioase.

Așteptările fetelor față de băieți țin mai ales de respectul față de ele, lipsa violenței, să nu fie umilite să fie tratate de la egal. Reprezentările băieților despre fete sunt legate de calități precum să fie prietenoasă, frumoasă, deșteaptă, sensibilă. Fetele consideră că băieții apreciază la fete calități precum frumusețea, feminitatea, inteligența. *Un băiat apreciază la o fată să fie frumoasă, să fie feminină, nu băiețoasă, să nu se comporte băiețos să nu fie copilăroasă. Eu sunt! Păi îmi place să mă dau cu rolele, să mă îmbrac în roz,, nu toată în roz că mi se pare kitsch, mă răsfăț, așa mă apucă câteodată* (A.A. elevă, 15 ani)

Printre *activitățile extracurriculare* practicate de către elevii intervievați, cele mai frecvente, sunt excursiile, organizate atât de către fete și băieți, sportul, în special fotbalul, de către băieți, iar de către fete, dansul, cântatul în cor, prezentările de modă. Cadrele didactice nu par a fi conștiente de beneficiile pe care le au activităților extracurriculare pentru rezultatele și participarea școlară, apartenența față de școală, relaționare pozitivă cu cadrele didactice.

(6) *Probleme de disciplină și violența în școală*: am constat că problemele de disciplină care apar frecvent pot fi grupate în funcție de: (a) *momentul producerii*: în timpul orelor de curs (vorbitul cu colegii, la telefon, comentarii nepotrivite la adresa profesorilor, neatenție, alte preocupări) și în afara cursurilor (fumatul, bătaii, jigniri, insulte, forme de hărțuire sexuală) și (b) *tipul de violență*: violență verbală (jigniri, înjurături), emoțională (umilire, cazuri de amenințare cu moarte, suicid, sau viol, bătaie de joc, respingerea, folosirea stereotipiilor ca și răzbunare etc.) și violența fizică .

Există o serie de probleme de disciplină percepute de către cadrele didactice și elevi ca fiind *specifice în funcție de gen*. Fetele sunt reclamate că folosesc un limbaj injurios (violența verbală) mai des ca băieții, în timp ce băieții sunt recunoscuți că folosesc mai des bătăile (violența fizică) decât fete. Hărțuirea sexuală este, de regulă, reclamată de fete.

De asemenea, o serie de probleme de comportament sunt *conotate etnic*, fiind atribuite elevilor de etnie romă. Absenteismul, probleme de adaptare școlară și de respectare a regulilor și a regulamentelor și violența verbală și fizică sunt printre cele mai frecvente astfel de probleme. Acestea sunt, în multe cazuri, „supra-atribuite” și ajung să caracterizeze negativ (și stereotipic) indivizi sau grupuri de minoritari romi. Există astfel o „așteptare” în mediul școlii

ca acte de indisciplină sau violență (sau anumite acte de indisciplină și violență) să fie înfăptuite de elevii romi, înainte de orice informație privind aceste acte sau chiar și fără ca acestea să aibă loc.

În cazul acesta putem vorbi și despre strategii de răspuns la marginalizare și de forme internalizate de adaptare și performare a unei identități. Așa cum remarcau Phinney (1990) sau Smith (1991), trebuie să se țină cont de faptul că identitatea etnică este cea care le dă un sens că aparțin unui grup minoritar, iar o formă de performare a acestei identități este performarea unor așteptări, printre care indisciplina sau violența. Acesta este un model comportamental întâlnit în cazul tuturor minorităților. Un profesor intervievat a exprimat acest fapt în felul următor:

Pentru ei (nn.elevii romi) a fi violent e o stare naturală și o tehnică de supraviețuire, din punctul ăsta de vedere avem probleme de adaptare, relativ la frecvență, și limbaj și modul de respectare a regulilor; lor li se pare normal să fie agitați să nu respecte regulile. (A.C. director, Grupul Școlar S.)

Mulți elevi romi au ajuns în școlile speciale din cauza ne-frecventării școlii, care a avut ca repercurșiune repetenția, iar după una, două repetenții, aceștia au fost repartizați aici, și nu pentru că ar avea dizabilități intelectuale.

Invocarea etniei de către elevii atunci când apar conflicte diverse între ei este folosită doar ca o strategie de pedepsire a acestora, de stigmatizare. Majoritatea elevilor consideră că etnia în sine nu este diferență pe care are să o considere ceva negativ, dar asocierea ei cu comportamente neadecvate fac ca invocarea ei să fie folosită ca o stigmatizare a elevilor de etnie romă.

