

**Institutul de Științe ale Educației**

**Planul de Dezvoltare Instituțională (PDI) – un instrument al  
schimbării**

**București, 2011**



**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

Str. Știrbei Vodă nr. 37, sector 1,

București 010102

Tel: 313.64.91; 3142783\*

Fax: 40/21/312.14.47

ROMÂNIA

**Laboratorul: Consiliere și management educațional**  
**Proiect de cercetare**  
**2011**

**1. Titlul proiectului:** Planul de dezvoltare instituțională (PDI) – un instrument al schimbării.

**2. Perioada de derulare:** 1 februarie 2011 – 31 decembrie 2011

**3. Echipa proiectului:**

<b>Numele și prenumele, funcția</b>	<b>Rolul în proiect</b>	<b>Participare procentuală</b>
Paul Blendea, cercetător științific principal III	Coordonator, metodologie, concluzii și recomandări, Planul de Dezvoltare Instituțională – un instrument al schimbării școlii, Model alternativ de elaborare a Planului de Dezvoltare Instituțională, Modulul de formare: Planul de Dezvoltare Instituțională – elemente teoretice și practice, stagiul de formare pentru directorii de școli, Ghid de interviu pentru directorii unităților de învățământ preuniversitar	100 %

Mircea Bădescu, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare	100%*
Ovidiu Măntăluță, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare, metodologie, concluzii și recomandări, Rolul autorităților locale în elaborarea și implementarea unor proiecte de dezvoltare instituțională de calitate, Model alternativ de elaborare a Planului de Dezvoltare Instituțională, Ghid de interviu pentru directorii unităților de învățământ preuniversitar	100%
Tiberiu Marcian Mihail, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare, metodologie, Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare în orizont proreformator, Modulul de formare: Schiță de microprogram de formare (introdactivă) <i>in-service</i> centrată pe școală/zonă, Ghid de interviu pentru directorii unităților de învățământ preuniversitar	100%
Viorica Pop, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare, metodologie	10%
Nicolaie Neagu, asistent de cercetare II	Membru în echipa de cercetare, tehnoredactare computerizată	50%

\* **Notă:** Domnul cercetător Mircea Bădescu este detașat la Comisia Europeană.

## Cuprins

1. Introducere .....	5
2. Metodologia cercetării.....	6
3. Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare în orizont proreparator.....	8
3.1. Dimensiunea principală: proiecție și antecedente .....	8
3.2. Dimensiunea istorică: scurtă incursiune.....	11
3.3. Dimensiunea comutativă: deschideri și soluții .....	17
4. Planul de Dezvoltare Instituțională – un instrument al schimbării managementului școlii .....	44
4.1. Planul de Dezvoltare Instituțională – elemente teoretice și practice .....	44
4.2. Analiza interviurilor cu directorii de unități de învățământ preuniversitar.....	59
5. Rolul jucat de autoritățile locale în elaborarea și implementarea unor proiecte de dezvoltare instituțională de calitate.....	70
5.1. Consiliul Local și Primarul .....	72
5.2. Directorul de școală .....	73
5.3. Consiliul de Administrație .....	74
5.4. Alocarea fondurilor destinate școlii.....	74
5.5. Oportunitățile create de noul cadru legislativ: .....	75
5.6. Riscurile semnalate de respondenți:.....	76
6. Module de formare pentru inspectori de management, directori, personalul profesoral al CA al unității școlare.....	78
6.1. Schiță de microprogram de formare (introdactivă) <i>in-service</i> centrată pe școală/zonă .....	78
6.2. Modulul de formare: Planul de Dezvoltare Instituțională – elemente teoretice și practice, stagiul de formare pentru directorii de școli. ....	85
7. Model alternativ de elaborare a Planului de Dezvoltare Instituțională .....	106
8. Concluzii și recomandări.....	108
8.1 Concluzii .....	108
8.2. Recomandări .....	110
Anexe .....	112

## 1. Introducere

Cercetătorii au analizat modul de elaborare și implementare a Planului de Dezvoltare Instituțională (PDI) de către școli, rolul directorilor de școli și inspectorilor școlari în elaborarea și implementarea unor PDI de calitate, în noul context creat de legea educației promulgată în 2011 care are impact și asupra elaborării și implementării proiectului respectiv.

Proiectul a pornit de la un set de întrebări fundamentale care privesc PDI:

- Au școlile *know how* pentru elaborarea PDI? Dacă da, conform căror criterii (standarde, termeni de referință) și în urma cărei pregătiri (formări)? Dacă nu, din ce cauză?
- Ce rol concret are PDI în viața unității școlare?
- În ce măsură gradul actual de descentralizare sprijină acest rol?
- Pun școlile PDI în practică sau acesta rămâne doar la stadiul de proiect pe hârtie?
- Ce dificultăți întâmpină școlile la punerea în practică a PDI?
- Cine, cu ce frecvență, funcție de ce criterii și în raport de ce înscrișuri monitorizează efectiv și evaluează PDI ca document școlar, punerea lui în practică și beneficiile rezultate din aceasta?
- Cine și când oferă școlilor *feedback* în ceea ce privește PDI?
- Cine ar putea să ajute școlile la elaborarea unui PDI de calitate?
- Cum ar putea să ajute ISE școlile la elaborarea unor PDI de calitate?
- Există reglementări privind forma și conținutul acestora? Cui aparțin ele?
- Ce importanță dau actorii educaționali - profesori, directori, membri CA, ISJ, autorități locale, autorități de finanțare acestor documente de proiectare strategică?
- La ce servește concret, actualmente, PDI?
- Cum poate deveni PDI un "instrument al schimbării"?
- Ce relație de fond este între PDI și sporirea calității educației?

Cercetătorii se așteaptă ca în urma aplicării propunerilor de îmbunătățire a elaborării și implementării PDI să crească capacitatea organismelor administrative locale pentru proiectare strategică, să fie asigurate resursele financiare (comunitare) și umane (manageriale) pentru realizarea prevederilor PDI, să se creeze semnificații ale PDI pentru conducători, evaluatori,

personal, comunitate și să se schimbe optica asupra PDI și a structurii lui (document-bază cu anexe).

## 2. Metodologia cercetării

Echipa de cercetători a utilizat instrumentele cercetării calitative, deoarece ne aflăm în faza de identificare a problemei și în proximitatea ei. Cercetarea calitativă s-a desfășurat pe un număr mic de respondenți și a presupus o viziune mai profundă asupra problemei, de aceea cercetătorii au recurs la întrebări de genul "De ce?", "Cum?" etc. Lucrurile care au interesat cel mai mult în astfel de situații au fost atitudinea, opinia, nevoile și motivația respondentului. De asemenea, cercetătorii au recurs la cercetare-documentare, cercetare-reflecție și cercetare-acțiune. Ei au realizat interviuri *on line* în profunzime cu câte un singur respondent, în acest fel au fost eliminate influențele prezente într-o discuție de grup. Cercetătorii au căutat explicații privind motivațiile respondenților pentru că nu este suficient să se știe ce cred respondenții despre PDI, ce părere au despre noul context, ce schimbări simt că vor fi induse de noua lege a educației; este nevoie să se știe de ce se comportă directorii de școli, conducerea școlilor și inspectorii școlari așa cum se comportă față de PDI.

Eșantionul mic, omogen a oferit informații despre structurile motivaționale, făcând posibilă reducerea unui număr mare de factori comportamentali la câțiva factori motivatori importanți. A fost necesar să fie cunoscute motivele acțiunilor, nevoile și imaginile subiective asociate situației actuale a PDI, pentru se putea înțelege modul în care se comportă directorii de școli și inspectorii în momentul elaborării, implementării și verificării PDI.

Cercetătorii implicați în proiect au identificat și parcurs bibliografia relevantă pentru stabilirea reperelor conceptuale privind PDI. De asemenea, au elaborat un ghid de interviu în format electronic pentru directorii de școli. O preocupare constantă a fost reflecția asupra modelului în circulație și asupra posibilităților realiste de eficientizare a acestui tip de document. Se va urmări, în limita posibilităților/restricțiilor financiare existente, valorificarea în teritoriu a produselor de cercetare.

Cercetătorii au stabilit grupurile țintă, au elaborat instrumentele de cercetare și de obținere a *feedback*-ului, au realizat 19 interviuri *on line* cu directori de școli din mediul rural și urban, au stabilit relevanța și impactul lor asupra activității școlilor în care au fost elaborate.

Activitățile proiectului au fost următoarele: elaborarea proiectului, elaborarea instrumentelor de investigare, documentare, analiza literaturii de specialitate relevante, elaborarea raportului de cercetare și elaborarea modulelor de formare.

### **Obiectiv general**

Obiectivul general al lucrării este acela de a crea semnificația administrativă pentru PDI, din punctul de vedere al școlii prin prezentarea unei propuneri metodologice care să fie transpusă în termeni legali (identitate, format, priorități, negociere, control, inspecție).

### **Obiective specifice**

- să prezinte situația din sistem în ceea ce privește elaborarea și utilizarea PDI;
- să elaboreze o alternativă la actuala formă a PDI și să o propună în sistem;
- să elaboreze două module de formare destinate directorilor de școli și inspectorilor școlari;
- să elaboreze un set de propuneri pentru MECTS care vizează modalități de îmbunătățire a elaborării și implementării PDI.

### 3<sup>1</sup>. Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare în orizont proreformator

#### 3.1. Dimensiunea principală: proiecție și antecedente

Ipoteza (plauzibilă și, dacă argumentată, poate și verosimilă) că înscrisul cunoscut astăzi ca 'Proiectul/Planul de Dezvoltare Instituțională' (PDI)<sup>2</sup> în subsistemul educațional secundar poate deveni 'instrument al schimbării' stă - satisfăcător - în doi suportați:

A. Premisa, probabil sustenabilă, după care **adoptarea** unui aparat **nomic** și **practicarea** unei conduite **organizatorice** de **de-concentrare** profesională (**reglatorul** dublând reglementativul)<sup>3</sup> - care, pe fondul realei **descentralizări** administrative (**reticularul** înlocuind piramidalul), să confere unităților școlare **independență organizațională consacrată instituțional** axată pe **proiecte** și **programe** eligibile și finanțabile pe criterii intrinseci -, conduc la perspectiva:

<sup>1</sup> Țin să îmi reafirm aici - în chip combativ - **crezul profesional** al investirii produselor proprii de (în această ordine) **cercetare-formare-dezvoltare** cu un spirit expres-**proreformator-proinstituțional-procalitativ** ținând stimularea, la posibilități utilizatori, a unei receptări nu smerite, ci prin lucidă **coparticipare trans-acțională** (tranzacțională) la o **edificare** - în triplul sens: "**lămurire**" (fie și contingentă), "**construire**" și "**instaurare**". Obligatorie deontologic când varietatea cercetării (exploratorie, investigativă, reflectivă, probativă, aplicativă) este redusă fals-pragmatic la 'cercetare-acțiune' - discutabilă tocmai în privința **efectivității acțiunii**, date fiind felurile restricții recurente, dar mai ales inerțiile de mereu - și când se tinde (cu criterii stabilite *post-factum*, dar cu meritul de a se fi renunțat, în fine, la păgubosul paușalism), la reuniformizare, o atare **poziție** susține nu atât nelimitarea **cercetării** la sensul primar de "chestionare" (de regulă, opinială), ori la cel minor de "diseminare" protocolară de *digest*-uri, cât - măcar în intenție (inclusiv stilistică) - **resuscitarea** ei conceptual-modal-tehnică drept fundament natural al necesarei schimbări. Și, neîncetând a spera într-o **agendă națională de valorificare a cercetării prin formare real-continuu "în undă"** - poate chiar în treptele pe care le-am numit metaforic '**survol**' (utilizare-facilitare), '**plonjon**' (prestare-orientare) și '**foraj**' (coautorat-ofertare) -, voi urma cu statornicie calea structurantă a întrolocării **Abordării** deprejudicate, **Comutării** antirețetiste și **Transferării** nonparagonale (**ACT**), prin ceea ce poate oferi infuzarea **proporțională** în metaDiscurs - zona (re)prezentării, în intraDiscurs - zona examinării și în extraDiscurs - zona ofertării ([p]D) a **Cuprinderii** de relevanțe ideatice, a **Construirii** de alternative și a **Comunicării** în decupaje formative (**3C-a**):

mnemo : ACT	Abordare (elasticitate epistemică)	Comutare (inovativitate situațională)	Transferare (variabilitate operațională)
mnemo : 3C-a	Cuprindere (aluvionări relevante)	Construire (argumentări sinectice)	Comunicare (aspectări corelative)
metaDiscurs (explicații)	ambient informațional (nou & recirculat)	reflecții deliberative	stilistică procedural-coactivă
intraDiscurs (implicații)	clarificări și investiții de concepte-acceptii	creuzet metodologic	focare și ancore topice
extraDiscurs (aplicații)	conexiuni asociativ-disociative	sugestii reglatoare	traiect demultiplicativ

Cui, cât și când va fi de folos această eutropie? Rămâne - eventual - de constatat.

<sup>2</sup> Documentul este asigurat tuturor tipurilor de **instituție** - inclusiv teritoriale -, ceea ce îi omonimizează titulatura; pe de altă parte, indistincția "proiect"- "plan" este contraproductivă și în teoria, dar mai ales în practica domeniului, încât vom prefera un nume specific: **Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare - PDIUS**.

<sup>3</sup> Pentru precizări și detalieri v. **Mihail, T.M.** (2008). Relații intraorganizaționale în condiții de de-concentrare [capitol de autor și modul de formare managerială]. În: Politici de descentralizare în învățământul preuniversitar românesc. Management financiar și sistem decizional (coord. P. Blendea), București, ISE, 2008 - *pre-print*.



**a/ nominalizării PDIUS ca reper proreformator;**

**b/ operaționalizării lui ca interfață proactivă a politicilor de resort cu efectele de progres.**

(Este, în acest sens, de vegheat - și nu obosim a readuce în atenție, fie și în treacăt, precauția - ca promovarea descentralizării doar ca intenție, la nivel de principii/norme<sup>4</sup> sau ca "măsuri", să nu conducă, sub pretextul "consolidării" legăturilor școală-comunitate - și, în alt registru: în situația perpetuării indistinției "generaliste" descentralizare / de-concentrare -, la înlocuirea centralismului național cu localismul minat de jocuri de interese și de indiferența administrației față de instituția școlară, al cărei prestigiu este, cum bine se știe, deja degradat. Mai direct spus: la dependența școlii de o administrație publică nepregătită nu atât pentru a păstra locul școlii în comunitate, cât pentru rolul civilizator de **a accede la o concepție superioară** asupra ei. Este de sperat, dimpotrivă, că reinvestirea educației cu **prestigiu social veritabil** și a școlilor – cu **amprentă profesională** suplă, prin asigurarea, alături de natural-cuvenitele resurse "reci", de **resurse "calde" real-continuu formate și motivate** spre a se dedica vieții școlii, va influența - inclusiv prin **redimensionarea** teoractică, *i.e.* deopotrivă teoretică și practică a PDIUS - degajarea comunităților, mai ales a celor mic-urbane și rurale, din știuta lor tendință anastatică).

**B.** Afirmția (probabil îndrituită) că, întru impulsivitatea schimbării reformatoare, proprietatea **PDI(US)** de conținător/propulsor al birocrăției "bune" - lipoproteină HDL a administrației... -, este nu de reanimat/ranforsat din/în condiția actuală, ci de **regândit** din perspectiva principiului că **personalitatea instituțională** este reprezentativă **prin relieful organizațional** competitiv:

**a/ strategic** – apgradare **conceptual-modală** și reevaluare pe direcția **guvernanței**;

**b/ tactic** – reorientare **procalitativă** și propunere ca **sursă de responsabilitate**;

**c/ tehnic** – reconfigurare ca **instrument de lucru** și operaționalizare **proactivă**.

Și **soluții** pentru ocazionarea **schimbării** (și) dinspre "coaja instituțională" - în sensul în care organismele europene speră să obțină unitate de concepție și de acțiune înăuntrul UE (v. **3.2.**) - există. Dar, cum am subliniat cu orice ocazie, **cheia** punerii lor în fapt este promovarea drept prioritate strategică a **refundamentării identității școlii** ca **pachet de funcții** (nu ca instituție pretinzând un respect care, în fapt, trebuie recâștigat), a **directorului** ca **manager** (care, împreună cu un **lider** pe cât posibil inovator, dar, oricum, nu obsecvios, să **orienteze**, nu să dirijeze), a

---

<sup>4</sup> \*\*\* **Legea 1/2011**, Tit. I, Dispoziții generale, Art.3.1.: [...], 'e) principiul descentralizării – în baza căruia deciziile principale se iau de către actorii implicați direct în proces'.

**profesorului ca formator**<sup>5</sup> (care să **anime**, nu să constrângă) și a **elevului ca și coparticipant** – posesori de, sau măcar debitori unui mental deștelenit, de **grup/echipă** (nu de "colectiv")<sup>6</sup>.

Șansa reformei de fond este înfăptuirea ei în **co-participare**<sup>7</sup> – sens în care catalizarea prin **guvernanță** este crucială. Schimbarea este posibilă când participanții sunt condiționați nu doar **financiar** - cum se clamează adesea -, și chiar nu doar strict **profesional**, ci și **intelectual**: actanții ei sunt de tratat nu ca "beneficiari", ori chiar utilizatori de "măsuri" comandate ierarhic, dar ca **producători** de reformă; desigur, **stimulați**, însă nu social - sindicatul "cere", statul "dă" (sau nu...) -, ci **meritocratic-procalitativ**: contra **progres personal** evaluabil în bază standardială, rezultat atât din îndeplinirea corectă (și atât) a **răspunderilor** preluate prin contract, cât și din asumarea și onorarea de **responsabilități**. Dar de marcat: și **penalizați** simetric. Reconceperea Planului de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare este, deci, practic, o chestiune nu de cosmetizare a unui "format" birocratizat, ci una de **instrumentalizare** și **operaționalizare** a ceea ce strategic și tactic reprezintă - real, nu retoric - mod de organizare a axării politicilor pe vertebrala **resursei umane generatoare de calitate**, susținute, desigur, de **resurse financiare asigurate de favorabilități**. În sumă: spre a fi acroșat la **schimbare**(a de fond), PDIUS trebuie să devină, din dosar de date seci, **programul de guvernare a școlii** vii.

Documentar – însă și ca *memento*: nu altceva susțineam și în urmă cu **mai bine de zece ani**, la finalul formal (inclusiv *de facto*, în sensul lipsei de continuare și de consecințe reale) a *Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar*. Glosând tocmai pe această temă<sup>8</sup>, speram în părăsirea înțelegerii **instituției** școlare ca "pereți" și a preferării urgențelor în dauna priorităților și, ca atare, a "măsurilor" în dauna proiectelor/programelor. Dar scrutarea de azi a unui set de "PDI"-uri vădește că așteptata schimbare de mentalitate managerială nu s-a produs, **susținerile de atunci fiind valabile și astăzi**. Cauza internă este că **formarea de continuitate a**

---

<sup>5</sup> și, în această ordine de idei, a **creării și ocupării** *corpus*-ului de **formatori de formatori** al subsistemului secundar

<sup>6</sup> una dintre noțiunile de amendat fiind "reforma suportabilă", care ascunde atât comodități, cât și neputințe ale celor "întâmplați" în domeniu - profesori și "manageri" de școală, de CCD și inspectorali, ca și de aparat central -, cât și interese ale celor care preferă nediferențierea calitativă, masificarea, în scopul păstrării marjei de manevră în sistem

<sup>7</sup> Cf. **Mihail, T.M.** (2010). Spre o guvernanță asociativă în spațiul școlar [capitol de autor]. În: Pregătirea managerilor din învățământul preuniversitar pentru utilizarea noilor sisteme de guvernanță (coord. P. Blendea), București, ISE, 2010 – *pre-print*.

<sup>8</sup> **Mihail, T.M.** (2000). Considerații metodologice asupra resursei umane în cadrul proiectului unității școlare. În: Buletinul informativ al Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar, 9, ianuarie, București, MEN.

**personalului educațional a fost (oare inocent?) eludată**, în condițiile / pe fondul unei **formări inițiale improprie**. În ceea ce ne privește, am inițiat, în cadrul (sau cu acordul) ISE, câteva programe de formare continuă. Menționăm aici doar unul<sup>9</sup>, care viza și **conlucrarea** dintre două entități pe care le înființasem (nu fără eforturi, inclusiv financiare), respectiv, în ISE - Centrul de Formare Profesională Continuă La Distanță (suprimat în 2001 de proaspătul MEC); și în Arad - Grupul de lucru 'CREIER' (eșuat local, ca și Asociația profesională fondată acolo). Programul concepea 'Proiectul școlii', cum era numit, nu ca un produs convențional bifabil ca sarcină administrativă cvadrienală, exploatabil ca sursă de constrângere pentru personal și de rapoarte ierarhice și... arhivabil ca document "istoric" și statistic, dar ca un text cu valoare metodologică de **ghid interactiv** a ceea ce numeam 'viitorul [față de instanța elaborării lui] proces de gândire', pentru **acțiunea** școlii privite, cum spuneam, nu ca instituție formală, dar ca **pachet de funcții**. Expresie consemnată a gândirii metodologice - reflecția convergentă **despre** acțiunea, **în** acțiunea și **asupra** acțiunii formative -, el urma să aibă ca ax preocuparea managerială nu pentru planurile cincinale de până deunăzi, ci pentru demersul concertat al **resurselor proreformatoare** din școli. Consideram - și **continuăm s-o facem**, adăugând doar diezul unor contribuții recente - că obiectul PDI(US) este nu funcționalul instituțional-formal, ci **profesionalul privat organizațional: optima orientare** a acțiunii școlare spre progresul tuturor implicațiilor - manageri, profesori, elevi, comunitate - într-un **reușită educațional-umană**.

Dar, mai întâi, cuvenita contextualizare.

### 3.2. Dimensiunea istorică: scurtă incursiune

Pe verticala diacronică, chestiunea **instituțională** s-a pus inițial din perspectivă reglementativă: **instituția** este **ordonator-legitimizantă**. Statul însuși - "instituția instituțiilor" - ca mod "suprem" al organizării sociale este de la început modelul coerenței. Chestiunea (axiologică a) **eficienței**, esențială azi, apare odată cu intrarea în orizontul valorilor a temei (politice a) **instituționalității**. De aceea, în afara interesului pur istoriografic (pentru subiectul "stat"), '[...] preocuparea pentru studierea instituțiilor politice este o temă constantă ce se regăsește pe parcursul întregii istorii a gândirii politice, [dând corp teoretic] **paradigmei instituționaliste**' [s.n.]<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> **Mihail, T.M.** (2000). «Proiectul școlii» ca exemplu de management al gândirii formative. Modul de formare managerială continuă. București-Arad, ISE-CCD – *pre-print*.

<sup>10</sup> **Carpinschi, A.; Carpinschi, G.** II. Instituționalismul, orientare tradițională în cunoașterea politică (*s.a.*, în: *filozofie.3x.ro/.../II.%20INSTITUTIONALISMUL,%20ORIENTARE.pdf*). A se vedea și documentata devenire instituțională a Europei (unite): **Gyula, F.** (2004). *Drept instituțional comunitar*. Cluj-Napoca, Edit. Sfera Juridică.

În Europa, subiectul instituțional are debut (consemnat) elin – cel puțin până la descifrarea unor enigme mai vechi. Dintre textele de gen răzbătute până la noi semnificative sunt - pentru câmpul nostru de lucru - cele care articulează stratificarea funcțional-structurală a instituțiilor: ideile platoniene despre stat, care fructificau, pe de o parte, învățămintele vestitei "crize a secolului IV" - rezultat al numeroaselor înfruntări militare din epocă marcând, prin ciocnirea *polis*-urilor, ieșirea din tribalismul "homeri", dar, odată cu războaiele medice, și trecerea la înfruntări inter-naționale -, iar, pe de alta, tradiția hermetic-pitagoreică, cu pivot în idealul împlinirii imanente a dreptății (*dike*) prin actanți profesionalizați, specializați (*oikeiopragia*). Dar semnificative, aceste texte, desigur, nu ca **proiecte utopice** (M. Foucault: **heterotopice**; P. Bellini: **mitopice**) - nicidecum preluată, cum bine s-a observat, în vreun program politic -, ci prin fundamentarea filozofică a organizării instituțiilor statului **pe criterii paideice**<sup>11</sup>: **vocația** (dotarea naturală, *physis*) și **meritocrația**, dar chiar prin **instituirea** Academiei – desființată, după sute de ani de funcționare, de intoleranța eclezio-dogmatică. Biserica a și preluată, apoi, pentru o lungă perioadă, **instituționalitatea** (nu doar culturală, fie și în sensul ei cel mai larg), substituind statul, pentru ca secularizarea - inversarea raportului de putere dintre cele două - să apară (paradoxal?), chiar dinăuntrul acesteia, pe urmele marilor idei laicizante fără voie – de la liberul arbitru la dreptul natural și de la contractul social la spiritul legilor sociale. Ulteriorul accent - democratic - pe națiunea-stat a fost tocmai efectul consolidării sistemului instituțional (inclusiv educațional), comutarea modernă (secolele XIX-XX) de la contractualism la instituționalism consfințind preeminența dimensiunii manageriale a organizării sociale.

În contemporaneitate și în actualitate, diferitele tipuri de **înțelegere inter-statală** au însemnat - cel puțin pentru Europa<sup>12</sup>, la a cărei situație specifică ne rezumăm aici - deschiderea spre posibilitatea realizării **eficientizării instituționale** prin **perfecționare** "neo"funcțională bazată pe câteva principii generale: **unitatea pe extensie teritorială**, **acțiune comună**, **integrare**. Mai aproape de spiritul centralist, de comandă, al unității (politice) în diversitate decât de cel federatist al diversității pentru unitate bazată pe interese comune, mecanismul de asigurare a

---

<sup>11</sup> și implicit **aletheice**, de cultivare a **intelectului** întru **dez-văluire a adevărului** (nu omnisciență "polymatheică", degradată în/de/prin școala buchilor); interpretarea-reper a temei rămâne aceea heideggeriană, glosată sagace în **Dumitriu, A. Alétheia**. Încercare asupra ideii de adevăr în Grecia antică. București, Editura Eminescu, 1984.

<sup>12</sup> v., de pildă, **Stone Sweet, A.; Sandholtz, W.; Fligstein, N., eds.** (2001). *The Institutionalization of Europe*, New York, Oxford University Press

coacțiunii în UE prin eficiență instituțională s-a organizat, cel puțin la începuturi, în jurul comandamentului (discret, dar foarte prezent în arierplan și având, prin poziția lui De Gaulle, manifestări publice) al evitării recrudescenței conflictului franco-german. De aici mizarea pe **omogenizarea** instituțională în manieră **organică** - prin funcții (instituțiile înțelese juridic), nu prin structuri (instituțiile înțelese administrativ) -, în baza principiului **izomorfist**<sup>13</sup>, la palier economic ('*currency*'), social ('*citizenship*') și politic ('*union*'). Afirmat, abjurat și apoi revalorizat odată cu Tratatul de la Lisabona (adoptat în 2007, intrat în vigoare în 2009), **neofuncționalismul** lui Haas, urmând 'teoriei integrării', a lui J. Monnet, a ținut statuarea credibilității instituțiilor și consolidarea încrederii mutuale la nivel statal prin **transplant instituțional**, **predictibilitate** prin coeziune, **coacțiune**, **transparentă**, **control** (unificate în anii din urmă, împreună cu altele, în conceptul **gubernanței**). Baza formală a fost Actul Unic European (1987), care consacra reforma instituțională corespunzătoare evoluțiilor politice, economice și sociale, semnalate în 'Raportul Dooge' al Comitetului pentru problemele instituționale, unde se afirmase trebuința creării unei entități europene politice de tip uniune. Prin realizarea pieței fără granițe, a coeziunii economico-sociale, a euro-politicii în cercetare și tehnologie, AUE a avut (apreciază studiile de specialitate) o mare importanță în integrarea economică, a cărei funcționare depindea tehnic, ca a oricărei forme exportate/importate, de **compatibilizarea** instituțională<sup>14</sup> – în curs de reglementare fundamentată pe recomandări ale comisiilor și grupurilor de lucru specializate (*working groups, task forces*) din țările implicate. Surprinse, în anii preparării actualei configurații a UE, îndeosebi în fostul spațiu "socialist", unde amintirea strivitoare a presiunii (cel puțin pentru elita intelectuală) a statului era proaspătă, ca prea categorice uneori, aceste recomandări de **forme unitare** au fost energic apărate, chiar cu argumente paralogice<sup>15</sup>, prin invocarea necesității de **legitimizare**, iar apoi de **optimizare**.

