

Studentii netradiționali de la învățământul la distanță: percepții, reprezentări, comportamente

Mircea Agabrian

Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba Iulia

În numai câțiva ani, învățământul la distanță (ÎD) – formă nouă de educație în universitățile din România – a devenit o alternativă atractivă pentru cei care vor să dobândească o instruire profesională superioară. Înființarea departamentelor pentru ÎD în multe instituții de învățământ superior a produs un adevărat „boom” în comunitatea academică, dacă ne gândim numai la creșterea însemnată a numărului de studenți și la apariția altor modalități de transmitere a informațiilor și de formare a abilităților profesionale. În mod inerent au apărut și probleme, dintre care cea a asigurării calității pentru această formă de învățământ s-a impus de la început. Dincolo de rapida și necesara pliere a traviului cadrelor didactice în raport cu specificul ÎD, considerăm că o problemă de egală importanță o reprezintă cunoașterea credințelor, atitudinilor și comportamentelor studenților netradiționali de la ÎD. În cercetare am folosit metodologia calitativă, care oferă posibilitatea de a înțelege mai bine oamenii în contextul social și cultural în care trăiesc.

Importanța socială a cercetării

Importanța învățământului la distanță (ÎD) a fost recunoscută de Parlamentul European prin adoptarea Rezoluției asupra Universităților Deschise din 10 iulie 1987. În ea se prezintă detaliat semnificația ÎD într-un domeniu larg de activități educaționale și de învățământ atât pentru țările membre ale UE, cât și pentru ansamblul țărilor europene. Se precizează că învățământul și pregătirea profesională au de îndeplinit un rol important în crearea Comunității Europene, iar ÎD reprezintă o cale prin care țările din spațiul european pot investi

puternic în capitalul lor uman. În acest fel, ele răspund necesității ridicării nivelului profesional și intelectual al forței de muncă potențiale sau existente, pentru a face față provocărilor globalizării.

Învățământul la distanță este definit ca o formă de instruire în care studentul nu se află sub supravegherea continuă sau imediată a profesorilor (tutorilor), dar care totuși beneficiază de acțiuni de planificare, orientare și îndrumare/consiliere din partea unei organizații specializate. Potențialul extraordinar al ÎD apare din eliberarea constrângerilor asupra timpului, spațiului și ritmului de studiu.

Acești îi conferă o mare flexibilitate, care îl face lesne adaptabil la necesitățile individului ce urmează această formă de învățământ. Datorită acestui lucru, ÎD reprezintă o atracție deosebită pentru populația angajată în muncă, deoarece poate fi astfel reglat încât să provoace o inferență minimă cu cerințele exercitate la locul de muncă.

Câteva dintre domeniile în care ÎD poate juca un rol semnificativ sunt următoarele: a) lărgirea oportunităților de acces și participare la educație și perfecționare la toate nivelurile; b) întărirea infrastructurii educaționale și de învățământ, extinzând domeniile accesibile de instruire pentru indivizi și grupuri; c) crearea unor rețele transeuropene de instruire și, astfel, mărirea coeziunii între sistemele europene de educație și învățământ; d) furnizarea unei instruirii continue a forței de muncă; e) îmbunătățirea calității programelor de instruire prin utilizarea potențialului multimedia; f) oferirea unei dimensiuni europene educației și învățământului. Se consideră că ÎD poate fi un răspuns la problemele din sistemul de învățământ al țărilor aflate în tranziție spre economia de piață. În aceste țări, sistemul ÎD ar fi util formării de resurse umane înalt calificate, mai ales, în domenii ignorate în perioada comunistă: marketing, sociologie, administrarea afacerilor, asistență socială etc.

Conform raportului despre starea educației în lume, publicat de UNESCO, România se situa în 1998 pe antepenultimul loc în Europa, cu 1 483 de studenți la 100 000 de locuitori. Devansam doar Macedonia care avea 1 372 de studenți și Albania cu 899 de studenți. În aceste condiții, unul dintre obiectivele fundamentale pentru învățământul superior românesc – opțiune strategică a acestuia – îl reprezintă creșterea treptată a accesului la

studii superioare pentru fiecare persoană care a dobândit o formare inițială corespunzătoare și este motivată adecvat. În acest sens, cu toată „explozia” învățământului superior particular, pasul decisiv s-a făcut însă prin introducerea locurilor de studiu cu taxă în învățământul superior de stat și, mai ales, prin apariția ÎD. Ca urmare a interesului major declanșat în țara noastră de forma ÎD, s-au înființat departamente sau centre specializate în multe instituții de învățământ superior. În unele locuri chiar s-a produs un adevărat „boom” în comunitatea academică, dacă ne gândim numai la creșterea însemnată a numărului de studenți și la apariția altor modalități de transmitere a informațiilor și de formare a abilităților profesionale. În mod inerent au apărut și probleme, dintre care cea a asigurării calității pentru această formă de învățământ s-a impus de la început. Dincolo de rapida și necesara pliere a muncii cadrelor didactice pe specificul ÎD, considerăm că o problemă de egală importanță o reprezintă cunoașterea credințelor, atitudinilor și comportamentelor acestor studenți netradiționali.

O parte semnificativă a argumentelor ce întemeiază importanța socială a studiului o găsim chiar în spusele unora dintre subiecții intervievați în cadrul cercetării. De pildă, o studentă de 34 de ani, mamă a doi copii, referindu-se la semnificația educației universitare, spune: „În primul rând educația superioară oferă o altă înțelegere a vieții, o pătrundere a esenței fenomenelor sociale, a cauzelor acestora. Se produce treptat o interiorizare a cunoștințelor care îți dă un alt punct de vedere și, n-aș fi crezut, sunt doar tot eu, cea dinainte, dar văd în alt mod viața, ce se întâmplă în mediul social și în familia proprie, după cum privesc altfel un talk-show la televizor”.

Designul cercetării

Scopul, obiectivele și întrebările cercetării

Cercetarea a avut ca scop general identificarea credințelor, atitudinilor și comportamentelor specifice studenților netradiționali care urmează instruirea terțiară sub forma învățământului la distanță. Din acest scop a izvorât un set de obiective specifice: 1) identificarea motivelor și circumstanțelor care au influențat decizia subiecților să urmeze studii superioare; 2) care sunt valorile pe care respondenții le atribuie învățământului superior; 3) identificarea factorilor care i-au determinat pe subiecți să aleagă universitatea și specializarea academică; 4) explorarea așteptărilor subiecților față de viața studențească și realitatea trăită în universitate; 5) evaluarea gradului de interes depus de studenți în procesul de învățământ; 6) cunoașterea percepției studenților față de cadrele didactice; 7) identificarea problemelor sociale legate de costul studiilor universitare; 8) înțelegerea raporturilor dintre obligațiile studențești și îndatoririle de angajat.

Întrebările cercetării, derivate din obiectivele stabilite, au fost formulate suficient de strâns încât cercetarea să fie concentrată și, în egală măsură, suficient de larg ca să permită flexibilitatea și serendipitatea. Întrebările care au direcționat investigația au fost următoarele:

- Care sunt patternurile motivaționale ce au determinat decizia subiecților de a urma învățământul superior?
- Care sunt valorile pe care aceștia le atribuie educației superioare? Cum percep studenții valoarea și utilitatea socială a diplomei universitare?
- Ce factori obiectivi și subiectivi au concurat la alegerea de către participanți a universității și a specializării academice?

- Ce percepții și sentimente caracterizează trăirea vieții studențești de către subiecți?

- Cum și în ce măsură studenții îndeplinesc performanța de rol așteptată?

- Care este percepția subiecților față de competența și exigența profesorilor?

- Care sunt sursele financiare ale participanților pentru acoperirea costului studiilor? Ce implicații sociale produc plata taxei și a celorlalte cheltuieli aferente studiilor?

- Ce fel de raporturi există între așteptările de rol corespunzătoare celor două poziții sociale: student și angajat? Care sunt strategiile folosite de participanți când experimentează conflictul și tensiunea de rol?

În raport cu scopul, întrebările și obiectivele stabilite, forma cercetării întrunește, în proporții diferite, trăsături descriptive, interpretative și explicative. Prima țintă a cercetării este să producă un studiu care să ofere cititorului suficiente descrieri narative și contextuale la nivel micro, care să îi permită să transfere descoperirile pe baze conceptuale, dar fără să negligeze analiza problemelor identificate din perspectivă macrosocială. A doua țintă este generarea unei teorii întemeiate pe date empirice, care să fie relevantă și capabilă să explice credințele, atitudinile și comportamentele participanților. Pe această bază s-a întemeiat opțiunea pentru paradigma calitativă de cercetare.