De fapt, elevii folosesc aceste etichetări negative față de unii dintre colegii lor (etnie diferită sau care provin din alte zone ale țării) atunci când „își aduc aminte” și vor să fie „răutăcioși”. Aceasta ține tot de o construcție, de data aceasta a unei identități relaționale în opoziție nu cu alt gen ci cu o altă etnie. Modelul după care construiesc aceste relații de putere sunt însă similare. Ele variază de la riposte fizice din partea celor care au fost insultați (*când mă fac țigan, mă mai și bat cu ei, mă fac așa ca să se răzbune pe mine*), la riposte verbale de la cei în cauză (*oamenii le-au făcut moldovence împruțite; insulte la adresa mea au fost, nu mă mai interesează deloc, că sunt ungueroaică*).

Frecvența și atribuirea problemelor de comportament balansează într-o parte sau alta în funcție de gen. O explicație parțială poate fi numărului mai mare de elevi (băieți la Grupul Școlar și fete la Liceul Teoretic). Violența verbală este cel mai adesea atribuită fetelor, iar cea

fizică, abuzul de alcool și fumatul în cazul băieților. Totuși, în școlile cercetate violența fizică între elevi este utilizată destul de rar.

Violență fizică este folosită mai des de către băieți. Unii dintre ei, folosesc joaca de-a bătaia pentru a impresiona sau a interacționa cu fetele. *Nu există bătaii, la d-na dirigintă i se par bătaii dar noi așa ne jucăm din clasa I, ne fugăream cu băieții, o colegă nouă, a crezut că noi ne batem, dar de fapt noi ne jucam un joc cu fetele și băieții. Băieții ne tot împingeau.* (B. V. elevă 10 ani)

Modul de socializare agresiv, competitiv îi face să folosească forța fizică mai frecvent. Bătăile între elevii de același gen sunt mai frecvente.

Modalitățile de sancționare a elevilor pentru comportamentele neadecvate în școală sunt limitate. Modul în care administrația școlii și cadrele didactice implementează regulile și regulamentele care susțin toleranța zero față de violență face ca numărul incidentelor violente să fie redus și ținut sub control fenomenul. Dimensiunea de gen intervine în luarea unor măsuri și abordări disciplinare diferite. Există o mai mare tendință ca în cazul băieților să se ia măsuri fizice, iar fetele fiind considerate mai fragile, mai fricoase, mai respectuoase, măsurile disciplinare nu sunt fizice ca și în cazul băieților. *Efectul de gen* (Balica, 2004) apare în cazul administrării măsurilor disciplinare.

(7) *Modele și identități culturale. Cum sunt percepuți elevii și elevii minoritari:* Din interviurile avute am constatat că pentru elevii și cadrele didactice aparent nu contează etnia în sine, ci comportamentul pe care îl au elevii romi.

Condițiile socio-economice precare, problemele de locuire și alimentație, situația familiilor numeroase, veniturile modeste, nivelul scăzut de educație sunt de regulă asociate cu etnia romă, făcând din aceasta o categorie socială vulnerabilă, marginală care nu are acces întodeauna la oportunitățile de educație. Problemele romilor sunt considerate a fi mai mult probleme sociale (sărăcie, familii numeroase, lipsa educației, a locurilor de muncă, a locuinței), mai mult decât ca și probleme etnice.

Așa se explică faptul că administrația școlilor cadrele didactice și elevii susțin că etnia în sine nu contează, ci comportamentul. Totuși prin faptul că chiar dacă există o normativitate a discursului privind romii, faptul că diferențele culturale nu sunt înțelese, denotă importanța percepției elevilor romi, ca fiind altfel, mai ales cei care au probleme de disciplină, și au comportamente neînțelese.

Există probleme specifice ale elevilor romi, având mediul social din care provin, e un mediu defavorizat social, condiții de locuire foarte precare, familii numeroase, avem două zone din care ne provin astfel de elevi, practic, Cojocna și Pata Rât.

Avem în istoria școlii, copii care abia la noi în școală au văzut pentru prima dată dușul... Ce pretenții poți să ai de la astfel de copii? Cum au crescut ei, dacă nu au văzut dușul, dar se obișnuiesc și prin educație să-i zicem non-formală deși ar trebui să fie formală, să insistăm să le formăm aceste obiceiuri. Eu zic că... nu avem rezultate cuantificate, dar din discuții cu colegii se observă un progres semnificativ... (A.C., director)

Remarcile rasiste sunt folosite de către ceilalți elevi față de elevii de altă etnie/rasă, îndeosebi ca formă de răzbunare, atunci când sunt în conflict cu aceștia. Fiecare din elevii romi au strategii personale de a răspunde la acest tip de provocări. Unii dintre ei folosesc forța fizică pentru că au fost jigniți, alții au ajuns să-și dorească să se transfere la alte școli. Acceptarea propriei identități etnice și a faptului că ești diferit este un proces complex care necesită înțelegerea sinelui și construirea alterității prin diferență.