---

<sup>13</sup> Cf. Powell, W.W.; DiMaggio, P., eds. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, University of Chicago Press, unde autorii identifică câteva surse de **reorientare instituțională izomorfică**, dintre care de interes pentru cele de mai jos este **legitimitatea reproductivă** ('*mimetic legitimacy*', s.n.) – idee consonantă cu teoria **memeticului** - v. mai departe -, dar nu de consistența ei epistemică (cel puțin, intențională).

<sup>14</sup> Pentru un timp, euro-blocurile ideologice au avansat în aceeași direcție, cu deosebirea că, benevolă și electivă, 'Concepția Bruxelles' devenea o **liberă asociere de subsidiarități**, iar "Doctrina Brejnev", silnică și autocrată, tenta impunerea 'suveranității limitate'; dar mai cu seamă cu rezultatul că, după 1989, prima a fructificat în **marea instituție** a Uniunii Europene (Maastricht, 1993), iar zisa uniune sovietică, edificată pe ocupație militară, a colapsat în ceea ce un membru al echipei Gorbacev numea, cu umor (amar), "Doctrina Sinatra": '*My way*'...

<sup>15</sup> Între atâtea altele: '*For a policy entrepreneur acting in the constrained EU political system, the dissemination of best practices and models is an efficient strategy for building legitimacy. The Commission cannot be accused of trying to impose "the view of Brussels" if it follows a policy design that is already in place somewhere in the EU... no matter if the national policy design was originally inspired by Brussels!*', clama un **Offe, C.** (1992), în *Designing institutions for East European transitions*. The Australian National University.

Domeniul **Educației**, deși "suprastructural" și, ca de obicei, (părând) lăsat în plan secund(ar), nu a făcut, totuși, excepție de la acest mod de reglementare. Principalele convenții cu implicații instituționale sunt 'Procesul (Sorbona)-Bologna [1999]-(Praga-Berlin-Bergen-Londra-Leuven)' pentru învățământul terțiar și 'Procesul Lisabona'<sup>16</sup> [2000]-(Bruxelles-Barcelona-Copenhaga) pentru cel secundar. De subliniat că ambele au pronunțat accent "pragmatic", **proocupațional** (competitivitate globală, antreprenoriat, locuri de muncă), vizând atragerea și concentrarea forței de muncă spre zonele dezvoltate și lăsând "miezul" **profesional** (competențe, calitate, intraprenoriat) în seama reformelor naționale mai mult sau mai puțin bine proiectate. Dar și în acest câmp, prioritatea a cedat, din nefericire, urgenței: necesitatea unificării a impus cu precădere "forme" considerate ca deja validate, menite a impune (re)structurarea unui "fond" care, însă, întârzia/e să apară natural. Împingerea în umbră a "miezului" funcțional de către "coaja" administrativă a produs un decalaj evident între structuri și funcții, constatat în mai multe rânduri la nivelul organismelor de lucru ale Comisiei Europene și mereu reportat ca problemă de soluționat pentru perioade ulterioare. Spre a lua un singur exemplu, în anul 2007 - crucial prin adoptarea celor 16 '*core indicators*' de monitorizare a 'Procesului Lisabona', ale căror *benchmarks* în orizont 2020 au crescut în 2010 -, este adoptat "Pachetul Lisabona", care prevedea 'menținerea liniilor directoare integrate' (actualizate în 2009), dar, semnificativ, și 'implementarea reformelor restante', în lipsa cărora structurile instituționale s-au vădit failibile.

În România, 'Strategia Dezvoltării Învățământului Preuniversitar' între 2001-2004, actualizată în 2002 (cu planificare de perspectivă până în 2010), prevedea câteva 'proiecte' care ținteau expres instituționalul. Majoritatea lor ('Formarea competențelor-cheie', 'Fundamentarea planului de școlarizare și restructurarea rețelei școlare', 'Modernizarea învățământului profesional și tehnic', 'Formarea inițială și continuă a personalului', 'Monitorizarea învățării permanente') aveau același scop (care își așteaptă încă realizarea): **dezvoltarea/consolidarea capacității instituționale și de parteneriat/cooperare instituțional/ă** între varii actanți de gen: școli, inspectorate școlare, Cluburi ale Copiilor, universități, organizații ale societății civile, autorități publice, instituții de cultură etc., pentru a dezvolta proiecte prin care să contribuie la dezvoltarea comunității locale, la optimizarea formării continue, la furnizarea programelor pentru adulți. Cel mai interesant din unghiul temei de față era, de bună seamă, proiectul în specific: '**Asigurarea calității serviciilor**

---

<sup>16</sup> a nu se confunda cu Tratatul de la Lisabona, semnat, în 2009, și de reticenta Cehie

**educaționale prin dezvoltare instituțională**', vizând inițierea unui 'program de asistență managerială' pentru '**elaborarea, implementarea și evaluarea planurilor de dezvoltare instituțională**'. Dar, în afara propunerii unor formate de 'PDI' - variante izomorfe, dar neunificate standardial -, detalii despre el nu sunt la îndemâna cercetătorului/publicului. Se va fi ocultat acesta în vreun "secret" - de serviciu sau de stat -, ori în vreun proiect bine păzit deoarece... cofinanțat?

În actualitatea recentă (istorică, totuși), documentul '**Educație și cercetare pentru societatea cunoașterii**' ("metodica" 'Pactului pentru Educație') are în vedere finanțarea complementară a școlilor **pe baza proiectelor de dezvoltare instituțională a acestora**, precum și în funcție de nevoile de dezvoltare a rețelei școlare. În Legea 1/2011, Secțiunea a 2-a, **Art. 96 (7) b**), una dintre atribuțiile majore ale Consiliului de administrație este aprobarea planului de dezvoltare instituțională **elaborat de directorul unității** de învățământ. Precizarea face indispensabilă existența, la autorul **individual** al PDIUS, a *know-how*-ului adecvat – cu atât mai mult cu cât un document de gen bine gândit și întocmit poate fi o sursă de venit: conform **Art. 109 (1)**, Ministerul 'finanțează anual [...] următoarele competiții: a) competiții între școli care se bazează **pe evaluarea instituțională** a fiecărei unități de învățământ după două axe majore: incluziune și performanță [...]'.

De remarcat, în acest context, **prevederea** legală cu privire la modificarea - în fapt: aducerea (din păcate, doar până la un punct) la firea a - modului de formare-ocupare a directorului ca manager **înainte** de numirea în funcție (prin **concurs**), și nu după numire (de regulă, politică). **Art. 246** al Legii prevede că Ministerul 'înființează corpul național de experți în management educațional, constituit în urma selecției, prin concurs specific, a cadrelor didactice care fac dovada absolvirii unui program acreditat de formare în domeniul managementului educațional, cu minimum 60 de credite transferabile', funcțiile de conducere, de îndrumare și de control în unitățile de învățământ și inspectorate urmând a fi ocupate doar de membrii 'corpului național de experți în management educațional'.

Lăsând deoparte titulatura emfatică "expert în management" pentru un deținător a 60 de credite, prevederea, bine venită în principiu, rămâne debatabilă în câteva privințe cu relevanță pentru elaborarea unui PDIUS realist la capitolul (spuneam: esențial) al formării profesionale continue.

**Parcursul**, bunăoară, al cărui raport ore-muncă/credit nu este reglementat unitar în sistem. Media diverselor oferte de formare de pe piață ar fi de cca. 4 ore-muncă/credit. 60 de credite ar presupune, așadar, 240 de ore de formare. Or, câtă vreme formarea continuă cu această durată este considerată "perfecționare", condiționată de parcurgerea obligatorie a unor discipline și este **bugetată numai pentru personalul în funcție**, postulanții la directorat/inspectorat ar trebui să-și disponibilizeze o sumă respectabilă **din venitul propriu** (cum se știe, diminuat), ceea ce - în situația în care asumarea conducerii nu este oricum o prioritate pentru profesori și în lipsa avantajelor presupuse de o numire politică - este de presupus că nu va avea un rol stimulat, prezența mai mult sau mai puțin întâmplătoare la conducerea școlilor continuând.

Un alt obstacol este inclaritatea reglementativă: prevederea națională că, în conformitate cu standardele ocupaționale sau standardele de pregătire profesională, 'pentru fiecare competență profesională specifică unei calificări profesionale sau ocupații, îi va fi asociat un număr de 10 credite transferabile' presupune cuprinderea, în 60 de credite, a maximum șase competențe. Or, standardul ocupațional de gen prevede 19 competențe (8 competențe-cheie, 3 competențe generale și 8 competențe specifice), pentru formarea cărora ar fi necesare 190 de credite, adică 760 de ore de program de formare. Soluția este operarea unei selecții și a unei grupări de competențe, pentru care este de detectat pe piață un furnizor care să nu prefere programele medii și scurte - cum se întâmplă de regulă - și care să aibă formatori disponibili pentru un program de 240 de ore - derulat, conform legii, în *weekend* și în vacanțe - și specializați pe grupul de competențe selectate de fiecare beneficiar. Există, desigur, și modalitatea formării "la distanță" - *on-* sau, dacă nu, *off-line* -, în calea căreia stau, însă, bariere tehnico-birocratice. Iată de ce soluția firească pentru evitarea improvizațiilor și a "tranzacțiilor" - sub semnul cărora se derulează azi marea majoritate a acestor cursuri - este **formarea prealabilă** în subsistemul școlar a *corpus*-ului **formatorilor de formatori**.

În fine, o altă chestiune de dezbătut rămâne, pentru directorul școlar (în pofida unor opțiuni care par definitiv luate - din conservatorism, sau pentru a se respecta prevederea restrictivă conform căreia directorul de școală și inspectorul trebuie supuși unuia și aceluiași regim de formare) -, *background*-ul ideal al viitorilor membri ai "personalului de conducere", anume: **profesori** cu **vocație managerială** - despre a cărei testare nu se face, totuși, vorbire! - dispuși a se forma în maniera vizată (aproximativă și ca posibilitate, și ca eficiență) și promovați, apoi, ca și conducători de unitate care, conform recenteii Legi de profil, vor avea de prezidat un Consiliu de



Administrație nu doar profesoral, ci compozit, cu netă pondere comunitară sau, totuși, **manageri profesioniști angajați sub contract**? Depind crucial de această opțiune nu numai optimizarea calitativă, dar chiar și "simpla" funcționare în bune condiții a instituției școlare – în subtext fiind conținută întrebarea simplă: care dintre aceste două categorii este, în principiu, mai aptă de a performa **praxisul instituționalizat**?<sup>17</sup> Iar o întrebare încă mai substanțială - și, în contextul de la noi, chiar mai îndreptățită - este, însă: ce este de făcut când, birocratizate și minate de interese imorale (individuale sau politice), **instituțiile** înseși sunt sau devin reticente la schimbare? – cum, de pildă, se constata, pe baza analizelor programului de evaluare internațională PISA, în 'Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks', document de lucru al CE din 2009. Autorii acestui document afirmă rezolut că discrepanțele în școlaritate sunt cauzate **în proporție alarmantă** chiar de **instituțiile școlare** ('created by the schools themselves'). **Instituția** – iată forma de organizare social(-politică) identificată - când considerată în sine, separată de "miezul" organizațional - cu sensul ei administrativ și necesitând reconsiderare sub aspectul primatului real al umanului<sup>18</sup>.

### 3.3. Dimensiunea comutativă: deschideri și soluții

Obiectivele prezentei abordări (preliminare, totuși, având în vedere că propune o perspectivă oarecum diferită asupra temei, a cărei eventuală continuare cere aprofundări și detalieri) sunt: • **strategic** – **apgradarea conceptual-modală și reevaluarea dinspre guvernanță a PDIUS**; • **tactic** – **reorientarea procalitativă și propunerea PDIUS ca sursă de responsabilitate**; și • **tehnic** – **reconfigurarea PDIUS ca instrument de lucru și operaționalizarea lui proactivă**.

Cum se știe - îndeosebi de la Max Weber încoace -, **birocrăția** este, ca **proces**, administrarea delegată a **autorității** de către un binom de execuție: expert și funcționăresc, care, prestând etic, asigură, prin repartizarea pe domenii a membrilor lui, **funcționarea** unui sistem, ceea ce o face socialmente indispensabilă. Birocrația este - s-a afirmat - cel mai eficient model de organizare socială, pentru că se bazează pe 'raționalitatea **instituită**'. Decizia se întemeiază pe reguli (cutumele ajungând chiar să prevaleze, uneori, altor entități nomice), funcționarea se formalizează, "mersul"

---

<sup>17</sup> în condițiile în care, constatată și asumată realitatea situării României pe ultima poziție din Europa în privința **ratei de participare la educația pe tot parcursul vieții** - 1,6%; media în UE: 10,8% -, se impune, într-adevăr, și **preluarea de către școli a mecanismelor de integrare a formelor de educație și de formare profesională în contexte informale și nonformale**, intrate pe agenda europeană ca indicator de bază al rapoartelor de țară

<sup>18</sup> pledoaria pentru această cauză va deveni superfluă doar când multele referiri la temă din documentele oficiale ar fi urmate de un **plan național de formare inițială și continuă** a unui **profesorat** veritabil

fiind dictat de algoritmic. Dar capacitatea de a decide rapid și flexibil și de a lua în calcul asumarea de riscuri scade, încât 'raționalitatea tinde să blocheze activitatea'. Experiența ia, treptat, locul expertizei, iar între rutină și inițiativă (inovație) apar conflicte –"rezolvate", în imensa majoritate a cazurilor, în favoarea primei.

Pentru epoca postweberiană (a "industrii serviciilor" și, venind spre contemporaneitate - și spre subiect -, a eflorescenței tipurilor de **instituții**, ambele cauzând o adevărată explozie a birocrăției), este de adăugat și intrarea în atenție/actualitate a aspectului **axiologic** (birocrăție 'bună'/rea), provocată nu doar de natura... nonrousseauistă a mării majorități a intermediarilor de autoritate, ci de realitatea indelebilă că, prin însăși acțiunea lor, **autoritatea** se abstractizează; substituirea *de facto* a nominalilor autorității de către executanții ei duce birocrăția la identitatea periculoasă de mediu de cultură al **puterii** – de unde<sup>19</sup> riscul - calculat al - acțiunii de delegare a deciziei și apariția trebuinței de consolidare a monitorizării/controlului. Astfel, ca **fenomen**, birocrăția (mai exact, distinctiv, **birocratismul**) crește la gradul de obiect de tematică metamanagerială: (dis)**funcționalitatea** unui sistem, manifestată prin disoluția pe fond a autorității sau, din contra, ultracentralista ei supradimensionare compensatorie. De marcat, însă - cu luarea unei opțiuni pentru cele de față -, că rutina are șanse diminuate de a prevala inițiativei când **funcționalitatea** (nemaivorbind de **generarea calității**) se judecă **organizațional(-liderial)** - deci profesional -, și nu instituțional(-managerial) - deci ocupațional. Tributare lungii lor tradiții lavro-cazone, instituțiile Educației - și rămânem, aici, la subcâmpul învățământului secundar - se caracterizează, la nivel managerial (de sistem, dar și de proces), prin consistența birocrăției: aplicarea mecanică a "literei" normei și rămânerea "securizantă" la răspundere, cu evitarea inițiativei și a responsabilității. Cauza adâncă este, desigur, "umană", dar **menținerea acestei mentalități** este **sistemic-instituțională** – un exemplu elocvent, dintre atâtea altele fiind că, de câte ori apare în discuție spinoasa problemă a meditațiilor particulare, preocuparea expresă a oficialității se îndreaptă nu spre gravele ei implicații etice - de corupție indirectă și directă -, și spre **soluții profesionale**, ci spre... (ne)plata taxelor către stat.

În speță, întrebarea firească este, desigur: cum încurajează PDI-ul actual birocrăția școlară? Reflectând, constatăm dialela: documentul însuși este impregnat cu birocraticul "rău", cu sursa

---

<sup>19</sup> dincolo de butada (și nu tocmai...) managerială că personajul cel mai influent într-o instituție este secretara – după ce decenii la rând fusese, în chipul cel mai real - și mai abuziv - șeful de "cadre"

principală în restrictiva perspectivă ocupaționalist-instituționalistă - detot reglementativă, defel reglatoare -, provenită din strânsa (stricta) **dependență ierarhică** a unității școlare (la rându-i cauzată de menținerea centralizării) și în ponderea majoră a criteriului cantitativist. O altă sursă este chiar modelul documentului - '*ethos*-ul', 'analiza' *SWOT*, 'misiune'-'viziune' (ce va fi fost mai întâi?...), cifre statistice -, merit a-l face depozit de date lesne accesabile pentru rapoartele anuale și pentru... următoarele ediții, fiind ușor de prevăzut că această configurare schematică (nu spunem schelet) va "inspira", atât pe(ntru) parcursul prevăzut, cât și la reluarea ciclului, o **mentalitate algoritmică**, de **conveniență** și de **rutină** instituțională.

Produsă ca și critică empirică, această judecată poate părea emoțională. Iată însă o perspectivă teoretică circumscriind clasa în care "obiectul" nostru se încadrează natural: fenomenul general al **autoreproductivității culturale**. Ea a născut chiar o disciplină: **memetica** - vizând reflexele en- și aculturante (în 'memotipuri' și 'sociotipuri') -, termen introdus, în 1976, de darwinianul C.R. Dawkins<sup>20</sup>, prin analogie cu genetica (cartea lui se și intitula '*The selfish gene*'): tot astfel cum viața se replică diacronic prin **gene** biologice, cultura o face sincron - dar și istoric - prin '**meme**'<sup>21</sup> sociale. Nici unele "conștiente" (condiționate intențional), ambele au, totuși, prin chiar existența lor, un program de evoluție, dar nu a indivizilor/speciilor, respectiv "organismelor" și "organizațiilor" (chiar a primejdios-discriminatoriilor "specii culturale"), ci a **propriei replicări**. De la Dawkins, care comută "*mnema*" spre "*actio*", lexicalizând-o în gen semiotic, noțiunea face prozești, inclusiv în domeniul nostru: cineva scrie<sup>22</sup> că **memele** sunt instrucțiuni interne ('manuale') de comportament cultural, în baza cărora 'harta mentală' lucrează ca o lentilă, priza privitorului la realitate devenind o chestiune de acomodare a acesteia la propriul lui univers; cum se constată: un

---

<sup>20</sup> Un J. Laurent crede, însă, că el poate proveni - "discret" - de la biologul german R.W. Semon, care publicase în 1904 '*Die Mneme*' (tradus în 1924 ca '*The Mneme*'), cu înțelesul de fixare a unei anume experiențe de achiziție. În ciuda preluării ei de un Maeterlinck - un autor prolific și cu faimă ("Nobel" pentru literatură) - și mitizării ei moderne de S. Lem în '*Solaris*', **mnema** nu a avut cariera sinonimei "**engramă**" (urmă permanentă lăsată în creier de stimuli puternici) a aceluiași Semon, preluată de R. Hubbard, autorul dianeticii și al scientologiei.

<sup>21</sup> eng. '*meme*' - pron. [mi:m], dar lesne de preluat ca atare în română, ceea ce este preferabil și lexical, și semantic -, epistemizează produsul de comunicare socio-culturală mecanic/deliberat șablonardă, față de vechiul (și eternul) **mimetic** filozofico-estetic al reprezentării realității, cu lunga lui tradiție de la Platon și Aristotel, prin rinascimentali - la care s-ar putea, totuși, detecta și un **memetic** *avant la lettre* în ideile arhitecturale ale lui Brunelleschi (ghidat de geometrul Toscanelli) despre iterația perspectivistă a motivelor decorative ca iluzie de infinit -, neoclasic, Coleridge (asociațivitatea lui '*fancy*'), Auerbach și până la critica "arhetipală", în variile ei ipostaze și nuanțe

<sup>22</sup> **Whitty, S.J.** '*A Memetic Paradigm of Project Management*', în *International Journal of Project Management*, 2005. Ilustrarea este... lejeră: odată fluierată - în sensul de reprodusă (prin) șuierat -, o melodie devine memă, adică, am spune, se exemplarizează, îndeplinindu-și scopul replicativ.

"*esse est percipi*" în variantă atee<sup>23</sup>. Ideea-ax este că sistemele sociale sunt construite prin cunoaștere repetitivă care structurează 'modele mentale tacite'<sup>24</sup> și care, spune F. Kofman, este debitoare constrângerii de exprimare<sup>25</sup>. De aceea **managementul proiectelor** (un... '*memeplex*!') are drept scop nu promovarea substanței/obiectului de lucru, ci **perpetuarea propriilor constante** – componenta autarhică a socialului fiind chiar **instituționalul**<sup>26</sup>.

Pentru unii, **mema** este reper valoric pentru că istoric, perenitate, certitudine, garanție a perpetuării, evitare a riscului – teoria aplicându-se, evident, lumii vii; altfel, eroii memetici ar fi Gutenberg și Daguerre, iar paragonul spiritual: epigonismul, fie el neoclasic, academist ori... postmodern (ideologia estetică a postmodernismului trăgându-se, de altfel, chiar de aici); pe scurt, "ereditate" culturală. Pentru alții, însă, ea este "conservă" de informație care întreține genotipul intelectual, de la stereotip cultural aplatizant la anastatic fetișizant și la narcisism autoreferențial. Meme perfecte sunt sloganul - inclusiv cel de propagandă, în care, totalitarist, 'minciuna în destul repetată devine adevăr' -, prejudecata, *topos*-ul (truismul, clișeul), ritualul, tabietul, moda (și modelul sau *pattern*-ul erijat în *nec plus ultra*), tradiția exaltată, dogma și, mai nou, *best practice* (spre deosebire de *good practice*) – într-un cuvânt: **invarianța**<sup>27</sup>.

Printre temele memetice se află și unele educaționale – la Dawkins<sup>28</sup> și la succesori. De pildă, D. Hofstadter, difuzează - procedând consubstanțial conținutului: prin reproducere (citare) - judecata netă a unui A. Wheelis (care pare a viza, *nomina odiosa*, însăși "curricula" actuală): '*All transmitted*

---

<sup>23</sup> Berkeley, autorul cugetării (în *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*, 1710) a fost, se știe, episcop, iar Dawkins este liber-cugetător... practicant. (Principiul este, cum se știe, thomist: "*Quidquid recipitur per modum recipientis recipitur*": tot ce se receptează este receptat după capacitatea receptorului).

<sup>24</sup> **Senge, P.M.** et al. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, London, Doubleday

<sup>25</sup> '*In fact, we don't talk about what we see; we see only what we can talk about*' (F. Kofman, *Double-loop Accounting*. În: **Senge, P.M.**, lucr. cit., s.n.).

<sup>26</sup> **Senge**, în *ibidem*: '*tacit mental models [...] below the level of awareness [...] which we carry in our minds, [in] [...] institutions, and [in] every aspect of the world*' – s.n.

<sup>27</sup> Un *copyleft digest* - [deoxy.org/memelex.htm](http://deoxy.org/memelex.htm) -, preluând '*The Selfish Gene*' a lui Dawkins însuși, '*Memetics*' a lui K. Henson și '*Metamagical Themas*' a lui D. Hofstadter - definește plastic: '*A contagious information pattern that replicates by parasitically infecting human minds and altering their behavior, causing them to propagate the pattern*', în 'ideosferă' (*the realm of memetic evolution*). Un remediu direct: 'vaccinul' – 'imuno-memă' constând în 'meta-meme' ca 'scepticism' și 'toleranță', 'care conferă rezistență ori imunitate [...]'. Un - eventual - altul (indirect): "blablametrul" (cf. [www.blablameter.de](http://www.blablameter.de)), care măsoară incidența, într-un text, a clișeelelor (dar și a unicatelelor...).

<sup>28</sup> vehement critic al prezenței creaționismului în **programa școlară**: '*Dawkins has ardently opposed the inclusion of «intelligent design» in science education, describing it as not a scientific argument at all, but a religious one*' – ap. [en.wikipedia.org/wiki/Richard\\_Dawkins](http://en.wikipedia.org/wiki/Richard_Dawkins)

*knowledge is memetic*<sup>29</sup> (s.n.). În acest sens, formativ (de fapt, **neformativ**) vorbind, tipic **memetic** sunt excesiv invocatele, la nivelul preadult, 'predare', iar la cel adult, 'diseminare' (corespondent memetic al geneticului 'inseminare?'), câmpul Educației prezervând, cum bine se știe, și alte engrame "organiciste", ca 'asimilare' (fără corespondent antonimic). Aceasta – în privința scenariului curricular, dar nu altfel se procedează în materie administrativă.

Mecanismul mental în discuție este, așadar, bazal-funcționalist, **memeticul** fiind, în fond, expresie "înalță" a instinctului de conservare. Dacă relevant în speță este **limbajul** (*cf.* Kofman) care se **preia** (se "învață") până la finalul vieții, revelatoare ni se pare **coverbalitatea**<sup>30</sup>, care evidențiază varii moduri/forme benigne/maligne de memetism, de la percepția izomorfistă (pareidolie, apofenie), până la resemnificarea gestuală, orală sau scriptică, în registre variate - de la cel natural la cel stilistic-expresiv - din care notăm aici câteva: în discursul curent – automatismul de limbaj non/paraverbal / paraliteral, mimarea - catafazică (mimeolalia), stupidă (îngânarea), ludică (jocul de societate "mima") ori satirică<sup>31</sup> (specia ilustrativă: caricatura) -, tautologia - pleonasm, cerc vicios (dialela), sinonimie pedantă; în discursul metaforic – armonia imitativă, parodia, parafraza ("explicativă"), juxta, pastașă<sup>32</sup>; în discursul ortoforic – citatul pletoric, explicația redundantă, argumentul de autoritate în exces, plagiatul.

"**Lecțiile**" reproduse an de an, "fidel", de la catedra școlară sau universitară sunt și ele formă de **memetism**, ca orice document școlar ce consfințește ori programează acțiunea managerială repetitivă. Cu slabe șanse de a fi (fost) cunoscut de actanții de gen, acest "ADN cultural" se întruchipează... jourdainian în toate scenariile instituțional-școlare, de la curriculum la PDI.

---

<sup>29</sup> adevăr lucid - ignorat cu superioritate (până când, totuși?) de responsabilii educației - aflat la polul opus celui al gândirii... alchimice, conform căreia cunoașterea ar constitui, prin sine, transformare – gândire încă în funcție în mentalitatea școlară (pentru care "competența", în fruntea componentelor căreia se află "conținutul științific" redus la scară, este tot o "achiziție", de unde și bizara proiectare actuală, în curriculumul-cadru, a "deprinderii" competențelor-cheie pe cale nu modală, ci disciplinară!)