Strategia eșantionării. Am folosit eșantionarea ghidată de scopurile cercetării (Glasser și Strauss, 1967), care reprezintă strategia dominantă în cercetarea calitativă. Ea presupune că deciziile referitoare la alegerea și punerea împreună a materialului empiric (cazuri, grupuri, instituții etc.) sunt luate în procesul colectării

și interpretării datelor. Cercetătorul a lucrat efectiv cu studenții de la ÎD și a realizat că aceia de la Asistență Socială se diferențiază prin motivația particulară de a urma studii superioare de studenții de la alte specializări. De aici, la decizia de a stabili universul populației de investigat al studiului de caz la grupul destul de numeros al studenților de la asistență socială, nu a mai fost decât un singur pas.

Tehnici de colectare a datelor. Metoda ghidului de interviu calitativ în profunzime presupune ca interviewerul să aibă un ghid de subiecte care trebuie acoperite. Pentru a asigura flexibilitatea necesară ca să putem schimba întrebările menținând în același timp o structură generală, am conceput ghidul de interviu calitativ în jurul a trei tipuri de întrebări: 1) principale; 2) de sondare și examinare a informațiilor ascunse (*probe*, în engleză); 3) întrebări de continuare sau/și completare (în engleză, *follow-up questions*). Răspunzând percepțelor triangulației, am folosit alte două strategii de colectare a datelor: observația și analiza documentelor. Datele observațiilor au constat în descrierea situațiilor, activităților, comportamentelor, precum și în înțelegerea semnificațiilor celor observate din perspectiva participanților. Acestea ne-au ajutat semnificativ la elaborarea ghidului de interviu calitativ. În analiza documentelor ne-am concentrat pe evidențele de la secretariatul facultății în care sunt înregistrate rezultatele studenților la examene, colocvii și activități practice. După testarea ghidului de interviu, au fost intervievați 31 de studenți. Interviurile au fost înregistrate, iar apoi introduse în computer.

Analiza datelor. Pentru identificarea conceptelor și categoriilor care izvorăsc din datele colectate și atribuirea codurilor la segmentele de text, am folosit facilitățile oferite de programul software

ATLAS.ti. Analiza datelor am început-o în timp ce interviuarea era în plină desfășurare. După realizarea a trei-patru interviuri, am examinat datele ca să identificăm conceptele și temele care descriu lumea intervievaților. Cuvintele, expresiile sau evenimentele care ni s-au părut asemănătoare au fost grupate în același concept. Unele din aceste concepte au fost treptat modificate sau înlocuite în timpul „procesului iterativ” (Iluț, 1997) sub semnul căruia s-a desfășurat analiza întreprinsă. După saturarea conceptelor (nu au mai obținut informații noi), am început o analiză mai detaliată și mai fină a ceea ce respondenții ne-au spus. În această analiză formală, am descoperit teme și concepte noi. În urma acestui demers analitic am construit rețelele semantice care reprezintă dimensiunea definitorie a analizei calitative a datelor. Am încheiat această etapă prin crearea categoriilor care grupează și ierarhizează conceptele. Obiectivul a fost crearea de categorii multidimensionale care să formeze un cadru de lucru pentru analiză. Etapa următoare, rafinarea analizei, a implicat reexaminarea categoriilor identificate ca să determinăm cum sunt conectate. În timpul relaționării codurilor am construit un model conceptual pentru a determina existența datelor care sprijină interpretarea noastră.

Valoarea de adevăr și încredere a cercetării. Întrebarea de bază adresată sintagmei *valoare de adevăr și încredere*, potrivit lui Lincoln și Guba, este simplă: cum poate un cercetător să convingă audiența (inclusiv pe el) că rezultatelor investigației merită să li se dea atenție? (1985, 290) În spiritul cerințelor specifice cercetării calitative, am urmărit realizarea validității de construct (conceptuală), prin care am stabilit cu claritate operaționalizarea fiecărui concept ca instrument de lucru în analiza interviurilor. Pentru a aproxima cât mai strâns dezideratul

validității interne, am insistat în mod special pe acest lucru, dar și pe rigoarea desfășurării studiului în ansamblul său. De asemenea, am luat în calcul explicații alternative pentru orice relație explorată. Această abordare a contribuit la credibilitatea și valoarea de adevăr a rezultatelor cercetării. Mai putem adăuga străduința constantă pentru sporirea bogăției informației prin triangulația datelor. Am asigurat validitatea externă delimitând cu claritate domeniul pentru care rezultatele studiului pot fi generalizate. Așa cum precizează Yin (2002), trebuie să avem în vedere că este vorba de „o generalizare analitică și nu statistică”. În acest fel ne putem aștepta ca descoperirile noastre să poată fi aplicate și în alte situații și locuri similare.

Percepții, reprezentări și comportamente De ce educație superioară ?

Interviurile cu participanții au început cu o întrebare *grand tour* (Spradley, 1980), care cere respondentului o prezentare de ansamblu a problematicii puse în discuție, dar urmărește mai mult stabilirea punții de comunicare cu el, crearea relației empatică dintre intervievator și intervievat. După aceasta a urmat întrebarea: care au fost motivele și circumstanțele care v-au determinat să urmați universitatea? Am urmărit astfel să obținem de la respondenți informații care să ne conducă la identificarea patternurilor motivaționale care i-au determinat să ia decizia de a dobândi o formație universitară. Acest lucru ne-a permis să ajungem la acea cauzalitate socială obiectivă, transformată și acumulată în timp prin procesul de educație și învățare, în mobiluri ale deciziei și acțiunii lor. În urma codării datelor colectate

la această întrebare am realizat o clasificare în trei categorii distincte: motivație intrinsecă, motivație extrinsecă și o combinație a acestora două. Putem să vorbim de trei clase ale unei scale nominale. Evident că în cercetarea calitativă nu este vorba de numere sau procente, ci de categorii ale motivației în care am plasat răspunsurile (segmente de text) interviuaților. De pildă, un răspuns semnificativ ce ilustrează motivația intrinsecă este următorul: „În primul rând pentru că îmi doresc și mi-am dorit foarte mult să fac ceva pentru mine și pentru ceilalți, ori în momentul în care mă opresc la un anumit stadiu de educație nu mai am posibilitatea să mă manifest așa cum vreau; studiile universitare îmi oferă șansa să ajung acolo unde pot să fac ceva într-adevăr, unde se mișcă lucrurile”.

Interpretând spusele respondentului ajungem la nevoia de implicare socială competentă, adică la conștiința civică, la corelația dintre sensurile individuale și sociale, dintre interesele individului și cele ale societății. Alte voci care ilustrează mobilul motivațional intern al deciziei de a urma universitatea sunt: „Pot să spun că am fost convins eu însumi că trebuie să urmez învățământul superior indiferent de forma acestuia”, „A fost dorința mea sau mai bine zis visul meu” sau „Mi-am dorit dintotdeauna să parcurg și această etapă educațională: etapa universitară. Nu a fost necesară o încurajare, doar sprijin în acest demers”. În răspunsuri surprindem mesajul latent ce exprimă valoarea, prețuirea pe care subiecții o acordă studiilor universitare.

Știm că relațiile individului cu oameni care ocupă poziții sociale diferite și variatele fenomene de grup în care acesta este angrenat, joacă un rol important în comportamentul decizional al fiecărui individ. Cercetarea a evidențiat că factorii

motivaționali extrinseci au un accent mai mare în decizia subiecților de a urma studii superioare. Punem acest fenomen și pe seama credinței, încă dominante în familia și societatea românească, că școala, învățătura, rămâne principala cale de reușită în viață. În acest sens, mulți subiecți afirmă clar influența și suportul părinților, al rudelor, prietenilor sau al altor oameni apropiați, așa cum putem remarca în următoarele răspunsuri: „Într-adevăr, m-au încurajat foarte mult părinții să merg la universitate”, „Am fost impulsionată de părinți”, „M-a încurajat doamna directoare și un psiholog foarte bun”, „Părinții, ei au fost alături de mine, cât și de fratele meu; ei au fost cei care ne-au ținut tare din spate”. Aducem în atenție un răspuns care izvorăște dintr-o stare de fapt existentă în societate românească din perioada comunistă: „Tatăl meu a dorit foarte mult ca sora mea și cu mine să urmăm o facultate, deoarece el acum 40 și ceva de ani în urmă a vrut să urmeze Facultatea de Drept, dar din motive politice – nu avea «origini sănătoase», bunicul meu a simpatizat cu legionarii – nu a putut. Ar fi vrut foarte mult să urmăm dreptul, dar pe mine m-a atras asistența socială”.

Cum bine se știe, influențele externe suportă un proces de interiorizare, se acomodează treptat cu ansamblul mobilurilor interne. Acolo unde acest lucru a fost exprimat limpede de respondenți, am considerat că decizia este rezultatul procesului de interacțiune a factorilor intrinseci și extrinseci și am atribuit segmentelor de text care exprimau acest lucru codul corespunzător. Iată un asemenea răspuns: „Hotărârea finală am luat-o eu, dar mi-a fost sugerată de mai multe persoane, inclusiv din familie; fratele meu a terminat Asistența Socială, iar din afara familiei, un domn profesor a fost un suport motivațional foarte puternic”.