Diferențe culturale și de gen apar în familiile elevilor romi. Modelul cultural tradițional în cazul romilor, în care bărbatul este cel care aduce bani în casă, și pe care elevii îl văd în familie, le restricționează acestora opțiunile profesionale și șansa fetelor de a avea o carieră. Multe dintre acestea nu conștientizează importanța independenței financiare și a succesului școlar/profesional pe care pot să-l aibă prin angajarea în domeniul în care s-au pregătit în timpul școlii. Motivația este inexistentă, iar grupul de prieteni din aceeași etnie le influențează să respecte această tradiție.

(8) Tipuri de discurs vehiculate în mediul școlar asupra genului, etniei și dizabilității: Întrucât o parte dintre interviurile luate la Grupul Școlar S., au fost cu elevi plasați în forma de învățământ specială, am analizat modul în care discursuri specifice produc categoria de etnie romă și consecințele critice ale plasării lor în învățământul special, pentru a scoate în evidență aspecte precum vulnerabilitate, inegalitățile de șanse și eventuala segregare a copiilor romi.

Am analizat interviurile prin decelarea unor *tipuri de discursuri* care caracterizează grupul etnic, în ansamblu, statutul acestora ca elevi în învățământul special și discriminarea la nivel discursiv. Astfel, putem vorbi, după cum am încercat să interpretăm, despre „discursuri de etichetare” (stigmatizatoare), „discursuri compătimitoare” (în care situația lor este compătimită), „discursuri de normalizare” (în care situația lor este raportată la o normă spre care trebuie să tindă) sau „discursuri civilizatorii” (în care depășirea „deficienței” sau măcar integrarea acestor elevi este asociată cu „civilizarea” lor). De asemenea, o punere în paralel a auto-caracterizărilor (*auto-identificări*) pe care acești elevi și le fac, cu *hetero-identificările*

făcute de elevii din grupul majoritar, de cei de la învățământul de masă, respectiv de către cadrele didactice, scoate în evidență atât perspectivele diferite asupra acestor elevi, cât și segregările, discriminările și limitările oportunităților școlare la care aceștia sunt expuși.

Toate aceste teme, aspecte, elemente, factori și contexte (a) indică asupra complexității mediului și practicilor școlare din perspectivă și ca și construcție de gen, la intersecția cu dimensiuni intersectate (gen și etnie, gen, etnie și dizabilitate etc.) și (b) explică modul în care genul este construit prin aceste practici educaționale și discursuri în mediile școlare studiate, evidențiind factorii socio-culturali care contribuie la această construcție.

Modul în care genul transcende aceste tematici a fost evidențiat într-un tabel al *matricilor tematice* însoțit de interpretări ale relevanței și construcției de gen.

Cercetarea calitativă a întregit înțelegerea faptului că diferențele de gen se datorează unor percepții și aprecieri (adică a unor construcții subiective) ale genului în mediul școlar. Succesul școlar mai mare de care se bucură de obicei fetele, analizat în cadrul cercetării cantitative, a putut fi explicat prin descrierea practicilor școlare, analizate în cadrul cercetării calitative. În cadrul fiecăreie teme decelate, am putut determina modul în care genul este subiectul unor organizări specifice (de exemplu spațiul școlar, sau așteptările părinților), structuri și relații sociale, grupuri genizate, violență genizată, stereotipii și distorsionări în funcții de așteptările profesorilor, accenturări ale stereotipiilor și distorsionărilor în momentul considerării intersectoriale a genului împreună cu etnia minoritară, respectiv împreună cu etnia minoritară și dizabilitatea).

Capitolul 6. Concluzii: diferențe, percepții și construcții de gen în mediul școlar

Lucrarea noastră a demonstrat importanța genului și a diferențelor de gen în educație. Genul, fie luat individual, fie în interacțiune cu alți determinanți apare ca dimensiune socio-culturală importantă în modelarea și obținerea succesului școlar, confirmând faptul că acesta constituie un element fundamental al diferențelor în educație.

Cercetarea cantitativă. Prima parte a cercetării cantitative a confirmat faptul că fetele obțin rezultate mai bune decât băieții pentru că se percep mai bine integrate în mediul social și mai adaptate individual în viața lor socială de eleve.

În partea a doua a cercetării cantitative, se arată că diferențele între băieți și fete sunt foarte mari în ceea ce privește percepția asupra mediului școlar, familie și succes școlar. Fetele percep mediul școlar ca fiind mai prietenos și familia mai suportivă. Succesul școlar este în favoarea fetelor, dar ele au o încredere în forțele proprii mai scăzută. Probabil că această lipsă

de încredere le face să se implice mai mult la școală, ceea ce le asigură un succes școlar superior față de băieți.

Pe de altă parte, băieții percep mediul școlar mai puțin prietenos, în timp ce familia este percepută ca oferind mai puțin sprijin. Ei compensează aceasta prin încredere mai mare în forțele proprii. Din rezultatele lor școlare, semnificativ mai scăzute decât ale fetelor, rezultă că acest plus de încredere în sine îi face să nu se mai angajeze atât de mult în activitățile școlare și să aibă un succes școlar comparabil cu al fetelor.

