

CALITATEA EDUCAȚIEI

– concept, principii, metodologii –

Șerban Iosifescu

București, Septembrie 2007

CUPRINS

Introducere	3
Partea I – Cadrul conceptual	7
Capitolul 1. Noul concept de calitate a educației	7
1.1. Conceptul general de „calitate” și aplicarea lui în educație..	7
1.2. Concepte înrudite	12
Capitolul 2. Calitate și valori	17
2.1. Încărcătura culturală a conceptului de „calitate a educației”	17
2.2. Opțiuni necesare	23
Capitolul 3. Evoluția conceptului de calitate a educației	27
Partea a II-a – Modele ale calității	36
Capitolul 4. Modele de management al calității	36
4.1. Managementul calității – abordarea ISO	38
4.2. Modele ale calității fundamentate pe TQM – modelul EFQM	48
Capitolul 5. Calitate și autoevaluare	55
5.1. Modelul „ <i>How Good Is Our School?</i> ”	57
5.2. Ghidul european de autoevaluare	60
5.3. Inițiative românești privind autoevaluarea	62
Capitolul 6. Abordări europene și internaționale privind calitatea educației	65
6.1. Calitatea educației în învățământul superior	69
6.2. Cadrul comun european pentru asigurarea calității în educația și formarea profesională (CQAF)	71
6.3. Deschideri internaționale	74
Partea a III-a. Managementul calității educației în România	76
Capitolul 7. Cultura calității în învățământul românesc	76
7.1. Elemente de cultură organizațională în școala românească	76
7.2. Cultura calității	82
Capitolul 8. Asigurarea calității educației în România: aspecte normative și operaționale	88
8.1. Inițiative premergătoare Legii calității educației	88
8.2. Legislația calității educației din România și dezvoltările subsecvente	90
8.3. Rolul inspectoratelor școlare în managementul calității educației	95
Câteva concluzii	97
Bibliografie selectivă și resurse Web	99

Anexe	102
Anexa 1. Sistemul indicatorilor de calitate propus de Modelul “ <i>How Good Is Our School ?</i> ”	102
Anexa 2. Standard pentru unitățile școlare (<i>Southern Association of Colleges and Schools – SUA</i>)	106
Anexa 3. Propunerea Institutului de Științe ale Educației privind sistemul de indicatori de calitate a educației la nivelul unității școlare ..	116
Anexa 4. Sinteza pe domenii a criteriilor, standardelor și indicatorilor de performanță pentru asigurarea calității în învățământul superior	122
Anexa 5. Sinteza pe domenii a criteriilor, standardelor și indicatorilor de performanță pentru asigurarea calității în învățământul preuniversitar..	124
Anexa 6: Ținte strategice ale activității ARACIP până în 2010	126

Introducere

În ultimii ani am fost martorii unei creșteri semnificative a interesului public față de problematica educației. Tot mai multe articole, reportaje, dezbateri publice au ca subiecte educația și formarea profesională. Pe lângă importanța intrinsecă a acestui subiect – care nu mai trebuie demonstrată –, interesul pentru această problematică se datorează și progresului ireversibil (sperăm noi) al societății românești spre o democrație autentică. Cetățenii, **contribuabilii**, încep să devină conștienți că instituțiile statului – care, treptat, încep să fie privite, așa cum este normal, ca instituții **publice** –, trebuie să le apere interesele.

A devenit evident faptul că educația și formarea sunt, pe de o parte, indispensabile pentru supraviețuirea într-o societate (pe care o vrem) a cunoașterii, dar și pentru că ele sunt mari consumatoare de resurse: educația costă deja îngrozitor de mult, iar pentru a fi competitivi într-o Europă unită va trebui să investim și mai mult în ea. Până și guvernarea noastră (care adesea uită că ei sunt în serviciul cetățeanului și nu invers...), au început să privească cu ceva mai multă seriozitate și răspundere problema resurselor alocate educației.

Lumea a început să vadă, pe lângă lucrurile bune cu care ne-am obișnuit să ne lăudăm („olimpicii“ etc.), și pe cele rele: condițiile precare în care învață majoritatea elevilor, sărăcia în care se zbat foarte multe cadre didactice, rezultatele slabe ale elevilor noștri la testările internaționale, caracterul „prăfuit“ al multor programe și manuale și, nu în ultimul rând, al modului în care se face pregătirea cadrelor didactice. Toate acestea îl fac pe simplul cetățean să se întrebe:

Pe ce se duc banii pe care îi dau eu educației? Sunt ei cheltuiți în mod **eficient**?

Cine beneficiază, cu precădere, de acești bani? Sunt ei cheltuiți în mod **echitabil**?

Cât de bună este educația oferită pe banii mei? Avem, oare, o școală de **calitate**?

Datorită vastității problematicii implicate, nu se pot da răspunsuri tranșante la aceste întrebări: s-au scris deja zeci de mii de pagini de analize, rapoarte și alte lucrări care au încercat să răspundă la una sau la mai multe dintre întrebările de mai sus.

Dacă în privința eficienței și echității educației lucrurile sunt ceva mai avansate, în domeniul **calității educației**, s-au întreprins extrem de puține cercetări și analize. În plus, trebuie să spunem că suntem foarte departe de un consens european sau internațional în privința a ceea ce înseamnă o „școală bună“. Fiecare sistem național de învățământ a introdus, în timp, diferite elemente privind managementul și asigurarea calității, dar, dacă încercăm să comparăm între ele diferitele inițiative naționale, vom găsi extrem de puține elemente comune. Această lipsă de unitate este cauzată de faptul că nu se poate vorbi de o calitate a educației „în sine“, ci în funcție de:

valorile promovate în societate și la nivelul organizației școlare;

politicile și strategiile educaționale existente la nivel național, regional și local;

situația existentă, definită de factorii contextuali, de cultură și tradiții etc.;

evoluția conceptului de „calitate“.

La nivelul Uniunii Europene, în absența unui *aquis communautaire* în domeniul educației, se încearcă definirea unor principii, standarde și indicatori de calitate –

exprimate, de exemplu, în cei 15 indicatori privind educația permanentă¹, în standardele privind calitatea serviciilor lingvistice², în propunerile Rețelei Europene pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA)³ sau în propunerile privind Cadrul Comun European privind Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională (CQAF)⁴. Însă procesul este lent și dificil **tocmai datorită diferențelor existente** între țările membre și candidate privind elementele mai sus menționate (concept, politici, situații concrete).

Pornind de la aceste premise, dorim ca această lucrare să contribuie la **procesul de unificare conceptuală și metodologică** în domeniul atât de vast și încă insuficient explorat al asigurării calității educației, pornind de la **situația** existentă în învățământul românesc, de la **obiectivele** dezvoltării sistemului de educație, așa cum se conturează în diferite documente oficiale⁵ precum și de la **rezultatele cercetării** și de la **evoluțiile** recente înregistrate în lume, atât în teoria, cât și în practica asigurării calității.

Un alt lucru pe care am dori să-l subliniem, încă de la început, este **necesitatea unui sistem național de management al calității**. Multe dezbateri și luări de poziție recente afirmă inutilitatea unei legi a calității în condițiile în care foarte multe unități școlare funcționează în condiții extrem de dificile. La prima vedere, o astfel de poziție este justificată: nu poți face educație de calitate în clădiri insalubre, cu profesori necalificați, având relații conflictuale cu autoritățile locale ș.a.m.d.

Totuși, nu putem fi de acord cu acest punct de vedere din mai multe motive. Primul dintre acestea este unul legal: dreptul la educație este un drept constituțional iar învățământul public, finanțat din banii contribuabililor, **trebuie** să asigure respectarea acestui drept la un nivel corespunzător de calitate pentru fiecare contribuabil și nu numai pentru cei care locuiesc în marile orașe și învață (sau își trimit copiii să învețe) la școli „de prestigiu“. Calitatea, înțeleasă ca „valoare adăugată“ trebuie să se producă și, trebuie subliniat acest lucru, **este produsă efectiv**, și în școlile rurale sau în cele „de cartier“, **poate chiar într-o măsură mai mare chiar decât în școlile „de centru“**.

Al doilea motiv pentru care ar fi nevoie de un sistem național de management al calității este **perspectiva descentralizării**. Un pericol major al unei descentralizări rapide și brutale este **pierderea coerenței** sistemului școlar. În plus, lipsind cadrele generale de funcționare, unitățile școlare pot ajunge la cheremul autorităților locale care pot pune interesul local (chiar cel personal, electoral) mai presus de cel național, sau, pe de altă parte, **se pot adânci inechitățile**, întrucât nu toate comunitățile vor putea alocă resursele necesare unei educații de calitate.

În aceste condiții, **menținerea unui cadru național de funcționare a învățământului este obligatorie**, una dintre componentele acestuia putând fi tocmai

¹ Vezi, de exemplu, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* (2002).

² Vezi www.eaquals.org, site-ul Asociației Europene pentru Servicii Lingvistice de Calitate (EAQUALS).

³ Vezi www.enqa.eu.

⁴ Vezi http://communities.trainingvillage.gr/etv/Projects_Network/quality/ – site-ul CEDEFOP (Centrul European pentru Dezvoltarea Educației și Formării Profesionale), secțiunea dedicată CQAF.

⁵ Vezi <http://aracip.edu.ro> în legătură cu toată legislația existentă, la ora actuală, privind managementul și asigurarea calității educației.

sistemul național de management al calității (alături de curriculumul național, evaluările naționale, inspecția școlară etc.).

Al treilea motiv pentru care susțin existența acestui sistem al calității ține de politica educațională și de modul în care această politică este implementată. Toate elementele care configurează managementul calității la nivel național sunt **subiect de opțiune politică, existând mari diferențe între sistemele de învățământ**. Ca atare, la nivel european **nu există modele, ci doar seturi de principii și recomandări** privind calitatea și modul în care aceasta este evaluată și asigurată. Astfel, există mari diferențe între sistemele de învățământ privind:

- existența (sau nu) a unei legi a calității;
- existența (sau nu) a unor standarde naționale privind calitatea;
- combinarea sau, dimpotrivă, separarea procedurilor de acreditare instituțională cu cele de asigurare a calității;
- existența (sau nu) a unor instituții naționale sau regionale, altele decât inspectoratele școlare, responsabile cu asigurarea calității;
- existența (sau nu) a unor proceduri standardizate privind asigurarea calității (de tip ISO sau de oricare alt tip);
- rolul inspecției școlare în asigurarea calității;
- etc.

Având în vedere că asigurarea calității este **subiectul unor opțiuni de politică educațională**, este clar că **există deja o serie de decizii** în acest domeniu. În România avem:

- o lege (organică) privind calitatea educației;
- instituții autonome, la nivel național, responsabile cu evaluarea externă a calității;
- proceduri de autorizare, acreditare și evaluare instituțională și proceduri de evaluare externă a calității, care sunt combinate și atribuite acestor instituții naționale;
- standarde naționale privind autorizarea, acreditarea instituțională și evaluarea periodică, precum și standarde naționale privind calitatea;
- inspectoratele școlare vor asigura controlul calității (la nivelul învățământului preuniversitar), dar nu și evaluarea instituțională, care va fi externă și va fi realizată, prin evaluatori externi, de către instituția națională responsabilă.

Deciziile la acest nivel politic creează, întotdeauna, nemulțumiri la nivel personal și instituțional. Este normal să fie așa pentru că suntem diferiți și avem interese și viziuni diferite – atât ca persoane cât și ca organizații – iar consensul este practic imposibil (chiar dacă susținut de toate utopiile, inclusiv de cea comunistă).

Personal, cred că **o decizie imperfectă este mai bună decât lipsa de decizie**, care a caracterizat sistemul școlar în ultimii ani, mai ales în acest domeniu esențial al calității educației. Dincolo de imperfecțiunile lui, sistemul existent creează, **pentru prima dată în istoria recentă**, premisele unei **evaluări sincere, obiective și complete a condiției învățământului românesc**. Desigur, au existat numeroase studii diagnostice în ultimii 13 ani – începând cu „Cartea Albă“ a învățământului românesc, elaborată de Institutul de Științe ale Educației în 1993, și încheind cu rapoartele privind Starea învățământului prezentate Parlamentului de către Minister în 2005 și 2006. Dar toate aceste studii și rapoarte au vizat doar **unele** aspecte ale învățământului, au avut

intenții și scopuri diferite și, foarte important, nu au avut decât **extrem de puține repere** privind asigurarea calității educației.

Or, existența acestor repere reprezentate de **standardele naționale, de funcționare și privind calitatea** vor putea face diferența, făcând posibile:

Identificarea punctelor nevralgice – la nivel național, regional, județean și local – care fac ca o serie de unități școlare să nu îndeplinească criteriile de funcționare și standardele minimale de calitate privind baza materială, condițiile igienico-sanitare, personalul etc.

Stabilirea răspunderii fiecărei instituții implicate – Guvern, Minister, autorități locale, conducerile unităților școlare etc. – în **remedierea** deficiențelor semnalate. Nu întotdeauna directorul școlii este de vină pentru ceea ce se întâmplă în școală...

Elaborarea unor programe concrete de sprijin pentru unitățile școlare în vederea atingerii standardelor naționale de funcționare și pentru remedierea aspectelor cu adevărat nevralgice. Ca urmare, resursele vor putea fi alocate mult mai eficient, remediind și inechitățile existente.

Argumentarea, la nivel politic, pe baza unor date incontestabile, a **necesității sporirii resurselor pentru educație** în vederea respectării, în mod echitabil, a dreptului la educație pentru toți locuitorii României.

Elaborarea unei politici educaționale pe termen mediu și lung și a unui „pact educațional“, care să rămână valabile chiar dacă se schimbă Guvernul.

Deci, chiar dacă sistemul actual de asigurare a calității este, cu certitudine, imperfect, chiar dacă mai există multe nemulțumiri, credem că a sosit momentul în care să încetăm văicăreala, plânsul pe umărul celuilalt și privitul în urmă la ceea ce s-a făcut. A venit momentul în care trebuie să ne întoarcem spre viitor, spre **ceea ce avem de făcut** pentru a scoate, din actualul sistem de management al calității, maximum de beneficiu pentru învățământul românesc, urmând a ne gândi la schimbarea lui **numai** după ce i-am epuizat toate posibilitățile. Or, acest lucru nu-l putem face decât într-un mod **constructiv și împreună** – Ministerul, organizațiile sindicale, asociațiile profesionale, asociațiile părinților și ale elevilor, mass-media și întreaga societate –, pentru că **numai împreună** putem defini ceea ce înseamnă un învățământ de calitate.

Având în vedere toate argumentele prezentate mai sus, ne-am gândit că o lucrare care se referă la calitatea educației ar fi binevenită. Dar ne vom feri să dăm rețete sau răspunsuri tranșante și vom sublinia, întotdeauna, că propunerile și sugestiile înaintate au un caracter strict personal – chiar dacă ele au o fundamentare solidă. Intenția noastră este de a oferi argumente, repere sau jaloane care pot fi folosite, de fiecare parte interesată, pentru a-și construi un punct de vedere în funcție de propriile interese și opțiuni.

Lucrarea va debuta cu o parte mai mult teoretică, în care vom descrie modul în care este înțeles **acum** conceptul de calitate a educației, precum și evoluția acestuia. Vom continua cu descrierea unor modele recunoscute ale calității (ISO, TQM, EFQM etc.), inclusiv a modului în care sunt sau pot fi ele aplicate în educație, și vom încheia cu o prezentare succintă a unor inițiative – naționale și internaționale – în domeniu.

Partea I – Cadrul conceptual

Capitolul 1. Noul concept de calitate a educației

În ultimul timp se discută frecvent despre „calitate“ și despre sistemele de asigurare a calității – inclusiv în domeniul educațional. În toate documentele oficiale, indiferent de domeniu, este afirmată necesitatea asigurării și creșterii calității produselor și serviciilor, inclusiv în domeniul serviciilor publice. Pe de altă parte, însă, chiar și o sumară analiză arată faptul că aceste inițiative se referă la lucruri în bună parte diferite, neexistând, încă, un **concept** unitar al calității la nivelul Uniunii Europene. Există numeroase sensuri ale noțiunii de calitate, iar teoreticienii și practicienii ajung foarte repede la un acord privind un aspect esențial: acest concept, al „calității educației“ este foarte „alunecos“ și suportă mai multe sensuri și accepțiuni.

Marea majoritate a documentelor europene nu definesc direct și explicit calitatea, ci doar indirect, utilizând drept note definitorii o serie de categorii de indicatori și indicatori individuali⁶: un sistem sau subsistem educațional oferă educație de calitate dacă există creșteri semnificative la anumiți indicatori – cum ar fi ratele de succes la examene, la testările naționale și internaționale de tip PISA sau TIMSS etc.

Această lipsă de unitate, chiar la nivel conceptual, se datorează faptului (pe care vom încerca să îl demonstrăm mai jos) că acest concept are o **profundă și puternică încărcătură culturală**.

1.1. Conceptul general de „calitate“ și aplicarea lui în educație

Demonstrația noastră pornește de la sensurile și accepțiunile comune, de dicționar, ale conceptului de calitate. Conform dicționarelor comune⁷, prin calitate se înțelege:

Un atribut distinctiv esențial al unui obiect, o însușire sau o caracteristică specifică a acestuia care îl deosebește de alte obiecte: „flotabilitatea este una dintre calitățile lemnului“ sau „calitatea esențială a granitului este duritatea“. Este un sens „ontologic“ al conceptului de calitate, care nu face obiectul acestei lucrări.

Poziție, situație, titlu care conferă un anumit drept: este sensul juridic al conceptului, nerelevant pentru discuția de față.

Un nivel sau grad de excelență, valoare sau merit, asociat unui anumit obiect, produs, serviciu sau persoană. În acest sens **practic**, calitatea înseamnă **cât de „bun“ este cineva sau ceva:** „fabrica X realizează numai produse de calitate“; „calitatea automobilului X este mai mare decât a automobilului Y“; „creșterea calității învățământului este obiectivul esențial al reformei educației“.

Vorbind despre „calitatea educației“ ne referim, desigur, la această a treia accepțiune a termenului, care, la rândul ei, suportă mai multe nuanțări legate de domeniul de aplicare.

Primul domeniu în care acest concept a căpătat un conținut concret este cel al **producției de bunuri**. Prin ce se caracterizează un produs „bun“?

⁶ Vezi, de exemplu, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* (2002) sau *European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators* (2000).

⁷ Vezi, de exemplu, www.onelook.com sau DEX-ul.

În primul rând, un lucru „bun“ **nu are defecte** și, în consecință, un fabricant este cu atât mai „bun“ cu cât realizează un număr mai mic de produse cu defecte. Ce trebuie să facă un producător pentru a nu lăsa pe piață produse cu defecte? Răspunsul este la fel de simplu (cel puțin în teorie...): el trebuie să aibă grijă ca toate produsele lui să respecte anumite norme de producție care să garanteze că nu vor apărea defecțiuni și, pe de altă parte, acele produse (mai multe sau mai puține) care mai au defecte să fie eliminate înainte de a ajunge pe piață.

De aici începe, de fapt, evoluția conceptului de „calitate“: odată cu producția de masă, producătorii de bunuri și servicii au început să-și definească **seturi de specificații** (care au fost numite mai târziu „standarde“) cărora trebuie să li se conformeze toate produsele de același fel. Aceste specificații se referă în primul rând la **scopul** existenței respectivului obiect (un cuțit trebuie, înainte de orice, să taie, o școală trebuie, în primul rând, să educe) dar și la mărime, formă, culoare etc. (cuțitele pot fi mari sau mici, cu vârf sau fără, cu mâner din lemn sau din material plastic, cu mâner negru sau roșu etc.; educația furnizată se traduce prin anumite cunoștințe, deprinderi și competențe formate pentru absolvenții unui anumit ciclu / unei anumite forme de învățământ). Abaterea de la aceste caracteristici prestabilite ale produsului a fost considerată **„defect“**, iar primul instrument de asigurare a calității îl reprezintă **selecția și eliminarea „produselor“ cu „defecte“**.

În sistemul educațional, **examenle** de absolvire sau de admitere reprezintă această modalitate de „eliminare“ a absolvenților, respectiv a candidaților care nu respectă „specificațiile“, stabilite la nivel național sau local, privind competențele, cunoștințele deprinderile etc., care trebuie deținute la sfârșitul unui ciclu școlar sau, respectiv, pentru admiterea într-o instituție de învățământ.

Această abordare a calității asociată cu **standardele** de calitate este una **cantitativă**. Se consideră, ca **standard intern**, de exemplu, ca numărul de produse cu defecte să nu depășească un anumit procent. Pornind de aici s-au dezvoltat mai multe concepte și sisteme de creștere a calității, de exemplu „0 defecte“, „6 Sigma“ etc. Componenta cantitativă, statistică, este esențială în această definiție a calității. De exemplu, conceptul „6 sigma“ presupune ca numărul de produse cu defecte să nu fie mai mare de 3,4 la un milion (adică ce trece dincolo de medie plus / minus șase abateri standard). În educație predomină, încă, o asemenea abordare „cantitativistă“: calitatea educației oferită, de exemplu, de un liceu este dată de **numărul sau procentul** de absolvenți care promovează examenul de bacalaureat iar creșterea calității ar însemna creșterea, numerică și procentuală, a absolvenților care promovează acest examen. Este, credem noi, evident faptul că această abordare nu ia în calcul măsura în care educația oferită sau promovarea examenului de bacalaureat sporesc șansele persoanei respective de a se integra optim, din punct de vedere social și profesional.

Referitor la modul privilegiat în care se asigură atingerea acestui obiectiv, opiniile sunt împărțite: unii autori și utilizatori ai sistemelor de calitate accentuează metodele **statistice** de testare la care se adaugă acțiunile **corective**, în timp ce alți autori pun un mai mare accent pe modul de proiectare, de „**desig**“ al calității, pentru ca produsele rezultate să aibă cât mai puține defecte. Aplicarea primei concepții ar însemna, de exemplu, că optimizarea procedurilor de examinare în sine ar duce, în mod automat, la creșterea calității educației. Conform celei de-a doua concepții, reușita la examen ar

fi condiționată, printre altele, și de modul în care elevii sunt pregătiți prin meditații și consultații – în școală sau în afara ei.

Acest concept a fost rafinat de diverse școli manageriale, aplicarea lui fiind treptat extinsă de la produse la servicii și de la domeniul economic la cel social, politic și chiar cultural. Au început să fie adăugate noi note definatorii. De exemplu, în anii '80, definiția strict cantitativă a fost completată și cu anumite note definatorii care nu pot fi cuantificate. De exemplu, Phil Crosby a definit calitatea drept „conformarea la anumite specificații“. Aceste specificații au început să fie definite, tot mai insistent, **standarde**, de aici pornind ideea de standarde de calitate și întreg sistemul ISO 9000 (vezi mai jos). În domeniul educațional, extinderea definiției calității înseamnă, de exemplu, că o școală „de calitate“ este cea care are toți profesorii calificați, care are o cheltuială per elev mai mare decât media pe țară sau care are o bibliotecă cu mai mult de 10.000 de volume. Această extindere a definiției a dus și la efecte neașteptate: în foarte multe domenii, calitatea a fost echivalată cu funcționarea, iar standardele de calitate au fost și ele asimilate standardelor de funcționare.

Tot în aceeași perioadă Joseph Juran definea calitatea drept „adecvarea la utilizare sau la scopul pentru care produsul a fost creat“. Asistăm, aici, la un început de schimbare a paradigmei conceptuale: școala bună nu este judecată numai prin mărimi de „*input*“ (numărul elevilor cu note mari, al profesorilor cu grade didactice sau al numărului de cărți din bibliotecă etc.), ci și prin **rezultatele** obținute: o școală bună este cea care face „educație“, acesta fiind misiunea ei. De aici au apărut alte complicații care au accelerat schimbarea de paradigmă, decidenții și planificatorii din educație găsindu-se în fața unor întrebări fundamentale: Ce înseamnă a face educație ? Ce trebuie să știe și să știe să facă un om „educat“ la încheierea unui ciclu de școlarizare ?

Astfel de întrebări au apărut în toate domeniile economice și sociale și au determinat o trecere a accentului în definirea calității de la produsul / serviciul în sine la **utilizator**, la **beneficiar**. „**Clientul**“ a devenit criteriul esențial de referință. Au fost introduse, astfel, elemente legate de așteptările și nevoile beneficiarilor de produse și servicii care nu pot fi exprimate întotdeauna în termeni cantitativi. Calitatea a început să fie definită **multidimensional**. De exemplu, Noriaki Kono definește calitatea pe două dimensiuni: pe de o parte, prin **specificațiile tehnice** ale produsului / serviciului respectiv (engl.: *must be*) și, pe de altă parte, prin **atractivitatea** acestuia, prin ceea ce anume îl determină pe client să aleagă produsul sau serviciul respectiv. Ca urmare, pe lângă specificațiile strict tehnice și numărul mic de defecte, un produs de calitate este acela care **satisface niște nevoi** (și cât mai multe nevoi) ale clientului.

Tot mai mulți producători au început să extindă utilitatea de bază a produsului sau serviciului la funcții care, adesea, sunt destul de depărtate de funcția de bază. De exemplu, un telefon mobil „de calitate“ este acela care, pe lângă serviciile telefonice respective, oferă și posibilitatea de a asculta radio, de a face fotografii digitale sau de a asculta muzică (în același format digital). În aceeași accepțiune, o școală bună este aceea care, pe lângă serviciile educaționale oferite, asigură și posibilități de petrecere a timpului liber sau servicii de asistență socială și medicală.

În aceeași perioadă a apărut și ideea de standardizare⁸ a calității – cea mai cunoscută inițiativă fiind cea a ISO (Organizația Internațională pentru Standardizare⁹) care a definit standardele din familia 9000. În accepțiunea ISO, **calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoi afirmate sau implicite**. Ca urmare, calitatea începe să fie definită drept **măsura standardizată a excelenței stabilită de către client pentru categoria respectivă de produse sau servicii**¹⁰.

Conform acestor definiții, nu producătorul, ci **clientul** este cel care apreciază calitatea unui produs, în funcție de nevoile și interesele sale. În consecință, s-au multiplicat studiile de piață și analizele de nevoi care au început să determine, tot mai mult, specificațiile tehnice ale produselor și serviciilor respective. **Satisfacția** clientului / beneficiarului a început să fie luată tot mai serios în considerare. Cu alte cuvinte, produsul a început să fie conceput pornind nu de la ceea ce poate și vrea producătorul, ci de la nevoile și preferințele clientului sau beneficiarului. Din această perspectivă, **un program educațional trebuie definit pornind de la ceea ce are nevoie și vrea educabilul**¹¹, și nu de la ce crede școala sau profesorul că i-ar trebui educabilului.

Totodată, **rezultatul** a devenit cel puțin tot atât de important, în ceea ce privește asigurarea calității, ca și **procesul** care a dus la rezultatul respectiv. De exemplu, pentru ca un liceu teoretic să fie considerat „de calitate“, va avea nevoie de un procent mare nu numai pentru absolvenții care trec examenul de bacalaureat, ci și pentru cei care își continuă studiile în învățământul superior. La fel, o școală profesională sau o universitate „bună“ este cea care oferă mai multe șanse de angajare imediată în domeniul în care absolventul a fost pregătit, contând mai puțin, să spunem, vârsta sau gradul academic al profesorilor ori numărul de calculatoare.

Această tendință a fost accentuată și de impunerea sistemelor democratice de guvernare și de dezvoltarea spiritului civic în perioada postbelică. Administrația publică și instituțiile care oferă servicii finanțate din fonduri publice au trebuit să „dea seama“, să răspundă de modul în care folosesc banii contribuabililor și să explice diferențele dintre utilizarea banilor publici și rezultatele obținute.

Autoritățile educaționale au început să fie trase la răspundere în privința folosirii banilor publici pentru educație, mai ales în privința accesului și echității educației, dar și asupra calității ei. **Acest concept nou de calitate, centrat pe nevoile și așteptările clienților și beneficiarilor, este singurul care poate răspunde acestor cerințe**.

Ca urmare, **criteriile, standardele și indicatorii de calitate au început să fie tot mai mult separați de criteriile, standardele și indicatorii de funcționare**. De exemplu, existența manualelor școlare și a profesorilor calificați pentru toate disciplinele ține de funcționarea școlii, în timp ce **utilizarea efectivă** a altor resurse și pregătirea profesorilor în ITC sau managementul clasei sunt indicatori propriu-ziși de calitate.

⁸ O discuție asupra conceptului de standard poate fi găsită în *Standarde manageriale și de formare managerială* (coord. Ș. Iosifescu) (2000). București: I.S.E.

⁹ Vezi www.iso.org.

¹⁰ Vezi www.moneyglossary.com.

¹¹ Preferăm termenul „educabil“ pentru toți clienții / beneficiarii direcți de servicii educaționale: preșcolari, elevi, studenți, adulți cuprinși în programe de formare etc.

De aceea, în majoritatea sistemelor de educație, procedurile de acreditare și certificare sunt **separate** de cele de asigurare a calității.

Noua viziune asupra calității influențează și concepte înrudite, cum ar fi cel de „calitate a vieții“ a cărui principală notă definitorie este satisfacția sau insatisfacția personală referitoare la condițiile de viață. Literatura anglo-saxonă face chiar distincție între „calitatea vieții“ (care se referă la condițiile culturale și intelectuale de viață) și „confortul material“ (acesta din urmă referindu-se la condițiile materiale de viață).

Adâncind, cu încă un nivel, analiza noastră, vom descoperi două accepțiuni majore ale conceptului, determinate de modul predominant de înțelegere a calității drept o caracteristică **relativă** sau, dimpotrivă, una **absolută** a unui anumit produs sau serviciu¹².

La modul absolut, „calitate“ înseamnă perfect, la standarde înalte, scump și rar: ceea ce admirăm toți, dorim mulți, dar ne permitem foarte puțini. De exemplu, un automobil de calitate poate fi doar Mercedes sau un Rolls Royce și nicidecum Dacia sau Fiat. Conform acestei accepțiuni, o școală de calitate este cea care primește și educă exclusiv elevi capabili de performanțe deosebite și în care nu se intră oricum, ci doar pe baza unor proceduri foarte severe de selecție. Este evident că un concept „absolut“ de calitate este elitist, deci aplicabil numai acelor produse și servicii concepute pentru uzul unei „elite“, unei minorități privilegiate (din punct de vedere al „dotării“ intelectuale sau materiale etc.) dintr-un anumit segment de populație. Acceptarea sensului absolut al calității impune statului (ca principal ofertant de servicii educaționale) să-și concentreze resursele în „școlile de elită“ și în „centrelor de excelență“ și să evalueze sistemul școlar pe baza performanțelor unui număr mic de educabili (cum este, la noi, cazul „olimpicilor“).

Definirea „calității“ **în sens relativ**, a cuprins evoluțiile deja menționate, pornind de la adecvarea produsului / serviciului respectiv atât **scopului** pentru care a fost creat, cât și **nevoilor** (implicite și explicite) ale clientului. Ca urmare:

nu mai există o **definiție** unică a calității, determinată de caracteristicile produsului sau serviciului respectiv, ci **mai multe definiții, determinate de nevoile unui anumit grup sau ale unei anumite persoane;**

pot exista **grade sau niveluri de calitate:** calitatea serviciilor educaționale oferite de o unitate școlară poate varia de la „nesatisfăcător“ la „excellent“.

Ca o consecință directă, producția de bunuri și oferta de servicii s-au diversificat considerabil, prin „țintirea“ anumitor grupuri și chiar unor indivizi. Au apărut „automobile de oraș“ care au alte specificații legate de calitate decât, de exemplu, automobilele „de familie“. La fel, au apărut servicii turistice speciale pentru adolescenți și tineri, dar și pentru pensionari, precum și posibilitatea de a-ți construi singur „traseul de vacanță“. În consecință, un serviciu educațional de calitate înseamnă, în această accepțiune, că este **adecvat atât finalităților majore ale sistemului** (cadru normativ general și specific, curriculumul național, calificările obținute la absolvire, sistemele de evaluare și toate celelalte elemente care constituie setul de „specificații“), **cât și unor nevoi reale și cunoscute, prezente și de**

¹² Vezi Sallis, E. (1996), p. 19 și urm.

perspectivă, ale fiecărui actor educațional în parte (fie el individ, grup sau organizație). De aici a rezultat „valul al treilea“ al concepțiilor despre calitatea educației, care va fi prezentat în capitolul 3.

În prezent, acest concept **relativ** al calității educației s-a impus la întreaga producție de bunuri și servicii, inclusiv la serviciile educaționale, întrucât numai acesta este adecvat unei societăți democratice: dreptul la educație este un drept constituțional, accesul fiecărui cetățean la o educație de calitate trebuind garantat.

În plus, acest concept favorizează **exprimarea dreptul fiecărei persoane de a fi diferită de alta, de a avea nevoi și interese personale și profesionale diferite de ale altor persoane**, de a parcurge un drum propriu în viață, pe lângă integrarea optimă într-o anumită societate.

Trecerea la sensul relativ al calității cere, însă, instituțiilor publice să asigure o educație de calitate **tuturor** elevilor, inclusiv celor **din cel mai îndepărtat cătun al țării**. Acest lucru mai înseamnă, totodată, și o schimbare a modului de evaluare a calității: **calitatea sistemului trebuie definită și evaluată nu atât pe baza performanței „vârfurilor“, ci având în vedere performanța generală a „bazei“**.

Ca urmare, un învățământ de calitate înseamnă că fiecărui cetățean trebuie să i se ofere șansa de a urma o școală în care există dotări corespunzătoare, care are profesori calificați, cu un curriculum croit pe nevoile sale prezente și viitoare etc. Ca urmare, „comutarea“ la sensul relativ al calității va implica și **schimbări majore de optică** privind:

alocarea resurselor – cu predilecție spre zone defavorizate, și mai puțin pentru „centrele de excelență“ și regiunile mai bogate;

dezvoltarea curriculară – mergându-se spre ponderi mai însemnate acordate curriculumului diferențiat și celui la decizia școlii;

evaluarea – contând mai puțin performanțele absolute (de exemplu, notele brute la examenele de intrare și/sau de absolvire obținute de elevi și la nivel de organizație școlară) și mai mult progresul realizat, „valoarea adăugată“ și „valoarea creată“¹³);

definirea structurii generale a sistemului – impunându-se deconcentrarea și descentralizarea, un sistem informațional rapid și eficient, proceduri clare de control, evaluare și schimbare;

marketing-ul educațional și relațiile publice – care vor trebui să devină funcții manageriale esențiale la nivel de unitate școlară și de sistem.

1.2. Concepte înrudite

Managementul calității este asociat cu o serie de concepte și procese derivate, care întregesc viziunea asupra acestui domeniu și, în special, asupra a ceea ce înseamnă **managementul calității**. Prin aceste concepte asociate începem operaționalizarea conceptului de calitate și definirea modului concret în care se poate defini și asigura calitatea unui produs sau serviciu educațional.

¹³ Vezi explicarea conceptelor de „valoare creată“ și „valoare adăugată“ în capitolele 2 și 3 ale lucrării de față

Primele concepte analizate sunt cele de „**control al calității**“ și de „**asigurare a calității**“.

„**Controlul calității**“ se referă la măsurile luate și la procedurile aplicate (la nivel de planificare, operare, inspecție, măsuri corective) pentru a **identifica** și **elimina** produsele / serviciile care nu respectă specificațiile prestabilite. Acțiunile-cheie derivate din acest concept sunt **dectția** produselor / serviciilor care nu corespund specificațiilor convenite și **eliminarea** lor. Un astfel de sistem de control al calității este, în sistemul școlar, **examinarea** (indiferent dacă se face prin „ascultare“, „extemporal“ sau examen propriu-zis), care nu urmărește decât să constate care anume dintre elevi sau studenți se ridică la nivelul specificațiilor curriculare prestabilite. Cei care nu îndeplinesc acest barem sunt „eliminați“ (nu primesc „notă de trecere“, rămân corigenți sau repetenți, nu trec în ciclul educațional următor etc.). De remarcat că această judecată nu ia în considerare condițiile de intrare (calitatea personalului, a bazei logistice, situația socio-economică a comunității, starea de sănătate a elevilor și profesorilor etc.) și, în general, factorii contextuali. La noi, controlul calității este utilizat atât în evaluarea personalului (de exemplu, prin considerarea numărului de elevi „olimpici“ în judecarea calității **oricărui** cadru didactic), cât și în evaluarea instituțională (de exemplu, accentul pus pe procentul de promovabilitate), indiferent de condițiile în care profesează cadrul didactic și, respectiv, funcționează unitatea școlară. Controlul calității se referă exclusiv la modul în care este realizat produsul / serviciul respectiv de către producător, respectiv ofertant de servicii – deci este un atribut **exclusiv** al acestuia, alți actori sau grupuri de interes neavând niciun cuvânt de spus.

În accepțiunea ISO, dectția și eliminarea produselor ne-conforme reprezintă „**inspecția calității**“, în timp ce „**controlul calității**“ cuprinde și **măsurile luate** pentru remedierea deficiențelor care au dus la apariția respectivelor produse care nu se conformează specificațiilor. Deoarece în sistemul de învățământ „inspecția“ are un cu totul alt sens, vom păstra, în cele ce urmează, definițiile oferite pentru controlul calității și pentru asigurarea calității, urmând ca, pe măsură ce conceptul de „inspecție a calității“ și accepțiunile ISO vor reuși să se impună și în domeniul educațional, să facem și noi cuvenitele rectificări.

Al doilea concept asociat este cel de „**asigurare a calității**“, care se referă la **prevenirea** apariției produselor / serviciilor care nu respectă specificațiile, utilizând ca instrumente privilegiate sistemele de proiectare și de monitorizare. În accepțiunea ISO, asigurarea calității este indisolubil legată de încredere: **asigurarea calității cuprinde toate acțiunile planificate și sistematic realizate care asigură încrederea că un anumit produs sau serviciu va satisface cerințele de calitate**. De remarcat că această încredere are două laturi: a producătorului / ofertantului de servicii, pe de o parte și a clientului / beneficiarului, pe de altă parte.

În educație, acest lucru se realizează, de exemplu, prin:

- selectarea candidaților la intrarea într-o unitate școlară sau pentru un nivel superior de educație;
- dotarea cu manuale, echipamente, mobilier, auxiliare curriculare;
- angajarea, prin concurs, a cadrelor didactice și utilizarea unor criterii severe de selecție în privința experienței, pregătirii inițiale etc.;

încurajarea sistematică a dezvoltării personalului (prin cursuri de formare, prin informare sistematică, prin proiecte internaționale etc.);
creșterea ponderii evaluării de parcurs („formative“) și a măsurilor remediale / de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare.

Managementul calității este alt concept asociat celui de calitate. Managementul calității este axul sistemelor de asigurare a calității în viziunea ISO care, de altfel, s-a impus în tot mai multe domenii de activitate, dincolo de producția de bunuri și de servicii. De fapt, certificarea ISO 9000 constă în confirmarea existenței unor sisteme de management și de asigurare a calității care respectă o serie de principii¹⁴ și standarde recunoscute pe plan internațional și care cuprind **proceduri** specifice. Managementul calității reprezintă **definirea, proiectarea, organizarea, implementarea, evaluarea și revizuirea sistemelor și procedurilor de asigurare a calității**. Existența acestor proceduri manageriale specifice asigurării calității s-a impus ca un domeniu funcțional aparte al managementului, indiferent de tipul de organizație avut în vedere, și este o condiție absolut necesară certificării ISO 9000 și aderării la celelalte modele menționate. Conceptul de „management al calității“ trebuie diferențiat de cel al „**calității managementului**“, care reprezintă aplicarea sistemelor și procedurilor de asigurare a calității la managementul organizației respective.

În ultimul timp, prin transfer din domeniul producției de bunuri și servicii, s-a impus și în educație un **nou concept**, anume cel de „**benchmark**“ – cu activitatea asociată „**benchmarking**“. Fiind un concept nou, nu a avut timp pentru o traducere unitară în limba română¹⁵ și, ca urmare, îl vom folosi în forma originală, în limba engleză.

Definiția de dicționar pentru *benchmark* este „punct de referință pentru măsurare“¹⁶. El provine din topografie, dar s-a impus în management schimbându-și întrucâtva sensul, iar de aici a fost împrumutat în alte domenii de activitate. În management, *benchmarking*-ul reprezintă o procedură de studiere și implementare a „bunelor practici“. Ca urmare, un *benchmark* este un **exemplu de „cea mai bună practică“** într-un anumit domeniu (un produs, un serviciu, obținerea unei anumite cote de piață sau orice alt exemplu de performanță deosebită), care nu aparține organizației respective, dar care este studiat și adoptat pentru implementare în vederea obținerii, la nivelul propriei organizații, a performanțelor respective. În educație, exemple de *benchmarks* pot fi: un număr de elevi olimpici; 100% promovați la examenul de bacalaureat; 100% absolvenți care-și continuă studiile sau care își găsesc loc de muncă în domeniul în care au fost pregătiți; 2h / elev / săptămână acces la Internet; cel puțin 50% dintre cadrele didactice din școală participă, în fiecare an, la programe de formare continuă etc.

¹⁴ Principiile ISO ale managementului calității vor fi analizate mai jos, în capitoul 4.

¹⁵ Am întâlnit, pentru „*benchmark*“ traducerea „standard de referință“, care nu mi se pare întrutotul potrivită; într-o altă lucrare l-am tradus ca „nivel de excelență“ – traducere care nu s-a impus. Acest concept are o situație similară în privința dificultății traducerii cu alte concepte, cum ar fi „*leadership*“ sau „*effectiveness*“.

¹⁶ Vezi www.onelook.com.

Ca o dovadă suplimentară a dificultăților constituirii unui concept comun european al calității, este și faptul că, la nivel european, s-au stabilit doar 5 *benchmarks* privind dezvoltarea educației și formării până în 2010¹⁷:

înjumătățirea ratei persoanelor care părăsesc timpuriu școala, astfel încât la nivel european, această rată să fie de 10% sau mai puțin;

înjumătățirea dezechilibrului de gen în privința absolvenților de învățământ superior din domeniile matematicii, științelor și tehnologiei, asigurându-se, totodată, o creștere semnificativă a numărului general al absolvenților din acest domeniu;

creșterea procentului persoanelor cu vârsta cuprinsă între 25 și 64 de ani cu educație la nivelul secundar superior până la 80% sau mai mult;

cel puțin înjumătățirea procentului performanțelor nesatisfăcătoare ale tinerilor de 15 ani în domeniile lecturii, matematicii și științelor;

creșterea procentului de participare la învățarea permanentă la cel puțin 15% din populația adultă aptă de muncă (grupul de vârstă 25–64 de ani), în condițiile în care în nicio țară acest procent nu va fi sub 10%.

Benchmarking-ul poate fi folosit cu succes și în domeniul calității dar **nu se reduce la acesta**, putând avea și alte finalități (care afectează doar indirect calitatea educației), cum ar fi: îmbunătățirea bazei materiale a școlii, atragerea unui număr mai mare de elevi, obținerea unei finanțări suplimentare pentru diferitele proiecte ale școlii etc.

În ultimele decenii s-a impus conceptul de **management al calității totale** (TQM – „*total quality management*“) definit ca o abordare managerială a unei organizații centrată pe calitate, fundamentată pe participarea tuturor membrilor organizației și având ca scop primordial obținerea succesului pe termen lung, prin satisfacerea clienților și prin obținerea de beneficii la nivelul membrilor organizației, al organizației și al societății în ansamblul ei.

TQM pornește tocmai de la **centrarea pe client** a modului în care este definită calitatea produselor și serviciilor oferite. Pentru a respecta acest deziderat, TQM vizează crearea unei **culturi a calității**, acțiunea-cheie fiind, în acest context, **îmbunătățirea continuă**. TQM reprezintă o strategie managerială care introduce conștiința calității la nivelul întregii organizații. Ca urmare, **nevoia** de calitate devine parte a culturii organizaționale, iar asigurarea calității se realizează în **toate** fazele de proiectare, realizare și comercializare a unui produs (studiile de piață, proiectare, testare, producție, vânzare, garanție și „service“, dezvoltare). În educație, TQM ia, de exemplu, forma curriculumului la decizia școlii, a diversificării extreme a filierelor și parcursurilor curriculare, a pregătirii multivalente a profesorilor și a aplicării conceptelor de „ameliorare școlară“ („*school improvement*“) și de „organizație / școală care învață“ („*learning organization*“ – „*school that learns*“) – toate conducând la o permanentă înnoire a vieții școlare și la o permanentă adaptare a ofertei educaționale la nevoile educaționale, și ele în permanentă schimbare, ale indivizilor și comunităților.

¹⁷ *European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council* (2002).

TQM fundamentează modelele cele mai avansate ale calității existente la ora actuală – cum ar fi *Modelul european al excelenței*, dezvoltat de Fundația Europeană pentru Managementul Calității (EFQM), modelul Malcolm Baldrige din SUA – care depășesc ceea ce unii încep să numească „standardita”, ca „boală” indusă de modelul „ISO 9000”¹⁸.

Alte concepte înrudite se referă la **modul** în care se poate asigura calitatea, având în vedere tocmai absența reperelor absolute. Pentru aceasta, s-au dezvoltat, succesiv, **două modele de asigurare a calității – cel procedural și cel transformațional.**

Modelul procedural de asigurare a calității urmărește exclusiv realizarea de către produsul / serviciul respectiv a ceea ce se așteaptă de la el – deci **conformitatea cu scopul și nevoile exprimate ale clientului**. Modul procedural se realizează, în fapt, prin acțiuni de control și de asigurare a calității. Toate aceste acțiuni sunt formalizate prin **proceduri** (protocoale, regulamente, metodologii etc.), care asigură conținuturi și forme unice în vederea unei aplicări omogene și pentru a asigura comparabilitatea rezultatelor. Procedurile trebuie comunicate tuturor părților interesate și urmate cu strictețe. Pentru educație, exemplul tipic de mod procedural în asigurarea calității este **inspecția școlară.**

Modelul transformațional de asigurare a calității a apărut în ultimele două decenii odată cu TQM. Asigurarea calității este înțeleasă ca **proces continuu și evolutiv**, de îndeplinire a cerințelor în schimbare ale clientului, incluzând responsabilitatea socială a furnizorului. Producătorul / furnizorul nu se mai mulțumește cu o satisfacere globală, la nivel de medie, a nevoilor unui anumit grup-țintă de clienți, ci încearcă să satisfacă nevoile individuale ale **fiecărui** client. Acest lucru nu se poate face decât considerând **cultura organizațională și motivația personalului** ca resurse esențiale ale acestui nou înțeles al calității. **Respectul** față de **fiecare** client și față de nevoile sale reale, oferirea, cu cea mai deplină **bună credință**, a celor mai bune soluții (în termen de utilitate și preț) pentru orice serviciu sau produs oferit și **educarea** clientului au devenit valori fundamentale pe care personalul le-a interiorizat și le aplică în activitatea curentă. Ca urmare, caracteristicile produsului, **specificațiile față de care este judecată calitatea produsului sau serviciului respectiv sunt în permanentă evoluție și schimbare.** Mai mult decât atât: procedurile de asigurare a calității se extind de la produsul sau serviciul respectiv către furnizor și către client, creând o **relație evolutivă, de îmbogățire continuă și reciprocă între cei trei poli – client, produs, ofertant.** Educația contemporană nu poate decât să susțină acest concept: creșterea calității educației îl determină pe beneficiar să fie mai exigent, **să ceară** un nivel și mai înalt al calității serviciilor educaționale. Evaluarea și asigurarea calității nu se mai pot realiza exclusiv prin evaluare externă (inspecție), care rareori poate preveni efectiv apariția disfuncțiilor majore și care, la fel de evident, nu poate ține pasul cu schimbările sociale rapide. Ca urmare, în cadrul sistemelor de asigurare a calității, se insistă în ultimul timp tot mai mult pe **inter-evaluare** și, mai ales, pe **autoevaluare.** Notoriu în acest sens este sistemului scoțian de evaluare a calității educației, care utilizează un instrument comun atât pentru autoevaluare cât și pentru evaluare externă¹⁹.