Cum este și firesc, decizia subiecților de a face studii superioare a fost influențată de factorii economici și sociali, de consecințele negative ale perioadei de tranziție. În acest sens, un student spune: „În primul rând situația care este în România; acum trebuie neapărat să ai o facultate deși și așa, cu facultate, uneori e dificil să obții un loc de muncă, dar fără ea nici atât nu ai nici o șansă. Pe timpul lui Ceaușescu existau șanse, dar acum nu mai există și este foarte greu și cu facultate”.

Percepția socială a educației universitare

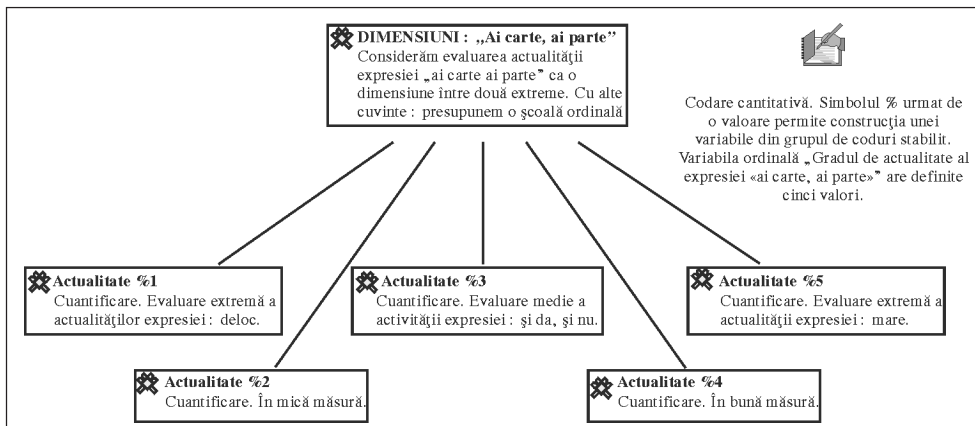
În percepția unui fenomen social – în cazul nostru educația universitară – individul reflectă interacțiuni și relațiile umane variate, norme de grup și comunitare, comportamente sociale, statusuri și roluri etc. Având în vedere acest lucru, întrebările din ghidul de interviu au urmărit identificarea la participanți a elementelor de „percepție instituționalizată” care formează modul comun generalizat de a reflecta valoarea educației universitare. În sensul celor spuse, am pus respondenților următoarea întrebare: ce gândiți că poate să vă ofere educația superioară? Procesul analizei textuale confirmă ideea că universitatea reprezintă unul dintre mecanismele majore ale societății pentru distribuția oamenilor în roluri sociale și ocupaționale variate. Cu alte cuvinte, oamenii speră să ocupe poziții sociale potrivit abilităților și cunoștințelor dobândite la universitate. Subiecții au exprimat în răspunsurile lor, în mod direct sau indirect, ideea că este virtual imposibil pentru oamenii de astăzi să dobândească un status înalt fără o educație considerabilă și niveluri de calificare profesională care sunt reclamate de o anumită ocupație. Pentru mulți dintre ei acest

lucru presupune în mod primordial „cunoștințe, alt mod de a gândi”. În acest sens, universitatea este văzută ca loc privilegiat al cunoașterii și al culturii. Studiile universitare sunt percepute de subiecți ca „un factor esențial în desăvârșirea intelectuală a fiecăruia”, „lărgesc orizontul spiritual” și „oferă o altă perspectivă despre viață”. Răspunsul unei studente pare a condensa toate acestea astfel: „Educația superioară îmi oferă o perspectivă nouă asupra lumii exterioare, cât și un alt tip de percepție a lumii interioare”.

Multe răspunsuri s-au referit la dobândirea unui status ridicat, care presupune un loc de muncă mai bun, salariu mai mare, influență și putere în relațiile interumane și, nu în ultimul rând, un considerabil prestigiu social. Evident că acest lucru aduce în discuție problema stratificării sociale și criteriile weberiene ale acesteia care, așa cum știm, reprezintă un pattern social sistematic prin care resursele limitate sunt distribuite inegal între membrii societății. Credem că de aici începe înțelegerea deciziei acestor studenți de a ajunge pe băncile universității. Hotărârea lor se întemeiază pe credința că universitatea este calea de a accede la poziții sociale care poate să le aducă o parte mai mare din resursele limitate ale societății: bani, putere și prestigiu social. Totodată, analiza a scos în evidență faptul că aspirațiile unei părți a studenților de la ÎD pentru a dobândi un status nou își găsesc rădăcinile în insatisfacțiile pe care aceștia le încearcă în pozițiile sociale pe care le ocupă în prezent. Iată o voce semnificativă: „Studiile superioare oferă ceva în plus, pentru că, în cancelarie, noi, învățătorii, suntem inferiori profesorilor,

care au studii superioare. Se vede clar așa ceva, noi suntem de vină pentru orice, fie că elevii nu știu la capacitate, în clasa a VIII-a, fie că nu știu tabla înmulțirii”. Multe alte răspunsuri se referă la acest lucru în formulări variate: „Îți oferă un status superior”, „Ai posibilitatea obținerii unui loc de muncă acceptabil în țară sau chiar peste hotare” sau „Contribuie decisiv la consolidarea poziției mele actuale”. Alte răspunsuri sunt și mai tranșante: „Oriunde te duci, CV-ul, hârtia vorbește”, „În ziua de azi nu mai ai nici un viitor fără o facultate” sau „Societatea e de așa natură că peste tot se cer studii superioare”.

Am considerat că evaluarea de către subiecți a diplomei universitare reprezintă un indicator relevant al percepției valorii studiilor superioare în context social. În acest sens, am rugat participanții să răspundă la întrebarea: cât de utilă credeți că va fi pentru dumneavoastră diploma de studii superioare? La aceasta am adăugat o primă întrebare de examinare și sondare: diploma obținută va produce o schimbare în viața dumneavoastră? Dacă da, cum vedeți această schimbare? Analiza răspunsurilor a arătat că participanții consideră că diploma universitară are *valoare*, este *utilă* și va produce o *schimbare* în viața lor. Pentru a îmbogăți informațiile colectate despre percepțiile sociale ale subiecților cu privire la educația superioară, o a doua întrebare a fost: considerați că bine cunoscuta expresie „ai carte, ai parte” își mai păstrează actualitatea în societatea românească? Analiza răspunsurilor cu programul ATLAS.ti a creat posibilitatea construcției unei scale ordinale cu cinci trepte de intensitate, așa cum se poate vedea în rețeaua semantică 1.



Rețeaua semantică 1. Variabila ordinală : actualitatea expresiei „ai carte, ai parte”

Ca această scală să fie exploatabilă, adică rezultatele produse de ea să fie prelucrate statistic, trebuie îndeplinite anumite condiții. Menționăm însă că intenția noastră este numai de a exemplifica posibilitățile pe care le oferă analiza calitativă a datelor, asistată de calculator și, mai ales, să ilustrăm ideea că datele calitative pot fi codate cantitativ după cum, bineînțeles, reciproca este la fel de valabilă. Programul ATLAS.ti poate transforma părți din analiza textului nestructurat în variabile, așa cum este cazul exemplificat. Precizăm că acest lucru se întâmplă numai când proiectul de cercetare reclamă colectarea datelor calitative într-un mod standardizat. În acest sens, două situații sunt posibile : 1) când interviurile semistructurate conțin o serie de întrebări cu răspuns deschis, care sunt administrate fiecărei persoane din eșantion, dar conținutul, lungimea și complexitatea răspunsurilor la întrebări pot varia foarte mult între respondenți și 2) când se folosește interviul calitativ deschis standardizat. În ambele cazuri, cercetătorul aderă la un scenariu strict, fără flexibilitate în formularea sau în ordinea întrebărilor deschise. Ghidul de interviu calitativ deschis standardizat în mod

tipic include 20-50 de întrebări deschise, iar eșantionul pe care se aplică poate avea câteva sute de indivizi care trăiesc în comunități diferite. Unele proiecte pot folosi între 20 și 30 de interviuatori. Aceștia, după fiecare interviu, fac transcrierile cuvânt cu cuvânt ale înregistrărilor, astfel că, în final, se stochează în computer un set de date care poate fi de sute de pagini de text. Numai în una dintre cele două situații precizate variabila ordinală din rețeaua semantică 2, devine un „job” pentru programul SPSS și presupune astfel toate posibilitățile de prelucrare statistică pentru acest tip de scală. Chiar dacă condițiile precizate nu sunt îndeplinite, procedura de construcție a variabilei ordinale ne ajută să clasificăm cu ușurință datele calitative nestructurate și să le putem interpreta cu mai mare acuratețe. În același fel putem proceda și cu variabilele nominale reieșite din analiza calitativă a datelor.