De asemenea, a rezultat faptul că există diferențe semnificative de gen, de mediu de rezidență și de ciclu școlar în aprecierea mediului școlar. În aprecierea rolului familiei, există diferențe mai mari în cazul genului și al ciclului școlar (cu o valorizare a rolului familiei mai mare din partea fetelor și a elevilor de gimnaziu) și diferențe mai mici în cazul mediului de rezidență. În ceea ce privește încrederea în forțele proprii, diferențele sunt foarte mici în cazul mediului de rezidență și ciclu școlar și mai mari în cazul genului, în favoarea băieților. În ceea ce privește succesul școlar, discrepanța de gen în favoarea fetelor este evidentă, diferențe apreciabile existând și în ceea ce privește mediul de rezidență (în favoarea mediului urban) și ciclul școlar (în favoarea elevilor de liceu.)

Diferențele de gen în ceea ce privește mediul școlar reies clar din diferitele profilele specifice care iau în considerare mediul de rezidență și ciclul școlar. Dacă în cazul fetelor din mediul urban de la gimnaziu diferențele sunt foarte mari față de băieți, în cazul mediului rural diferențele între băieți și fete sunt mai mici, în favoarea fetelor. Familia este considerată ca având un rol important pentru școală în mai mare măsură de către fetele din mediu urban, indiferent de ciclu școlar, decât de către băieți, iar în mediul rural fetele sunt cele care apreciază valoarea familiei pentru școală, dar diferențele dintre fete și băieți sunt foarte mici. În ceea ce privește încrederea a rezultat că băieții sunt mai încrezători în forțele proprii în mai mare măsură decât fetele. Diferențele de gen sunt foarte mici, indiferent de mediu de rezidență și ciclu școlar. Excepție fac băieții din mediul rural de la liceu, unde diferența față de fete este mare. Succesul școlar este atribuit fetelor, indiferent de mediu de rezidență, ciclu școlar, ceea ce confirmă faptul că fetele au toate datele ca să aibă rezultate școlare bune.

Un alt rezultat al analizei noastre cantitative relevă rolul pe care îl are starea materială a familiei elevilor în explicarea succesului școlar. Astfel, autopercepția nivelului de bunăstare poate explica 18.8% din variația succesului școlar în cazul fetelor și 22,5% în cazul băieților, dovedind faptul că în rural, la liceu, există o corelație între autopercepția nivelului de bunăstare și rezultatele școlare, în timp ce în urban corelația este slabă.

Cercetarea calitativă a întregit înțelegerea faptului că diferențele de gen se datorează unor percepții și aprecieri (adică a unor construcții subiective) ale genului în mediul școlar. Succesul școlar mai mare de care se bucură de obicei fetele, analizat în cadrul cercetării cantitative, a putut fi explicat prin descrierea practicilor școlare, analizate în cadrul cercetării calitative.

Putem spune că rolul familiei în educația școlară a elevilor este manifestat prin modul de „influențare” a copiilor de a avea succes școlar. Aceasta ia diferite forme, de la crearea unui climat potrivit învățării și oferirea unui sprijin afectiv, până la sprijinul material și implicarea în stimularea învățării (precum aranjarea de meditații etc.) Familiile protective nu facilitează automat, însă, reușita școlară a copiilor. Diferențele de gen apar mai ales în așteptările diferite față de fete și băieți, în influența pe care o au aceștia în luarea unor hotărâri importante din viața lor (precum cea de alegere a școlii), mai ales în ciclul secundar inferior cum am văzut în subcapitolul anterior. De asemenea, mai mult ca în cazul altor aspecte, relația cu profesorul este decisivă în problemele legate de disciplină. Există o anumită așteptare din partea profesorilor ca fetele să se comporte diferit față de băieți. Acest aspect nu este în sine critic, și ar putea constitui o apreciere utilă managementului clasei. Însă, profesorii au tendința să evalueze elevii și în funcție de comportamentul acestora la ore și chiar în funcție de relația (convenabilă/apreciată sau nu de către profesor) pe care aceștia o stabilesc cu profesorul la clasă. Întrucât elevele sunt stereotipic considerate ca fiind „mai cuminiți” și sub presiunea confirmării acestui stereotip, profesorii au tendința să aprecieze mai mult activitatea fetelor. Acest stereotip, dublat de cel al înțelegerii capacităților efective ale elevilor în funcție de gen (tip „fetele sunt mai harnice”, „băieții sunt mai inteligenți”, produce o distorsiune în evaluarea corectă a elevilor și elevelor și afectează modalitatea în care școala și elevii înșiși percep succesul școlar. Acest fapt indică nu doar complexitatea relațiilor profesor-elev ci și complexitatea rolului profesorilor în succesul școlar.