¹⁸ Vezi Partea a II-a a acestei lucrări.

¹⁹ Vezi *How Good is Our School: Self-Evaluation Using Performance Indicators* (2001).

Capitolul 2. Calitate și valori

2.1. Încărcătura culturală a conceptului de „calitate a educației“

Noul concept de calitate – **relativ, centrat pe client și evolutiv**, are o profundă și semnificativă încărcătură **axiologică**. Un anumit nivel sau grad de excelență, cât de „bun“ este un anumit produs sau serviciu nu se poate defini în afara unei anumite societăți și culturi: nu se poate vorbi de o calitate a educației „în sine“, ci în funcție de **valorile** promovate în societate, în funcție de o multitudine de **factori contextuali și situaționali încorporați în politici și strategii educaționale consistente și bine articulate**.

De altfel, așa cum am mai subliniat, în absența unei legislații europene comune în domeniul educației, definirea standardelor comune de calitate este doar la început, tocmai datorită încărcăturii axiologice diferite a conceptelor de „calitate a educației“ în diferite sisteme de învățământ: nicio inițiativă majoră²⁰ nu este mai veche de 10 ani, iar negocierea este îndelungată și anevoioasă, cu destul de puține rezultate concrete, mai ales la nivelul învățământului general.

Documentele europene oficiale²¹ menționează explicit legătura calității cu **valori și standarde „care au fost concepute în comun și asupra cărora partenerii au căzut de acord“**. Ca urmare, un viitor sistem european de asigurare a calității va trebui să fie fundamentat pe **valori comune**, din care să derive criterii, standarde și indicatori comuni. De altfel, un studiu recent²² a arătat că integrarea economică nu este suficientă pentru a asigura coeziunea politică și culturală. Mai mult decât atât, acest studiu afirmă chiar că **o simplă listă de valori comune nu poate asigura baza unității europene**, chiar dacă ea apare explicit în documentele oficiale. Recentele evoluții (cum ar fi eșecul adoptării Tratatului Constituțional în forma actuală) au confirmat acest fapt: locuitorii diferitelor țări europene au așteptări diferite de la integrarea europeană și nu împărtășesc aceleași valori, reprezentări, credințe și moduri de gândire. Deci, pe scurt, **nu se poate vorbi încă de o „cultură europeană“** decât, cel mult (dar și acolo cu multe rezerve), la nivelul instituțiilor comune europene – dar nicidecum la nivelul maselor.

Totodată, „spațiul european“ este vag definit și, prin excelență, deschis: în afara extinderii Uniunii Europene prin includerea unor noi state, UE trebuie să facă față imigrației din afara spațiului european și politici de afirmare a diferitelor categorii de minorități (naționale, etnice, religioase, sexuale etc.).

Ca urmare este evident faptul că **„Europa unită nu este un fapt, ci o țintă a acțiunii comune“**²³.

Este la fel de evident faptul că **„educația de calitate“ înseamnă ceva într-o societate democratică și altceva într-una totalitară**. În acest sens, exemplul notoriu este cel al

²⁰ Cum ar fi, de exemplu, în cei 15 indicatori privind învățarea permanentă, standardele privind calitatea serviciilor lingvistice, inițiativele ENQA în învățământul superior și cele ale ENQA-VET în cel profesional și tehnic.

²¹ Vezi, de exemplu, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* (2002), p. 69.

²² *The Spiritual and Cultural Dimension of Europe* (2004).

²³ Idem, p. 9.

societăților islamice fundamentaliste unde dreptul la educație este garantat numai pentru băieți, fetele trebuind să se mulțumească (cel mult) cu o educație de bază. În plus, tot acolo, definirea calității educației este strâns corelată cu respectarea unor principii religioase. La fel, „educația comunistă“ impunea orientarea sistemului de învățământ pe baza unei doctrine și ideologii unice. Poate fi un astfel de concept acceptat de o societate democratică și pluralistă ? Noi credem că nu.

Ca urmare, trebuie, în primul rând, să **clarificăm** valorile care fundamentează în mod specific conceptul românesc al calității în educație, să le **comparăm** cu cele promovate în sistemele educaționale cu care dorim să ne armonizăm și să întreprindem **acțiunile** necesare în vederea punerii în operă a sistemului de calitate, așa cum a fost el conceput. Această dezbatere trebuie realizată la nivel național, cu implicarea tuturor actorilor esențiali, mai ales a „societății civile“ (considerată de mulți drept liantul unei viitoare culturi europene unitare).

În consecință, **definirea unui set unitar de valori la nivel european care să fundamenteze un concept comun al „calității educației“ este în prezent, o misiune extrem de dificilă.**

Totuși, nu putem trece cu vederea o serie de inițiative ale unor instituții specializate, cum ar fi CIDREE²⁴. Aceasta a dezvoltat un set de recomandări și valori care să susțină dimensiunea umanistă și internațională a educației²⁵:

- independența gândirii;
- respectarea celorlalți;
- cinste și respect pentru justiție și drepturile celorlalți;
- respectarea modurilor de viață, opiniilor și ideilor diferite de cele proprii, dacă acestea le respectă, la rândul lor pe ale altora;
- decență;
- angajament în promovarea proceselor democratice;
- preocupare pentru bunăstarea proprie, a altor persoane și a societății.

Este evident faptul că aceste principii și valori reprezintă doar o parte dintre cele care pot fundamenta un concept propriu al calității în educație.

Institutul de Științe ale Educației, într-o cercetare recentă²⁶, a propus un astfel de set de valori și principii fundamentale ale calității educației:

- coevoluția tuturor persoanelor și instituțiilor implicate în asigurarea calității;
- autonomia și libertatea individuală;
- responsabilitatea individuală și instituțională;
- diversificarea și flexibilizarea;
- caracterul integrativ și incluziv;
- dezvoltarea permanentă, creșterea și progresul;
- coparticiparea și civismul;
- multiculturalismul;

²⁴ *Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe* – Consorțiul European al Instituțiilor de Cercetare și Dezvoltare.

²⁵ *A Sense of Belonging. Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education* (1994).

²⁶ *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare* (2005). București: ISE.

fundamentarea deontologică și respectul – pentru sine, pentru ceilalți, pentru mediu, pentru instituția școlară etc.;

inovarea și creativitatea;

accentul strategic pe anticipare și pe alocarea previzională a resurselor;

democratizarea.

De asemenea, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar și-a început activitatea cu o *Declarație de principii* în care propune o astfel de listă de aserțiuni fundamentale care, în viziunea autorilor, ar trebui să fundamenteze educația „de calitate”²⁷:

Educația de calitate este centrată pe clienții și beneficiarii serviciilor educaționale. Toate organizațiile depind de clienții lor și, ca atare, trebuie să le înțeleagă nevoile curente și de viitor, trebuie să le îndeplinească cererile și să le depășească așteptările.

Educația de calitate este oferită de instituții responsabile. Responsabilitatea socială devine fundamentul managementului calității la nivelul organizației școlare. Toate instituțiile de educație, indiferent de statutul lor juridic, vor fi răspunzătoare, în mod public, pentru calitatea serviciilor educaționale oferite, iar statul, prin instituțiile abilitate de lege, este garantul calității educației oferite prin sistemul național de învățământ.

Educația de calitate este orientată pe rezultate. Rezultatele, înțelese în termeni de „valoare adăugată” și de „valoare creată” sunt cele care definesc, cel mai bine, calitatea și excelența.

Educația de calitate respectă autonomia individuală și are la bază autonomia instituțională. Educația, la toate nivelurile și prin toate formele, va urmări dezvoltarea autonomiei individuale, a capacității de a lua decizii pertinente. Instituțiile de educație se vor bucura de o autonomie sporită în elaborarea unei oferte educaționale adecvate nevoilor individuale și comunitare, autonomie corespunzătoare creșterii răspunderii acestor instituții pentru calitatea ofertei educaționale.

Educația de calitate este promovată de lideri educaționali. Liderii sunt cei care asigură unitatea și continuitatea scopurilor și a direcțiilor de dezvoltare a organizației, ei creând și menținând mediul propice pentru participarea la luarea deciziilor a tuturor celor interesați și pentru realizarea obiectivelor organizaționale.

Educația de calitate asigură participarea actorilor educaționali și valorizarea resursei umane. Oamenii sunt esența oricărei organizații. De implicarea lor și de dezvoltarea lor profesională depinde modul în care își folosesc competențele în beneficiul organizației.

Educația de calitate se realizează în dialog și prin parteneriat cu instituții, organizații, cu beneficiarii direcți și indirecti de educație. Sistemul de asigurare a calității nu este doar apanajul școlii, întreaga comunitate educațională fiind implicată în acest proces. Ca urmare, dialogul cu toți actorii educaționali va fundamenta dezvoltarea educației la nivel național și local.

Educația de calitate se bazează pe inovație și pe diversificare. În interiorul cadrului legal existent, vor fi stimulate abordările educaționale inovative, originale și creative, aplicarea celor mai noi rezultate ale cercetării în educație și a noilor metode și tehnici de educație și formare, introducerea noilor tehnologii de informare și comunicare etc.

²⁷ Vezi <http://aracip.edu.ro>.

Educația de calitate abordează procesul educațional unitar, în mod sistemic.

Un rezultat dorit nu poate fi atins decât dacă activitățile și resursele necesare sunt abordate în mod unitar, iar procesele derulate sunt gândite și manageriate în mod sistemic. Totodată, decizia educațională de calitate are la bază un sistem pertinent, credibil și transparent de indicatori.

Educația de calitate are ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor.

Având în vedere ritmul schimbărilor sociale, învățarea permanentă, inovarea și dezvoltarea continuă devin principii fundamentale ale funcționării și dezvoltării instituțiilor școlare. Asigurarea calității va fi privită ca un proces de învățare individuală și instituțională, ea având ca scop identificarea ariilor de dezvoltare și orientarea dezvoltării personale și instituționale spre direcții benefice.

Educația de calitate mizează pe interdependența între furnizorii și beneficiarii implicați în oferta de educație. O organizație și furnizorii ei sunt interdependenți, iar avantajul reciproc întărește capacitatea instituțională de a crea valoare.

Cu titlul de informare, prezentăm și **Principiile stipulate în Legea Organică privind Calitatea în Educație (Spania)**²⁸. Primul articol din capitolul I al Legii în discuție se referă, în mod explicit, la **principiile calității**:

„Principiile calității în sistemul educațional sunt:

- a. Garantarea egalității șanselor în vederea dezvoltării integrale a personalității prin educație, cu respectarea principiilor democratice și a drepturilor și libertăților fundamentale.
- b. Capacitatea de a transmite valori care consolidează libertatea personală, responsabilitatea socială, coeziunea și dezvoltarea societății, egalitatea în drepturi între sexe, valori care ajută la depășirea oricărei forme de discriminare, la practicarea solidarității prin încurajarea participării voluntare a elevilor la activități civice.
- c. Capacitatea de a acționa ca un element de estompere a inegalităților personale și sociale.
- d. Participarea diferitelor sectoare ale comunității educaționale, în limitele propriilor lor puteri și autorități, la dezvoltarea vieții școlare și, înainte de toate, la crearea unui climat de armonie și studiu.
- e. Considerarea educației ca proces permanent, ale cărui valori sunt prezente pe durata întregii vieți.
- f. Considerarea responsabilității și efortului ca elemente esențiale ale procesului educațional.
- g. Flexibilitatea, care asigură adaptarea structurilor și organizării la schimbările, nevoile și cerințele societății, precum și la aptitudinile, interesele, așteptările și personalitățile elevilor.
- h. Recunoașterea profesiei de profesor ca un factor esențial al calității în educație prin prioritatea acordată formării, dezvoltării profesionale și promovării în carieră ale corpului profesoral.
- i. Capacitatea elevilor de a avea încredere în propriile lor aptitudini și cunoștințe, prin dezvoltarea capacității creative, a inițiativei personale și a spiritului întreprinzător.
- j. Încurajarea și promovarea cercetării, experimentării și inovației în educație.

²⁸ *Actul Organic Nr. 10/2002*, din 23 decembrie, privind calitatea în educație.

- k. Evaluarea și inspectarea întregului sistem educațional, atât ale construcției și organizării sale, cât și a procesului de predare și învățare.
- l. Eficiența organizațiilor școlare, prin creșterea autonomiei și sporirea importanței directorului de școală.“

Analiza comparativă a diverselor documente privind calitatea în educație evidențiază atât diversitatea valorilor și a principiilor care pot fundamenta „educația de calitate“, cât și existența unor puncte de convergență.

Dincolo de valorile care pot fundamenta calitatea educației, în definirea sistemelor de asigurare a calității s-au impus o serie de **axiome**²⁹ – deci enunțuri nedemonstrabile, dar care și-au arătat utilitatea, indiferent de opțiunile culturale despre care am vorbit mai sus.

O primă axiomă este următoarea: **calitatea educației și a dezvoltării profesionale se determină, în esență, prin calculul „valorii adăugate“**. Calitatea unui serviciu educațional este exprimată prin ceea ce rămâne din rezultatele obținute în urma parcurgerii programelor educaționale **după** ce a fost luată în considerare influența factorilor „de intrare“ (aptitudinile, calitățile personale și performanțele la „intrare“, mediul social, economic și cultural, calificarea profesorilor / formatorilor, resursele disponibile etc.). Cu alte cuvinte, nu contează atât valoarea absolută a rezultatelor obținute (de exemplu – procentul elevilor care trec examenul de bacalaureat sau numărul profesorilor care aplică rezultatele unei formări specializate), ci raportul între aceste rezultate și performanțele la intrarea în sistem.

De exemplu, un procent de 50% elevi reușiți la bacalaureat poate fi foarte mare pentru un liceu tehnologic care funcționează într-o zonă defavorizată, care pregătește elevii pentru meserii mai puțin atractive și care nu dispune de resurse deosebite, în timp ce unul de 60% poate fi considerat ca foarte mic pentru un liceu „de centru“ și „cu tradiție“, ținută a finanțărilor alternative, așa cum există în fiecare oraș mare. Deci, luând în calcul influența factorilor de intrare, „valoarea adăugată“ (deci **contribuția efectivă** a școlii), este mult mai mare în primul caz decât în cel de-al doilea, chiar dacă rezultatele brute ar spune altceva. În ultimul deceniu a fost introdus, în definirea și evaluarea calității și conceptul de „**valoare creată**“³⁰, având în vedere tocmai caracterul impredictibil al dezvoltării societății: a devenit evident faptul că nu știm cum va arăta societatea pentru care îi pregătim pe copiii noștri. Ca urmare, calitatea în educație trebuie definită nu numai pe baza a ceea ce are nevoie **acum** un adult sau un tânăr, ci și în funcție de modul în care ea reușește să satisfacă nevoi viitoare.

Deci, o educație de calitate este nu numai aceea care asigură progresul în atingerea unor obiective prestabilite („valoare adăugată“), ci și cea care își stabilește noi ținte și noi modalități de atingere a lor („valoare creată“), pe măsură ce societatea se schimbă. Aceasta este, din nou, viziunea transformățională asupra calității deja amintită³¹ și care tinde să înlocuiască abordarea strict „procesuală“.

²⁹ Vezi Taylor Fitz-Gibbon, C. (1996).

³⁰ Vezi, de exemplu, Cheng, Y., C. (2001), Maehr, M., C. Midgley (1996).

³¹ În capitolul 1 al lucrării; argumente în favoarea acestei abordări vor fi furnizate în capitolul 3, când vom descrie evoluția conceptului de „calitate a educației“.

A doua axiomă pe care dorim să o prezentăm poate fi formulată astfel: **absența informației relevante, consistente și suficiente face imposibilă asigurarea calității**. Simplele **date**, oricât de numeroase sau detaliate ar fi, nu sunt suficiente. Este nevoie de **informație** care să ofere baza suficientă pentru o decizie „corectă”. Astfel, revenind la exemplu de mai sus: nu interesează valoarea absolută a elevilor care au luat examenul de bacalaureat, ci modul de evoluție a acestui indicator în ultimii ani (dacă este în creștere – de ce ? dacă este în descreștere – de ce ?) și corelarea acestui indicatori cu alții – de exemplu, cu mediul de proveniență al elevilor sau cu rata de angajare a absolvenților. Problemele transformării noianului de informații în **cunoaștere utilă**, prin utilizarea creativă a noilor tehnologii, dar și prin dezvoltarea capacităților umane în acest sens, au determinat apariția unui nou domeniu al managementului, **managementul cunoașterii** („*knowledge management*” – KM). KM a devenit esențial și pentru managementul calității, întrucât schimbarea poate fi definită în termeni de cunoaștere și, în plus, supraviețuirea și dezvoltarea oricărei organizații depinde de modul în care organizația obține, produce, distribuie informația și cunoașterea. Ca atare, management efectiv al cunoașterii presupune în primul rând combinarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare cu noi competențe umane – individuale și de grup – în acest domeniu, mai ales dezvoltarea capacității oamenilor de a crea și de a inova –, deci de a **produce** cunoaștere. În noua societate a cunoașterii putem spune că școala încetează a fi doar o instituție în care cunoașterea se transmite de la o generație la alta, ea devenind o instituție care **crează** cunoaștere.

Evaluarea corectă a calității se poate face numai prin combinarea procedurilor de autoevaluare, evaluare internă și evaluare externă este o altă axiomă a asigurării calității educației. Rezultatele evaluării trebuie să fie asumate nu numai de către evaluator (pentru fundamentarea politicilor), ci și de către cel evaluat (pentru inițierea / continuarea / reorientarea procedurilor de dezvoltare organizațională și personală). Pentru aceasta este nevoie de criterii comune de evaluare și de valori împărtășite – deci de o **cultură comună a evaluării**. Nu întâmplător este, în acest sens, faptul că, la nivelul Uniunii Europene, un accent din ce în ce mai mare este pus pe **auto-evaluare**³² – considerată un complement absolut necesar interevaluării („*peer evaluation*”) și evaluării externe.

O altă axiomă se referă la metodele și instrumentele de evaluare a calității: **evaluarea cantitativă a calității educației trebuie, obligatoriu, completată cu evaluarea de tip calitativ**. Informațiile cantitative obținute prin analiza documentelor și a datelor statistice pot oferi o bază de decizie la nivel național, dar nu pot spune, decât în mică măsură, ce lipsește unei **anume** școli, unui **anume** profesor pentru a „produce” calitate. În plus, valorile „medii” obținute nu au relevanță în condițiile unei variații mari a datelor obținute. Pe de altă parte, informațiile calitative (obținute prin observare participativă, studii de caz etc.), sunt utile mai ales la nivel local și pot fi generalizate doar cu mari precauții.

Acolo unde există frică sau neîncredere apar și date false (deci, o imagine reală a calității nu este posibilă) – este o ultimă axiomă analizată. Un sistem fiabil de calitate se bazează în primul rând pe **încredere, orice procedură de asigurare a calității având ca scop creșterea încrederii beneficiarului în produs / serviciu și în**

³² Vezi, de exemplu, *Manualul european de autoevaluare* sau site-uri dedicate autoevaluării, de exemplu, www.I-Probenet.net. Vom aborda în capitolul 5, autoevaluarea ca procedură esențială de asigurare a calității.

furnizorul acestuia. Ne putem întreba care este, acum, nivelul încrederii în școală? Există, oare, încredere reciprocă între actorii principali din sistemul românesc de educație (părinți – elevi – profesori – administrație)? Are încredere profesorul în inspectorul care îl evaluează? Are încredere inspectorul în profesorii evaluați? Arată toți încredere în elevii pe care îi educă? Au părinții și angajatorii încredere în sistemul de educație? De răspunsurile la aceste întrebări, de modul în care va crește (sau va scădea!) încrederea în instituția de educație va depinde eficiența sistemelor de asigurare a calității în curs de realizare.

2.2. Opțiuni necesare

Cercetările dedicate asigurării calității în educație³³ au identificat mai multe **dileme și tensiuni cu încărcătură axiologică** care definesc niște „poli“ valorici. Între acești poli există un „continuum“ de opțiuni posibile, rămânând ca fiecare sistem educațional să opteze pentru o rezolvare specifică. Fiecare sistem școlar va trebui să-și găsească un punct propriu de echilibru pentru fiecare continuum – având în vedere atât elementele culturale, cât și politicile educaționale.

Astfel, de exemplu, printre altele, trebuie să definim foarte clar, pentru sistemul românesc de educație, opțiuni strategice cum ar fi:

Optăm pentru **crearea de oportunități** (primând echitatea în furnizarea serviciilor educaționale și o definiție relativă a calității) sau pentru stabilirea unor **niveluri înalte de performanță** care pot fi atinse doar de puțini educabili (primând calitatea definită în mod „absolut“)? Ideal ar fi ca ambele nevoi să fie satisfăcute dar, pe de o parte, indivizii umani și comunitățile au talente și potențialități de dezvoltare diferite și, pe de altă parte, niciun sistem școlar nu are suficiente resurse pentru a egaliza performanțele educabililor la nivel de vârf. De aceea, de regulă, se merge pe opțiuni fundamentale de politică educațională: fie se investește, cu prioritate în zonele sau populațiile în situații de risc educațional (definite cu argumente demografice, economice, sociale, culturale etc.), concomitent cu încurajarea inițiativelor private în susținerea performanțelor deosebite, fie se consideră prioritară investiția în școli, tipuri sau niveluri de educație în care există certitudinea unor performanțe înalte, (pe baza identificării nevoilor urgente de a obține performanțe deosebite în domeniile respective). În ultimul timp, se remarcă o opțiune cvasi-unanimă pentru prima variantă (prioritare devin egalizarea șanselor și îmbunătățirea accesului la educație pentru grupurile defavorizate), căutându-se, totodată, soluții pentru ridicarea nivelului general de performanță³⁴.

Optăm pentru furnizarea **uniformă** a serviciilor educaționale pe tot cuprinsul țării („educație pentru toți“) sau pentru servicii educaționale **diferențiate** („educație pentru fiecare“)? Tot în acest sens, optăm pentru afirmarea priorității educației „**maselor**“ sau afirmăm primatul educării „**elitelor**“? Societatea românească are nevoie atât de elite adevărate, cât și de ridicarea nivelului minim de educație a maselor. Important este să decidem cum anume și în ce ordine abordăm aceste priorități.

³³ Vezi, de exemplu, Aspin, D., J. Chapman (1994), p. 37.

³⁴ Vezi, de exemplu, *Follow-up of the Report on the concrete future objectives of the education and training systems – draft interim report* (2003).

Optăm pentru **individualizare** ca țintă primordială a educației (punând accent pe dezvoltarea maximă a potențialului fiecărei persoane) sau pentru **socializare** (prețuind mai mult integrarea socială și contribuția indivizilor la viața socială și comunitară)?

Optăm pentru un curriculum diversificat, „**extensiv**“ (centrat pe „ce?“ – multiplicându-se numărul ariilor curriculare și al disciplinelor) sau pentru unul „**intensiv**“ (centrat pe „cât?“ – prioritară fiind adâncirea unor domenii considerate ca fundamentale)? De exemplu, în multe sisteme școlare se insistă foarte mult pe limba maternă și pe matematică, în altele pe științele naturii sau cele sociale etc.); unele sisteme școlare își fundamentează curriculumul școlar pe domeniile cunoașterii și pe disciplinele științifice tradiționale (istorie, fizică, matematică etc.), altele pun un mai mare accent pe transdisciplinaritate.

Optăm pentru primatul rezultatelor obținute **pe termen scurt**, evaluabile cantitativ în mod direct (de exemplu cunoștințele măsurate prin note la examene și indicatori privind cohortele școlare cum ar fi rata de trecere la nivelul următor de educație) sau pentru obținerea unor rezultate **pe termen lung**, difuze, evaluabile mai ales calitativ și prin implicarea grupurilor de interes și a instituțiilor din afara sistemului școlar (de exemplu atitudinile și valorile civice, evaluate prin comportamentul electoral sau față de administrația publică locală)?

Optăm pentru **autonomia instituțională** a organizației educaționale și cea **individuală** a profesorului / formatorului sau pentru „**raționalitatea funcționării**“, definită prin cadrul normativ elaborat la nivel național? Promovarea pluralismului ca valoare fundamentală presupune existența acestuia inclusiv în sistemul școlar prin autonomie financiară și în domeniul resurselor umane, prin curriculum diferențiat și dezvoltat local. Dar acest lucru îngreunează evaluarea de sistem, posibilitatea comparării performanțelor diferitelor subunități funcționale și chiar evaluarea eficienței utilizării fondurilor publice. De aceea, este imperios necesară definirea clară a nivelului de deconcentrare sau descentralizare în cele trei domenii definite în mod tradițional (curriculum, finanțe, resurse umane) pentru a putea descentraliza fără a pierde coerența sistemului.

Lista acestor dileme și tensiuni nu este, desigur, completă, dar credem că a devenit deja clar faptul că **până nu definim, din punct de vedere cultural și al politicilor educaționale pe termen lung, valorile asociate conceptului nostru, propriu, de educație, nu vom putea stabili un sistem coerent de asigurare a calității, lipsind tocmai reperele absolut necesare unei judecăți consistente.**

Pentru a ilustra această necesitate, să ne gândim, de exemplu, la ce anume prețuim **mai mult** la un educator³⁵ (și, ca urmare, ce să includem în definirea calității actului educațional):

Cantitatea, acuratețea și noutatea informației vehiculate sau modul în care știe să transforme această informație în conținut atractiv pentru elevi?

Atenția pe care o acordă elevilor cu dificultăți la învățare sau preocuparea sporită pentru cei capabili de performanțe superioare?

Dezvoltarea, la elevi, a competențelor intelectuale sau a celor sociale?

Capacitatea educatorului de a socializa sau cea de a forma „deprinderi“?

³⁵ Înțeles ca profesionist în educație – indiferent de nivelul de învățământ la care profesează.

Autonomia și inovația didactică sau respectarea întocmai a „materialelor“ și normelor de la „centru“?

Capacitatea educatorului de a „comanda“, de a se impune sau cea de a „convinge“, de a orienta?

Transmiterea unor conținuturi care trebuie reproduse ca atare de către elevi sau stimularea dezvoltării unor personalități puternice la elevi, chiar cu riscul ca acesta să aibă opinii diferite?

Centrarea pe elev și pe nevoile sale sau pe disciplina predată și pe metodică asociată?

Cel mai facil răspuns posibil este de tip comprehensiv: un profesor trebuie să le facă pe toate. Dar le face el, în realitate? Care din ele primează în „școala reală“? Doar cercetările „de teren“ vor putea lămuri aceste aspecte.

Din cele de mai sus rezultă o serie de concluzii preliminare.

Prima se referă la necesitatea unei opțiuni clare pentru un nou concept de calitate a educației, pe baza **definirii acestuia pornind de la valorile promovate în sistemul educațional atât implicit, prin cultura organizațională, cât și explicit, prin politicile educaționale**. Valorile implicite, transmise prin „curriculumul ascuns“ trebuie explicitate pentru a se vedea dacă sunt sau nu consistente cu cele promovate prin strategiile sectoriale. Ca urmare, în vederea definirii unui concept adecvat de „calitate a educației“ și realizarea unor sisteme eficiente de asigurare a calității, demersul nostru propune următoarele etape strategice:

Analiza politicilor și strategiilor educaționale pe termen lung – de la noi și din alte sisteme școlare – din punctul de vedere al principiilor și valorilor promovate.

Analiza aprofundată a culturii organizaționale și a percepțiilor asociate conceptului de calitate în educație – pentru a face vizibile valorile fundamentale asociate –, pentru a păstra ceea ce e de păstrat și a schimba ceea ce este de schimbat.

Construirea conceptului de „calitate a educației“ specific sistemului nostru de educație din perspectiva reintegrării europene și valorificând creator valorile europene.

Diagnoza sinceră a sistemului educațional din perspectiva valorilor și principiilor noului concept de calitate.

Operaționalizarea conceptului de calitate la nivelul tuturor subsistemelor și nivelurile educaționale.

Elaborarea **standardelor de calitate** și dezvoltarea **sistemelor de asigurare a calității** pentru fiecare subsistem, nivel și formă de educație.

O a doua concluzie se referă la necesitatea implicării tuturor părților interesate. **Sistemele și procedurile de asigurare a calității nu vor mai trebui să intre exclusiv în atribuțiile școlii**. La definirea și asigurarea calității trebuie să participe toate grupurile și instituțiile interesate: elevi, părinți, cadre didactice, administrația învățământului, administrația locală, angajatori, sindicate etc. Toate aceste grupuri de interes și organizații trebuie sensibilizate și cointeresate în definirea și promovarea noului concept de calitate. Adoptarea modului transformațional de asigurare a calității

presupune o interacțiune permanentă cu beneficiarii serviciilor educaționale. Aceasta presupune:

Sensibilizarea și educarea grupurilor de interes pentru a obține implicarea lor în procedurile de asigurare a calității și, nu în ultimul rând, pentru a solicita școlii servicii educaționale mai bune și adaptate nevoilor unei societăți democratice – prin campanii de presă, dezbateri publice, materiale promoționale, programe de formare etc.

Implicarea grupurilor și instituțiilor interesate în toate fazele elaborării noilor sisteme de asigurare a calității – mai ales prin dezbateri publice.

Noul concept de calitate va trebui, de asemenea, să genereze sisteme de standarde referitoare la toate componentele și nivelurile educației. Standardele de calitate, înțelese criterial, trebuie să fie omogene³⁶ din punct de vedere conceptual și metodologic. Altfel, nu va exista posibilitatea comparării calității diferitelor niveluri și sectoare ale educației. De aceea, este necesară o **coordonare metodologică** a întregului proces de către o instituție abilitată în acest sens.

Noul concept de calitate și standardele asociate trebuie integrate în **sisteme evolutive de management al calității în educație**. Acest proces implică:

Proiectarea sistemelor de asigurare a calității pentru toate nivelurile și sectoarele sistemului educațional.

Alocarea unor resurse specifice pentru dezvoltarea sistemelor de management al calității – având în vedere necesitatea **absolută** a separării evaluării calității de procesul propriu zis. Printre altele, chiar dacă inspectoratele școlare vor avea atribuții în domeniul controlului calității, ele nu vor mai trebui să aibă atribuții administrative.

Formarea specifică a personalului structurilor organizaționale care vor gestiona sistemele de asigurare a calității.

Dezvoltarea unor proceduri interne de asigurare a calității care vor facilita optimizarea, dezvoltarea și, dacă este cazul, modificarea sistemelor și procedurilor respective. De exemplu, vor trebui specificate modalitățile de revizuire a sistemelor și procedurilor de asigurare a calității (cine poate iniția revizuirea, cum anume, cine o realizează, când se poate întâmpla acest lucru etc.).

³⁶ „Omogen“ nu înseamnă „uniform“: chiar dacă pornesc de la un concept comun, standardele pot fi diferite ca structură și mod de aplicare în funcție de domeniul de referință. De exemplu, standardele de calitate privind profesionalizarea corpului profesoral pot avea altă formă și structură decât standardele de calitate privind performanțele elevilor sau condițiile materiale.

Capitolul 3. Evoluția conceptului de calitate a educației

În ultimul timp asistăm la renașterea apetenței pentru discuții teoretice, inclusiv privind conceptul de calitate. Se fac eforturi deosebite în direcția clarificărilor terminologice, pentru compararea diferitelor abordări și, mai ales, pentru adaptarea conceptului de „calitate în educație“ la realitățile începutului de mileniu.

Cercetări recente³⁷ au definit **trei „valuri“** în definirea calității și, pe această bază, în conceperea sistemelor de asigurare a calității.

Primul val, apărut în anii '70, a fost numit al **„asigurării interne a calității“** („*internal quality assurance*“) care, în mod tradițional, leagă calitatea de **eficiența și eficacitatea proceselor interne** – mai ales privind predarea și învățarea. În acest context, calitatea educației se referă la atingerea obiectivelor educaționale îndeosebi în termeni de **rezultate ale elevilor**. Se considera că o creștere a calității se realizează, în mod automat, dacă se asigură mai multe resurse pentru educație și se îmbunătățesc viața școlară și procesele educaționale. Din această perspectivă, asigurarea calității mai cuprindea și eforturile de îmbunătățire a **mediului** de învățare și a **proceselor** educaționale, astfel încât obiectivele stabilite să fie atinse.

Din această perspectivă, pot fi definite **două abordări privind asigurarea calității**. Vom oferi, la fiecare, exemple de domenii și indicatori luați în considerare în procesul de asigurare a calității:

Prima abordare se referă la îmbunătățirea unor **componente-cheie** ale sistemelor și proceselor educaționale pentru a determina performanțe superioare.

- **Creșterea calității corpului profesoral:** dezvoltarea competenței generale a profesorilor (cunoașterea limbilor străine, utilizarea TIC, informare pedagogică etc.); dezvoltarea performanțelor profesionale ale corpului profesoral (noi strategii, metode și stiluri de predare, dezvoltarea auxiliarelor curriculare etc.).
- **Creșterea calității activității elevilor:** îmbogățirea experiențelor de învățare ale elevilor (noi strategii, metode și experiențe de învățare, interacțiunea cu alți elevi etc.); creșterea performanțelor elevilor (rezultatele academice, alfabetizare informațională, „cetățenie democratică” etc.).
- **Creșterea calității curriculumului:** intervenții asupra scopurilor și obiectivelor curriculare, asupra manualelor și auxiliarelor curriculare, asupra mediului de instruire etc.
- **Creșterea calității evaluării:** observare sistematică, evaluarea performanțelor elevilor, portofolii de evaluare, programe de examene etc.
- **Creșterea calității mediului educațional:** mărimea clasei, climatul social, nivelul și diversitatea capacităților elevilor, echipamente și condiții materiale, facilități pentru predare și învățare etc.

³⁷ Vezi Cheng, Y. C. (2001), a cărui concepție o prezentăm *in extenso*.

- **Creșterea calității managementului școlar:** proiectarea dezvoltării instituționale, dezvoltarea personalului, managementul curriculumului, relațiile umane, cultura școlii etc.
- **Creșterea calității pregătirii profesionale:** îmbunătățirea caracteristicilor profesionale personale (calificarea academică a profesorilor, experiența didactică, vârsta, stilurile cognitive, credințe și valori despre educație etc.); îmbunătățirea formării profesorilor la nivelul școlii (schimburi de experiență, predare în echipe etc.); îmbunătățirea formării externe a profesorilor (scopuri, obiective, conținuturi, design-ul cursurilor, organizarea programului de studiu, corpul profesoral etc.).

A doua abordare urmărește îmbunătățirea **relațiilor dintre componentele** sistemelor și proceselor educaționale, pornind de la premisa că optimizarea relațiilor va avea efecte directe asupra rezultatelor școlare. De exemplu:

- Relațiile optime între performanțele profesorilor, caracteristicile curriculare și mediul de învățare asigură o calitate sporită experiențelor de învățare ale elevilor.
- Relațiile optime între formarea inițială a profesorilor, abilitățile și calitățile personale preexistente ale profesorilor și dezvoltarea profesională de la nivelul școlii asigură o calitate sporită competențelor profesionale ale profesorilor.

Se poate observa că toate aceste componente și modele sunt cele vizate în mod sistematic de diferitele programe de reformă, inclusiv în România. De exemplu, proiectul de reformă a învățământului preuniversitar co-finanțat de Guvernul României și Banca Mondială a avut drept componente: curriculum, manuale, pregătirea profesorilor, management și finanțare, evaluare și dezvoltarea standardelor ocupaționale. La baza elaborării și implementării acestui proiect a stat tocmai presupusa legătură cauzală între dezvoltarea unei componente sau a relațiilor dintre componente și rezultatele școlare traduse prin performanțele elevilor.

Tot pe baza modelului „asigurării interne a calității” s-a dezvoltat și conceptul de „valoare adăugată” (explicat mai sus) ca măsură a calității: creșterea calității este determinată de **creșterea contribuției școlii, prin eforturi proprii și folosind mijloace specifice, la educația copiilor și tinerilor.**

Asigurarea calității exclusiv prin mijloace interne sistemului educațional a devenit insuficientă într-o societate cu tendințe evidente de globalizare. În primul rând, dezvoltarea spiritului civic a făcut ca utilizatorii de fonduri publice să fie nevoiți să dea socoteală contribuabililor în legătură cu utilizarea acestora. Pe de altă parte, procesele de descentralizare din majoritatea sistemelor școlare au făcut autoritățile publice locale responsabile pentru calitatea serviciilor educaționale și, în consecință, au început să facă presiuni pentru câștigarea controlului asupra școlii.

În al doilea rând, multe dintre reformele educaționale inițiate în anii '60 și '70, care s-au centrat pe îmbunătățirea diferitelor componente interne ale sistemului educațional și-au arătat limitele.

În fine, măsurile de asigurare a calității prin pârgii interne nu i-au mulțumit pe beneficiarii serviciilor educaționale. De exemplu, tot mai mulți angajatori au început să reproșeze școlii că absolvenții diferitelor forme și niveluri de învățământ nu sunt pregătiți pentru a face față cerințelor **reale** de la locul de muncă, chiar și în cazul absolvenților cu rezultate școlare foarte bune. Curând, a devenit evident că rezultatele școlare nu au valoare predictivă pentru succesul în societate și, în special, la locul de muncă.

Toate acestea, împreună cu trecerea la conceptul economic de calitate centrat pe client, au determinat **deschiderea** multor sisteme școlare spre nevoile, interesele și așteptările beneficiarilor serviciilor educaționale. A apărut astfel, începând cu anii '80, **al doilea val** de concepții privind asigurarea calității numit „**Asigurarea calității prin interfață**“ (engl.: „*interface quality assurance*“). Ca urmare, reformele anilor '80, sub influența noilor concepții manageriale apărute în acea perioadă, au insistat pe **eficiența externă** a educației și pe **adaptabilitatea** sistemelor educaționale la cerințele sociale și ale pieței.

Principiile de bază ale acestui nou val de reforme au fost:

- satisfacția** grupurilor de interes față de serviciile oferite – față de proces și față de produse – acesta fiind principalul indicator;
- calitatea managementului;
- competitivitatea pe piață;
- răspunderea publică**³⁸ a furnizorilor de servicii educaționale.

Mai mult, s-a constatat că acești indicatori sunt corelați: de exemplu, nivelul de satisfacție al beneficiarilor de servicii educaționale crește pe măsură ce instituțiile de educație sunt obligate să **răspundă** de activitatea depusă în fața acestor grupuri de interes. De aceea, acest „al doilea val“ a construit sisteme de asigurare a calității fundamentate pe **satisfacerea nevoilor grupurilor de interes și pe obligația instituțiilor școlare de a răspunde în fața acestora**.

Măsurile luate în acest sens vizau (printre altele): auto-evaluarea instituțională, utilizarea indicatorilor de calitate și a indicatorilor de excelență³⁹, urmărirea sistematică a satisfacției grupurilor de interes, raportarea în fața comunității, implicarea comunității și, mai ales, a părinților în conducerea școlilor, planificarea dezvoltării instituționale, finanțarea pe bază de rezultate etc. – toate vizând **îmbunătățirea proceselor interne pentru a satisface nevoile părților interesate**. Acest model s-a impus, de regulă, odată cu **descentralizarea sistemelor școlare** și, în special, odată cu trecerea finanțării educației în sarcina comunităților locale.

Și acest concept a dezvoltat mai multe **modele** de asigurare a calității:

Modelul centrat pe resurse (pe *input*): creșterea calității este determinată, pe termen scurt, de creșterea cantității și calității resurselor disponibile. Deci, asigurarea calității se axează pe **procurarea** acestor resurse. Acest model a dezvoltat indicatori cum ar fi: elevi / studenți selecționați, personal cu înaltă calificare, accesul la servicii și echipamente de înaltă calitate, scăderea raportului profesori / elevi, creșterea capacității de a procura resurse financiare

³⁸ Engl.: „*accountability*“.

³⁹ Engl.: „*benchmarks*“.

(indiferent de sursă) – în general fiind urmăriți indicatori „moșteniți“ din primul val, dar adaptați noului concept.

Modelul „satisfacției“ postulează că satisfacția grupurilor strategice de interes (mai ales a decidenților și finanțatorilor) este crucială pentru supraviețuirea școlii în comunitate. Deci, definiția calității se relativizează și mai mult, având în vedere că nevoile și expectațiile pot diferi de la o comunitate la alta.

Modelul „legitimității“ se bazează, așa cum sugerează și numele, pe obținerea de către școală a recunoașterii și legitimității în cadrul comunității, numai astfel putându-se obține resursele necesare. Legitimitatea se obține printr-o bună imagine a școlii în comunitate și prin răspunderea directă în fața acesteia. Ca urmare, obținerea legitimității (și, implicit, asigurarea calității) se asigură prin: construirea unui sistem de relații publice, printr-un marketing instituțional centrat pe punctele tari, prin respectarea valorilor și normelor morale ale comunității și prin orice altă măsură de sporire a reputației și statutului școlii în comunitate.

Modelul „organizației care învață“ consideră calitatea drept un concept evolutiv, care se modifică pe măsura schimbărilor sociale și care depinde de dezvoltarea și îmbunătățirea permanentă a practicilor, proceselor, a membrilor organizației și a rezultatelor educației. Asigurarea calității în acest model se realizează prin procese de învățare organizațională care au ca indicatori de bază: managementul strategic, planificarea bine fundamentată a dezvoltării, dezvoltarea personalului, conștientizarea nevoilor de dezvoltare a comunității, monitorizarea și evaluarea proceselor interne, „analiza mediului“, analiza de impact etc.

Modelul TQM (Managementul Calității Totale – engl.: *Total Quality Management*) definește calitatea ca un set de caracteristici, specifice „intrărilor“, „procesului“ și „ieșirilor“ specifice unei instituții educaționale, necesare pentru a oferi servicii care satisfac complet atât așteptările grupurilor strategice de interes interne, cât și pe cele ale purtătorilor de interes din afara sistemului. Chiar dacă se referă și la procesele interne, acest model este totuși unul de „interfață“, întrucât consideră că acestea nu sunt suficiente pentru a oferi un serviciu de calitate. Ca urmare, principalele caracteristici ale acestui model sunt: focalizarea pe interesele grupurilor strategice, îmbunătățirea permanentă a proceselor interne și dezvoltarea personalului. Într-un fel, acest model este sinteza tuturor celorlalte deja prezentate. Ariile-cheie pentru asigurarea calității sunt: conducerea (*leadership*), managementul personalului, managementul proceselor interne, sistemul informațional, planificarea strategică a calității, satisfacția grupurilor de interes interne și externe, rezultatele operaționale, performanțele educaționale ale elevilor, impactul asupra societății etc.

Este, credem noi, evidentă legătura dintre modelele prezentate până acum. De exemplu, „legitimitatea“ (model „de interfață“) se poate obține și ca rezultat al evitării problemelor și perturbărilor la nivelul organizației școlare (model „intern“ de asigurare a calității). Ca urmare, reformele educaționale cele mai recente au păstrat ce era de păstrat din modelele „primului val“ și au adăugat criterii, standarde și indicatori

„de interfață“ – sinteza fiind tentativă, evidentă în ultimul deceniu, de a „importa“ modelul TQM în sistemele educaționale⁴⁰.

Totuși, așa cum am mai menționat și cu alte prilejuri, sistemele educaționale funcționează într-un **mediu social „turbulent“**, a cărui mișcare este nu numai rapidă, ci și imprevizibilă, chiar ambiguă. Decidenții sunt tot mai des puși în fața nevoii de a redefini nu numai strategiile de reformă pe termen lung, ci chiar programele în curs, sub influența diferiților factori care nu au putut fi prevăzuți (de exemplu, influența Internetului) sau și-au pierdut direcția inițială de evoluție (de exemplu, factorii demografici sau politici).

Totodată, s-a constatat că satisfacția diferitelor grupuri de interes, răspunderea publică sau competitivitatea pe piața actuală a diferiților ofertanți de servicii educaționale nu constituie garanții ale **utilității** educației pentru noile generații. Angajatorii, dar și absolvenții, se plâng, în continuare că educația oferită nu asigură o integrare socială și profesională fără probleme.

Ca urmare, tot mai insistent, sub presiunea societății cunoașterii, a globalizării și a impactului noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, școala este „somată“ să răspundă la câteva întrebări-cheie:

Ce fel de educație oferă școala, având în vedere că nimeni nu poate ști cum va arăta societatea pentru care îi pregătim pe copii și tineri?

Care pot fi, în acest context, finalitățile și, mai ales, conținuturile educației?

Ce cunoștințe oferim copiilor și tinerilor, având în vedere rata extraordinară de perisabilitate a acestora?

Ne mai putem mulțumi cu ceea ce solicită grupurile de interes (așa cum presupun modelele de „interfață“ ale calității), având în vedere că și acestea sunt centrate pe prezent, iar multe comunități sunt conservatoare?

Ne mai putem permite o „școală muzeu“, orientată spre trecut, în care copiii și tinerii urmăresc evoluția societății și a cunoașterii în diferite domenii, dar care nu-i pregătește în niciun fel pentru prezent și, mai ales, pentru viitor?

Tentativele de a răspunde la aceste întrebări conturează un „al treilea val“ al concepțiilor despre calitate, denumit generic⁴¹ al „**calității pentru viitor**“. Noile modele, în curs de coagulare, vor trebui, în esență, să descrie cum arată o **educație relevantă nu numai pentru nevoile prezente, ci și pentru cele viitoare ale educabililor**. Deci, calitatea educației va trebui definită, pe lângă criteriile și indicatorii „interni“ și „de interfață“ și pe baza **relevanței obiectivelor, conținutului, practicilor și rezultatelor educației** pentru nevoile **viitoare** ale educabililor.

Acest nou concept are nevoie de o nouă bază teoretică, de o nouă **paradigmă conceptuală** care să refundamenteze **funcțiile educației** și care să aibă în vedere „**triplarea**“ **cadreului de referință** în funcție de care judecăm relevanța (și, implicit, calitatea) educației: „globalizarea“, „localizarea“ și „individualizarea“.

Astfel, se vorbește tot mai mult despre creșterea importanței **tuturor funcțiilor școlii**, mai ales cele care, identificate de mai mult timp, nu au fost suficiente sau în mod

⁴⁰ Vezi, mai jos, prezentarea modelelor calității.

⁴¹ În Cheng, Y. C. (2001).

conștient dezvoltate, la **toate nivelurile sociale** (individual, instituțional, comunitar, societal și internațional). Tabelul de mai jos⁴² sintetizează funcțiile școlii pentru nivelurile sociale menționate:

	Funcțiile tehnice și economice	Funcțiile socio-umane	Funcțiile politice	Funcțiile culturale	Funcțiile educaționale
Nivel individual	Dezvoltarea cunoașterii și formarea deprinderilor Educația pentru carieră	Dezvoltarea psihologică Dezvoltarea socială Dezvoltarea potențialului	Dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor civice	Aculturație Socializare pe baza valorilor, normelor și credințelor	Învățarea pentru a învăța și a se dezvolta Învățarea pentru a-i învăța și pentru a-i ajuta pe ceilalți Dezvoltarea profesională
Nivel instituțional	Școala – loc de viață Școala – loc de muncă Școala – furnizor de servicii	Școala – sistem / entitate socială Școala – sistem de relații interumane	Școala – loc de socializare politică ⁴³ Școala – loc de coalizare politică Școala – loc de dezbateri și critică politică	Școala – centru de transmitere și „reproducere” culturală Școala – loc de revitalizare și integrare culturală	Școala – loc pentru învățare și predare Școala – loc de diseminare a cunoașterii Școala – centru al schimbării și dezvoltării educaționale
Nivel comunitar	Servirea nevoilor instrumentale și economice ale comunității	Servirea nevoilor sociale ale comunității	Servirea nevoilor politice ale comunității	Servirea nevoilor culturale ale comunității	Servirea nevoilor educaționale ale comunității
Nivel societal	Furnizarea unei forțe de muncă de calitate Modificarea comportamentului economic Contribuție la structurarea forței de muncă.	Integrare socială Mobilitate socială / perpetuarea structurii de clasă Egalitate socială Selecția și alocarea resurselor umane Dezvoltare și schimbare sociale	Legitimare politică Menținerea și continuitatea structurii politice Promovarea democrației Facilitarea dezvoltării și reformelor politice	Integrare și continuitate culturale „Reproducere” culturală Producerea „capitalului cultural” Revitalizare culturală	Dezvoltarea profesiunilor din sectorul educației Dezvoltarea structurilor educaționale Diseminarea cunoașterii și a informației „Societatea care învață” („ <i>Learning society</i> ”)
Nivel internațional	Competitivitate internațională Cooperare economică	„Satul Global” Colaborare internațională Cooperare	Alianțe internaționale Înțelegere internațională	Apresiasi diversității culturale Acceptarea	Dezvoltarea educației globale Schimburi

⁴² Idem, p. 19.