Revenind la analiza evaluării actualității expresiei „ai carte, ai parte”, am codat „în mare măsură” răspunsurile formulate clar și fără nici o rezervă, de felul :

„Expresia «ai carte, ai parte» își păstrează actualitatea. Întotdeauna vor fi apreciați oamenii cu pregătire și profesioniștii buni”.

În segmentele de text codate „în bună măsură” au intrat răspunsuri care exprimă anumite îndoieli prin formulări de genul : „Expresia «ai carte, ai parte» își păstrează în mare parte actualitatea în societatea românească, deși încă se mai merge pe nepotism, șpagă și altele, dar până la urmă cred că primează”.

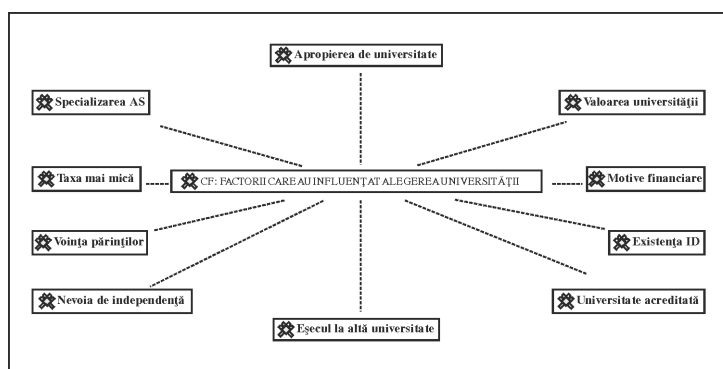
Pentru a ilustra segmentele de text evaluate „și da, și nu” referitoare la actualitatea expresiei, apelăm la vocea unui respondent care spune : „Expresia «ai carte, ai parte» se regăsește doar jumătate în cariera unui om în ziua de azi, în rest concură mai mulți factori : relațiile, posibilitățile materiale și poate un dram de noroc”. La acest exemplu mai adăugăm un răspuns care, dincolo de surprinderea unei stări existențiale precare din societatea românească, afirmă și un orizont de așteptare : „Aș fi tentată să răspund că expresia «ai carte, ai parte» nu-și mai păstrează deocamdată actualitatea în societatea românească, dar sunt o fire optimistă și cred că din miile de kilometri făcuți de societatea românească înapoi, va face cel puțin unul înainte. Nu se va putea merge la nesfârșit pe incompetență pentru că în România sunt atâtea valori care cât de curând vor ieși la suprafață”.

Am codat cu „în mică măsură” răspunsuri care afirmă că expresia „...nu prea

corespunde realității de azi din România, cam pierde teren”, „...și-a pierdut actualitatea în societatea românească” sau „...nu prea își păstrează actualitatea în România din moment ce s-a dovedit că și cei fără carte... au parte”. Nu a fost atribuit nici un răspuns codului „deloc”, lucru care arată că prețuirea școlii, a educației își păstrează perenitatea în societatea românească.

Alegerea universității și a specializării academice

Strategia de dezvoltare a unei universități și îmbunătățirea serviciilor educaționale pe care aceasta le oferă presupun și cunoașterea factorilor care i-au determinat pe studenți să aleagă instituția de învățământ respectivă. Am căutat să identificăm factori sociali care au influențat opțiunea subiecților punând întrebarea : de ce ați ales Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia? La aceasta am adăugat întrebarea de explorare : ce factorii v-au condus la această alegere? Codarea răspunsurilor și categorizarea conceptuală au identificat un set de factori care i-au influențat pe participanți să facă alegerea universității. Pentru a vizualiza rezultatul ei au fost reuniți în familia-cod 1 (în engleză, *code-family*).



Familia-cod 1. Alegerea universității

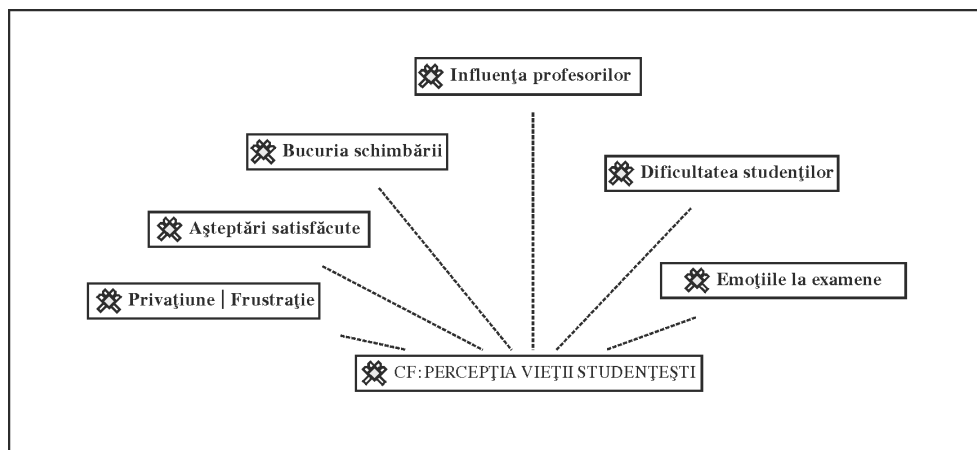
Codul *apropierea de universitate* a fost atașat segmentelor de text care exprimă, în forme diferite, același conținut: „apropiere de domiciliu”, „foarte aproape de casă”, „locuiesc și muncesc în Alba Iulia”, „aproape de localitatea în care locuiesc” etc. Fie că este spus direct fie indirect, opțiunea este determinată de avantajul financiar al ei. Iată câteva argumente în acest sens: „...sunt aproape, fără cheltuieli în plus”, „...era foarte costisitor să cheltuiesc banii în alt centru universitar”, „Scutesc cel puțin 100-200 de dolari anual, ceea ce în economia românească înseamnă foarte mult”, „Lipsa banilor m-a determinat să nu aleg o altă universitate la o distanță mult mai mare”. Dar și răspunsurile codate cu voința părinților arată dificultățile financiare și materiale care trebuie depășite pentru a face studii superioare într-un centru universitar mare. Iată o voce: „Părinții nu m-au lăsat să dau în altă parte, eu aș fi vrut undeva în Cluj sau în Timișoara. Dar sunt atâtea cheltuieli. Mă gândesc că, dacă aș fi în alt oraș, ar fi de plătit gazdă, cămin și altele”.

În spiritul aceleiași nevoi de a avea informații pe care să se bazeze opțiunile și deciziile unei universități, am considerat necesar să identificăm factorii care au influențat subiecții în alegerea specializării academice. Ei au fost rugați să răspundă la întrebarea: ce v-a determinat să optați pentru studiul specializării alese? Răspunsurile la această întrebare au fost variate și, de cele mai multe ori, subiecții au avut mai mult decât o singură variantă de răspuns. Motivele au fost: 1) iubirea pentru copii; 2) ocuparea unui post de asistent social; 3) asistența socială este de viitor; 4) dorința de a ajuta oamenii;

5) atractivitatea domeniului; 6) existența unui asistent în familie; 7) aptitudinile pentru profesia de asistent social. Identificarea motivelor alegerii specializării academice, arată că este necesar ca abordarea calitativă să o precedă pe cea cantitativă. O scală nominală cu răspunsuri predefinite poate fi construită cu acuratețe numai după obținerea răspunsurilor la o întrebare deschisă care generează clasele scalei în care vor fi distribuiți respondenții.

Așteptările vieții studentești și realitatea trăită

Accesul în cetatea universitară prin trecerea unui examen de admitere înseamnă pentru subiecții intervievați dobândirea unui status nou căruia, automat, îi este atașat un rol. Așteptările unui rol particular sunt influențate de oamenii cu care subiecții interacționează, în cazul nostru interacțiunile studentului cu profesorii, colegii, personalul administrativ etc. Aici surprindem unul dintre aspectele specifice ÎD care, în forme variate, își pune amprenta asupra credințelor, atitudinilor și comportamentelor studenților care urmează această formă de învățământ. Am plecat de la ipoteza că pentru subiecții intervievați, realitatea pe care o trăiesc în universitate corespunde în mică măsură așteptărilor acestora referitoare la viața de student. Întrebarea din ghidul de interviu a fost formulată astfel: în ce măsură așteptările dumneavoastră referitoare la viața de student corespund cu realitatea pe care o trăiți? Analiza răspunsurilor este vizualizată în familia-cod 2.



Familia-cod 2. Percepția vieții studentești

Apelăm la vocile respondenților pentru a ilustra codurile atribuite răspunsurilor celor intervievați la întrebarea pusă. De pildă, codurile *frustrație* sau *privațiune* conceptualizează segmente de text de felul următor: „Mi-am făcut o idee puțin romantică despre viața de studentă și fiind la învățământul la distanță sufăr din cauza contactului foarte rar cu profesorii și colegii”. „Cei care sunt la forma de învățământ la distanță nu simt viața de student așa cum o simt cei care sunt aici zi de zi, pentru că te împarți între două lumi.”