Apartenența la grup constituie un aspect primordial al experienței și activității școlare a elevilor. Modul în care această apartenență este acceptată, ritualurile și acțiunile care o întrețin, precum și efectele asupra adaptării școlare, totul au un efect semnificativ asupra relațiilor, participării și rezultatelor școlare în ansamblu. Diferit de relația cu familia și cu profesorii, relațiile cu colegii sunt resimțite ca relații între egali, în cadrul cărora sunt mai firești prietenii, dar și legăturile mai profunde (vezi necesitatea unor relații cu rol „terapeutic”, în cadrul cărora au loc destănuiiri sau confirmări în legătură cu masculinitatea/feminitatea elevilor) sau alternative (rezistente sau critice față de școală și sistemul de învățământ).

Modalitățile prin care identitățile sociale ale acestor elevi se construiesc sunt evident determinate de modele și conformări de gen pe care mediul școlar le prilejuiește. Mediul școlar apare, astfel, ca o scenă pe care se construiesc și performează identități de gen în relație cu practici care par exteriorare procesului școlar (*extracurriculare*, timp *liber*), dar, de fapt, foarte importante pentru modul în care acești elevi se integrează și activează în sistemul educațional.

De asemenea, actele de indisciplină și violența în școli joacă un rol particular în evoluția și rezultatele școlare ale elevilor. Fie că aceștia sunt implicați direct sau nu, un mediu școlar în care abundă acte de indisciplină și diverse forme de violență, afectează în mod negativ perceperea mediului școlar, relațiile cu profesorii și elevii, desfășurarea orelor și performanța școlară. Adesea, relațiile dintre genuri și etnii diferite se află în centrul unor probleme de indisciplină și violență, și pot oferi informații nu doar asupra mediului școlar, dar și asupra modalităților în care managementul clasei sau strategiile educaționale, inclusiv evaluarea elevilor, este afectată sau poate contribui la diminuare acestor acte.

Școala, ca mediu instituțional oferă o educație de tip *mainstream* și impune de cele mai multe ori comportamente acceptate de grupul majoritar, neținând cont de valorile și rolurile sociale ale grupurilor minoritare. Înțelegerea diferită a succesului școlar, prejudecata inferiorității intelectuale, lipsa capitalului social, accesul limitat la resursele materiale/informaționale, mediul social în care trăiesc influențează toate succesul școlar, și apoi alegerea profesiei, alegerea/obținerea unui loc de muncă, venitul și resursele de trai. De asemenea, toate acestea au efecte asupra mobilității sociale, formării clasei sociale și evoluției individuale în viață.

La rândul lor, *stereotipiile de gen* limitează oportunitățile educaționale/profesionale ale elevilor/elevelor. Datorită capitalului social și cultural și al socializării diferite pe care le primesc fetele și băieții traseul educațional este diferit. Dacă elevilor li se insuflă calități precum competiția, afirmarea profesională, dorința de a avea succes, dominația, elevele sunt îndreptate spre meserii care presupun însușiri considerate feminine (blândețe, răbdare, îngrijire, supunere). Aceste meserii sunt slab remunerate, și există o așteptare socială ca femeile să aibă succes social prin bărbați iar nu independent, iar rata femeilor care se confruntă cu sărăcia este mult mai mare. Poziția socială a femeilor reproduce astfel o structură dezechilibrată la care contribuie modul în care este organizată educația școlară și conceptualizat succesul școlar.

Recomandări. Dimensiunile din mediul social trebuie luate în considerare în realizarea unor *strategii educaționale centrate pe gen*. Astfel, putem admite faptul că băieții trebuie să fie stimulați și susținuți de către familie, de cadrele didactice și grupul de prieteni în ceea ce privește angajamentul școlar, evitarea problemelor la școală, așteptările referitoare la comportamentul școlar, pentru a avea succes școlar comparabil cu al fetelor. Aceasta poate fi efectuată în cadrul unor programe speciale care au ca țintă băieții. Pe de altă parte, întrucât rezultatele cercetării ne arată că fetele au rezultate mai mici decât băieții în ceea ce privește stima de sine și sănătatea, pentru această problemă ar fi necesară luarea în considerare a unor programe/strategii care, într-o direcție, să aibă în vedere dezvoltarea imaginii de sine a fetelor și într-o altă direcție, să antreneze o înțelegere critică a modelelor de feminitate vehiculate cultural, pe care fetele le adoptă.

În al doilea rând, cercetarea noastră a scos în evidență existența unor grupuri vulnerabile (similar cu cele puse în evidență în EURYDICE, 2010). Astfel, pentru îmbunătățirea succesului școlar, ar fi necesare programe, strategii educaționale și intervenții în special asupra acestor categorii, astfel determinate, precum băieții din mediul rural, ciclul liceal, romi.