⁴³ Engl. „*politics / political*” semnifică „distribuția și utilizarea puterii”.

	Comerț internațional Schimburi tehnologice Protecția mediului Distribuirea informației	socială Schimburi internaționale Eliminarea discriminărilor naționale / regionale / rasiale / de gen	Apărarea păcii / acțiuni anti - război Interese comune Eliminarea conflictelor	diferențelor culturale între țări / regiuni Dezvoltarea culturii globale	educaționale și cooperare educațională „Educația pentru lume“
--	---	---	--	--	---

Chiar dacă aceste funcții ale educației au fost considerate în vechea paradigmă educațională, ele sunt regândite din perspectiva relevanței pentru viitor. Astfel, de exemplu:

Funcțiile tehnice și economice se referă la contribuția sistemului educațional la dezvoltarea tehnică și economică la toate cele 5 niveluri avute în vedere. De exemplu, la nivel individual, educația trebuie să-l ajute pe educabil să supraviețuiască și să fie competitiv într-un mediu înalt tehnologizat, nu numai în țara de origine, ci oriunde în lume.

Având în vedere **funcțiile socio-umane**, școala trebuie să contribuie, în mod conștient, la dezvoltarea relațiilor sociale și a armoniei la diverse niveluri ale societății, inclusiv la nivel internațional.

Funcțiile politice ale școlii devin tot mai importante, având în vedere necesitatea tot mai evidentă a participării, voluntare și în cunoștință de cauză, a indivizilor, grupurilor și comunităților la conducerea societății și la dezvoltarea sistemelor de „gubernanță”⁴⁴, în condițiile unei tot mai mari diversități dar și ale unei tot mai strânse interdependențe.

Funcțiile culturale ale școlii trebuie să se concentreze pe promovarea valorilor în condițiile unei tot mai evidente diversități culturale.

Funcțiile educaționale ale școlii se vor concentra asupra menținerii, promovării și dezvoltării educației la toate nivelurile și în toate domeniile sociale. Nu întâmplător, conceptul de „învățarea pe tot parcursul vieții” („*life long learning*”) este, azi, completat cu „învățarea din toate situațiile și în toate domeniile vieții” („*life wide learning*”).

Extinderea funcțiilor educației rezultă din noua paradigmă educațională, care are la bază **un concept extins al naturii umane**: persoana umană se manifestă concomitent pe multiple planuri, ca persoană tehnologică, economică, politică, socială, culturală, care învață permanent și trăiește într-un sat global, înalt tehnologizat, bazat pe economia cunoașterii, dar, în același timp, multicultural.

În afara îmbogățirii funcțiilor școlii, **educația va trebui să facă față, prin mijloace specifice, triplării cadrelor de referință**: educația oferită va trebui să fie relevantă pentru fiecare **individ** în parte, pentru **comunitatea / societatea** în care acesta trăiește dar și pentru **tendențele globale** de dezvoltare. Această **triplă relevanță** afectează procesele de învățare și întreaga activitate școlară, exemplul cel mai la îndemână fiind învățarea la distanță prin Internet.

⁴⁴ Engl. „*governance*” – alt concept cu dificultăți de traducere în limba română.

Modificările aduse de această nouă paradigmă la nivelul învățării școlare sunt esențiale. În tabelul de mai jos⁴⁵ sunt prezentate caracteristicile învățării școlare în noua paradigmă, în comparație cu cea tradițională.

Noua paradigmă	Paradigma tradițională
<p>Învățare individualizată:</p> <p>Auto-orientată de către educabil Programe de studiu individualizate Profesorul facilitează și orientează învățarea Educabilul inițiază învățarea, având un rol activ</p> <p>Focalizare pe „cum să înveți“ Motivație intrinsecă și centrare pe recompense</p>	<p>Învățare reproductivă:</p> <p>Educabilul îl urmează pe profesor Programe de studiu standardizate Profesorul conduce procesul de învățare Educabilul primește educația, având un rol pasiv, de „receptor“.</p> <p>Focalizare pe „ce câștigi“ din educație Motivație externă și centrare pe evitarea pedepselor</p>
<p>Învățare „localizată“ și „globalizată“:</p> <p>Surse multiple de învățare – locale și globale Învățare „în rețea“ Învățare pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață Posibilități nelimitate de învățare prin deschidere față de dimensiunile locală și internațională ale educației: „întreaga lume este clasa în care învățăm”.</p>	<p>Învățare centrată pe școală:</p> <p>Profesorul este principala sursă de învățare Învățare separată a indivizilor Perioade limitate de studiu și realizate în instituții de educație Posibilități reduse prin limitarea învățării la experiențele oferite de școală (închiderea școlii)</p>

Am dori să accentuăm importanța **motivației**⁴⁶. Pentru a învăța pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață trebuie nu numai să știi cum, dar și să vrei, să-ți **placă** să înveți. De regulă, școala consideră că învățarea, educația, este utilă nu în sine, ci doar pentru a atinge niște scopuri exterioare procesului de învățare: învățăm pentru a ne integra în societate, învățăm pentru a profesa o meserie, învățăm pentru a fi recompensați cu note mari sau pentru a evita o pedeapsă. Dar, pentru a vrea să înveți toată viața trebuie să-ți placă însăși activitatea de învățare: înveți pentru că îți place să înveți și nu pentru a realiza ceva exterior procesului de învățare. De aceea, noua paradigmă insistă atât de mult pe acest concept de **învățare autocondusă și motivată intrinsec**.

Noua paradigmă educațională propune și un nou concept privind calitatea și rezultatele educației, cel de „**valoare creată**“ (amintit mai sus). Reamintim că, în timp ce valoarea adăugată este definită drept progres în realizarea obiectivelor stabilite, valoarea creată se referă la noi obiective și noi domenii abordate de către școală. O școală de calitate, în concepția „celui de-al treilea val“, este una care asigură rezultatelor educaționale obținute atât valoare adăugată, cât și valoare creată.

Pe această bază, se schimbă și modul în care se **asigură calitatea**. Noul sistem de asigurare a calității va trebui să răspundă la următoarele întrebări⁴⁷:

Cum se asigură **relevanța învățării, predării și vieții școlare** din tripla perspectivă menționată (individualizare – localizare – globalizare) ? Pentru a răspunde la această întrebare nu sunt suficienți indicatorii interni de calitate,

⁴⁵ După Cheng, Y. C. (2001), p. 23 – adaptat.

⁴⁶ Vezi Maehr, M, C. Midgley (1996).

⁴⁷ Cheng, Y. C. (2001), p. 26.

iar satisfacția grupurilor de interes poate fi măsura localizării, dar nicidecum a individualizării și globalizării.

Cum sunt **maximizate oportunitățile de învățare** oferite de către școală, având în vedere **multiplele fațete ale persoanei umane** (economică, tehnologică, politică etc.) – dincolo de necesitatea practică a optimizării proceselor interne și a mulțumirii grupurilor de interes ?

Cum este **facilitată și susținută învățarea autonomă** a educabilului ca activitate pe tot parcursul vieții? Orientările pe termen scurt pot asigura îmbunătățirea proceselor interne și satisfacția grupurilor de interes. Dar abordarea învățării ca activitate permanentă trece dincolo de această perspectivă și presupune o viziune strategică, pe termen lung, care poate intra în conflict cu orientările pe termen scurt susținute, adesea, din considerente electorale.

Cum își dezvoltă educabilii înșiși multiplele fațete ale personalității, valorificând oportunitățile oferite de către școală? Aici devine important modul în care educabilii sunt încurajați de către școală să preia inițiativa propriei dezvoltări, **inițiind** programe educaționale specifice: participarea educabililor la stabilirea obiectivelor educaționale și la dezvoltarea instituțională este un exemplu grăitor de „valoare creată“. Dar sunt oare cadrele didactice pregătite, profesional și ca mentalitate, pentru această participare?

Este evident că, în acest context, **conceptul de „calitate totală“ devine tridimensional**: un sistem comprehensiv de asigurare a calității va trebui să ia în considerare principii, criterii și indicatori specifici celor trei „valuri“ prezentate. El va cuprinde elemente de calitate internă, elemente de interfață, dar și de estimare a relevanței pentru viitor a educației oferite.

La prima vedere, conceptul de calitate propus poate părea utopic, având în vedere distanța – culturală dar și materială – care ne desparte de sistemele școlare care încearcă să-l aplice. Totuși îl susținem, având în vedere **două elemente**.

Pe de o parte, **pentru a ne putea integra efectiv în Uniunea Europeană**, trebuie să ne situăm, atât în ceea ce privește dezbaterile teoretice, cât și în privința măsurilor practice de reformă, la nivel de „ultimă generație“. Putem învăța foarte bine și din experiența altora, iar aplicarea unor modele desuete de reformă este evident contraproductivă: „cine nu învață din trecut riscă să-l repete“.

Pe de altă parte, acest concept este un argument în plus pentru **a trece de la gândirea pe termen scurt, care caracterizează politicile educaționale actuale, la o gândire strategică, pe termen lung**, împărtășită de grupurile majore de interes, inclusiv de toate forțele politice democratice și pro-europene.

Partea a II-a – Modele ale calității

Capitolul 4. Modele de management al calității

Dependența sistemelor de asigurare a calității de valorile promovate de o societate la un anumit moment dat al evoluției sale ne conduce spre o concluzie evidentă: nu există și nu pot exista sisteme „universale“ de asigurare a calității, pentru că nu există și nu poate exista un concept unic al calității, ci doar principii generale care se aplică sistemelor de management al calității și proceduri standardizate. De aceea, considerăm **conceperea unor astfel de sisteme și proceduri de asigurare a calității drept rezultat al unei opțiuni sociale, bazate pe o anumită cultură, dar și pe o viziune strategică foarte clară, care să stabilească direcțiile optime de dezvoltare a sistemului școlar**. Această strategie trebuie să precizeze foarte clar opțiunile strategice – cum sunt, de exemplu, cele legate de „dilemele“ prezentate anterior.

În absența unor astfel de opțiuni explicite, vom putea construi sisteme și proceduri de asigurare a calității, dar **nu vom ști niciodată** ce înseamnă, de fapt, calitatea. De exemplu, ce este mai important pentru a avea o „educație de calitate“:

Numărul de elevi „olimpici“ sau progresul elevilor în situație de risc educațional?

Reușita la examenul de bacalaureat sau procentul elevilor care își continuă studiile?

Numărul de calculatoare existente în școală sau timpul individual de acces la Internet al fiecărui elev?

Existența profesorilor cu gradul I sau nivelul de satisfacție a elevilor față de profesorii existenți?

Respectarea curriculumului național sau diversitatea curriculumului la decizia școlii?

Fără existența unor principii clare, stabilite la nivel național și împărtășite de principalele grupuri de interes și actori educaționali, nu vom putea spune niciodată dacă există, într-adevăr, un progres al calității educației oferite.

Consecința directă a dependenței sistemelor de calitate de valorile sociale este **imposibilitatea transferării sistemelor de management și de asigurare a calității dintr-un sistem școlar în altul**. Putem adopta proceduri agreeate la nivel internațional (de exemplu cele propuse de ISO), ne putem inspira din ce au făcut alții, putem beneficia de experiența sistemelor școlare în care asigurarea calității a devenit o practică obișnuită, dar nu putem prelua, ca atare, un **întreg** sistem de asigurare a calității. Este nevoie de o **strategie națională** în acest sens, care să pornească de la niște **valori și principii** explicite, care să fie **operaționalizate** în **sisteme, indicatori, standarde și proceduri** specifice, pentru toate nivelurile sistemului școlar – național, regional / județean, local, unitate școlară.

Mai mult decât atât, având în vedere inevitabila **descentralizare** a sistemului de învățământ, actorii educaționali locali vor trebui implicați în managementul calității și, ca urmare, vor exista, pe lângă sistemul național, sisteme de indicatori și proceduri privind calitatea educației dezvoltate la nivel **local**.

Având în vedere cele de mai sus, în acest capitol vom oferi, doar cu valoare de exemplu, câteva sisteme de concepte, principii, standarde și indicatori privind managementul și asigurarea calității, precum și o serie de practici în domeniu. Dar, repet, asigurarea calității este o problemă de **opțiune** și, în primul rând, de **opțiune de politică educațională**.

Orice model al calității am adopta, se impune **definirea serviciului educațional**, care sunt elementele lui specifice, prin ce se deosebește el de celelalte servicii. Există numeroase tentative de definire, dar și la fel de multe neclarități și confuzii, care îngreunează foarte mult dialogul și dezbateră pe tema calității educației, dar și dezvoltarea sistemelor de calitate.

Trebuie să subliniem de la început faptul că **școala nu este o fabrică, iar educabilul și, cu atât mai mult educația, nu sunt produse**. Dacă nu este un produs, atunci educația este un **serviciu** oferit de instituții specializate. Aici trebuie făcută prima distincție, întrucât „calitatea produselor“ se diferențiază fundamental de „calitatea serviciilor“:

serviciile sunt oferite, de regulă, direct **utilizatorilor ultiți** (produsele ajungând, de obicei, la beneficiari prin intermediari) și nu pot fi separate de persoana care le livrează; **ca atare, școala nu poate fi separată de profesori, iar calitatea școlii este văzută aproape exclusiv prin prisma profesorilor: degeaba există management performant, dacă profesorii se poartă necorespunzător cu elevii și cu părinții;**

ca urmare, în timp ce la produse principalele **cauze ale calității scăzute** sunt materiile prime cu defecte, proiectarea greșită și nerespectarea specificațiilor (a procedurilor) în procesul de fabricare, la servicii lipsa de calitate este atribuită, de regulă, direct „resursei umane“, comportamentului și atitudinilor necorespunzătoare ale angajaților – mai ales a **celor care livrează direct serviciul; de aici, rezultă și importanța maximă care trebuie acordată pregătirii profesorilor – ca interfață între școală și beneficiarii direcți;**

timpul este un element mult mai important pentru livrarea unui serviciu decât a unui produs și, totodată, **serviciul este consumat „pe loc“**; ca urmare, controlul ulterior al calității („inspecția“) este tardiv și, de multe ori, inutil: un absolvent needucat nu poate fi „reparat“ ca urmare a unei inspecții...;

la fel, pentru servicii **nu poate exista o îmbunătățire ulterioară** prin „service“: o mașină proastă poate fi reparată, dar o oră proastă rămâne o oră proastă, oricât sânge rău ne-am face...; dacă ai terminat o școală proastă, „repararea“ propriei educații este destul de dificilă (dacă nu imposibilă);

livrarea efectivă a serviciului este realizată de **angajații cei mai „de jos“** – deci cei mai slab calificați și mai prost plătiți – în timp ce managerii nu au contact direct cu clienții (directorul restaurantului nu servește la masă, iar în școală, de regulă, directorii sunt degrevați de ore); aceasta face ca, în domeniul serviciilor educaționale, **formarea continuă a profesorilor, în strânsă legătură cu locul concret de muncă, să aibă o importanță crucială;**

serviciul, spre deosebire de produs, **este adesea „intangibil“** și, ca urmare, este foarte dificilă descrierea lui pentru client; de exemplu, cum putem descrie unui părinte „educația de calitate“ pe care o putem oferi copilului lui care urmează clasa I?

din același motiv, **este foarte dificilă măsurarea productivității și a rezultatelor**, deci și elaborarea unor indicatori cantitativi; de exemplu, nu întotdeauna numărul clienților este și o garanție a calității (în școală, de exemplu, cu cât clasa este mai mare cu atât se consideră că scade calitatea actului didactic); ca urmare, crește importanța indicatorilor calitativi: politețea, grija pentru client, calmul și răbdarea trec pe primul plan;

din același motiv, **indicatorii cantitativi** (fundamentați pe „valori medii“) **nu sunt întotdeauna relevanți** pentru evaluarea calității (existând variații – abateri – foarte mari): se știe, de exemplu, că diferența de performanță între elevii unei clase este adesea mult mai mare decât cea între școli;

mai mult decât atât, **clientul apreciază calitatea serviciului prin raportare la propriile așteptări** care au, de multe ori, un grad mare de subiectivitate și specificitate; ca atare, va fi foarte greu de convins un client nemulțumit că serviciile oferite pot fi îmbunătățite; de exemplu, în școală, reputația joacă un rol adesea mai important decât rezultatele efectiv obținute.

Rezultatul serviciului educațional este, de fapt, **educația înțeleasă ca valoare pentru cel care învață**: ce anume are educabilul în plus la terminarea unui an / ciclului școlar etc., față de situația inițială. Ca urmare, **calitatea superioară a educației înseamnă o mai mare „valoare adăugată și creată“**, plusul respectiv fiind determinat cu certitudine de activitatea școlară și nu de alți factori (dezvoltarea naturală biologică sau fiziologică, alte surse de educație – familia, mass media – etc.).

În consecință, **educabilii sunt clienții / beneficiarii externi primari ai serviciilor educaționale**, părinții acestuia sunt clienții / beneficiarii secundari, iar piața muncii, angajatorii, societatea în ansamblu, reprezintă clienții / beneficiarii terțiari. Personalul școlii, mai ales personalul didactic reprezintă „clienții interni“ (mai ales din perspectiva TQM și a modelelor asociate, care vor fi prezentate mai jos).

Trebuie subliniat, de asemenea, faptul că **realizarea cu succes a produsului nu se poate realiza fără participarea educabilului în procesul de învățare**. Din această perspectivă:

„**învățarea**“ este mai înrudită cu cercetarea și dezvoltarea decât cu un proces de asamblare – liniar și algoritmic; încercările de a organiza și conduce cercetarea și dezvoltarea în stilul unei linii de asamblare, s-au dovedit dezastruoase;

„**predarea**“ este înțeleasă mai mult ca **management decât ca simplu control**; ca atare, orice proces de educație trebuie făcut pentru că așa are nevoie clientul / beneficiarul și nu pentru că „așa trebuie“ / „așa mi se cere“ / „așa vrea inspectorul“.

4.1. Managementul calității – abordarea ISO

Construirea unui sistem de **management al calității** urmează definirii conceptului și a procedurilor de asigurare a calității, el asigurând transformarea teoriei și a principiilor în acțiune efectivă.

Sistemele de management al calității sunt definite drept **totalitatea procedurilor privind asigurarea calității care însoțesc conceperea, dezvoltarea și livrarea unui anumit produs sau serviciu**. Această definiție preia abordarea Organizației

Internaționale pentru Standardizare în domeniul managementului calității. Abordarea ISO este cea mai cunoscută, iar principiile de management al calității (pe care le prezentăm mai jos, cu adaptările și comentariile de rigoare) se aplică tuturor instituțiilor și organizațiilor (inclusiv de educație) care solicită certificare în conformitate cu standardele din „familia ISO 9000”⁴⁸. Spre deosebire de alte standarde, cele din „familia 9000” nu se referă la produse sau servicii, ci la **managementul** organizației. Pornind de la misiunea ISO⁴⁹, scopul declarat al sistemului de calitate promovat prin aceste standarde este **creșterea satisfacției clientului prin dezvoltarea unui management care să asigure realizarea unor produse conforme cu specificațiile** (deci, prin eliminarea neconformităților) – de la proiectarea produsului / serviciului până la livrarea acestuia. Pe scurt, standardul cere managerilor **să spună ceea ce fac** – să-și formalizeze activitatea prin proceduri documentate –, **să facă ceea ce spun că fac** – să asigure respectarea procedurilor la nivelul organizației – și **să probeze aceste lucruri unei terțe părți** – deci, să-și certifice sistemul de management al calității printr-o evaluare externă realizată de „un organism de terță parte” acreditat.

Ca urmare, cele mai importante activități subsumate acestui sistem al calității îl reprezintă **proiectarea** sistemului de calitate (formalizarea activităților esențiale ale organizației și a procedurilor aferente), **controlul** calității (care se referă, cu precădere la constatarea conformității activităților realizate efectiv cu procedurile planificate și reducerea constantă a neconformităților) și **certificarea** (realizată printr-un proces laborios de inspecție de către un organism independent).

Standardele ISO din domeniul calității își au originea în standardele britanice BS 5750 și au fost adoptate, de către Organizația Internațională pentru Standardizare (ISO), forma actuală datând din 2000.

Credem că principala contribuție a acestor standarde o reprezintă principiile managementului calității, care, respectate, pot genera încredere (dar nu și certitudinea!) că produsele / serviciile oferite sunt de calitate – oricum am defini-o. În viziunea ISO, aceste principii sunt⁵⁰:

1. **Focalizarea pe client:** toate organizațiile depind de clienții lor și, ca atare, trebuie să le înțeleagă nevoile curente și de viitor, trebuie să le îndeplinească cererile și să le depășească așteptările. Aplicarea acestui principiu înseamnă, de regulă:

Cercetarea și înțelegerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor – prin studii sistematice privind nevoile educaționale la nivel național și al diferitelor

⁴⁸ „Familia de standarde ISO 9000” s-a dezvoltat continuu. Între elementele constituente sau asociate, putem enumera standardele: ISO 9000/2000 – *Sisteme de Management al calității. Principii fundamentale și vocabular*; ISO 9001/2001 – *Sisteme de Management al calității. Cerințe*; ISO 9004/2001 – *Sisteme de management al calității. Linii directoare pentru îmbunătățirea performanțelor*; ISO 10015/2000 – *Managementul calității. Linii directoare pentru instruire*; ISO IWA 2/2003 – *Sistemul de management al calității. Ghid pentru aplicarea ISO 9001/2000 în educație*; ISO 19011/2003 – *Ghid pentru auditarea sistemelor de management al calității și/sau al mediului*; ISO 17024/2004 – *Evaluarea conformității. Cerințe generale pentru organisme de certificare personal*.

⁴⁹ ISO este o federație de organisme naționale de standardizare care urmărește, prin adoptarea unor standarde comune, recunoscute pe plan internațional, să promoveze dezvoltarea standardizării și a activităților conexe pentru a facilita schimburile internaționale de bunuri și servicii.

⁵⁰ www.iso.org – Standardul ISO 9000 – *Principii fundamentale și vocabular*. Pentru fiecare principiu, prezentăm și modalitățile în care credem că acesta poate fi respectat în domeniul serviciilor educaționale.

segmente populaționale. Aceste studii trebuie întreprinse de instituții specializate, care dispun de metodologia necesară.

Asigurarea legăturilor între obiectivele organizației și nevoile și așteptările beneficiarilor. Toate organizațiile școlare și toate celelalte organizații care aparțin sistemului de învățământ, indiferent de nivel, trebuie să-și definească scopurile și obiectivele din proiectele de dezvoltare instituțională pornind (și) de la nevoile concrete identificate.

Comunicarea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor la toate nivelurile organizației. Aceasta ar implica un permanent schimb de informații privind nevoile de educație între componentele sistemului școlar – de exemplu între grădiniță și școlile generale, între acestea din urmă și licee, între toate instituțiile școlare și furnizorii de programe de formare continuă și de educație a adulților etc.

Măsurarea satisfacției beneficiarilor și acțiuni specifice determinate de rezultatele obținute. În prezent, nu există decât câteva studii și anchete care evaluează satisfacția beneficiarilor direcți și indirecti față de serviciile educaționale oferite.

Relații sistematice cu beneficiarii – prin departamentele sau serviciile de relații publice. În prezent nu există decât extrem de puține unități școlare în care există structuri sau persoane care să aibă aceste funcții alocate în mod explicit.

Asigurarea unui echilibru între satisfacerea nevoilor beneficiarilor și nevoile altor părți interesate – aici ar fi de (re)discutat, de exemplu, cât din curriculumul din „școala de arte și meserii“ poate fi impus de partenerii sociali (în special angajatorii), cât reprezintă „cultura generală“, cât este la dispoziția școlii, cât dezvoltă competențe generale și cât pe cele specifice etc.

Un sistem de asigurare a calității nu poate fi conceput fără a lua în considerare realizarea funcțiilor de marketing și de relații publice la nivelul tuturor formelor și instituțiilor de educație. Întrucât acestea nu există sau există în stadiu embrionar, conceperea unui sistem de management al calității înseamnă, în primul rând, **construirea și/sau desemnarea structurilor organizaționale care vor îndeplini funcțiile de cercetare-dezvoltare, marketing și relații publice la toate nivelurile sistemului educațional.**

2. **Conducerea („leadership“).** Conducătorii reali, **liderii**, sunt cei care asigură unitatea scopurilor și direcția de evoluție a organizației. Ei trebuie să creeze și să mențină un mediu intern propice participării tuturor celor interesați și realizării obiectivelor organizaționale. Aplicarea acestui principiu ar însemna:

Considerarea nevoilor tuturor părților interesate – beneficiari, angajați, furnizori, finanțatori, comunitățile locale și societatea în întregul ei. Aceasta presupune completarea orientării „interne“ a comunicării (cu precădere ierarhică și mai ales în interiorul sistemului școlar) cu cea adresată altor grupuri interesate ale căror nevoi vor fi luate în seamă la conceperea politicilor și strategiilor educaționale.

Stabilirea unei viziuni clare asupra viitorului organizației școlare (și al oricărei organizații parte a sistemului) – prin politici educaționale, strategii și programe clare de dezvoltare. În acest sens, este important ca toate documentele strategice să fie cunoscute la toate nivelurile sistemului școlar pentru a putea fi aplicate în litera și spiritul lor.

Fixarea unor scopuri și obiective stimulative – semnificative pentru interesele grupurilor de interes și cu consecințe practice directe asupra dezvoltării instituționale și personale a actorilor educaționali. De exemplu, va fi foarte clar prezentat impactul introducerii noilor tehnologii informaționale și comunicaționale nu numai asupra procesului educațional în sine, ci și asupra șanselor de a găsi un loc de muncă bine plătit (elevii și părinții fiind direct interesați), asupra capacității de a rezolva problemele de la locul de muncă (cu referire la nevoile angajatorilor), asupra participării la viața publică (autoritățile publice locale fiind direct interesate) etc. Numai corelând obiectivele cu nevoile concrete identificate poate fi asigurată implicarea efectivă a grupurilor de interes în punerea în operă a politicilor și strategiilor educaționale.

Susținerea unui sistem de valori și a unei culturi care promovează echitatea, moralitatea și cinstea la toate nivelurile organizației printr-un sistem clar de norme deontologice. În acest sens, ar fi necesare elaborarea și promovarea codurilor deontologice pentru diferite categorii de personal din învățământ.

Clădirea încrederii și eliminarea fricii – unde există frică și neîncredere există date false și „dubla gândire“ (deci decizii luate pornind de la dorințe, și nu pe baza cunoașterii realității).

Oferirea personalului unor resurse suficiente, unei formări adecvate și unei libertăți suficiente pentru ca acesta să-și poată îndeplini în mod responsabil atribuțiile de serviciu.

Încurajarea și recunoașterea publică a contribuțiilor individuale și/sau instituționale la rezolvarea problemelor și dezvoltarea organizațională.

Acest principiu stabilește necesitatea clarificării viziunii, politicilor și strategiilor de dezvoltare a sistemului educațional și, concomitent, la dezvoltarea unei culturi organizaționale care să încurajeze transparența și participarea tuturor grupurilor de interes la definirea țăintelor strategice. Aceasta presupune **dezbaterea publică, sub toate formele**, a măsurilor de reformă și a documentelor strategice, prezentând inclusiv opinii și argumente contrare celor susținute în mod oficial⁵¹ și, pe această bază, definitivarea unei strategii de dezvoltare a educației pe termen lung, care să obțină acordul majorității forțelor politice și partenerilor sociali, dar care, în același timp, să reflecte valorile și tendințele europene.

3. **Implicarea oamenilor.** Oamenii care funcționează la diferitele niveluri ale organizației (profesori, directori, inspectori, dar și elevi sau părinți) sunt **esența** oricărei organizații și de implicarea lor depinde modul în care își folosesc competențele în beneficiul organizației. Aceasta presupune că:

Oamenii cunosc și își înțeleg locul și rolul în cadrul sistemului școlar.

Oamenii cunosc constrângerile referitoare la propria activitate.

Oamenii recunosc și acceptă răspunderea proprie în realizarea obiectivelor organizației.

Oamenii își auto-evaluează performanțele în funcție de scopurile și obiectivele stabilite.

⁵¹ Se pot vedea, ca exemplu în acest sens, concluziile consultării diferitelor grupuri de interes în legătură cu reforma în educație în curs în Irlanda de Nord, pe site-ul **oficial** al Departamentului de Educație al Irlandei de Nord – www.deni.gov.uk.

Oamenii caută în mod activ oportunități pentru dezvoltarea propriei cunoașteri, experiențe și competențe.

Oamenii împărtășesc liber cunoașterea și experiența lor.

Oamenii discută liber problemele care apar în activitatea profesională.

Este clar faptul că un serviciu de calitate nu se poate realiza fără un personal care se implică efectiv în rezolvarea problemelor profesionale. Nu putem vorbi de calitate fără ca oamenii să se simtă responsabili pentru asigurarea ei. Ca urmare, este necesară **dezvoltarea și transparentizarea comunicării interne, precum și clarificarea diferitelor roluri și responsabilități în privința asigurării calității educației** – inclusiv rolul părinților și cel al administrației locale. Totodată, trebuie stimulate, inclusiv prin pârghii financiare, **formarea și dezvoltarea profesională, participarea școlii la rezolvarea problemelor comunitare, dezbaterea deschisă și asumarea problemelor școlii de către decidenți, dezvoltarea instituțională conștientă și susținută**. În al treilea rând, este absolut necesară construirea unui sistem de **răspundere publică** în privința educației. În prezent, neștiind cine este răspunzător și pentru ce, performanțele deosebite sunt asumate de toată lumea, în schimb “vina” pentru nerealizări este pasată.

4. **Abordarea procesuală.** Un rezultat dorit nu poate fi atins decât dacă activitățile și resursele necesare sunt abordate în mod unitar. Pentru aceasta sunt necesare:

definirea sistematică și precizarea activităților care duc la atingerea unui anumit obiectiv;

stabilirea clare a responsabilităților și a răspunderii pentru activitățile esențiale;

analiza și identificarea competențelor necesare pentru realizarea fiecărei activități;

identificarea legăturilor între activitățile desfășurate în interiorul fiecărei subcomponente organizaționale și între aceste subcomponente;

focalizarea asupra resurselor și metodologiei necesare realizării activităților-cheie;

evaluarea implicațiilor, a riscurilor și impactului fiecărei activități desfășurate asupra beneficiarilor, furnizorilor și altor părți interesate.

Construirea sistemelor de asigurare a calității presupune, de asemenea, ca o condiție prealabilă, „**raționalizarea**“ **structurilor organizaționale, clarificarea și alocarea clară a responsabilităților și resurselor pentru fiecare activitate și, totodată, în condiții de penurie, realocarea resurselor** spre activitățile considerate ca esențiale pentru atingerea obiectivelor stabilite. Totodată, este necesară **evaluarea consecințelor previzibile ale fiecărei măsuri luate în toate planurile** (educațional, managerial, financiar, normativ etc.) și pentru toți cei afectați. De exemplu, ce implicații ar avea introducerea studiului unei noi limbi străine pentru bugetul familiilor elevilor, pentru bugetul educației, pentru editurile care publică manuale și materiale auxiliare, pentru personalul școlii, pentru orarul școlii etc.

5. **Abordarea managerială sistemică.** Identificarea, înțelegerea și managementul proceselor din perspectivă sistemică. Aceasta presupune:

structurarea sistemului, prin proceduri specifice de „design organizațional“, astfel încât obiectivele organizației să fie atinse în cel mai eficient mod posibil;

înțelegerea legăturilor între procesele interne și (sub)sistemele care le realizează;

abordări structurale și măsuri sistematice în direcția integrării și armonizării proceselor interne – de exemplu, privind armonizarea curriculară între ciclurile școlare;

oferirea unei mai bune înțelegeri a rolurilor și responsabilităților necesare atingerii obiectivelor și, prin aceasta, pentru depășirea barierelor interdepartamentale;

înțelegerea capacității organizaționale și stabilirea constrângerilor privind resursele înainte de începerea acțiunii propriu-zise;

stabilirea limitelor (privind resursele materiale, umane, de timp etc.) între care se vor desfășura activitățile specifice;

îmbunătățirea permanentă a sistemului prin măsurare și evaluare.

Este absolut necesară o **viziune sistemică** asupra educației care să se reflecte nu numai prin politici, strategii și planuri operaționale, ci și **printr-o bună comunicare inter-departamentală, prin structuri clare de comunicare, decizie și raportare**. De asemenea, se impune o **pregătire managerială** consistentă și unitară pentru toate funcțiile de conducere din sistem. Totodată, este necesar un **sistem transparent și obiectiv de urmărire și evaluare a eficacității și eficienței educației, mai ales privind modul de cheltuire a fondurilor publice**.

6. **Îmbunătățirea continuă** a performanțelor organizaționale trebuie să fie un obiectiv permanent. Acest lucru se realizează prin:

abordarea holistică, globală a dezvoltării organizaționale;

formarea actorilor educaționali în privința metodelor și instrumentelor utilizate în procesul de dezvoltare instituțională și de îmbunătățire continuă a activității și vieții școlare;

stabilirea de către fiecare membru al organizației a unor obiective personale privind dezvoltarea și îmbunătățirea continuă, consistente cu cele ale dezvoltării organizaționale și cu dezvoltarea sistemului școlar în ansamblu;

stabilirea unor scopuri clare privind măsurarea și evaluarea dezvoltării și îmbunătățirii continue;

recunoașterea și recompensarea îmbunătățirilor / dezvoltărilor realizate.

Dezvoltarea, schimbarea, îmbunătățirea continuă (prin „valoare adăugată“ și „valoare creată“) vor trebui să devină **scopuri fundamentale pentru toate structurile și persoanele care funcționează în cadrul sistemului educațional**. În acest scop vor fi stabilite **obiective clare de dezvoltare / schimbare pentru toate nivelurile de educație și pentru toate tipurile de instituții educaționale pornind de la politicile și strategiile naționale, regionale și locale privind dezvoltarea învățământului**. De asemenea, este necesară elaborarea unor instrumente de monitorizare și evaluare a schimbărilor realizate: în prezent, există criterii, indicatori, instrumente pentru monitorizarea și evaluarea **funcționării** instituțiilor educaționale, dar nu și privind **dezvoltarea** acestora. Mai mult decât atât, este încurajată concentrarea activității manageriale pe funcționarea fără

probleme a unităților școlare, neglijându-se dezvoltarea lor: de exemplu, cele mai multe proiecte de dezvoltare instituțională au un caracter formal, de document administrativ, nu sunt cunoscute și, cu atât mai puțin, însușite de grupurile strategice de interes.

7. **Abordarea factuală a procesului decizional.** Deciziile efective se bazează pe analiza datelor și informațiilor disponibile. Acest lucru presupune:
 - asigurarea unor date și informații corecte și credibile;
 - accesibilizarea datelor și informațiilor pentru toți cei care au nevoie de ele;
 - analizarea datelor și informațiilor cu metode statistice valide;
 - luarea deciziilor pe baza analizei datelor factuale, în echilibru cu experiența și intuiția.

Este aproape de la sine înțeles faptul că un sistem de asigurare a calității presupune un **sistem informațional eficient, robust și care oferă informații relevante în timp real**. De asemenea, este absolut necesar **feedbackul informațional dinspre centru spre nivelurile regional și local**: fiecare inspectorat școlar, fiecare unitate școlară are dreptul să cunoască poziția lor (privind principalii indicatori de calitate) în raport cu alte organizații de același tip. De exemplu, în Anglia și Olanda fiecare unitate școlară primește la începutul anului o broșură în care sunt evidențiate, pe de o parte, situația școlii în raport cu media națională la principalii indicatori ai sistemului de învățământ și, pe de altă parte, evoluția acestor indicatori la nivel național și al unității școlare.

8. **Relații reciproc avantajoase între furnizori și beneficiari.** O organizație și furnizorii ei sunt interdependenți, iar avantajul reciproc întărește capacitatea instituțională de a crea valoare. Aceasta presupune:
 - stabilirea unor relații echilibrate cu partenerii, privind beneficiile pe termen scurt și cele pe termen lung;
 - punerea în comun cu partenerii a resurselor și expertizei disponibile;
 - identificarea și selectarea unor furnizori-cheie;
 - comunicare clară și deschisă cu partenerii;
 - împărtășirea informațiilor și planurilor de viitor;
 - realizarea unor activități comune de dezvoltare și îmbunătățire a activității;
 - încurajarea și recunoașterea realizărilor și îmbunătățirilor realizate de către parteneri.

Este clar faptul că sistemul educațional trebuie să devină unul deschis. Este, de asemenea, foarte clar, că sistemul educațional este în același timp „furnizor“ (de forță de muncă, de cetățeni, de expertiză, de cultură etc.) dar și „beneficiar“ (al instituțiilor de formare a profesorilor, al fondurilor publice alocate la nivel central și local, al materialelor educaționale create etc.). **Deschiderea, comunicarea complexă și motivarea tuturor partenerilor** – de la autorități publice, la editorii de manuale și furnizorii de „corn și lapte“ – pentru realizarea scopurilor strategice ale educației, sunt, de asemenea, condiții ale creării unui sistem eficient de asigurare a calității.

În concluzie, putem afirma că introducerea unui sistem de management al calității din perspectiva modelului ISO 9000 este condiționată de o serie de **pași premergători** care presupun:

- construirea și / sau desemnarea structurilor organizaționale care vor îndeplini funcțiile de cercetare-dezvoltare, marketing și relații publice la toate nivelurile sistemului educațional;
- clarificarea și promovarea viziunii, politicilor și strategiilor privind dezvoltarea sistemului educațional;
- încurajarea participării tuturor grupurilor de interes la definirea țințelor strategice – prin dezbateră publică, sub toate formele, a măsurilor de reformă și a documentelor strategice;
- definitivarea unei strategii și programe concrete de dezvoltare a educației pe termen lung, care să obțină acordul majorității forțelor politice și partenerilor sociali, dar care, în același timp, să reflecte valorile și tendințele europene;
- analiza structurilor de comunicare, decizie și raportare și clarificarea diferitelor roluri și responsabilități în sistem (inclusiv în privința asigurării calității educației);
- analiza consecințelor previzibile – prin studii de fezabilitate – și a consecințelor reale – prin studii de impact – pentru toate schimbările majore preconizate;
- stimularea, inclusiv prin pârghii financiare, a formării și dezvoltării profesionale a personalului din educație;
- stimularea, inclusiv prin pârghii financiare, a participării școlii la rezolvarea problemelor comunitare;
- introducerea unui sistem de finanțare care stimulează răspunderea unităților școlare și care recompensează procurarea resurselor extrabugetare;
- introducerea unui sistem de autoevaluare și evaluare instituțională pe baza unor criterii naționale de acces, echitate, calitate și eficiență;
- stimularea, inclusiv prin pârghii financiare, a conceperii, negocierii și implementării, împreună cu grupurile strategice de interes, a planurilor de dezvoltare instituțională pentru instituțiile școlare, la nivel județean și la cel național (pe tipuri de unități școlare și / sau niveluri de învățământ);
- deschiderea sistemului informațional spre unitățile școlare spre alți utilizatori de bază (autoritățile locale, asociații ale părinților, angajatori etc.).

Pe baza acestor principii, organizația interesată poate implementa un sistem de management al calității în urma căruia să capete certificarea ISO 9000. De remarcat că implementarea acestui sistem are, ca prime etape, înainte chiar de a obține informațiile despre sistemul ISO 9000, **identificarea țințelor / scopurilor de atins și identificarea așteptărilor principalelor grupuri de interes** față de produsul / serviciul respectiv. Deci, prima etapă este „politică“, de **elaborare / revizuire** a strategiilor și politicilor organizației sau domeniului respectiv, iar a doua, „culturală“ – de cunoaștere a așteptărilor părților de interes față de produsul / serviciul respectiv. Fără aceste etape, chiar și în accepțiunea orientată pe proceduri a ISO, nu putem vorbi de sisteme de management al calității.

Cea de-al doilea element pe care îl considerăm important în „filosofia“ standardelor din „Familia 9000“, alături de principiile calității, îl reprezintă conceptul de „**procedură**“. Procedura reprezintă o succesiune **formalizată** (de regulă scrisă) de

operațiuni care, realizate în ordinea stabilită și în condiții precis determinate, vor duce **întotdeauna** la același rezultat. Operațiunile (care sunt părțile componente ale procedurii) pot fi activități, decizii, sarcini, procese, calcule, produse etc. Procedurile formalizate sunt absolut necesare pentru că asigură, printre altele:

Garantarea obținerii unui **rezultat constant**. De exemplu, o procedură de notare ar trebui să garanteze atât obiectivitatea notării, cât și ritmicitatea acesteia.

Creșterea **eficienței și a productivității** – în timp, se poate obține procedura care duce la realizarea obiectivelor cu un consum cât mai mic de resurse (inclusiv de timp). De exemplu, o procedură cunoscută de abordare a situațiilor de urgență – cutremur, incendiu etc. – garantează scăderea timpului de reacție și diminuarea pagubelor (în primul rând umane).

Stabilirea clară a **atribuțiilor**, dar și a **răspunderii** fiecărei persoane sau departament instituțional în realizarea unei anumite activități. De exemplu, o procedură de înregistrare a documentelor, pe lângă optimizarea circuitului de comunicare instituțională, arată și cine este răspunzător dacă informația nu ajunge, în timp util, la destinatar. Alt exemplu: dacă în cadrul serviciilor medicale de urgență nu se respectă protocolul de resuscitare și pacientul moare, nerespectarea procedurii respective reprezintă o „culpă medicală“.

Există **șase activități** pentru care standardul ISO 9001: 2000 impune existența unor proceduri documentate: controlul⁵² documentelor, controlul înregistrărilor, auditul intern, controlul neconformităților, acțiuni corective și acțiuni preventive. Pornind de la principiile enunțate și după ce există proceduri documentate (a căror respectare sau nerespectare poate fi dovedită), cel puțin pentru activitățile esențiale și pentru cele precizate mai sus, deci în momentul în care aceste probleme conceptuale și principiale sunt rezolvate, se poate trece la construirea sistemelor de management al calității conform Standardului ISO 9001:2000 (care formulează cerințele sistemului de management al calității).

Sistemul de management al calității este structurat pe patru mari domenii:

responsabilitatea managementului – în domeniul calității produsului / serviciului, pe baza unei politici clare a calității care reflectă valorile și misiunea organizației;

managementul resurselor – care se referă la mijloacele puse în operă pentru realizarea obiectivelor organizaționale;

realizarea efectivă a produsului / serviciului – respectând procedurile stabilite;

măsurarea, analiza și îmbunătățirea activității – prin decizii fundamentate pe dovezi clare, pe fapte.

Aceste domenii se definesc pe baza a ceea ce se numește „cercul lui Deming“: „*plan*“ – „*do*“ – „*check*“ – „*act*“:

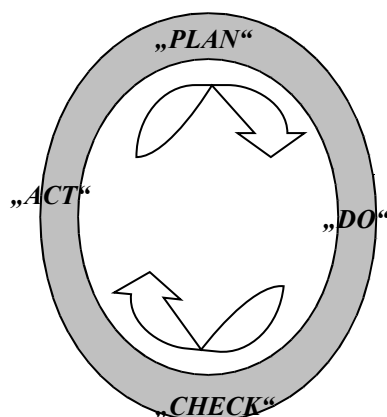
„**Planificare**“ – stabilirea a ce anume se face și cum.

„**Acțiune**“ – realizarea activității conform planului stabilit.

„**Verificare**“ a corespondenței între ce s-a făcut și ce s-a planificat.

⁵² „Control“, în sens de **ținere sub control**.

„**Corecție**“ – acțiune corectivă fie pentru a modifica planul, care să se adapteze noilor condiții, fie pentru a apropia acțiunea efectiv realizată de cea planificată.



Credem că a devenit evident faptul că acest ciclu se poate aplica atât **funcționării** curente, în continuitate, a oricărei organizații (inclusiv școlare), cât și **dezvoltării** organizaționale, el descriind și modul în care se poate concepe și realiza efectiv o schimbare instituțională.

Subliniem faptul că realizarea cerințelor acestui standard presupune competențe tehnice foarte specializate și, ca atare, sfătuim pe cei care doresc implementarea unui astfel de sistem de calitate să apeleze la **formarea și consultanța de specialitate**⁵³.

Nu vom intra în analiza detaliată a sistemului de calitate, așa cum apare el conturat prin standardele ISO din două motive: primul, deja menționat, că acest sistem presupune competențe și cunoștințe specifice și care depășesc intențiile acestei lucrări, dar și pentru că modelul **sistemul ISO este supus unor critici din ce în ce mai puternice**. Procedurile și standardele de tip ISO care accentuează controlul și conformitatea în dauna adaptabilității și flexibilității, dificultatea abordării, din această perspectivă a inovației și a schimbării (întrucât se vorbește numai de „îmbunătățire“) au îndepărtat cea mai dinamică parte a multor economii dar și economii întregi (de exemplu, Japonia a fost de la început împotriva adoptării, la nivel internațional a acestor standarde).

În foarte multe cazuri, generalizarea solicitării certificării sistemului de calitate conform ISO 9001:2000 ca o condiție prealabilă a achiziției de bunuri și servicii mai ales pentru sectorul public a dus, pe de o parte, la excese⁵⁴ și, pe de altă parte, în foarte multe cazuri, existența sistemelor certificate de management al calității nu a constituit o garanție suficientă pentru calitatea produselor / serviciilor achiziționate.

În plus, presiunile în direcția certificării sistemelor de calitate au produs tentative de „comerț“ cu certificate și, pe cale de consecință, scăderea încrederii în certificarea conform ISO 9001:2000. Acest lucru este dovedit și de faptul că, în timp ce pe plan mondial se poate constata o creștere a numărului sistemelor de calitate certificate (numărului cererilor dublându-se în 1998 față de 1996), în Marea Britanie, „patria“ standardului ISO 9000, numărul de solicitări de certificare din 1998 este doar cu 10% mai mare față de 1996.

⁵³ Vezi, de exemplu, Hohan, M. Cucu (2006).

⁵⁴ Este notoriu cazul unei formații de dansuri populare din Marea Britanie care a solicitat certificarea sistemului de calitate, pentru că altfel nu putea încheia contract cu autoritățile publice locale...

Mai mult decât atât: a devenit curând evident că o centrare excesivă pe anumite proceduri a dus, în unele cazuri, la o scădere generală a eficienței: toate acțiunile care nu au fost formalizate prin proceduri și, ca urmare, necontrolate, nu au mai fost nici realizate, întrucât personalul s-a concentrat asupra acelor activități a căror nerealizare ar fi atras consecințe în sensul unei răspunderi directe.