În răspunsuri găsim însă și reversul acestor trăiri, *așteptările satisfăcute*: „Am regăsit plăcerea de a sta în sala de clasă și a asculta profesorul care explică cursul pe larg, am descoperit că îmi place extrem de mult să fiu la lecție. Îmi place atmosfera tinerească care se creează pe holuri, în sala de curs”.

Relațiile cu profesorii reprezintă pentru subiecți un impact peste așteptări, așa cum putem să îl remarcăm în răspunsurile lor.

S1: „Influența profesorilor asupra conduitei mele, asupra valorilor pe care trebuie să mi le formeze a fost foarte mare, nu m-am așteptat să fie așa de mare”.

În mod firesc, contextul emoțional al examenelor nu putea lipsi din trăirile

invocate de intervievați. „Emoțiile sunt cele mai semnificative pentru ce trăiesc aici”, spune unul dintre subiecți, iar mulți alții fac afirmații asemănătoare. Însă, ceea ce se numește „viață studentească”, adică prezența constantă în sălile de curs și seminar, dialog permanent cu cadrele didactice, prietenia cu colegii etc. sunt aspecte de care studenții de la forma de ÎD, datorită naturii lucrurilor, beneficiază puțin. Această situație îi face pe unii să trăiască sentimente și stări de spirit puțin confortabile.

Performanța de rol

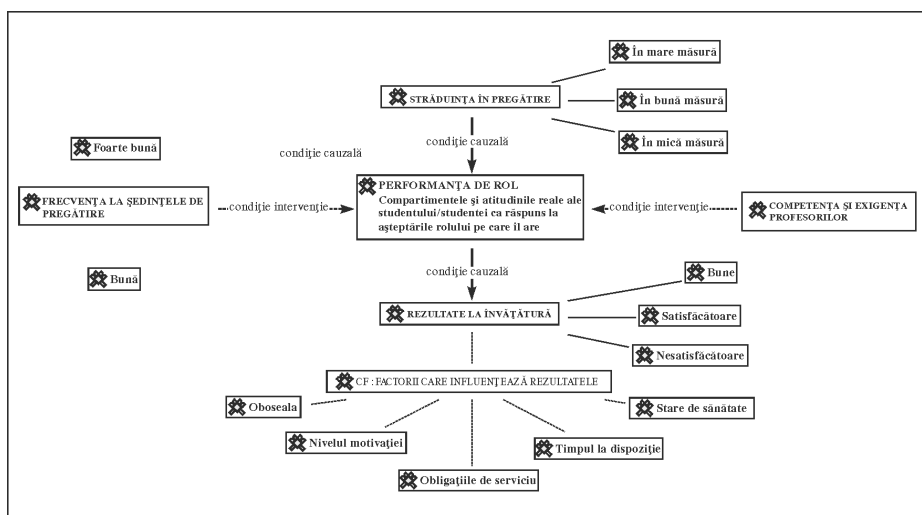
Dobândirea unui status nou cere individului să îndeplinească corespunzător rolul atașat acestuia. În calitate de cercetători sociali, avem nevoie să cunoaștem comportamentele și atitudinile individului ca răspuns la așteptările rolului pe care acesta îl joacă. Cu atât mai mult se impune să luăm în considerare și să evaluăm corect performanța de rol reală a studenților dintr-o instituție de învățământ superior. Am introdus această categorie deductivă, deoarece pe de o parte are puternice virtuți analitice, iar pe de altă parte reprezintă un predictor

al activității subiecților investigați. Operând cu nivelul de realizare a performanței de rol al studenților, putem întări afirmația că universitatea reprezintă unul dintre mecanismele majore ale societății pentru distribuția oamenilor în roluri sociale și ocupaționale variate. Pornind de la acest concept, am pus subiecților următoarea întrebare: cum vă descrieți rezultatele studentești? Am adăugat o serie de întrebări de examinare și sondare care le-a cerut intervievaților să vorbească despre factorii care influențează rezultatele pe care le obțin, să evalueze cât de mult se străduiesc să se pregătească pentru examene și colocvii, să evalueze frecvența participării lor la întâlnirile periodice de pregătire organizate în universitate, să facă referiri la competența și exigența profesorilor.

Analiza datelor colectate a identificat un set de variabile care concură la realizarea performanței de rol: străduința în pregătire, rezultatele la învățătură, frecvența participării la cursuri, seminarii și activități practice, factori care influențează pregătirea și rezultatele studenților, competența și exigența profesorilor. Relaționarea lor

a produs rețeaua semantică 2, care vizualizează descrierea și înțelegerea performanței de rol a studenților de la învățământul la distanță. Credem că putem sublinia capacitatea de generalizare și puterea explicativă a conceptelor și relațiilor prezentate în rețeaua semantică pentru multe alte situații similare studiului nostru de caz. Altfel spus, conceptele și tipul interacțiunilor implicate în explicația performanței de rol a studenților sunt elemente esențiale ale teoriei despre autopercepția condiției studenților de la învățământul la distanță în orice studiu de caz particular cu o asemenea temă.

Străduința în pregătire. Unul dintre factorii majori ce determină performanța de rol a studenților este străduința în pregătire. Acest lucru este în concordanță cu principiul modern al învățării, care presupune un efort intens, permanent și conștient din partea celui care învață, iar în cazul ÎD, el primește un accent în plus datorită situației particulare a relației dintre profesor și student. Rezultatele sunt influențate de un set de condiții și factori dintre cei mai variați care, într-o formă sau alta, își pun pecetea asupra modului în care studenții își îndeplinesc rolul.



Rețeaua semantică 2. Performanța de rol

Prezentăm în tabelul 1 analiza evaluării de către respondenți a modului în care se străduiesc să se pregătească pentru examene și colocvii. În mod intuitiv, tabelul poate fi asimilat cu o scală ordinală cu

trei trepte. Conținutului răspunsurilor celor intervievați îi plasează pe una sau alta dintre treptele de intensitate ale unei scale ordinale.

Tabelul 1. Evaluarea străduinței în pregătire

Scăzută	Bună	Ridicată
<ul style="list-style-type: none"> - „Studiez foarte puțin.” - „În acest an am învățat mai puțin.” - „Păi, adevărul este că nu depun efort. Mă rezum la minimum.” - „Acum, drept să spun, nu prea învăț.” - „Nu prea mă străduiesc pentru examene și colocvii.” 	<ul style="list-style-type: none"> - „Mă pregătesc cât mai bine pentru examene și colocvii. Învăț cât trebuie.” - „Încerc să mă pregătesc cât mai bine, dar nu ajung să spun că știu ceea ce aș fi vrut.” 	<ul style="list-style-type: none"> - „Am muncit foarte mult, am învățat, am învățat mult.” - „Studiez foarte mult și caut să iau toate examenele, să nu rămân cu restanțe în toamnă.”

Evaluarea rezultatelor

În același mod, în tabelul 2, prezentăm evaluarea făcută de studenții intervievați a rezultatelor la examene și colocvii.

Tabelul 2. Evaluarea rezultatelor la examene și colocvii

Nesatisfăcătoare	Satisfăcătoare	Bune	Foarte bune
<ul style="list-style-type: none"> - „Proaste, ... nici cu o zi înainte nu mă pregătesc, dimineața citesc puțin.” - „În primul an bune, iar acum foarte rele.” - „Nu știu ce s-a întâmplat, dar am trei restanțe, dar se rezolvă în toamnă, nu-mi fac probleme.” 	<ul style="list-style-type: none"> - „Hm... satisfăcător. În limita posibilităților având în vedere că lucrez.” - „Având obligații la locul de muncă, uneori program prelungit, rezultatele în acest an au fost mai puțin bune.” - „Satisfăcătoare... se putea mai bine, dar având în vedere că lucrez, satisfăcătoare.” - „Rezultatele mele nu sunt din cele bune.” 	<ul style="list-style-type: none"> - „Păi, acum bune, nu foarte bune, dar bune.” - „Am mers destul de bine, am avut note destul de bune.” - „Destul de bune, sunt mulțumită în general, aș fi putut mai mult dacă aș fi avut mai mult timp.” - „Eu spun că sunt bune după atâția ani în care am fost ruptă de școală.” 	

Remarcăm că nici un respondent nu se autoevaluează că a obținut rezultate foarte bune, chiar dacă sunt studenți care declară că manifestă o preocupare ridicată pentru propria pregătire. De asemenea, nici măcar

singurul student cu media generală peste 9 înscrisă în documentele de la secretariat nu declară că a obținut rezultate foarte bune. Potrivit cerințelor triangulației, am comparat evaluarea făcută de respondenți

cu rezultatele reale obținute de aceștia la înscrișe în documentele de evidență ale sfârșitul anului universitar, care sunt secretariatului facultății (tabelul 3).