Complementar, ar fi utile programe de intervenție socială pentru reducerea violenței între elevi, atât ca consiliere a părinților, cât și ca programe speciale, tip programul „Putem alege” (cf. Fraser et al., 2010a; 2010b)

Recomandările au în vedere și câteva dintre problematicile evidențiate în analiza calitativă, precum: feminizarea/masculinizarea unor trasee educaționale, în special pentru învățământul profesional, stereotipiile de gen, măsurile luate în cazul problemelor de disciplină în funcție de gen, expectanțele genizate ale cadrelor didactice, rolul familiei în educația și opțiunile profesionale ale elevilor și evaluarea elevilor.

Cu scopul eliminării stereotipiilor de gen ale profesorilor în orientarea profesională a elevilor, evaluare și expectanțe sunt necesare cursuri de formare prin care să se realizeze o conștientizare a dimensiunii de gen în disciplinele pe care le predau. Astfel, ei ar trebui să urmărească (cf. Balica et al., 2004; Jigău, 2001) consilierea carierei neutre sub aspectul genului elevilor, evidențierea calităților, a performanțelor și a trăsăturilor de personalitate specifice și valorizate social; acordarea de sprijin în depășirea obstacolelor personale, familiale, sociale care stau în calea realizării profesionale, încurajarea elevilor în vederea dezvoltării planului cu privire la carieră, ca răspuns la o nevoie internă de autorealizare și nu prin „supunerea” față de anumite presiuni externe sau prin conformarea la cerințele altora, valorizarea, în cazul fiecărui elev consiliat, atât a trăsăturilor specifice de gen, cât și a caracteristicilor pozitive care „aparțin” celuilalt gen, exemplificarea cu trasee de educație,

formare profesională și reușită în carieră, cu modele de autonomie și independență corespunzătoare atât persoanelor de gen masculin, cât și feminin etc. (Balica *op. cit.*, p. 119). Includerea, în cadrul programelor de pregătire continuă a cadrelor didactice a unui modul de formare pe tema *gen și educație* care să permită inclusiv ameliorarea activității de informare, consiliere și orientare privind cariera (*ibid.*) ar putea aborda o bună parte din aceste sugestii.

Nu în ultimul rând, cursurile de formare profesională și programele de formare continuă a cadrelor didactice privind dimensiunea de gen trebuie să aibă în vedere deconstruirea expectanțelor în funcție de gen și valorizarea lor diferită, conștientizarea efectului de gen în evaluarea elevilor, și antrenarea strategiilor/metodelor de evitare a discriminărilor în funcție de gen și de gen și etnie, mediu de rezidență, statut socio-economic, dizabilitate etc.

Ca urmare, genul rămâne o parte importantă a obținerii succesului școlar și intersectează toate aspectele care privesc traseul educațional și rolurile familiei, ale profesorilor și colegilor, dar și un determinant specific al opțiunilor profesionale, al evaluării școlare, al managementului clasei, al activităților extrașcolare, al gestionării problemelor de disciplină și de violență în școli, respectiv al modelelor de formare identitară și culturală a elevilor. Ca urmare, ajutorul de specialitate acordat elevilor pentru îmbunătățirea rezultatelor lor școlare ar putea deveni mai eficient, dacă va ține seama de toate aceste caracteristici de gen semnalate în prezenta lucrare.

Bibliografie

- Aikman, S., Unterhalter, S. (2005). *Beyond Access. Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford, Oxfam.
- Aikman, S., Unterhalter, S. (2007). *Practising Gender Equality in Education*, Oxford, Oxfam.
- Allen, W. R. (1986). *Gender and Campus Race Differences in Black Student Academic Performance, Racial Attitudes, and College Satisfaction*. Atlanta, Southern Education Foundation.
- Arnot, M., Mac an Ghail, M., (ed.) (2006). *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education*, Routledge.
- Balica, M., Jigau, M., Horga, I., Fartușnic, C., Voinea, L., (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*, UNICEF București.
- Balica, M., Bârzea C., Fartușnic C., Jigău M., Horga I., Tacea F. (2006). *Compendiu pentru valorificarea dimensiunii de gen în educație*, UNICEF București.
- Bank, B. J., Delamont S., Marshall (2007). *Gender and Education: Gendered Theories of Education*, University of South Carolina Press.
- Barash, D.P., Lipton, J.E. (2002). *Gender Gap: The Biology of Male-Female Differences*, Transaction Publishers.