Un alt element esențial care pune sub semnul întrebării aplicabilitatea modelului ISO al calității în educație este tocmai **caracterul neuniform și impredictibil al proceselor educaționale**: „materia primă“ care intră în proces nu este nici pe departe constantă, iar procesele și, implicit, rezultatele depind de o serie de factori care scapă de sub controlul școlii. **Pentru acești factori, care țin mai ales de contextul socio-economic și cultural în care funcționează școala și de caracteristicile individuale și de grup ale educabililor, fie nu se pot elabora proceduri, fie procedurile elaborate nu pot garanta obținerea rezultatelor scontate.**

Această situație impune o abordare nuanțată a standardelor și, mai ales, a procedurilor în domeniul educațional: deși procedurile sunt necesare, deși procesele de educație trebuie definite și planificate clar și cuprinzător, implementate conform planificării și evaluate obiectiv, **relațiile dintre „cauze“ și „efecte“ vor fi extrem de greu de stabilit.**

De exemplu, care „investiție“ va fi mai eficientă (adică va conduce la cea mai mare creștere în „rezultate“): investiția în baza materială (campusuri școlare, tehnologie modernă, manuale, materiale didactice etc.), investiția în resursa umană (profesori mai competenți, mai calificați) sau, pur și simplu, creșterea generală a nivelului de trai și eliminarea problemelor economice (sărăcia), sociale (șomajul) etc.? Un răspuns univoc este imposibil de dat și, ca atare, politicile de îmbunătățire a calității pe baza acestui model vor trebui să fie comprehensive și, ca urmare, **costisitoare.**

Toate aceste elemente au fost avute în vedere pentru „rafinarea“ ulterioară a standardelor din „familia ISO 9000“ (de exemplu, prin standardul ISO 9003 care se referă la *Îmbunătățirea continuă*) dar, mai ales, în dezvoltarea altor sisteme de calitate care au ca punct de plecare ceea ce se numește „managementul calității totale“ (TQM – *Total Quality Management*).

4.2. Modele ale calității fundamentate pe TQM – modelul EFQM

TQM pornește de la ideile celor considerați drept „părinții“ calității, așa cum o înțelegem noi azi, printre care îi numim numai pe Edward Deming, Joseph Juran, Philp Crosby, Kaoru Ishikawa. Am prezentat, în prima parte a acestei lucrări, câteva elemente ale managementului transformațional, fundamentat pe TQM. În cele ce urmează, vom continua descrierea „filosofiei“ TQM și vom încerca să argumentăm posibilitatea aplicării TQM în domeniul educațional.

„Calitatea totală“ înseamnă, de fapt, o orientare totală spre client / beneficiar: scopul primordial al producătorului / furnizorului de servicii este să-i ofere clientului „**ce vrea, când vrea și cum vrea**“ nu numai pentru a-i **satisface** nevoile și a-i îndeplini așteptările, ci și pentru a i le **depăși**. Modelele calității fundamentate pe TQM

definesc însăși calitatea drept capacitatea unui produs / serviciu de a **depăși** așteptările beneficiarului și chiar de a-l „**încânta**“.

Lucrul pe care dorim să-l subliniem, încă o dată, este schimbarea totală de „filosofie“ privind calitatea produselor și a serviciilor indusă de TQM: se trece de la o abordare „**tehnicistă**“, care are ca scop **stabilitatea** organizațională și este bazată pe **proceduri** și pe **controlul** („inspecția“) conformității activității cu procedurile prescrise, la o abordare „**culturală**“, care urmărește **schimbarea** organizațională, bazată pe **leadership**, precum și pe valori și principii cum ar fi:

- motivarea** personalului, folosind stimulente pozitive și eliminarea fricii;
- învățarea permanentă** (individuală și organizațională);
- munca în echipă** și dărâmarea barierelor interdepartamentale;
- responsabilizarea** fiecărui angajat pentru produsele și serviciile realizate;
- loialitatea** în primul rând față de client / beneficiar, dar și față de furnizor;
- valorizarea inovației**.

Toate aceste valori indică faptul că un model al calității bazat pe TQM **nu poate fi impus**, el putând fi adoptat numai voluntar – la nivel organizațional dar și individual: nu este vorba niciodată de calitatea activității „**altuia**“, ci de calitatea **propriei activități**. Chiar „managementul“ în viziunea TQM înseamnă „**toți**“, pentru că **fiecare** membru al organizației este responsabil pentru propria activitate⁵⁵. Mai mult decât atât, filosofia TQM răstoarnă ideea de ierarhie. În timp ce organigrama clasică (a unei școli, de exemplu) îl pune pe director în vârf, urmând, în jos, directorii adjuncți, șefii de departament, departamentele și încheindu-se, la baza piramidei, cu simplii angajați (elevii fiind absenți, de regulă, din structura organizațională), o organigramă în spiritul TQM arată ca o piramidă întoarsă: sus sunt educabilii (clienții / beneficiarii direcți), urmează profesorii și apoi departamentele, jos de tot apărând liderii care, prin competențele lor susțin întreaga organizație. Este un mod suplimentar de a sublinia atât importanța clientului, cât și a *leadership*-ului.

Această schimbare culturală predicată de adepții TQM va elimina, de la sine (spun ei), nevoia „inspecției în masă“ a produselor ca bază a asigurării calității și va crește, implicit, productivitatea: oamenii nu vor mai face greșeli, nu vor mai lucra de mântuială pentru că le e frică de control și de sancțiuni, ci pentru că sunt **motivați** să procedeze astfel. Ca urmare, un sistem de calitate bazat pe TQM este și mai ieftin, mai eficient decât unul bazat pe control. Trecerea de la managementul centrat pe control la cel centrat pe angajamentul implicativ și pe motivare a fost argumentată de Robert Walton într-o lucrare considerată de referință⁵⁶ apărută acum două decenii. Compararea celor două modele de management se poate aplica și celor două modele de calitate discutate:

Modelul „control“

limitarea atenției indivizilor la performarea individuală a atribuțiilor specifice postului;
fragmentarea activității și separarea „gândirii“ de „acțiune“;

Modelul „angajament implicativ“

extinderea responsabilității individuale spre creșterea performanței de sistem;
accentuarea întregului și unificarea „gândirii“ cu „acțiunea“;

⁵⁵ Din această cauză, unii folosesc sintagma de „*total quality* – calitate totală“ (TQ), eliminând cuvântul „management“ din TQM.

⁵⁶ Walton, R.E. (1985).

răspundere individuală;
 „fișa postului“ unică și permanentă;

definirea performanței pe baza unui minim acceptabil; stabilitatea este dezirabilă;
 structura ierarhică fixă cu control „top-down“ (de sus în jos);

coordonarea și controlul se bazează pe reguli și proceduri;
 accentuarea prerogativei manageriale și a poziției în sistem;

diferențieri mari de statut, care întăresc ierarhia;
 recompensarea individului;

angajații sunt văzuți ca o parte a costurilor variabile;
 angajații consideră exprimarea deschisă a opiniilor ca riscantă pentru cariera lor iar participarea nu este încurajată;
 informația este distribuită doar celor care se consideră că au nevoie de ea;
 relație adversativă între manageri și personal bazată pe conflict de interese;
 „filosofia“ organizației accentuează prerogativele managerilor și răspunderea fața de proprietari.

răspunderea individuală în cadrul echipei;
 „fișa a postului“ flexibilă, în legătură cu condițiile concrete de lucru;
 evaluarea performanței pe baza obiectivelor de nivel înalt;
 structură organizațională „plată“ (cu puține niveluri ierarhice) care accentuează sistemele de influență și control mutual;
 coordonarea și controlul se bazează mai mult pe scopuri împărtășite, valori și tradiții;
 accentuarea managerială a rezolvării problemelor, a informației relevante și a expertizei;
 diferențieri minime de statut;

accent pe echitatea recompenselor și pe recompensarea performanțelor de echipă;
 prioritatea menținerii, formării și reconversiei personalului existent;
 încurajarea participării multilaterale a personalului și a exprimării deschise a opiniilor;
 difuzarea largă a întregii informații;

mutualitate în relațiile dintre manageri și personal;
 „filosofia“ organizației acceptă interesele multiple (ale proprietarilor, salariaților, clienților, statului etc.).

Pe de altă parte, „calitatea totală“ se atinge numai printr-o **organizare** perfectă a proceselor. Deming spunea că în cazul unei probleme de calitate, 94% din vină aparține sistemului (de management), și doar 6% celui care face efectiv treaba. În ambele situații, calitatea managementului și, mai ales, a *leadership*-ului este decisivă. Aceasta înseamnă că **TQM nu respinge nicidecum procedurile**. Dimpotrivă: chiar dacă se insistă pe ideea că procedurile nu garantează prin ele însele calitatea produselor / serviciilor, se subliniază și faptul că procedurile proaste sau inexistente sunt la fel de dăunătoare calității.

Schimbarea culturală propusă de TQM cuprinde și valorizarea superioară a inovației. În consecință, nici nu poate exista un **singur** model („corect“) al calității, conform filosofiei TQM și nici o singură denumire pentru modelele care au TQM ca inspirație. Totuși, au fost identificate niște cerințe generale, la nivel organizațional care pot face diferența între instituțiile „obișnuite“ și cele „de calitate“⁵⁷ și care ni se par relevante inclusiv pentru instituțiile de învățământ:

Instituții „de calitate“

Centrarea pe client /beneficiar
 Centrarea pe prevenirea apariției problemelor
 Investiția în oameni
 Existența unor politici, strategii și planuri

Instituții „obișnuite“

Centrarea pe nevoile proprii, interne
 Centrarea pe detectarea problemelor
 Abordarea nesistematică a dezvoltării personalului
 Lipsa unei viziuni strategice și a planurilor

⁵⁷ Sallis, E. (1996), p. 71.

privind calitatea	privind calitatea
Considerarea criticilor și a reclamațiilor ca posibilități de învățare	Considerarea criticilor și a reclamațiilor ca probleme
Definirea caracteristicilor de calitate pentru toate domeniile organizaționale	Inexistența unei politici clare privind standardele
Preocuparea managementului de vârf privind asigurarea calității	Preocuparea dominantă a managementului de vârf privind controlul
Implicarea tuturor angajaților în procesele de îmbunătățire	Implicarea în procesele de îmbunătățire doar a managementului
Existența unui „facilitator al calității“ care conduce procesele de îmbunătățire	Existența unui „facilitator al calității“
Încurajarea creativității și considerarea oamenilor ca generând calitatea	Acordarea unei importanțe sporite regulilor și procedurilor
Cunoașterea clară a rolurilor și a responsabilităților	Neclarități privind rolurile și responsabilitățile
Existența unei strategii clare de evaluare	Inexistența unei strategii de evaluare sistematice
Considerarea calității ca mijloc de creștere a satisfacției clientului	Considerarea calității ca mijloc de reducere a costurilor
Existența planificării pe termen lung	Existența doar a planificării pe termen scurt
Considerarea calității ca parte a culturii	Considerarea calității doar ca o activitate / problemă în plus
Dezvoltarea calității este corelată cu imperatiile strategice	Considerarea calității doar pentru a satisface cerințele externe
Stabilirea unei misiuni specifice	Lipsa unei misiuni specifice
Tratarea angajaților în calitate de „clienți“	Promovarea unei culturi centrate pe ierarhie

Pe baza TQM s-au dezvoltat o serie de modele ale calității care, nu întâmplător, au luat forma unor „**premiu pentru excelență**“. Legarea problematicii calității de conceptul de „excelență“ este o consecință firească a „filosofiei“ TQM: excelența a fost dintotdeauna definită ca având o bază dublă – gândirea strategică și cultura organizațională. Ca urmare, este de la sine înțeles că organizațiile excelente sunt extrem de bine organizate (funcționând pe baza unor instrumente de planificare bazate pe o viziune, o misiune și o strategie bine cunoscute și înțelese), dar care au și o cultură organizațională fundamentată pe anumite valori.

Este la fel de clar că eforturile în direcția excelenței trebuie permanentizate: excelența se câștigă greu, dar se poate pierde extrem de ușor și, totodată, nu toți putem fi „excelenți“ în toate.

Acesta este motivul pentru care preferăm modelele de calitate fundamentate pe TQM întrucât consideră, explicit, că **progresul, îmbunătățirea, optimizarea trebuie văzute ca procese permanente**, deci înțelese dinamic, iar nu static. Acest lucru este consonant cu evoluția societății în ultimele decenii: schimbarea a devenit permanentă, din ce în ce mai rapidă și imprevizibilă și, așa cum spune K. Lewin, nu mai există echilibru social, ci doar o dinamică a echilibrării.

Credem, de asemenea, că o astfel de **schimbare culturală** este **necesară și benefică** școlii, chiar dacă răstoarnă, cumva, anumite presupoziii privind rolul și funcțiile educației. Tradițional, școala este văzută ca un loc stabil, în care adevăratele valori umane sunt păstrate și transmise noilor generații – deci rolul școlii este acela de a asigura continuitatea culturală. Dar, în ultimul timp, în întreaga lume a devenit evidentă o discrepanță între ceea ce susține și transmite școala și ceea ce are nevoie o

persoană (sau o națiune !) pentru a supraviețui într-o societate în continuă schimbare. Ca atare, presiunile asupra școlii de a-și adapta „filosofia“ și discursul la noile realități devin tot mai puternice iar **reforma (ca și învățarea!), din ciclică, devine permanentă.** Schimbarea culturală propusă de TQM nu face decât să întărească această tendință.

Cel mai cunoscut model dezvoltat în Europa este cel propus de **Fundația Europeană pentru Managementul Calității (EFQM)**⁵⁸ și care este folosit pentru acordarea „premiului european al excelenței“⁵⁹. Nu este singurul model de acest tip: mai amintim, aici, doar modelul „Malcolm Baldrige“, care este folosit pentru premiul american al excelenței.

EFQM (acronim de la *European Foundation for Quality Management*) este o organizație, creată în 1988, care are ca scop obținerea excelenței, indiferent de domeniul de activitate. Inițiată de 14 mari companii europene, EFQM a ajuns în prezent să numere peste 700 de membri, organizații de diferite dimensiuni, din sectorul public și din cel privat, din majoritatea țărilor europene. Începând cu 1992, EFQM acordă Premiul European al Excelenței.

Modelul european de excelență EFQM, apărut în 1991, se bazează pe TQM și pe o abordare sistemică (de tip *input – process – output*). După cum îi arată și numele, modelul EFQM permite, în viziunea celor care l-au conceput și aplicat, obținerea excelenței în domeniul respectiv care, la rândul ei, se obține prin aplicarea unor **principii și proceduri** subsumate modelului respectiv (și care va fi prezentat mai jos).

Multe dintre principiile fundamentale ale excelenței, în viziunea EFQM, par comune cu cele ISO, dar numai în aparență, pentru că, de fapt, ele sunt susținute de această viziune dinamică, fundamentată cultural, specifică TQM.

În viziunea EFQM, **principiile** calității sunt:

Orientarea pe rezultate – rezultatele sunt cele care definesc, cel mai bine, calitatea și excelența, calitatea proceselor și a intrărilor în sistem putând fi dedusă din calitatea rezultatelor obținute.

Orientarea pe client – excelența se obține dacă produsul / serviciul creează valoare durabilă pentru client. Este un principiu care se regăsește și în modelul ISO.

Conducerea („leadership“) și **constanța intențiilor și a scopurilor**. Modelul EFQM nuanțează principiul similar din cadrul modelului ISO prin adăugarea constanței în intenții și scopuri, derivată, la rândul ei, din orientarea strategică, pe termen lung și din cultura organizațională (valorile și credințele comune).

Management prin procese și fapte. Este un principiu care se regăsește în modelul ISO („abordarea factuală“ și „abordarea procesuală“).

Dezvoltarea și implicarea oamenilor (membrilor organizației) – principiu existent și în modelul ISO, dar care pune un mai mare accent pe dezvoltarea – profesională și personală – a membrilor organizației.

⁵⁸ Vezi www.efqm.org și www.fundatiajur.ro.

⁵⁹ El este cunoscut și sub numele de „modelul european al excelenței“.

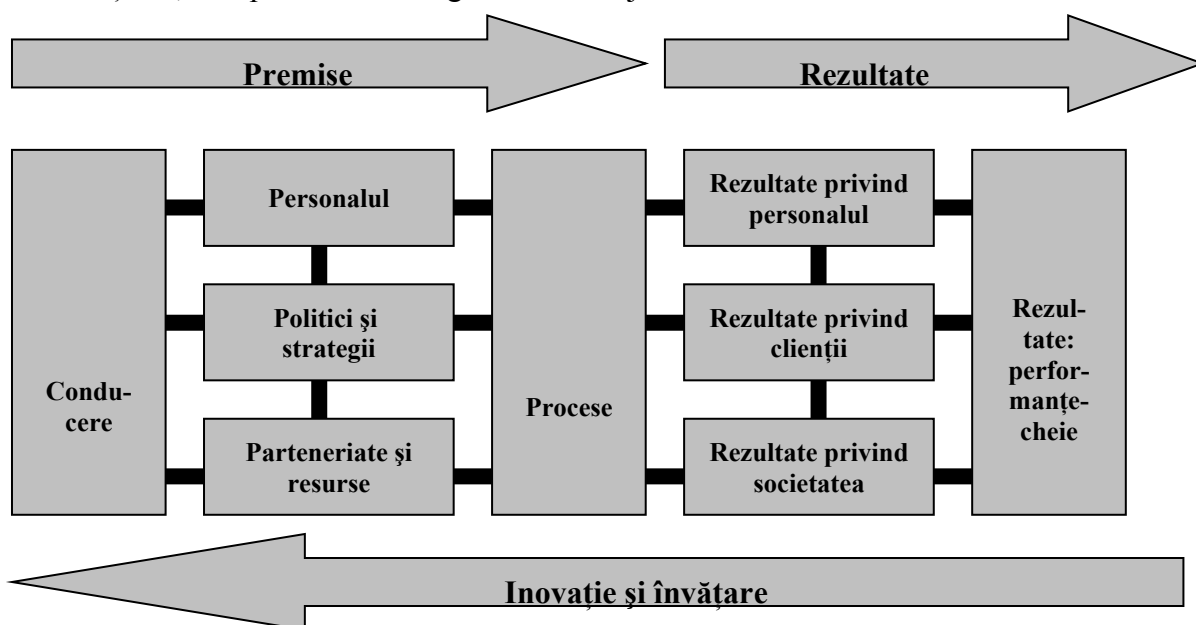
Învățare, inovare și îmbunătățire continuă – preia principiul ISO al îmbunătățirii continue, dar mută accentul pe învățare și inovare.

Dezvoltarea parteneriatelor – principiu existent în modelul ISO (sub forma „relațiilor reciproc avantajoase între furnizori și beneficiari“), dar lărgit și la alte categorii de parteneri și beneficiari indirecti.

Responsabilitatea socială a organizației, principiu inexistent în modelul ISO, propune depășirea cadrului normativ strict în care funcționează organizația respectivă spre cunoașterea și satisfacerea, la nivel superior, a intereselor și așteptărilor tuturor părților interesate. De altfel, și ISO a început, printr-un grup de lucru constituit în acest scop, elaborarea unor standarde privind responsabilitatea socială (standarde care vor purta denumirea de ISO 26000).

Mai mult decât modelul ISO, modelul EFQM, fiind mai sensibil la **dimensiunea culturală a calității**, pune accent pe ceea ce reprezintă „latura umană“ a organizației. Ca urmare, acest model, împreună cu principiile aferente, a început să fie preluat și în diferite sisteme de învățământ – notoriu în acest sens fiind cazul Finlandei care, nu întâmplător, spunem noi, se află pe locuri fruntașe la toate testările internaționale.

Accentuarea dimensiunii umane este evidentă, inclusiv în abordarea sistemică proprie modelului EFQM – adică a modului în care sunt abordate „intrările“, „procese“ și „ieșirile“ din cadrul organizației. „Intrările“ constau în „conducere“ („*leadership*“), „personal“, „politici și strategii“ și „parteneriate și resurse“. „Intrările“, împreună cu „procese“ formează „premisele“ sau „factorii determinanți“ (engl: „*enablers*“), care determină **capacitatea de a obține rezultatele** („rezultatele personalului“, „rezultatele legate de client“ și „rezultatele sociale“, din cele trei categorii reieșind „rezultatele privind performanțele-cheie“. Modelul, în care toate domeniile se află în interacțiune, este prezentat în diagrama de mai jos.



Care ar fi definiția excelenței, pe baza acestui model: **rezultatele „excelente“ privind performanțele, clienții, personalul și societatea sunt realizate printr-o conducere**

(„leadership“) adecvată, care dezvoltă politici și strategii, realizate, la rândul lor, prin oameni, parteneriate, resurse și procese organizaționale specifice.

Acest model, cu instrumentele asociate, poate fi folosit pentru:

autoevaluare și identificarea ariilor de dezvoltare și îmbunătățire;

„benckmarking“;

unificarea culturală la nivelul organizației – prin vocabularul comun și modul comun de gândire;

restructurarea sistemului de management al organizației.

Analizând modelul EFQM, se poate remarca **importanța acordată inovației și învățării**, care, pornind de la rezultate, contribuie la optimizarea „proceselor“ și a „premiselor“ care, la rândul lor, duc la o nouă îmbunătățire a rezultatelor. Este evidentă abordarea transformativă a procesului de asigurare a calității (așa cum a fost ea explicată mai sus).

Totodată, se poate observa modul în care sunt **definite performanțele-cheie**, pornind de la rezultatele obținute – atât cele care privesc membrii organizației sau clienții (satisfacția lor ocupând un loc foarte important), cât și rezultatele obținute la nivelul întregii societăți, prin luarea în considerare a intereselor și aspirațiilor tuturor părților interesate. Condițiile aplicării acestui model la nivelul sistemului educațional sunt similare celor necesare aplicării modelului ISO **cu un accent mai mare asupra oamenilor**: membrii organizației, clienții, beneficiarii trebuie formați și educați, deci trebuie incluși, cu toții, într-un proces de învățare permanentă și responsabilizați pentru calitatea serviciilor educaționale oferite la un nivel sau altul al sistemului de învățământ.

În plus, modelul EFQM și procedurile sale sunt mult mai prietenoase, sunt centrate pe **dezvoltare** și au o conotație puternic **pozitivă**: în timp ce evaluarea sistemelor de management al calității se bazează, în concepția ISO, pe identificarea **neconformităților** (deci, pe ceea ce **nu** merge bine), evaluarea conformă modelului EFQM este cumulativă, se bazează pe punctele tari, identificând, totodată și ariile pentru dezvoltarea ulterioară a organizației.

Pe baza acestui model și respectând principiile enunțate, EFQM a dezvoltat o procedură complexă de evaluare în vederea determinării nivelului de excelență: de la „organizație aflată de drumul spre excelență“ până la „candidat la premiul european de excelență“.

Capitolul 5. Calitate și autoevaluare

Credem că a devenit evident, până acum, că asigurarea calității nu se rezumă doar la intervenții la nivelul metodelor și instrumentelor de lucru utilizate în predare, în conducerea școlii sau în relațiile cu comunitatea. Adevărata schimbare trebuie produsă mai ales la nivelul **mentalităților, al normelor, al valorilor, al reprezentărilor, al credințelor și al modurilor de gândire** dominante în fiecare unitate școlară. Ca urmare, pentru a ne atinge obiectivele, trebuie să dezvoltăm o **cultură organizațională** care să faciliteze **asumarea calității ca o prioritate absolută** la nivelul sistemului școlar, dar și al fiecărei unități școlare în parte.

Această asumare generează efecte sesizabile, influențând și chiar orientând tot ceea ce se întâmplă în școală⁶⁰:

toate **persoanele** care lucrează în școală – de la director până la ultimul elev de clasa I nou intrat în școală;

toate **activitățile** realizate – ore de clasă, activități extra-curriculare, alte activități cu elevii, cu părinții și cu cadrele didactice (inclusiv cele de formare și dezvoltare profesională);

toate **documentele** curriculare și manageriale produse – de la proiectul școlii până la planurile de lecție și/sau ale unităților de învățare;

toate **produsele** realizate – de la materialul didactic conceput pentru orele de clasă până la materialele vizuale expuse pe pereții claselor și ai școlii sau realizate în atelierele-școală.

Este evident și faptul că modul de **evaluare a calității** trebuie conceput cumva **altfel** decât suntem obișnuiți. În primul rând, trebuie să asigure **realizarea principalelor funcții ale evaluării**, și anume:

îmbunătățirea activității curente – evaluarea trebuie să fie oportună, să împiedice apariția disfuncțiilor majore și, în același timp, să arate foarte clar ce a mers și ce nu în activitățile trecute;

asigurarea feedbackului pentru grupurile semnificative de interes – rezultatele acțiunilor trebuie cunoscute de către elevi, părinți, cadre didactice, manageri, comunitate în ansamblul ei, pentru ca toate aceste grupuri de interes să poată judeca dacă „investiția“ făcută (nu numai cea financiară) a dus sau nu la impactul scontat și dacă merită continuată sau nu;

revizuirea și optimizarea politicilor și strategiilor educaționale de la nivelul unității școlare, pentru ca acestea să servească mai bine misiunii asumate.

În al doilea rând, **sistemul de evaluare a calității trebuie să fie suficient de fin** pentru a oferi date solide, de încredere privind amploarea schimbărilor realizate: dacă acestea sunt numai de suprafață, realizate din conformism sau prin imitație sau dacă, dimpotrivă, schimbările sunt profunde, afectând cu adevărat și durabil cultura organizațională și întreaga activitate din școală.

Aceste două aspecte pot fi percepute ca fiind oarecum contradictorii: pe de o parte, este necesar un sistem construit suficient de „formal“, pentru a se asigura atât de necesara **obiectivitate** și, pe de altă parte, acest sistem de evaluare trebuie

⁶⁰ Vezi și Iosifescu, Ș. (2003).

„**subiectivizat**“, **interiorizat**, perceput ca **benefic** (nu ca o „muncă în plus“) și **util** pentru toate părțile implicate, pentru a nu declanșa reacții de conformism sau de tipul „dublei gândiri“.

De aceea, evaluarea externă a calității nu este suficientă. Ea trebuie completată și (uneori) chiar **înlocuită** cu **autoevaluarea**.

În ultimii ani, necesitatea **creării unei culturi a autoevaluării** este tot mai insistent afirmată și încurajată prin politicile educaționale ale Uniunii Europene:

există proiecte și rețele tematice dedicate autoevaluării finanțate de Uniunea Europeană prin proiectele de tip „Socrates“ sau „Leonardo“⁶¹;

Cadrul European Comun pentru Asigurarea Calității în Învățământul Profesional și Tehnic (CQAF – VET)⁶² se bazează pe procedurile de autoevaluare – manualul de autoevaluare fiind considerat instrumentul fundamental de asigurare a calității;

asigurarea calității educației cuprinde, din ce în ce mai mult, atât la nivel național⁶³, cât și internațional⁶⁴, sisteme și proceduri complementare de evaluare externă și autoevaluare;

autoevaluarea este o dimensiune fundamentală a „organizației care învață“: evaluarea externă este, adesea, ineficientă și tardivă într-o societate în care schimbarea este extrem de rapidă și imprevizibilă; de aceea, autoevaluarea este una dintre modalitățile esențiale prin care se asigură autoreglarea, optimizarea și revizuirea funcționării și dezvoltării „în timp real“ pentru organizațiile care învață.

Ca urmare, pentru a nu genera frică și neîncredere (care, reamintim, generează la rândul lor date false), modalitățile de evaluare a calității trebuie să fie asumate în mod **voluntar** la nivelul unităților școlare. Iar această asumare se realizează cel mai bine sub forma **autoevaluării**. Ca un corolar important, și procedurile de asigurare a calității de la nivelul unităților școlare trebuie **individualizate** și să se refere, pe lângă indicatori naționali, și la criterii, indicatori, proceduri și instrumente de evaluare realizate pe plan local.

Fără această **acceptare** și **asumare** a sistemelor și procedurilor de asigurare a calității de către directori, cadre didactice, părinți și elevi, orice îmbunătățire a calității devine iluzorie. Trebuie ca toată lumea să gândească: „Noi, **împreună** (consultanți, directori, cadre didactice, părinți, elevi etc.) am găsit aceste căi, noi **împreună** am considerat că

⁶¹ De exemplu, proiectul Comenius „MICE-T – Model Instruments for a Common Evaluation – Teacher Training“ și „I-PROBE-Net – International Project Based Evaluation Network“, ambele având ca scop încurajarea autoevaluării ca formă esențială a procedurilor de asigurare a calității. Vezi www.Mice-T.net și www.I-Probenet.net.

⁶² Vezi, pe site-ul CEDEFOP (<http://www.cedefop.eu> sau <http://communities.trainingvillage.gr>), toate informațiile despre CQAF-VET.

⁶³ De exemplu, sistemul de asigurare a calității educației din Scoția pe care îl prezentăm ca model: *How Good is Our School: Self-Evaluation Using Performance Indicator* (Versiunea 2002, publicată în 2001). The Scottish Education and Industry Department – www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgios.html.

⁶⁴ De exemplu, sistemul de asigurare a calității serviciilor lingvistice, promovat de EAQALS („Asociația Europeană pentru Servicii Lingvistice de Calitate“), care cuprinde un set de competențe lingvistice, pașaportul lingvistic, portofoliul lingvistic individual, proceduri de inspecție și de autoevaluare etc. – vezi: www.eaquals.org.

ele sunt bune și necesare pentru școala noastră, noi **împreună** trebuie să realizăm ceea ce ne-am propus, noi **împreună** trebuie să vedem dacă ceea ce ne-am propus am și realizat, noi **împreună** trebuie să decidem ce mai avem de făcut pentru a face ceea ce ne-am propus“.

De altfel, această abordare schimbă și **evaluarea externă a calității, care va fi și ea individualizată și va avea ca punct de plecare obiectivele de asigurare a calității pe care școala însăși le-a stabilit.**

În fine, durabilitatea sistemelor și procedurilor de asigurare a calității depinde de **capacitatea școlilor de a învăța din propria experiență**, de a se dezvolta, de a aplica instrumentele dezvoltate, dar și de **a inova**. Toate acestea au ca procedură esențială **autoevaluarea**, mai ales având în vedere că noile practici privind asigurarea calității nu fac, încă, parte din cultura școlară dominantă, dar vor face obiectul unei evaluări externe sistematice (acum când *Legea calității educației* a intrat în vigoare). Ca urmare, **dezvoltarea unor instrumente de autoevaluare, realizate în comun și asumate la nivel cultural și nu numai formal, constituie o cale esențială de asigurare a calității educației.**

5.1. Modelul „*How Good Is Our School?*“

Consultarea diverselor instrumente de autoevaluare și standarde existente la ora actuală ne-a condus, pentru a ilustra acest concept, la documentul elaborat de Departamentul Scoțian pentru Educație („*The Scottish Office Education and Industry Department*“) sub numele „Cât de bună este școala noastră – autoevaluare folosind indicatori de realizare“ („*How Good is Our School – Self Evaluation Using Performance Indicators*“) – un ghid de auto-evaluare pe bază de standarde.

Am ales acest instrument din mai multe motive:

Nivelul și calitatea rezultatelor obținute sunt evaluate pe baza unor criterii **acceptate** și în raport cu **finalitățile educației**, stabilite la nivel **național**, dar și al **unității școlare**.

Utilizarea indicatorilor de realizare⁶⁵ pentru identificarea punctelor tari și a punctelor slabe.

Este facilitată identificarea unor **direcții de dezvoltare** în ariile analizate.

Prioritățile naționale și regionale pot fi ușor **integrate** în proiectul de dezvoltare a unității școlare.

Formatul ni se pare optim⁶⁶ și permite, așa cum am mai spus, nu numai judecarea nivelului performanței instituționale obținute, ci și vizualizarea nivelului dezirabil, precum și conștientizarea distanței și a drumului de parcurs până la acest nivel.

Ilustrările pentru nivelurile de realizare sunt formulate în **termeni calitativi** și permit nu numai **judecarea** stării actuale, ci și **fixarea unor ținte** pentru dezvoltare și pentru modul în care aceasta va fi evaluată.

⁶⁵ Termenul original, în limba engleză, este „*performance indicators*“, care prezintă, și el, dificultăți de traducere. Termenul românesc de „performanță“ nu are exact același conținut cu cel britanic de „*perfomance*“ – acesta din urmă fiind mai aproape de „performare“ (adică „modul în care o anumită activitate se realizează concret“). Ca urmare, vom folosi termenul de „indicatori de realizare“.

⁶⁶ Vom prezenta acest format, pe scurt, în continuare și în Anexa 1. Instrumentul integral se găsește la adresa de web menționată.

Sunt oferite **exemple** relative la **informația** necesară și la **sursele** de informare utilizabile pentru judecarea nivelului de realizare și pentru compararea performanței reale cu „baremul“ și „etalonul“ corespunzătoare. Sursele de informare utilizate pot fi: interviuri individuale și în grup, chestionare, liste de verificare, observarea sistematică și nesistematică, rezultatele activităților elevilor, jurnale, documentele școlare, înregistrări audio și video etc.

Instrumentul de autoevaluare analizat are următoarea **structură**:

Prezentarea instrumentului de autoevaluare și a contextului în care a fost elaborat.

Explicitarea a ceea ce se înțelege prin „autoevaluare“ și a importanței autoevaluării calității pentru dezvoltarea instituțională a unității școlare.

Prezentarea pe larg a modului de utilizare a instrumentului, bazată pe acțiunea în pașii pe care îi vom prezenta mai jos și cu multe exemplificări concrete.

Indicatorii de calitate grupați pe „arii-cheie“ și defalcați pe „teme“ (domenii de interes).

Ilustrarea, pentru fiecare indicator, a unor „niveluri de realizare“ specifice, care cuprind mai ales descrieri calitative (și nu cantitative) ale performanței. Au fost definite întâi 4 apoi 6 niveluri de realizare (nesatisfăcător, slab, adecvat, bun, foarte bun, excelent), dar cu descriere la nivelurile-cheie (2 – slab, și 5 – foarte bun). Descrierile de performanță de la fiecare nivel sunt cumulative. Între nivelurile descrise se află o zonă în care ne așteptăm să se găsească performanța reală – caracterizată, în genere prin nivelurile 3 și 4. Este de la sine înțeles că performanța sub nivelul 2 („baremul“) poate fi calificată drept „nesatisfăcătoare“, iar cea peste nivelul 5 – „excelentă“.

Instrumentul de autoevaluare se încheie cu prezentarea unor exemple de „bună practică“ în utilizarea instrumentului și cu o bibliografie relevantă.

Indicatorii de realizare avuți în vedere de acest instrument sunt prezentați în **Anexa 1**.

Pentru fiecare indicator sunt propuși descriptorii pentru cel puțin două niveluri – 2 și 5 – precum și alte indicații referențiale (cum și la ce anume se aplică respectivii indicatori). Prezentăm mai jos un exemplu de „descriere de nivel“. Am ales un indicator care nu se regăsește, în mod curent, în instrumentele de autoevaluare care au circulat pe la noi. După cum se va observa, descrierile sunt calitative (la foarte puțini dintre indicatori existând și jaloane cantitative). Această abordare „nativă“ a indicatorilor de calitate a devenit din ce în ce mai răspândită, evidențiind faptul că nu întotdeauna datele cantitative, statistice dau adevărata măsură a calității educației.

Indicatorul 3.4.: Satisfacerea nevoilor elevilor

Ilustrări pentru Nivelul 5:

- Sarcinile și activitățile de învățare sunt adecvate nevoilor fiecărui elev, resursele pentru învățare sunt alese adecvat, iar metodele de predare și învățare sunt astfel alese încât elevii să progreseze. Elevii contribuie la stabilirea propriilor ținte pentru învățare. Există legături cu alte oportunități existente pentru învățare. Se ia în considerare, în mod adecvat, mediul cultural și lingvistic de proveniență a elevului.

- Activitățile de învățare sunt proiectate cu grijă pentru a lua în considerare, la nivelul elevilor individuali și al grupurilor de elevi, diferențele de abilități și aptitudini, asigurându-se angajarea acestora la nivelul optim.
- Nevoile de învățare sunt identificate sistematic și barierele în învățare sunt clar abordate.
- Facilitățile de învățare și personalul auxiliar contribuie efectiv la satisfacerea nevoilor elevilor.

Nivelul 2:

- S-au făcut câțiva pași în direcția adecvării sarcinilor, activităților și resurselor la nevoile fiecărui elev, dar modul de abordare al predării și al învățării nu este întotdeauna adecvat atingerii obiectivelor stabilite. Profesorii comunică sarcinile de învățare elevilor, dar nu îi implică în procesul stabilirii acestora. Sarcinile de învățare individuale sunt realizate izolat față de celelalte oportunități de învățare. Nu se ia suficient în considerare mediul cultural și lingvistic de proveniență a elevilor.
- Chiar dacă nevoile de învățare sunt recunoscute în general, ele nu sunt identificate în mod sistematic.
- Se face foarte puțin pentru înlăturarea barierelor în învățare. Contribuția altor elemente de sprijin pentru învățare și a altor specialiști este insuficientă (ca acoperire și ca efectivitate).

Menționăm faptul că întreg sistemul de indicatori, precum și descrierile de nivel au suferit transformări radicale între versiunea din 1995 și cea din 2001 a instrumentului de autoevaluare, fapt care denotă caracterul lui **transformațional**, de instrument **care progresa, se optimizează și se perfecționează continuu**, adaptându-se la condițiile sociale, și ele într-o schimbare permanentă.

Instrumentul se poate aplica atât pentru întreaga școală (adică referindu-se la **toate aspectele** considerate relevante pentru proiectul nostru), cât și pentru un **anumit** domeniu, pentru **una sau mai multe** zone care sunt considerate drept prioritare, „sensibile“ și / sau deficitare. Demersul de autoevaluare va răspunde la trei întrebări fundamentale:

1. **Cum lucrăm?**
2. **Cum știm cum lucrăm?**
3. **Cum vom folosi în continuare ceea ce știm?**

Subliniem faptul că „filosofia“ acestui instrument de autoevaluare insistă pe utilitatea lui pentru întreaga școală, ca un pas inițial și nicidecum final în asigurarea calității: **evaluarea are ca scop dezvoltarea, creșterea, învățarea** și nu sancționarea, nici lauda și nici să ofere argumente pentru a spune „nu se poate“ sau pentru a ne liniști că lucrurile merg bine în școala noastră.

Menționăm, aici, încă o dată, necesitatea ca întregul proces de autoevaluare să fie perceput ca **util și benefic** de către toate grupurile de interes semnificative de la nivelul școlii. Aplicarea oricărui instrument de autoevaluare va trebui să asigure **implicarea** acestor grupuri pe parcursul întregului demers. În toate fazele acestui proces, **rolul directorului** – ca **lider educațional** – este esențial: el va fi cel care va stabili sistemele de consultare și de participare la proces pentru grupurile și persoanele semnificative, el va fi catalizatorul și motorul acestui proces.

Am ales acest instrument de autoevaluare și pentru că a fost printre primele elaborate și oficializate la nivelul unui sistem de învățământ. Din perspectiva ultimelor dezvoltări în teoria și practica asigurării calității în educație putem să identificăm destule lacune – cum ar fi lipsa indicatorilor calității “de val III”, formularea uneori vagă și ambiguă a descrierilor de nivel etc. Dar modul de utilizare, mai ales succesiunea pașilor menționați și modul de implicare a actorilor educaționali și a asumării rezultatelor rămân niște modele de urmat.

Astfel de instrumente s-au dezvoltat, în ultimii ani, în foarte multe sisteme școlare, dar au rămas la nivelul unei unități școlare, a unei rețele de școli sau la nivel regional. Inițiativele de a construi sisteme **naționale** de asigurare a calității sunt încă la nivel de intenție sau de pilotare în majoritatea sistemelor de învățământ europene și, cu precădere, la nivelul învățământului superior (ca o consecință a „procesului Bologna“ – vezi, mai jos, capitolul dedicat inițiativelor europene) și în domeniul învățământului profesional și tehnic (pe baza modelului CQAF-VET care va fi prezentat în continuare).

5.2. Ghidul european de autoevaluare

Cadrul Comun European de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional și Tehnic (CQAF-VET) a început să prindă contur în ultimii 5 ani dintr-un motiv foarte simplu: nevoia de recunoaștere trans-națională a calificărilor (respectiv, a diplomelor și certificatelor de calificare) a devenit presantă, datorită extinderii Uniunii Europene și a creșterii fluxurilor interne de migrație a forței de muncă. De asemenea, atingerea obiectivelor „procesului Lisabona“ este condiționată de creșterea generală a calității educației oferite în spațiul european și, mai ales, a formării profesionale inițiale și continue.

Pe baza faptului că „**încrederea**“ și „**calitatea**“ sunt două concepte aflate într-o strânsă interdependență, s-a ajuns la concluzia necesității extinderii și a aprofundării cooperării europene în domeniul calității educației.

Declarația de la Copenhaga a Miniștrilor Educației, care este considerată drept punctul de plecare a politicii europene comune din domeniul educației și formării profesionale, indica **necesitatea promovării cooperării în asigurarea calității**, cu o atenție deosebită acordată schimbului de modele și metode și, totodată, dezvoltării unor criterii și principii comune în domeniul calității educației și formării profesionale – pentru a asigura progresul în raport cu cele trei mari prioritățile ale politicii europene în domeniu:

- mai bună capacitate de angajare („*employability*“) a forței de muncă;
- mai buna adecvare între cererea și oferta de formare;
- acces sporit la formarea profesională, mai ales pentru grupurile vulnerabile de pe piața muncii.

Pe această bază, a început dezvoltarea unui sistem comun european de management și de asigurare a calității în educația și formarea profesională, ale cărui elemente fundamentale sunt, în prezent:

Cadrul Comun European de Asigurare a Calității în Educația și Formarea Profesională („*Common Quality Assurance Framework*“ – CQAF);

Ghidul European de Autoevaluare, a cărei versiune finală a apărut în 2003⁶⁷, care este instrumentul metodologic esențial al CQAF;

Rețeaua Europeană de Asigurare a Calității în Educația și Formarea Profesională – ENQA-VET – care urmează să dezvolte politici și instrumente privind asigurarea calității în educația și formarea profesională.

Ghidul European de Autoevaluare are un dublu scop:

să servească drept instrument pentru furnizorii de educație și formare profesională care doresc să-și îmbunătățească performanța;
să funcționeze ca „punte“ de legătură între sistemele europene de educație și formare profesională.

Autoevaluarea are, în viziunea autorilor acestui manual, un rol esențial în activitatea oricărui furnizor de educație și formare profesională, oferind:

o viziune sistematică și complexă a tuturor activităților desfășurate;
posibilitatea verificării coerenței între activități și rezultate;
posibilitatea de a influența procesul de învățare, prin caracterul logic și sistematic al experiențelor oferite;
arii de dezvoltare, care pot fi grupate în funcție de nivelul de prioritate;
continuitate – prin considerarea autoevaluării ca parte a procesului de planificare;
recunoașterea diferitelor contribuții la procesul de educație, ceea ce duce la creșterea motivației și a concentrării asupra sarcinilor;
eficacitate – prin luarea deciziilor la nivelurile de bază și prin utilizarea ușoară a informației;
flexibilitate și adecvare – prin posibilitatea adaptării la nevoile locale⁶⁸;

Conținutul manualului a fost grupat pe mai multe capitole, urmând „firul“ logic al procesului de autoevaluare:

1. **Autoevaluarea și CQAF** – în care este descris modul de fundamentare a procesului de autoevaluare pornind de la CQAF.
2. **Pre-condițiile** autoevaluării – în care se descrie modul în care instituția de educație și formare profesională și, cu precădere, managementul acesteia, se pregătesc pentru a deveni „apți“ pentru autoevaluare (inclusiv adaptarea autoevaluării la condițiile specifice în care funcționează furnizorul de educație și formare profesională).
3. **Organizarea** procesului de autoevaluare – pentru diferite tipuri de organizații furnizoare de educație și formare profesională.
4. Derularea efectivă a **procesului** de autoevaluare.
5. **Stabilirea priorităților** pe baza rezultatelor autoevaluării – inclusiv dezvoltarea și implementarea planului de îmbunătățire a activității.
6. Activitățile de **follow-up** – urmărirea și revizuirea planului de îmbunătățire.
7. **Verificarea externă** – care poate lua forma unei „validări“ a rezultatelor autoevaluării, fie cea a evaluării externe.
8. **Rolul benchmarking-ului și al cooperării** în îmbunătățirea activității.

⁶⁷ *An European Guide on Self-assessment for VET-providers. Final Version. October 2003.* Salonic: CEDEFOP.

⁶⁸ Pe baza Ghidului European, s-a dezvoltat și *Manualul de autoevaluare pentru învățământul profesional și tehnic din România* – vezi. www.tvet.ro.

9. Criteriile fundamentale ale calității pentru furnizorii de educație și formare profesională⁶⁹.

Pentru fiecare pas al procesului de autoevaluare, Ghidul stabilește conexiunile cu CQAF și oferă exemple, **cu valoare orientativă și nicidecum normativă**, de principii, orientări, formulări și instrumente, așa cum au fost ele realizate de către diferiți furnizori de educație și formare profesională din Europa. La sfârșitul „Ghidului“ sunt propuse și instrumente comune de lucru.

În vederea întăririi cooperării și a dezvoltării schimbului de bune practici, „Ghidul“ de autoevaluare a fost urmat de un manual european de **interevaluare** („*peer review*“), realizat în cadrul unui proiect Leonardo da Vinci și care se află în proces de dezbatere, validare și adoptare la nivel european⁷⁰.

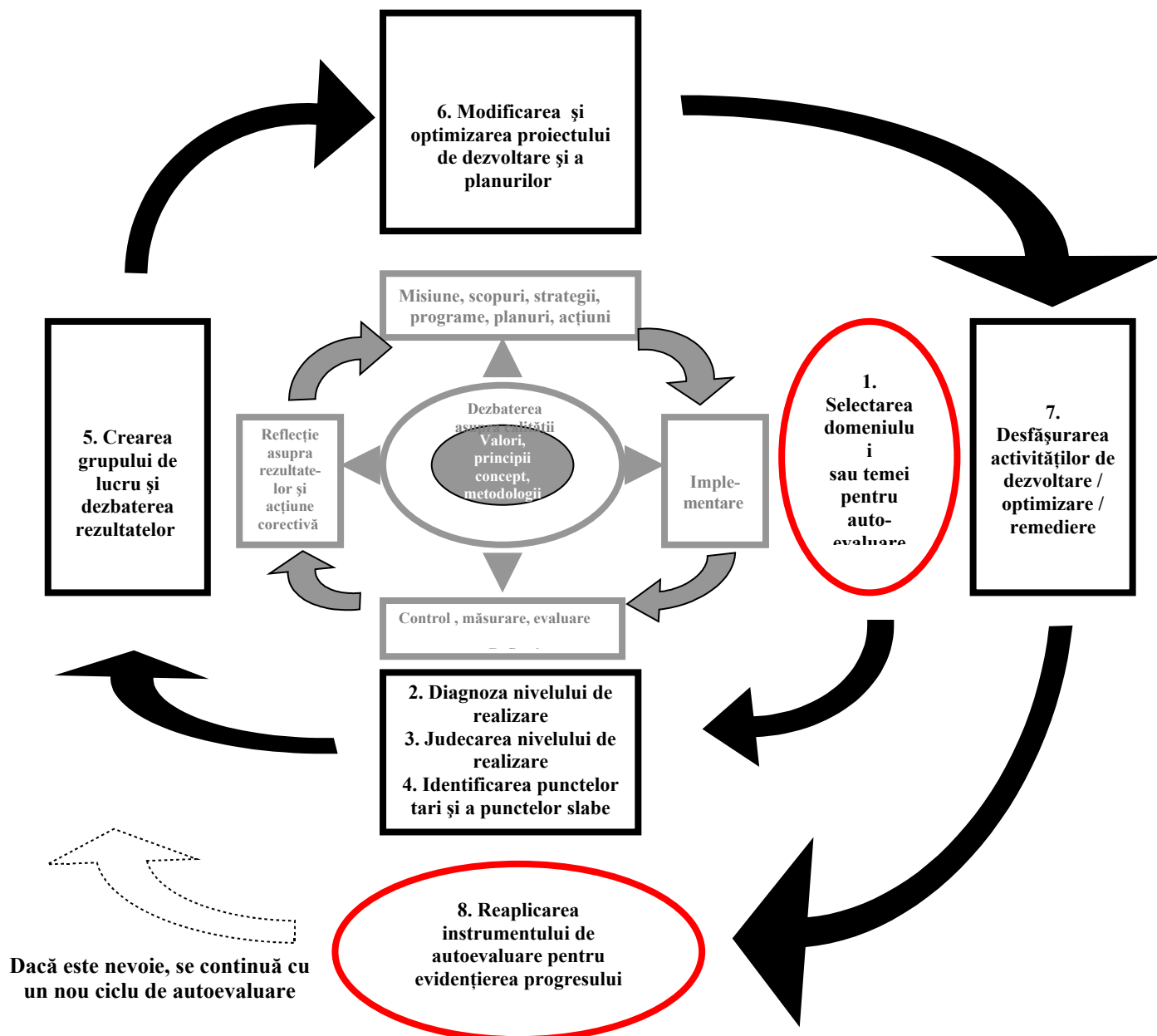
5.3. Inițiative românești privind autoevaluarea

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar a realizat un **ghid de autoevaluare** care are la bază un ciclu similar celor prezentate (în modelul scoțian, respectiv în „Ghidul european de autoevaluare“). **Demersul de autoevaluare**, fundamentat pe „ciclul lui Deming“ („*plan-do-check-act*“ – prezentat mai sus), cuprinde, în concepția ARACIP, următorii pași:

1. **Selectarea domeniului / temei / temelor** care vor fi supuse procedurilor de autoevaluare – în funcție de problemele interne care apar, de rezultatele inspecțiilor. Se recomandă ca primele aplicări să vizeze **toate domeniile și temele**, pentru a avea o viziune cât de cât cuprinzătoare asupra a ceea ce se întâmplă în școală. Ulterior, însă, se pot alege, pentru autoevaluare, doar anumite domenii sau chiar numai anumiți indicatori.
2. **Diagnoza nivelului de realizare** pentru fiecare dintre temele selectate – utilizând diferite instrumente –, prin compararea performanței măsurate cu descriptorii asociați fiecărui indicator. Aici, este esențială evidențierea realizărilor, pozițiilor și opiniilor grupurilor de interes și persoanelor semnificative la nivelul școlii (părinți, elevi, cadre didactice, lideri comunitari etc.). Ca metode și instrumente de diagnoză pot fi folosite:
 - observarea pe baza unui ghid de observare;
 - ancheta – cu chestionar sau interviu (individual sau de grup);
 - analiza documentelor pe baza unui ghid de analiză documentară.Pentru fiecare dintre indicatorii selectați, sunt construiți itemi în cadrul instrumentelor considerate adecvate, fiind la latitudinea școlii dacă este folosit un singur instrument sau situația este diagnosticată pe baza interpretării rezultatelor aplicării mai multor instrumente.
3. **Judecarea nivelului de realizare** – nesatisfăcător, satisfăcător, bun, foarte bun, excelent –, comparând descrierile calitative ale nivelurilor care există la fiecare indicator cu ceea ce rezultă din aplicarea instrumentelor.