<sup>30</sup> concept lansat și dezvoltat în **Mihail, T.M.** (2003). Comunicarea – domeniu al formativității: de-verbalizare și coverbalitate în comunicarea proformativă. Text și module de formare continuă. În: Formarea de formatori III: formatorul de formatori – facilitator și (co)autor de formare. București, ISE – *preprint*

<sup>31</sup> memorabilă – înfățișarea sub acest semn, acum câteva zeci de ani, a personajului caragialean Brânzovenescu de către actorul Mircea Diaconu (în regia lui Liviu Ciulei).

<sup>32</sup> În acest caz, discuția este ceva mai complexă, antrenând relația auerbachiană dintre **imitare** și **reprezentare**. Ca în cazul imitației satirizante, memeticul detectat antropologic (și instrumentat sociologic) în discursul artistic este, probabil, anulat ca atare de intenția estetică (de unde subtil-polemicul titlu topârcenian 'Parodii originale').

Dar mai ilustrativ pentru speță decât molierescul burghez gentilom este alt *analogon* literar, de asemenea galic, adus în discuție de o contribuție<sup>33</sup> - inconfortabilă și, din această pricină, rămasă (ca de obicei, la noi) fără ecou - care pune **lipsa de progres reformator** pe seama plierii obediente a autorității pe soluția comodă a mimetismului instituțional: '[...] modelele de conduită sincrone, ca fenomenalitatea istorică, pot fi sursă de *bovarism structural*' [s.a.] – gen de epigonism care 'reflectă, în fond, lipsa de competență reală [...] incapacitatea de inovație managerială, de imaginație în *design*-ul noilor structuri necesitate de procesul de reformă și **lipsa de creativitate instituțională** [s.n.], sursă de conservatorism' și care are (comentăm) efectul invers celui scontat al creării pe ecranul panoramic al Europei a unei imagini a țării de spațiu "lovinescian": sincronist (servil), anastatic. Or, **eficientizarea instituțională** - sprijin al oricărei modernizări - este de facilitat nu prin resuscitarea de forme datate, prin revenirea la structuri fracturate de istorie ori prin importul unora de (oarecare) succes în alte culturi, ci prin răspuns **propriu** (în ambele sensuri ale vorbei) la "provocările" prezentului și mai ales ale viitorului. În termenii autorului: nu cantonarea în *paradigme* - care au rezolvat *enigme* (dar - și ne luăm îngăduința de a intra în jocul ielelor - le petrifică nesmintit ca *migme*), ci răspunsuri adecvate la *metadigme*<sup>34</sup>. Iar PDI nu a dat, de la introducerea lui și până acum, proba capacității de a (participa la) formula(re) un(ui) atare răspuns.

Și aceasta fiindcă **PDI este memetic** – o cauză fiind înscrierea alcătuitoarelor lui în una dintre posturile dăunătoare procesului educațional-școlar (și managerial): cea intelectual-birocratică. Expresia ei este, în speță, **pretenția de exhaustivitate**. Caracteristic este un inventar<sup>35</sup> în care se adună, întretaie și combină 'proiect', cu nelipsitul lui 'ciclu de viață'<sup>36</sup>, 'plan' ('operațional'),

---

<sup>33</sup> Buzărnescu, Șt. (s.a. [1998]). Bovarismul instituțional și reforma românească. Timișoara, Editura Augusta.

<sup>34</sup> Construct epistemologic apărut în orizontul **științelor discursului** (sermocinale), *metadigmatic* - domeniu, comentăm, mai degrabă al emergențelor civilizaționale decât al revelației și al "lucifericului" - vizează și **Educația**: 'Sistemul educațional se constituie ca filtru de intrare a resurselor umane pentru structurarea lor, corespunzător noului sistem organizațional. În spațiul social, ca și în cel natural, **cercetarea** evoluează de la enigme (necunoaștere) la paradigme (modele explicative pentru noi câmpuri de cunoaștere), la *metadigme* (descoperirea de zone problematice de o complexitate fără precedent)' – s.n., scrie (și) **G. Zamfir** în 'The Metamorphosis of Enterprise in Knowledge Age', Revista Informatica Economică, 3(35)/2005. Inspirație coincidentă? Circulație a unui construct ortoforic?

<sup>35</sup> **Găleteanu, Monalisa; Popescu, Adina**. Operaționalizarea PDIS funcție de specificul unității școlare, în: [www.isj.dj.edu.ro/modules.php?op=modload&name...lid...](http://www.isj.dj.edu.ro/modules.php?op=modload&name...lid...)

<sup>36</sup> cum nelipsite sunt și clișeele: 'procent de *promovabilitate*', 'echipă aflată într-un permanent proces de inovare', 'activitate instructiv-educativă', 'egalizarea șanselor', 'grupuri de interes' (despre acesta din urmă notăm în treacăt că, într-o altă ocazie, am propus utilizarea în Educație/școală a sintagmei **grupuri de referință**, menită eliminării frecvenței confuzii dintre "grupuri de interes" - specializat-autarhice - și "grupuri de interese" - fașionalist-beligerante)

'program' de varii feluri, la care se adaugă și câteva... 'etc' [*sic*]. Prescriptivismul blochează inițiativa și cantonează documentul într-un congelat de "*best practice*" întărit cu certitudinea autosuficienței formalului instituțional a indicației de 'adaptare' a modelului 'la nivelul fiecărei unități școlare' – didascalie care afirmă, în subtext: în acest formular se află toate reperele nu doar necesare, ci și posibile, rămânând beneficiarului să reduplicate partea convenabilă din el. Învățământul profesional și tehnic a adoptat altă strategie: **desfășurarea telescopică**. Un 'PAS' - 'Planul de Acțiune a Școlii'<sup>37</sup>, pandant al PDI - preia (selectiv) dintr-un 'PLAI' care, la rândul-i, preia dintr-un 'PRAI'. Dar, dacă dăm crezare celor afirmate în textul metamanagerial<sup>38</sup> privind calea de alcătuire a unui PAS, birocrăția lungului set de operațiuni este - fie și pentru patru ani - atât de stufoasă, încât caracterul lui invitațional-memetic (nu spunem *copy-paste*) de la ciclu la ciclu este, în absența unui **standard**, lesne deductibil. Și, adăugând la acestea și planul CEAC - care copiază datele școlii -, ne aflăm, fără greș, în situația ca timpul *board*-ului managerial și al *staff*-ului profesoral să fie afectat mai degrabă "croirii" de planuri decât realizării lor.

Tot la nivelul concepției-conceperii, alte rețete cu intenție de exemplaritate ajung - probabil tocmai din (sub)conștiința ambiției totalizatoare - **intern-contradictorii**. Într-un astfel de text (*cf. www.isj.albanet.ro › Management și dezvoltare instituțională*) citim că '[PDI] are două componente: [una] strategică "perenă" – misiunea, obiectivele, strategia; [și una] operațională – programe, activități concrete prin care se ating țintele și se realizează misiunea; **ambele** componente trebuie să atingă **toate** domeniile funcționale: curriculum, resurse umane, resursele materiale și financiare, dezvoltare de relații comunitare'; iar în alt loc: 'Se poate opta pentru dezvoltarea **uneia sau a mai multora** dintre aceste domenii funcționale'. Ideea că 'evaluarea finală

---

<sup>37</sup> ca și în cazul PDI - grafiat uneori 'Proiectul de Dezvoltare Instituțională al Școlii' -, în privința PAS ortografia consacră cel mai adesea concepția: documentul se intitulează frecvent 'Planul de Acțiune al Școlii'; subliminal, accentul de sens este pe relația dintre "defăcut" (plan) și instituție (școală), dinamica acțiunii rămânând în umbră

<sup>38</sup> 'Acțiuni în vederea elaborării PAS (*cf. www.grup2sv.ro/documente/PAS%202009-2010.pdf*): 1. Stabilirea echipei de lucru și a responsabilităților. 2. Informarea partenerilor sociali în legătură cu procesul de elaborare a PAS. 3. Culegerea informațiilor pentru elaborarea PAS prin: chestionare aplicate elevilor, părinților, profesorilor școlii, inspectorilor școlari, agenților economici, autorităților locale, altor parteneri interesați în formarea profesională; discuții colective și individuale cu principalii "actori" implicați în formarea profesională; interpretarea datelor statistice la nivel regional și local. Aceste informații au fost corelate cu prioritățile identificate la nivel regional și local prin PRAI și PLAI. 4. Colaborarea cu celelalte școli TVET din județ pentru colectarea și prelucrarea informațiilor în vederea analizei mediului extern. 5. Stabilirea priorităților, obiectivelor și domeniilor care necesită dezvoltare spre consultare personalului școlii, în cadrul Consiliului profesoral și în cadrul ședințelor de catedră, elevilor școlii, în cadrul Consiliului elevilor, părinților, în cadrul întâlnirilor cu părinții și partenerilor sociali cu care școala are relații de parteneriat. 7. Structurarea sugestiilor formulate în urma consultărilor și, pe baza acestora, reformularea obiectivelor priorităților. 8. Elaborarea planurilor operaționale'

sau sumativă stabilește dacă rezultatele aplicării proiectului corespund obiectivelor, [...] dacă a fost implementat **cu succes sau nu**', pare și ea dezisă în sinopsisul final, unde, la 'Indicatori de performanță' (alt clișeu perseverent), se specifică: 'Aprecieri în funcție de realizări și **nu de ceea ce nu se realizează**' (s.n.). Sicitativ, argumentul de autoritate își arată, și aici îndoielnicele avantaje... memetice.

Ceea ce indică, însă, limitele de concepție ale PDI este perechea de formulări: pe de o parte, '[...] **obligatoriu**, misiunea **trebuie** împărtășită, **asumată**, afișată și cunoscută de toate grupurile de interes din școală' (s.n.); din ea 'derivă' rezultatele așteptate, care 'funcționează ca niște [*sic!*] indicatori de performanță' - 'vizibili, inteligibili, adecvați, măsurabili, relevanți, acceptabili' - '(măsurabili cantitativ sau calitativ) ai întregii strategii'. Reiese, cel puțin din litera afirmației, că meritul valuat de alcătuitori este înregimentarea în formulă, contrastând cu exigența ca un 'proiect bine făcut' să beneficieze de... **'flexibilitate** – adaptabilitatea la situații noi, și alocarea unor resurse pentru situații neprevăzute'.

În privința intenției de reglementare tipologică, se află în circulație, emise de diverse organe inspectorale, "punctaje" de evaluare a PDI, despre care este greu de spus - repetăm: în absența unui standard - de ce numărul de puncte acordate are un anume quantum (6) sau de ce tocmai **evaluarea** muncii manageriale se face cu repere neunitare de la ISJ la ISJ, diferind nu numai în criterii (prezente la un inspectorat și absente la altele), dar și în valori. O propunere de reglementare vine din Republica Moldova<sup>39</sup>. Primul standard privește [activitatea directorului pentru] '**desfășurarea activității instituțiilor de învățământ în conformitate cu proiectul de dezvoltare a acestora**' care, întâi de toate, subînțelege PDI(US) ca **document programatic** apt de a garanta urmarea consecventă a criteriilor interne (în dauna binecunoscutului "stocastic" al urgențelor și al schimbărilor de administrație), iar apoi conține **indicatori de performanță** care - deși acoperă (vizând completitudinea proiectării) o arie foarte/prea largă de **competențe**<sup>40</sup>, de la 'stabilirea politicilor' la 'acțiuni concrete în timp și spațiu' -, conține câteva prevederi demne de salut: 'stabilirea unor finalități [...] analizate în termenii **raporturilor cost-rezultate**';

<sup>39</sup> **Baciu, S.** (2001). Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățământ. În: Didactica Pro, Chișinău, 6. Este vorba despre '10 standarde profesionale pentru funcția de conducător al instituției de învățământ, rezultate din cercetările noastre, la care au participat aproximativ 500 de directori din Republica Moldova'.

<sup>40</sup> le înțelegem - din perspectiva concepției noastre - astfel, și nu ca atribuții, deoarece standardele propuse sunt (numite) **profesionale**, nu ocupaționale; de altfel, întrucât contextul imediat nu menționează nici delegarea, nici lucrul în echipă, este ocricum limpede că avem de-a face cu un spirit de **self-management**



'valorificarea și dezvoltarea prin proiectare a resurselor reale **și potențiale** (umane [ș.a.]); **'monitorizarea permanentă [...]** – s.n. De special interes ni se pare raportul **cost-rezultate**, de tratat - spre diferență de analiza cost-beneficiu - cu accent pe cele din urmă (v. mai jos).

Din toate acestea rezultă, *per a contrario* sau direct, câștigul metodologic al confirmării ideii că primul gest transformator este reabordarea câmpului noțional al obiectului vizat, iar prima întrebare legitimă este despre tipul de **normă specifică** care determină automatisme și fixități - în cazul de față: plasarea instituționalului în birocrăția "rea" (abundentă și coruptă) - sau care, dimpotrivă, încurajează inițiativa și alternativa, stimulând dinamica acțională și facilitând rămânerea la birocrăția "bună" (minimală și morală); despre, altfel zis, genul nomic **memetic**, sau, din contra, de unul, dacă nu opus categorial (în discuție fiind, totuși, normativul), nici neconform prin aberare (în sens etimologic) - birocrăția, cu toate neajunsurile ei, fiind, s-a spus, "răul necesar" al instituționalității -, situat în alt plan de valoare – și îl numim **dimetic**<sup>41</sup>.

Este de amintit că, în absența unei opțiuni decise pentru descentralizare (tribut plătit nu doar reflexelor post-, dar nu și ex-comuniste, ci și compoziției multietnice a societății românești), "reforma" de tip *top-down* din Educație s-a bazat pe reglementări fie autoritariste (comanda politică/administrativă), fie, într-un moment, fals-permissive (ordine de ministru... la purtător). Nu numai că birocrăției instituționaliste nu i s-a contrapus vreodată, în acest răstimp, salutara permisivitate organizațional-**adhocratică**<sup>42</sup> - cu școala concepută ca pachet de funcții și ca mediu de formare, prin reunirea resurselor în bugete financiare, de expertiză și de antrepriză, pe bază de proiecte și de programe echipiere și individuale -, dar nici chiar **standarde** (și ele, oricum, nu altceva decât paradigme închise în normă). Și aceasta fiindcă interesul reglementativ al *top-management*-ului de resort, flancat de inerții, partizanate și presiuni sindicale, a mers în alte direcții decât a **critierializării** parcursului, la nivelurile intersectate funcțional și procalitativ – abordare care ar pretinde **expertiză** veri-managerială la toate palierele sistemului și un aparat de **control** independent, fără servituți partinice (și... beneficii personale), dar și - pe fondul unui **organizațional robust**, cu putere de decizie -, **planificare** într-un PDIUS în adevăr **flexibil**, ca și

---

<sup>41</sup> Introducem - sugerând dezvoltarea în ulterioare cercetări transsectoriale "viul" contrar (în sensul raportului nu de contradicție antitetică, ci de contrarietate heterotetică, al lui Mircea Florian), în direcție proreformatoare, al memeticului; față de acesta ca expresie restitativă a manifestărilor compliante ale memoriei fidele - asociativă, centripetă, analogică, replicativă -, **dimeticul** este produsul institutiv al exprimării imaginației bine temperate: disociativ, centrifug, dialogic, demultiplicativ.

<sup>42</sup> cf. <sup>3</sup>

**evaluarea** (și **salarizarea**) **meritocratice**. Un nomic de acest gen este cel în care **reglementativul esențializat**<sup>43</sup> într-un set de **principii** de sistem (**instituțional**) - cu izvorul aflat la întâlnirea dintre euro-exigențele unificatoare și oferta națională și locală - se sprijină pe un **reglator alimentat** dintr-o baterie de **metodologii de proces (organizațional)**.

De altfel, pentru școala românească (și nu numai), "metadigma" crucială nici nu se află în managementul de sistem - unde fie preconizată școlarizare managerială a viitorilor directori, fie angajarea de manageri profesioniști, poate rezolva "gordian" amatorismul conducerii -, ci în cel de **proces**. Și ea este **formarea**, aceea care ar trebui să fie grija primă și majoră nu doar a efortului reformativ de optimizare calitativă - considerat, într-o mentalitate timorată, un fel de *summum* aristocratic al acțiunii școlare - ci chiar a planificării uzuale a activității școlare prin PDIUS. Fiindcă, însă, în cea mai elementară logică - ignorată de "reforme curriculare" care se tot succed -, **prioritară este profesionalizarea adulților ocupați în Educație**, fără de care orice reformă este inutilă. Numai că reluarea temei readuce reflex în discuție eterna problemă - doar aparent insolubilă, însă -, a circularității regresive (*regressus ad infinitum*, cerc vicios) a raționamentului: așa cum, spre a "produce" profesori "buni" (de tip "formator") este nevoie, în universități și în școli, de formatori "buni"; iar spre a produce astfel de formatori este nevoie de studenți proveniți din elevi cu instinct formativ dezvoltat de... profesori-formatori, tot astfel spre a asigura optima funcționare a instituțiilor educaționale, este necesar un personal având competențe adecvate, pe care, spre a-l avea și folosi, trebuie să-l formezi în instituții școlare optim-funcționale – dialelă vlăguitoare în care **instituțiile** sistemului se complac, amânând, din această cauză, reforma de fond<sup>44</sup>.

În mod evident, punctul de rupere al dialelei este utilizarea structurilor instituționale pentru **acțiune formativă alternativă** – ceea ce, închistată în... sistem, autoritatea evită. Planificarea trebuie să se ocupe de acțiunea (dinamică), nu de structurile (statice), încât PDIUS ca ghid al - în primul rând - **generării de calitate** trebuie (con)centrat în această direcție. El trebuie să se centreze pe acțiunea curriculară, căreia celelalte îi sunt - și trebuie privite ca - adjuvante. Și,

---

<sup>43</sup> cum ar fi de dorit să fie și **legea** de profil

<sup>44</sup> fenomen cunoscut (de aria anglo-saxonă, cel puțin) în psihologie, inclusiv a managementului, ca *procrastination* (etimon: lat. *cras*, mâine): întârziere, amânare, în conotația ironică de târâgânare/tândălire din indolență (*dawdling*), mai degrabă decât de tergiversare cu scop (*delaying*); și este citat, anecdotic (dintr-o caricatură a lui R. Glasbergen – exemplar dintr-o întreagă galerie în temă), răspunsul unui "șef" dojenit pentru meteahnă, care explică doct: eu 'nu amân' (*I am not procrastinating*), ci 'întârziiu proactiv faza de implementare energic-intensivă a proiectului până la momentul când factorul «entuziasm» se va afla în faza sa de efectivitate maximă'.

convinși că (axio)logic necesară, dintâi, este recredibilizarea nu a sistemului de învățământ, ci a însuși **spiritului educațional** - atenția asupra dezvoltării școlii trebuind focalizată, ca atare, pe transversala *managementului de proces*, cu obiect în *formare* (nucleu de drept al PDIUS) -, am orientat astfel câteva tentative de **valorificare a cercetării prin formare, întru dezvoltare**. O idee urmărită în programe<sup>45</sup> a fost aceea că PDI este **proiect** - "înainte-privire", anticipare - întru cât **presupune** proiectare (cu extensia previziune-profilare), însă este fundamental **plan** - suită de acțiuni, program (cu extensia organizare-monitorizare) - întrucât **finalitatea** lui este nu anunțarea, fie și implicantă, a unor intenții, ci **efectivizarea** angajantă (punere în operă, ducere la capăt prin coalizarea funcțiilor manageriale) □ precedată, însoțită și urmată de varii tipuri de **analiză** serioasă (nu subiectiv-aproximantă 'SWOT'). Iată aici un icon sintetic actualizat a ceea ce poate fi arierplanul unui PDIUS proreformator. Departe de a ignora componenta de **proiect** - considerat nu "drum închis", "cerc", ci **proces spiral (consemnat)**, realitate destinată optimei orientări (**eutropiei**) educaționale -, ea este plasată sub semnul **proiectării continue** –care va fi reprezentată într-o cronogramă **optimizată** trifinalitar (vezi mai departe):

#### **a n a l i z ă d e o p ți u n i**

**PROIECTARE** → **previziune-profilare**

**a n a l i z ă d e s t a r e**<sup>46</sup>

**PLANIFICARE** → **organizare-monitorizare**<sup>47</sup>

**a n a l i z ă d e p a r c u r s**

**EVALUARE** → **reanalizare-revizuire**

**a n a l i z ă d e i m p a c t**<sup>48</sup>

<sup>45</sup> de ex., **Mihail, T.M.** (2004). Preliminarii ale elaborării unui proiect profesional. În: "Manager European", program de formare continuă. București, ISE – *pre-print*, acreditat și derulat la CCD Mureș în 2004-2007

<sup>46</sup> în formula, discutată în altă parte: **diagnoză** (în baza datelor obiective) - **cognoză** (cunoaștere împărtășită) - **eugnoză** ("citire" a realității care generează un "anotext" interpretativ al acesteia, proiectând "viitori") - **prognoză** (analiză ex-ante: caracterul consecințelor produse de decizie și de soluțiile prevăzute)

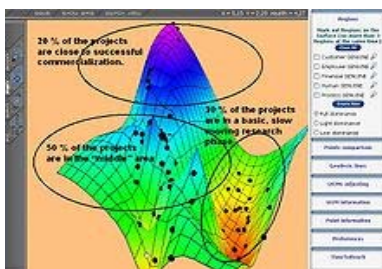
<sup>47</sup> fiind poate, de insistat, în context, că **monitorizarea** - incluzând **controlul** tehnic al modului de lucru - este nu doar de **prevăzut**, dar și de **planificat** riguros (de introdus în diagrama acțiunilor), în termeni **proevaluativi** (cu indicatori/indici criteriali), pe răspunderi și pe termene, și, desigur, de **efectuat** scrupulos, în scopul pregătirii **a n a l i z e i d e p a r c u r s** - ca Evaluare Proiectivă ori, extins, ca Evaluare Integrală (v. <sup>56</sup>) - și ai subsecvenței **analize de senzitivitate**: mijloc de abordare a **incertitudinii** privind incidentalul, intempestivul sau adaptativul și valorile emergente, prin modificarea unui element / a unei combinații de elemente într-un plan și determinarea efectului acestei modificări asupra rezultatului preconizat, în scopul **testării sistematice** a evoluției (nelineare a) unui program când turnura evenimentelor diferă de estimările făcute în faza de planificare

<sup>48</sup> analiză ex-post: influența (efecte directe, indirecte, secundare) a modului de acțiune asupra variilor componente implicate de Plan, inclusiv cele externe lui), care conexează profesionalul cu ocupaționalul instituțional

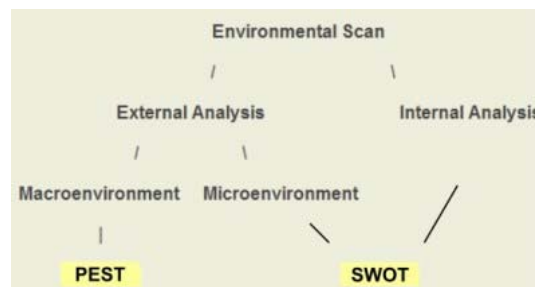
Am abordat/dezvoltat anterior cele mai multe dintre componentele acestui tablou, din unghiul caracterului lor de repere conceptuale proreformatoare – mai puțin **prima**, în varianta de aici; mai puțin, de asemenea, **profilarea**, care presupune centrare pe **aspectele specific-locale** ale vieții organizaționale și perișcolare (comunitare) a unităților școlare emitente. Respectivul contribuții pot fi coroborate și prelucrate pentru alcătuirea - împreună cu ISJ/CCD interesate - a unui studiu major și a unor programe de formare continuă în temă. Mai jos: câteva trimiteri la un PDIUS pe care îl vedem nu "modelat", ci **orientat** de aceste sugestii anataxice.

Cum se știe, PDI actual se bazează pe "analiza" '*SWOT*' (expresie a modei autoevaluării), iar, uneori, și pe analiza '*PEST*'. Mutate (din Economie) în Educație și efectuate empiric, acestea sunt nu produse (fie și cvasi-)științifice, ci psiho-proiecții. Indiferent cum desenate - linear (ca în imensa majoritate a PDI), matricial, ierarhic, concentric, topologic<sup>49</sup> sau combinat<sup>50</sup> -, ele sunt aproximări opiniologice, subiective, ale unei conjuncturi și, câteodată, prilej de alibi. Or, o **planificare bine proiectată** a dezvoltării instituționale pe cale organizațională necesită ca punct inițial de sprijin o scrutare a "defăcutului" prin care **buna intenție** educațională condusă de comandamentul formativității să se poată bizui, la **profilarea** unui **program instituțional cu bază organizațională**, pe **estimarea realistă** a **beneficiilor** intelectual-profesional-sociale **dinamice**, în raport cu **investițiile** de resurse "calde" (cu tipurile de expertiză amintite) și "reci". Am numit-o **analiză de opțiuni**.

<sup>49</sup> varianta serioasă a *SWOT* (-landscape) arată astfel; *PEST* a devenit *PESTEL* și presupune elaborare statistică



<sup>50</sup> ca, de exemplu, într-o aplicație (mai veche, deoarece rezumată la varianta PEST) pentru domeniul ecologic:



Crucială în această estimare este filozofia "*value for money*": **echivalarea suficientă pentru beneficiar și convenabilă pentru investitor a două tipuri de valoare** – nu lesne de balanțat: aceea care **se asigură** pe cale managerială (valoarea financiară/materială inițială investită) cu aceea care **se generează** pe cale educațională (valoarea "imponderabilă" modificată rezultată). În această privință, **analiza cost-beneficiu**, nu este suficientă, întrucât nu rezolvă, în condițiile în care **beneficiul educațional** este de considerat nu doar social, ci ca **pachet de efecte** țintind **reușita educațional-umană**<sup>51</sup>, tocmai identificarea de efecte reale și echivalarea lor obiectivă (dar și persuasivă) în costuri. Ea nu are, altfel spus, soluții pentru **rezultatul** de tip post-produs fără rentabilitate, ci vizează **justificarea** finanțării (motivată, e drept, de numeroase "licențe" deontologice), în termeni de "realizare" contabilă, din perspectiva rezultatului **vizibil imediat**. Or, accentul de valoare al planificării multi-câmp a PDIUS trebuie pus pe **îndreptățirea** producerii de **rezultate ca valori ne-măsurabile: efecte benefice de adâncime și durată**<sup>52</sup>. Beneficii îmbricate - pentru **reușita educațional-umană** -, precum cele general-**intelectuale**: încurajarea actului cultural (nu doar a lecturii), orientarea constructivă a spiritului ludic (prin preluarea transdisciplinară în curriculumul uzual a "extracurricularului"), dezvoltarea gustului, interculturalitatea lucidă și activă; cele **profesionale**: **formarea calificativă** (nu informarea certificată), polispecializarea (cu oportunități sporite de ocupare), educația permanentă, reluarea în spirală a unor cicluri planificate, demultiplicarea programelor; cele **sociale**: recuperarea activismului - civilizarea familiei/comunității, gestul ecologic, internalizarea civismului -, plăcerea bricolajului, reevaluarea educației (non-/in-)formale; și chiar cele **materiale** - îngrijirea echipamentelor utilizate, preocuparea de a obține/genera fonduri – iată **efecte educaționale** al căror grad de întoarcere spre societate este imponderabil (în ce monedă sau la ce quantum este, de pildă, **calculabilă formarea** ?; dar, în perspectivă nu ideală, ci normală, profitul comunitar din acțiunea școlii ?), însă pe care PDIUS are a le viza, spuneam, **dimetic**.