Tabelul 3. Mediile respondenților

Medii	5,00-6,99	7,00-8,99	9,00-10	Total
Frecvențe	4*	25**	1	30
%	13,3	83,4	3,3	100

* Trei subiecți au una sau mai multe refaceri de disciplină.

** Șase subiecți au una sau două refaceri de disciplină.

Notă: Un respondent a repetat anul.

Cu datele din tabel am construit graficul cu frecvența mediilor (diagrama 1) și am constatat că ele nu se înscriu într-o situație teoretică normală ilustrată de curba în formă de clopot, similară curbei lui Laplace-Gauss, în care, de obicei, circa 1/6 din studenți sunt slabi, tot atâția foarte buni, iar 2/3 sunt de valoare medie. (Jinga, 1983) Comparând frecvența mediilor rezultate din notele acordate de profesori cu cea produsă de aprecierile respondenților marcată cu linie întreruptă, constatăm că participanții realizează o evaluare mai

echilibrată a rezultatelor bune, satisfăcătoare și nesatisfăcătoare, astfel că forma curbei notării este apropiată de situația teoretică normală. Știința notării găsește explicația acestui fapt că se practică de unele cadre didactice un sistem de notare indulgent, lucru care deplasează curba notării spre dreapta. Un asemenea sistem de evaluare nu favorizează funcționarea principiului meritului, cu alte cuvinte nu îndeplinește funcția de ierarhizare a studenților și totodată nu îi motivează pe aceștia în pregătire.

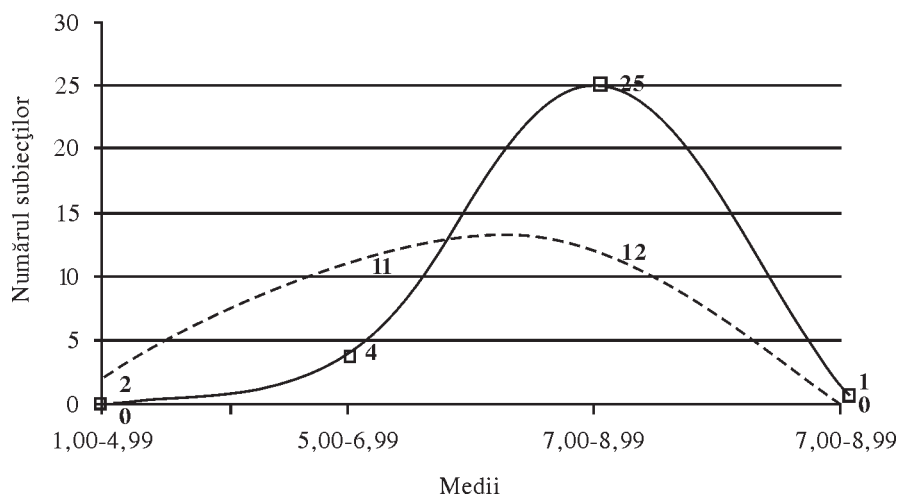


Diagrama 1. Distribuția subiecților după medii

Competența și exigența profesorilor

Îndeplinirea așteptărilor rolului pe care îl are orice persoană aflată într-o anumită poziție socială se face în contextul raporturilor interumane în care aceasta este cuprinsă, raporturi care se diferențiază prin gradul de influență asupra performanței realizate. În cercetare am considerat competența și exigența profesorilor cu care subiecții interacționează în modalități variate, un factor important ce trebuie cunoscut când analizăm performanța de rol a acestora. Una dintre întrebările ghidului de interviu a cerut respondenților să vorbească despre ea. Conceptualizarea răspunsurilor a produs un singur cod: *profesori buni, competenți*. În formulări variate, surprindem satisfacția studenților față de calitatea profesională a cadrelor didactice.

Evaluarea exigenței profesorilor de către studenții intervievați a condus la clasificarea exigenței lor în trei clase: *ridicată, normală, scăzută*. Participanții consideră că profesorii manifestă o exigență normală, însă adaugă în răspunsurile lor nuanțe interesante de felul: „Cred că profesorii competenți sunt mai exigenți”, „Înțeleg prin competență și exigență, cerințe mari și corecte în același timp” sau „Dacă ar fi prea indulgenți, atunci nu ne-am strădui”. Unii participanți au considerat că anumiți profesorii manifestă un nivel de exigență prea ridicat. De pildă: „Sunt unii profesori pe care pur și simplu când îi vezi te apucă tremuratul picioarelor. Au câte un stil de a se uita la tine, de a-ți vorbi și mă rog, ei având mai multă influență ca noi, de multe ori chiar ne sfidează. Probabil pentru ei e un simplu exercițiu să vadă cum te descurci, dacă ești stăpân pe situație, mai ales la examenele orale. Dar de multe ori exagerează”.

Sunt însă cadre didactice cu un comportament opus: „Am întâlnit și profesori

care nu sunt destul de exigenți și care la examene ne lăsau să povestim între noi sau să ne inspirăm și asta nu-mi aduce satisfacție”.

Credem că este loc de reflecție pe marginea celor două răspunsuri.

Student versus angajat

Constatarea că studenții cei mai mulți care urmează forma de ÎD sunt angajați, iar activitatea pe care o desfășoară la locurile lor de muncă are puține lucruri în comun cu viața universitară, ne-a determinat să aflăm cum percep subiecții această situație, dacă într-adevăr trăiesc sentimentul că „te împarti între două lumi”. În plus, problema costului studiilor universitare se află într-o legătură firească cu raporturile studenților cu locul lor de muncă. În acest sens, ne-am propus să investigăm ipoteza conform căreia costurile studiilor ar trebui să fie acoperite din veniturile realizate de studenții angajați. De asemenea, ne-am gândit să cercetăm existența unei situații-problemă generată de un potențial conflict între îndatoririle studențești și cele de angajat.

Percepția locului de muncă

Pentru a afla ce reprezintă pentru ei faptul că sunt atât studenți, cât și angajați, respondenții au fost rugați să vorbească despre activitatea și trăirile pe care le au în această dublă postură, să evalueze gradul de exigență al șefilor și să facă o comparație între relațiile pe care le au cu colegii de la locul de muncă și relațiile cu colegii de la universitate. Analiza răspunsurilor a arătat că locul de muncă este: (a) doar o sursă de existență, (b) locul împlinirii și satisfacției profesionale sau (c) locul unde trăiesc insatisfacții profesionale și materiale. Analiza răspunsurilor în contextul

socioeconomic al procesului lung și greoi al tranziției țării noastre către economia de piață reprezintă condiționarea majoră a experimentării insatisfacției la locul de muncă.

Evaluarea relațiilor cu șefii

Un element care nu poate lipsi atunci când se discută despre locul de muncă se referă la relațiile angajaților cu șefii lor. Ca să le aflăm, am întrebat: cum evaluați exigențele șefilor dumneavoastră față de modul în care vă îndepliniți obligațiile de serviciu? Atributele ușor de anticipat ale variabilei exigența șefilor urmau să fie: ridicată, normală și scăzută. Vorbind de clasa *șefi exigenți*, subiecții invocă expresii ca: „exigență maximă”, „exigențe mari” sau „foarte normal să fie exigenți”. Procesul analitic a dus la înlocuirea atributului de exigență normală cu cel de *șefi înțelegători* care, așa cum vom vedea, are un conținut diferit față de caracteristica exigență normală a șefilor. Credem că atributul *șefi înțelegători* l-a înlocuit pe cel anticipat *exigență normală*, deoarece studenții au în vedere, explicit sau implicit, unele facilități pe care trebuie să le obțină de la locul de muncă pentru a se putea achita de obligațiile studențești, așa cum sunt învoiri, concedii de studii, planificarea convenabilă a zilelor libere etc. Iată un răspuns: „Șefii mei sunt destul de înțelegători că sunt la facultate și, pe cât posibil, am parte de sprijinul lor, mă înțeleg”.

Costul studiilor

Pentru a afla modul în care participanții acoperă costul studiilor, am întrebat: ce ne puteți spune despre modul în care faceți față cheltuielilor necesare? Am adăugat apoi câteva întrebări de examinare și sondare pentru a „forța” răspunsuri cât mai complete: Acoperiți costurile numai din

banii pe care îi câștigați dumneavoastră? Familia trebuie să plătească costul studiilor integral sau are doar o anumită contribuție? De unde mai obțineți alte resurse financiare? Conceptualizarea răspunsurilor și apoi categorizarea conceptelor au identificat următoarele surse de venit ale studenților pentru plata studiilor universitare: 1) venitul propriu; 2) venitul celor doi soți; 3) venitul propriu la care se adaugă contribuția părinților și/sau a altor membri de familie. Alegerea de către participanți a formei de ÎD a primit acum o înțelegere în plus prin faptul că opțiunea lor a fost determinată de nevoia de a câștiga bani pentru a-și putea plăti studiile. Un respondent spune limpede acest lucru: „Am optat pentru varianta învățământului la distanță ca să pot să lucrez, să câștig bani, să pot să-mi plătesc studiile”.