⁶⁹ Acestea vor fi prezentate în capitolul următor.

⁷⁰ *European Peer Review Manual for initial VET. Peer Review as an Instrument for Quality Assurance and Improvement in initial VET.* Leonardo da Vinci Project AT/04/C/F/TH-82000. Vienna, November 2005.



4. **Identificarea punctelor tari, a punctelor slabe și a țintelor** pentru intervențiile de remediere / dezvoltare – prin compararea performanței reale cu cea estimată prin indicatori / standarde.
5. **Crearea unui grup de lucru** care să asigure elaborarea și negocierea activităților de remediere / dezvoltare (care poate fi chiar Comisia de evaluare și de asigurare a calității, un subgrup al acesteia sau un grup *ad-hoc*), prin propunerea unor modificări în documentele programatice ale școlii. Acest grup de lucru va cuprinde reprezentanți ai tuturor grupurilor de interes afectate de eventualele decizii.
6. **Modificarea / optimizarea proiectului de dezvoltare instituțională și a planurilor operaționale asociate.** Noile ținte strategice pentru dezvoltare vor fi stabilite prin corelarea punctelor slabe cu amenințările, iar resursele strategice, prin corelarea punctelor tari cu oportunitățile. De asemenea, modificările vor fi aduse la cunoștința și discutate cu reprezentanții principalelor părți interesate.

7. **Desfășurarea activităților de dezvoltare / optimizare / remediere** – cu implicarea tuturor celor interesați.
8. **Reaplicarea instrumentului de evaluare** (după un timp de minimum trei luni, pentru domeniile / temele selectate) pentru a evidenția progresul realizat. Rezultatele vor fi împărtășite iar succesul va fi „celebrat“ la nivelul întregii școli.

Mai menționăm că, la nivelul Centrului Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic, a fost dezvoltat un set de instrumente de asigurare a calității în educația și formarea profesională (inclusiv un Manual de autoevaluare, derivat din Ghidul european, tradus și adaptat)⁷¹, ale cărui caracteristici esențiale vor fi prezentate în capitolul următor, dar în context european.

⁷¹ Vezi www.tvet.ro.

Capitolul 6. Abordări europene și internaționale privind calitatea educației

Inițiativele europene privind calitatea educației, chiar dacă sunt de dată recentă, evidențiază, deja, o serie de direcții în care vor evolua sistemele de educație și formare profesională în viitoarele decenii, direcții stabilite prin consens la nivelul instituțiilor europene și internaționale.

Aceste direcții vor trebui avute în vedere la construirea sistemelor naționale de management și de asigurare a calității, inclusiv a celor românești. Această aliniere este necesară, pe de o parte, pentru a asigura o integrare reală și funcțională, din punct de vedere educațional, a României în Uniunea Europeană și, pe de altă parte, pentru ca inițiativele românești din acest domeniu să fie consonante, din punct de vedere teoretic și metodologic cu ceea ce se întâmplă **acum** în lume. O rămânere în urmă în privința concepției sistemelor de management și de asigurare a calității, a valorilor subsumate și a metodologiilor aferente ar face extrem de grea nu numai integrarea, dar chiar și înțelegerea reciprocă.

Primul document pe care îl supunem atenției este „Recomandarea Parlamentului și a Consiliului privind cooperarea europeană în evaluarea calității educației școlare“, întrucât este primul document care stabilește niște direcții clare în domeniu. Această recomandare urmează unui raport privind calitatea educației în Europa, realizat de un grup de lucru internațional între 1997 și 1999⁷².

Documentul, apărut ca propunere în anul 2000⁷³, recomandă ca statele membre să sprijine **îmbunătățirea calității educației școlare** prin măsuri specifice, cum ar fi:

1. Sprijinirea și, acolo unde este cazul, stabilirea unor sisteme transparente de calitate, cu următoarele obiective:

Prezervarea calității educației școlare ca bază a învățării permanente, în contextul economic, social și cultural al fiecărui stat membru, luând în considerație, totodată, și dimensiunea europeană.

Încurajarea autoevaluării ca metodă de învățare și dezvoltare instituțională, ca parte a unui sistem echilibrat care îmbină autoevaluarea cu evaluarea externă.

Clarificarea scopurilor și condițiilor pentru autoevaluare la nivelul unităților școlare și asigurarea compatibilității modului de abordare a autoevaluării cu restul cadrului legislativ.

2. Sprijinirea și, acolo unde este cazul, dezvoltarea sistemelor de evaluare externă cu următoarele scopuri:

Monitorizarea, oferirea de sprijin metodologic și încurajarea autoevaluării.

Oferirea unei imagini independente a școlii, asigurând, totodată, permanența procesului de dezvoltare și optimizare.

3. Încurajarea și sprijinirea implicării tuturor părților interesate în întregul proces de evaluare din școli, cu următoarele scopuri:

Adăugarea unui element definitiv și creativ autoevaluării de la nivelul școlii.

⁷² *Evaluating quality in school education. A European pilot project. Final report* (1999).

⁷³ *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education* (2000).

Asigurarea asumării responsabilității comune pentru dezvoltarea și optimizarea instituțională.

4. **Sprijinirea formării manageriale și în domeniul autoevaluării**, cu următoarele scopuri:

Dezvoltarea funcției de autoevaluare ca instrument efectiv pentru consolidarea dezvoltării instituționale.

Asigurarea unei diseminări eficiente a exemplelor de bună practică și a noilor instrumente de autoevaluare.

5. **Sprijinirea capacității unităților școlare de a învăța unele de la altele, la nivel național și european**, cu următoarele scopuri:

Identificarea bunelor practici, a instrumentelor de lucru eficiente și a exemplelor de excelență („*benchmarks*“).

Formarea rețelelor de sprijin reciproc și dezvoltarea evaluării externe.

6. **Încurajarea cooperării între autoritățile responsabile pentru calitate în educația școlară și promovarea rețelelor europene**. Cooperarea va acoperi următoarele arii:

Schimbul de informație și experiență, în special la nivelul metodologiei și al exemplelor de bune practici.

Dezvoltarea unor sisteme de date comparabile, de indicatori și de *benchmarks* privind sistemele de educație, în vederea comparării punctelor tari și a slăbiciunilor și în vederea comparării bunelor practici.

Construirea unei expertize europene în acest domeniu, care poate fi pusă la dispoziția autorităților din statele membre implicate.

Promovarea contactelor internaționale dintre experți.

Acest document prefigurează toate inițiativele importante în domeniul calității educației prin importanța acordată atât autoevaluării, ca instrument esențial de asigurare a calității, cât și necesității schimbului de bune practici și de instrumente specifice. Ca un corolar, este subliniată nevoia inter-comparabilității sistemelor școlare, prin folosirea unor indicatori comuni.

Un alt document important în domeniul calității este *Raportul european privind indicatorii calității învățării permanente*, publicat în 2002. Acest raport propune un număr de 15 indicatori de calitate aplicabili învățării permanente.

Spre deosebire de documentul precedent, care propunea doar niște linii directoare foarte generale care vor trebui aplicate sistemelor de asigurare a calității, Raportul propune indicatori concreți, care permit o comparare a performanțelor diferitelor state membre sau candidate. Pe de altă parte, Raportul **nu propune ținte concrete sau niveluri minime acceptabile**, din cauza extremei diversități de situații din respectivele sisteme școlare. Pasul următor a fost făcut atunci când s-a căzut de acord asupra celor 5 „*benchmarks*“ (țintele dezvoltării sistemelor europene de educație – orizont 2010 – prezentate deja).

Cei 15 indicatori de calitate privind învățarea permanentă⁷⁴ sunt:

⁷⁴ O parte dintre indicatori sunt definiți, iar altă parte nu au definiție.

Aria A: Deprinderi, competențe și atitudini

1. Competența de lectură – procentajul din fiecare țară al elevilor la nivelul 1 sau mai puțin, formulat pe baza scalei PISA⁷⁵, al competenței de lectură.
2. Competența matematică – procentajul din fiecare țară al elevilor sub nivelul de 380 de puncte din scala PISA al competenței matematice.
3. **Noi competențe pentru societatea cunoașterii** – procentajul din fiecare țară al elevilor sub nivelul de 400 de puncte din scala PISA pentru competența în științe.
4. **Competențele de „a învăța să înveți”** – numărul elevilor din fiecare țară cu scorurile de până la nivelul de 25% al indexului PISA privind „elaborarea de strategii”.
5. **Cetățenia activă, competențele culturale și sociale** – indicator calitativ al cunoașterii, implicării și atitudinilor civice, conform studiilor IEA⁷⁶.

Aria B: Acces și participare

6. **Accesul la învățarea permanentă.**
7. **Participarea la învățarea permanentă** – participarea la educație și formare a persoanelor cu vârsta între 25 și 64 ani.

Aria C: Resurse pentru învățarea permanentă

8. **Investiția în învățarea permanentă** – totalul cheltuielilor pentru educație ca procentaj din PIB.
9. **Educatorii⁷⁷ și învățarea** – procentajul educatorilor care au urmat programe de educație și formare în ultimele patru săptămâni.
10. **ICT în învățare** – procentajul gospodăriilor cu acces la Internet.

Aria D: Strategii și dezvoltare

11. **Strategii pentru învățarea permanentă** – pozițiile statelor membre privind dezvoltarea strategiilor de învățare permanentă.
12. **Coerența ofertei de învățare permanentă.**
13. **Consiliere și orientare.**
14. **Acreditare și certificare.**
15. **Asigurarea calității.**

Deja se poate observa o încercare de definire, chiar dacă implicită, a calității învățării permanente, realizată prin efortul comun al experților din statele membre și candidate.

Toate inițiativele europene din acest domeniu care au urmat au o parte consistentă dedicată asigurării calității. De exemplu, propunerea privind constituirea unui Cadru Comun European al Calificărilor (EQF)⁷⁸ insistă pe legătura între cadrele naționale și cadrul european al calificărilor, pe de o parte, și procedurile și sistemele de management și de asigurare a calității educației și formării, pe de altă parte.

⁷⁵ *Programme for International Student Assessment* – Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA) a fost dezvoltat de OECD. Vezi www.oecd.org.

⁷⁶ IEA: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Asociația Internațională pentru Evaluarea Randamentului Școlar.

⁷⁷ Profesori de la diverse niveluri ale sistemului de educație, formatori și alte persoane cu rol de facilitare a învățării.

⁷⁸ Vezi http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf.

Documentele privind EQF propun o serie de **principii ale asigurării calității în educație și formare:**

Politicile și procedurile de asigurare a calității vor acoperi toate nivelurile sistemelor de educație și formare.

Asigurarea calității va deveni o parte integrantă a managementului instituțiilor de educație și formare.

Asigurarea calității va include evaluarea regulată a instituțiilor sau programelor prin structuri sau agenții de monitorizare / evaluare externă.

Structurile și agențiile de monitorizare / evaluare externă a calității vor fi, la rândul lor, monitorizate și evaluate.

Asigurarea calității va fi multidimensională, se va referi la context, „intrări“, procese și „ieșiri“, accentul căzând pe rezultatele învățării.

Sistemele de asigurare a calității vor include următoarele elemente:

- obiective și standarde clare și măsurabile;
- linii directe pentru implementare, incluzând implicarea părților interesate;
- resurse adecvate;
- metode de evaluare consistente, care combină autoevaluarea cu evaluarea externă;
- mecanisme de feedback și proceduri de îmbunătățire;
- asigurarea accesibilității largi a rezultatelor evaluării.

Inițiativele privind asigurarea calității la nivel internațional, național și regional vor fi coordonate pentru a asigura coerența, sinergia și analizele de sistem.

Asigurarea calității va fi un proces colaborativ la nivelul întregului sistem de educație și formare, implicând toate părțile interesate relevante, atât la nivelul statelor membre, cât și la cel european.

Liniile directe privind asigurarea calității, elaborate la nivel comunitar, se vor constitui în puncte de referință pentru inter-evaluare și inter-învățare.

Se poate vedea evoluția de la principiile enunțate în 2000 la cele propuse în 2007, chiar dacă, în privința esenței, există o continuitate indiscutabilă. De asemenea, devine vizibilă orientarea spre „modelul EFQM“ precum și adoptarea „ciclului lui Deming“ în procesul de asigurare a calității.

Considerăm că nu este lipsită de interes prezentarea, în **Anexa 2**, a unui **set de standarde privind funcționarea unităților școlare, propus de o asociație de școli din Statele Unite ale Americii**. Chiar dacă avem în vedere caracteristicile sistemului american – descentralizarea extremă, diversitatea etc. –, se pot, totuși, vedea multe asemănări atât cu standardele de acreditare propuse prin legislația calității din România, cât și cu diferitele inițiative europene. Se pot observa:

- orientarea spre calitate a criteriilor de acreditare;
- combinarea criteriilor de acreditare cu standardele de calitate;
- combinarea indicatorilor **cantitativi** („*hard*“) cu cei **calitativi** („*soft*“) în definirea calității.

Cele mai importante **inițiative europene** în privința calității educației s-au derulat la nivelul **învățământului superior și al educației și formării profesionale**. Motivele (deja menționate pe parcursul acestei lucrări) sunt evidente: pe de o parte, nevoia de creștere a competitivității învățământului care duce la calificări pe piața internațională

și, pe de altă parte, nevoia de compatibilizare a sistemelor de educație și formare profesională din perspectiva liberei circulații a forței de muncă și, implicit a calificărilor. Ca atare, în paragraful următor, vom încerca o scurtă prezentare a acestor inițiative.

6.1. Calitatea educației în învățământul superior

În domeniul învățământului superior, declarația de la **Bologna**, semnată de miniștrii educației din 29 de țări europene pe 19 iunie 1999, a declanșat procesul de creare a unei **Arii Europene a Învățământului Superior (EHEA)**, care urmărește să facă educația europeană „mai compatibilă și comparabilă, mai competitivă și mai atractivă pentru cetățenii proprii și pentru cei de pe alte continente”. În cadrul procesului de la Bologna, problematica asigurării calității joacă un rol din ce în ce mai important. În acest scop, a fost creată Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA).

La **Bergen**, în 2005, miniștrii educației din țările semnatare ale Declarației de la Bologna, au adoptat **standardele și liniile directoare** pentru asigurarea calității în EHEA și s-au angajat să încurajeze dezvoltarea agențiilor naționale care vor evalua calitatea educației oferite de instituțiile de învățământ superior. S-a decis constituirea unui **Registru european al agențiilor de asigurare a calității** și crearea unor sisteme și proceduri comune de acreditare a instituțiilor de învățământ superior, pe baza standardelor și liniilor directoare propuse de ENQA.

Conferința Miniștrilor educației de la **Londra** din mai 2007, a discutat în mod special situația Ariei Europene a Învățământului Superior (EHEA) în contextul globalizării. În mod evident, problematica asigurării calității nu putea să lipsească. S-a putut constata un progres semnificativ în implementarea standardelor și liniilor directoare comune (adoptate la Bergen) în toate țările membre ale EHEA. S-a decis oficializarea **Registrului european al agențiilor de asigurare a calității** și inițierea înscrierii agențiilor de evaluare externă în acest registru (pe baza unor proceduri de evaluare transparente și independente), urmând ca modul de operare a acestuia să fie evaluat extern la doi ani, cu implicarea tuturor părților interesate.

Promotorul viziunii comune privind asigurarea și evaluarea calității învățământului superior este deja amintita Asociație Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA), ai cărei membri sunt agenții de evaluare externă a calității, stabilite la nivel național sau regional și care utilizează principiile, criteriile, standardele și metodologiile stabilite pe plan european. Pentru a deveni membre ale ENQA, agențiile de evaluare trebuie să îndeplinească mai multe condiții, dar, mai mult decât orice, să respecte și să aplice **standardele și liniile directoare ale asigurării calității în cadrul ariei europene a învățământului superior**⁷⁹. Au fost dezvoltate **trei categorii de standarde și linii directoare** la nivel european:

1. Standarde și linii directoare europene pentru **asigurarea internă a calității** în cadrul instituțiilor de învățământ superior, care cuprind următoarele zone de interes:
strategiile, politicile și procedurile pentru asigurarea și îmbunătățirea calității;

⁷⁹ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005). Helsinki: ENQA.

mecanismele formale privind aprobarea, monitorizarea și revizuirea periodică ale programelor de studiu și ale calificărilor;
criteriile, reglementările și procedurile publice și consistente privind evaluarea studenților;
sigurarea calității personalului de predare;
resursele de învățare și sprijinul pentru studenți;
sistemul informațional – eficient și relevant;
informarea publicului – în mod imparțial și obiectiv – privind programele și calificările oferite.

2. Standarde și linii directoare europene pentru **asigurarea externă a calității** în cadrul instituțiilor de învățământ superior, care se bazează pe următoarele principii directoare:

Procedurile de asigurare externă a calității vor lua în considerare eficacitatea proceselor de asigurare internă a calității – descrise în prima categorie de standarde și linii directoare.

Scopurile și obiectivele proceselor de asigurare a calității vor trebui dezvoltate și făcute publice înainte ca procesele respective să fie inițiate.

Orice decizie formală, care urmează procedurilor de asigurare externă a calității, va trebui să se bazeze pe criterii explicite, publice și aplicate constant.

Toate procesele de asigurare externă a calității trebuie concepute pentru a se asigura adecvarea la scopurile explicite stabilite pentru evaluare.

Rapoartele vor fi publice și scrise într-un stil accesibil grupurilor țintă.

Procesele de asigurare externă a calității, care vor cuprinde recomandări de acțiune ulterioară și care vor implica planuri ulterioare de acțiune, vor conține și proceduri consistente de *follow-up*.

Asigurarea externă a calității instituțiilor și / sau programelor de studii va fi realizată periodic. Durata ciclului de evaluare și dintre evaluări va fi clar definită și făcută publică.

Agențiile de asigurare a calității vor produce, periodic, rapoarte generale care descriu și analizează rezultatele evaluărilor.

3. Standarde europene pentru **agențiile de asigurare externă a calității** cuprind următoarele prevederi:

Asigurarea externă a calității prin agenții se va baza pe principiile și procesele descrise în cea de-a doua categorie de standarde descrisă mai sus.

Agențiile de asigurare externă a calității vor fi recunoscute formal de către autoritățile publice competente din cadrul EHEA și vor avea un statut legal clar.

Agențiile vor realiza în mod regulat activități de evaluare externă a calității, la nivel instituțional și al programelor de studiu.

Agențiile vor dispune de resurse umane și financiare adecvate și proporționale pentru a realiza în mod eficient atât activitățile de asigurare externă a calității, cât și dezvoltarea propriilor procese și proceduri.

Agențiile își vor stabili clar misiunea și obiectivele, prin documente disponibile în mod public.

Agențiile vor trebui să fie independente din punctul de vedere al responsabilității pentru propriile activități, dar și în privința posibilităților

influențe din partea instituțiilor de învățământ superior, ministerelor sau altor părți interesate.

Agențiile vor folosi procese și proceduri, anterior definite și făcute publice.

Aceste procese vor include:

- O procedură de autoevaluare sau echivalentă pentru subiectul evaluării.
- O evaluare externă realizată de un grup de experți (incluzând reprezentanți ai studenților) și vizite pe teren.
- Publicarea unui raport, incluzând orice decizie, recomandare sau alte rezultate formale.
- O procedură de *follow-up*, prin care să se monitorizeze acțiunile întreprinse de subiectul evaluării pe baza recomandărilor cuprinse în raport.

Agențiile își vor stabili proceduri privind propria răspundere publică.

Documentul menționat, care explicitează, apoi, cele trei categorii de standarde și linii directoare, a început să fie folosit în dezvoltarea sistemelor naționale de management și de asigurare a calității și în activitatea agențiilor de evaluare externă a calității în învățământul superior. Deja se poate constata creșterea schimburilor de „bună practică“ în domeniu și chiar un apel sporit la „inter-evaluare“ ca modalitate esențială de creștere a încrederii în programele universitare de studiu oferite. Multe instituții de învățământ superior, indiferent dacă există sau nu agenții de evaluare externă în propria țară, apelează la evaluatori externi, prin proceduri stabilite la nivel național sau chiar la nivel instituțional (în cadrul procesului de evaluare internă / autoevaluare).

În România, *Legea calității educației*⁸⁰, precum și cadrul normativ creat pentru Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), iau în considerare multe din principiile și cerințele prezentate mai sus.

6.2. Cadrul comun european pentru asigurarea calității în educația și formarea profesională (CQAF)

Al doilea sector al educației în care sistemele de management și de asigurare a calității au început să se dezvolte este, din motivele deja menționate, învățământul profesional și tehnic (sau, cum se numește la nivel european, „educația și formarea profesională“ – EFP). Reamintim că, în cadrul „procesului Copenhaga“ de dezvoltare a învățământului profesional și tehnic, există deja trei produse importante. Unul dintre ele, *Manualul european de autoevaluare*, fiind deja prezentat (în liniile sale esențiale), ne vom concentra, în cele ce urmează, asupra celorlalte două: *Cadrul Comun European de Asigurare a Calității în educație și formare profesională* (CQAF) și *Rețeaua Europeană de Asigurare a Calității în Educație și Formare Profesională* (ENQA-VET).

Cadrul Comun European de Asigurare a Calității în educație și formare profesională (CQAF) a fost elaborat de un grup tehnic de lucru al Comisiei Europene, sub patronajul Centrului European pentru Dezvoltarea Educației și Formării Profesionale (CEDEFOP), instituție oficială europeană cu sediul la Salonic (Grecia).

⁸⁰ Care va fi prezentată în capitolul 8 al lucrării.

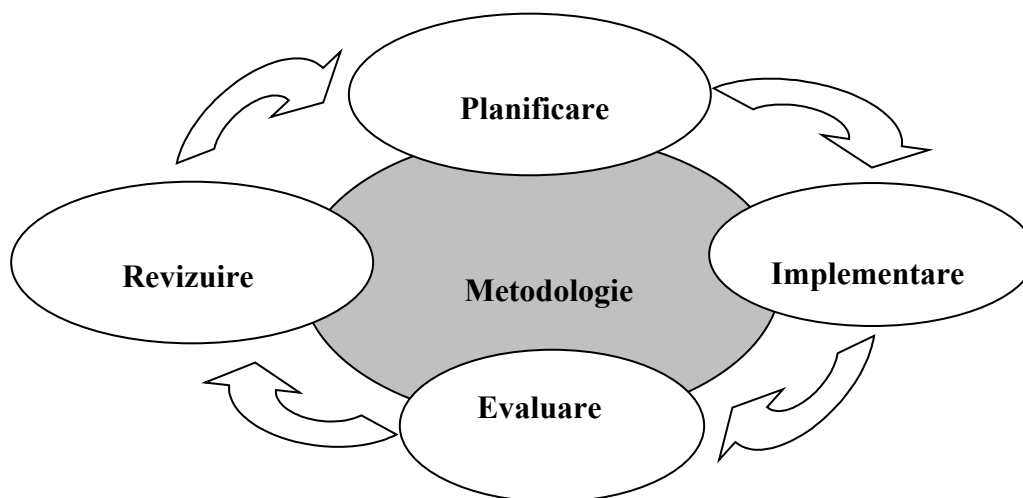
Forma finală a documentului care descrie CQAF a fost publicată în 2003, iar în mai 2004 a fost ratificat de către Comisia Europeană.

CQAF este un „cadru-umbrelă“, pe baza căruia fiecare stat membru își va elabora propriile sisteme naționale de asigurare a calității în educație și formare profesională. Ca urmare, el este mai mult o declarație de principii și o enumerare a domeniilor esențiale, din care ar trebui derivate ulterior (în funcție de specificul național), sisteme și proceduri de asigurare a calității.

Ca **principii**, CQAF propune⁸¹:

- responsabilitatea furnizorilor de EFP pentru calitatea ofertei educaționale;
- autoevaluarea, realizată anual, la nivelul furnizorului de EFP;
- autoevaluarea și evaluarea (în toate domeniile) bazată pe criterii clare și cunoscute;
- evaluarea pe bază de competențe a rezultatelor educației și formării profesionale;
- demonstrarea atingerii competenței și îndeplinirii criteriilor prin prezentarea de dovezi;
- un ciclu al calității inspirat din „cercul lui Deming“.

Ciclul calității⁸² propus de CQAF, are cinci domenii (unul în plus față de cel al lui Deming):



Fiind un cadru general, CQAF nu a fost conceput ca un set de proceduri, ci doar ca un set de **principii** și **posibili indicatori generali**, de **întrebări și posibile răspunsuri** – atât la nivelul **sistemului**, cât și la cel al **furnizorului** de EFP.

Ca urmare, CQAF poate fi folosit cu mai multe finalități. El poate fi util ca:

- imagine a elementelor-cheie ale calității în EFP;
- listă de verificare a criteriilor fundamentale ale calității în EFP la nivel european;

⁸¹ Vezi, pentru mai multe amănunte, site-ul Centrului Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic www.tvet.ro.

⁸² Vezi *An European Guide on Self-assessment for VET-providers. Final Version. October 2003.* Salonic: CEDEFOP.

instrument de îmbunătățire a calității EFP;
set de norme privind calitatea EFP.

Se atrage, însă, atenția că trebuie păstrat un echilibru corespunzător între nivelul prescriptiv, **normativ** și nevoia de **autonomie** la nivelul furnizorului de formare, dar și al sistemelor de EFP din țările membre. Ca atare, în continuarea prezentării CQAF, se dau doar **exemple** de liste de verificare, de instrumente și de norme specifice, urmând ca fiecare stat membru să decidă la ce nivel de generalitate va folosi instrumentul respectiv.

În România, s-a preferat nivelul **normativ**, instrumentele de asigurare a calității, inclusiv *Manualul de autoevaluare și cel de inspecție* (cu procedurile aferente), acestea fiind adoptate prin ordin de ministru.

În cadrul adaptării românești a CQAF, fiecăruia din cele cinci domenii menționate mai sus le sunt asociate anumite „zone” de interes, numite „Principii”, după cum urmează:

La domeniul „**Metodologie**” se evaluează efectiv **managementul calității** – în speță, autoevaluarea și procedura de inspecție / validare a rezultatelor autoevaluării.

În privința domeniului „**Planificare**” se vor avea în vedere **responsabilitățile managementului, managementul resurselor și proiectarea și dezvoltarea**.

La domeniul „**Implementare**” se vor evalua procesele fundamentale: **predarea și învățarea**, precum și **evaluarea și certificarea rezultatelor învățării**.

La „**Evaluare**” se va avea în vedere modul în care se fac **măsurarea și analiza**.

La domeniul „**Revizuire**” se vor analiza modul în care se realizează **feedbackul**, precum și modul în care acesta duce la **schimbare și îmbunătățire**.

Toate aceste cinci domenii, împreună cu „principiile” aferente, sunt dezvoltate pe larg în cele două manuale – de autoevaluare și de inspecție, bazate ambele pe *Ghidul European de Autoevaluare*, deja prezentat (pe scurt) mai sus.

În privința **ENQA-VET**, cel de-al treilea element esențial al dezvoltărilor europene în privința calității EFP, menționăm doar că, spre deosebire de ENQA, care este o rețea / asociație de **instituții**, ENQA-VET este o rețea de **persoane** – specialiști și reprezentanți ai partenerilor sociali – cu poziții oficial recunoscute în țările de origine în domeniul EFP. Sub egida ENQA-VET s-au format mai multe grupuri de lucru, care au elaborat diferite materiale, care, la rândul lor, fiind susținute în mod oficial de diferite instituții europene, sunt propuse statelor membre. ENQA-VET și-a constituit, începând cu 2006, **puncte naționale de referință**.

În România, în martie 2006, a fost creat **Grupul Național de Asigurare a Calității în Educația și Formarea Profesională (GNAC)**, ca punct național de referință al ENQA-VET. GNAC este, subliniem, o structură **informală** care grupează, însă, reprezentanți ai tuturor instituțiilor implicate în asigurarea calității educației și formării profesionale. GNAC și-a asumat următoarele funcții de bază:

facilitarea coordonării interministeriale dintr-o perspectivă integrată a sistemului de EFP;

informarea părților interesate relevante asupra activităților ENQA-VET;

facilitarea implementării programului de lucru al ENQA-VET;
sprijinirea transpunerii CQAF în context național și promovarea acestuia;
susținerea vizitelor de învățare reciprocă (*peer learning*) și a altor instrumente de învățare și schimb de experiență la nivel european;
formularea de propuneri și recomandări către părțile interesate cu privire la implementarea CQAF.

6.3. Deschideri internaționale

Pe plan internațional, eforturile de unificare conceptuală în domeniul asigurării calității sunt întreprinse, pe lângă OECD, de o serie de organisme subordonate Organizației Națiunilor Unite, în special de către UNESCO. Astfel, raportul „*Education For All*” (EFA) din 2004⁸³ se concentrează pe **calitate**. Calitatea educației este considerată drept o **condiție absolut necesară pentru a asigura pentru toți copiii, tinerii și adulții cunoașterea și competențele necesare dezvoltării personale și sociale**.

În contextul internațional în care activează UNESCO, sunt definiți cinci factori majori care afectează calitatea:

- educabilii – a căror diversitate trebuie recunoscută;
- contextul economic și social din fiecare țară;
- resursele umane și materiale;
- procesele de predare și de învățare;
- rezultatele și beneficiile educației.

Având în vedere extrema diversitate a sistemelor educaționale, a resurselor disponibile pentru educație și, mai ales, situația țărilor sărace, demersul UNESCO este mult mai general și mai încărcat valoric decât cel european. Totodată, demersul UNESCO este subordonat scopului general al „educației pentru toți” și celor 6 scopuri subiacente urmărite în ultimii 15 ani⁸⁴, în condițiile în care doar 41 țări (o treime din țările în care s-au putut face evaluări) au atins sau sunt foarte aproape de realizarea acestor scopuri. Foarte interesant ni se pare indicatorul fundamental al calității educației oferite – rata de supraviețuire în clasa a 5-a – , considerat ca având valoare predictivă privind rezultatele școlare ulterioare.

O orientare similară poate fi regăsită și în documentele celei de-a 32-a Conferințe Generale a UNESCO (septembrie – octombrie 2003), sub forma documentului final al *Mesei Rotunde a miniștrilor educației privind calitatea în educație*⁸⁵. Analizând recomandările reieșite la această masă rotundă, putem identifica foarte multe elemente comune cu celelalte abordări naționale și internaționale menționate mai sus. Astfel, noul concept al „calității educației” este caracterizat prin:

- Eliminarea inechităților (inclusiv cea de gen) și a disparităților privind oferta de educație și accesul la tehnologii moderne și la resurse.

⁸³ Vezi <http://portal.unesco.org/education/>.

⁸⁴ Educația și îngrijirea în copilăria timpurie; universalizarea educației primare; învățarea pentru tineri și adulți; alfabetizarea; genul; calitatea.

⁸⁵ *Communique of the Ministerial Round Table on Quality of Education / UNESCO's General Conference 32nd Session. 29 September - 17 October 2003* – vezi <http://portal.unesco.org>.

Evoluția permanentă și dinamismul conceptului de calitate a educației într-o societate a cunoașterii și în contextul unei globalizări tot mai pronunțate. Ca urmare, noul concept al calității trebuie să ia în considerație valorile umane comune.

Necesitatea implicării tuturor părților interesate și transparența sistemelor de asigurare a calității.

Accentuarea valorilor cetățeniei democratice și ale solidarității. Educația pentru drepturile omului și cea pentru dezvoltare durabilă devin esențiale.

Asigurarea, prin educație, a dezvoltării individuale dar și cea a grupurilor sociale.

Accentul strategic pe educatori și pe dezvoltarea lor profesională.

Utilizarea noilor tehnologii în oferta de programe educaționale și încurajarea mass-media de a oferi programe educaționale de calitate.

Promovarea învățării limbilor străine ca mijloace esențiale de comunicare inter-umană.

Necesitatea creșterii investiției în educație – care trebuie considerată ca prioritate națională în toate statele –, dar și a eficienței folosirii resurselor disponibile.

Necesitatea dezvoltării sistemelor de indicatori și standarde de calitate pe baza unor date și informații consistente.

Dezvoltarea sistemelor de decizie în educație, pe baza implicării părților interesate și a creșterii autonomiei locale.

Focalizarea pe comunitățile cele mai dezavantajate.

Focalizarea pe educația timpurie.

Dezvoltarea programelor sociale din școli (în special hrană pentru copii).

Favorizarea, prin curriculumul școlar, a înțelegerii evoluției societății și a caracteristicilor societății contemporane.

Educația centrată pe valori: empatie, compasiune, cinste, integritate, non-violența, înțelegerea și respectarea diversității.

Dezvoltarea participării elevilor la viața școlară.

Sisteme manageriale responsabile în fața societății.

Încurajarea procedurilor de acreditare și de asigurare a calității.

Încurajarea transferului de bune practici.

Promovarea alfabetizării funcționale la nivelul tuturor categoriilor de vârstă, mai ales în rândul adulților.

Focalizarea evaluării pe rezultate și mai puțin pe „intrările” în sistem.

Încurajarea schimbului de informații, de bune practici, de elevi și de studenți, de programe și de expertiză între țările lumii.

Creșterea contribuției la educație a sectorului privat și a organizațiilor nonguvernamentale.

Considerăm recomandările de mai sus ca o sinteză a orientărilor actuale și a principiilor definitorii privind calitatea educației, așa cum se configurează ele pe plan internațional și, totodată, ca o concluzie la acest capitol.

Partea a III-a. Managementul calității educației în România

Capitolul 7. Cultura calității în învățământul românesc

Evoluțiile recente de la nivel național și internațional, deja menționate, au făcut necesară construirea unui sistem de management și de asigurare a calității care să cuprindă elemente definite atât la nivel național, prin structurile special create, cât și la nivel local.

Or, este nevoie ca aceste elemente – fie că este vorba de criterii, indicatori, standarde sau descriptori – să fie **înțelese și utilizate în mod unitar**. În absența unei viziuni unitare și a unei înțelegeri comune a ceea ce înseamnă o „școală bună“, crearea unui sistem național de management și de asigurare a calității este imposibilă.

Data fiind și noutatea domeniului pentru învățământul românesc, precum și toate elementele privind încărcătura axiologică a acestui concept, a devenit necesară realizarea unor cercetări privind modul în care oamenii școlii dar și alți purtători de interese (părinți, angajatori etc.) înțeleg „calitatea educației“.

Ca urmare, au existat în ultimii ani mai multe inițiative care au vizat, direct sau indirect, analiza culturii organizaționale⁸⁶ dominante în școala românească, în general, dar și, în special, definirea „culturii calității“. Aceste analize sunt utile pentru:

clarificarea valorilor și a reprezentărilor care fundamentează, în mod specific, conceptul românesc al calității în educație, precum și identificarea **practicilor asociate** acestui concept;

compararea valorilor, reprezentărilor și practicilor curente în școala românească cu cele promovate în sistemele educaționale europene și pe plan internațional;

propunerile privind **seturile de principii directe strategice, criterii, indicatori și metodologii** care să fie promovate în demersurile de introducere a sistemelor de management și de asigurare a calității.

7.1. Elemente de cultură organizațională în școala românească

Identificarea unor trăsături specifice ale culturii organizațiilor școlare din România ne va ajuta să găsim răspunsuri pertinente la o serie de întrebări legitime, mai ales în contextul reformei educaționale:

Sunt măsurile de reformă congruente cu valorile, reprezentările, credințele și alte elemente culturale dominante în școala românească ?

Care dintre aceste valori, reprezentări etc. pot fundamenta o educație adecvată „societății cunoașterii“ ?

Care dintre elementele culturii organizaționale a școlii românești sunt contrare celor dominante în celelalte sisteme educaționale europene ?

Cum putem schimba cultura organizațiilor școlare pentru a facilita atât dezvoltarea societății cunoașterii, cât și integrarea europeană ?

Considerăm că răspunsurile la aceste întrebări sunt esențiale pentru decizia strategică

⁸⁶ Reamintim că înțelegem cultura organizațională drept un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective și care sunt transmise noilor membri drept corecte.

privind continuarea și / sau redirectionarea reformei educaționale. Studiile recente privind schimbarea în educație⁸⁷ demonstrează că acolo unde o anumită măsură de reformă nu este văzută **și ca o schimbare culturală**, măsura respectivă eșuează. La noi, această aserțiune este cu atât mai adevărată, cu cât avem la activ cinci decenii de tristă experiență a „dublei gândiri“. Ca urmare, o schimbare sau o reformă educațională va avea succes **numai** dacă se va referi, în mod conștient și programatic, și la aspectele culturale dominante din sistemul școlar. Altfel, dacă valorile și celelalte elemente culturale care se doresc a fi promovate vor intra în conflict cu cele existente, schimbarea va fi mimată și nu realizată efectiv. Acest lucru este evidențiat în studiile de impact realizate în ultimii ani⁸⁸: oamenii școlii (profesori, directori, inspectori), au **aplicat măsuri de reformă fără să le înțeleagă, fără să le cunoască și chiar, mai ales, fără să le accepte.**

Cantonarea unităților școlare și, respectiv, a culturilor lor organizaționale pe coordonate anacronice va limita capacitatea școlii de a produce o ofertă educațională de calitate, adecvată unei societăți democratice și economiei de piață, acționând astfel **ca factor de blocaj în calea schimbării, dezvoltării, creșterii organizației școlare și generând consecințe negative în dezvoltarea copiilor, adolescenților și tinerilor** cuprinși în unitățile de învățământ. Din această perspectivă, este necesară promovarea, în cadrul reformei educaționale, a unor noi elemente de cultură organizațională, având drept finalitate formarea elevilor școlii în spiritul valorilor globale, autonomiei personale, raportării creative și flexibile la grupuri și organizații din cadrul societății.

Nu trebuie uitată influența, în cadrul culturii organizaționale dominante, a elementelor induse de:

influența totalitarismului – care își perpetuează prezența prin percepții, mentalități, atitudini, comportamente –, regăsită și la nivelul actorilor educaționali;

existența în stare latentă și cu potențial de actualizare a **elementelor culturale tradiționale**, care și-au pierdut influența sau care au fost devalorizate în cursul regimului dictatorial;

apariția – în deceniul de „tranziție“ – a unor **factori culturali inediți**, ca efect al contextului social specific și al deschiderii către exterior.

Putem plasa discuția asupra culturii organizaționale a școlii în contextul mai larg social și educațional românesc, rezultatele cercetării putând oferi o prognoză privind modul în care noile inițiative privind calitatea educației (care vor fi prezentate în capitolul următor) vor fi primite la nivel social general. În utilizarea acestor date va trebui să aibă în vedere următoarele premise comune oricărei cercetări de acest tip:

cultura organizațională se constituie și evoluează sub influența unor tendințe dominante și a unor elemente de schimbare care acționează la nivelul învățământului, dar și în cadrul altor componente ale societății;

demersurile orientate către schimbarea unor elemente culturale în contextul școlii trebuie să țină seama de întregul evantai de factori sociali și educaționali care au impact în acest domeniu;

⁸⁷ Vezi, de exemplu, Maehr, M., și Midgley, C. (1996).

⁸⁸ Vezi *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare* (2001, 2002); *Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu* (2002).

cultura organizației școlare trebuie să integreze valori, principii, practici ale unor modele de gândire și formare care sunt în acord cu exigențele unei societăți democratice și cu cerințele economiei de piață.

Cu toată importanța subiectului, nu există decât puține studii și cercetări dedicate problematicii culturii organizaționale dominante în școala românească. Doar Institutul de Științe ale Educației a abordat direct și explicit acest subiect.

Studiile elaborate de către I.S.E se referă în mod special la elementele culturale (în special valorile) care trebuie promovate în mod conștient și sistematic în procesul reformei, făcând, totodată, și o analiză a unor **prejudecăți, stereotipuri și reprezentări** de natură culturală, majoritatea derivate din caracterul birocratic al sistemului școlar și care au fost perpetuate, însă, și prin tradiție.

Primul studiu⁸⁹ se apleacă, în mod deosebit, asupra prejudecăților și stereotipurilor – care au fost identificate drept blocaje induse de o **cultură numită „a rutinei“** în calea reformei. Dintre cele analizate, le menționăm pe următoarele:

- profesorul funcționar;
- elevul subordonat;
- izolarea sălii de clasă și a școlii;
- aplicarea uniformă în tot sistemul de învățământ a regulamentelor, materialelor didactice și măsurilor de reformă stabilite la nivel central;
- separarea expertizei de practica educațională și ruptura dintre cercetarea pedagogică și dezvoltarea curriculumului;
- sacralizarea corectitudinii formale a activității în detrimentul preocupării pentru rezultatele efective ale acesteia;
- exacerbarea valorilor disciplinei și controlul extrem de strâns;
- promovarea omogenității, sub toate formele ei (inclusiv a „claselor de nivel⁹⁰”) – acum, când tendința este de integrare în colective de elevi cu performanțe diferite – „*multilevel*“);
- comunicare predominant verticală și descurajarea comunicării orizontale;
- tendința de a evita conflictele – care, în urma acestui fapt, nici nu sunt rezolvate;

Autorii acestui studiu sugerează necesitatea promovării acelor valori care favorizează dezvoltarea unei autentice „**culturi a schimbării**” – contradictorie, în foarte multe aspecte, cu cea care caracterizează, în prezent, majoritatea școlilor. Concluziile acestui studiu sunt confirmate într-o altă lucrare⁹¹ care constată, de asemenea, caracterul birocratic al școlii românești – al cărei *design*, stabilit prin anii '50, a favorizat expansiunea sistemului școlar, dar care, în prezent, blochează reformele educaționale de tip calitativ – care caracterizează, în prezent, mișcarea educațională din întreaga lume. Și aici, este evidențiată necesitatea promovării unei autentice culturi a reformei.

⁸⁹ *Cultura organizațională a școlii românești* (1998).

⁹⁰ Separarea elevilor în funcție de nivelul general al performanței în învățare: clase / colective de elevi diferite, pentru elevii “buni”, elevii “mediocrii” și elevii “slabi” în privința

⁹¹ Miroiu, Adrian (*et. alii*) (1998).

Cel de-al doilea studiu al I.S.E⁹² este unul de impact și nu tratează decât indirect și subsidiar cultura organizațională. Totuși, au putut fi identificate multe dintre trăsăturile menționate deja ale culturii organizaționale – așa cum apar ele din investigații de teren:

Uniformitatea – care este prezentă atât în aspectul general al școlilor observate, cât și în mentalitatea oamenilor școlii (existând extrem de puține elemente de diferențiere a unei școli de alta). Dintre aspectele legate de uniformitate menționăm decorarea și „pavoazarea“ școlilor și sălilor de clasă, care este cea clasică, precum și pledoaria majorității purtătorilor de interese (cu excepția elevilor) pentru (re)introducerea uniformeii.

Lipsa de inițiativă indicată, printre altele, de tendința de a imita (de exemplu, „schimbul de experiență“ este forma dominantă de dezvoltare profesională), dar și de permanenta așteptare a „indicațiilor“ și teama directorilor și a profesorilor de a-și asuma inițiative: „Dacă vine vreun inspector și spune că nu e bine?“.

Centrarea excesivă pe ofertantul de educație (pe școală) și nu pe client – dovedită prin mobilarea aproape exclusivă cu bănci (și nu întotdeauna din cauza lipsei de resurse...), asumarea inițiativei educaționale aproape în exclusivitate de către profesor (elevii nefiind încurajați să pună întrebări și să ia decizii), decorarea școlii și a claselor de către și pentru profesori, constatarea elevilor că profesorii sunt preocupați mai mult de aspectele legate de disciplină decât de educație, neîncrederea profesorilor în judecata elevilor (ei declarând că elevii nu pot aprecia nivelul de pregătire a profesorilor, în timp ce elevii ar dori să aibă un cuvânt de spus în acest sens), neimplicarea reală a elevilor în procesul decizional de la nivelul școlii (consiliile consultative ale elevilor funcționează – acolo unde funcționează – mai mult formal), centrarea predării pe disciplina predată, și nu pe nevoile elevilor etc.

Sentimentul incertitudinii și al provizoratului indus de teama de schimbare, care face ca orice tentativă de schimbare să fie văzută ca „instabilitate“.

Închiderea școlii demonstrată, printre altele, de credința că mass-media face concurență neloială școlii și oferă modele negative (în condițiile în care școala nu este capabilă să ofere alternative), neimplicarea școlilor – mai ales în mediul rural – în proiecte internaționale, sentimentul că activitățile de colectare de fonduri sunt „umiltoare“ și „coboară prestigiul școlii“.

„Prăpastia între generații“ (adâncită și de faptul că profesorii – cel puțin în mediul rural – sunt fie aproape de pensionare, fie foarte tineri).

Apariția unui **sentiment al ineficienței și / sau al inutilității școlii**.

În evidențierea unor aspecte mai concrete legate de ethos-ul școlar, putem menționa și unele concluzii ale *Celui de-al Treilea Studiu Internațional privind Matematica și Științele* (TIMSS) atât la aplicarea inițială, din 1995, cât și la repetarea sa, în 1999⁹³, din care amintim doar mențiunile la ceea ce elevii consideră a fi „probleme serioase“ în școlile lor:

fuga de la ore (29%);

absenteismul (27%);

vătămarea fizică produsă între elevi (22%);

intimidarea sau abuzul verbal asupra elevilor (21%);

⁹² *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare* (2001).