---

<sup>51</sup> inclusiv "externalitățile", acele beneficii indirecte în privința (în favoarea / în dauna) unor terțe părți care nu contează în calculul financiar – în cazul nostru, familiile elevilor, comunitatea

<sup>52</sup> de precizat aici că, în privința **resursei umane ofertante de expertiză** - profesorii ca manageri de proces -, discuția este de purtat în termenii relației dintre **managementul competențelor** și **managementul performării** (nu al "**performanței**")

Dacă referitor la domeniul **costului** circulă suficiente îndrumări și de principiu<sup>53</sup>, și tehnice<sup>54</sup>, **valuarea în perspectivă autentic-reformatoare și echivalarea proiectivă a beneficiilor-efect** directe (expres-vizate) și indirecte (externalități) necesită, întru mobilizarea resurselor necesare - nu doar financiare, ci și de expertiză-antrepriză (inclusiv intraprenoriale) -, apelul la un arsenal diversificat de inițiativă și discontinuizare, dar, apoi, și de consecvență și stăruință, începând cu **identificarea țintelor de progres veritabil** (comutativ și **finalizat**), care sunt de **apreciat cultural**, în virtutea înțelegerii superior-generoase a **viitorului**, sub forma lui desfășurată în evantaiul "**viitorilor**"<sup>55</sup> (*emerging issues*), urmând pe arcul **profilare-monitorizare-revizuire** și sfârșind la repere de **evaluare** – nu simplist-cantitative, prin economista valoare "adăugată", ci rafinat (*i.e.* detaliat), ca **valoare modificată**<sup>56</sup> - repere înzestrate cu indicatori și cu indici<sup>57</sup> -, a câmpului-obiect și a **impactului** efectelor.

---

<sup>53</sup> de exemplu: Orientări privind metodologia de realizare a analizei costuri-beneficii, Documentul de lucru nr. 4 al Direcției Generale de Politică Regională al Comisiei Europene, [secțiunea] Dezvoltare tematică, impact, evaluare și acțiuni inovatoare, [atelierul] Evaluare și adăugare (stabilit, în august 2006, pentru perioada 2007-2013) – *cf. ec.europa.eu/regional\_policy/sources/docoffic/.../wd4\_cost\_ro.pdf*

<sup>54</sup> în esență, '**estimarea nivelului de finanțare necesar cu rată de actualizare, ca și a situațiilor posibile de sub- și suprafinanțare și luarea în considerare doar a valorii reale de numerar, nu și a rezervelor de amortizare**', în temeiul **evaluării comparative a costurilor în raport cu beneficiile**, prin diferența dintre scenariul ales și un scenariu alternativ, fără proiect ("abordare incrementală") și prin **considerarea a cel puțin trei opțiuni**: a/ varianta fără investiție: continuarea activității fără intervenție; b/ varianta cu investiție minimă: costuri realiste necesare mentenanței plus o valoare minimă a costurilor de îmbunătățiri necesare evitării sau întâzierii deteriorării / atingerii nivelului minim în conformitate cu standardele; c/ varianta cu investiție maximă: operarea integrală a investiției propuse în vederea atingerii obiectivelor așteptate – realizată în urma: identificării intereselor ("nevoilor") și, funcție de acestea, a scopurilor și a obiectivelor; gândirii în funcție de oportunități economice (contribuția la îndeplinirea obiectivelor de politici educaționale); stabilirii viabilității financiare (impact social la nivel teritorial - european, național și local - și temporal - termen scurt, mediu, lung). Pentru conformitate, ca și pentru alte date, vezi, de exemplu, [www.metodologie.ro/Ghid%20ACB%20RO%20proiect.pdf](http://www.metodologie.ro/Ghid%20ACB%20RO%20proiect.pdf)

<sup>55</sup> Că lucrurile nu se petrec la noi în proiecție veri-reformatoare - și **cercetarea este obligată deontologic la a livra public, sub orice risc, această mărturie incomodă** - este pentru că răspunzătorul legislativ, agentul academic și gestionarul administrativ ai Educației sunt profund debitori mentalității induse lor de **educația trecutului**, pe care **o rostogolesc** - defel inocent - peste timp, blocând reprehensibil discontinuizarea acestei inerții vicioase prin susținere rațională și consecvență a **logicii schimbării** fundamentate pe **prioritatea absolută a reprofesionalizării profesorului ca formator** și pe **mobilitatea** furnizată de **inovația** pe teren național și de **inițiativa comutativă**.

<sup>56</sup> **Mihail, T.M.** (2002). De la valoarea adăugată la valoarea modificată. Preliminarii. București, ISE – *pre-print*, cu o serie de aplicații practice ulterioare precum, de exemplu, **Idem** (2005). De la Evaluarea Proiectivă, prin istoria contrafactuală, la Evaluarea Integrală. Modul de formare ulterioară a formatorilor. București, ISE – *pre-print* și mai ales **Idem** (2006). «**Formator 2006**»: Formarea ca formatori a responsabililor teritoriali pentru formarea profesională continuă a profesorilor și a managerilor educaționali, în scopul stimulării calității educației în condiții de descentralizare. Program național de formare continuă. București, MECT – *pre-print*, cu o serie de subsecvențe, dintre care bine apreciat de profesori și, la aplicare, de elevi: **Idem** (2009). Impactul competențelor de cercetare ale profesorului asupra reușitei educațional-umane: valori profesionale produse prin cercetare specific-profesorală de echipă. Program de formare continuă centrată pe școală în sprijinul formării formatorilor de formatori zonali. București-Brașov – *pre-print*.

<sup>57</sup> **indicatorii orientativi** (desirabilități funcționale/procalitative formulate ca intervale de valoare) ai reperelor **realizabile versus indici evaluanți** (cote de realizare formulate ca niveluri de performare/performanță) ai reperelor **realizate**

În acest sens, PDIUS necesită ca punct de pornire o obiectivă - în sensul de nonvoluntaristă, dar și nonconformistă - **analiză de opțiuni**, specific-managerială (miezul acțiunii manageriale este decizia; or, aceasta formalizează, ca imagine mentală, o **alegere**), constând în supunerea **intențiilor proreformatoare** - despre cele **prodezvoltative** fiind de vorbit abia după ce acestea dintâi se vor fi materializat în rezultate transformatoare, comutative, propuse de un evantai de contribuitori - la două instanțe criticiste: **analiza de risc (AdR)** și **analiza cost-efectivitate (ACEf)** - variantă adaptată mentalităților spațiului românesc a analizelor cost-eficacitate și cost-consecință (care compară unități naturale între ele). Pentru clarificare, considerăm **risc**: evenimentul / seria de evenimente provenit/e din ambianța sau dinăuntrul grupului de actanți și caracterizat de raportul variabil - atât la începutul, cât și pe parcursul procesului -, "în sus" ori "în jos" (risc pozitiv/negativ), între **incertitudini plauzibile** (nu verosimile), cu **emergență** potențială și cu **impact** deturnant, și **vulnerabilități constatate** (nu presupuse), cu **manifestare** expectabilă - raport moderat cu un **coeficient de protecție** (diferit de nonacțiune) la ambele. Iar **analiza riscului**: aproximarea **posibilității** (nu probabilității) necuantificabile numeric, ci aproximabile semantic în limbaj natural<sup>58</sup> în 'cunoștințe subiective', de producere/intervenire a unui incident cu varii grade de impact, în ideea nu a evitării, ci a **preluării** și a **repartizării** riscului (cerând o monitorizare fasciculară - mai pretențioasă, dar mai eficientă) și, preferabil, realizată simplu, în **arbori decizionali**<sup>59</sup>.

**Analiza cost-efectivitate** surmontează, în acord cu analiza de risc în termenii **posibilității**, dificultatea de a cuantifica rezultate benefice de tipul **efectului educațional** echivalând beneficiile cu costurile prin inter-implicarea tuturor tipurilor de buget amintite (reunind, astfel, tipurile de resursă) și **condiționând** alocarea acestor resurse de satisfacerea (flexibilă - în sensul optimizării, inclusiv prin prevederea de soluții de rezervă - nu al diminuării) a relației dintre **țintele** exprimate în indicatori și **înfăptuirile** exprimate în indici, pe care, în materia **formării** ca finalitate fundamentală a acțiunii școlare în multiplele câmpuri menționate, o numim **finalizare prin demultiplicare**, ceea ce semnifică nu doar definitivare (ducere până la capăt) a celor decise și planificate - deși aceasta, crucială, este de bifat, deoarece ne lipsește adesea - ci și **continuarea**

---

<sup>58</sup> Chang, S.S.L., Zadeh, L. (1972). *On fuzzy mapping and control*, IEEE Trans. System Man Cybernet. 2

<sup>59</sup> Cornescu, Viorel ș.a. (2004). *Management - de la teorie la practică*. București, Editura Universității.

**demersului** în bază de contribuții cu valori noi, modificate, după posibilități, "în jos", prin diminuare, sau "în sus", prin ajustare-adăugare / ameliorare / creare<sup>60</sup>.

**Analiza inițială de opțiuni** în privința efectualității - "defăcutul" - a efectivității - "făcutul" - este prima jumătate de pas în susținerea premisei (3.1.A)<sup>61</sup>. Al doilea aspect este reevaluarea PDIUS dinspre **guvernanta**. În acest moment al evoluției domeniului, prima provocare este aplicabilitatea acesteia în educația secundară. Am încercat să o argumentăm<sup>62</sup> – nu în accepția de "artă" ('a eficienței acțiunii') - în fond: tehnică managerială - ci drept **coacțiune reglatoare**, în linia **de-concentrare funcțională + leadership adhocratic + benchmarking procalitativ**, cu plasarea **stilului** managerial în postură de sprijin. Și luăm o opțiune majoră pentru ce susținem aici: a/ exprimându-ne convingerea că esența **guvernantei școlare** este **curriculară** - "pariul" ei fiind **particularizarea ofertei educaționale** -, ea fiind de privit din perspectiva **managementului de proces** (organizațional, ca funcție) și apoi din aceea a managementului de sistem (instituțional, ca formă); și b/ preluând, în scop reformativ, '**modelul de risc asumat**' al **guvernantei**<sup>63</sup>. Dacă PDIUS este, spuneam, prin spiritul lui pro-profesional, un **program de guvernare a școlii** întemeiat pe analizele menționate, atunci el trebuie să reprezinte dintâi concepția **co-investitorilor de active intelectual-profesionale** optimizante ("*riskholders*") și abia în al doilea rând pe aceea a **grupurilor de referință** reprezentative ("*stakeholders*") și a **implicațiilor** diferit-authorized în organizația nonprofit care este școala ("*shareholders*"). În acest fel, el va fi nici rețetar **operațional**, aplicativ-tehnic ('*what a government* [în cazul nostru «*government*»] - *does*'), nici bază **teoretică** a conducerii, 'filozofie de a governa' ('*what a «government» should do*'), ci **îndrumar** "promanagerial" de factură metodologică originat nu în zona autorității nominale administrative static-instituționale, ci în cea a **puterii reale profesionale dinamic-organizaționale**,

---

<sup>60</sup> **Mihail, T.M.** (2010). Elemente de formare a formatorilor de formatori pentru programul 'Modèle de intervenție'. Set de iconi. București[-Brașov], ISE – *pre-print*. Aplicație la: **Idem** (coord.) (2009). Managementul calității în învățământ. Cercetarea-inovare specific-profesorală de echipă – asistată expert. 'Modèle de intervenție' (Mdl). București, ISE – *pre-print*.

<sup>61</sup> Și, cu aceasta, am afirmat indirect că pentru instituția școlară ca "ziduri" instrumentul necesar nu este PDIUS, deoarece în speță nu de vreo "schimbare" este nevoie, ci de **reintrare în normalitate**. Celelalte tipuri de **analiză** au fost, cum spuneam, abordate în cercetări anterioare.

<sup>62</sup> Cf. <sup>7</sup>; este vorba despre extrapolarea prin **modelare hermeneutică** a figurativului obiectual static '**TOT-PARTE**' la figurativul subiectual dinamic(-temporal), în formula tradițională a acestui mod de lucru: '**TRECUT-PREZENT**', ca și în aceea utilă și necesară comutativ pentru reformarea prin discontinuizare a Educației: '**PREZENT-VIITOR**'

<sup>63</sup> Cf. [www.dur.ac.uk/.../riskmanagementstrategy/](http://www.dur.ac.uk/.../riskmanagementstrategy/) și [www.publicservice.co.uk/pdf/home\\_office/spring2000/p124.pdf](http://www.publicservice.co.uk/pdf/home_office/spring2000/p124.pdf) (Anthony Carey. *The Turnbull Report*)



presupunând **predominanța** reglatoare a **permisivului** asupra restrictivului și **implicarea responsabilității** capabile a evita, inclusiv prin implicarea monitorizării în proiectare, substituirea autoritarism central/local și confuzia instituționalului cu organizaționalul. Un "scenariu" PDIUS reasează relația dintre **guvernanța organizațională** (metodologică, așadar prioritară) și **managementul instituțional** (tehnologic, așadar derivat) dinspre întâia spre cel din urmă. Un PDIUS cu șanse de a garanta **efectivitatea acțiunii** are a fi nu un manual de întrebuințare a "hard"-ului unității școlare ca instituție, cu tendința ei autoreproducătoare, ci un **ghid al modului de organizare** a "soft"-ului **de-concentrat al vieții școlare**. De aceea, spuneam, un PDIUS luat în considerare reală de toți actanții săi reclamă, în afara uzualului **buget financiar** și a resurselor umane "generaliste", capitaluri umane distincte, dar corelabile prin **co-acțiune**: bugetul de **expertiză profesională** și bugetul de **antrepriză managerială**, cu roluri **activante** – "nod" din care planificarea unui flux instituțional de anvergură (multidirecțional și multianual) crește din organizațional.

De aici încolo, chestiunea se pune (îndeosebi în situația unei reforme ezitante – dacă nu chiar neîncepute, în logica înnoirii) în termenii accepției ideii de **dezvoltare**<sup>64</sup>. Dacă în privința formei instituționale comandamentele europene sunt, cum am văzut, de spirit memetic, în aceea a substanței acționale este așteptată, firesc, evoluția încărcată cu atributele **comutativului local** – pe coordonate **procalitative** de tip EFQM. Dar **calitatea** nu apare la ordin (voluntarismul nu este creativ, ba chiar dimpotrivă), ori dintr-un prea-plin de "conștiință" (deontologicul, chiar în situațiile rare când apare în orizont, nu înovează), nici contra plată (oricât ar crește finanțarea instituțională sau/și salariile, lipsa de *know-how* nu ar putea fi suplinită). **Înnoirea și dezvoltarea calitativă** a unei instituții cer un pachet de competențe manageriale și inițiativă pe măsură, care se **formează** și, mai cu seamă, se **întrețin**. Iată de ce PDIUS are de prevăzut nu simpla "mers" al instituției prin "asigurare" de resurse, ci **creșterea ei procalitativă** prin **generare de valoare**. Reorientarea procalitativă a PDIUS prin centrarea pe **formare** - și anume **dintâi a adulților** (astăzi

---

<sup>64</sup> Este mai mult decât probabil că, dacă - odată cu introducerea **PDI**, sau imediat după ce eșecul lamentabil al componentei "Formare profesională" a Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar a devenit evident (din cauza tacticii de "diseminare în cascadă" a unor texte de import ori elaborate rețetist-centralizat) - accentul ar fi fost pus, firesc-**discontinuuant** față de societatea de comandă anterioară, pe comandamentul profesional – de nu al inovării, cel puțin al **înnoirii**, nu al "dezvoltării" (a *ce?*) și pe aspectul **organizațional** (substanțial), nu instituțional (formal), evoluția **proreformatoare** a Educației de la noi ar fi fost, fără niciun dubiu, altminteri desenată și susținută. De altfel - în chip de totul grăitor -, **însăși profesionalizarea** directorilor și a profesorilor, acest **sâmbure al oricărei deveniri**, a fost lipsită, în/după 1990, de perspectiva de a fi gândită și numită altfel decât "dezvoltare profesională"; încât, identic amprentat mentalitar (ideologist), el a rămas improductiv.

doar ocupați în Educație), este, în acest sens, semnul indispensabilei **responsabilități** - inițiativă și risc intra- și antreprenorial - **manageriale** în temei profesional.

Care alta, de altfel, să fie calea propășirii într-o societate și a unei societăți, astfel încât zona **instituționalului** să o consfințească prin **valorificarea organizatorică a efectelor** obținute? Cum altfel decât prin **asumare de inițiative dimetice** să articulezi raporturile sociale într-o structură instituțională de la care se așteaptă progres, cum este aceea a Educației? Iată de ce planificarea acțiunii în acest domeniu nu poate decât să țintească hermeneutica civilizațională a chemării **aportului calitativ** apărut la configurarea unor **resorturi sociale optimizate** și a **acestor resorturi** la creșterea **aportului de calitate** – *progressus ad infinitum*, "cerc virtuos" (bine timbrat din perspectiva naturii resurselor existente și formate) al potențialităților umane deopotrivă formatoare și formabile existente (constatate) și stimulate (orientate). Or, aportul este de (gândit-proiectat)-**planificat**-(produs-evaluat) în modurile și în gradele de **modificare**<sup>65</sup> - față de un nivel de referință (valoare-"martor") - a celor **rezultate din responsabilități profesional-organizaționale asumate** și **valorificabile instituțional**. De aceea managementul de sistem (instituțional), fie el în spațiu, fie pe flux, este de invocat ca sustent al PDIUS abia după ce **managementul de proces** îl va fi re-condiționat. **Eficiența instituțională** se obține și menține prin antrenarea planificată a unităților școlare în **fluxuri de specificitate**: un PDIUS eficace instituțional (proocupațional) este mai întâi eficace profesional (procompetențial), planificând acțiunea concertată înăuntrul unui tronson (semi)specializat, de școli cu profil similar/identific. Întâmpinarea - comună - că profilarea există numai în cazul liceelor, nu și al gimnaziilor și al

<sup>65</sup> Schema propusă este:

		SITUAȚIE	- ( n o n ) - s c h i m b a r e -				
			Regresare	Non-dezvoltare	Dezvoltare liniară	Instituire	
CONTEXT (cu INDICI)		Existent	<i>descreștere</i>	creștere zero	<i>creștere</i>	înnoire	
<i>VAL STAN</i>		<i>ORI DARD</i>	CAZ				
IPOSTAZA COMPETENȚIALĂ (cu INDICATORI)			VALOARE MODIFICATĂ (cu INDICI)				
TEMADE LUCRU		Valoare uzuală ("martor")	<i>valoare diminuată (anti-calitate)</i>	valoare staționară (non-calitate)	<i>VALOARE ajustată/adăugată (pre-calitate)</i>	<i>VALOARE ameliorată (pro-calitate)</i>	VALOARE creată (calitate)
Actiuni	Palieri						
proceduri și procedee	Ți n e	funcțional (pro)-calitativ	stare preevaluată	stadii (re)evaluate			
			stare preevaluată	stadii (re)evaluate			

școlilor primare este o simplă prejudecată inerțială: ce anume împiedică decizia ca organizarea sistemului să se bazeze pe intrinsecul **timpuriei constatări** riguroase a **vocației** și al unui **precoce început de specializare** – nu doar a potențialilor artiști / militari / sportivi / preoți, ci a **oricărui formabil**, și nu neapărat pe structura instituțională deja existentă (în terțiar, dar și în secundar), care livrează pieței muncii persoane certificate, nu calificate (dar cu pretenții de "diplomați"/"bacalaureați"), inclusiv în domeniul "moarte"? Un **Plan de (înnoire și de) dezvoltare instituțională** ar arăta evident mai consistent pentru un grup de unități școlare cu același profil, stabilit și periodic reconfigurat funcție de "materialul uman" care apare cu fiecare promoție în orizontul școlarizării. Avantajul pentru dezvoltarea instituțională (și, implicit, națională) ar fi multiplu, de la eficiența recrutare și utilizare veritabil-**competențială** a resursei-cheie - profesorul aflat în permanentă mobilitate profesională și contractuală - la structurarea **vocațional-apetențială** pe rute mari a calificării și, consecutiv, a evaluării-examinării-certificării formabililor și la construirea (inclusiv prin relații cu rețeaua ocupațională de profil) a unei relații efective cu piața forței de muncă.

În mod necesar, această concepție presupune o atitudine explicit-favorabilă preluării riscului de comutare în sistem, așadar o contribuție specific-liderială și, prin urmare, o întreprindere de factură **organizațională** preluabilă instituțional. Or, centralismul de ordin precedează exact invers: cu pretextul afirmării "voinței politice" - în plasa criticării lipsei căreia se cade adesea -, aceea care, în chip dezastruos pentru societate, rezumă manifestarea profesională la execuție, sufocă birocratic, inițiativa. Asociativul este disuadat, "*top-management-ul*" de această factură având un solid punct de sprijin în indistinția - despre care este greu de spus când provine din conivență interesată sau din gândire viciată - "organizațional"- "instituțional", "miez"- "cadru". Iarăși, un exemplu printre altele: 'Element organizațional fundamental, **structura organizatorică** a instituției publice' [...] 'definește cadrul de acțiune și conturează factorii generatori de eficiență, precizează cadrul profesional și stabilește locul și rolul fiecărui compartiment, conturează atribuțiile, sarcinile și responsabilitățile [răspunderile], influențează procesul informațional-decizional și eficiența activităților'. Dar 'managementul organizației, abordat sistemic, este cunoscut mai mult ca sistem de management' și de aceea condițiile de pre- și con-configurare a unei astfel de structuri sunt, în chip firesc, detectate în instituțional: adaptarea la scopul și la

obiectivele **instituției**, încât decizia depinde de 'configurația ierarhiei manageriale'<sup>66</sup>. Dar și de obiectivele... organizației. Această, să spunem, "asimilare" în favoarea instituționalului conduce și la ideea necesității "profesionalismului managerial", cu ignorarea componentei lideriale, de substanță, a nucleului organizațional al managerialului.

Iată de ce, în temeiul sensului juridic<sup>67</sup> al termenului, adevărata **instituție** a educaționalului secundar este / trebuie considerată nu "așezământul" școlar, ci **mediul de formare** educațional – căruia PDIUS ca **plan de lucru** trebuie să-i fie totodată ghid și emisar înăuntrul și în afara **instituției ca și convenție socială**. Sub acest unghi, el are de răspuns la alte întrebări decât "De unde venim?", "Cine suntem?" și "Încotro mergem?" (pentru care există, cu pitorescul lor, monografiile școlare și, cu detaliile lor, diverse **anexe** ale Planului<sup>68</sup>). PDIUS, însă, are a spune:

1/ preteritiv-sintetic – ce s-a realizat și ce nu (și din ce cauze) din ceea ce s-a planificat în ciclul anterior în materie de **efecte ale formării** și de **organizare a mediului** educațional;

2/ indicativ-punctual – ce urmează, **concret** pentru ciclul succesiv (eventuale raporturi, decizii organizaționale noi), cu ce resurse angajate și în ce *timing* (plan de acțiune incorporat);

3/ proiectiv-informativ – ce **demersuri** pe termen mediu și lung sunt în preocuparea organizației pentru a deveni, odată decise, **planuri de lucru reprezentativ-instituționale**.

(Re)configurarea PDIUS ca instrument de lucru operațional are a se materializa într-o formulă stabilizatoare de intenții, analizoare de parcurs și implicativă de **monitorizare, evaluare și optimizare**, care să-i concretizeze **tehnic** dimensiunea metodologică de **ghid interactiv**. Dintre multele modele la îndemână - Venn, radială, Streckeisen, PERT + Gantt, Pareto, Ishikawa), preferăm 'osul de pește' al lui K. Ishikawa, dar într-o formă adecvată necesităților subiectului: preluarea întrepidă a **riscurilor pozitive**, întâmpinarea activă a **contingențelor** și asumarea lucidă

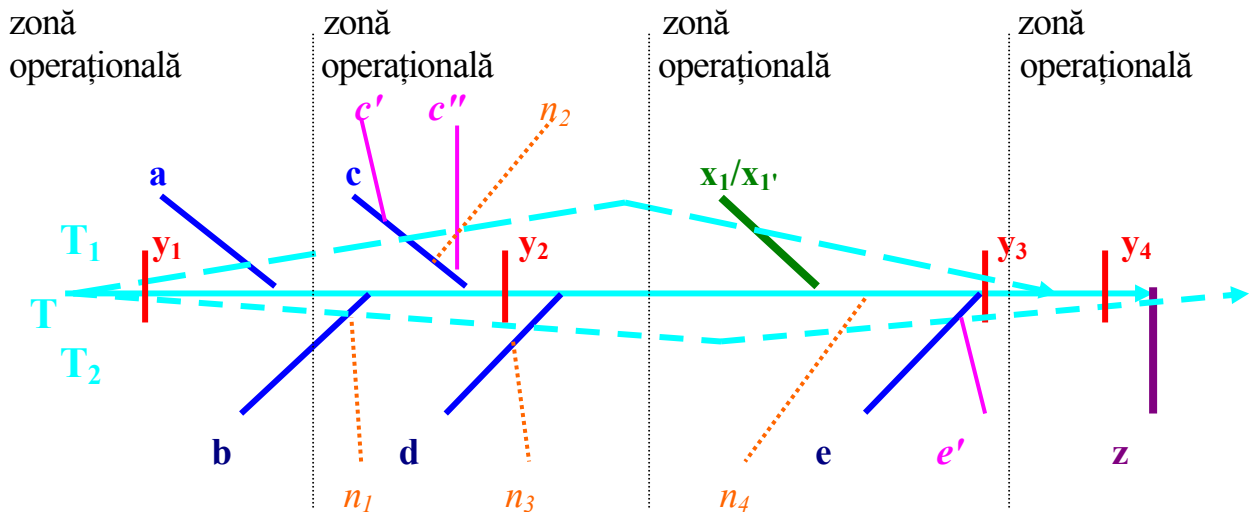
---

<sup>66</sup> Neagu, I. (2008). Perfecționarea sistemului de management la nivelul instituției publice din România în vederea alinierii la standardele europene (în perioada postaderare). Rezumatul tezei de doctorat. Sibiu, Universitatea "Lucian Blaga" (cf. [doctorate.ulbsibiu.ro/obj/documents/rez-neagu.pdf](http://doctorate.ulbsibiu.ro/obj/documents/rez-neagu.pdf); sublinierile și croșetele ne aparțin).