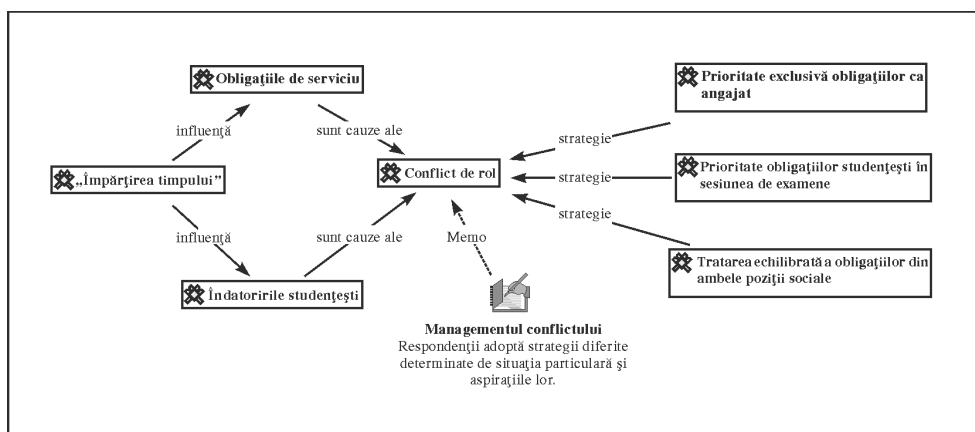
Participanții care pe lângă venitul propriu sunt ajutați de părinți sau de alte persoane apropiate redau, în formulări variate, această situație: „Am un salariu foarte mic, dar părinții mă ajută”, „Deoarece sunt bugetară și am un salariu foarte mic și lucrez numai cu jumătate de normă, pot să spun că părinții îmi asigură banii necesari” sau „Tatăl meu, dar și bunicii mă susțin”. Analiza a arătat că *alegerea universității* se relaționează cu *costul studiilor* apropiate de localitatea de reședință.

Tensiune și conflict de rol

Cunoașterea și îndeplinirea corectă a așteptărilor de rol, a performanțelor stabilite social pentru îndeplinirea lor, fac viața mai ușor de „mănuit”. Însă așteptările de rol pot crea probleme oamenilor, deoarece, în anumite circumstanțe, produc tensiune și conflict de rol. Ele sunt inevitabile în orice societate complexă așa

cum este și a noastră, unde fiecare individ ocupă mai multe statusuri diferite care îi cer să joace roluri dintre cele mai variate. Astfel apar problemele pe care oricine trebuie să le abordeze. Adesea oamenii acceptă pur și simplu realitatea conform căreia unele așteptări de roluri vor crea tensiune sau conflict, așa cum este cazul și cu subiecții cercetării. Din discuțiile informale avute cu studenții de la ÎD a reieșit că ei trăiesc atât conflictul, cât și tensiunea de rol datorită celor două poziții

sociale pe care le ocupă : student și angajat. S-a impus astfel explorarea modului de manifestare a acestora prin descriere, înțelegere și explicație. Pentru aceasta am studiat cele două variabile în relația lor reciprocă. Demersul analitic a produs rețeaua semantică 3 în care sunt vizualizate conceptele și relațiile responsabile de cauzele producerii conflictului între așteptările rolurilor atașate celor două statusuri ale participanților, precum și strategiile adoptate pentru gestionarea lui.



Rețeaua semantică 3. Conflict de rol

Au fost identificați factorii care generează conflictul de rol între îndatoririle studențești pe de o parte și obligațiile și problemele pe care le au subiecții la locul lor de muncă pe de altă parte. Astfel, în răspunsurile participanților la întrebarea „Cum descrieți raporturile dintre obligațiile dumneavoastră studențești și îndatoririle pe care le aveți ca angajat?” găsim relatări despre situația tensionată pe care o trăiesc și a căreia trebuie să-i găsească modalități de a o menține sub control. De pildă, un student din anul II spune : „Au fost nenumărate probleme la serviciu, de care nu a avut cine să se ocupe și trebuia să neglijez ceva; știind că examenele mi le pot da în vară am optat pentru serviciu”.

O studentă vorbește de dificultățile pe care le întâmpină pentru a putea veni la universitate astfel : „În timpul sesiunilor trebuie tot timpul să mă învoiesc, să pot să-mi dau examenele și nu prea am înțelegere”.

Probleme de acest fel are un student atunci când trebuie să vină la întâlnirile de pregătire organizate la sfârșit de săptămână, care uneori coincid cu o zi de sâmbătă lucrătoare la firma unde este angajat. El spune : „Cursurile le facem sâmbăta și duminica la facultate, iar la serviciu se întâmplă să mai lucrăm câteodată sâmbăta. Atunci automat trebuie să te duci la șef și să-i spui «șefule, o tai că am examen» și sunt unele neplăceri și dificultăți”.

În sfârșit, un alt student relatează: „Locul de muncă mă solicită foarte mult. Încerc să fac totul foarte bine, să fie corect tot ce fac. La facultate nu sunt probleme. La serviciu aș fi preferat să ni se acorde mai mult concediu sau mai multă înțelegere că suntem studenți”.

Una dintre întrebările de sondare și examinare s-a referit la modul în care subiecții își stabilesc prioritățile pe care le au în cele două poziții sociale. Prin această întrebare am surprins strategiile adoptate de subiecți în managementul conflictului de rol. Unii participanți au spus că încearcă să mențină un echilibru permanent între rolurile pe care le au de îndeplinit în cele două poziții sociale, lucru despre care vorbesc în felul următor: „Împac una cu alta, pentru că șefii mei sunt înțelegători. La întâlniri am venit de fiecare dată, la examene fără nici o problemă, nu mi s-a retras nimic din salariu, totul decurge normal. Reușesc să armonizez cerințele celor două poziții sociale”. „Serviciul este serviciu, casa este casă și învățatul învățat. Când ies de la serviciu nu fac decât să mă duc la bibliotecă să caut cărți pentru referate, bibliografie, strictul necesar pentru facultate. Deci după serviciu. Am un ritm normal în ceea ce privește învățatul.”

Alți respondenți relatează că acordă prioritate obligațiilor de serviciu, de pildă: „Este prioritară profesia, apoi studiul, pentru că am o răspundere foarte mare, lucrez cu material uman și nu pot risca. Îmi împart timpul în așa fel încât să pot rezolva cu succes ambele obligații, cât și cea de mamă. Timpul îmi este ocupat 100%, dar nu-mi pare rău”.

În sfârșit, o altă parte dintre participanți acordă prioritate obligațiilor de serviciu și afirmă că doar în timpul sesiunilor prioritatea lor este pregătirea pentru examenele și colocviile pe care urmează să le susțină. „În general, în sesiune sacrific

partea cealaltă într-o oarecare măsură”, spune un student. „Insist pe facultate în sesiune și încerc să-mi văd de treabă și la serviciu”, afirmă o studentă, iar un alt student întărește spusele celorlalți doi colegi astfel: „Când te presează obligațiile pentru universitate tragi mai mult pentru ele”.

Problema „împărțirii timpului” în condițiile încercării sentimentului de „criză de timp”, este un adevărat leitmotiv în răspunsurile subiecților. Afirmății de acest fel sunt: „Pentru mine sunt două părți, cea de student și datoria la locul de muncă. Timpul trebuie împărțit de așa natură”, „Problema este să știi să-ți programezi timpul” și, o ultimă ilustrare, „Problema cu care mă confrunt în ipostaza de student și angajat este criza de timp”. În situația acestor respondenți, factorul timp este perceput ca generator atât al conflictului de rol, cât și al tensiunii de rol. De asemenea, el a fost invocat și ca factor răspunzător pentru rezultatele modeste obținute la examene.

Din observații, analiza documentelor și discuțiile informale cu subiecții, au fost identificați și alți factori importanți responsabili pentru tensiunea de rol pe care o încearcă unii studenți de la ÎD. Aceștia sunt: capacitatea de concentrare scăzută în munca intelectuală, cauzată de întreruperea pentru o perioadă de timp mai lungă a procesului de învățare sistematic, posesia unor abilități reduse de studiu eficient și un standard cultural modest.

Status și rol: angajat *versus* student – categorie centrală a cercetării

Conceptualizarea datelor neprelucrate, categorizarea conceptelor descoperite și punerea lor în relații variate, adică „linia narativă a elaborării categoriilor fenomenului pe

care îl cercetăm”, precum și procesul iterativ de la empiric la deductiv ne-a condus pas cu pas spre categoria nucleu a cercetării, reprezentată de conceptul status și rol în dubla lui poziție socială: angajat *versus* student. El definește fenomenul central al cercetării și are o contribuție esențială în validarea internă, de construct al ei.