⁹³ IEA – TIMSS – *Science Achievement in the Middle School Years* – November 1996 – TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA USA; IEA – *School Background with Science Achievement – Main Survey* – TIMSS-R TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA USA August 2000.

furtul (19%);
intimidarea sau abuzul verbal asupra profesorilor sau personalului (14%);
vandalismul (11%);
întârzierile la oră (11%).

Cu excepția cazurilor de vandalism, în toate celelalte cazuri procentele sunt mai mari decât media internațională. Aceasta arată caracterul real al acestor probleme care țin, mai mult, de „atmosfera” care domnește în școli decât de existența sau inexistența măsurilor de reformă, cu atât mai mult cu cât aceste probleme nu sunt abordate sistematic prin măsuri specifice de combatere (poate, cu excepția absenteismului).

Cea de-a treia cercetare a ISE, desfășurată pe doi ani⁹⁴, a adâncit analiza culturii organizaționale pe baza mai multor modele explicative, dintre care cel preferat a fost cel al lui Geert Hofstede⁹⁵. Chiar dacă acest model se referă la culturile naționale, considerăm că poate fi folosit cu succes și la nivel organizațional. Reamintim că, după Hofstede, o cultură se diferențiază de alta pe patru dimensiuni: „distanță față de putere”, „individualism / colectivism”, „masculinitate / feminitate”, „evitarea incertitudinii” (sau „tolerarea ambiguității”)⁹⁶.

Distanța față de putere reprezintă gradul de inegalitate socială manifestat prin dependența subalternilor față de „șefi” (distanță mare față de putere) sau interdependența între șefi și subalterni (distanță mică față de putere). Rezultatele cercetării indică o **distanță relativ mare față de putere**. Distanța față de putere este o dimensiune culturală extrem de importantă în contextul reformei, întrucât arată nivelul de acceptare **necondiționată** a diferențelor de putere – deci a deciziilor, indicațiilor, opiniilor „șefilor”. Cercetările au confirmat multe dintre caracteristicile dominante ale unei culturi în care există o distanță mare față de putere:

Părinții îi educă pe copii să fie docili, aceștia din urmă trebuind să-i trateze pe părinți cu respect – școala fiind și ea datoare să disciplineze copiii în sensul respectului acordat părinților și „celor în vârstă”.

În clasă toate inițiativele vin de la profesori.

Profesorii sunt considerați niște „înțelepți” care transferă elevilor învățătura personală, ei având răspunsuri la orice întrebare.

Subordonații se așteaptă să li se spună ce să facă – având în vedere dominarea centralizării.

Individualismul / colectivismul indică preeminența culturală a intereselor indivizilor față de cele de grup / colective (în culturile individualiste) sau a celor colective (în culturile colectiviste). Rezultatele au indicat o poziționare a culturii școlare dominante la nivel median, la mijlocul continuumului, cu ușoare tendințe colectiviste. Ca urmare, ne putem aștepta, pe de o parte, să descoperim caracteristici specifice atât culturilor individualiste, cât și culturilor colectiviste și, pe de altă parte, în interiorul unităților școlare să existe subculturi cu o dominantă individualistă și / sau cu dominantă colectivistă.

⁹⁴ *Culturi organizaționale în școala românească* (2001, 2002). Pentru o sinteză privind „cultura calității” vezi și Iosifescu, Ș., L. Bârlogeanu (2007).

⁹⁵ Hofstede, G.(1994).

⁹⁶ La cele patru dimensiuni inițiale, Hofstede a adăugat ulterior încă una, anume „orientarea în timp”, având ca puncte de referință orientarea culturală pe termen scurt, respectiv pe termen lung.

Caracteristici ale culturilor **colectiviste**: păstrarea „armoniei“ în clasă și la locul de muncă și evitarea, cu orice preț, a conflictelor; perceperea „diplomei“ ca un fel de pașaport social, care garantează intrarea într-un anumit grup cu statut superior.

Caracteristici ale culturilor **individualiste**: abordarea angajatului ca individ – în funcție de performanțe și așteptări, și nu ca membru al unui subgrup; comunicarea în interiorul grupurilor (de elevi și de profesori) este redusă.

Masculinitatea / feminitatea indică valoarea socială mai mare acordată „aroganței“ (în cadrul culturilor „masculine“) sau, dimpotrivă, „sensibilității“ și „modestiei“ (în culturile „feminine“). Rezultatele obținute arată o poziționare a culturii școlare dominante la nivel median, la mijlocul continuumului, cu ușoare tendințe spre **masculinitate**. Interesant este și faptul că tendința spre masculinitate există chiar în condițiile preponderenței feminine în cadrul corpului profesoral. Acest lucru este confirmat și de preponderența masculină în cadrul funcțiilor de conducere.

Dintre trăsăturile identificate și care sunt specifice culturilor **masculine**, putem menționa: dorința puternică de a avea ocazii pentru câștiguri mari, nevoia de recunoaștere – atunci când sunt obținute rezultate deosebite, dorința de a beneficia de ocazii de avansare către un post mai bun, spiritul competitiv și nevoia de a avea o activitate stimulativă, nevoia de ordine.

Specifice culturilor **feminine** sunt: nevoia de a avea relații bune la locul de muncă – mai ales cu superiorul direct, dorința de a lucra cu oameni „cu care te înțelegi“, prețuirea siguranței serviciului – preferința pentru păstrarea, pe timp nedefinit, a locului de muncă prezent.

Situarea la mijlocul continuumului este confirmată și de trăsături ambivalente:

Simpatia pentru cel puternic (aparținând culturilor masculine), dar și pentru cel slab (prezentă în culturile feminine).

Eșecul școlar este considerat, în funcție de situație, ca un dezastru (în culturile masculine) sau ca un incident minor (în culturile feminine).

Sunt apreciați atât profesorii care „știu carte“, cât și cei care sunt (mai ales) prietenoși.

Gradul de **evitare a incertitudinii** indică modul în care alteritatea și diferențele sunt cultural acceptate sau nu. În culturile cu grad mare de evitare a incertitudinii, ideea dominantă devine „ce este diferit este periculos“, iar în cele cu un grad mic de evitare a incertitudinii sloganul poate fi „ceea ce este diferit este curios“. Studiile noastre indică o **tendință puternică de evitare a incertitudinii** care se corelează pozitiv cu o serie de elemente aparținând celorlalte dimensiuni culturale (cum ar fi preferința – feminină – pentru păstrarea locului de muncă, dorința – masculină – de ordine, nevoia – colectivistă – de a avea relații bune cu șeful direct etc.). Astfel, s-a putut constata:

Existența nevoii de a impune reguli ferme pentru copii.

Corpul profesoral (dar și elevii...) preferă programe analitice fixe și sunt preocupați, în mod special, de corectitudinea răspunsului. Culturile cu nivel mic de evitare a incertitudinii preferă dezbateri de calitate – deci valorizează și punctele de vedere opuse, dar solid argumentate.

Presupoziția că profesorii au (sau trebuie să aibă) răspunsuri la orice întrebare.

Nevoia de reguli – cât mai multe și cât mai precise.

Atitudinea negativă față de tineri (este quasi generală constatarea că „tinerii / elevii / studenții sunt din ce în ce mai slab pregătiți“).

Lipsa de preocupare pentru drepturile minorităților (în cazul nostru, altele decât minoritățile reprezentate la nivel politic).

Evitarea cu orice preț a conflictelor – considerate ca dăunătoare pentru funcționarea și dezvoltarea organizației.

Sunt preferate măsuri de schimbare care să reducă incertitudinea – exemplul cel mai evident fiind cel al introducerii curriculumului la decizia școlii (c.d.ș.): au fost cerute, chiar imperativ, precizări, metodologii care, în cele din urmă, au limitat posibilitatea de alegere și, implicit, de realizare a c.d.ș. în conformitate cu nevoile exprimate ale elevilor și ale părinților.

Aplicarea altor instrumente de cercetare au confirmat rezultatele obținute pe baza aplicării modelului lui G. Hofstede. Astfel:

„**Ordinea**“ se găsește în primele trei locuri între valorile promovate, la marea majoritate a subiecților cercetării – fiind, de departe, valoarea dezirabilă dominantă în școala românească.

„**Învățarea**“ și „**oamenii**“ sunt prezente, în majoritatea cazurilor, între primele trei preferințe. Există și unele nuanțe: de exemplu, învățarea este puternic dominantă la profesorii care predau discipline evaluate prin examene naționale și în licee, iar valoarea „oamenii“ este mai puternic reprezentată în ciclul primar.

„**Supraviețuirea**“, „**rețeaua**“ (comunicarea), „**puterea**“, „**succesul personal**“ și „**siguranța**“ au, în general, locuri diferite în ierarhii.

O altă cercetare realizată la inițiativa Agenției Naționale pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale⁹⁷ a confirmat aceste trăsături, dar a evidențiat și o anumită tendință de schimbare sub influența unor factori externi. Astfel, s-a putut constata o diminuare atât la nivelul „distanței față de putere“, cât și al „evitării incertitudinii“ la unitățile școlare **care au dezvoltat proiecte de cooperare internațională**. Concluzia care se poate trage de aici: schimbul de experiență și de bune practici, care constituie un pilon al inițiativelor europene privind calitatea educației, are un potențial deosebit de schimbare a culturii organizaționale în direcția unei integrări reale – inclusiv la nivelul valorilor promovate – în Uniunea Europeană. Pe de altă parte, dezvoltarea unor astfel de proiecte s-a putut face numai acolo unde exista o anumită deschidere. Deci, putem conchide că aceste două elemente – cultura organizațională și dezvoltarea de proiecte internaționale – se intercondiționează, dar fără a putea spune care dintre ele îl determină pe celălalt.

7.2. Cultura calității

În domeniul **aspectelor culturale specifice privind calitatea educației**, vom prezenta, *in extenso*, rezultatele altei cercetări a Institutului de Științe ale Educației⁹⁸. Chiar dacă această cercetare a folosit cu precădere metode calitative (studiul de caz), considerăm că rezultatele sunt interesante și, cu precauțiile de rigoare, pot fi considerate ca un punct de plecare credibil pentru continuarea cercetărilor și fundamentarea politicilor în domeniu.

⁹⁷ Iosifescu (2004).

⁹⁸ *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare* (2005) Subliniem faptul că și această cercetare este anterioară apariției OUG 75/2005 dar considerăm că, în cei doi ani care au trecut, nu se puteau produce schimbări spectaculoase. Vezi și Iosifescu S., L. Bârlogeanu (2007).

Din cercetare au rezultat o serie de trăsături culturale comune care, deși nu pot explicita, pot sugera valori, reprezentări sau credințe referitoare la „calitate“, în general, și la „calitatea educației“, în special.

Absența unei preocupări explicite pentru asigurarea calității este prima trăsătură constatată. Chiar dacă în documentele programatice ale unității școlare (proiecte de dezvoltare instituțională, planuri operaționale etc.) se vorbește de „îmbunătățirea“, „optimizarea“ sau chiar de „creșterea calității“ diferitelor aspecte ale educației și vieții școlare, aceste ținte sunt legate mai mult de **funcționarea** ei curentă decât de un concept conștient de calitate.

Această „lipsă de conștientă“ este întreținută și de absența unor solicitări explicite de la Minister sau de la Inspectorat privind managementul și asigurarea calității la nivelul unității școlare, răspunsurile primite de la elevi și părinți confirmând această situație. Ca urmare, obiectivele și instrumentele de asigurare a calității sunt mai mult implicite, ca fundal al dezvoltării instituționale și nu ca țintă explicită. O altă consecință (asupra căreia vom reveni pe larg) este diversitatea extremă a notelor definitorii ale acestui concept.

Centrarea activității manageriale pe funcționarea școlii este un element cultural, dar și managerial, foarte important, mai ales în contextul unei inevitabile descentralizări. Ca urmare, asigurarea calității este pusă în relație directă cu eficientizarea activității – valoarea „eficiență“ fiind foarte des (și ilegitim, în opinia noastră) asociată conceptului de „calitate“. O altă consecință este considerarea activităților din planurile operaționale asociate proiectului de dezvoltare instituțională **în sine**, fără a estima sau explica influența respectivei activități asupra realizării misiunii școlii și asupra atingerii scopurilor majore de dezvoltare stabilite. În plus, marea majoritate a activităților prevăzute în documentele programatice se referă la funcționarea unității școlare (nu la dezvoltarea acesteia), iar creșterea calității este subordonată și, așa cum am mai spus, rezultă din funcționare.

Această trăsătură este dovedită și de modul de întocmire a documentelor programatice. Acestea sunt, de foarte multe ori bine întocmite, consistente, iar țintele stabilite sunt realiste (chiar dacă, de obicei, mult prea multe) și s-a considerat necesară acoperirea uniformă a tuturor zonelor și ariilor de interes. De regulă, s-a încercat planificarea amănunțită a tuturor domeniilor de activitate și a tuturor activităților propuse, ceea ce va duce cu siguranță la probleme privind monitorizarea și, mai ales, evaluarea tuturor acestor programe și activități și la imposibilitatea discernerii impactului unei anume activități asupra calității educației oferite de școală.

Ca atare, Consiliul de administrație și Consiliul profesoral se ocupă de buna funcționare a școlii și nu își asumă funcțiile **strategice**, atât de necesare, la nivelul școlii, într-un sistem descentralizat.

Centrarea pe proceduri este o trăsătură culturală extrem de puternică și care poate afecta hotărâtor modul de instituire și de funcționare a sistemelor de asigurare a calității. Pot exista și efecte pozitive – o atitudine pozitivă față de procedurile specifice asigurării calității, în momentul în care acestea vor trebui concepute și implementate, dar și negative. Întrucât întreaga funcționare a unității școlare, inclusiv modul de realizare a inspecțiilor școlare (de **toate** tipurile), și întreaga activitate

profesională se bazează pe proceduri derivate din documente normative, din doctrinele pedagogice sau metodice în uz, din solicitările nivelurilor ierarhice superioare ale sistemului de învățământ sau, pur și simplu, din tradiție, tendința va fi **de aplicare ad litteram, fără nicio reflecție prealabilă** („dacă ni se cere, facem“), **relevanța și utilitatea lor nefiind subiect de discuție**. Noțiunile și procedurile sunt preluate ca atare din documente oficiale și, ca urmare, rămân la un nivel ridicat de generalitate (abstracție), ele nefiind asumate și nici concretizate, chiar dacă ele sunt (superficial) cunoscute.

Această orientare rezultă pregnant din interpretarea răspunsurilor la chestionarul aplicat personalului și, mai ales, din răspunsurile la întrebările referitoare la ceea ce se consideră a fi o „școală bună“ sau un „profesor bun“. De exemplu, cadrele didactice din școală consideră că asigurarea calității ține de **proceduri** (care trebuie să fie clare, precise și transparente) și că, odată stabilite, ele nu mai trebuie schimbate, chiar insistându-se pe necesitatea unei stabilizări.

Ca urmare, va fi extrem de dificilă implementarea unor modele contemporane ale calității inspirate din TQM, care au o dimensiune **transformațională** evidentă. Va exista tendința de a se căuta aplicarea unor proceduri de asigurarea calității care, odată stabilite, vor fi urmate orbește, indiferent de rezultate, iar schimbarea procedurilor ca urmare a unui proces de reflecție și învățare personală și instituțională va fi extrem de dificilă și generatoare de neîncredere și nesiguranță.

Considerarea calității ca responsabilitate internă și exclusivă a școlii dovedește situarea concepției privind calitatea la nivelul „primului val“ din cele trei prezentate mai sus. **Toată** lumea consideră asigurarea calității ca o **sarcină exclusivă a școlii**. În acest sens, părinții sunt văzuți ca un grup „intern“ școlii, iar nu ca reprezentanți ai comunității. De exemplu, chiar dacă școala este deschisă la comunitate (existând colaborare sistematică cu multe organizații și grupuri comunitare), această colaborare este văzută mai mult ca un mijloc de asigurare / de creștere a resurselor disponibile, iar nu ca o satisfacere a unor nevoi ale comunității și nici ca o modalitate de implicare a comunității în asigurarea calității. Activitățile concordate elevilor și părinților sunt, de regulă, cele extracurriculare și cele care țin de întreținerea școlii. Chiar dacă părinții și elevii consideră că ar trebui să fie și ei mai mult implicați în procesul decizional, **ei nu se consideră ca actori esențiali** ai acestui proces.

Considerarea calității ca fiind produsă preponderent de resursele „reci“ este o trăsătură dovedită inclusiv de reformele realizate în ultimii ani, în care miniștrii care s-au perindat la Educație și-au făcut un titlu de glorie din mărirea investiției în infrastructura educației. Confuzia între funcționarea și dezvoltarea unității școlare, precum și subdotarea majorității unităților școlare au condus la credința, cvasigenerală, că resursele financiare și materiale, în special dotarea cu echipamente de ultimă generație ar produce direct calitatea. Ca atare, de foarte multe ori, însăși dezvoltarea instituțională este concepută mai mult ca o dezvoltare a bazei materiale prin construcții, reparații, procurare de echipamente și materiale, obiectivele înscrise în proiectele de dezvoltare instituțională fiind mărturie în acest sens.

Diversitatea extremă și caracterul contradictoriu ale conceptului de calitate reprezintă ultima trăsătură a culturii calității identificată, dar nu și cea mai puțin importantă. Această trăsătură va avea cele mai mari efecte asupra implementării unui

sistem național de asigurare a calității. De exemplu, într-o unitate școlară, analizând răspunsurile a 20 de cadre didactice, au rezultat nu mai puțin de 16 note definitorii ale conceptului de „calitate a educației“.

Contradicția care ni se pare cea mai semnificativă este cea între ceea ce **spun** cadrele didactice (în răspunsurile la chestionar) și ceea ce **fac** ele efectiv (așa cum rezultă din observarea activităților și a spațiului școlar). În general, răspunsurile primite sunt „corecte“: cadrele didactice cunosc anumite așteptări sistemice, cunosc și documentele oficiale relevante, dar nu întotdeauna se și **comportă** în conformitate cu „spiritul“ acelor documente. De exemplu, **utilitatea** cunoașterii dobândite în școală pentru situațiile profesionale și de viață este considerată drept un indicator esențial al calității educației, dar, în situațiile educaționale observate concret, accentul se pune pe cunoașterea **în sine**, fără o abordare explicită a caracterului aplicativ al respectivei cunoașteri. Cu toate evoluțiile curriculare ale ultimilor ani, legarea subiectelor abordate de situațiile concrete de viață **nu** a devenit o practică obișnuită.

Caracterul contradictoriu al conceptului de calitate este evidențiat și de unele diferențe de opinie între cadrele didactice, pe de o parte, și elevii și părinții lor, pe de altă parte. Se poate constata deja, la părinți și la elevi, o orientare mai pragmatică: primii solicită tot mai insistent școlii ca educația oferită copiilor lor să fie mai practică, mai utilă integrării sociale și profesionale, iar cei din urmă insistă pe dezvoltarea atitudinală și pe dezvoltarea unor competențe generale (de învățare, de orientare în societate etc.). Astfel, părinții reproșează școlii că „elevii nu știu ce să facă cu cunoștințele“; „elevii nu știu ce să facă în viață: nu au opțiuni, nu au modele“.

Chiar având în vedere trăsăturile de mai sus, cadrele didactice încep să înțeleagă mai bine care ar fi rolurile și funcțiile școlii. Cel puțin la nivel retoric, este evidentă orientarea conceptului pe criterii de relevanță a educației oferită. Orientarea „internă“ a activității școlare a început să fie completată cu elemente specifice celorlalte două „valuri“ în asigurarea calității (asigurarea calității prin interfață și „calitatea pentru viitor“).

Aceleași trăsături, **diversitatea** și caracterul **contradictoriu**, sunt evidente și în modul în care este definit „elevul bun“ și „profesorul bun“.

În privința „**elevului bun**“, accentul este pus de respondenți pe **constanța în pregătire și pe conformism**. Elev bun este acela care se conformează cerințelor personalului didactic. Pe de altă parte, se poate constata faptul că portretul global este contradictoriu: autonomia este și ea considerată o trăsătură importantă a „elevului bun“, dar declarațiile nu sunt susținute cu modalități concrete de acțiune (așa cum sunt, de exemplu, cele asociate conformismului). De exemplu, calitatea de a fi „creativ“ apare de foarte puține ori. În plus, răspunsurile denotă lipsa unei viziuni și a unei culturi **comune** privind chiar funcțiile educației, și nu numai asupra conceptului de calitate. Frapează împrăștierea răspunsurilor într-un câmp semantic vast, ceea ce ne îndreptățește să tragem concluzia că personalul didactic nu are un model al „elevului bun“ sau o imagine clară legată de acest concept.

În privința „**profesorului bun**“ este evidentă aceeași lipsă de viziune comună. Chiar și părinții au păreri foarte diferite despre cadrele didactice din școală și privind caracteristicile unui „bun profesor“. Predomină trăsăturile „tradiționale“ (pregătirea în

specialitate și pedagogică), cu atât mai mult cu cât acestea sunt întărite prin toate formele de evaluare a activității cadrelor didactice – inclusiv prin diferitele forme de inspecție. Părinții, în schimb, pun pe primul plan capacitatea „de a se face înțeles” și motivația („dragostea de meserie”), chiar dacă cele mai importante lucruri învățate de copiii sunt considerate tot „cunoștințele”, acumulate în vederea reușitei viitoare la examene. Este interesantă, în acest sens, remarca referitoare la categoria de cadre didactice preferată de copii: profesorii cu experiență, deoarece cei tineri „nu sunt înțeleși”.

Profesorul este **izolat** de restul colegilor și de comunitate. Același lucru a reieșit și din observarea unor lecții: profesorii folosesc **exclusiv** cunoștințele de la disciplina respectivă, necăutând să le integreze, nici măcar în aria curriculară respectivă, transdisciplinaritatea lipsind aproape cu desăvârșire. Chiar și părinții au reproșat școlii lipsa unității în cerințe și în modalitățile de evaluare. Profesorul este centrat pe conținutul disciplinar și mai puțin pe elevi, pe deprinderi, și mai puțin pe înțelegere. De asemenea, elevii reproșează profesorilor lipsa de interes și chiar desconsiderarea.

Se acordă o pondere mică **educației elevului ca personalitate integrală** și competențelor de învățare pe tot parcursul vieții. Acest lucru este confirmat și de modul în care este înțeles „activismul” elevului, doar ca **răspuns** optim la inițiativa profesorului și nicidecum ca inițiativă proprie, chiar dacă sunt folosite și metode noi (jocuri de rol etc.). De asemenea, profesorul oferă, de regulă, un *feedback* elevului (de tipul „bine” / „rău”) dar nu este deloc pregătit să accepte *feedbackul* acestuia.

Foarte interesante sunt comentariile privind „**colegul bun**”. Pe fondul unei dispersii mai mici a răspunsurilor, este evident caracterul **ideal** al portretului realizat, bazat mai mult pe ce și-ar **dori** oamenii și mai puțin pe ceea ce există deja. Pe de altă parte, acest portret ideal denotă conștientizarea necesității colaborării la nivelul întregului corpului profesoral. **Un „coleg bun” nu poate fi un „profesor bun”**: trăsăturile sunt diferite, lipsind caracteristicile dominante ale „profesorului bun” (între care pregătirea de specialitate și pedagogică ocupă un rol important). Capacitatea de a asculta, empatia sunt considerate ca fundamentale în stabilirea unor relații de cooperare, așa cum ar trebui să fie cele din școli.

La fel de interesante sunt comentariile despre „**directorul bun**” (mai ales având în vedere evidentele relații excelente dintre director și corpul profesoral din școală în majoritatea școlilor investigate). Pe fondul aceleiași variabilități mari a răspunsurilor, predomină „orientarea pe relații umane” față de „orientarea pe sarcină”. Deci, directorul este perceput mai mult ca un **facilitator** al relațiilor interpersonale și **constructor** al echipelor din școală, decât un planificator, organizator și evaluator al activității din școală. Unul dintre rolurile esențiale ale directorului este considerat **rezolvarea conflictelor**. A avea conflicte în școală este perceput ca un semn major de slăbiciune managerială. Ca urmare, conflictele trebuie ascunse și rapid rezolvate. Această trăsătură confirmă caracterul conservator al culturii școlare care nu poate percepe rolul conflictului de dinamizator al dezvoltării. Un alt element interesant îl reprezintă faptul că **trăsăturile „directorului bun” sunt mult mai apropiate de cele ale „colegului bun” decât de cele ale „profesorului bun”**.

În privința **funcțiilor și a stilurilor manageriale** predomină orientarea **internă**. De exemplu, nu există preocupări sistematice privind comunicarea și propagarea

documentelor programatice ale școlii în comunitate (dincolo de comitetul de părinți care este doar informat; iar comitetul consultativ al elevilor nici nu este amintit ca partener de comunicare).

Toate aceste trăsături vor trebui avute în vedere atunci când se vor implementa efectiv sistemele de management și de asigurare a calității, atât la nivel național, cât și la nivelul unității școlare.

Capitolul 8. Asigurarea calității educației în România: aspecte normative și operaționale

Asigurarea calității, ca problemă „oficială” și ca subiect de politici educaționale a apărut doar în ultimii 5 ani, sub presiunea integrării în uniunea europeană. Ca atare, primele inițiative românești în domeniul asigurării calității s-au referit la învățământul superior și la educația și formarea profesională și au avut ca punct de plecare necesitatea aplicării principiilor și recomandărilor din cadrul „procesului Bologna” și, respectiv, ale „procesului Copenhaga”. În domeniul învățământului preuniversitar non-profesional, nu a existat decât o propunere de concept și de indicatori în cadrul proiectului de cercetare mai sus menționat (vezi și Anexa 3).

În cele ce urmează, vom prezenta, pe scurt, inițiativele de dinaintea apariției Legii calității educației (Legea 87/2006 de aprobare a OUG 75/2005) și, pe larg, acest act normativ și consecințele acestuia (evident, până în momentul conceperii acestei lucrări).

8.1. Inițiative premergătoare Legii calității educației

Nu vom insista prea mult pe inițiativele specifice **educației și formării profesionale** deoarece am abordat această problematică în context european, iar modelul pilotat înainte de 2005 a fost generalizat printr-un ordin de ministru din 2006⁹⁹. Ca urmare, existând o continuitate evidentă între ceea ce s-a făcut înainte și după apariția Legii calității educației, nu ne vom mai referi la acest model.

În cazul **învățământului superior**, înainte de apariția Legii în discuție, a existat doar o singură inițiativă națională în domeniul asigurării calității concretizată printr-un act normativ¹⁰⁰, prin care sunt menționate anumite direcții și sunt aplicate anumite principii europene (dintre cele deja menționate în cadrul capitolului dedicat inițiativelor europene și internaționale). Astfel, respectivul ordin de ministru prevede:

Considerarea managementului calității drept o componentă definitivă a politicilor instituționale și a dezvoltării fiecărui furnizor de servicii educaționale.

Răspunderea fiecărei instituții de învățământ superior, în general, și răspunderea conducerii acesteia, în special, pentru calitatea serviciilor educaționale oferite.

Obligativitatea fiecărei instituții de învățământ superior de a aplica, începând cu anul universitar 2005-2006 propriul sistem de asigurare a calității, inclusiv

⁹⁹ Ordin nr. 4889/09.08.2006 privind generalizarea instrumentelor de asigurare a calității în educație și formare profesională la nivelul rețelei învățământului profesional și tehnic. Vechea lege privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior – Legea Nr. 88/1993 – nu a abordat explicit, pe baza unui concept contemporan, această problematică a calității.

¹⁰⁰ Ordin Nr. 3928 / 21.04. 2005 privind asigurarea calității serviciilor educaționale în instituțiile de învățământ superior.

de a elabora un raport anual privind asigurarea calității. Acest raport de evaluare internă va fi obligatoriu pentru orice demers de solicitare a evaluării externe și va fi utilizat pentru acordarea finanțării de bază și a celei complementare.

Înființarea, la nivelul fiecărei instituții de învățământ superior, a unei structuri specifice – Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității – care cuprinde, pe lângă reprezentanții corpului profesoral, și reprezentanți ai altor părți interesate (studenți, absolvenți, angajatori).

Includerea, în sistemul de asigurare a calității, a unor criterii și principii privind:

- politicile, strategiile și procedurile pentru asigurarea calității;
- metodologiile de aprobare, monitorizare și evaluare periodică a programelor de studii și a calificărilor acordate;
- metodologia de evaluare a studenților;
- asigurarea calității corpului profesoral;
- evaluarea resurselor de învățare și a sprijinului oferit studenților în formarea lor;
- organizarea bazei de date care permite autoevaluarea internă;
- publicarea periodică de informații cu privire la calitatea programelor de studii oferite.

Prevederile acestui ordin nu s-au putut aplica în totalitate, întrucât, câteva luni mai târziu, a fost aprobată OUG 75/2005 care a fost, ulterior, aprobată prin Legea 87/2006. Dar, o serie de instituții de învățământ superior¹⁰¹ deja începuseră să-și dezvolte, independent de inițiativele de la nivel național, propriile sisteme de calitate.

În privința **asigurării calității la nivelul instituțiilor de învățământ preuniversitar non-profesional**, nu a existat, anterior Legii calității, nicio inițiativă specifică, concretizată prin acte normative sau recomandări oficiale, la nivel național.

Ca atare, singura inițiativă publică cu deschidere la nivel național¹⁰², o reprezintă aceeași cercetare menționată deja a Institutului de Științe ale Educației¹⁰³.

Institutul de Științe ale Educației a lansat un sistem propriu de indicatori privind calitatea educației, prezentat în **Anexa 3**. Propunerea ISE de indicatori are la bază **patru mari domenii** de aplicare (elevul, profesorul, managementul și comunitatea), și patru categorii de ținte ale evaluării calității (precondiții / resurse, procese, relații și produse) – similare celor din modelul EFQM. Cele patru domenii ale vieții școlare sunt puse în matrice cu cele patru categorii de ținte ale evaluării calității, rezultând un sistem coerent și unitar de indicatori.

Indicatorii de calitate se găsesc la intersecția domeniilor vieții școlare cu țintele evaluării calității în conformitate cu matricea de mai jos. Pentru fiecare indicator (de

¹⁰¹ Cum ar fi Universitatea Politehnică București (care și-a creat un Consiliu al Calității, un Director cu Calitatea și un Regulament specific) sau Universitatea București (care și-a conceput propriul Manual al Calității).

¹⁰² Lăsând la o parte destul de numeroasele inițiative locale, subsumate, de regulă, unor proiecte de cooperare internațională (Comenius, Leonardo etc.), dar care nu au avut un impact sesizabil la nivel național.

¹⁰³ Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare (2005).

la 1.a.1. până la 4.d.2.) au fost definite trei categorii de **indici** – care exprimă „valoarea creată“ (VaCr), „valoarea adăugată“ (VaAd) și „valoarea ajustată“ (VaAj).

În afara celor două concepte deja explicate și comentate pe parcursul acestei lucrări („valoare adăugată“ și „valoare creată“), cercetătorii I.S.E. au considerat necesară introducerea unui al treilea concept, cel de „valoare ajustată“, care ar exprima nivelul cel mai de jos acceptabil la care putem vorbi de calitate: nivelul „de funcționare“, menținut, ajustat și îmbunătățit în mod conștient dar fără să fie vorba, încă, de valoare adăugată.

		Domenii de aplicare			
		a. Elevul	b. Personalul	c. Managementul	d. Comunitatea
Cate- gorii de ținte ale evaluării calității	1. Pre- condiții /resurse	1.a.1. 1.a.2. ...	...	...	...
	2. Procese	...	...	...	...
	3. Relații	...	...	...	...
	4. Produse	...	...	...	4.d.1. 4.d.2.

Indicii de calitate subsumați „valorii ajustate“ reflectă efortul de **menținere și de optimizare** a funcționării curente a unității școlare, efort situat, în opinia noastră pe „granița“ între „funcționare“ și „asigurarea calității“, aparținând ambelor domenii. Introducerea acestui al treilea concept a fost considerată necesară din cauza centrării activității și vieții școlare pe funcționarea fără probleme, calitatea nefiind, încă, o preocupare explicită. Ca urmare, primul pas în construirea sistemelor de management și de asigurare a calității în **acest** context cultural nefavorabil ar fi tocmai identificarea limitei între funcționare și calitate, urmând ca sistemele create să treacă, în mod conștient, dincolo de această „graniță“ prin aplicarea celorlalte două concepte – „valoare adăugată“ și „valoare creată“.

De asemenea, setul de indicatori propus corespunde tuturor celor trei „valuri“ în definirea calității educației, existând și indicatori „interni“, și „de interfață“, și „de relevanță“.

8.2. Legislația calității educației din România și dezvoltările subsecvente

Cea mai importantă inițiativă în domeniu este Legea asigurării calității educației, adoptată prin Ordonanța de Urgență Nr. 75/12 iulie 2005, la rândul ei aprobată prin Legea Nr. 87/2006.

Este clar că sistemul național de management și de asigurare a calității este o inițiativă foarte recentă, pe care o considerăm **cea mai importantă** a ultimilor 5 ani. Dincolo de deficiențele inerente oricărui început, principalul merit al acestei legi este crearea un **cadru național** pentru asigurarea calității, atât în învățământul superior, cât și în cel

preuniversitar. Legea definește principalele concepte legate de calitatea educației, statuează o metodologie privind asigurarea internă și externă a calității și, lucru foarte important, stabilește responsabilitățile în asigurarea calității prin înființarea a două agenții naționale responsabile (una pentru învățământul superior și cealaltă pentru învățământul preuniversitar), care se vor ocupa și cu autorizarea și acreditarea instituțiilor de învățământ la nivelul respectiv.

De asemenea, sunt constituite, prin efectul legii, structuri responsabile cu asigurarea calității și la nivelul instituțiilor de învățământ. Subliniem, aici, faptul că respectiva structură – **Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității** – este singura stabilită prin lege, la nivelul unității școlare (cu excepția structurilor de conducere, stabilite pe baza Legii învățământului).

Chiar dacă acest act normativ are o serie de curențe (concepte inadecvat definite, lipsa referințelor la modelele acceptate pe plan internațional – cum ar fi ISO, TQM, EFQM, CQAF etc. –, lipsa principiilor directe în definirea calității, centrarea pe acreditarea instituțională, necoordonarea cu legislația formării profesionale a adulților, neprecizarea rolului unor instituții care au în prezent atribuții în asigurarea calității etc.), această lege a creat premisele necesare elaborării unui sistem național de indicatori, standarde și proceduri de asigurare a calității în educație.

Astfel, legea stabilește domeniile și criteriile în care vor exista sisteme de calitate (standarde, proceduri etc.):

A. Capacitatea instituțională, definită prin următoarele **criterii**:

- a) structurile instituționale, administrative și manageriale;
- b) baza materială;
- c) resursele umane.

B. Eficacitatea educațională, concretizată prin următoarele **criterii**:

- a) conținutul programelor de studiu;
- b) rezultatele învățării;
- c) activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz;
- d) activitatea financiară a organizației.

C. Managementul calității, care se concretizează prin următoarele **criterii**:

- a) strategii și proceduri pentru asigurarea calității;
- b) proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate;
- c) proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării;
- d) proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral;
- e) accesibilitatea resurselor adecvate învățării;
- f) baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității;
- g) transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite;
- h) funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii.

Aceste domenii și criterii sunt comune sistemului național de învățământ – deci sunt valabile atât în învățământul superior, cât și în cel preuniversitar, atât în învățământul public, cât și în cel privat.

Așa cum am mai spus, prin efectul legii (și, ulterior, prin două hotărâri de guvern¹⁰⁴), au fost înființate cele două structuri responsabile, la nivel național, cu managementul și asigurarea calității Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) și Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar. În afara obligației de a respecta prevederile comune ale Legii, între cele două agenții există diferențe fundamentale în privința statutului: în timp ce ARACIS este independentă¹⁰⁵, condiție indispensabilă aderării la ENQA, ARACIP este subordonată Ministerului Educației, chiar dacă finanțarea se face, și în acest caz, exclusiv din venituri proprii.

Ținând cont de specificul învățământului superior și al celui preuniversitar, cele două agenții au început, în cursul anului 2006, să construiască sistemul național de management și de asigurare a calității.

La nivelul **învățământului superior**, ARACIS a preferat integrarea standardelor și a metodologiilor (procedurilor de autorizare, acreditare și evaluare periodică) cu principiile și finalitățile asigurării calității într-un document unitar, structurat pe baza principiilor și practicilor europene deja prezentate. Astfel, a fost promovată HG 1418/2006, prin care sunt aprobate Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță. Prin acest act normativ, a fost aprobată și experimentarea respectivelor metodologii și standarde pentru anul universitar 2005 – 2006¹⁰⁶.

Pe această bază, ARACIS și-a elaborat o serie de instrumente de lucru care vizează¹⁰⁷:

- evaluarea externă în vederea acreditării programelor de studii (de licența și de master) – cu cele două etape – autorizarea provizorie și acreditarea;
- evaluarea externă în vederea autorizării / acreditării instituționale;
- evaluarea externă a calității academice din instituțiile de învățământ superior acreditate;
- evaluarea externă a Departamentelor pentru pregătirea personalului didactic (DPPD);
- evaluarea externă a programelor de studii oferite prin învățământ la distanță (ID).

De asemenea, a fost adoptat și un **Cod de etică profesională** privind asigurarea calității și acreditarea în învățământul superior din România – pentru aplicarea căruia a fost creată o **Comisie de etică și integritate morală**.

¹⁰⁴ HG Nr. 1257 / 18.10.2005, privind aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a ARACIS* și HG 1258 / 18.10.2005 privind aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a ARACIP*.

¹⁰⁵ Inclusiv pe plan financiar, în urma unei modificări ulterioare a Legii 87/2006.

¹⁰⁶ Experimentare extinsă ulterior, prin OUG 102/2006 (aprobată prin Legea 240/2007), și în anul universitar 2006-2007.

¹⁰⁷ Vezi <http://www.aracis.ro>.

Fiecare dintre cele trei domenii privind asigurarea calității este asociat cu un set de standarde, iar fiecărui standard îi sunt asociați indicatori de performanță. Cerințele unui indicator de performanță variază de la nivelul minim obligatoriu la un nivel de referință recomandat, pentru care instituția poate opta sau poate să-și stabilească un nivel superior acestuia prin standarde proprii de referință. În **Anexa 4**, prezentăm structura pe domenii, criterii, standarde și indicatori în funcție de care se realizează evaluarea calității în învățământul superior. În anul academic 2006–2007 au fost evaluate, conform noilor standarde și metodologii și pe baze experimentale, primele unsprezece instituții de învățământ superior.

Pentru **învățământul preuniversitar**, activitatea ARACIP s-a derulat în mai multe etape. Motivația principală a acestei etapizări a fost tocmai noutatea domeniului și lipsa precedentelor (cu excepția instrumentelor elaborate și pilotate la nivelul învățământului profesional și tehnic). Ca atare, s-a considerat necesară o dezbatere publică prelungită a fiecărui document și a fiecărei etape de implementare a sistemului de calitate. Principalele momente ale elaborării sistemului național de management și de asigurare a calității au fost¹⁰⁸:

Adoptarea **Declarației de principii** (în noiembrie 2005) – primul document programatic adoptat și care a propus sistemului școlar o serie de principii ale asigurării calității.

Elaborarea (la începutul lui 2006), **Reperelor conceptuale și metodologice privind sistemul național de management și de asigurare a calității educației**, prin care se adâncesc și se explicitează definițiile principalelor concepte asociate managementului și asigurării calității și se prefigurează structura și forma standardelor și a metodologiilor asociate.

Elaborarea și aprobarea, în mai multe etape, a **Standardelor naționale de autorizare și acreditare** și a **Metodologiei** de evaluare asociate. Prima formă a fost adoptată în aprilie 2006 și pilotată până în septembrie, iar forma finală a fost adoptată în ianuarie 2007¹⁰⁹. Concomitent, au fost definitive și instrumentele de evaluare.

Paralel, a fost reglementată **activitatea evaluatorilor externi**¹¹⁰ și a fost inaugurat (în ianuarie 2007) Registrul propriu al ARACIP al experților în evaluare și acreditare.

Elaborarea (la sfârșitul lui 2006) a **Strategiei ARACIP** până în 2010.

Diseminarea unor materiale informative privind legislația calității – ghiduri, pliante și afișe – care au ajuns în fiecare unitate școlară.

Inițierea procedurilor de evaluare în vederea autorizării și acreditării, începând cu mai 2006 – pentru învățământul privat –, și ianuarie 2007 – pentru învățământul public.

Elaborarea, dezbaterea publică și adoptarea standardelor de referință (de calitate propriu-zise) – care se va finaliza până la sfârșitul anului 2007.

¹⁰⁸ Toate documentele menționate se găsesc pe site-ul ARACIP – <http://aracip.edu.ro>. Toate aceste documente au fost supuse dezbaterii publice prin întâlniri, mese rotunde, intervenții în mass-media etc.

¹⁰⁹ HG 21/2007 privind aprobarea Standardelor de autorizare și a Standardelor de acreditare / evaluare periodică și HG 22/2007 privind aprobarea Metodologiei de evaluare instituțională în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice.

¹¹⁰ Ordin nr. 5337/11.10.2006 privind aprobarea Codului de etică profesională al experților în evaluare și acreditare ai ARACIP și Ordin nr. 5338/11.10.2006 privind aprobarea Metodologiei privind criteriile de selecție și de formare a experților înscriși în Registrul ARACIP.

Structura standardelor promovată de ARACIP, întrucâtva diferită de cea stabilită pentru învățământul superior de către ARACIS, este prezentată în **Anexa 5**.

Conducerea ARACIP a considerat necesară separarea standardelor „de funcționare“ (de autorizare și de acreditare) de cele „de calitate“ dintr-un motiv evident: în timp ce funcționarea este reglementată printr-o serie de acte normative **preexistente** (începând cu *Legea învățământului*), în privința calității nu există nici un concept unitar și nici proceduri comune. Ca atare, este nevoie de mai mult timp pentru familiarizarea sistemului de învățământ cu noul concept al calității precum și cu procedurile specifice.

Există, însă, o problemă care va trebui urgent rezolvată la nivelul învățământului preuniversitar, și anume compatibilizarea sistemului național de management al calității, așa cum a fost prefigurat prin *Legea calității educației* și dezvoltările ulterioare, pe de o parte, și sistemul de calitate dezvoltat pentru învățământul profesional și tehnic (IPT), pe baza CQAF și a *Ghidului european de autoevaluare*, pe de altă parte¹¹¹. Din motive pe care le considerăm evidente, nu se poate renunța la niciunul dintre cele două sisteme. Ca atare, devine presantă **compatibilizarea** lor. Deja s-au făcut primii pași în acest sens:

autorizarea și acreditarea tuturor instituțiilor de învățământ preuniversitar (inclusiv cele aparținând IPT) se face pe baza standardelor naționale – dar cu o implicare mai puternică a părților interesate (prin Comitetele locale de dezvoltare);

vor fi acceptate toate tipurile de document de planificare strategică în uz (Plan de acțiune a școlii – PAS; Proiect de dezvoltare instituțională – PDI; Plan de dezvoltare școlară – PDS);

cele două seturi de instrumente au fost compatibilizate prin tabele de corelare – care vor fi cuprinse în forma revizuită a instrumentelor specifice IPT;

raportul anual de evaluare internă va avea formatul stabilit pe plan național pentru toate unitățile școlare; dar, pentru unitățile din cadrul IPT, dovezile atingerii unui anumit nivel de calitate vor fi furnizate conform instrumentelor și procedurilor specificate în instrumentele proprii;

la nivel procedural, cele două instituții interesate vor continua cooperarea în vederea asigurării unui cadru unitar, clar, dar și cât mai simplu pentru procedurile aferente ciclului asigurării calității („cercul lui Deming“ prezentat mai sus).

În orice caz, ideea comună este de a lăsa cât mai multă libertate unităților școlare, pentru a asigura o adaptare a instrumentelor concepute și folosite (regulamente și alte proceduri, instrumente de analiză și evaluare etc.) la nivelul și tipul de învățământ, precum și la caracteristicile și condițiile concrete în care funcționează fiecare unitate școlară.

¹¹¹ Deja prezentate. Vezi și Ordin nr. 4889/2006 privind generalizarea instrumentelor de asigurare a calității în IPT cu dezvoltările ulterioare.

8.3. Rolul inspectoratelor școlare în managementul calității educației

Dincolo de orice opțiune de politică educațională, există două inițiative de reformă obligatorii pentru orice guvernare:

dezvoltarea procedurilor de **asigurare a calității** (la nivel de furnizor de educație) și privind managementul calității (la nivel de sistem) – fără de care nu se va putea realiza armonizarea cu sistemele europene de învățământ;

descentralizarea sistemului de învățământ preuniversitar – fără de care adecvarea ofertei educaționale la nevoile beneficiarilor și apropierea deciziei de beneficiarul acesteia vor fi foarte dificil de realizat.

Din această dublă perspectivă, redefinirea rolului inspectoratelor școlare va fi o necesitate. În acest context, **inspectia școlară** își va schimba conținutul și chiar esența (de exemplu, inspectorul nu va mai fi superiorul ierarhic al directorului de școală), iar **instituțiile responsabile cu inspectia școlară** (indiferent cum se vor numi – inspectorate sau direcții județene) vor avea funcții și atribuții modificate. Pentru a asigura nu numai calitatea, dar chiar și coerența sistemului de învățământ, inspectoratele vor trebui să asigure următoarele **funcții esențiale**:

Controlul administrativ al funcționării unităților școlare. Chiar dacă, conform legii, unitățile de învățământ de stat se consideră acreditate, ele vor fi supuse, de către ARACIP, unei evaluări periodice care va putea atrage după sine desființarea unităților școlare care nu îndeplinesc criteriile și standardele naționale. Pe de altă parte, vor trebui evitate abuzurile și ilegalitățile care pot surveni într-un mediu descentralizat. Pentru a asigura funcționarea în condiții de legalitate a sistemului școlar, inspectoratele școlare vor trebui să verifice / să controleze măsura în care unitățile școlare respectă prevederile legale privind:

- obținerea autorizațiilor de funcționare;
- respectarea curriculumului național și a procedurilor de stabilire a c.d.ș. / c.d.l.;
- metodologia predării stabilită prin documente normative sau recomandate; la nivel național, precum și metodicile diferitelor discipline școlare;
- procedurile privind încadrarea și mișcarea personalului;
- procedurile și înregistrările financiar-contabile;
- școlarizarea elevilor cu c.e.s., a elevilor provenind din minoritățile naționale, precum și a celorlalte prevederi legale privind combaterea discriminării;
- accesul cetățenilor la informațiile de interes public și protecția informațiilor confidentiale;
- participarea unităților școlare la programele naționale de reformă;
- relațiile instituționale – cu autoritățile publice locale etc. – stabilite prin lege;
- orice altă prevedere legală cu aplicare la funcționarea unităților școlare.

Controlul calității pe baza standardelor naționale – așa cum prevede *Legea calității educației* – mai ales asigurarea îndeplinirii, de către fiecare unitate școlară, a prevederilor **minimale** privind calitatea, așa cum sunt ele stipulate în standardele de acreditare.

Monitorizarea implementării politicilor și programelor naționale de reformă. În lipsa unui nivel intermediar de coordonare, nu va exista un control real al modului în care sunt implementate măsurile de reformă și nu vor putea fi estimate efectele reale ale acestora.

Implementarea programelor de îmbunătățire a calității la nivel județean. Controlul calității realizat de către inspectorate va conduce la formularea unor programe județene de îmbunătățire a calității. Evident, aceste programe vor fi implementate și monitorizate tot de către inspectorate, care vor analiza periodic stadiul derulării acestora.

Monitorizarea programelor de îmbunătățire a calității la nivelul unităților școlare. Evaluarea internă / autoevaluarea unităților școlare, controlul calității, precum și evaluarea externă vor conduce la elaborarea unor proiecte / programe locale de dezvoltare instituțională / de îmbunătățire a calității. Inspectoratele vor monitoriza modul în care acestea sunt îndeplinite și, ca și la nivel județean, vor realiza analize periodice ale derulării acestora.