<sup>67</sup> totalitatea normelor juridice care reglementează o grupă unitară de relații sociale, generând, astfel, o categorie aparte de raporturi juridice (cf. [www.euroavocatura.ro/dictionar](http://www.euroavocatura.ro/dictionar))

<sup>68</sup> alături de altele, posibil: **a/ reglementative**: (lista cu) legi, norme, strategii - europene, naționale, regionale, locale -, standarde sau termeni de referință, metodologii (cu precizarea adresei: cabinete, bibliotecă, arhivă), fișe de post; **b/ statistice**: concluziile analizelor de opțiuni, stare, parcurs și impact pe câteva cicluri anterioare, rapoarte de monitorizare-evaluare a PDIUS, concluziile evaluării anuale de activitate din ciclul anterior și din cel în curs, evidența resurselor școlare (umane, materiale), contextul comunitar, proiecte în lucru, evaluări instituționale (RAEI, RA, externe), sinteza evaluărilor individuale a membrilor *board*-ului și a *staff*-ului, parteneriate în curs, situația monitorizării absolvenților, localizarea CN la specificul școlii/zona, europeanizare, CDS-uri

de **responsabilități**. Prezența ideii de **optimizare** în seria implicatelor din paragraful anterior conține sugestia că **elaborarea** și **operaționalizarea** PDIUS sunt, într-un anume sens, într-o **proiectare continuă** – pentru care figurarea ideală este imbricarea evenimentialului:

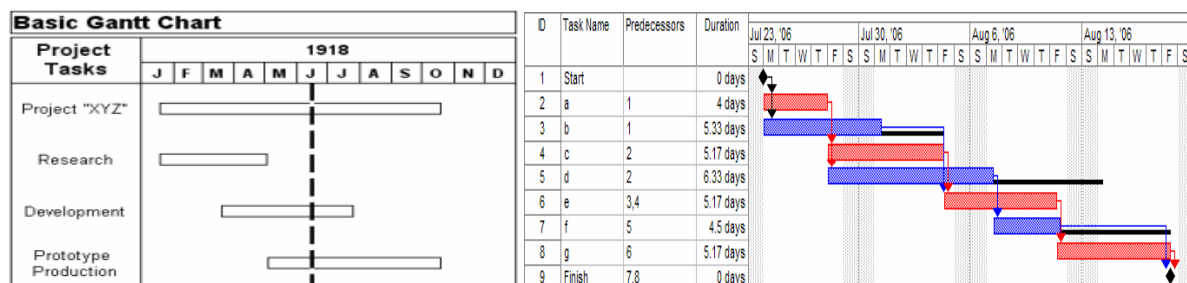


Axa cronologică **T** a procesului organizat prin PDIUS este de prevăzut într-o ipostază de bază și în două variante diferite ca **traiect** și ca **orizont de timp**, pe care figurează **incidențele**:

- **a, b, c, d, e...** : acțiunile **planificate inițial** și efectuate conform planificării;
- **c', c'', e'...** : intervenții **corectoare optimizante postplanificate** prin preluarea riscurilor;
- **n<sub>1</sub>, n<sub>2</sub>, n<sub>3</sub>, n<sub>4</sub>...** : intervenții **neplanificate**, efectuate urmare a unor **accidenți (contingente)**
- **x<sub>1</sub>/x<sub>1</sub>'** : instanțe de **asumare**
- **y<sub>1</sub>, y<sub>2</sub>, y<sub>3</sub>, y<sub>4</sub>** : instanțe summarize a **monitorizării**
- **z** : instanța de **validare**, prin **[pre]evaluare internă/externă / ratificare internă/externă**.

În complinire, o diagramă Gantt<sup>69</sup> poate formaliza tabloul general al punerii în operă a Planului.

<sup>69</sup> iată două ipostaze simple, ale structurii ei de bază ("Excell"-ul de azi oferind multe facilități) :



Nu factualizăm - nici măcar ilustrativ - aceste incidente, conținutul lor fiind în sarcina autorilor de PDIUS, formați prin programe demultiplicabile ca bune practici stimulative de reflecție<sup>70</sup>. Punctăm, însă, o dată mai mult - aproape tautologic, dar, poate, necesar - că **schimbarea** așteptată de la PDIUS este nu o chestiune de concepere - de adoptare/adaptare a unei "forme" -, ci un fapt de concepție: buna întemeiere, prestare și finalizare(-continuare) a unui "fond".

Considerăm utile, însă - din unghiul **organizaționalului** așa cum s-a aflat acesta dintotdeauna în atenția noastră, dar și al **programaticului** prezent în Legea educației și în diverse opțiuni strategice acum în circulație - câteva sugestii a ceea ce poate anima, în literă, dar mai ales în spirit, în chip proreformator, PDIUS ca "instrument al schimbării":

→ introducerea decisă a **mobilității** profesional-ocupaționale prin contract individual reînnoit periodic, pe fondul unor **condiții civilizationale adecvate** acestui pas;

→ gândirea autonomiei instituționale ca **de-concentrare profesională** (complementară descentralizării administrative) și extinderea posibilității de inițiativă și decizie inclusiv în privința **formării continue a personalului profesional și managerial**, prin crearea, alături de cadrul de răspundere pentru sarcini contractate, a celui pentru **asumare de responsabilități**, cu **distingerea performării uzuale de performanța calitativă**;

→ trecerea la un sistem modern de **governanță școlară**, în temeiul compatibilizării cu legislația europeană (dar **cu marcarea specificului național** – îndeosebi de **orientare inovatoare**) și al **formării prealabile a directorilor de școală ca manageri**;

→ stimularea juridică și financiară a inovației, **însoțită de o monitorizare și de o evaluare bazată pe standarde profesionale**;

→ considerarea **actanților educaționali "director" și "profesor"** dintr-o perspectivă net diferită de aceea fie "cadristă", fie "dascălistă", anume de **profesionist ale educației** ocupat în subsistem ca **manager**, respectiv ca **formator** – fie el **inițial** (de elevi), fie **continuu** (de formatori<sup>71</sup>/manageri/profesori);

---

<sup>70</sup> dar în niciun caz "cele mai bune" (*best*) practici, prescriptibile ca panacee parazitare de reflecție optimizantă

<sup>71</sup> cu introducerea în sistem a **funcției de formator de formatori angajat** la Casa Corpului Didactic reconceptuată, cum pledăm de multă vreme, ca **Agenție de Resurse, Informații și Expertiză**

- regândirea prin **această** prismă a a înnoirii-dezvoltării profesionale în baza libertății de alegere a furnizorilor de formare din **propriul personal de gen**, preparat prin **proiecte interne** de medie și lungă durată<sup>72</sup>, **sau** dintre universitari ori privați;
- numirea în funcții de conducere a celor care au nu doar certificarea, ci **calificarea** managerială - menținută prin formare profesională continuă și corect evaluată - necesară îndeplinirii de sarcini curente, dar și **asumării de responsabilități transformatoare**;
- stimularea, prin inițiative locale, a elaborării la nivel național a reglementărilor privind **capitalul de risc** al Educației, în vederea sprijinirii **inovării**;
- reorientarea **cercetării științifice** specific-profesionale, la nivelul **școlii secundare**, al cărei pariu reformativ este construirea unei structuri de **cercetare-formare-dezvoltare**;
- centrarea educației ca **acțiune integratoare** pe triada **formabil-formator-mediul de formare**, cu axarea finalității reușitei educațional-umane pe ideea "gândirii «altfel»"<sup>73</sup>;
- sporirea **impactului educației în economie**, dar nu univoc, ci prin **influențare reciprocă** între oferta educațională și cererea de pe piața muncii.

În fine, o chestiune importantă în economia propunerii PDIUS ca "instrument al schimbării" este **evaluarea** lui (inițială, ca orizont de lucru, în vederea **efectivizării**; și finală, ca înfăptuire, în vederea **continuării**) din unghiul **bonității**<sup>74</sup>. Dese(m)năm criteriile și ordinea de prioritate ale acestei evaluări după schema:

**1., 2. { 3., 4. [ 5., 6. ] 7., 8. } 9., 10.**

substanțializată astfel:

---

<sup>72</sup> cum ar putea fi cel al **modelelor de intervenție** (pentru care, în cercetarea coordonată în 2009 - *cf.* <sup>56</sup> - am elaborat cadrul conceptual-acțional)

<sup>73</sup> **Mihail, T.M.** (2008). Proiectul 'ICCPRE': Formarea ca formatori (de formatori) a profesorilor în proiectarea-performarea de curricula alternative de formare continuă și inițială centrată pe școală/zonă, pentru reușită educațional-umană, prin cercetare specific-profesorală de echipă, în baza 'gândirii «altfel»' [prezentare, modul de formare continuă, texte de consultanță]. București, ISE - Brașov, ISJ – *pre-print*.

<sup>74</sup> ca virtualitate a unui/ei obiect/realități de a fi bine exploatat/e și însușirea lui/ei de a prezenta **încredere** – motiv pentru care, cel puțin pentru (re)început, într-o decizie reorientare a modului de optimizare a activității instituției școlare pe baza PDIUS, **perfect legitimă ar fi privirea acestuia dinspre instanța și condițiile de evaluare către cele de elaborare a lui**

1. Validitate (valoare de reprezentare)
2. Valabilitate (valoare de întrebuințare)
  3. Dimensiune local-național-europeană motivantă
  4. Regim – integrat și inițiator
    5. APORT FUNCȚIONAL în (sub)sistemul educațional și în contextul social
    6. APORT PROCALITATIV pe orizontala profesională și pe verticala teritorială
    7. Perspective de continuare individuală/echipieră sau în organizație/comunitate
    8. Transferabilitatea rezultatelor și la alți utilizatori decât cei direcți
9. Viabilitate (valoare de argumentare)
10. Variabilitate (valoare de instituire)

Fără niciun dubiu, **centrul** de interes al/asupra "instrumentului" PDIUS trebuie să fie **aportul funcțional și procalitativ** - 5., 6. - al organizației-instituției școlare posibil de îndeplinit, în condiții **standardizate**, în cadrele programului de lucru de 40 de ore pe săptămână. (Adăugăm aici un fapt de experiență personală de formare: abordând, cu diferite prilejuri, ca principii, aceste chestiuni, **directorii de școală** au exprimat, majoritar, părerea că "așa se și întâmplă". Sunt, însă, de semnalat, privind atât funcționarea instituțională, cât și generarea de calitate, opinii care contrazic triumfalismul instituțional prezent în asemenea alegeri directorale<sup>75</sup>).

---

<sup>75</sup> cităm, ca opinie semnalată pe diverse site-uri, o postare pe forumul *Sindicatului Învățământ Preuniversitar Hunedoara*, [www.siphd.ro](http://www.siphd.ro) (din păcate, însă, sub pseudonim și, ca atare, de luat sub beneficiu de inventar și cu presupunerea că aritmetica lor este corectă, ca și cu aceea că **fiecare** angajat prestează **toate** aceste activități):

*'[...] chestiuni care m-au mirat și pe mine atunci când am observat de ce nu-mi mai văd capul de treburi:*

1. Activitatea didactică: 18 ore x 35 săpt. = 630 ore
2. Transport către diverse activități obligatorii (cercuri pedagogice, perfecționări, ședințe metodice, convocări la ISJ, activități sportive, olimpiade și concursuri, testări etc.): 1 oră/săpt. = 35 ore
3. Participare la cercuri metodice, perfecționări, convocări la ISJ, ITM, ISU, Primăriei și Consilii Locale, Poliție, ședințe ale cercurilor metodico-științifice, etc.: 2 ore/săpt. = 70 ore
3. Elaborare teste inițiale : 1 oră
4. Redactare/Tehnoredactare teste inițiale, multiplicare: 3 ore
5. Concepere/redactare/tehnoredactare planificări calendaristice: 10 ore
6. Concepere/redactare/tehnoredactare planificări pe unități de învățare: 2 ore/săpt. = 70 ore
7. Concepere/redactare/tehnoredactare planuri de lecție [...], proiecte : 5 ore/săpt. = 175 ore
8. Concepere/redactare/tehnoredactare mijloace de evaluare formativă și sumativă, multiplicare : 5 ore/săpt. = 175 ore
9. Evaluarea testelor scrise, notarea, realizarea clasificarilor, realizarea statisticilor: 10 ore/săpt. = 350 ore
10. Realizarea și întreținerea de materiale didactice și metodico-științifice: 1 oră/săpt. = 35 ore
11. Participare la ședințele Consiliului Profesorat, Consiliului de Administrație: 2 ore/săpt. = 70 ore
12. Concepere/redactare/tehnoredactare documente comisii metodice, dosarul catedrei, comisii PSI, P.M., Comisia de disciplină etc.: 2 ore/săpt. = 70 ore



Construcția PDIUS **ajunge** la acest nucleu îndeplinind programatic primele patru repere, **proiectându-l** ca prestabil în performare optimizantă funcțional, dar mai cu seamă calitativ și **depășindu-l**, în prepararea următorului ciclu, prin satisfacerea ultimelor patru repere. Trecem în revistă "decalogul PDIUS", cu unele glose orientative, de sinteză a celor dezvoltate aici.

### 1. Validitatea (valoarea de reprezentare)

Cere condiția intelectual-profesională a clarității și a proprietății **conceptuale**, care, în absența reglementărilor standardiale în domeniu, poate sta pe temeiul unui set de termeni de referință. Presupune **coerență** internă de **proiect** (elaborare) și de **format** (redactare). Dacă pentru **format** am inserat mai sus unele sugestii, pentru **proiect** am deschis pârția orientării de gen **demetic**: disociativă, centrifugă, dialogică, demultiplicativă (v. <sup>41</sup>). Ca scenariu (precum, *mutatis mutandis*, curriculumul), PDIUS poate beneficia, ca și acesta, de salutara variabilitate a gândirii (v. <sup>73</sup>). Sub aspectul **valorii de reprezentare**, PDIUS este de conceput și de construit - spuneam - ca program de guvernare școlară cu aport funcțional implicit și cu aport procalitativ ostensiv.

### 2. Valabilitate (valoare de întrebuințare)

Ca "plan", PDIUS are, pe de o parte, "în plin", durata ciclului său, dar ar fi amputat în lipsa unor catene: **dinspre** ceea ce, în timp, s-a constituit – nu în aura unui "*ethos*" adesea nostalgic, ci în repere civilizaționale de progres prin inițiativă și inovație; și **înspre** ceea ce se întrevede rațional ca "viitori", presupunând atâta discontinuizare câtă intervine spre a modifica onest. Recesivitatea comutării devine dominantă prin adaptabilitate: corecții-optimizări la "edițiile" precedente și deschideri-proiecții pentru succesivele. "Viul" reușitei educațional-umane a tuturor implicațiilor - organizațional - are a predomina și aici față de anastaticul instituțional. Sub aspectul **valorii de întrebuințare**, este de reflectat la adunarea - reductoare de birocrăție - a PAS<sup>76</sup> și, acolo unde este cazul, a PLAI, ca și a altor forme de planificare școlară, într-un PDIUS el însuși simplificat, cu aport funcțional reglementativ și cu aport procalitativ reglator.

---

13. Participarea la ședințele comisiilor metodice, catedrei, comisiilor PSI, Protecția Muncii, Comisiei de disciplină, etc.: 0,5 ore/săpt. = 17,5 ore

14. Realizarea sarcinilor serviciului pe școală, paza și protecția elevilor: 3 ore/săpt. = 105 ore

15. Perfecționare științifică, autoperfecționare metodico-științifică: 10 ore/săpt.=350 ore

16. Altele: 1 oră/săpt. = 35 ore

Total pe an: **2201,5 ore / 35 săpt. = 62,9 ore/săpt., adică 12,6 ore/zî**

<sup>76</sup> PAS (generalizat) ca anexă a PDIUS: [www.tvet.ro/index.php/ro/planificarea-ipt/171.html](http://www.tvet.ro/index.php/ro/planificarea-ipt/171.html)

### 3. Dimensiune local-național-europeană motivantă

Plasarea PDIUS în "situl" imediat - propriu și comunitar -, mai ales în condiții de autonomie (a cărei principală dimensiune se află în sensul profesional al **de-concentrării**), este naturală: finalități-priorități, proiectare-practicare, extensii-intensii. Dar ea aduce doar aport funcțional. Aportul **procalitativ** provine din preluarea unor **funcții** - formarea veritabil-continuă centrată pe școală a profesorilor, structurarea procompetențială a curriculumului în chip transdisciplinar și cross-curricular (cu implicarea aspectului non-și informal al "extracurricularului" în uzuala proiectare a formării inițiale) și chiar formarea permanentă a părinților -, prin care se "iese" la un național înnoitor. *Benchmarking*-ul, guvernanta, gândirea "altfel", demultiplicarea pot ghida "localul", atât pe **fluxul** tipului de școală, cât și pe **aria** europeană, spre un orizont de valori alternative **motivante** pentru formatori, ca și - în mod cert - pentru formabili.

### 4. Regim – integrat și inițiator

Ca primordial organizațional și curricular, PDIUS trebuie să-și asume menirea de a coagula forțele și tendințele organismului școlar. Suma acestora - niciodată egală cu totalul celor care le dețin - este de ghidat spre asigurarea aportului funcțional, derivat din rolul social minimal al școlii: integrarea, incluziunea. Dar însuși faptul că acest rol este de îndeplinit, de preferință, în gen preventiv, nu remedial - hermeneutica **reformă-criză-reformă** (nu criză-reformă-criză) - arată că doar **aportul procalitativ**, rezultat din stimularea contribuției individuale înnoitoare, poate face din PDIUS un "instrument al schimbării". Discriminarea pozitivă - prin evaluare meritocratică - a ce aduce sau inspiră noul trebuie să facă din PDIUS o construcție augurală, reglatoare, cu finalitate de program managerial instaurator.

### 5.-6. Aport funcțional-procalitativ

Prevederea, în PDIUS ca **plan**, a unor **răspunderi specifice**, preluate prin contract de muncă și raportate la contextul social/comunitar este, negreșit, elementar. Dar, în spiritul celor de aici - și în numele ideii de **schimbare** -, esențial este ca el să conțină **responsabilități intrinseci**, asumate prin inițiativă și plasate pe un fundal civilizațional – ceea ce urmează a se consacra (prin evaluare) țintind, desigur, gradul de **înfăptuire a îndatoririlor** față de un grafic, însă vizând mai ales gradul de **modificare a valorii** față de un referențial (v. <sup>65</sup>).

## 7. Perspective de continuare individuală/echipieră sau în organizație/comunitate

În spațiul nostru, nu numai efortul procalitativ, dar și cel strict funcțional sunt minate adesea de "neducere la capăt" și de nefructificare – cauze principale, poate, ale ratării de oportunități. Efectualitățile sunt marcante, dar eșuează în inefectivitate. Dar, fie și finalizate, acțiunile sunt centrate pe rezultate-produs, aportul acestora fiind doar funcțional și slujind anastaticul. Importanța **programării** prin PDIUS a **continuării acțiunii** derivă, așadar, din trebuința de perspectivă. Baza aportului calitativ este axarea "producției" de reușită educațional-umană pe **efecte evaluabile** - asupra tuturor implicațiilor: management școlar, formatori, formabili și, prin ei, organizație -, cu punerea expertizei în slujba **dezvoltării instituționale** și a creșterii vizibilității unității școlare în subsistem și în teritoriu.

## 8. Transferabilitatea rezultatelor și la alți utilizatori decât cei direcți

Ca posibil "instrument al schimbării", PDIUS trebuie să vizeze, în acord cu extensia spațială a acțiunii sale și cu ideea de **propunere de efecte ca aport procalitativ**, și peri-școlarul, ba chiar o arie mai largă de acoperire. Pentru aceasta, el trebuie să prevadă rularea rezultatelor școlii ca organizație-instituție nu în chip diseminativ-prescriptiv - o "*best practice*" recomandată reproducerii ca atare, cum se prezintă acum (dacă ori când se prezintă) oferta, fie ea și drapată în formula "*good practice*" (cel mai adesea înțeleasă tot în sensul de "schimb de experiență") -, ci **demultiplicativ-stimulativ** - ca *good practices* veritabile: adaptabile și optimizabile. Și, în ordinea de idei a guvernantei, dacă, în lumina acesteia, școala terțiară tinde să devină un actant de piață, cea secundară poate deveni, programatic (i.e. cu înscriere a intenției în PDIUS), un furnizor de **expertiză pe piața de formare** – un aport mai mult decât simplu-funcțional, este drept, și anume procalitativ, dar unul de gradul performării uzuale, nu al "performanței", câtă vreme aceasta îi este, în fond, menirea: **formarea**.

## 9. Viabilitate (valoare de argumentare)

Simetrică **valabilității** (cum **variabilitatea** îi este **validității**), **viabilitatea** adaugă la PDIUS confruntarea cu timpul și cu varii condiții a valorilor (funcționale și) **procalitative** obținute pe parcursul derulării lui. Planul trebuie să fie în stare a se susține nu doar ca balanță de timpi (trecut-prezent-viitor) și concentrat al intereselor de planificare, ci și ca fortificație de valori. "Instrument" (al schimbării) nu înseamnă, neapărat, "auxiliar", ci, conform etimologiei sale (lat. *struere* = între altele: a **clădi** și a **plănu**i), configurație de repere - logice, strategice, culturale,

manageriale - rezistente la "falsificare" (Popper), la aplicare în condiții adverse, dar și la pasivizare. Sub aspectul **valorii de argumentare**, viabilitatea programului școlar indus de PDIUS ia "**clădire**" în aspectul nominal al termenului spre a desemna funcționalul proinstituțional, dar ca postverbal spre a desemna **procalitativul** proorganizațional.

#### **10. Variabilitate (valoare de instituire)**

PDIUS trebuie să fie o combinație de articulare solidă și de flexibilitate – în sensul capacității de **comutare**, prin reproblematicizare inovativ-creativ-anticipativă atunci când înseși condițiile se schimbă. Asumarea de risc și inițiativa pot duce varianța în alternativă fără ca unitatea lui internă să fie afectată în structura ei de **interfață proacțională** și de stimul pentru schimbare. Sub aspectul **valorii de instituire**, PDIUS trebuie să conțină, înainte de exactitatea tehnică necesară - în ideea că "*Fail to plan is a plan to fail*"<sup>77</sup> -, spirit strategic.

Ar fi, totuși, de menționat - fie și în contrabalans - opinia de spirit **adhocratic** în conformitate cu care prea multă **planificare** distruge inițiativa...

### **4. Planul de Dezvoltare Instituțională – un instrument al schimbării managementului școlii**

#### **4.1. Planul de Dezvoltare Instituțională – elemente teoretice și practice**

Astăzi, în plină criză economică mondială, anomaliile în ceea ce privește accesul la educația de calitate sau înmulțit datorită inegalităților între grupuri sociale, sexe, grupuri etnice, decalajelor între educația furnizată în mediul urban și mediul rural etc. Totuși, „...educația trebuie să contribuie la dezvoltarea individului astfel încât acesta să poată fi capabil să facă față „situațiilor riscante”.” (Izquierdo, H. M., Minguez, A. M., 2003, p. 37). „Până de curând, conducătorii școlilor nu au perceput ca fiind o prioritate planificarea și abordarea pe termen lung a viitorului școlii (Jenkins, H.O., 1991, p. 36). Situația s-a schimbat complet din momentul în care „...conducătorii școlilor au primit responsabilitatea asupra bugetelor și resurselor proprii” (Jenkins, H.O., 1991, p. 36).

---

<sup>77</sup> **Dvir, D., Raz, T., Shenhar, A.** (2003). *An empirical analysis of the relationship between project planning and project success.* În: *International Journal of Project Management*, 21

În România, potrivit noii legi a educației intrată în vigoare în 2011, una dintre atribuțiile principale ale Consiliului de Administrație (CA) al școlii este aprobarea Planului de Dezvoltare Instituțională (PDI) „elaborat de directorul unității de învățământ” (art. 96, 7, b) formulare interpretabilă care poate fi o sursă de tensiuni și conflicte în cadrul școlilor. Din punct de vedere managerial, un astfel de plan nu se elaborează de „sus în jos” pentru că e inefficient, oamenii nu se realizează la ceea ce vrea directorul, dovada, în nici o țară în care se elaborează un astfel de plan acesta nu este atribuit doar directorului, ci unor membri ai Consiliului de administrație coordonați de director. Din punct de vedere legal, formularea respectivă poate constitui temeiul pe baza căruia unii membri ai personalului didactic pot refuza să participe la elaborarea PDI. Mai mult, între atribuțiile directorului enumerate în lege (vezi art. 96, 7) nu se regăsește elaborarea PDI. În plus, în sistem există și o oscilație terminologică: legea educației vorbește de „planul de dezvoltare instituțională”, iar ARACIP de „proiectul de dezvoltare instituțională”, ceea ce creează confuzie. Menționăm că pe tot parcursul lucrării vom folosi termenul din lege și, de asemenea, am eliminat oscilațiile terminologice ale directorilor de școli intervievați.

**De ce elaborăm un plan de dezvoltare a școlii?** În afară de faptul că este o obligație legală, e prevăzut în legea educației, unul dintre motivele principale e ca membrii CA să fie proactivi și nu doar să reacționeze la evenimentele și turbulențele produse de nenumăratele schimbări din sistemul educațional. Un alt motiv, poate cel mai important, este:...” un plan de dezvoltare a școlii este creat pentru a ameliora modul în care învață elevii” (Berry, B., 1995, p. 49). Structura planului (Berry, B., 1995, p. 46) ar trebui să conțină: „o evaluare a situației actuale a școlii, o recunoaștere a schimbărilor necesare, un plan al traseului schimbării și o evaluare a resurselor necesare, un mijloc de evaluare a succesului introducerii schimbărilor asupra cărora s-a căzut de acord.” Beneficiile elaborării planului (Berry, B., 1995, p. 49): strângerea legăturilor între membrii personalului, implicarea CA și altor factori în procesul de planificare, personalul primește o direcție și un țel de îndeplinit, sublinierea scopurilor și obiectivelor școlii. Un proces de proiectare și planificare eficient este o trăsătură esențială a oricărei organizații de succes. Planul este un document de lucru pentru școală. El se bazează pe analiza nivelului actual de performanță, evaluează modul în care tendințele actuale și factorii care vor acționa în viitor pot avea un impact asupra școlii și stabilește priorități și ținte pentru ameliorarea activității viitoare a

școlii. Planul este elaborat pe o perioadă de 4 ani și i se anexează un plan de acțiune anual (în școlile noastre este denumit Plan Managerial (PM) sau Plan Operațional (PO)).

**La nivelul școlii, procesul de proiectare cuprinde:**

- confirmarea etosului, culturii și scopurilor școlii;
- evaluarea poziției curente a școlii, punctele ei tari, zonele în care trebuie îmbunătățită calitatea învățării și predării, precum și evaluarea factorilor care pot influența managementul și dezvoltarea școlii în următorii trei-patru ani;
- o prognoză privind asigurarea resurselor și managementului;
- ce dorește școala să obțină într-un număr prestabilit de ani, exprimat în cele mai multe cazuri în ținte cuantificabile în ceea ce privește performanța viitoare;
- cum intenționează să obțină aceste realizări;
- când și cum va măsura progresul.

Pentru ca lucrurile să funcționeze în școlile din România, legislația ar trebui să prevadă ca sarcina elaborării și revizuirii PDI-ului să îi revină Consiliului de Administrație al Școlii (CA) care, de regulă, ar trebui să îi delege directorului școlii sarcina de pregăti PDI-ul; CA ar trebui să fie cel care aprobă formal proiectul, precum și orice revizuire a acestuia.

Având în vedere experiența statelor membre UE care au prevăzută în legislație elaborarea unor planuri de dezvoltare a școlii, **structura PDI** în cazul nivelului actual de descentralizare a educației din România ar putea arăta astfel:

1. O scurtă prezentare a școlii și a etosului școlii.
2. Strategiile pentru:
  - învățare, predare și evaluare;
  - încurajarea frecventării școlii de către elevi, a comportamentului corespunzător și disciplinei.
3. Evaluarea următoarelor aspecte:
  - natura și calitatea modului în care au progresat elevii în general, activitatea depusă de elevi și nivelul la care au ajuns;

- natura și calitatea managementului, structurilor și responsabilităților din școală;
  - calitatea predării furnizată de școală;
  - condițiile asigurate pentru dezvoltarea profesională a personalului;
  - oferta curriculară și extracurriculară;
  - oferta pentru copiii cu nevoi educaționale speciale;
  - strategiile pentru încurajarea frecvenței școlii, comportamentului corespunzător și disciplinei;
  - asigurarea condițiilor de sănătate pentru elevi și personal;
  - legăturile școlii cu părinții și comunitatea, inclusiv cu oamenii de afaceri și cu alte școli;
  - baza materială a școlii;
  - situația financiară a școlii și resursele pentru perioada acoperită de PDI;
  - măsura în care școala și-a atins țintele principale/progresele realizate pentru atingerea acestor ținte.
4. O listă a provocărilor și oportunităților care stau în fața școlii.
  5. O listă a țintelor principale pentru perioada acoperită de PDI, în ordinea priorităților, rezultatele planificate și acțiunile care vor fi derulate pentru a obține aceste rezultate, precum și pașii care trebuie făcuți pentru implementarea acestora și datele limită pentru finalizare. Atunci când sunt stabilite țintele principale, se va ține cont de resursele disponibile, inclusiv, resursele financiare.
  6. Modalitățile utilizate de Consiliul de Administrație pentru a se consulta cu elevii, părinții, personalul școlii și cu alte organizații la pregătirea PDI.
  7. Condițiile în care CA, în cooperare cu directorul, monitorizează, revizuieste și evaluează modul în care progresaază îndeplinirea PDI.
  8. Planul Managerial anual care va cuprinde: obiectivele, resursele utilizate pentru atingerea obiectivelor, termenele limită pentru îndeplinirea obiectivelor, persoanele responsabile, proceduri de *feedback* și revizuire.