Conceptele și relațiile vizualizate în diagrama integratoare arată că statusul și rolul studenților de la ÎD sunt determinate de percepțiile, reprezentările și comportamentele izvorâte din relația biunivocă cu statusul și rolul de angajat. La aceasta se adaugă influența contextului economic și social-politic al societății și impactul

mediului organizațional, atât cel al universității unde participanții sunt studenți, cât și cel al întreprinderii, instituției sau firmei unde ei sunt angajați. Există în diagramă o serie de relații de influență și de condiții, care fac ca performanța de rol din cele două poziții sociale să fie îndeplinită într-un anumit fel și la un anumit standard. Aceste relații determină ca participanții să experimenteze conflictul de rol și/sau tensiunea de rol. Credem că lucrul cel mai important pe care îl transmite diagrama integratoare este că noțiunile și relaționarea lor au putere de descriere, înțelegere și explicație și pentru alte situații similare cu cea cercetată.

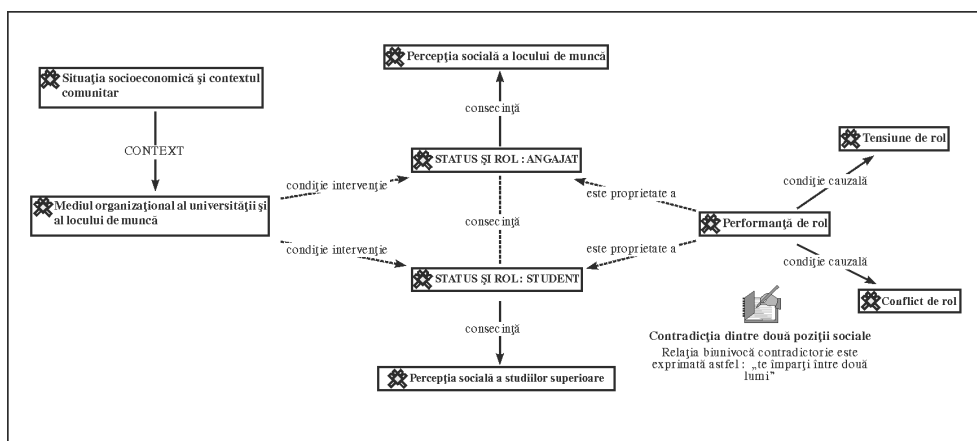


Diagrama integratoare 1. Status și rol: angajat *versus* student

Concluzii

ÎD reprezintă un vector al evoluției învățământului universitar în consonanță cu cerințele social-economice, științifice și culturale ale societății moderne, iar cercetarea reprezintă o contribuție la această mișcare ascendentă. Credem că rezultatele investigației au reușit să valideze corectitudinea denumirii de *studenți netradiționali*, fapt ce are drept consecință logică ideea că procesul de învățământ în care se realizează formarea terțiară a studenților

de la ÎD trebuie să se plieze pe specificul credințelor, atitudinilor și comportamentelor lor, fără a oferi „circumstanțe” sau să se facă rabat de la standardele calității, ci inovând cu mijloacele oferite de învățământul digitalizat. În acest sens, corpul profesoral are un rol decisiv.

Procesul analitic a arătat că ÎD prezintă o atracție deosebită pentru populația adultă angajată în muncă, deoarece răspunde nevoilor de formare terțiară a unui segment important de oameni. Motivele pentru care o persoană urmează o formă

de învățământ de acest tip se pot împărți în două categorii : generale (întâlnite și la învățământul tradițional) și cele specifice doar celor implicați în sistemul ÎD. Motivațiile specifice sunt legate de particularitățile acestei forme de instruire prin comparație cu învățământul tradițional. Putem aminti aici: aspirația de a-și îmbunătăți calificările fără a fi obligați să participe sistematic la cursuri sau să renunțe la slujbă ; posibilitatea de a învăța în ritmul propriu ; oportunitatea de a utiliza materiale didactice proiectate special pentru persoane care au avut probleme în sistemul tradițional de învățământ ; posibilitatea de a învăța în mod continuu.

În măsura în care este compatibil calitativ cu educația universitară tradițională, ÎD poate reprezenta o cale importantă de a surmonta handicapul care ne desparte de țările dezvoltate în domeniul formării

de resurse umane înalt calificate. Deoarece cei mai mulți studenți sunt angajați, este necesar ca ÎD să fie astfel reglat încât să provoace o interferență minimă cu cerințele exercitate asupra acestora la locul de muncă. Datorită acestui lucru, proiectarea didactică de înaltă calitate, particularizată la grupul de persoane căreia îi este adresată devine esențială.

Considerăm că studiul poate să facă parte din așteptatele dezvoltări teoretice și metodologice atât de necesare întemeierii științifice a demersului educațional specific acestei forme de învățământ la care sunt chemate să își asocieze eforturile atât științele educației, cât și celelalte discipline socioumane care, într-o abordare interdisciplinară, să clădească epistemologia, teoria și metoda unui proces educațional cu multe particularități.

Bibliografie

- Agabrian, M. și Millea, V. (2005). *Parteneriate școală familie comunitate. Studiu de caz.* Iași : Editura Institutul European.
- Agabrian, M. (2004). *Cercetarea calitativă a socialului. Design și performare.* Iași : Editura Institutul European.
- Agabrian, M. (2003a). *Sociologie generală.* Iași : Editura Institutul European.
- Agabrian, M. (2003b). „Metode combinate” de cercetare a socioumanului. Date cantitative și date calitative. *Annales Universitatis Apulensis*, 3, seria Sociologie, Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba Iulia.
- Agabrian, M. (2002a). *Autopercepția unei noi condiții studențești : învățământul la distanță. O cercetare calitativă.* Cluj-Napoca : Editura Napoca Star.
- Agabrian, M. (2002b). Non-Traditional Students in Open Distance Learning : Qualitative Sociological Research. În *Perspectives in Higher Education Reform*, vol. 11, Alliance of University for Democracy, Blagoevgrad, Bulgaria.
- Agabrian, M. (2000a). Managementul și analiza datelor calitative semistructurate. În *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, Sociologia 1-2.
- Agabrian, M. (2000b). O paradigmă sociologică de analiză a problemelor sociale. *Revista de Cercetări Sociale*, 3-4, 2000.
- Chelcea, S. (ed.) (1985). *Semnificația documentelor sociale.* București : Editura Științifică și Enciclopedică.
- Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice. Metode calitative și cantitative.* București : Editura Economică.
- Coffey, A, și Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data.* Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J., Strauss, A. (1990a). Grounded theory research : Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
- Corbin, J., Strauss, A. (1990b). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques.* Londra : Sage.

- Denzin, N. și Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. Londra: Routledge.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research* (ediția a II-a). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glaser, B.G., și Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Editura Polirom.
- Kelle, U. (1997). Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data. *Sociological Research Online*, vol. 2, nr. 2, <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>.
- Korka, M. (2000). *Reforma învățământului de la opțiuni strategice la acțiune*. București: Editura Punct.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S. și Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book* (ediția a II-a). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (ediția a II-a). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Radu, I. (coord.), Iluț, P., Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Editura Exe.
- Rotariu, T., Iluț, P. (1997). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*. Iași: Editura Polirom.
- Rowntree, D. (1996). *Exploring Open and Distance Learning*. Londra: Kogan Page.
- Rubin, H.J., Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandu, D. (1999). *Spațiul social al tranziției*. Iași: Editura Polirom.
- Schwandt, Th.A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (ediția a II-a). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. și Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (ediția a II-a). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Vlăsceanu, L., Dima, Ana-Maria. (2000). *Întâlnire cu studenții*. București, Editura Paideia.
- World Education Report 1998, UNESCO, Paris, 150-151.
- Yin, R. (2002). *Case study research: Design and methods* (ediția a II-a). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Abstract

The Distance Learning (DL) – a new form of education for the Romanian universities – has become in just a few years a feasible as well as attractive alternative for those who want to acquire a superior professional training. The establishing of departments for DL in many institutions of academic education has produced a genuine boom in the academic community if we only take into consideration the significant increase of the number of students and also the emergence of new means of transmitting the information and of formation of professional abilities. Inherently, there have arisen problems as well, such as that of ensuring the quality of the learning process, problem discussed from the very beginning. Beyond the fast and imperative adaptation of the teachers' labour to the specificity of the DL, a matter of equal importance is the recognition of the beliefs, attitudes and behaviour of these non-traditional students. This constitutes the starting point as well as the objective of this research, and in order to achieve that we resorted to the methodology of the qualitative sociology, which enables the researcher to understand better the people within the social and cultural context which they inhabit.

Primit la redacție: mai 2006