Îndrumarea și sprijinirea unităților școlare. Ar fi nerealist din partea noastră să credem că toate unitățile școlare vor fi capabile să funcționeze autonom într-un mediu descentralizat – din diferite motive: lipsa de resurse, izolarea, lipsa capacității manageriale etc. Ca atare, oferirea de servicii pentru unitățile școlare care nu sunt capabile, din motive obiective, să realizeze procedurile respective, va rămâne o sarcină a inspectoratului. Vor fi oferite, de exemplu, servicii: informaționale (furnizarea și prelucrarea datelor statistice și a informației), financiar-contabile, de management al personalului, de consiliere, de management de proiect.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice – prin inspecțiile speciale (ca și până acum), dar și prin monitorizarea programelor de dezvoltare profesională, obligatorii prin standardele de calitate elaborate.

Rezolvarea contestațiilor, plângerilor și reclamațiilor referitoare la funcționarea instituțiilor școlare, privind cadrele didactice și alți angajați ai unităților școlare, privind managementul unităților școlare etc.

Noile reglementări privind inspectoratele școlare vor trebui să țină cont atât de noile funcții, specifice unui mediu descentralizat, cât și de **cerința introducerii sistemelor de calitate la nivelul inspectoratelor**: va fi foarte dificil ca acestea să solicite unităților școlare crearea și implementarea unor sisteme de calitate, în condițiile în care ele însele nu au astfel de sisteme. Ca urmare, principiile și metodologiile privind asigurarea calității vor trebui implementate la nivelul inspectoratelor și, ulterior, pe această bază, să fie create și instrumente specifice, derivate din noile funcții și din activitățile esențiale. De exemplu, va trebui elaborat un nou Regulament de organizare și desfășurare a inspecției școlare (RODIS).

De asemenea, va deveni necesară profesionalizarea inspecției școlare, aceasta însemnând, în primul rând, o formare specifică (de exemplu, prin programe masterale, ca „evaluator de proces“ și consilier) și, în al doilea rând, un cod deontologic.

În esență, inspectoratul școlar își va **pierde** mult din funcțiile care privesc **administrarea** sistemului de învățământ, dar va avea **funcții noi sau consolidate** privind **monitorizarea, evaluarea, coordonarea, controlul** și, mai ales, **sprijinirea funcționării și dezvoltării unităților școlare**.

Câteva concluzii

Prima concluzie care, credem noi, a reieșit cu claritate din întreaga lucrare este **dificultatea** construirii unui sistem național de management și de asigurare a calității, mai ales când construcția se realizează, practic, „din nimic“:

- nu există un concept comun și actual al calității;
- nu există o cultură a calității educației;
- nu există o expertiză în domeniul managementului și asigurării calității la nivelul sistemului de învățământ – personal didactic, manageri, inspectori, funcționari de la nivelul administrației centrale și locale;
- nu există capacitatea instituțională necesară implementării unui sistem național de management al calității – resurse specifice, personal calificat etc.

Ca atare, nu putem decât să subscriem la orientările strategice ale Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), singura dintre cele două agenții înființate prin *Legea calității educației* care și-a elaborat un astfel de document¹¹². Prezentăm, în **Anexa 6**, principalele ținte strategice care, în opinia noastră se referă tocmai la punctele slabe identificate:

- inițierea, prin dezbateri publice susținute, a unei culturi comune a calității educației și, implicit, a unui concept împărtășit de toate părțile interesate;
- dezvoltarea capacității instituționale, atât la nivel central, cât și al furnizorilor de educație;
- conceperea, aplicarea, evaluarea și revizuirea unor instrumente privind evaluarea și asigurarea calității.

O a doua concluzie care ni se pare esențială, și care rezultă din necesitatea abordării specifice a problematicii educației este **regândirea funcțiilor, a atribuțiilor și a structurilor instituționale** de la nivel central și ale inspectoratelor școlare, precum și ale altor instituții în subordonarea sau coordonarea Ministerului Educației, **din perspectiva calității**. Este imperativ necesară gândirea unor sisteme proprii de calitate la nivelul tuturor acestor instituții: ni se pare puțin nedreaptă solicitarea adresată unităților școlare de a-și construi structuri și proceduri de asigurare a calității, în timp ce Ministerul, centrele și agențiile naționale, inspectoratele școlare, casele corpului didactic (deci, cei care solicită acest lucru) nu dispun de astfel de structuri și proceduri.

O altă concluzie se referă la **natura multivalentă** a acestui concept și, în consecință, a instrumentelor care vor fi elaborate, acestea având drept caracteristici esențiale:

- reflectarea, prin indicatorii de calitate care vor fi elaborați, a celor trei valuri în evoluția acestui concept: „asigurarea internă a calității“, „asigurarea calității prin interfață“, „asigurarea calității pentru viitor“;
- evaluarea, judecarea calității se va face atât prin raportarea la standarde, cât și prin indicatori privind satisfacția beneficiarilor și de progres;
- indicatorii de „valoare adăugată“ vor fi combinați cu cei de „valoare creată“;
- standardele, indicatorii și descriptorii cantitativi vor fi combinați cu cei calitativi.

¹¹² *Strategia ARACIP pentru perioada 2007-2010*. Conceperea și implementarea unui sistem de management și de asigurare a calității în învățământul preuniversitar românesc (<http://aracip.edu.ro>).

Nu trebuie uitată nici necesitatea **corelării cu alte politici din domeniul educației și formării**. De exemplu, construcția sistemelor de calitate privind educația va trebui să aibă în vedere, pe lângă politicile și strategiile naționale și europene deja menționate, și alte inițiativă, dintre care le enumerăm, ca exemplu, pe cele privind:

- învățarea permanentă (atât „*lifelong learning*” cât și „*lifewide learning*”);
- noul Cadru European al Calificărilor (EQF) și procesul, în curs, de elaborare a unui nou Cadru Național al Calificărilor;
- optima descentralizare a sistemului școlar și, în general, a administrației publice;
- necesitatea fundamentării procesului decizional pe evidențe („*evidence based policy making*”);
- regândirea rolului școlii și, în subsidiar, a curriculumului, într-o societate a cunoașterii (pentru a construi „o școală pentru secolul XXI”).

O ultimă concluzie care merită, credem noi, menționată se referă la **lipsa politicilor europene** în domeniul asigurării calității educației **de nivel preuniversitar, non-VET**. Ca urmare, nu credem că ar fi lipsit de modestie să considerăm că, în acest domeniu, am putea fi **pionieri și inițiatori ai unei astfel de politici europene**. Din participările la diferite evenimente la care au fost prezenți și reprezentanții altor sisteme de învățământ, au rezultat mai multe puncte de interes care pot constitui un argument în favoarea promovării acestui potențial pionierat:

- existența unei legi **speciale** care se referă la calitatea educației;
- statutul și activitatea ARACIP** – ca instituție responsabilă cu managementul calității la nivelul învățământului preuniversitar separată de inspectoratul școlar;
- standardele și metodologiile** utilizate pentru asigurarea evaluarea și internă calității – la nivel de furnizor – și pentru managementul calității și evaluarea externă – la nivel de sistem;
- legarea acreditării instituționale de calitate** prin cele două categorii de standarde prevăzute de lege;
- asigurarea obiectivității și transparenței** procesului de evaluare (internă și externă).

Pe această bază, putem anticipa un răspuns pozitiv la inițiativele românești, din partea instituțiilor europene, mai ales având în vedere dificultățile întâmpinate în realizarea obiectivelor „procesului Lisabona”.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ ȘI RESURSE WEB

1. *A Sense of Belonging. Guidelines for Values for the Humanistic and International Dimension of Education* (1994). Dundee: CIDREE
2. *An European Guide on Self-assessment for VET-providers. Final Version. October 2003*. Salonic: CEDEFOP
3. ASPIN, D., J. CHAPMAN (1994), *Quality Schooling: A Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues*. London: Cassell
4. CĂPIȚĂ, L., IOSIFESCU, S., JIGĂU, M. (coordonatori) (2001), *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare* (Raport de cercetare). București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>
5. Carnall, C.A. (1990), *Managing Change in Organisations*. New York: Prentice Hall
6. CHENG, Y.,C. (2001). *Paradigm Shifts in Quality Improvement in Education: Three Waves for the Future*. Invited Plenary Speech Presented at the International Forum on Quality Education for the Twenty-first Century, Beijing, China, 12–15 June 2001 <http://www.ied.edu.hk/cird/doc/speeches/12-15jun01.doc>
7. *Communique of the Ministerial Round Table on Quality of Education / UNESCO's General Conference 32nd Session 29 September – 17 October 2003* – <http://portal/unesco/org>
8. *Cultura organizațională a școlii românești* (1998). București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>
9. *Culturi organizaționale în școala românească* (2001, 2002). București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>
10. *European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council* (2002). Brussels: European Commission
11. *European Peer Review Manual for initial VET. Peer Review as an Instrument for Quality Assurance and Improvement in initial VET*. Leonardo da Vinci Project AT/04/C/F/TH-82000. Vienna, November 2005 vezi – <http://www.peer-review-education.net>
12. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* (2002). Brussels: European Commission. Directorate for Education and Culture
13. *European Report on Quality of School education. Sixteen Quality Indicators* (2000). Brussels: European Commission. Directorate for Education and Culture
14. *Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project. Final Report* (1999). Brussels: European Commission
15. *Follow-up of the Report on the Concrete Future Objectives of the Education and Training Systems – draft interim report* (2003). Brussels: Comisia Europeană
16. *Framework for the Assessment of Quality and Standards in Initial Teacher Training* (1997). London: Ofsted /TTA
17. *Full Inspection of Schools* (1998). London: SICI
18. FULLAN, M. (1982), *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press
19. *Fundamentals of a „Common Quality Assurance Framework“ (CQAF) for VET in Europe* (2005). Brussels: European Commission
20. GOODLAD, J. I. (1983), *A Place called School*. New York: McGraw Hill
21. HARGREAVES, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell
22. HOFSTEDE, G.(1994), *Cultures and organizations*. London: Harper Collins Business – trad. în limba română: Hofstede, G. (1996). *Managementul structurilor multiculturale*. București: Ed. Economică
23. HOHAN, I., M. CUCU (2006), *Ghid practic pentru implementarea sistemului de management al calității în organizații conform SR EN ISO 9001:2001*. București: Editura IRECE
24. *How Good is Our School: Self-Evaluation Using Performance Indicator* (2003). The Scottish Education and Industry Department – www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgios.html
25. IEA – TIMSS – *Science Achievement in the Middle School Years* – November 1996 – TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA USA
26. IEA – *School Background with Science Achievement – Main Survey* – TIMSS-R TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA USA August 2000

27. *Improving Education. Promoting Quality in Schools.* (P. Ribbins, E. Burrige, Eds.) (1994). London: Cassell
28. IOSIFESCU, Ș., (2003), *Calitatea în educație. Instrumente de autoevaluare.* București: Humanitas Educațional
29. IOSIFESCU, Ș. (2004), *Relația între cultura organizațională și proiectele de cooperare europeană.* București: Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale
30. IOSIFESCU, Ș, L. BĂRLOGEANU (2007), *Calitatea în educație și semnificațiile sale la nivelul școlii, în Șase exerciții de politică educațională.* București: Centrul Educația 2000+, Ed. Humanitas Educațional
31. *Impactul măsurilor de reformă asupra unității școlare* (2001). București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>
32. LIEBERMAN, A. (1986), *Rethinking School Improvement: Research, Craft and Concept.* New York: Columbia University, Teachers College
33. MAEHR, M, MIDGLEY, C. (1996), *Transforming School Cultures.* Boulder, Colorado: Westview Press
34. *Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare* (2005). București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>
35. MIROIU, A. et alii. (1998), *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză.* Iași: Polirom
36. *Modernizarea sistemului de educație și formare profesională în țările aflate în tranziție. Raport național – România* (2000). București: Observatorul Național Român
37. *Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu* (Coord. L. Vlăsceanu). București: M.E.C. – C.N.C, Centrul Educația 2000+
38. MONTEDORO, C. (2000), *Recherche ISFOL: Qualité pédagogique.* Roma: ENAIP
39. PERRENOUD, PH. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris: L'Harmattan
40. PERRENOUD, PH. (1997). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles: De Boeck
41. *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education* (2000). Brussels: European Commission
42. RIBBINS, P., BURRIDGE, E. (Eds.) (1994), *Improving education. Promoting Quality in Schools.* London: Cassell
43. SALLIS, E. (1996), *Total Quality Management in Education.* London: Kogan Page Limited
44. SCHÖN, D. (1994), *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books
45. *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact* (2002). Iași: Polirom
46. SENGE, P. (1994), *The Fifth Discipline.* New York: Doubleday
47. SENGE, P. et alii (2000), *Schools that Learn.* New York: Doubleday
48. SEYFRIED, E. et alii (2002), *Indicators for a European Strategy to Support Quality in VET.* Paris: CEDEFOP
49. *Standarde manageriale și de formare managerială* (coord. Ș. Iosifescu) (2000, 2001). București: București: Institutul de Științe ale Educației <www.ise.ro>
50. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005). Helsinki: ENQA
51. *Standard for School Units* (1993). Decatur, Georgia: Southern Association of Colleges and Schools
52. *The Spiritual and Cultural Dimension of Europe* (2003). Viena: Institute for Human Sciences / The European Commission
53. TAYLOR FITZ-GIBBON, C. (1996), *Monitoring Education. Indicators, Quality and Effectiveness.* London: Cassell
54. WALTON, R.E. (1985). 'From Control to Commitment: Transforming Work-Force Management in the U.S.A.' in CLARK, K., HAYES, R.H., LORENZ, C. (Eds.), *The Uneasy Alliance: Managing the Productivity Technology Dilemma.* Boston, Ma.: Harvard Business School Press, 1985

Resurse Web

Site-uri oficiale românești

1. <http://www.edu.ro> – site-ul Ministerului Educației și Cercetării din România
2. <http://aracip.edu.ro> – site-ul Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
3. <http://www.aracis.ro> – site-ul Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
4. <http://www.tvet.ro> – site-ul Centrului Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic

Site-uri oficiale ale instituțiilor europene și internaționale

5. <http://europa.eu.int> – site-ul Uniunii Europene
6. <http://www.oecd.org> – site-ul OECD
7. <http://portal.unesco.org/education/> – portalul UNESCO, secția Educație
8. <http://www.cedefop.eu> – site-ul CEDEFOP (Centrul European pentru Dezvoltarea Educației și Formării Profesionale); secțiunea dedicată CQAF poate fi consultată și la adresa http://communities.trainingvillage.gr/etv/Projects_Network/quality/

Site-uri naționale

9. <http://www.deni.gov.uk> – site-ul Departamentului pentru Educație din Irlanda de Nord.
10. <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgios.html> – locația instrumentului *How Good Is Our School?* pe site-ul guvernului regional scoțian
11. <http://www.oph.fi/english/> – site-ul Consiliului Național Finlandez pentru Educație (pe care există numeroase materiale privind calitatea educației)

Site-uri „resursă“:

12. <http://www.eaquals.org> – site-ul Asociației Europene pentru Servicii Lingvistice de Calitate
13. <http://www.iso.org> – site-ul Organizației Internaționale pentru Standardizare
14. <http://www.efqm.org> – site-ul Fundației Europene pentru Managementul Calității
15. <http://www.frpc.ro> – site-ul Fundației Române pentru Calitate
16. <http://www.fundatiajuran.ro> – site-ul Fundației „Premiul român pentru calitate – J.M. Juran“
17. <http://www.ise.ro> și <http://portal.ise.ro/management/> – site-ul Institutului de Științe ale Educației, unde pot fi găsite rezultate temelor de cercetare menționate
18. <http://www.I-Probenet.net> – site-ul rețelei tematice „*International Project Based Evaluation*“
19. <http://www.onelook.com> – portal pentru accesarea dicționarelor generale

Anexa 1. Sistemul indicatorilor de calitate propus de Modelul „How Good Is Our School?”

Arii cheie	Indicatori	Teme
1. Curriculum	1.1. Structura curriculumului	Cuprinderea și echilibrul diferitelor elemente curriculare Integrarea și întrepătrunderea Efectivitatea programului de studiu și modul de luare în considerare a opțiunilor elevilor
	1.2. Cursurile sau programele de studiu	Cuprinderea, echilibrul și posibilitățile de alegere Integrarea, continuitatea și progresia Sprijinul și orientarea pentru profesori
2. Performanțe	2.1. Calitatea generală a performanțelor	Progresul școlii referitor la nivelul de performanță atins Progresul elevilor în învățare Nivelul rezultatelor elevilor în raport cu evaluările naționale Evaluarea transversală a altor indicatori
3. Învățare și predare	3.1. Planificarea activității de către profesori	Planificarea programelor de studiu și a activităților zilnice
	3.2. Predarea	Evantaiul și adecvarea abordărilor predării Interacțiunea profesor – elev Claritatea întrebărilor și centrarea lor pe esențial
	3.3. Experiențele de învățare ale elevilor	Măsura în care mediul de învățare stimulează și motivează elevii Ritmul învățării Responsabilizarea elevului pentru învățare; gândirea independentă și implicarea activă în învățare Interacțiunea cu ceilalți
	3.4. Satisfacerea nevoilor elevilor	Alegerea sarcinilor, activităților și resurselor Abordarea copiilor cu abilități și aptitudini diferite Identificarea nevoilor de învățare
	3.5. Evaluarea ca parte a predării	Metodele de evaluare și procedurile de înregistrare a rezultatelor Calitatea judecăților evaluative din timpul predării Utilizarea informației legate de evaluare
	3.6. Raportarea progresului elevilor	Procedurile de raportare Informația oferită părinților despre progresul fiecărui elev Modul în care școala ține seama de opiniile și cererile părinților privind progresul copiilor lor

Arii cheie	Indicatori	Teme
4. Sprijin oferit elevilor	4.1. „ <i>Pastoral care</i> “ ¹¹³	Măsurile pentru asigurarea îngrijirii, bunăstării și protecției elevilor Satisfacerea nevoilor emoționale, fizice și sociale ale fiecărui elev în parte
	4.2. Dezvoltarea personală și socială	Măsuri planificate pentru dezvoltarea personală și socială Progresul elevilor în dezvoltarea atitudinilor pozitive și a competențelor personale și sociale Contribuția activităților extracurriculare și a altor categorii de activități
	4.3. Calitatea orientării școlare și vocaționale	Pregătirea pentru alegerea educației și a formării sau pentru angajare Acuratețea și relevanța informației și consilierii Măsura în care consilierea este furnizată după o consultare corespunzătoare
	4.4. Monitorizarea progresului și a performanței	Procesul de monitorizare Profilurile elevilor privind progresul și dezvoltarea Procedurile pentru utilizarea informației obținute
	4.5. Sprijinul pentru învățare	Programele de sprijinire a învățării Progresul și performanțele elevilor Implementarea rolurilor specifice de sprijin
	4.6. Implementarea legislației privind „nevoile educaționale speciale“ și dizabilitățile	Cunoașterea și înțelegerea legislației și a procedurilor aferente Îndeplinirea cerințelor legale Procedurile pentru implementarea legislației
	4.7. Plasamentul elevilor cu „nevoi educaționale speciale și cu dizabilități“	Procedurile de plasament pentru elevii cu nevoi educaționale speciale și cu dizabilități pentru a beneficia de educație Procedurile de plasament pentru elevii cu nevoi educaționale speciale și cu dizabilități în cadrul colectivelor de elevi.
	4.8. Legăturile cu autoritățile locale, cu alte școli, cu agenții și angajatori	Legăturile cu autoritățile locale și alte autorități administrative Legăturile cu alte instituții școlare Legăturile cu organizațiile nonguvernamentale, cu comunitatea locală largă și cu angajatorii Legăturile cu autoritățile de reglementare

¹¹³ Activitatea profesorului de consiliere și orientare personală și a grupului de elevi – similară dirigenției de la noi.

Arii cheie	Indicatori	Teme
5. Etos	5.1. Climatul și relațiile	Sentimentul identității și al mândriei în școală Primirea și atmosfera din școală „Moralul“ elevilor și personalului Relațiile dintre elevi și personal Comportamentul și disciplina în rândul elevilor
	5.2. Așteptările și promovarea performanței	Așteptările elevilor și ale profesorilor și folosirea laudei (a „stimulentelor pozitive“) Promovarea unui „etos al performanței“
	5.3. Egalitatea și echitatea	Sentimentul egalității și al echității Asigurarea egalității și echității
	5.4. Parteneriatul cu părinții, cu Consiliul Școlar și cu comunitatea	Încurajarea părinților să se implice în învățarea elevilor și în viața școlii Procedurile de comunicare cu părinții Informația oferită părinților privind activitatea școlii Legăturile între școală și Consiliul Școlar Rolul școlii în comunitatea locală
6. Resurse	6.1. Asigurarea facilităților și logisticii	Suficiența, diversitatea și adecvarea Măsurile pentru asigurarea sănătății și siguranței
	6.2. Asigurarea resurselor	Suficiența resurselor financiare disponibile Suficiența, diversitatea și adecvarea resurselor
	6.3. Organizarea și utilizarea resurselor și spațiului	Organizare și accesibilitate Folosirea resurselor Afișarea și prezentarea elementelor de interes
	6.4. Asigurarea personalului	Asigurarea personalului Experiența, calificarea și expertiza personalului
	6.5. Efectivitatea și alocarea personalului	Efectivitatea activității personalului și a activității de echipă Formarea claselor de studiu și alocarea personalului Asigurarea legăturilor elevilor cu sprijinul extern necesar Efectivitatea și alocarea personalului auxiliar
	6.6. Dezvoltarea și aprecierea personalului	Legătura între aprecierea personalului și autoevaluarea și dezvoltarea școlii Procedurile de apreciere a personalului Dezvoltarea personalului
	6.7. Managementul financiar al bugetului la dispoziția școlii	Înțelegerea sistemului de bugetare la nivelul școlii Procedurile pentru managementul bugetului la dispoziția școlii Folosirea resurselor financiare pentru sprijinirea proiectării dezvoltării instituționale, a predării și a învățării

Arii cheie	Indicatori	Teme
7. Management, leadership și asigurarea calității	7.1. Scopurile strategice și elaborarea de politici	Claritatea și adecvarea scopurilor de dezvoltare Efectivitatea procedurilor de elaborare a politicilor
	7.2. Autoevaluarea	Procesul de autoevaluare Monitorizarea și evaluarea realizate de personalul cu atribuții în acest sens Raportarea privind îndeplinirea standardelor și calitatea
	7.3. Planificarea dezvoltării	Proiectul de dezvoltare Planificarea activității (operațională) Impactul planului de dezvoltare
	7.4. „Leadership“	Calitățile de lider Competențele profesionale și angajamentul Relațiile cu oamenii și promovarea muncii în echipă
	7.5. Efectivitatea personalului cu funcții de conducere și cu diverse responsabilități	Alocarea sarcinilor Efectivitatea individuală Efectivitatea organizațională

Anexa 2. Standard pentru unitățile școlare (Southern Association of Colleges and Schools – SUA)¹¹⁴

Premise fundamentale și standarde

1. Școala și comunitatea

Premisă de bază: Interacțiunea între școală și comunitatea acesteia, fundamentată pe înțelegerea rolului fiecărei părți, este esențială pentru oferirea unui program educațional efektiv.

- 1.1.1. Personalul școlii face eforturi susținute pentru a asigura, pentru comunitate, o interpretare profesională a scopurilor școlii și a programelor oferite de aceasta.
- 1.1.2. Nevoile comunității sunt identificate și utilizate în definirea scopurilor și conceperea programelor educaționale.
- 1.1.3. În unitatea școlară există un plan scris, conceput în colaborare, pentru asigurarea unor relații efective între școală și comunitate.
- 1.1.4. Școala va prezenta dovezi privind eforturile depuse pentru implicarea comunității în pregătirea planului privind relațiile comunitare ale școlii.
- 1.1.5. Fiecare școală are formulate în scris politici și strategii privind folosirea resurselor școlii în comunitate și a resurselor comunitare în cadrul școlii.
- 1.1.6. Resursele comunitare, ca și cele din afara comunității imediate, sunt folosite pentru atingerea scopurilor stabilite.

2. Filosofie și obiective

Premisă de bază: filosofia și obiectivele școlii, identificate și dezvoltate în cooperare, clar enunțate și acceptate mutual, asigură direcționarea întregii activități educaționale

2.1. Dezvoltarea

- 2.1.1. Filosofia și obiectivele școlii sunt concepute în mod democratic, prin participarea adecvată a profesioniștilor și a persoanelor de sprijin conștiente și interesate de nevoile elevilor pe care școala îi servește și ale comunității pe care o reprezintă.
- 2.1.2. Filosofia și obiectivele sunt exprimate în scris și sunt puse la dispoziția personalului, elevilor, părinților și comunității.
- 2.1.3. Filosofia și obiectivele sunt consistente cu practicile educaționale recunoscute și sunt bazate pe rezultatele cercetării.
- 2.1.4. Filosofia și obiectivele sunt continuu reexamine în raport cu modificările demografice și cu structura socială (inclusiv structura etnică și culturală), cu dezvoltările tehnologiei, cu modificările economice și ale modurilor de viață.
- 2.1.5. Filosofia și obiectivele sunt, dacă este necesar, revizuite, pentru a satisface nevoile în schimbare ale elevilor și ale comunității.

2.2. Orientarea

- 2.2.1. Este asigurată orientarea noilor angajați ai școlii și noilor rezidenți în comunitate, în legătură cu filosofia și obiectivele școlii.

3. Priorități educaționale majore

Premisă de bază: Prioritățile educaționale ale școlii sunt centrul în jurul căruia sunt articulate toate aspectele programelor educaționale și pentru realizarea cărora fiecare membru al personalului se angajează și își asumă responsabilitatea.

3.1. Determinarea

- 3.1.1. Prioritățile educaționale sunt determinate de către personalul școlii după trecerea în revistă a filosofiei, obiectivelor școlii și tuturor nevoilor identificate.

3.2. Prioritățile

- 3.2.1. Prioritățile educaționale oferă tuturor elevilor oportunități pentru dezvoltarea intelectuală.
- 3.2.2. Sunt oferite tuturor elevilor oportunități pentru dezvoltare personală și socială.
- 3.2.3. Sunt oferite tuturor elevilor oportunități pentru dezvoltare morală și cetățenească.
- 3.2.4. Sunt oferite tuturor elevilor oportunități pentru individualizarea educației și dezvoltarea personală.
- 3.2.5. Sunt oferite tuturor elevilor oportunități pentru dezvoltare fizică.

¹¹⁴ Traducere și adaptare: Șerban Iosifescu. Am căutat să traduc termenii educaționali cât mai aproape de accepțiunea lor originală, pentru a demonstra specificul cultural și educațional. Am marcat cu [...] prevederile specifice sistemului american și inaplicabile celui românesc.

3.3. Evaluarea

- 3.3.1. Prioritățile educaționale sunt evaluate anual de către personalul școlii, pentru a determina care dintre ele au fost urmate și care necesită o atenție sporită. Dacă este cazul, personalul școlii va reordona prioritățile educaționale.

3.4. Planificarea

- 3.4.1. Prioritățile educaționale sunt folosite pentru planificarea pe termen scurt și pe termen lung, care cuprinde toate laturile vieții școlare.

4. Design-ul curricular

Premisă de bază: Programul educațional al școlii reflectă nevoile și aspirațiile persoanelor servite de către școală și oferă posibilități pentru dezvoltare personală și performanțe înalte.

4.1. Programul educațional

- 4.1.1. Programul educațional este consistent cu filosofia și cu obiectivele școlii.
4.1.2. Programul educațional reflectă cunoașterea și înțelegerea fiecărui elev și răspunde adecvat nevoilor lor și nevoilor comunității pe care o reprezintă.
4.1.3. Programul educațional reflectă cunoașterea, înțelegerea și este fidel principiilor recunoscute ale dezvoltării umane și ale procesului educațional.
4.1.4. Sunt depuse eforturi susținute pentru a asigura relații interpersonale efective.
4.1.5. Programul educațional reflectă rezultatele cercetării în domeniu.
4.1.6. Dezvoltarea curriculară este continuă și realizată în cooperare.
4.1.7. Resursele umane, naturale și materiale sunt folosite în mod efektiv.
4.1.8. Există un plan concret privind evaluarea continuă a programului educațional de către personalul școlii, elevii și părinții implicați în viața școlii.
4.1.9. Programul educațional este flexibil în oferirea experiențelor de învățare, în funcție de diferențele de abilități, mediu de proveniență, nevoi, interese și stiluri de învățare.
4.1.10. Experiențele de învățare sunt suficient de variate și etapizate adecvat.
4.1.11. Experiențele de învățare adecvate populației școlare respective sunt prezente în toate ariile programului educațional.
4.1.12. Există proceduri administrative și de supervizare consistente pentru toate punctele de mai sus.
4.1.13. Sunt evaluate, selectate și utilizate tehnologii informaționale și instrucționale cu dezvoltare rapidă, care consolidează învățarea și sprijină școala în managementul informației.
4.1.14. Sunt asigurate accesul echitabil și formarea pentru utilizarea acestor tehnologii tuturor elevilor și angajaților școlii.

4.2. Evaluarea performanțelor elevilor

- 4.2.1. Evaluarea performanțelor elevilor se face anual.
4.2.2. Rapoartele privind performanțele elevilor sunt prezentate anual consiliului școlar, personalului și părinților din circumscripția școlară.
4.2.3. Rezultate măsurabile privind performanțele elevilor sunt stabilite anual.
4.2.4. Performanțele elevilor vor fi evaluate anual folosind instrumente realizate la nivel de stat, teste standardizate, instrumente pentru măsurări criteriale și instrumente dezvoltate local.
4.2.5. Este asigurată confidențialitatea rezultatelor la evaluare pentru fiecare elev.
4.2.6. Sunt dezvoltate anual planuri pe termen scurt și lung care se adresează nevoilor identificate în urma evaluării.

4.3. Ameliorarea școlară și răspunderea publică

- 4.3.1. Este dezvoltat un plan de ameliorare școlară și sunt asigurate proceduri cu caracter permanent pentru asigurarea răspunderii școlii în fața consiliului școlar și publicului.
4.3.2. Planul de ameliorare școlară se bazează pe date provenind din surse diferite – cum ar fi autoevaluarea școlii, rapoartele de inspecție și alte surse similare.
4.3.3. Planul de ameliorare școlară va include proceduri de revizuire a procedurilor de analiză și folosire a datelor existente în vederea stabilirii priorităților pentru ameliorarea școlară.
4.3.4. O prioritate pentru planul de ameliorare școlară este îmbunătățirea rezultatelor și performanțelor școlare.
4.3.5. Planul de ameliorare școlară este revizuit periodic pentru a stabili dacă rezultatele sunt conforme așteptărilor.
4.3.6. Comunitatea școlară este informată în legătură cu mersul dezvoltării și ameliorării școlare.

- 4.3.7. Raportul întocmit o dată la cinci ani pentru Comisia pentru Educație a statului, include planul curent de ameliorare școlară care, la rândul lui, este fundamentat pe ultimul raport de evaluare a progresului.
- 4.3.8. Copii ale planului de ameliorare școlară sunt disponibile pentru echipele de inspecție.
- 4.4. Orarul zilnic**
- 4.4.1. Orarul este flexibil, astfel încât să permită alocarea unor perioade diferite de timp diferitelor activități, pe măsură ce apar noi nevoi.
- 4.4.2. Orarul este flexibil, astfel încât să permită desfășurarea diferitelor tipuri de activități, inclusiv a celor extracurriculare, a celor de cercetare, de folosire a materialelor instrucționale existente în centrul de resurse și pentru studiul individual.
- 4.4.3. Orarul cuprinde perioade speciale de timp dedicate ședințelor personalului pentru planificarea activității, evaluării programului educațional al școlii și dezvoltării profesionale continue a personalului.
- 4.5. Calendarul anual**
- 4.5.1. Calendarul anual cuprinde cel puțin 175 de zile de școală, în care profesorii și elevii sunt angajați efectiv în activități educaționale.
- 4.5.2. Extinderea activității dincolo de 175 de zile de școală este încurajată numai dacă perioadele de extindere sunt concepute pentru a realiza, la un nivel superior, scopurile școlii.
- 4.6. Sesiunile de vară**
- 4.6.1. Programele educaționale de vară sunt administrate de persoane special numite de către consiliul școlar.
- 4.6.2. Programele educaționale de vară se bazează pe standardele instrucționale aplicate în timpul anului școlar.
- 4.7. Școlile pentru adulți**
- 4.7.1. Școlile pentru adulți, unde sunt obținute credite pentru completarea studiilor liceale, sunt organizate sub supravegherea unei școli acreditate în acest sens și sunt considerate ca parte a programului educațional al școlii.
- 4.7.2. Aceste școli sunt verificate o dată la cinci ani și reevaluate la zece ani.
- 5. Ariile de învățare**
- Premisă de bază:** Un program educațional efectiv acoperă arii largi, oferă experiențe variate (în timp și spațiu) pentru posibilități diferite de învățare, asigură un echilibru optim între diferitele experiențe de învățare și accentuează formarea deprinderilor, conceptelor și asimilarea conținuturilor care se constituie ca bază a înțelegerii.
- 5.1. Conținutul activităților instrucționale**
- 5.1.1. Conținutul și activitățile instrucționale pentru fiecare arie de învățare sunt fundamentate pe filosofia și obiectivele școlii și pe analiza nevoilor educaționale ale elevilor.
- 5.1.2. Conținutul și activitățile instrucționale pentru fiecare arie disciplinară contribuie la realizarea unui program educațional echilibrat pentru fiecare elev.
- 5.1.3. Conținutul și activitățile instrucționale sunt suficient de flexibile pentru a asigura oportunități educaționale în funcție de nevoile fiecărui elev.
- 5.1.4. Conținutul și activitățile instrucționale pentru fiecare arie disciplinară vor fi reexamineate anual pentru a evalua nevoile de revizuire și contribuția fiecărei arii disciplinare la întreaga educație a elevilor.
- 5.2. Explorarea și specializarea**
- 5.2.1. În fiecare arie disciplinară sunt oferite oportunități pentru explorare și specializare în funcție de interesele și abilitățile elevilor.
- 6. Programul activităților elevilor**
- Premisă de bază:** Activitățile desfășurate de elevi sunt parte integrantă a programului educațional și se fundamentează pe nevoile, interesele și aspirațiile elevilor.
- 6.1. Programul**
- 6.1.1. Programul de activități al elevilor este fundamentat pe filosofia și obiectivele școlii.
- 6.1.2. Programul de activități al elevilor este conceput în așa fel încât satisface nevoile și interesele tuturor elevilor.
- 6.1.3. Programul de activități al elevilor este conceput și organizat în așa fel încât elevilor li se oferă oportunități de exersare a responsabilității, inițiativei, competențelor de lider, cooperării și auto-orientării.
- 6.1.4. Toate activitățile de tip școlar sunt finanțate de către școală.

- 6.1.5. Programul educațional al școlii asigură protejarea vieții și siguranța elevilor prin activități specifice [...]. Școlile controlează folosirea facilităților (sportive sau de altă natură) de către instituții și persoane din afară.
 - 6.1.6. Toate activitățile, inclusiv cele considerate extracurriculare, sunt controlate de persoane special desemnate din rândul angajaților școlii.
 - 6.1.7. Activitățile elevilor nu consumă în mod disproporționat timpul elevilor și al personalului.
 - 6.1.8. Programul de activități al elevilor este evaluat periodic de către elevi și personal pentru a întări consistența acestora cu filosofia și obiectivele școlii.
- 6.2. Managementul financiar**
- 6.2.1. Persoane special desemnate asigură controlul utilizării fondurilor școlii pentru toate capitolele de cheltuieli.
 - 6.2.2. Toate fondurile generate din activitatea școlii sunt sub controlul direcției.
 - 6.2.3. Înregistrările financiare privind activitățile școlare sunt auditate anual prin proceduri specifice.
 - 6.2.4. Activitățile de colectare de fonduri ale elevilor, ale administrației și ale personalului auxiliar sunt limitate la cele cu valoare educațională recunoscută.
 - 6.2.5. Principalul scop al activităților de colectare de fonduri este sprijinirea activităților și serviciilor care nu sunt finanțate prin bugetul curent al școlii.
 - 6.2.6. Copiii din clasele mici le este interzisă activitatea de colectare de fonduri prin activități „din ușa în ușă“ [...].
- 7. Resurse pentru învățare**
- Premisă de bază:** Resursele bibliotecii / centrului de resurse oferă o bază pentru realizarea și îmbogățirea programului educațional global al școlii.
- 7.1. Cărțile din bibliotecă**
- 7.1.1. Biblioteca / centrul de resurse este organizat ca centru de resurse și materiale instrucționale pentru programul educațional global al școlii.
 - 7.1.2. Școala posedă o colecție echilibrată de cărți, acceptabile și folosibile, nu mai mică de 1.000 volume / nu mai puțin de 10 volume / elev. Vor fi considerate ca volume separate maximum 5 copii din aceeași carte.
 - 7.1.3. Colecția de cărți din bibliotecă / centrul de resurse este examinată anual pentru eliminarea exemplarelor depășite sau uzate.
 - 7.1.4. Pentru școlile noi, sunt disponibile cel puțin două volume / elev la deschidere și cel puțin două titluri / elev sunt adăugate anual până la realizarea standardului.
- 7.2. Periodicele**
- 7.2.1. Există cel puțin 35 de periodice selectate adecvat pentru a servi toți anii de studiu existenți în școală.
- 7.3. Serviciile**
- 7.3.1. Personalul va beneficia de servicii pentru utilizarea resurselor instrucționale ale centrului în planificarea activității.
 - 7.3.2. Servicii de învățare pentru utilizarea resurselor vor fi oferite pentru elevi și profesori.
 - 7.3.3. Serviciile includ formarea competențelor necesare activității în bibliotecă.
 - 7.3.4. Elevii și personalul sunt instruiți referitor la folosirea materialelor și sunt sprijiniți în utilizarea lor și în cercetare.
 - 7.3.5. Personalul care oferă servicii pentru utilizarea resurselor beneficiază de formare și supervizare.
 - 7.3.6. Serviciile pentru utilizarea resurselor de învățare sunt aduse la zi pentru a satisface nevoile anticipate ale personalului și ale elevilor.
- 7.4. Circulația materialelor**
- 7.4.1. Înregistrările privind circularea și folosirea resurselor sunt făcute zilnic, lunar și anual în scopul evaluării folosirii lor de către elevi.
- 7.5. Echipamentele instrucționale**
- 7.5.1. Școala posedă o colecție adecvată și echilibrată de echipamente instrucționale.
 - 7.5.2. Există posibilități pentru întreținerea și înlocuirea echipamentelor uzate.
- 7.6. Finanțarea**
- 7.6.1. Bugetul școlii cuprinde fonduri suficiente pentru achiziționarea de cărți, periodice, rechizite și alte auxiliare curriculare.
 - 7.6.2. Fondurile alocate centrului de resurse asigură menținerea calității programelor instrucționale pentru fiecare arie disciplinară din programul educațional al școlii.

7.6.3. Toate ariile de învățare din programul educațional al școlii dispun de materiale și echipamente adecvate.

7.7. Alte standarde referitoare la centrul de resurse

7.7.1. Localizarea centrului permite accesul ușor pentru toți elevii și pentru personalul școlii.

7.7.2. Centrul este deschis pe parcursul întregii zile de școală.

7.7.3. Există proceduri pentru utilizarea materialelor foarte solicitate.

7.7.4. Toate materialele sunt catalogate folosind un sistem standardizat recunoscut.

8. Serviciile pentru elevi.

Premisă de bază: Serviciile oferite elevilor reprezintă o parte integrantă a programului educațional și adaptează procesele educaționale caracteristicilor individuale ale fiecărui elev.

8.1. Orientare și consiliere

8.1.1. Sunt disponibile programe organizate pentru sprijinirea elevilor în evaluarea alternativelor educaționale, pentru selecția activităților educaționale adecvate, pentru evaluarea progresului, pentru orientarea profesională și pentru opțiuni fundamentale de viață.

8.1.2. Există dosare, bine protejate, pentru fiecare elev, care includ rezultate la evaluări, date personale, informații financiare referitoare la activitățile educaționale desfășurate, programe de testare și alte date obținute din surse diverse și pertinente referitoare la dezvoltarea educațională.

8.1.3. Dosarele personale, cumulative ale elevilor sunt folosite de către personalul profesional al școlii pentru planificarea programelor educaționale individuale ale elevilor.

8.1.4. Programele de consiliere folosesc personal specializat, cum ar fi psihologi, psihiatri, psihometricieni, medici și asistenți sociali.

8.1.5. Elevii care nu pot căpăta orientarea și consilierea adecvată sunt orientați către instituții abilitate.

8.1.6. Școala oferă servicii adecvate elevilor cu nevoi speciale.

8.2. Serviciile de sănătate

8.2.1. Fiecare școală oferă servicii medicale care se referă la bunăstarea fizică, mentală, emoțională și socială a elevilor.

8.2.2. Există planuri / proceduri folosite în caz de răni și boli, precum și personal special desemnat pentru implementarea planurilor / măsurilor.

8.3. Alte servicii

8.3.1. Școala oferă, când este nevoie, servicii în domeniile nutriției, siguranței, recreerii și transportului.

8.3.2. Serviciile oferite elevilor beneficiază din plin de resursele școlii și comunității.

9. Personalul și administrația¹¹⁵

Premisa de bază: Calitatea personalului determină, în mare măsură, succesul școlii în atingerea obiectivelor stabilite. Personalul trebuie să existe în numărul și cu calificările necesare funcționării efective a școlii în bune condiții.

9.1. Consiliul școlar

9.1.1. Consiliul școlar este responsabil cu formularea politicilor care conduc funcționarea școlii și activitatea educațională.

9.1.2. Consiliul școlar este reprezentativ pentru comunitate.

9.1.3. Formularea politicilor de către consiliul școlar reflectă gândirea și nevoile comunității și ale personalului.

9.1.4. Consiliul școlar formulează în scris și ține la zi politicile școlii.

9.1.5. Politicile școlare se referă și la managementul resurselor umane (recrutare, folosire, normare, disponibilizare).

9.1.6. Politicile de personal abordează și problemele legate de deontologia profesională, atragerea și reținerea personalului competent și dezvoltarea profesională pentru întreg personalul.

9.1.7. Există descrieri scrise ale rolurilor personalului profesional și nonprofesional.

9.1.8. Consiliul școlar a delegat atribuțiile financiare și administrative privind personalul către „directorul administrativ“.

9.1.9. Funcțiile administrative și executive ale școlii se derulează fără amestec din afară.

¹¹⁵ Au fost selectate și adaptate numai acele prevederi aplicabile într-un viitor previzibil în învățământul românesc.

- 9.2. Directorul administrativ al sistemului¹¹⁶**
- 9.2.1. Directorul administrativ este șeful executiv al sistemului.
- 9.2.2. Directorul administrativ are o pregătire de nivel superior sau o calificare recunoscută în statul respectiv pentru funcția respectivă.
- 9.2.3. Directorul administrativ are pregătire de specialitate în administrație / management recunoscută sau echivalată [...]. O persoană nou numită va beneficia de doi ani pentru a obține pregătirea necesară.
- 9.2.4. Directorul administrativ deține numărul cerut de credite de formare continuă cerut de funcție [...].
- 9.3. Personalul administrativ central** [...condiții de studii și pregătire].
- 9.4. Directorul administrativ al școlii**
- 9.4.1. Directorul administrativ al școlii este șeful executiv al școlii.
- 9.4.2. [...condiții de studii]
- 9.4.3. [...condiții de studii și de echivalare a studiilor și experienței]
- 9.4.4. Un director administrativ începător are cel puțin trei ani de experiență educațională în școli de tipul respectiv.
- 9.4.5. [...condiții pentru formarea continuă]
- 9.5. Alt personal administrativ și de supervizare**
- 9.5.1. [...condiții de studii]
- 9.5.2. [...condiții pentru formarea continuă]
- 9.6. Personalul instrucțional**
- 9.6.1. [...condiții de studii și de echivalare a pregătirii universitare]
- 9.6.2. [...condiții de studii profesionale – profesoriale]
- 9.6.3. [...condiții de echivalare profesională a pregătirii universitare]
- 9.6.4. [...condiții de echivalare a studiilor în altă arie disciplinară decât cea care constituie cea mai mare parte a normei]
- 9.6.5. [...condiții de echivalare a studiilor și experienței]
- 9.6.6. [...condiții de echivalare a studiilor și experienței]
- 9.6.7. [...condiții pentru formarea continuă]
- 9.6.8. [...condiții pentru „personalul auxiliar / profesori auxiliari“]
- 9.6.9. [...condiții pentru „personalul auxiliar / profesori auxiliari“]
- 9.6.10. [...condiții pentru „personalul auxiliar / profesori auxiliari“]
- 9.6.11. [...condiții pentru „personalul auxiliar / profesori auxiliari“]
- 9.7. Standarde care afectează personalul**
- 9.7.1. Salariul directorului administrativ al sistemului școlar trebuie să fie mai mare decât cel mai mare salariu plătit în sistemul școlar respectiv. Standardul este atins atunci când, în timp de doi ani, salariul directorului administrativ depășește cel mai mare salariu plătit în școală.
- 9.7.2. Salariul directorului administrativ al școlii trebuie să fie mai mare decât cel mai mare salariu plătit în școala respectivă. Standardul este atins atunci când, în timp de doi ani, salariul directorului administrativ depășește cel mai mare salariu plătit în școală.
- 9.7.3. Școala dispune de o schemă de salarizare planificată. Remunerația este adecvată tipului de servicii prestate.
- 9.7.4. Personalul care nu are responsabilități pentru programele instrucționale (cum ar fi directorii administrativi, administratorii clădirii, cantineii etc.) sunt formați pentru îndeplinirea acestor atribuții.
- 9.7.5. Programul zilnic pentru fiecare profesor cuprinde una sau mai multe perioade de timp fără răspunderi instrucționale sau de supervizare, timp folosit pentru planificare, pentru adunări ale elevilor, pregătirea pentru predare și îmbunătățirea programelor educaționale. Orice excepție este aprobată, în prealabil, de către Comitetul Statal.
- 9.8. Cerințe minimale privind personalul**
- 9.8.1. Fiecare școală are cel puțin un director cu jumătate de normă cu pentru supervizarea activităților instrucționale și pentru îndeplinirea altor atribuții specifice de conducere. O școală cu sau peste 250 elevi dispune de un director cu normă întreagă. Pentru școlile cu 500-600 elevi, au un director adjunct administrativ cu jumătate de normă. Școlile cu și peste 650 elevi au un director adjunct administrativ cu normă întreagă. Pentru fiecare

¹¹⁶ Directorul administrativ al sistemului îndeplinește funcțiile pentru școlile dintr-o circumscripție școlară.