*Scopul* Planului de Dezvoltare Instituțională este să contribuie la ameliorarea permanentă a calității învățării și predării printr-un proces de planificare continuă, regulată, evaluare și revizuire. Subliniem că PDI nu se referă doar la curriculum, ci include toate aspectele care

privesc activitatea școlii care contribuie la ameliorarea activității (etos, egalitatea șanselor, dezvoltarea personalului, comportamentul, baza materială).

*Beneficiile utilizării Planului de Dezvoltare Instituțională:*

- va stimula eficacitatea școlii și va asigura condițiile pe baza cărora toți cei implicați în procesul de planificare și punere în practică a PDI vor avea o înțelegere comună asupra politicilor, procedurilor și practicilor din școală;
- va furniza un mecanism pentru stabilirea priorităților și alocarea resurselor;
- va asigura ameliorarea calității învățării și predării;
- va asigura ameliorarea calității experiențelor elevilor și va servi la ridicarea standardelor atinse de elevi.

Planul de Dezvoltare Instituțională ar putea furniza un cadru pentru Consiliul de Administrație, director și personalul școlii pe baza căruia pot:

- să monitorizeze și evalueze progresul școlii în comparație cu criteriile de succes stabilite;
- să ia decizii în cunoștință de cauză în chestiuni cum ar fi: cheltuielile, repartizarea resurselor și folosirea timpului de muncă;
- să amalgameze deprinderile și talentele personalului într-o echipă cu performanțe superioare;
- să elaboreze obiective și ținte pentru director și profesori;
- să identifice priorități pentru dezvoltarea profesională a personalului;
- să informeze comunitatea școlară în ceea ce privește planurile școlii pentru viitorul apropiat.

În statele membre ale Uniunii Europene care au prevăzută în legislație elaborarea unor planuri de dezvoltare a școlii, de regulă, *procesul de elaborare a PDI are patru etape:*

**Etapa 1 a:** configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii.

**Etapa a 2 a:** o evaluare a situației actuale (ce oferă școala în prezent) și identificarea zonelor în care trebuie aduse ameliorări.



**Etapa a 3 a:** stabilirea priorităților pentru acțiune și implementarea planului de dezvoltare.

**Etapa a 4 a:** stabilirea condițiilor pentru monitorizarea și revizuirea planului pe baza rezultatelor monitorizării anterioare.

Experții în educație din statele UE au identificat două trăsături fundamentale ale planificării dezvoltării școlii, prima, și cea mai importantă, e atașamentul față de autoevaluare și ameliorarea activității depuse de cei care conduc organizația, a doua e consultarea eficientă a comunității școlare și implicarea acesteia în elaborarea și implementarea planului.

**Atașamentul Consiliului de Administrație și directorului față de principiul planificării dezvoltării școlii și ameliorării continue.** Planificarea eficientă necesită *leadership* eficient din partea CA și a directorului. Este esențial ca ambele părți să demonstreze un atașament puternic față de principiul planificării dezvoltării școlii și îmbunătățirii continue. CA și directorul pot demonstra aceasta dacă:

- se implică în procesul de îmbunătățire a activității;
- înțeleg procesul de îmbunătățire a activității și contribuția care trebuie adusă la acesta din partea CA, managementului și personalului;
- inițiază procesul de monitorizare și revizuire și se asigură că cele ce urmează să fie puse în practică își îndeplinesc funcția.

**Consultarea și implicarea.** Elaborarea unui plan de dezvoltare a școlii nu este o sarcină care poate fi dusă la îndeplinire de un individ care lucrează singur, chiar dacă acesta este un membru al CA, directorul sau un profesor, ci necesită o implicare puternică din partea întregului personal, în primul rând a personalului didactic, în procesul de consultare cu ceilalți, în special cu părinții și elevii. Includerea personalului școlii atât în procesul de planificare, cât și în implementare este crucial pentru obținerea succesului. Pentru ca planul de dezvoltare să ducă la obținerea unor rezultate mai bune de către elevi și la ameliorarea calității învățării și predării, personalul va trebui:

- să înțeleagă procesul de planificare;

- să aibă sentimentul de „proprietate” asupra procesului de planificare și să fie implicat în toate etapele acestuia;
- să își dea seama că accentul pus pe nivelul atins de elevi, pe progresele făcute de aceștia, pe experiența câpătată și pe modul în care ei lucrează la ore și în afara lor, contribuie la ameliorarea activității și la sporirea dragostei de învățatură;
- să se implice în dezvoltarea profesională proprie;
- să fie pregătit, dacă este necesar, să își schimbe abordarea în ceea ce privește învățarea și predarea.

Părinților li se va oferi posibilitatea de a contribui la planul de dezvoltare. Această contribuție se referă la toate aspectele educației furnizate de școală: orar, ținută, comunicare, modul în care părinții pot sprijini strategiile de învățare, temele pentru acasă, politica școlii în materie de disciplină și comportament și promovarea educației pentru sănătate. La rândul lor, elevii pot avea opinii în ceea ce privește: orarul, temele pentru acasă, ținuta, curriculum-ul la decizia școlii etc. Calitatea și valoarea contribuției elevilor la ameliorarea vieții școlare este foarte mare, chiar și în cazul elevilor de la clasele mici. Ea depinde de măsura în care directorul și personalul sunt capabili să creeze oportunități și un climat adecvat pentru o dezbatere constructivă. **Consultarea elevilor** poate fi realizată în diverse moduri, cum ar fi:

- discuții directe cu elevii;
- înființarea unui consiliu al elevilor;
- focus-grupuri pe anumite probleme;
- utilizarea fișelor de *feedback* și a chestionarelor.

Proiectului de Dezvoltare Instituțională i se vor atașa **planuri de acțiune anuale** (în unele școli românești sunt denumite planuri manageriale, în altele planuri operaționale și credem că pentru a elimina această sursă de confuzie ar trebui ca MECTS să opteze pentru una dintre denumiri) care vor fi detaliate și vor cuprinde: obiective, acțiuni, termene și persoane responsabile. La sfârșitul primului an, atunci când se elaborează planul de acțiune pentru anul următor, se va porni de la analiza atingerii obiectivelor stabilite în planul elaborat în primul an și vor fi introduse eventuale măsuri de revizuire. PDI va include un rezumat al strategiilor elaborate pentru învățare, predare și

evaluare, frecventarea cursurilor, comportament corespunzător și disciplina elevilor. O evaluare completă a îndeplinirii PDI se va face la sfârșitul ciclului de patru ani, totuși, o evaluare de etapă e necesară în fiecare an pentru a vedea ce performanțe au fost obținute și a confirma sau modifica acțiunile stabilite în plan. PDI-ul nu trebuie să fie un document stufos pentru că cercetările realizate în țările membre UE au demonstrat următorul lucru: cu cât proiectul e mai amănunțit, cu atât va influența mai puțin ceea ce se întâmplă la clasă. PDI-ul trebuie să fie un document viu pe care îl poate folosi în mod uzual oricare membru al personalului școlii, ca punct de reper al modului în care își îndeplinește și îmbunătățește activitatea. Proiectul va avea ca axă centrală ameliorarea calității învățării și predării și rezultatele obținute de elevi.

**Etapa 1 a: configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii.** Planul va începe cu o aserțiune clară asupra etosului școlii și va sublinia valorile și alte caracteristici distinctive ale școlii. Scopurile strategice ale școlii vor decurge din această aserțiune. Deși această parte a planului rămâne în mod normal neschimbată, totuși, ea necesită o reanalizare pe parcurs pentru a ne asigura că scopurile și valorile școlii sunt la zi și sunt relevante.

Cercetările și documentele rezultate în urma inspecțiilor, anchetelor sociologice etc., pun în lumină o serie de **factori care fac ca școala să fie una de bună calitate**. Dintre acești factori amintim:

- un etos pozitiv;
- *leadership* eficient la toate nivelele;
- profesori care dau dovadă de atașament față de școală și care au o viziune împărtășită asupra activității școlii;
- așteptări înalte privind comportamentul și nivelul de pregătire, în ceea ce privește personalul didactic și elevii;
- calitate bună a învățării și predării;
- centrarea pe experiențele de învățare ale elevilor și pe standardele pe care ei le ating;
- un sistem bine articulat de monitorizare și evaluare a calității educației furnizate de școală;

- o cultură a formării continue prin autoevaluare eficace și planificare a dezvoltării personale;
- aducerea la zi a expertizei profesionale a personalului printr-o dezvoltare centrată pe nevoile școlii.

**Etapa a 2 a: evaluarea situației actuale (ce oferă școala în prezent) și identificarea zonelor în care trebuie aduse îmbunătățiri. Evaluarea ofertei curente și identificarea problemelor principale.** Această etapă implică evaluarea critică constructivă a naturii și calității ofertei educaționale într-o varietate de domenii, în special a standardelor atinse de elevi. În special, școlile vor analiza performanțele elevilor prin:

- compararea performanțelor curente la nivelul școlii și la fiecare obiect de studiu cu cele ale cohortelor anterioare;
- compararea performanțelor aceleiași cohorte la obiecte diferite;
- compararea performanțelor curente cu performanțele elevilor din școli cu caracteristici similare.

Această etapă poate fi abordată în maniere diverse. În unele cazuri, s-ar putea să fie de ajuns ca directorul să prezinte o analiză în fața Consiliului de Administrație, ca prim pas pentru a stimula discuția asupra domeniilor în care școala se descurcă bine și unde este nevoie de îmbunătățiri; în alte cazuri, s-ar putea să fie mai bună abordarea următoare: personalul și membrii CA se vor implica în elaborarea analizei. Există mulți factori interni și externi care influențează calitatea ofertei școlii, de aceea ei vor trebui identificați și va trebui evaluat impactul lor potențial.

**Mediul intern.** Acest aspect al evaluării va include o revizuire a performanței școlii prin centrarea pe eficacitatea ei în termenii învățării și a experiențelor elevilor. CA va pune următoarele întrebări:

- Cum sunt performanțele noastre în comparație cu performanțele obținute de școli care operează în circumstanțe similare?
- Cum se prezintă performanțele noastre în comparație cu realizările școlii din anii anteriori?

- Există unele grupuri de elevi care se descurcă mai bine decât altele? Dacă da, de ce?
- Cum se prezintă performanțele băieților în comparație cu cele ale fetelor?

Alte date și performanțe care vor avute în vedere:

- analiza datelor statistice și altor date aflate la dispoziția școlii;
- nivelul atins de elevi la evaluările naționale;
- rezultatele obținute la teste;
- frecvența;

Analiza măsurii în care organizarea și managementul sprijină prioritățile școlii va urmări:

- examinarea distribuirii responsabilităților;
- evaluarea încadrării cu personal de predare și auxiliar;
- evaluarea absenteismului în cazul personalului didactic și auxiliar;
- gradul de potrivire între calificarea profesorilor și obiectele pe care le predau;
- evaluarea predării la nivelul școlii;
- evaluarea contribuției personalului auxiliar;
- analiza dezvoltării profesionale a personalului didactic;
- orice dovezi ale unor nevoi emergente, cum ar fi: ICT, nevoi speciale, schimbări curriculare etc.
- oferta extracurriculară.

Analiza strategiilor pentru ameliorarea frecvenței, comportamentului corespunzător și disciplinei va include:

- situația frecvenței;
- comportamentul elevilor;
- stimularea comportamentului corespunzător și folosirea procedurilor disciplinare.

Analiza strategiilor pentru promovarea educației pentru o viață sănătoasă va cuprinde:

- alimentația echilibrată;
- efectele fumatului și consumului de droguri;
- educația fizică și sportul.

Elevii și părinții vor fi încurajați să furnizeze păreri și informații asupra aspectelor importante din activitatea școlară. Opiniile lor asupra unor chestiuni cum ar fi: învățarea, predarea, temele pentru acasă, activitățile extracurriculare pot alcătui o bază de analiză a punctelor tari ale școlii și a zonelor în care e nevoie de ameliorări.

Analiza proceselor care ajută elevii aibă realizări mai bune:

- calitatea implicării elevilor în procesul de învățare;
- așteptările profesorilor, elevilor și părinților și modul în care acestea influențează natura și calitatea învățării și predării;
- eficacitatea *leadership*-ului și managementului în promovarea acțiunilor de îmbunătățite a învățării;
- eficacitatea școlii în promovarea dezvoltării personale și sociale a elevilor, inclusiv a stimei de sine și a încrederii în propriile forțe;
- gradul în care strategiile de învățare sunt adaptate la nevoile individuale ale elevilor;
- dacă și cum țin seamă profesorii de informațiile obținute la evaluări (în planificări, planuri de lecții etc.);
- modul în care sunt folosite temele pentru acasă ca mijloace de sprijinire a învățării;
- eficacitatea cu care învățarea independentă este promovată în școală;
- folosirea ICT pentru a ajuta învățarea și predarea;
- măsura în care școala are succes în atragerea părinților să sprijine învățarea;
- politica de dezvoltare a personalului și măsura în care ea asigură expertiza profesională la zi a profesorilor.

O abordare din perspectiva „valorii adăugate” poate implica măsurarea parametrilor de intrare în ciclul de școlarizare și compararea cu datele de la ieșire sau din anumite puncte cheie de pe parcurs. În plus, școala poate măsura „valoarea adăugată” în termeni calitativi care se referă la dezvoltarea personală și socială cum ar fi: stima de sine, încrederea în forțele proprii și capacitatea de a avea inițiativă.

**Mediul extern.** Personalul școlii trebuie să fie conștient de diversitatea factorilor care pot avea un impact asupra activității ei. Aceștia pot include:

- politica și prioritățile guvernului în materie de educație;
- politicile locale și impactul lor asupra școlii;
- schimbări la nivelul comunității locale: scăderea/creșterea populației, apariția/dispariția unor afaceri în zonă.

**Etapă a 3 a: stabilirea priorităților pentru acțiune și implementarea planului de dezvoltare.**

După ce au fost identificate într-o manieră sistematică punctele tari, zonele care necesită ameliorări, provocările și oportunitățile, următoarea etapă este determinarea priorităților pentru viitor și luarea deciziei în privința modului în care va fi continuată activitatea. **Stabilirea priorităților.** Reamintim aici că activitatea care se desfășoară în școală nu trebuie să fie neglijată în favoarea schimbărilor. Trebuie avut grijă să nu se facă prea multe schimbări mari în direcții diferite. Consiliul de Administrație, directorul și personalul vor colabora pentru a putea identifica zonele în care trebuie menținut nivelul actual de performanță și zonele cărora trebuie să li se acorde prioritate pentru dezvoltare sau ameliorare. Atunci când determină prioritățile de acțiune, școala va ține cont de situația ei financiară.

Când va lua decizii asupra priorităților care vizează ameliorarea activității, școala va ține cont de următoarele aspecte:

- punctele tari și zonele care necesită ameliorări, identificate anterior;
- zonele care necesită ameliorări, identificate pe parcursul ultimei inspecții.

**Stabilirea țintelor.** Ministerul educației va trebui să publice anual informații privind situația școlilor, care vor fi folosite pentru compararea performanțelor școlii proprii cu performanțele obținute de alte școli care își desfășoară activitatea în condiții similare. Aceste date pot fi folosite în procesul de stabilire a țintelor. Țintele și obiectivele trebuie să fie **SMART** (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time based – engl.), ceea ce înseamnă:

- specifice – să fie clar exprimate;
- măsurabile – să furnizeze un rezultat care este cuantificabil;
- să poată fi atinse – să fie rezonabile și realiste, dar să reprezinte, totuși, o provocare;
- să fie relevante pentru valorile școlii și pentru prioritățile stabilite prin planul de dezvoltare;
- să fie limitate în timp – să existe o dată limită până la care trebuie îndeplinite, puse în practică.

De asemenea, este esențial ca obiectivele și țintele să fie stabilite pe baza unei evaluări corecte a ceea ce s-a realizat și ca ele să poată fi puse în practică pe baza resurselor avute la dispoziție. Țintele stabilite trebuie mai întâi ne ajute să ridicăm calitatea învățării, predării, experiențelor elevilor și a standardelor. Capacitățile elevilor nu trebuie subestimate sau supraestimate prin stabilirea unor ținte nerealiste care au puține șanse de succes. Țintele trebuie să conducă la ameliorarea reală a performanțelor, ținând cont de așteptările rezonabile pe care le putem avea pentru perioada stabilită.

**Planificarea implementării.** Planul de acțiune este o parte a PDI care ajută la atingerea țintelor, în el sunt stabilite clar acțiunile necesare pentru atingerea acestora. Planul de acțiune este expresia formală a strategiei școlii de ameliorare a activității. În primul rând, e important ca odată elaborat planul să se acorde o atenție corespunzătoare implementării lui eficace și eficiente. Un plan de acțiune ar trebui să cuprindă aserțiuni clare în privința ameliorărilor vizate în privința învățării, precum și:

- elementele identificate ca fiind susceptibile de a fi incluse în procesul de dezvoltare;
- acțiunile care vor fi întreprinse pentru a realiza ameliorări;
- personalul care va fi implicat;
- resursele necesare, inclusiv cele ce țin de nevoile de dezvoltare a personalului;
- durata procesului;
- criteriile de apreciere a succesului care vor fi folosite pentru a evalua ameliorările;
- strategiile folosite pentru monitorizarea și evaluarea progreselor realizate.



E important ca membrii CA, directorul și personalul să fie conștienți de implicațiile pe care planul de acțiune propus le poate avea asupra modului în care este organizată școala și a modului în care se desfășoară activitatea la clase și să le accepte. Cu toate că învățarea este punctul central al planului de acțiune, totuși e necesar să se facă distincția între îmbunătățirea modului în care lucrează elevii la ore și îmbunătățirea așteptată în ceea ce privește atingerea anumitor standarde la învățatură.

Planul de acțiune impune școlii:

- să aibă intenții realiste;
- să aibă claritate în ceea ce privește strategiile și impactul pe care ele îl au asupra personalului și a elevilor;
- să selecteze personalul corespunzător care va conduce implementarea fiecărui aspect din planul de acțiune;
- să asigure resursele necesare, formarea etc. pentru a putea implementa cu succes planul de acțiune;
- să asigure și să mențină angajamentul față de plan al personalului implicat;
- să aibă ținte și criterii de succes clare cu ajutorul cărora să măsoare ameliorările aduse;
- să facă schimbări în învățare și predare și în abordările și procedurile școlii care să se plieze pe prioritățile stabilite.

**Etapa a 4 a: implementarea, monitorizarea și revizuirea.** Din multe puncte de vedere, monitorizarea și revizuirea implementării planului de acțiune este cea mai importantă etapă. Multe organizații elaborează planuri bune, dar eșuează în implementarea lor eficace. Odată ce planul a fost aprobat, e vital să existe mecanisme care urmăresc progresul. În general, se pot face raportări lunare, semestriale și anuale pe baza cărora directorul poate alerta CA în privința derapajelor mari în anumite activități sau dacă performanțele se schimbă dramatic în bine sau în rău. Aceste proceduri ne îndrituiesc să subliniem că planul de dezvoltare a școlii aparține CA și personalului și că el are un scop important, acela de a aduce ameliorări continue în ceea ce privește calitatea învățării și predării. PDI este documentul cel mai important care susține munca din școală și ameliorarea ei continuă.

Directorul va avea anumite modalități de a monitoriza progresul, astfel încât să poată raporta CA. El va avea în vedere cel puțin următoarele aspecte:

- toate scopurile, obiectivele, strategiile și măsurile indicate în planul de dezvoltare ar trebui să fie înțelese de profesori și, acolo unde e cazul, de alți membri ai personalului;
- întregul personal ar trebui să fie conștient de responsabilitățile sale specificate în planul de dezvoltare;
- directorul și directorul adjunct împreună cu alte persoane din conducerea școlii vor pregăti regulat rapoarte privind progresele realizate;
- șefii de catedre vor superviza îndeplinirea sarcinilor de către persoanele desemnate.

La sfârșitul anului școlar, directorul va prezenta CA o analiză a performanțelor școlii comparativ cu de țintele propuse și va indica zonele cu performanțe bune și cele cu performanțe sub cele planificate. Orice „lecție învățată” din cele întâmplate, va fi înregistrată (notată) și folosită la pregătirea planului pe anul viitor.

### **Concluzie**

Procesele de autoevaluare a școlii, planificarea acțiunilor, stabilirea țăintelor sunt elemente esențiale care intră în relație unele cu altele pe parcursul dezvoltării școlii, atunci când ea își propune ameliorarea activității. Dacă se respectă angajamentul CA și al personalului de a-l pune în aplicare, atunci PDI poate avea un impact semnificativ asupra:

- experiențelor școlare ale elevilor;
- calității învățării și predării;
- standardelor atinse de elevi.

De asemenea, el poate îmbunătăți:

- motivația și moralul personalului;
- etosul școlii.

Întregul personal al școlii va primi o copie a PDI în format electronic și va avea acces la documentul postat pe site-ul școlii și la documentul tipărit. De asemenea, oricărei persoane interesate i se va pune la dispoziție o copie a PDI.

## 4.2. Analiza interviurilor cu directorii de unități de învățământ preuniversitar

1. *Au școlile cunoștințele necesare pentru elaborarea PDI? Dacă da, conform căror criterii (standarde, termeni de referință) și în urma cărei pregătiri (formări)? Dacă nu, din ce cauză?*

Răspunsurile la întrebarea 1 configurează o situație dihotomică: 8 respondenți consideră că școlile au cunoștințele necesare pentru elaborarea PDI, în timp ce 6 consideră că nu au aceste cunoștințe, unul dintre cei 8 a răspuns „Da, dar nu suficiente”. Doar doi respondenți (unul a indicat compartimentul de management al ISJ, iar celălalt ARACIP) au putut spune cine a stabilit criteriile (standardele, termenii de referință) și tot doi au putut indica unde s-a desfășurat pregătirea pentru elaborarea PDI (la Casa Corpului Didactic). Cu toate că itemul nu solicita informații despre directorii numiți recent, un respondent ni le-a oferit: “Datorită faptului că sunt director doar de anul acesta, pot să spun că nu am știut ce înseamnă măcar PDI și nu m-aș fi descurcat la întocmirea lui fără ajutorul unui alt director cu experiență. Nu am avut parte de nici o formare în acest domeniu”. Foarte bine sintetizează situația unul dintre respondenți: „Școlile au cunoștințe destul de vagi referitoare la întocmirea PDI, neexistând prea multe și prea clare informații pe această temă, fiecare făcând după cum crede că este mai bine”.

Concluzia pe care o putem trage din toate aceste răspunsuri este că școlile implicate în această cercetare nu au decât sporadic și întâmplător cunoștințele și formarea necesară pentru elaborarea PDI.

2. *Ce rol concret are PDI în viața unității școlare?*

Un singur răspuns avizat, la obiect, a fost dat la întrebarea 2: „PDI-ul precizează viziunea școlii, misiunea ei, scopurile și obiectivele strategice urmărite în activitatea școlară. Pe baza PDI-ului se întocmesc planurile manageriale anuale și semestriale...” Totuși, respondentul ne atrage atenția că are probleme cu punerea în practică a PDI-ului: „...dacă nu există resursele materiale

necesare, cum pot fi atinse unele din scopurile propuse în PDI?” Un respondent se hazardează să dea și un procent privitor la importanța actuală a PDI: „În viața școlii acum are o importanță de 50%.” Îngrijorătoare sunt răspunsurile lozincarde: PDI este ”farul care călăuzește întreaga activitate a școlii...” sau „...este busola întregului organism...”, dar nu ni ne furnizează detalii, nimic concret, ceea ce ne face să tragem concluzia că avem de-a face cu răspunsuri formale primite de la directori care nu știu cum se elaborează un PDI și ce rol ar trebui să joace în viața școlii.

Am mai întâlnit o situație în care răspunsul părea oarecum pertinent: „Având la bază PDI putem elabora planuri anuale de dezvoltare școlară în vederea sprijinirii elevilor mai puțin motivați și mai puțin sprijiniți de familie, în vederea ameliorării rezultatelor școlare și pentru combaterea abandonului școlar în rândul elevilor rromi”. Din păcate, atunci când am solicitat aceste planuri directorul nu le-a putut prezenta.

Concluzia e că cvasitotalitatea directorilor intervievați nu au cunoștințele necesare pentru elaborarea și punerea în practică a PDI, cu toate că la întrebarea 1 aproape jumătate dintre ei au declarat contrariul.

### *3. În ce măsură gradul actual de descentralizare sprijină acest rol?*

Majoritatea respondenților (12) consideră că gradul actual de descentralizare sprijină rolul pe care îl are PDI în viața unității școlare, în timp ce 6 respondenți cred că acesta sprijină într-o oarecare măsură rolul respectiv, unul dintre cei intervievați își susține această poziție cu următorul argument: gradul actual de descentralizare „...nu asigură pe deplin libertatea de acțiune a școlii”. Alt respondent se hazardează să dea și măsura procentuală a acestui sprijin (30%), iar un altul punctează fără să argumenteze: „Sprijin este prea mult spus, pentru că actualul grad de descentralizare frânează uneori, derularea în bune condiții a PDI”. Cel mai bine a surprins situația un alt respondent: „Gradul actual de descentralizare nu sprijină în momentul actual în mare măsură, de abia atunci când se va trece la descentralizarea prevăzută în Legea Educației (din 2011 – n.n.) și anume începând cu anul viitor va putea veni în sprijinul școlii și al directorului”.

Concluzia este că majoritatea respondenților nu apreciază corect gradul actual de descentralizare educației - e vorba de situația de până la intrarea în vigoare a noii legi a educației (2011) -, nici impactul acestuia asupra punerii în practică a PDI, iar cauzele principale ale acestei stări le putem căuta în direcția formării precare/absenței formării personalului de conducere și a lipsei de practică într-un mediu descentralizat.

#### *4. Pun școlile PDI în practică sau acesta rămâne doar la stadiul de proiect pe hârtie?*

Majoritatea respondenților (11) susțin că școlile pun PDI în practică. Două răspunsuri ceva mai elaborate arată că în unele școli chiar se întâmplă acest lucru într-o manieră profesionistă: „PDI este pus în practică în școala noastră. Întocmit pe o perioadă de 4 ani, susține schimbările ce vor urma în școală și va fi un important instrument de monitorizare a rezultatelor așteptate” și: „PDI-ul este pus în practică, Planul operațional este urmărit permanent, revizuit, analizat, modificat, îmbunătățit”. Totuși, un număr destul de mare de respondenți (6) declară că PDI rămâne doar la stadiul de proiect pe hârtie, ceea ce ridică semne de întrebare serioase asupra implementării acestui document în multe școli din sistem. Iată o mostră de răspuns din această categorie: „În general PDI-ul rămâne ceva teoretic, un document obligatoriu în cazul inspecțiilor școlare, transpunerea în practică fiind greu de realizat în jaful și haosul care guvernează România”. Mai dăm un exemplu pentru a putea extrage și o serie de cauze ale acestei situații: „PDI propus de mine a fost realizat în plan material doar cu resurse proprii, restul deocamdată sunt doar la stadiul de promisiuni din partea Primăriei, ceea ce a depins de noi am reușit să realizăm”. Acești respondenți enumeră printre cauzele datorită cărora PDI-ul nu este pus în practică: corupția, anomia și dezinteresul factorilor politici locali.