- Băban, A. (2002) *Metodologia cercetării calitative*. Presa Universitară Clujeană.
- Berger, M. T., Guidroz, K. (Ed.) (2009). *The Intersectional Approach. Transforming the Academy Through Race, Class, and Gender*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- Berger P.L., Luckmann, T. (2008). *Construirea socială a realității*. București, Editura Art.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité de chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Hachette.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In Karabel, A, Halsey, H. (Eds.) *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511), New York, Oxford University Press.
- Bourdieu, P. Passeron, J.-C., (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Bowles, S., Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.
- Catsambis, S., (1994). The path to math: gender and racial-ethnic differences in mathematics participation from middle school to high school. *Sociology of Education*, 67(3), 199-215.
- Coleman, J.S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder, Westview Press.
- Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. Routledge.
- Peters, M. A., Burbules, N. (2004). *Poststructuralism and Educational Research*. Rowman & Littlefield.
- Dill, B., Zambrana, R., (Ed.) (2009). *Emerging Intersections Race, Class, and Gender in Theory, Policy, and Practice*. Rutgers University Press.
- Dillabough, J.-A. (2001). Gender theory and research in education. Modern traditions and emerging contemporary themes. In Francis, B., Skelton, C. (Eds.) *Investigating Gender: Contemporary Perspective in Education* (pp. 11-26). Open University Press.
- Dillabough, J.-A., Arnot, M. (2001). Feminist sociology of education: dynamics, debates, directions. In Demaine, J. (Ed.) *Sociology of Education Today* (pp. 30-48). Londra, Macmillan.
- Dragomir P., Tacea A.-F. (2006). *Dimensiunea de gen în aria curriculară „Educație fizică și sport”*. Editura MarLink.
- Durkheim, E. (2006) *Emile Durkheim: Selected Writings on Education* (ed. de W. Pickering). Routledge.
- Debbie E. (1998). *Failing Boys?: Issues in Gender and Achievement*. Open University Press.
- EURYDICE (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. European Commission.
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. Routledge/Falmer.
- Francis, B., Skelton, C. (2005). *Reassessing Gender and Achievement*. Routledge.
- Fraser, M., Abell, M., Galinsky, M., Schopler, J., Hodges, V. (2010). *Familii puternice: un program pentru educația părinților*. Presa Universitară Clujeană.
- Fraser, M., Galinsky, M., Nash, J., Darwin, K. (2010). *Reducerea violenței între copii. Programul „Putem alege”*. Presa Universitară Clujeană.
- Fundația pentru o Societate Deschisă (FSE) (2000). *Barometrul de Gen*, Fundația pentru o Societate Deschisă, București.
- Goldberg, J., Hill, C. (2007). *Behind the Pay Gap*. AAUW Educational Foundation.

- Goldstein, R. (1993). *The Mind-Boy Problem*. Penguin Books.
- Grey, A. (2010). No Child Left Behind in Art Education Policy: A Review of Key Recommendations for Arts Language Revisions. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 8–15.
- Hallinan, M. (2006). Introduction: Sociology of Education at the Threshold of the Twenty-first Century. *Handbook of the Sociology Of Education* (pp. 1-14). Springer.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Polirom.
- Hărăguș, P.-T., Mezei, E., Roth, M. (2010). *Validitatea și fidelitatea Profilului Succesului Școlar în România*. Presa Universitară Clujeană.
- Ilea, A., Stoicescu, D. (2006). *Dimensiunea de gen în aria curriculară „Arte”*. Editura MarLink.
- Inglehart, R. and Norris, P. (2003). *Rising Tide: Gender Equality and Cultural Change around the World*. Cambridge University Press.
- INS (Institutul Național de Statistică) (2009). *Anuarul Statistic al României*, Capitolul 8, „Educația”. București, Institutul Național de Statistică.
- INS (2008). *Învățământul liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București, Institutul Național de Statistică.
- Jackson, K., VAVRA, S. (Ed.) (2007). *Closing the Gap: English Educators Address the Tensions Between Teacher Preparation and Teaching Writing in Secondary Schools*. Charlotte, IAP.
- Jigău, M. (2006). *Compendiu pentru evaluarea dimensiunii de gen în educație: Ghid pentru auto-evaluare și evaluare a școlilor din perspectiva de gen. Glosar pentru profesori*. București, UNICEF, Prompt Promotion.
- Kaufman, J.S. (2010). Patterns in Office Referral Data by Grade, Race/Ethnicity, and Gender. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 44-54.
- Kenneth, A, Bowles, S., Durlauf, S. (Eds) (2000). *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton (NJ): Princeton University Press Klein, 2007.
- Leaper, C., Leve, L., Strasser, T., Schwartz, R. (1995). Mother-child communication sequences: Play activity, child gender, and marital status effects. *Merrill Palmer Quarterly*, 41, 307-327.
- Leaper, C., & Anderson, K. J. (1997). Gender development and heterosexual romantic relationships during adolescence. In Shulman, S., Collins, W. A. (Eds.) *Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (pp. 85–104). San Francisco, Jossey-Bass.
- Lloyd, G. (Ed.) (1996). *‘Knitting Progress Unsatisfactory’*. *Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh, Moray House Publications.
- Lykke, N. (2010). *Feminist Studies. A Guide to Intersectional Theory, Methodology and Writing*. Routledge.
- Martino, W., Meyenn, B. (2001). *What About the Boys?: Issues of Masculinity in Schools*. Open University Press.
- Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, The Free Press.
- Miroiu, M. (2003). *Politici ale echității de gen. Ghid pentru învățământul universitar din Europa Centrala și de Est*. București, Politeia – SNSPA.
- Mirza, H.S., Reay, D. (2000). Redefining citizenship: black women educators and `the third space'. In Arnot, M., Dillabough, J. (Eds.) *Challenging Democracy: feminist perspectives on gender, education and citizenship* (pp.). Londra, Routledge.