- grup de 250 elevi care depășesc 1000, există câte o jumătate de normă ocupată de un director adjunct administrativ.
- 9.8.2. Cel puțin 25% din personalul instrucțional este calificat la nivel de „*master*” sau urmează programe conducând la *master*.
- 9.8.3. Școlile cu mai puțin de 300 elevi au un bibliotecar cu jumătate de normă sau mai mult, care are o calificare superioară corespunzătoare în biblioteconomie sau este certificat ca bibliotecar sau specialist *media* de către o agenție statală autorizată. Școlile cu sau peste 300 elevi dispun de un bibliotecar / specialist *media* cu normă întreagă. Școlile cu sau peste 1000 de elevi dispun de cel puțin încă un asistent, calificat ca bibliotecar, specialist audio-video sau specialist în material didactic. Pe lângă acest personal, școlile cu sau peste 750 elevi dispun de un funcționar asistent. Școlile cu peste 1500 elevi, dispun de încă o persoană angajată suplimentar.
- 9.8.4. Școlile cu mai puțin de 300 elevi dispun de cel puțin un secretar cu jumătate de normă. Școlile cu 300–499 elevi angajează un secretar cu normă întreagă. Pentru fiecare grup de 250 elevi în plus peste 500 elevi, școala dispune de câte o jumătate de normă ocupată de secretar / funcționar.
- 9.8.5. Școlile cu mai puțin de 500 elevi dispun de o persoană angajată cu jumătate de normă ca specialist în consiliere și orientare¹¹⁷, calificată cel puțin la nivel de „*master*” sau echivalent, calificare obținută de la o instituție abilitată. Pentru școlile cu sau peste 500 elevi, dispun de o persoană angajată cu normă întreagă ca specialist în orientare și consiliere (postul poate fi ocupat de una sau mai multe persoane). Pentru fiecare grup suplimentar de 250 de elevi (peste norma de 500 de elevi), școala dispune de câte o jumătate de normă ocupată pentru consiliere și orientare.
- 9.8.6. Școala dispune de personal suficient pentru a se asigura un raport între elevi și personalul profesional (educațional) de maximum 21:1. Personalul instrucțional auxiliar este asigurat în proporție de 10% din personalul profesional. Când se procedează astfel, raportul elevi / personal va fi stabilit considerând echivalentul a două norme de personal auxiliar drept echivalentul unei norme de personal profesional.
- 9.8.7. Școlile care angajează personal instrucțional auxiliar, asigură fișe ale postului și programe de formare pentru echipele de predare.
- 9.8.8. [...]
- 9.8.9. [...]
- 9.8.10. În clasele de învățământ preprimar¹¹⁸ nu sunt mai mult de 30 de elevi pentru un profesor și un asistent cu normă întreagă și nu mai mult de 25 elevi pentru un profesor fără asistent cu normă întreagă.
- 9.8.11. În clasele 1-3, nu sunt mai mult de 33 de elevi pentru un profesor și un asistent cu normă întreagă și nu mai mult de 28 elevi pentru un profesor fără asistent cu normă întreagă.
- 9.8.12. Pentru clasele 4–12, nu există clase cu mai mult de 32 elevi.
- 9.8.13. În stabilirea normei de predare și a programului zilnic al profesorilor, se are în vedere numărul de clase la care se predă, timpul necesar pentru pregătire, dimensiunea clasei, numărul total zilnic de elevi la care predau, serviciul pe școală sau la bibliotecă și atribuțiile de supervizare a activităților elevilor.

9.9. Sistemul de credite.

- 9.9.1. Școlile care acordă credite bazate pe performanță, competență, experiență sau criterii similare în locul criteriilor tradiționale de prezență la cursuri, absolvirea cursurilor și note de trecere, acționează astfel pe baza unui proces structurat specific, clar definit în cadrul școlii / sistemului de școli și aprobat, în prealabil, de Comitetul Statal.
- 9.9.2. Elevii care doresc să urmeze programele educaționale prin corespondență sau alte forme de studiu individualizat, vor obține în prealabil echivalarea creditelor de la direcția școlii.
- 9.9.3. Un elev poate obține maximum două credite pentru fiecare sesiune de vară. Pentru sesiunile de vară, un credit este echivalat cu 130 de ore. [...]
- 9.9.4. Programele pentru elevii școlarizați în afara școlii, fac parte din programul educațional al școlii și sunt supuse standardelor specifice, evaluării și acreditării.
- 9.9.5. [... criterii pentru școlile pentru adulți]
- 9.9.6. [... neacceptarea creditelor obținute prin meditații private]

¹¹⁷ În engl., „*guidance*”.

¹¹⁸ În engl., „*kindergarten*”.

- 9.9.7. [... modalitatea de acceptare a creditelor transferabile de la alte școli]
- 9.9.8. [... idem]
- 9.9.9. [... idem]
- 9.9.10. Școala asigură pentru toți elevii care vin sau pleacă din școală o transcriere clară a evaluării în termenii proprii. Transcrierile vor fi realizate în așa fel încât să fie ușor interpretate de către instituțiile le primesc.

10. Clădirea și facilitățile

Premisă de bază: Clădirea școlară și terenul școlii, care oferă mediul fizic în interiorul căruia este implementat programul educațional general al școlii, sunt concepute, folosite și întreținute în așa fel încât să asigure îndeplinirea scopurilor și obiectivelor educaționale și să asigure eficiența investiției financiare.

10.1. Locul unde se află situată școala¹¹⁹

- 10.1.1. Terenul școlii este astfel amenajat încât să asigure desfășurarea activităților instructive și extracurriculare ale școlii.
- 10.1.2. Locul unde se află școala este ușor accesibil mijloacelor de transport școlar.
- 10.1.3. Locul unde se află școala este ferit, pe cât este posibil, de accidente de circulație și de zgomot.
- 10.1.4. Locul unde se află școala oferă posibilitatea desfășurării activităților fizice în exterior.
- 10.1.5. Locul unde se află școala este agreabil ca peisaj.
- 10.1.6. Locul unde se află școala este curat și întreținut.
- 10.1.7. [...]

10.2. Clădirea școlii

- 10.2.1. Clădirea școlii este astfel amenajată încât să asigure desfășurarea activităților instructive și extracurriculare ale școlii.
- 10.2.2. Clădirile școlii sunt curate, atractive și bine întreținute.
- 10.2.3. Încăperile și zonele speciale sunt alocate activităților specifice în funcție de programare.
- 10.2.4. [...]
- 10.2.5. Clădirile vor fi eficiente și efectiv ventilate, încălzite și iluminate.
- 10.2.6. Clădirile școlii includ, pe cât posibil, spații pentru activitățile de laborator, pentru programe de pregătire profesională, pentru prezentări audio-vizuale, pentru educație artistică, pentru programe speciale de educație, spații multifuncționale, spații pentru urgențe medicale, pentru alimentație publică, pentru educație fizică, pentru instruire pe grupuri mici și pe grupuri mari, spații de depozitare pentru materialele și echipamentele instructive.
- 10.2.7. Facilitățile cuprind un o bibliotecă / un centru de resurse instructive, accesibil tuturor elevilor și profesorilor.
- 10.2.8. Biblioteca / centrul de resurse este luminat și ventilat adecvat.
- 10.2.9. Biblioteca are un număr de locuri și mobilier specific adecvate programelor instructive și mărimii școlii.
- 10.2.10. Spațiul disponibil poate fi folosit de cel puțin 10% din numărul elevilor și al profesorilor (dar nu va avea mai puțin de 40 locuri) pentru vizionare, lectură, ascultare, instruire și studiu individual. Școlile nu trebuie să ofere locuri pentru mai mult de 100 de elevi în bibliotecă / centrul de resurse.
- 10.2.11. Există spațiu accesibil în bibliotecă pentru materialele instructive.
- 10.2.12. Există spațiu și instalații adecvate pentru folosirea echipamentelor instructive utilizabile în cadrul bibliotecii / centrului de resurse.
- 10.2.13. Există spațiu de depozitare accesibil și adecvat în cadrul bibliotecii / centrului de resurse pentru echipamentul instructiv portabil.

10.3. Echipamentul și mobilierul

- 10.3.1. Există echipamentul adecvat necesar sprijinirii programelor instructive.
- 10.3.2. Există mobilierul adecvat necesar sprijinirii programelor instructive.
- 10.3.3. Personalul administrativ dispune de echipamentul și mobilierul necesare sprijinirii eficiente a programelor instructive.
- 10.3.4. Echipamentele și mobilierul sunt inventariate anual / permanent fiind menționate starea și valoarea fiecărei piese de inventar.
- 10.3.5. În școală, există un program sistematic pentru înlocuirea echipamentelor / mobilierului inadecvate sau uzate moral.

¹¹⁹ În engl., „school-site“.

10.4. Inspecțiile

- 10.4.1. Clădirea școlii este inspectată anual de către personalul autorizat.
- 10.4.2. Raportul de inspecție relevă deficiențele descoperite în timpul inspecției.
- 10.4.3. Există un plan, dezvoltat pe baza acestui raport, care cuprinde datele la care vor fi remediate deficiențele constatate.
- 10.4.4. Acest plan cuprinde și costurile estimate pentru corectarea deficiențelor.

10.5. Siguranța

- 10.5.1. Măsurile de protecție a elevilor și personalului împotriva focului, furtunilor violente și cutremurelor sunt prezente în clădirea școlii și pe terenul aferent școlii.
- 10.5.2. Elevii și personalul sunt pregătiți pentru a face față situațiilor de urgență.
- 10.5.3. Sunt organizate exerciții de alarmare.
- 10.5.4. Sunt luate măsuri corespunzătoare pentru protejarea de rănire a elevilor, personalului și vizitatorilor.
- 10.5.5. Echipamentele de putere sunt corespunzător protejate.
- 10.5.6. În școală există un număr suficient de stingătoare de incendiu, de tipurile corespunzătoare, așezate în locuri adecvate, semnalizate corespunzător și care au fost inspectate recent.

10.6. Întreținerea facilităților

- 10.6.1. Districtul școlar / consiliul școlii oferă serviciile de întreținere necesare funcționării școlii.
- 10.6.2. Serviciile de întreținere vor oferi îngrijire sistematică clădirilor, spațiilor aferente și echipamentelor din școală.
- 10.6.3. Există echipamente suficiente pentru asigurarea serviciilor de igienă.
- 10.6.4. Există materiale de întreținere în cantități suficiente și cu o calitate corespunzătoare.
- 10.6.5. Există servicii de reparații și întreținere pentru cazuri de urgență.
- 10.6.6. Serviciile de întreținere vor fi concepute astfel încât să protejeze investițiile făcute în clădiri și facilități și să ofere un mediu sigur, igienic și atractiv pentru activitățile educaționale.

11. Operațiunile financiare

Premisa de bază: Susținerea financiară este suficientă pentru atingerea scopurilor școlii.

- 11.1.1. Există, în școală, evidențe contabile clare și la zi, realizate de persoane calificate, protejate corespunzător și auditate periodic, pentru toate veniturile disponibile și cheltuielile efectuate în raport cu orice parte a programelor școlii, inclusiv privind activitățile elevilor și ale părinților.
- 11.1.2. Școala / sistemul școlar decontează cheltuielile de călătorie și alte cheltuieli necesare personalului angajat în proiecte locale, regionale sau naționale.
- 11.1.3. Sunt concepute și implementate proceduri eficiente de achiziționare a materialelor, rechizitelor și echipamentelor.
- 11.1.4. Școala își protejează interesele și scopurile educaționale printr-o politică adecvată de restituire a împrumuturilor pe termen lung (ratele și dobânzile inclusiv).
- 11.1.5. S-au încheiat asigurări pentru bunurile și persoanele din școală.
- 11.1.6. Salariile sunt competitive cu cele existente în alte școli – publice sau private – din aceeași zonă.
- 11.1.7. Politicile școlii / sistemului de școli dispun de resurse adecvate pentru pensionări, concedii medicale și concedii pentru studiu.

12. Continutitatea apartenenței¹²⁰

Premisă de bază: Evaluarea complexă a școlii este important pentru procesul de dezvoltare / ameliorare școlară.

- 12.1.1. Școala completează un raport anual, va remedia deficiențele constatate și va plăti cotizația anuală la data stabilită de Comitetul Statal.
- 12.1.2. Școala realizează re-evaluări la fiecare 10 ani și revizuiți *ad-interim* la fiecare 5 ani la datele stabilite de Comitetul Statal.

13. Standarde care se aplică numai școlilor non-publice

Premisă de bază: Funcționarea școlilor non-publice solicită standarde adiționale, referitoare la finanțe, admitere, internate și activități ale absolvenților¹²¹. Astfel de școli sunt foarte diverse și urmează scopuri și dețin caracteristici care necesită standarde care se referă la acele arii care asigură cele mai bune posibil servicii educaționale pentru elevi și grupuri de interes.

¹²⁰ La „Southern Association of Colleges and Schools“.

¹²¹ „Alumni“.

13.1. Operațiunile financiare

- 13.1.1. Serviciul datoriei pe termen lung (rate și dobânzi) nu depășește 10% din veniturile obținute ca taxe de la elevi.
- 13.1.2. Finanțele școlii sunt realizate de personal calificat, indiferent dacă fac sau nu parte din personalul școlii. Consiliul școlii va supraveghea modul de realizare a managementului financiar.
- 13.1.3. Școlile prezintă trimestrial documente financiare și anual bugetul.

13.2. Admiterea

- 13.2.1. Candidații sunt bine informați în legătură cu scopurile și obiectivele specifice ale școlii, despre natura și extinderea programelor școlare și educaționale oferite, despre costurile de școlarizare și taxele care trebuie plătite, despre ariile educaționale și disciplinare studiate, despre expectațiile care definesc performanțe satisfăcătoare și despre absolvire.
- 13.2.2. Școala și-a dezvoltat un sistem de admitere clar definit, cunoscut în mod public, astfel încât toți cei interesați pot înțelege procesul și cunoaște criteriile de admitere.
- 13.2.3. Școala acceptă transferul elevilor de la alte școli numai după ce a cerut școlii de proveniență toate datele pertinente legate de motivele transferului și performanțele academice și personale ale elevului.
- 13.2.4. Materialele publicitare și privind admiterea descriu adecvat programele școlii, mediul de lucru și facilitățile.
- 13.2.5. Școlile admit elevii pe baza oferirii de șanse educaționale egale, indiferent de rasă și de originea etnică și națională a candidaților. Școlile care nu sunt confesionale primesc elevi fără deosebire de credința lor religioasă.
- 13.2.6. Bursele și ajutoarele financiare vor fi acordate pe baza unor criterii stabilite și publice.

13.3. Viața de internat

- 13.3.1. Facilitățile de internat vor respecta toate normele privind siguranța, vor fi curate și confortabile și vor dispune de mobilier adecvat satisfacerii nevoilor personale și academice ale elevilor.
- 13.3.2. Este oferită în permanență supervizare din partea unui adult responsabil pentru toți elevii interni.
- 13.3.3. Regulile și politicile privind viața de internat, plecări, privilegii și disciplină, sunt publice și cunoscute de elevi și de părinții lor.
- 13.3.4. Sunt luate măsuri pentru asigurarea unei atmosfere corespunzătoare, unei alimentații adecvate, studiului supravegheat, recreării și unui echilibru corespunzător între timpul dedicat activității școlare și distracției.
- 13.3.5. Sunt luate măsuri pentru informarea complexă a părinților în legătură cu progresul și comportamentul elevilor.
- 13.3.6. Sunt luate măsuri care asigură participarea elevilor la conducerea activității din internate.

13.4. Afaceri ale absolvenților, dezvoltare și relații publice

- 13.4.1. Există dovezi pentru a demonstra că planificarea pe termen lung este un proces continuu, care implică elevi, părinți, profesori, consiliul de conducere, absolvenți și prietenii ai școlii.
- 13.4.2. Consiliul școlii își asumă răspunderea pentru programele de colectare de fonduri, în vederea asigurării stabilității financiare a școlii.
- 13.4.3. Școala menține relații și comunică permanent cu absolvenți, părinți și alte grupuri de interes.

Anexa 3. Propunerea Institutului de Științe ale Educației privind sistemul de indicatori de calitate a educației la nivelul unității școlare

I. ELEVII ȘI VIAȚA ȘCOLARĂ

1.a. Precondiții / resurse – referitoare la activitatea școlară a elevului

- 1.a.1.: Accesul elevilor la facilități (școală, cămin, cantină, bibliotecă, sala / terenuri de sport etc.):
VaCr: Accesul elevilor la facilități noi, create în funcție de nevoile identificate și de politicile / proiectele de dezvoltare elaborate la nivel locale și național.
VaAd: Accesul elevilor la facilități renovate / îmbunătățite.
VaAj: Accesul elevilor la toate facilitățile existente.
- 1.a.2.: Siguranța fizică și psihică
VaCr: Contribuția activă a elevilor, părinților și personalului școlii la realizarea climatului de siguranță în școală și în vecinătate.
VaAd: Sentimentul de siguranță în rândul elevilor și al personalului școlii în spațiul școlar și în vecinătatea școlii.
VaAj: Sentimentul de siguranță în rândul elevilor și al personalului școlii în spațiul școlar.
- 1.a.3.: Spațiul școlar
VaCr: Spațiu „evolutiv”: decorațiuni și mobilier personalizate, realizate în urma unei politici și programe explicite și prin implicarea unor specialiști (designeri sau arhitecți).
VaAd: Spațiu „prietenos”: decorațiuni personalizate; culori non-standard; mobilier individualizat; consultarea elevilor în dotarea și decorarea spațiului.
VaAj: Spațiu „clasic”: decorațiuni uniforme, culori „standard” etc.; mobilier standard; inițiativa în dotarea și decorarea spațiului aparține conducerii școlii și cadrelor didactice.
- 1.a.4.: Accesul și facilitățile pentru persoanele cu c.e.s.
VaCr: Crearea de facilități pentru persoanele cu c.e.s., în funcție de nevoile identificate.
VaAd: Existența unor politici și programe proprii pentru persoanele cu c.e.s.
VaAj: Existența structurilor de primire și de sprijin pentru persoanele cu c.e.s. în conformitate cu politicile naționale în domeniu.
- 1.a.5.: Accesul elevilor la servicii de orientare și consiliere
VaCr: Accesul elevilor și altor categorii (cadre didactice, părinți ș.a.) la servicii și rețele diversificate de orientare și consiliere.
VaAd: Accesul elevilor la servicii de orientare și consiliere oferite de personal calificat.
VaAj: Accesul elevilor la servicii de orientare și consiliere oferite de cadre didactice.
- 1.a.6.: Starea de sănătate a elevilor
VaCr: Dezvoltarea unor relații permanente cu autoritățile sanitare și implicarea școlii în acțiuni preventive privind sănătatea publică.
VaAd: Existența în școală a unui cabinet medical și a personalului cu calificare medie (asistent medical).
VaAj: Accesul elevilor la servicii sanitare permanente.
- 1.a.7.: Servicii de asistență oferite categoriilor dezavantajate
VaCr: Existența unei politici proprii de identificare și asistență pentru persoanele / grupurile dezavantajate.
VaAd: Proportia elevilor care beneficiază de asistență depășește media națională pentru fiecare din categoriile de persoane avute în vedere.
VaAj: Aplicarea politicilor naționale de asistență pentru persoanele / grupurile dezavantajate.
- 1.a.8.: Competențele, cunoașterea și experiența anterioare
VaCr: Existența unei politici proprii de utilizare a competențelor, cunoașterii și experienței anterioare a elevilor pentru stimularea și individualizarea învățării.
VaAd: „Mixarea” sistematică a colectivelor de elevi.
VaAj: Luarea în considerare a competențelor, cunoașterii și experienței anterioare a elevilor în constituirea colectivelor de elevi.
- 1.a.9.: Accesul elevilor la învățarea limbilor străine
VaCr: Realizarea, de către elevi, a unor publicații, spectacole în limbi străine și corespondența în limbi de circulație internațională. Predarea integrată a unor discipline școlare.
VaAd: Organizarea cercurilor de limbi moderne (referitoare la limbă, cultură și civilizație).

VaAj: Oferirea a două limbi moderne, predate de profesori calificați.

2.a. Procese – privind activitatea școlară a elevului

2.a.1.: Prezența elevilor la școală la activitățile curriculare

VaCr: Activismul la ore

VaAd: Realizarea temelor pentru acasă

VaAj: Frecvența la ore

2.a.2.: Utilizarea manualelor și a auxiliarelor curriculare

VaCr: Folosirea altor surse de informare / documentare identificate prin activitate proprie

VaAd: Folosirea auxiliarelor curriculare și surselor de informare / documentare recomandate de școală

VaAj Folosirea manualelor recomandate de școală

2.a.3.: Prezența și activitatea elevilor la activitățile extracurriculare

VaCr: Propunerea, de către elevi, a activităților extracurriculare și implicarea acestora în pregătirea și desfășurarea acestora.

VaAd: Implicarea elevilor în pregătirea activităților extracurriculare propuse de școală.

VaAj: Participarea la activitățile extracurriculare propuse de școală.

3.a. Relațiile elevilor

3.a.1.: Relațiile dintre elevi în spațiul școlar și în spațiul perișcolar, dintre elevi și personalul școlii, dintre elevi și alți membri ai comunității

VaCr: Activitatea în echipă

VaAd: Relații de cooperare

VaAj: Relații neconflictuale

4.a. Produsele activității elevilor

4.a.1: Monitorizarea progresului elevilor

VaCr: Stabilirea, în comun cu elevii, a ținutelor educaționale și a măsurilor remediale în caz de nereușită școlară, luând în considerare proiectele educaționale personale.

VaAd: Existența măsurilor remediale în caz de nereușită școlară.

VaAj: Monitorizarea progresului școlar în funcție de obiectivele stabilite în curriculumul național.

4.a.2.: Produsele școlare ale elevilor

VaCr: Utilizarea și afișarea în școală a produselor realizate de elevi din inițiativă proprie (neobligatorii).

VaAd: Existența produselor neobligatorii realizate de elevi la inițiativa școlii: materiale didactice, gazete de perete, postere, grădină, pagina WEB, publicațiile școlii.

VaAj: Existența produselor obligatorii: caiete de notițe, teze, extemporale.

4.a.3. Urmărirea absolvenților

VaCr: Continuarea studiilor / găsirea rapidă a unui loc de muncă în conformitate cu dorințele și interesele exprimate și beneficiind de consiliere de specialitate.

VaAd: Continuarea studiilor / găsirea rapidă a unui loc de muncă.

VaAj: Existența procedurilor de urmărire a vieții școlare și profesionale a absolvenților. Existența și activitatea asociațiilor de „alumni“.

4.a.4. Activitatea consiliului consultativ al elevilor (c.c.e.)

VaCr: Reprezentarea c.c.e. în structurile manageriale ale școlii.

VaAd: Considerarea propunerilor c.c.e. în activitatea managerială a școlii.

VaAj: Întunirea periodică și existența dezbaterilor în cadrul c.c.e.

II. PERSONALUL ȘCOLII

1b. Precondiții/resurse – referitoare la personalul profesional

1.b.1. Calificarea:

VaCr: Existența în unitatea școlară a unor persoane calificate, prin studii ulterioare, în mai multe domenii ale educației (formatori, facilitatori, mentori ș.a.).

VaAd: Existența în unitatea școlară a unor persoane perfecționate prin unul sau mai multe cursuri/stagii de profesionalizare ulterioară (continuă).

VaAj: Integralitatea dotării unității școlare cu personal profesional calificat în disciplina efectiv predată și în domeniul educațional.

1.b.2. Experiența:

VaCr: Fructificarea în procesul educațional curent a experienței extrainstituționale a personalului profesional.

VaAd: Valorificarea în procesul educațional curent a expertizei certificate, dobândite prin forme de perfecționare/specializare oferite de instituții publice/private.

VaAj: Participarea curentă a personalului profesional la diverse forme de demultiplicare a „bunei practici” (cercuri, sesiuni etc.).

2b. Procese – privind activitatea personalului profesional

2.b.1. Formarea-dezvoltarea profesională ulterioară proprie:

VaCr: Practicarea autoratului de educație prin proces/instrumente (activități de cercetare, procedee interactive, elaborare de auxiliare etc.).

VaAd: Participarea personalului profesional la forme de specializare postuniversitară (masterat, doctorat, studii aprofundate).

VaAj: Frecventarea, înscrisă în planul de dezvoltare instituțională, de către personalul necalificat a unor forme de calificare și de către cel calificat a unor forme de specializare.

2.b.2. Proiectarea activității:

VaCr: Identificarea nevoilor de educație ale elevilor și proiectarea-performarea activității educațional-formative pe baza acestora.

VaAd: Proiectarea și utilizarea documentelor de planificare curriculară în colaborare cu colegii de arie curriculară.

VaAj: Considerarea previzională a documentelor de planificare curriculară prevăzute de politicile/strategiile de reformă/dezvoltare.

2b3. Desfășurarea activității:

VaCr: Integrarea cross-curriculară a aspectelor formative ale vieții curente pe plan local, național și internațional în curriculumul realizat.

VaAd: Fructificarea curriculară a rezultatelor cercetării educaționale proprii, locale, naționale sau/și internaționale.

VaAj: Luarea în considerare, în desfășurarea activității, a semnalelor (*feedback*) venite de la elevi, părinți, colegi, și remedierea/dezvoltarea prestației profesionale.

2b4. Metodologia și tehnologia educațională:

VaCr: Promovarea programatică a metodologiei și a tehnologiei formative de tip inovativ: standardele de învățare-evaluare, inter-/trans-disciplinaritatea, *soft-ul* educațional.

VaAd: Utilizarea curentă a unor demersuri educațional-formative atractive pentru elevi, convenite și realizate împreună cu aceștia (*e-learning*, interactiv, *brainstorming* etc.).

VaAj: Prelucrarea și asumarea metodologiei formative presupuse de apariția tehnologiei informatice – de exemplu, utilizarea computerului în afara orelor de Informatică.

2b5. Introducerea și dezvoltarea competențelor de învățare:

VaCr: Practicarea, în colaborare cu factorii comunitari, a unor modalități de studiu care să contribuie la introducerea mentalității formative de învățare pe tot parcursul vieții.

VaAd: Introducerea concepției competențiale și concurențiale prin elaborare de proiecte, prin educație antreprenorială, prin studii opționale și alternative.

VaAj: Promovarea, prin cooperare comunitară, a formării în spiritul integrării europene: al cetățeniei democratice, al multiculturalității, al educației pentru valori diversificate.

3b. Relațiile – la nivelul personalului profesional al școlii

3b1. Relațiile interprofesionale, cu elevii, cu managerii:

VaCr: Activitate în echipă: co-proiectarea de produse educaționale prin implicarea, conform cu rolul lor firesc, a tuturor resurselor blocului funcțional al unității școlare.

VaAd: Relații de cooperare: co-elaborarea de proiecte privind optimizarea și diversificarea activității școlare.

VaAj: Relații neconflictuale: corelarea, în activitatea școlii, a preocupărilor profesionale ale corpului profesoral cu nevoile comunității și cu interesele de formare ale elevilor.

4b. Produsele activității profesionale a personalului

4b1. Rezultate și efecte ale formării ulterioare:

VaCr: Fructificarea formării ulterioare a personalului profesional în îmbinarea activităților de orientare și formare pentru toate categoriile de implicați (elevi, profesori, părinți).

VaAd: Valorificarea formării ulterioare a personalului profesoral în realizarea de sesiuni de interformare centrate pe școală.

VaAj: Concretizarea formării ulterioare a personalului profesoral în demultiplicarea unor programe de formare prin colaborare.

4b2. Proiecte și instrumente:

VaCr: Contribuirea la proiecte de cercetare în echipe mixte (cercetare – personal profesoral – comunitate), pe baza priorităților strategice: incluziune școlară, multiculturalitate etc.

VaAd: Susținerea priorităților locale/zonale/naționale de calificare a forței de muncă prin îmbinarea expertizei profesorale cu expertiza comunitară.

VaAj: Proiectarea și realizarea în școală, împreună cu elevii, de instrumente de formare și de artefacte necesare în comunitate.

III. MANAGEMENTUL

1.c. Precondiții / resurse – referitoare la management

1.c.1. Legalitatea activității:

VaCr: Inițiativă legislativă la diferite niveluri.

VaAd: Dezvoltarea cadrului normativ prin adaptarea lui la condițiile locale.

VaAj: Respectarea cadrului legislativ existent de către elevi, cadre didactice și manageri.

1.c.2. Pregătirea managerială

VaCr: Directorii sau alte cadre didactice sunt autori de lucrări în domeniul managementului educațional și/sau au urmat programe de studii aprofundate, masterat, doctorat, în țară sau în străinătate.

VaAd: Formarea managerială a fost realizată, în comun cu alte cadre didactice din școală („formare centrată pe școală“).

VaAj: Directorii au beneficiat de formare managerială.

1.c.3.: Sistemul informațional

VaCr: Difuzarea activă în comunitate a informației educaționale; educația este un subiect de dezbateră la nivel comunitar.

VaAd: Difuzarea informației relevante în rândul elevilor și părinților

VaAj: Accesul personalului școlii la informația relevantă.

1.c.4. Resursele financiare și materiale

VaCr: Existența unei strategii de atragere sistematică a unor resurse materiale și financiare suplimentare cu implicarea principalilor actori educaționali (elevi, profesori, părinți, autorități locale ș.a.).

VaAd: Atragerea de resurse materiale suplimentare și de resurse financiare extrabugetare.

VaAj: Utilizarea eficientă și efectivă a resurselor materiale și financiare ale școlii.

1.c.5. Resursa umană

VaCr: Existența unei politici proprii de management al resurselor umane în funcție de cultura organizațională și proiectele / strategiile de dezvoltare.

VaAd: Existența programelor de dezvoltare profesională a căror eficiență este evaluată sistematic.

VaAj: Suficiența și adecvarea resurselor umane la misiunea școlii și la activitățile planificate.

2.c. Procese manageriale

2.c.1. Proiectarea managerială

VaCr: Contribuția cadrelor didactice, elevilor, părinților, altor membri ai comunității la elaborarea, optimizarea și revizuirea PDI.

VaAd: Cunoașterea și urmărirea realizării proiectului de dezvoltare instituțională / planurilor operaționale de toate cadrele didactice și de proporții semnificative de părinți și elevi, precum și în comunitate.

VaAj: Existența și afișarea proiectului și planurilor de dezvoltare instituțională. Cunoașterea PDI de către Consiliul Profesoral, Comitetul de Părinți și Consiliul Elevilor.

2.c.2. Procesul decizional

VaCr: Participarea actorilor relevanți la procesul decizional, în mod formal (prin structuri participative explicite) și informal.

VaAd: Consultarea, în cadrul procesului decizional, a actorilor relevanți.

VaAj: Oportunitatea procesului decizional și respectarea cadrului normativ.

2.c.3. Comunicarea managerială

VaCr: Existența strategiilor proprii de comunicare și relații publice, în concordanță cu cultura organizațională și politica de dezvoltare instituțională.

VaAd: Utilizarea eficientă a TIC în funcționarea structurilor formale de comunicare. Conștientizarea existenței rețelelor informale de comunicare.

VaAj: Existența și funcționarea, în conformitate cu cadrul normativ existent, a structurilor formale de comunicare (interne, cu alte instituții din cadrul sistemului educațional, cu instituții și organizații din comunitatea locală etc.).

2.c.4. Ședințele / reuniunile de lucru (consiliul de administrație, consiliul profesoral, comitetul de părinți etc.)

VaCr: Invitarea și participarea la ședințe a părinților, elevilor și altor membri ai comunității.

VaAd: Realizarea unor ședințe periodice, cu participarea majorității cadrelor didactice, în cadrul cărora au loc dezbateri reale.

VaAj: Realizarea unor ședințe periodice de analiză a realizării PDI și altor documente de planificare.

2.c.5. Evaluarea și asigurarea calității

VaCr: Existența unor sisteme proprii și eficiente de asigurare a calității, adaptate culturii organizaționale, politicilor proprii de dezvoltare și specificului comunitar.

VaAd: Existența unui sistem de asigurare a calității care utilizează principii, criterii, indicatori și standarde naționale. Obținerea certificării ISO 9000.

VaAj: Evaluarea activității prin rapoarte periodice, analizate în ședințe și difuzate în comunitate. Când este cazul, sunt adoptate și implementate măsuri / programe de remediere a aspectelor deficitare.

3.c. Relații și cultura organizațională

3.c.1.: Relațiile din interiorul echipei manageriale, dintre echipa managerială și cadrele didactice, dintre echipa managerială și restul personalului, dintre echipa managerială și elevi, dintre echipa managerială și părinți, dintre echipa managerială și alți membri ai comunității

VaCr: Activitatea în echipă

VaAd: Relații de cooperare

VaAj: Relații neconflictuale

3.c.2. Valori dominante în cultura organizațională

VaCr: Încurajarea inițiativei, autonomiei, activismului, creativității

VaAd: Respectul reciproc, toleranța, acceptarea diferenței

VaAj: Respectarea legii, disciplina

3.c.3. Nivelul de interculturalitate a educației

VaCr: Vizibilitatea elementelor de interculturalitate în întreaga viață școlară (mediul fizic, ariile curriculare, activitățile extracurriculare, proiectul de dezvoltare instituțională etc.).

VaAd: Prezența elementelor de interculturalitate în aria curriculară „om și societate“.

VaAj: Prezența activităților extracurriculare cu specific intercultural.

3.c.4. Dezvoltarea sistematică a sentimentului de apartenență și a „stimei de sine“

VaCr: Contribuția elevilor, părinților și personalului școlii la dezvoltarea sentimentului de apartenență și de „stimă de sine“.

VaAd: Identificarea elevilor, părinților și personalului școlii cu unitatea școlară.

VaAj: Existența, la elevi, la părinți și la personalul școlii, a sentimentului de apartenență și de „stimă de sine“.

4.c. Produsele manageriale

4.c.1. Produse

VaCr: Propunerea și coordonarea unor proiecte comune cu alte școli / organizații, naționale și internaționale.

VaAd: Participarea la proiecte comune cu alte școli / organizații, naționale și internaționale (proiecte ale ME dC – învățământ rural etc. – , Socrates, Leonardo).

VaAj: Existența materialelor și activităților de promovare a școlii în comunitate și în presa locală.

IV. COMUNITATEA LOCALĂ

1.d. Precondiții / resurse / elemente – referitoare la comunitatea locală

1.d.1. Prezența școlii în comunitate

VaAj: Activitatea școlii este cunoscută în comunitate.

VaAd: Existența unei politici clare de marketing și PR la nivelul școlii. Comunitatea locală este mulțumită de activitatea școlii.

VaCr: Existența serviciilor educaționale și proiectelor comune ale școlii cu persoane / instituții din comunitatea locală, realizate la inițiativa școlii și / sau a comunității locale.

2.d. Procese

2.d.1. Participarea comunității la viața școlară

VaCr: Comunitatea locală solicită școlii servicii educaționale (în afara ofertei „obligatorii“).

VaAd: Comunitatea locală pune la dispoziția școlii resursele necesare realizării PDI și altor proiecte.

VaAj: Comunitatea locală participă la activități organizate de / în școală

2.d.2. Implicarea comunității în procesul decizional

VaCr: Membrii comunității au inițiativă în dezvoltarea instituțională și în elaborarea ofertei educaționale a școlii.

VaAd: Membrii comunității sunt prezenți la activitățile organizate de școală, la solicitarea acestora.

VaAj: Membrii comunității participă în mod regulat la activitatea consiliului de administrație / consiliului școlar.

3.d. Relații

3.d.1. Relațiile dintre școală și autoritățile locale, dintre școală și alte organizații și persoane din comunitate

VaCr: Activitatea în echipă

VaAd: Relații de cooperare

VaAj: Relații neconflictuale

4.d. Produse

4.d.1. Investiția comunitară în educație

VaCr: Existența unei colaborări strânse între comunitate și școală, atât în privința investiției în educație, cât și în privința controlului asupra eficienței folosirii resurselor oferite.

VaAd: Investiția comunitară ca urmare a inițiativei individuale a unor reprezentanți ai comunității.

VaAj: Investiția comunitară în educație se realizează în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare.

4.d.2. Accesul membrilor comunității la produse și servicii educaționale (de tip „life long learning“, TIC etc.)

VaCr: Serviciile și produsele educaționale sunt individualizate și sunt elaborate prin parteneriatul școală – comunitate.

VaAd: Produsele și serviciile educaționale oferite comunității răspund unor nevoi exprimate sau implicite.

VaAj: Existența produselor și serviciilor educaționale oferite comunității, dincolo de oferta obligatorie pentru tipul respectiv de unitate școlară.

Anexa 4. Sinteza pe domenii a criteriilor, standardelor și indicatorilor de performanță pentru asigurarea calității în învățământul superior

NOTĂ: Pentru fiecare domeniu și criteriu din cele prevăzute de lege, au fost propuse **standarde** (marcate cu **bold**) și **indicatori de performanță** (marcați cu *italic*). Pentru fiecare indicator au fost stabiliți descriptorii, care să arate, pentru fiecare indicator, „regula“ care trebuie respectată sau „rezultatul“ care trebuie obținut – pentru standardele de funcționare (de autorizare, de acreditare / de evaluare periodică) sau „cerințele“ care indică nivelul optimal de realizare – pentru standardele de calitate (de referință). Prezentăm, mai jos, în sinteză, domeniile, criteriile, standardele și indicatorii.

Domeniul A : Capacitatea instituțională

Criteriul A.1 – Structurile instituționale, administrative și manageriale

Misiune, obiective și integritate academică

- Misiune și obiective
- Integritate academică
- Răspundere și responsabilitate publică

Conducere și administrație

- Sistemul de conducere
- Management strategic
- Administrație eficace

Criteriul A.2 – Baza materială

Patrimoniu, dotare, resurse financiare alocate

- Spații de învățământ, cercetare și pentru alte activități
- Dotare
- Resurse financiare
- Sistemul de acordare a burselor și a altor forme de sprijin material pentru studenți

Domeniul B : Eficacitate educațională

Criteriul B.1 – Conținutul programelor de studiu

Admiterea studenților

- Principii ale politicii de admitere la programele de studiu oferite de instituție
- Practici de admitere

Structura și prezentarea programelor de studiu

- Structura programelor de studiu
- Diferențiere în realizarea programelor de studiu
- Relevanța programelor de studiu

Criteriul B.2 – Rezultatele învățării

Valorificarea calificării universitare obținute

- Valorificarea prin capacitatea de a se angaja pe piața muncii
- Valorificarea calificării prin continuarea studiilor universitare
- Nivelul de satisfacție al studenților în raport cu dezvoltarea profesională și personală asigurată de universitate
- Centrarea pe student a metodelor de învățare
- Orientarea în carieră a studenților

Criteriul B.3 – Activitatea de cercetare științifică

Programe de cercetare

- Programarea cercetării
- Realizarea cercetării
- Valorificarea cercetării

Criteriul B.4 – Activitatea financiară a organizației

Buget și contabilitate

- Bugetul de venituri și cheltuieli
- Contabilitate
- Auditare și răspundere publică

Domeniul C – Managementul calității

Criteriul C.1 – Strategii și proceduri pentru asigurarea calității

Structuri și politici pentru asigurarea calității

- Organizarea sistemului de asigurare a calității
- Politici și strategii pentru asigurarea calității

Criteriul C.2 – Proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate

Aprobarea, monitorizarea și evaluarea periodică a programelor de studiu și diplomelor ce corespund calificărilor

- Existența și aplicarea regulamentului privitor la inițierea, aprobarea, monitorizarea și evaluarea periodică a programelor de studiu
- Corespondența dintre diplome și calificări

Criteriul C.3 – Proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării

Evaluarea studenților

- Universitatea are un regulament privind examinarea și notarea studenților care este aplicat în mod riguros și consecvent
- Integrarea examinării în proiectarea predării și învățării, pe cursuri și programe de studiu

Criteriul C.4 – Proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral

Calitatea personalului didactic și de cercetare

- Raportul dintre numărul de cadre didactice și studenți
- Evaluarea colegială
- Evaluarea personalului didactic de către studenți
- Evaluarea de către managementul universității

Criteriul C.5 – Accesibilitatea resurselor adecvate învățării

Resurse de învățare și servicii studențești

- Disponibilitatea resurselor de învățare
- Predarea ca sursă a învățării
- Programe de stimulare și recuperare
- Servicii studențești

Criteriul C.6 – Baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității

Sisteme de informații

- Baze de date și informații

Criteriul C.7 – Transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite

Informație publică

- Oferta de informații publice

Criteriul C.8 – Funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii

Structura instituțională de asigurare a calității educației este conformă prevederilor legale și își desfășoară activitatea permanent

- Comisia coordonează aplicarea procedurilor și activităților de evaluare și asigurare a calității

Anexa 5. Sinteza pe domenii a criteriilor, standardelor și indicatorilor de performanță pentru asigurarea calității în învățământul preuniversitar

NOTĂ: Domeniile și criteriile prevăzute în art. 10 din *Legea calității educației* au fost defalcate în subdomenii și indicatori pentru fiecare domeniu, criteriu și subdomeniu prevăzut de lege. Pentru fiecare indicator au fost stabiliți descriptori, care să arate, pentru fiecare indicator, „regula“ care trebuie respectată sau „rezultatul“ care trebuie obținut – pentru standardele de funcționare (de autorizare, de acreditare / de evaluare periodică) sau „cerințele“ care indică nivelul optimal de realizare – pentru standardele de calitate (de referință). Prezentăm, mai jos, în sinteză, domeniile, criteriile, subdomeniile și indicatorii.

Domeniul A: Capacitate instituțională

a) Structurile instituționale, administrative și manageriale

Management strategic

- Existența, structura și conținutul documentelor proiective (proiectul de dezvoltare și planul de implementare)
- Organizarea internă a unității de învățământ
- Existența și funcționarea sistemului de comunicare internă și externă

Management operațional

- Funcționarea curentă a unității de învățământ
- Existența și funcționarea sistemului de gestionare a informației; înregistrarea, prelucrarea și utilizarea datelor și informațiilor
- Asigurarea serviciilor medicale pentru elevi
- Asigurarea securității tuturor celor implicați în activitatea școlară, în timpul desfășurării programului
- Asigurarea serviciilor de orientare și consiliere pentru elevi

b) Baza materială

Spații școlare

- Existența și caracteristicile spațiilor școlare
- Dotarea spațiilor școlare
- Accesibilitatea spațiilor școlare
- Utilizarea spațiilor școlare

Spații administrative

- Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor administrative

Spații auxiliare

- Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor auxiliare
- Accesibilitatea spațiilor auxiliare
- Utilizarea spațiilor auxiliare

Materialele și mijloacele de învățământ, auxiliarele curriculare

- Dotarea cu mijloacele de învățământ și cu auxiliare curriculare
- Existența și dezvoltarea fondului bibliotecii școlare/ centrului de informare și documentare
- Dotarea cu tehnologie informatică și de comunicare
- Accesibilitatea echipamentelor, materialelor, mijloacelor de învățământ și auxiliarelor curriculare

Documente școlare

- Procurarea și utilizarea documentelor școlare și a actelor de studii

c) Resurse umane

Managementul personalului

- Managementul personalului didactic și de conducere
- Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic

Domeniul B. Eficacitate educațională

a) Conținutul programelor de studiu

Oferta educațională

- Definirea și promovarea ofertei educaționale

- Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității

Curriculum

- Proiectarea curriculumului
- Realizarea curriculumului

b) Rezultatele învățării

Performanțele școlare

- Evaluarea rezultatelor școlare

Performanțele extrașcolare

- Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare (extra-clasă și extra-școlare)

c) Activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz

Activitatea științifică și metodică

- Activitatea științifică
- Activitatea metodică a cadrelor didactice

d) Activitatea financiară a organizației

Activitatea financiară

- Constituirea bugetului școlii
- Execuția bugetară

Domeniul C. Managementul calității

a) Strategii și proceduri pentru asigurarea calității

Autoevaluarea instituțională

- Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională

Managementul calității la nivelul organizației

- Existența și aplicarea procedurilor interne de asigurare a calității
- Dezvoltarea profesională a personalului

b) Proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate

Revizuirea periodică a ofertei școlii

- Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare

c) Proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării

Optimizarea procedurilor de evaluare a învățării

- Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării

d) Proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral

Evaluarea corpului profesoral

- Evaluarea calității activității corpului profesoral

e) Accesibilitatea resurselor adecvate învățării

Optimizarea accesului la resursele educaționale

- Optimizarea accesului la resursele educaționale

f) baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității

Constituirea și actualizarea bazei de date

- Constituirea bazei de date a unității de învățământ

g) transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite

Asigurarea accesului la informație al persoanelor și instituțiilor interesate

- Asigurarea accesului la oferta educațională a școlii

h) funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii

Funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității

- Constituirea și funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității

Anexa 6: Ținte strategice ale activității ARACIP până în 2010

1. **Definirea noului concept de calitate a educației** pornind de la valorile promovate în sistemul educațional atât implicit, la nivelul culturii organizaționale, cât și explicit, la nivelul politicilor educaționale, prin:

1.1. Analiza politicilor și strategiilor educaționale pe termen lung, precum și utilizarea rezultatelor cercetărilor dedicate culturii organizaționale și percepțiilor asociate conceptului de calitate în educație – de la noi și din alte sisteme școlare – din punctul de vedere al principiilor și valorilor promovate.

1.2. Construirea conceptului de „calitate a educației” specific sistemului nostru de educație din perspectiva reintegrării și valorilor europene.

2. **Asigurarea participării tuturor instituțiilor și actorilor semnificativi** (elevi, părinți, cadre didactice, administrația învățământului, administrația locală, angajatori, sindicate, organizații profesionale etc.) la definirea și asigurarea calității. Toți acești actori trebuie sensibilizați și cointeresați în definirea și promovarea noului concept de calitate. Aceasta presupune:

2.1. Delimitarea funcțiilor și atribuțiilor ARACIP, în raport cu alte structuri instituționale din cadrul Ministerului, în coordonarea / subordonarea acestuia, precum și față de alte instituții din administrația centrală și locală.

2.2. Sensibilizarea și educarea grupurilor de interes pentru a obține implicarea lor în procedurile de asigurare a calității – prin campanii de presa, dezbateri publice, materiale promoționale, programe de formare, reuniuni tematice, conferințe etc.

2.3. Implicarea grupurilor și instituțiilor interesate în toate fazele elaborării noilor sisteme de asigurare a calității – prin dezbateri publice, mese rotunde, seminare și conferințe naționale, grupuri de lucru etc.

2.4. Deschiderea pieței evaluării instituționale pentru alte organisme de evaluare constituite conform Legii Nr. 87 / 2006.

2.5. Instituirea unui premiu național al excelenței în educație.

3. **Elaborarea standardelor de calitate și dezvoltarea sistemelor de asigurare a calității pentru fiecare subsistem, nivel și formă de educație.** Standardele de calitate trebuie să fie omogene din punct de vedere conceptual și metodologic pentru a asigura posibilitatea comparării calității diferitelor niveluri și sectoare ale educației. Acest proces implică:

3.1. Definirea sistemului factorilor de risc educațional și elaborarea hărții naționale a factorilor de risc educațional.

3.2. Proiectarea sistemelor de asigurare a calității (standarde minimale, de referință și de excelență) pentru toate nivelurile și sectoarele sistemului educațional.

3.3. Elaborarea ghidurilor și a manualelor pentru aplicarea standardelor și metodologiilor de evaluare internă și externă a calității.

3.4. Publicarea ghidurilor de bune practici în asigurarea calității educației.

3.5. Formarea specifică a personalului structurilor organizaționale implicate în managementul calității.

3.6. Revizuirea actelor normative privind asigurarea calității educației în urma aplicării instrumentelor elaborate și pe baza evoluțiilor înregistrate la nivel european și internațional.

4. **Realizarea procedurilor de autorizare, acreditare și evaluare periodică a calității** conform prevederilor Legii Nr. 87/2006.

4.1. Aplicarea instrumentelor de evaluare instituțională și de evaluare a calității în condițiile Legii Nr. 87/2006 și evaluarea, până în 2010, a cel puțin 75% din numărul de unități școlare din cadrul sistemului național de învățământ.

4.2. Publicarea periodică a „rapoartelor de stare” și a recomandărilor pentru îmbunătățirea calității (la nivel național, la cel regional și la nivelul fiecărui subsistem al învățământului preuniversitar).

5. **Dezvoltarea capacității instituționale a ARACIP** se va realiza prin atingerea următoarelor ținte strategice:

5.1. Dezvoltarea și optimizarea bazei logistice și de comunicare a ARACIP.

5.2. Implementarea, începând cu 2007, a sistemului propriu de management al calității. În acest scop, va fi solicitată consultanță și expertiză națională și internațională în privința sistemelor de management al calității recunoscute pe plan internațional.

- 5.3. Parteneriate și participări la proiecte internaționale în domeniul calității educației.
- 5.4. Definitivarea schemei de personal a ARACIP și formarea personalului propriu.
- 5.5. Recrutarea și formarea experților în evaluare și acreditare și constituirea Registrului ARACIP al experților în evaluare și acreditare.