În eșantion am identificat două școli care, potrivit datelor, reușesc să pună în practică PDI-ul - nu cunoaștem care este acuratețea acestui document - și șase școli în care PDI-ul este un document elaborat doar pentru uzul inspectorilor.

#### *5. Ce dificultăți întâmpină școlile la punerea în practică a PDI?*

Respondenții apreciază că dificultățile întâmpinate de școli la punerea în practică a PDI țin, în primul rând, de asigurarea necorespunzătoare de către stat a resurselor financiare, materiale și umane (10 menționări). Iată ce scrie un respondent privitor la resursele umane: „Este binecunoscut faptul că suntem în cădere liberă în privința calității actului educațional, a cadrelor didactice, iar școlile sunt obligate să lucreze la standarde europene cu dascăli slab pregătiți, modest retribuiți, aspecte care bulversează procesul educațional. Ori, o instituție are nevoie de o anumită stabilitate și profesioniști ca să ofere servicii educaționale de calitate”. Urmează la distanță, cu doar 3 menționări, dificultățile din relațiile cu părinții care, spun respondenții, se datoresc lipsei dialogului, slabei participări și implicării a acestora și insuficienței pregătiri pentru „meseria de părinte”. Această „distanță” între prima și a doua categorie de dificultăți ne sugerează că respondenții consideră mult mai importante și mai presante dificultățile induse finanțarea insuficientă și de calitatea slabă a resursei umane. Apoi câte 2 menționări au:

- elaborarea necorespunzătoare a PDI;
- dificultățile în relația cu autoritățile locale;
- cadrul legislativ destul de ambiguu și în continuă schimbare.

Alte dificultăți semnalate:

- atitudinea unora dintre ”actorii” cu rol în transpunerea practică a PDI;
- elevii și părinții rromi plecați în străinătate;
- reticența unor cadre didactice în desfășurarea activităților;
- rezistența la schimbare și mentalitatea unor cadre didactice;
- încadrarea făcută de ISJ;
- lipsa de implicare, pasivitatea personalului didactic;
- personalul școlii știe cine trebuie să pună în practică PDI-ul;
- personal nemotivat;
- insuficienta colaborare cu comunitatea.

Concluzia este că punerea în practică a PDI este afectată de o paletă largă de dificultăți, ceea ce ridică mari semne de întrebare asupra reușitei acestui demers, iar factorii care au cel mai mare impact negativ asupra lui sunt insuficiența resurselor financiare și materiale alocate de stat pentru

educație, precum și cu calitatea slabă a resursei umane, ceea ce înseamnă că formarea inițială și continuă sunt deficitare.

*6. Cine, cu ce frecvență, funcție de ce criterii și în raport cu ce documente oficiale monitorizează efectiv și evaluează PDI ca document școlar, punerea lui în practică și beneficiile rezultate din aceasta?*

După cum se poate vedea în continuare, există o diversitate de răspunsuri în ceea ce privește monitorizarea efectivă și evaluarea punerii în practică a PDI, ceea ce indică precaritatea acestui demers realizat în școlile respective. Consiliul de Administrație (8) și inspectorii școlari (6) se detașează din pluton, urmași de Comisia ARACIP (4), conducerea școlii (3), Comisia pentru asigurarea calității (3), Consiliul Profesoral (2), CEAC (2), Consiliul Local, Comisia diriginților, părinții și echipa de proiect (care elaborează PDI-ul n.n.) au câte o nominalizare.

Totuși, am identificat și un răspuns parțial satisfăcător, mai puțin ultima parte în care se spune că punerea în aplicare a PDI este monitorizată mai ales în cadrul inspecțiilor integrale, ceea ce este nerealist pentru că aceste inspecții au loc o dată la 5-10 ani, uneori mai rar: „După părerea mea, cred că primul organism obligat să monitorizeze punerea în practică a PDI-ului, este Consiliul de Administrație al școlii. În CA trebuie să se analizeze repetat, gradul de realizare a scopurilor propuse, cauzele nerealizării acestora și măsurile necesare a fi luate pentru eliminarea rămănelor în urmă. Tot în CA sunt evidențiate și beneficiile implementării lui. Monitorizarea PDI-ului este realizată apoi de reprezentanții inspectoratelor școlare, care, de regulă la început de an școlar, solicită în cadrul inspecțiilor de diferite feluri, PDI-ul ca document școlar și modul în care este întocmit. Punerea lui în aplicare este monitorizată mai ales în cadrul inspecțiilor integrale, generale”.

Doar patru respondenți au putut să ofere un răspuns care indică frecvența cu care se monitorizează efectiv și evaluează PDI-ul: o dată pe an (3) și semestrial (1). Aici singurul răspuns pertinent este „rapoarte semestriale”; „o dată pe an” este prea puțin, e tardiv și ineficient, iar „periodic” este prea vag și nu l-am luat în considerație.

Un singur respondent a indicat cine stabilește criteriile în funcție de care se monitorizează efectiv și evaluează PDI („ISJ”). Nu am găsit în răspunsuri nici un exemplu de criteriu, iată ce bine sintetizează situația un respondent: „Inspectoratul școlar, prin inspectorii școlari pentru implementarea descentralizării instituționale, ar trebui să verifice acest document, însă nu vin în teritoriu - nu control, nu monitorizare, nu punere în practică”.

Concluzia este că directorilor de școli nu le este clar cine, cu ce frecvență, funcție de ce criterii și în raport cu ce documente oficiale ar trebui să monitorizeze efectiv și să evalueze PDI, punerea lui în practică și nici nu cunosc beneficiile rezultate din acest proces.

#### 7. Cine și când oferă școlilor *feedback* în ceea ce privește PDI?

Răspunsurile la întrebarea privind *feedback*-ul oferit școlilor în privința PDI ne arată confuzia și lipsa de pregătire a directorilor în elaborarea și punerea în practică a PDI. Sigur că părinții (6) și elevii (6) ar trebui să aibă posibilitatea de a oferi *feedback*, dar ei se află la ieșirea din acest proces. Primii care ar trebui să ofere *feedback* sunt membrii CA și inspectorii care ar putea astfel să intervină pe parcursul procesului pentru a introduce corecții. Simptomatic e că echipa care a elaborat PDI-ul nu a fost nominalizată decât o singură dată, cu toate că membrii ei ar trebui să fie parte activă la implementare, monitorizare și revizuire, iar directorul care ar trebui să aibă un rol cheie în acest proces a fost nominalizat doar de două ori. Trei respondenți au răspuns sincer că nimeni nu oferă *feedback*. Doar 8 respondenți au încercat să indice când este oferit școlilor *feedback* în ceea ce privește PDI, dar 3 dintre ei au dat răspunsuri greșite și, per ansamblu, nu a existat nici un răspuns a cărui coerență și completitudine să fie mulțumitoare. Iată ce susține un respondent preocupat de această situație: „Răspunsul la această întrebare este acela că, actualmente nu există un organism care să ofere *feedback* în privința PDI-ului. Cred că ISE, ARACIP, ISJ-urile, ar putea asigura acest lucru. Pentru aceasta, ar trebui ca în aceste instituții să fie angajate persoane care să aibă în fișa postului aceste preocupări”.

#### 8. Cine ar putea să ajute școlile la elaborarea unui PDI de calitate?



Respondenții au identificat corect instituțiile care ar putea să ajute școlile la elaborarea unui PDI de calitate. Dintre aceste instituții se detașează ISJ (9) ISE și ARACIP (8), urmate de MECTS și CCD (3). Demnă de reținut de către de forurile competente este următoarea opinie emisă de către unul dintre respondenți: ”Eu cred că în etapa actuală, ARACIP și ISE, prin specialiștii pe care îi au, pot asigura asistența școlilor, eventual prin desfășurarea unor cursuri de formare, pentru elaborarea unor PDI-uri de calitate”.

#### 9. Cum ar putea să ajute ISE școlile la elaborarea unor PDI de calitate?

Cea mai importantă cale pe care ISE ar putea să ajute școlile la elaborarea unor PDI de calitate este formarea (10) urmată la distanță destul mare de furnizarea unor exemple de bune practici (7) și materiale ajutătoare (2). Alte căi nominalizate o singură dată:

- organizarea unor întruniri pe această temă;
- seminarii anuale de dezbatere pe această temă, oferind date statistice, indicatorii naționali de evoluție a educației în România, modele obiective de PDI-uri, astfel încât fundamentarea PDI să coreleze indicatorii naționali cu cei locali, pentru a face diferența;
- tehnici de realizare (a PDI – n.n.);
- corijare pe parcurs sau redirectionări derulate în timpul aplicării lor;
- intervenții în realizarea unor eventuale modificări;
- schimburile de păreri, în tematica respectivă;
- furnizarea legislației de profil;
- informare;
- să cunoască problemele existente;
- implementarea unor proiecte viabile;
- verificarea celor deja întocmite;
- oferirea de *feedback*.

Două opinii care subliniază rolul important jucat de ISE chiar și în condițiile de incertitudine legislativă de până acum: „I.S.E. a elaborat cartea în care am citit ceea ce ar trebui să cuprindă

PDI, în rest nu am citit nimic de specialitate”, adică nu există alte lucrări pe această temă (n.n.) și: „Ați ajutat deja prin indicațiile la obiect și recomandările aferente” (este vorba de consultanța în materie de PDI acordată în cadrul proiectului ZEP – n.n.).

*10. Există reglementări privind forma și conținutul PDI? Cui aparțin ele?*

Zece respondenți susțin cu argumente neconvingătoare - iată un exemplu: ”Există, dar sunt puțin cunoscute la nivelul instituțiilor școlare” - că există reglementări privind forma și conținutul PDI, patru spun că asemenea reglementări nu există și unul declară că nu știe. Cităm o opinie care ne lămurește situația *de facto*: „Prima luare de contact cu problematica PDI-ului, a fost pentru mine în anul 2005, atunci când am realizat un subproiect în cadrul Proiectului pentru Învățământul Rural. De atunci PDI-ul a rămas mereu în actualitate. Nu cunosc cu exactitate dacă există o reglementare legală privind forma și conținutul PDI-ului. În mod normal aceste reglementări ar trebui să și le asume ARACIP”.

Puțini respondenți se încumetă să nominalizeze o instituție căreia îi aparțin reglementările în materie de PDI, ei cred că acestea aparțin fie ARACIP-ului (5), fie MECTS (2) și există două opinii complet diferite: „Forma și conținutul PDI se poate găsi în ghidurile programelor accesate de școli: PHARE, ZEP, PIR, etc. și: „Reglementările aparțin... legii 87/2006, în PRAI și PLAI”.

*11. Ce importanță acordă actorii educaționali (profesori, directori, membri ai Consiliilor de Administrație, ISJ, autorități locale, autorități de finanțare) PDI ca document de proiectare strategică?*

Actorii educaționali despre care respondenții declară că acordă o importanță mare PDI ca document de proiectare strategică sunt următorii: directorii (7), membrii Consiliilor de Administrație și ISJ (5), profesorii (3), autoritățile locale și autoritățile de finanțare (1). Alte opinii demne de semnalat: „Părinții nu acordă PDI nici o importanță” și: ”Iau cunoștință de el când se prezintă în diverse consilii și atât”. Lămuritor în privința situației PDI este faptul că nici măcar jumătate dintre respondenți nu susțin că directorii de școli sau ISJ ar acorda o atenție mare

PDI, concluzia pe care o putem trage este că acesta rămâne în majoritatea școlilor din eșantion un document mort.

### *12. La ce servește concret, actualmente, PDI?*

La această întrebare am primit 15 răspunsuri, dintre acestea doar două sunt pertinente, dar incomplete: „În prezent PDI-ul ajută conducerea școlii în stabilirea unor scopuri precise în activitatea școlară, în realizarea planurilor manageriale anuale și semestriale și în realizarea unor proiecte, pentru care școala încearcă să obțină finanțări” și: „Este un document sintetic de proiectare a activității educative pe termen mediu”. Alte două răspunsuri recunosc deschis inutilitatea PDI în condițiile actuale: „De cele mai multe ori este privit ca încă o ”hârtie” care trebuie să fie făcută” și: „Consumul de hârtie”. Restul răspunsurilor sunt vagi, imprecise, de exemplu: „La activitatea desfășurată în general în școli” sau descriu situații care ar trebui să le dea de gândit factorilor responsabili din MECTS și ISJ-uri, iată o mostră: „PDI servește doar directorului pentru aș proiecta obiectivele anual”.

### *13. Cum poate deveni PDI un instrument al schimbării în bine a școlii românești?*

Cincisprezece directori din douăzeci au răspuns la întrebare. Am selectat mai jos răspunsurile la obiect:

- trecerea responsabilității și managementului școlii pe umerii Consiliului de Administrație și ai părinților;
- asigurarea unui parteneriat între toți factorii educaționali, începând de la elaborarea PDI ca instrument al schimbării, urmărirea implementării, măsurarea efectelor, gradul de realizare a obiectivelor;
- remunerarea cadrelor didactice;
- asigurarea resurselor materiale necesare punerii PDI-ului în practică;
- reglementari bine definite privind realizarea PDI-ului;

- schimbarea mentalității la nivelul actorilor educaționali care trebuie să fie mai întâi convinși în forul interior de necesitatea existenței PDI și aplicării practice a prevederilor lui;
- acordarea atenției cuvenite PDI-ului din partea tuturor actorilor implicați în actul educațional;
- buna cunoaștere a nevoilor și aspirațiilor elevilor și părinților;
- evaluarea corectă pe baza descriptorilor, PDI-ul e supus evaluării interne, cu plan de remediere și evaluării externe – vizita ARACIP;

#### *14. Ce relație de fond este între PDI și sporirea calității educației?*

La întrebarea privind relația de fond care există între PDI și sporirea calității educației au răspuns aproape toți directorii intervievați (18 din 19). Răspunsuri pertinente au fost cele patru citate mai jos:

- „Dacă școala urmărește niște obiective și niște ținte clare, adaptate atât la legislația în vigoare, dar și la realitățile școlii respective, realizează niște activități corespunzătoare acestora și le compară permanent cu rezultatele obținute, stabilind apoi măsuri de îmbunătățire în situațiile în care acestea sunt sub așteptări, atunci și calitatea educației va spori”.
- „Un PDI bine întocmit, pornind de la analiza de nevoi a comunității din care face parte școala și respectând standardele de alcătuire, având resursele materiale și umane necesare transpunerii lui în viață, ar reprezenta o bază sigură în creșterea calității actului educațional. Sigur că într-o școală bine dotată, rezultatele sunt cu mult mai bune decât în una fără aceste posibilități. De aceea decalajul oraș / sat se menține. Fără investiții majore în educație, acest decalaj se va menține și accentua. Cum să pot realiza un act educațional de calitate fără o sală de sport, fără o grădiniță cuprinzătoare pentru toți copiii și fără o sală de spectacole?! Și mai contează și răsplata onorabilă a muncii depuse”.
- „Considerăm că între PDI și sporirea calității educației există o relație strânsă deoarece un PDI bine structurat și croit pe realitățile specifice ale școlii care vizează îmbunătățirea sau

eliminarea punctelor slabe și ale amenințărilor contribuie cu certitudine la sporirea calității educației”.

- „Dacă indicatorii de realizare sunt urmăriți și mecanismele de monitorizare și evaluare funcționează, toate ar trebui să ducă la sporirea calității educației”.

Un singur respondent a făcut opinie separată și a răspuns că nu există nici o relație de fond între PDI și sporirea calității educației.

#### *15. Alte comentarii pe care doriți să le faceți...*

Doar nouă respondenți au dorit să facă alte comentarii și dintre acestea le-am selectat pe cele mai relevante care subliniază nevoile de formare, de materiale documentare și de finanțare, la care se adaugă incertitudinile legislative și administrative care au o influență negativă asupra școlilor.

- „PDI este un instrument de planificare a strategiei instituționale pe termen mediu și lung. Atât timp cât instituțiile școlare sunt supuse unei permanente incertitudini legislative și administrative nici un proiect de acest tip, oricât de bun ar fi, nu va putea influența major (doar temporar) evoluția instituției respective. Tot în această ordine de idei *proiectul* nu va putea coagula în jurul instituției respective factorii decizionali majori datorită deselor schimbări de natură legislativă, administrativă, managerială, personal didactic etc.”.
- „Trebuie puse la dispoziția echipelor manageriale documente de lucru utile, realizate de echipe de profesioniști în domeniu, finanțarea să respecte prevederile legale și să se facă pe unitate școlară cu PJ, astfel încât resursele financiare alocate să nu mai ajungă pe mâna unor primari și contabili incompetenți”.
- Aș dori să fiu implicată într-o formare ISE prin care așa cum realizează și ARACIP-ul să fie formată o echipă de experți PDI care să ajute școlile în realizarea PDI-ului”.
- „Este necesar să se asigure și o finanțare pe măsura obiectivelor educaționale ce se doresc a realiza o adevărată schimbare în bine”.
- „Problema este în cazul învățătorilor directori, care nu sunt degrevați de ore și trebuie să rezolve aceleași probleme ca și un coleg profesor-director...”

## 5. Rolul jucat de autoritățile locale în elaborarea și implementarea unor proiecte de dezvoltare instituțională de calitate

Descentralizarea învățământului preuniversitar de stat, ca proiect aflat în derulare, a stârnit numeroase polemici constituindu-se mai multe grupuri de opinii diferite. Procesul de descentralizare este privit din unghiuri diferite, de oameni și instituții diferite. O analiză a procesului ar permite a abordare pe două planuri:

- la nivel intrajudețean;
- la nivel local.

Dacă sub aspect teoretic, *descentralizarea* nu mai reprezintă o necunoscută și, în general persoanele implicate sunt bine informate, la nivel practic se constată existența unor inadvertențe, care nu fac altceva decât să îngreuneze derularea procesului de descentralizare. Aceste inadvertențe au creat mici conflicte tacite între reprezentanții ISJ și reprezentanții Consiliului Local (CL) și Consiliului Județean (CJ). Este vorba de disonanța de opinii între aceștia. Reprezentanții CL și CJ sunt foarte încântați că vor face parte din puterea de decizie a școlii, ba mai mult le convine de minune ideea de a avea o pondere însemnată în procesul de angajare a personalului didactic, considerând că le revine și sarcina de a tăia orele și de a sancționa salarial, acolo unde este cazul. Ei își motivează acest „drept” prin faptul că, odată ce bugetul școlii va fi în subordinea lor este normal să treacă la aplicarea unor sancțiuni, acolo unde este cazul. În acest punct intervine nemulțumirea reprezentanților școlii, care consideră că cei din CL și CJ nu au abilitățile și pregătirea necesară de a aplica sancțiuni și, mai mult de a participa în mod direct la angajarea personalului didactic. Un prim *aspect negativ* îl reprezintă existența acestor neînțelegeri între reprezentanții ISJ, CL și CJ, care în unele situații merge până la lipsa totală de comunicare între reprezentanții menționați.

Pe plan local s-a putut constata entuziasmul părților implicate, în ceea ce privește procesul de descentralizare. În cadrul tuturor școlilor există părerea unanimă conform căreia transferul decizional de la nivel central la nivel local, unul din aspectele procesului de descentralizare este binevenit, întrucât *„fiecare, în casa lui știe cel mai bine ce să facă pentru a-i fi bine, ce nevoi are, cum pot fi ele rezolvate, de cați bani are nevoie....”*. În general, reprezentanții CL, CJ și

reprezentanții școlilor (directori, cadre didactice) sunt optimiști în ceea ce înseamnă descentralizarea, dar au rezerve în ceea ce privește fondurile. Există o notă de scepticism în ceea ce privește alocarea de fonduri și, în general, se merge pe ideea că descentralizare fără bani nu există. În cadrul școlilor s-a putut constata că personalul didactic a fost bine informat de către conducere despre ceea ce înseamnă descentralizare. Același lucru se poate spune și despre reprezentanții CL și CL. Sub aspect teoretic, persoanele implicate au o bază solidă de informații. Există, de asemenea, o foarte bună relație de comunicare, la nivel local, între instituțiile implicate, ceea ce nu se întâmplă la nivel intrajudețean.

Pornind de la nivelul inspectoratului școlar județean și continuând cu consiliile locale, echipele au constatat că există o cunoaștere bună a strategiei de descentralizare. Totodată, participarea și implicarea civică în procesele privind sporirea autonomiei școlii sunt demne de remarcat, cele mai multe exprimări, dar și dovezi ale acțiunilor ne conduc la concluzia că procesul de descentralizare a învățământului poate fi un succes.

Volumul mare de întrebări, dar și de observații critice, venite atât de la nivelul inspectoratelor școlare județene, al autorităților locale cât și al personalului din școli dovedesc o preocupare reală, interes și implicare în activitățile de elaborare a politicilor publice, de luare a deciziilor și de optimizare a activităților din școli. O altă atitudine, de conformism, neimplicare, pasivitate și dorință de conservare a situației existente a fost regăsită, cu mai mică intensitate, ce-i drept, în unele școli. Această atitudine este însoțită și de lipsa de informare, de teama profesorilor că descentralizarea îi va conduce la pierderea posturilor. În unitățile în care am găsit această dominantă, există și o cultură organizațională centrată pe autoritate și ierarhie, în care directorul ia aproape toate deciziile din școală, manifestându-se o slabă implicare a părinților și elevilor, a personalului școlii în luarea deciziilor și gestiunea resurselor.

Structura personalului didactic influențează calitatea actului educațional ca și gradul lor de înțelegere, acceptare și implicare în procesul descentralizării (cadre didactice necalificate, navetiști temători față de problema titularizării, salarizării diferențiate etc.). Cadrele didactice manifestă teamă de schimbare, atât din punct de vedere al pierderii catedrelor, cât și din punct de vedere al pierderii/scăderii salariilor. Unii dintre ei nu sunt dispuși la efort suplimentar, iar

proporția celor cu inițiativă este mică. În unele situații, membrii consiliului de administrație nu își cunosc atribuțiile, ideea de a dori autonomie și de a lua decizii și a-și asuma responsabilități fiind total străină de comportamentul lor curent. Se simte o lipsă a deprinderii de implicare a membrilor consiliilor de administrație, ceea ce determină necesitatea organizării unor programe de formare.

Demn de menționat este faptul că mulți primari, inclusiv din orașele mici și comune, au cunoștințe solide privind tehnicile de programare bugetară, au cunoștințe și informații aprofundate despre proiectul de descentralizare a învățământului. În unele consilii locale există preocupare și activitate susținută privind proiectele și programele educaționale, cu finanțare internă sau externă. Susținerea financiară a școlii reprezintă o prioritate pentru consiliul local, bugetul destinat educației reprezentând, în general, între 30-40% din totalul bugetului local

### **5.1. Consiliul Local și Primarul**

În urma discuțiilor purtate s-a desprins concluzia că există situații în care primăria poate influența independența financiară a școlilor și că, uneori, consiliul local tinde să adopte poziția decidentului absolut în ceea ce privește școala. Acest lucru este permis de cadrul juridic confuz, uneori, restrictiv alteori. Actele normative nu permit directorului să-și exercite competențele de administrare a fondurilor alocate conform priorităților școlii. Prevederile legale se respectă doar formal în această privință. De aceea, descentralizarea este privită, în acest moment, ca o formă fără fond.

Implicarea reprezentantului consiliului local sau al primarului în activitatea Consiliului de Administrație este uneori formală; există consilii de administrație în care nu există acești reprezentanți sau dacă sunt numiți participă sporadic la ședințele Consiliului de Administrație. Acest lucru este determinat de lipsa unei motivații de reprezentare și participare (s-a solicitat în multe rânduri plata acestora) sau de lipsa unor sancțiuni, exceptând înlocuirea după 3 absentări. Totuși, nici această măsură nu pare a fi cea mai eficientă pentru că generează dese schimbări ale compoziției acestui organism. Prezența reprezentantului primarului este considerată, însă o garanție pentru rezolvarea mai rapidă a problemelor școlii.



Consiliile Locale se lovesc de obstacole de natură materială: lipsa banilor și starea bazei materiale din școli. Prevederi legale complicate în privința echilibrării bugetelor generează consiliilor locale greutăți, atâta vreme cât descentralizarea deciziei nu a fost urmată de descentralizarea resursei financiare.

Consiliile Locale consideră că există o lipsă de comunicare cu unele Inspectorate Școlare Județene, mergând de la interpretarea confuză a legii până la aplicarea ei în mod arbitrar, spre exemplu, în cazul numirii unor directori. Tot consiliile locale reclamă lipsa unor programe comune de formare pentru directori, profesori, primari, reprezentanți ai consiliului local, etc. O atenție deosebită va trebui acordată abordării descentralizării din perspectiva teritorială și delimitării responsabilităților locale și județene în administrarea școlilor.

## **5.2. Directorul de școală**

Într-un sistem de învățământ de stat, parțial descentralizat, școala nu este pregătită pentru autonomie financiară, neavând directori manageri. Unii directori de școală nu manifestă o implicare managerială serioasă; pe de o parte, din lipsa unor aptitudini manageriale dobândite, pe de altă parte dintr-o insuficientă formare profesională în managementul educațional. Selecția și promovarea ca director de școală doar pentru că este un profesor foarte bun, nu are totdeauna legătură cu capacitatea de a administra și conduce școala în mod eficient. Cursurile de management pentru directorii de școli nu au acoperit, până în prezent, suficient de bine aspectele care țin de managementul financiar în contextul descentralizării; ideea de a se descurca cu noile competențe de management financiar sau fără îndrumarea ISJ-ului sperie directorii, ceea ce determină și o prezentare redusă a acestora la concursul de ocupare a postului. De altfel, ideea formării personalului implicat – de la toate nivelele de autoritate – a fost un *leit-motiv* al tuturor discuțiilor purtate. „Actorii“ chemați să se desfășoare s-au plâns, în repetate rânduri, de lipsa de informare, de lipsa de comunicare instituționalizată sau de ineficiența comunicării, ca și de lipsa formării pentru schimbările care au loc.

Politica de personal nu este încă un instrument la îndemâna directorului. Selectarea, angajarea, salarizarea și normarea sunt rigid stabilite prin lege iar școala nu poate stimula profesorii care au performanțe, iar comunitățile locale și reprezentanții administrației locale sunt excluși complet de

la actul de decizie în acest domeniu. De altfel, și CDS-ul se stabilește încă în funcție de resursele umane, ținându-se cont de normele didactice și mai puțin de ceea ce doresc elevii să studieze sau de nevoile forței de muncă locale.

Problema resurselor umane din învățământ, este un element delicat al procesului datorită faptului că aici intervin modificările cele mai dese. De altfel, și raționalizarea rețelei școlare este importantă, având în vedere că media europeană este de 20 de elevi la un profesor. Subiectul este cu atât mai delicat cu cât sprijinul cadrelor didactice pentru descentralizare este condiționat de interesele de grup, principalele probleme ridicate de acestea referindu-se la titularizare, salarizarea diferențiată, atribuțiile și autonomia directorilor.