- Mooney, L., Knox, D., Schacht, C. (2009). *Understanding Social Problems*. Thompson/Wadsworth.
- Morris, E. (2007). "Ladies" or "loudies"? Perceptions and experiences of black girls in classrooms. *Youth & Society*, 38(4), 490-515.
- O'Connor, C. (1999). Race, class, and gender in America: Narratives of opportunity among low-income African American youths. *Sociology of Education*, 72(3), 137-157.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Londra, Temple Smith.
- Oldenburg, C., Kerns, K. (1997). Associations between peer relationships and depressive symptoms: Testing moderator effects of gender and age. *Journal of Early Adolescence*, 17, 319-337.
- Parsons, T., Bales, R. (1956). *Family, Socialization and Interaction Processes*. Londra, Routledge and Kegan Paul.
- Petrovai, B., Bursuc, D. (Coord.) (2004) *Diferențe de gen în creșterea și educarea copiilor. Instrument pentru consilieri școlari, psihologi și asistenți sociali în lucrul cu părinții*. editor.ro.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- PISA (2006). *Programme for International Student Assessment, 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- PISA (2009). *Programme for International Student Assessment, 2009: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- PIRLS (2006). *Progress in International Reading Literacy Study, 2006*. <<http://www.pirls.org/>>.
- MECTS (2010). *Raport asupra stării sistemului național de învățământ, 2010*. <<http://www.edu.ro/index.php/articles/15128/>>.
- Riordon, C. (1990). *Girls and Boys in School: Together or Separate*. New York, Teachers College Press.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830–1843.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom*. New York, Irvington.
- Roth, M., Dămean, D., Iovu, M.-B., (Ed.) (2009). *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*, Presa Universitară Clujeană.
- Sharpe, W. (2000). Single-Gender Classes: Are They Better? *Education World*. < http://www.education-world.com/a_curr/curr215.shtml/>.
- Shulman, S., Laursen, B., Kalman, Z., Karpovsky, S. (1997). Adolescent intimacy: Revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 597-617.
- Singer M., Voica C., Leahu I. (2006). *Dimensiunea de gen în ariile curriculare „Matematică și științe ale naturii, tehnologii”*. Ghid pentru cadre didactice. Editura MarLink
- Skelton, C., Francis B. (Ed.) (2005) *A Feminist Critique of Education. 15 Years of Gender Education*. Routledge.
- Skelton, C., Francis, B. (2009). *Feminism and 'The Schooling Scandal'*. Routledge.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling & Development*, 70, 181–188.

- Smith, J.A., Jarman, M., Osborne, M. (1999). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In Murray, M., Chamberlain K. (Eds.) *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods*. Sage.
- Smyth, E. (2010). Single-sex Education: What Does Research Tell Us? *Revue française de pédagogie*, 171, 47-55.
- Stamatescu M., Teșileanu A. (2006). *Dimensiunea de gen în aria curriculară „Om și societate”*. Ghid pentru cadre didactice, Editura MarLink.
- Stănciulescu, E. (1996). *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei*. Polirom.
- Stoicescu, D. (2006). *Dimensiunea de gen în învățământul primar ghid pentru cadre didactice din învățământul primar*, Editura MarLink.
- Tolman, D.L., Spencer, R., Harmon, T., Rosen-Reynoso, M., Striepe, M. (2004). Getting close, staying cool: early adolescent boys' experiences with romantic relationships. In Way, N., Chu, J.Y. (Eds.), *Adolescent Boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 236-255). New York University Press.
- TIMSS (2007). *Trends in International Mathematics and Science Study, 2007*. <
http://timss.bc.edu/TIMSS2007/intl_reports.html/>.
- Van Acker, R. (2004). Current status of public education and the likely future directions in teacher preparation for students with emotional and behavioral disorders. In Bullock , L., Gable, R. (Eds.) *Quality personnel preparation in emotional/behavioral disorders: Current perspectives and future directions* (pp. 79–93). University of North Texas Press.
- Waller, W. (1965). *Sociology of Teaching*. Wiley.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Achievement motivation in context. In Maehr, M., Pintrich, P. (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, pp. 185–212). Greenwich, JAI Press.
- Willis, Paul. (1977). *Learning to Labour*. Columbia University Press.
- Wright, P., Wright, H. (2004). *No Child Left Behind*. Harbor House Law.