### **5.3. Consiliul de Administrație**

În privința Consiliilor de Administrație, două probleme importante pot fi luate în discuție: una ar fi cea a structurii, cea de a doua a activității. Deși prevederile legale stabilesc compoziția și modul de numire/alegere a membrilor săi, iar regulamentul de funcționare este explicit, se pot întâlni o multitudine de situații: structură incompletă, incorectă, nestabilită printr-o decizie; deși există reprezentativitate a componentelor, aceștia nu participă întotdeauna la ședințe; ședințele se țin neritmic, câteodată chiar rar, iar elementele de formă ale proceselor verbale sunt cel puțin neglijate. Chiar dacă sunt reprezentate, unele categorii nu-și exprimă voința: sunt fie pasive fie nepregătite. Spre exemplu, există și părinți care se adresează direct ISJ-ului, pentru că nu întotdeauna reprezentantul lor exprimă ceea ce aceștia doresc, deoarece criteriile pe care a fost ales acesta din urmă nu au respectat metodologia. Agenții economici participă sporadic, mai ales la stabilirea planurilor de școlarizare pentru grupurile școlare. Problematika ședințelor Consiliilor de Administrație se concentrează în jurul proiectării, aprobării și execuției bugetului sau a salarizării personalului; destul de rar se discută alte probleme (de dezvoltare, de comunicare, ale elevilor etc.).

### **5.4. Alocarea fondurilor destinate școlii**

În procesul de alocare a fondurilor se simte influența factorului politic. Ca urmare, directorii de școli pot fi „împărțiți“ în 3 categorii: unii care se duc la primărie și solicită bugetul și nu li se dă conform dorințelor lor și sunt trimiși înapoi, refac bugetul până când se ajunge la nivelul la care

este acceptat de primărie; al doilea tip directorii care obțin bugetul solicitat fără să întâmpine greutăți și a treia categorie care își mențin propunerea, conform nevoilor școlii. Sunt cei mai de apreciat pentru că știu să-și motiveze și să-și argumenteze fundamentarea bugetului.

Consiliul Județean este privit ca o verigă intermediară care întârzie procesul de alocare a fondurilor financiare către școli. Se consideră ca fiind mult mai firesc ca banii să vină direct de la Ministerul Finanțelor, prin direcțiile județene la Consiliul Local și de aici la școli. Alocarea fondurilor de către consiliile locale nu se face utilizând criterii obiective; cel mai important criteriu fiind cel al limitei fondurilor pe care le pot obține. La nivelul multor consilii locale s-a iterat ideea adoptării unor reguli clare prin care să se păstreze destinația precisă a banilor alocați învățământului.

Finanțarea școlii este problema principală sesizată de toți reprezentanții autorităților implicate în procesul descentralizării, în special modalitatea și palierele de alocare a fondurilor, cât și formula de finanțare. Atât în procesul de alocare a fondurilor, cât și în cel al monitorizării și raportării este necesară crearea unui sistem de culegere, transmitere și prelucrare a datelor care să confere obiectivitate și siguranță. Baza de date ar urma să fie gestionată de comisiile locale de finanțare/județene în colaborare cu factorii răspunzători din unitățile de învățământ (directori, secretari, contabili). Procesul trebuie să se bazeze pe un program unic și o procedură unitară.

În cadrul proiectului am studiat și rolul jucat de autoritățile locale în elaborarea și implementarea unor proiecte de dezvoltare instituțională de calitate, în noul context creat de legea educației promulgată în 2011, care are impact și asupra elaborării și implementării PDI. Ne-a interesat ce importanță acordă actorii educaționali proveniți din rândurile autorităților locale acestor documente de proiectare strategică. De asemenea, am urmărit să identificăm modalitățile de creștere a capacității organismelor administrative locale în materie de proiectare strategică și asigurarea resurselor financiare și umane; crearea de semnificații ale PDI pentru conducători și comunitate; schimbarea opticii autorităților locale asupra PDI.

#### **5.5. Oportunitățile create de noul cadru legislativ:**

- dezvoltarea unei autonomii reale a școlii;

- responsabilizarea membrilor consiliilor de administrație față de nevoile reale ale școlii;
- recrutarea și motivarea resurselor umane în mod mai eficient, însoțite de un proces de stabilizare a cadrelor didactice;
- implicarea comunității în bunul mers al școlii și plasarea școlii pe un loc important în cadrul Planului de dezvoltare al consiliului local;
- acordarea de asistență în implementarea măsurilor de descentralizare astfel încât eventualele „derapaje“ să poată fi controlate și remediate în timp scurt;
- dezvoltarea de parteneriate active: școală-comunitate-autoritate locală;
- pregătirea celor implicați în efortul de schimbare a mentalității și a percepției asupra actului de educație.
- descentralizarea asigură individualizare și flexibilitate;
- Consiliile Locale vor monitoriza (unele deja o fac) PDI, punerea lui în practică și beneficiile rezultate în urma aplicării lui;
- autoritățile locale vor oferi (unele deja o fac) școlilor *feedback* în ceea ce privește PDI;
- autoritățile locale și județene vor ajuta (unele deja o fac) școlile la elaborarea unui PDI de calitate.

#### **5.6. Riscurile semnalate de respondenți:**

- gradul actual de descentralizare va crea o dependență foarte mare a școlii de administrațiile locale;
- PDI propus de școli este realizat doar cu resurse proprii, implicarea Primăriei rămâne doar la stadiul de promisiuni;
- există unele dificultăți în relația școlii cu autoritățile locale;
- slaba finanțare a unității școlare;
- PDI va servi doar la întâlnirile tematice din cadrul Primăriei;
- PDI nu va deveni un instrument al schimbării în bine a școlii românești, deoarece există prea mulți „stăpâni”: MECTS, ISJ, Primărie; responsabilitatea se diluează, personalul nu mai știe din ce direcție vin banii, mesajele și controalele.
- implicarea factorului politic și interpretarea abuzivă a cadrului legal;

- finanțarea netransparentă, insuficientă și neritmică;
- insuficienta pregătire profesională/managerială;
- reticență și inerție la schimbare;
- lipsa unei motivări și a unei implicări active a factorilor decizionali;
- dificultăți în obținerea consensului.

Importanța acordată de multe autorități locale PDI ca document de proiectare strategică este minimă, în plus există o disproporție între atenția (foarte mare) acordată de director și ISJ Planului de Dezvoltare Instituțională și atenția (foarte mică) pe care o acordă ceilalți actori educaționali. De multe ori, personalul didactic, directorul, membrii Consiliilor de Administrație și ISJ acordă o importanță deosebită PDI ca document de proiectare strategică pe termen mediu (iar prin planurile operaționale anuale – pe termen scurt), în timp ce autoritățile locale și autoritățile de finanțare au un interes mai scăzut pentru sprijinirea atingerii țăintelor strategice stabilite în PDI.

Unii respondenți cred că PDI poate deveni un instrument al schimbării în bine a școlii românești prin schimbarea mentalității la nivelul actorilor educaționali, începând cu personalul didactic și autoritățile locale și de finanțare, care trebuie să fie mai întâi convinși în forul interior de necesitatea existenței PDI și aplicării practice a prevederilor acestuia. Acest demers va căpăta coerență și finalitate, cu condiția asigurării unei continuități temporale, independente de ”vremuri și oameni”, situație în care responsabilitatea și managementul școlii vor sta pe umerii Consiliului de Administrație și a părinților.

La toate nivelurile la care s-au aplicat instrumentele de cercetare, s-a evidențiat faptul că percepția descentralizării este ca un fapt necesar, inevitabil și benefic în perspectiva asigurării calității managementului școlii și educației furnizate de aceasta.

Cunoașterea problematicii, a legislației aferente, este diferită în funcție de gradul de implicare în conducerea unităților școlare. În majoritatea cazurilor, Consiliul Profesoral este slab informat și

din această cauză percepția riscurilor ce le implică procesul de descentralizare este mult atenuată sau în unele cazuri distorsionată sau prea optimistă în așteptări.

Se remarcă în unele unități școlare, oportunitatea „sanționării” activității directorului de către Consiliul de Administrație, cât și libertatea de a putea sancționa cadrele didactice care nu-și desfășoară activitatea într-un mod profesionist de către directorul școlii care ar trebui să fie președintele consiliului de administrație.

Făcând o comparație între unitățile școlare vizitate, se observa că în mediul rural și mediu urban, funcționarea unităților de învățământ în regim descentralizat este posibilă atât din punct de vedere al școlii, cât și al relației cu Consiliul Local și Primăria. La nivelul relației ISJ, CL, CJ s-a evidențiat funcționalitatea acesteia, prin rezolvarea pe baza analizei de nevoi a problemelor școlilor, în contextul specific al acestora.

## **6. Module de formare pentru inspectori de management, directori, personalul profesoral al CA al unității școlare**

### **6.1. Schiță de microprogram de formare (introdactivă) *in-service* centrată pe școală/zonă**

- **Titular** : cercet. pr. formator Tiberiu Marcian Mihail, Institutul de Științe ale Educației
- **Formatori asociați/invitați** : –
- **Grup-țintă** : inspector de Management, directori, personalul profesoral al CA al unității școlare
- **Tip**: proxemic ("față-în-față")
- **Durată completă**<sup>78</sup> : 40 h, în interval de 30 de zile, în repartizarea:
  - 4 h : lectură individuală comprehensivă a textului-suport și a scenariului de lucru proxemic (prelivate), în scopul familiarizării cu subiectul și cu formula de formare propusă
  - 24 h : derulare a două stagii (vinerea d.a. 4h și sâmbăta 8 h), în intervalul a 15 zile
  - 4 h : pregătire individuală pentru finalizarea programului
  - 8 h : definitivare, recapitulare-fixare, evaluare finală
- **Scop generic** : introducerea în planificarea rațională a activității școlare pe termen mediu

---

<sup>78</sup> discutarea preliminară a programului cu beneficiarul instituțional poate conduce la extensia modulelor

- **Necesitate și utilitate :**

Înscrisul cunoscut astăzi ca 'Proiectul/Planul de Dezvoltare Instituțională (a Școlii)' PDI(S), pe care îl vom denumi aici **Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare – PDIUS**, poate deveni "instrument al schimbării" dacă:

- **adoptarea** unui aparat **nomic debirocrațizant** și **practicarea de-concentrării** profesionale vor conferi școlii **autonomie organizațională consacrată instituțional**, cu nominalizarea PDIUS ca **reper proreformator** și cu operaționalizarea lui ca **interfață proactivă** a politicilor de resort cu așteptările de progres (reușita educațional-umană);
- trăsătura **PDIUS** de conținător și de propulsor al birocrăției "bune" va fi nu reanimată sau ranforsată din/în condiția lui actuală, ci **reconsiderată** din perspectiva principiului că **personalitatea instituțională** devine reprezentativă în sistem prin **relief organizațional**:
  - **strategic** – apgradarea noțional-modală a PDIUS și reevaluarea lui pe direcția guvernantei; -
  - tactic** – reorientarea procalitativă a PDIUS și propunerea lui ca sursă de responsabilitate;
  - **tehnic** – reconfigurarea PDIUS ca instrument de lucru și operaționalizarea lui proactivă.

Spre a contribui, ca "*outil*" managerial, la **schimbare**(a de fond), PDIUS trebuie să devină, din expozeu istoric, mărturie de *ethos* și dosar de date, **programul de guvernare a școlii**.

- **Obiective/rezultate așteptate :**

- condiționarea intelectual-profesională a responsabililor manageriali din CA al școlii pentru regândirea planului de dezvoltare a unității școlare din direcție organizațională
- elaborarea PDIUS ca program de guvernare a școlii
- îmbunătățirea activității manageriale în domeniul profesional

- **Competențe oferite :**

- competența-cheie<sup>79</sup> managerială de utilizare a principiilor guvernantei școlare (în temeiul analizei cost-efectivitate)
- competența managerială specifică<sup>80</sup> de reorientare a instrumentelor schimbării

- **Strategia de formare : Activități Intersectate (AI)**

**AI<sub>1</sub> = Activități Intensive:** • puneri în temă; • proiectare de sarcini de lucru în grup; • consultanță proxemică, evaluare, (eventual) *follow-up*;

---

<sup>79</sup> în accepția: capital uman și cultural personal, în chintesență **metodologică**, necesar managerializării eficiente a formării, înnoirii și dezvoltării profesionale - proprii și altere - și integrării ocupaționale și societale;

<sup>80</sup> în accepția: capital uman și cultural personal, în chintesență **metodologică**, necesar managerializării eficiente a arealului și a orizontului unui câmp de activitate profesională / evoluție societală

**AI<sub>2</sub> = Activități Interpersonale:** • rezolvare de sarcini de lucru în grup; • discuții și dezbateri edificante; • confruntare de miniproiecte/similar destinate evaluării finale;

**AI<sub>3</sub> = Activități Independente:** • lectura textului-suport și explorare de referințe • analiză-reflecție personală • sinteză și aplicare

• **Finalizare** : certificat de absolvire eliberat de Institutul de Științe ale Educației și de ISJ local, cu menționarea nivelului atins la fiecare dintre competențele propuse - constatată prin evaluare - și a numărului de credite afectate programului

• **Loc de derulare** : la școli, la CCD ale județelor contractante sau la sediul Institutului

• **Perioadă** : o lună calendaristică, în perioada din an convenită între contractant și ofertant (cu eventuală prelungire prin *follow-up*), cu **orarul** :

⇒ Stagiile I și II:

Vineri: 14.00-18.00; Sâmbătă: 9.00-13.00; 14.00-18.00 /comasare în trei zile

⇒ Stagiul final:

Vineri: 14.00-18.00; Sâmbătă: 9.00-13.00

⇒ Stagiul (eventual) de *follow-up*:

Vineri: 14.00-18.00; Sâmbătă: 9.00-13.00

• **Număr de participanți recomandat** : 21-24, din toate tipurile, profilele și gradele de școală

• **Regim** : programul este contra-cost (32 h), conform legilor în vigoare; pentru participanți, caracterul lui gratuit, cofinanțat sau integral contra-cost se stabilește de contractant

• **SECVENȚIALITATE** :

Considerăm formarea de profesionalizare în structura:

**SUBIECT** (de program) → **MODULE** (tematice de stagiul) → **TOPICE** (de sesiune)

**Subiect : Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare**

**Modulul I<sup>81</sup> : PDIUS – program de guvernare a școlii (12 h)**

**Scop specific**<sup>82</sup> : conturarea *design*-ului școlii actualizate și debirocratizate

▪ **(p.)** școala ca pachet de funcții<sup>83</sup> pentru reușită educațional-umană prin "gândire «altfel»"

---

<sup>81</sup> în acest program scurt, **modulul** coincide cu **stagiul**

<sup>82</sup> concretizând caracterul metodologic **hermeneutic** al demersului de **formare** (aici: managerială) și sugerând - prin acronim - orientarea **practică** a demersului, finalitățile **modulelor** se situează la palierele succesive: **preînțelegere (p.)**, **interpretare-înțelegere (i.)** și **formulare (f.)**



- (i.) guvernanta și adhocrația școlii în condiții de descentralizare - de-concentrare
- (f.) PDIUS ca "program de guvernare": instrument flexibil al guvernantei școlare

### **Topice :**

→ **sesiunea I** (4h) : scopul major al școlii – formarea pentru reușită educațional-umană  
- [organizarea grupului și a spațiului de formare]; managementul instituțional

- "miezul" curricular-formativ al planificării instituționale
- asigurarea și generarea calității în alternativă

**Descriptori :** analiza de opțiuni; asigurarea calității; generarea calității; logica formării

→ **sesiunea II** (4h) : școala – (în) structură piramidală sau reticulară?

- analiza de opțiuni (analiza cost-efectivitate) și planificarea instituțională
- 'paradigma instituționalistă' europeană: planificare și adhocrație
- instituționalitatea școlară și guvernanta

**Descriptori :** euro-*acquis*-ul; reticularul instituțional; transparență

→ **sesiunea III** (4h) : PDIUS ca instrument

- analiza de stare
- proiectul în... arierplan
- preteritiv-sintetic, indicativ-punctual și proiectiv-informativ în PDIUS.

**Descriptori :** "proiect"; "plan"; analiză de stare; etape ale planificării

### **Modulul II : "Miezul" organizațional al instituționalului (12 h)**

**Scop specific :** evidențierea relației de condiționare organizațional-instituțional

- (p.) inițiativă și responsabilitate organizațională pentru activitatea instituțională
- (i.) spiritul dimetic al planificării activității instituțional-școlare
- (f.) viitor și "viitori": resursele organizaționale cu implicare instituțională

### **Topice :**

→ **sesiunea I** (4h) : hermeneutica organizațional-instituțional-organizațional

- răspundere instituțională și responsabilitate organizațională
- risc și dezvoltare procalitativă
- operaționalizarea proactivă a planificării

---

<sup>83</sup> **funcțiile de:** formare, responsabilizare, reprezentare, socializare

**Descriptori** : răspundere (obligații) și responsabilitate (asumări); întâmpinarea și preluarea riscului; operaționalizare proactivă; fidelizare liderială

→ **sesiunea II** (4h) : memetic și dimetic în planificare

- limitele "modelului"

- dependență sau apartenență școlară?

- dezvoltarea prin înnoire și planificarea instituțională

**Descriptori** : consecvență; predictibilitate; meritocrație; dependență; apartenență

→ **sesiunea III** (4h) : planificarea "viitorilor" prin formare prealabilă

- analiza de parcurs

- expertiză - experiență și mediul de formare

- PDIUS ca ghid interactiv al viitorului proces de gândire

**Descriptori** : inițiativă; inovație; viitor și "viitori"

### **Modulul III. : Bune practici în construcția PDIUS (6 h + evaluare finală 2 h)**

**Scop specific** : marcarea megafuncțiilor proiectare-planificare-evaluare

- **(p.)** proiectarea de la previziune-profilare la desenarea *timing*-ului
- **(i.)** planificarea ca organizare-monitorizare
- **(f.)** evaluarea ca reanalizare-revizuire

#### **Topice :**

→ **sesiunea I** (4h) :

- profilarea

- timing (Ishikawa)

- prevederea monitorizării

**Descriptori** : cultura organizațională, sistem de valori; proiect; plan

→ **sesiunea II** (4h [2+2]) :

- analiza de impact

- evaluarea PDIUS prin decalogul contribuției lui la viața instituției<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> 1. Validitate (valoare de reprezentare)

2. Valabilitate (valoare de întrebuintare)

3. Dimensiune local-național-europeană motivantă

4. Regim – integrat și inițiator

5. APORT FUNCȚIONAL în (sub)sistemul educațional și în contextul social

6. APORT PROCALITATIV pe orizontala profesională și pe verticala teritorială

- [recapitulări; evaluare finală<sup>85</sup> 2 h]

**Descriptori :** mediul de lucru; analiza de impact

### **Bibliografie :**

- \*\*\* **Legea 1/2011**, Monitorul Oficial 18/2011
- **Buzărnescu, Șt.** (s.a. [1998]). Bovarismul instituțional și reforma românească. Timișoara, Ed. Augusta
- **Cornescu, Viorel ș.a.** (2004). Management – de la teorie la practică. București, Ed. Univ.
- **Carpinschi, A.; Carpinschi, G.** (f.a.). Instituționalismul, orientare tradițională în cunoașterea politică. Cf. [www.filozofie.3x.ro/.../II.%20INSTITUTIONALISMUL,%20ORIENTARE.pdf](http://www.filozofie.3x.ro/.../II.%20INSTITUTIONALISMUL,%20ORIENTARE.pdf)
- **Gyula, F.** (2004). Drept instituțional comunitar. Cluj-Napoca, Edit. Sfera Juridică
- **Mihail, T.M.** (2011). Planul de Dezvoltare Instituțională a Unității Școlare (PDIUS) în orizont proreformativ. În: Proiectul de Dezvoltare Instituțională a școlii – un instrument al schimbării. (coordonator P. Blendea). București, ISE, 2011 – *pre-print* [text de sprijin al microprogramului]
- **Neagu, I.** (2008). Perfecționarea sistemului de management la nivelul instituției publice din România în vederea alinierii la standardele europene (în perioada postaderare). Rezumatul tezei de doctorat. Sibiu, Univ. "Lucian Blaga" (cf. [doctorate.ulbsibiu.ro/obj/documents/rez-neagu.pdf](http://doctorate.ulbsibiu.ro/obj/documents/rez-neagu.pdf))

### **Modalitatea de evaluare :**

Evaluarea practică - evaluare proiectivă - este proprie programelor de formare ale autorului, având accentuat **caracter formativ**. Se derulează pentru **auto-/inter-/extra-/contraevaluare** ca:

- **evaluare introspectivă / instanțială** ("Cum este?"). Scop: conștientizarea gradului de implicare personală în formarea de profesionalizare.

- **evaluare retrospectivă / memorială** ("Cum a fost?"). Scop: constatarea relației dintre expertiza profesională existentă și cea propusă prin program.

---

7. Perspective de continuare individuală/echipieră sau în organizație/comunitate

8. Transferabilitatea rezultatelor și la alți utilizatori decât cei direcți

9. Viabilitate (valoare de argumentare)

10. Variabilitate (valoare de instituire)

<sup>85</sup> Obiectul evaluării îl constituie **competențele**. Modalitatea de evaluare este proprie programului.

- **evaluare retroactivă / recuperativă** ("Cum ar fi fost?"). Scop: evidențierea capacității de redimensionare optimizantă a expertizei modale și de conținut deținute.

- **evaluare prospectivă / predictivă** ("Cum ar/va fi?"). Scop: conturarea imaginii viitoarei prestații de conducere/formare.

**NOTĂ.** Eventualul *follow-up* se va negocia ca număr de ore și structură topică; el se va derula după cca. 30 de zile de la încheierea programului, pe baza unor micro-proiecte pe școală.

**BAZA ORGANIZAȚIONALĂ A INSTITUȚIONALULUI**  
- distincții și raporturi corespondente -

ORGANIZAȚIE	INSTITUȚIE
<b>I : principii</b>	
"miezul" <b>profesional</b> al instituției – cu implicare voluntară și facultativă	"coaja" <b>ocupatională</b> a organizației – cu participare necesară și obligatorie
facilități și constrângeri informale : organizare-stimulare / marginalizare	constrângeri și facilități formale : planificare, penalitate/(răs)plată
funcționalitate (flexibilizare) criteriată și interactivă ("motor", "activitate")	structuralitate (compartimentare) normată și procedurală ("șasiu", "așezământ" <sup>86</sup> )
apartenență la mediu (eumorfism)	dependență de cadru (izomorfism)
evoluție-modificare prin reglare (roluri, inițiativă, tactici)	stabilizare prin reglementare (statut, regulamente, strategii)
intraprenoriat <sup>87</sup> – management de proces	antreprenoriat – management de (sub)sistem
lideriat : tendință adhocratică (responsabilități, stil, turbulență, asumare de risc, putere reală)	manageriat : exigență birocratică (răspunderi, reguli, echilibru, stabilitate, autoritate formală)
<b>II : activități</b>	
utilizarea (procalitativă a) resurselor : - <b>umane</b> : dotare naturală, motivare, formare continuă, interrelaționare - <b>financiare</b> : valorificare - <b>fizice/materiale</b> : funcționalizare - <b>informaționale</b> : fructificare	asigurarea (prospectivă a) resurselor : : recrutare, angajare, poziționare, promovare, relocare, revocare : procurare, repartizare, realocare : achiziție, repartizare, mentenanță : stabilirea canalelor de comunicare
formarea și animarea climatului propriu (asociere)	consacrarea culturii paradigmatică (configurare)
susținerea dialogală a manageriatului formal reactiv și ponderat	încurajarea ierarhică a lideriatului informal proactiv și înnoitor/inovator

<sup>86</sup> considerăm aici sensul de 'formă de organizare' (de exemplu, 'școală'), nu și pe cel de 'norme juridice referitoare la relații sociale' (de exemplu, 'instituția căsătoriei')

<sup>87</sup> Termen lansat în anii '80 de americanii Gifford & Elizabeth Pinchot (creditat cu paternitatea fiind succesorul [Gifford Pinchot III](http://en.wikipedia.org/wiki/Intrapreneurship) – cf. [en.wikipedia.org/wiki/Intrapreneurship](http://en.wikipedia.org/wiki/Intrapreneurship)); privește 'initiatives in organizations to undertake something new, without being asked to do so'; agentul intraprenorial este 'a person [...] who takes direct responsibility for turning an idea into a profitable finished product through assertive risk-taking and innovation'. La noi, ideea este resuscitată recent de coach M. Stănescu (cf. [www.mihaistanescu.ro/2010/03/16/intraprenor-2/](http://www.mihaistanescu.ro/2010/03/16/intraprenor-2/)).

promovarea prin <i>marketing</i> a spiritului de echipă/grup (amprentă)	consolidarea prin <i>benchmarking</i> a spiritului de marcă/brand (egidă)
exercitarea diviziunii muncii pe orizontala profesională	înstituirea diviziunii muncii pe verticala managerială
înscrisura flexibilă în dinamica procesuală tranzacțională (tranzacțională)	înscrisura rituală în convenția sistemică departamentală
inițierea, dezbateră și aplicarea (variabiliste/alternativiste ale) deciziei	elaborarea, monitorizarea și controlul (constante/exclusive ale) deciziei
optimizarea demultiplicativă a activității prin generare progresivă de calitate (valori modificate)	continuarea dezvoltativă a activității prin asigurare constantă de mijloace (contracte, debușee, variante)

## 6.2. Modulul de formare: Planul de Dezvoltare Instituțională – elemente teoretice și practice, stagiul de formare pentru directorii de școli.

### Sesiunea 1

**Durață:** o oră și jumătate

#### Obiective:

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- vor fi informați asupra planului formării;
- vor ști care sunt așteptările pentru această formare;
- vor înțelege de ce elaborează școala un plan de dezvoltare.

#### Referințe și materiale necesare:

- Foliile 1 și 2
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

#### Sesiune în plen (20 minute): Prezentare generală

Formatorul se prezintă, le urează bun venit și invită participanții să se prezinte. Formatorul le oferă participanților informații de natură administrativă și va folosi F1.

#### Sesiune în plen (25 minute): Regulile grupului

Formatorul le va explica participanților că pentru bunul mers al activităților vor fi stabilite de grup împreună cu formatorul regulile de desfășurare a activității care vor fi scrise de formator pe o foaie și vor fi afișate pe toată durata desfășurării cursului, iar formabilii își asumă obligația de a respecta aceste reguli.

### **Sesiune în plen (45 minute): Planul formării**

Formatorul se referă pe scurt la planul formării și la importanța pe care o are frecventarea tuturor sesiunilor.

Formarea:

- va oferi directorilor posibilitatea să înțeleagă corect procesul de elaborare a PDI în școli, prin explicații, discuții și activități;
- va oferi directorilor posibilitatea să își împărtășească experiența și cunoștințele pentru a asigura o implementare eficientă a PDI în școli;
- va da posibilitatea directorilor să pună întrebări de clarificare, dacă nu înțeleg anumite chestiuni, pentru că ei au un rol vital în monitorizarea și revizuirea PDI.

Formatorul folosește F2 și va face următoarele precizări:

- Astăzi, când criza economică mondială face ravagii, anomaliile în ceea ce privește accesul la educația de calitate sau înmulțit datorită inegalităților între grupuri sociale, sexe, grupuri etnice, decalajelor între educația furnizată în mediul urban și mediul rural etc. Totuși, educația trebuie să contribuie la dezvoltarea individului astfel încât acesta să poată fi capabil să facă față situațiilor riscante.
- Până de curând, conducătorii școlilor nu au perceput ca fiind o prioritate planificarea și abordarea pe termen lung a viitorului școlii. Situația s-a schimbat complet din momentul în care conducătorii școlilor au primit responsabilitatea asupra bugetelor și resurselor proprii.
- Și în România, potrivit noii legi a educației intrată în vigoare în 2011, una dintre atribuțiile principale ale Consiliului de Administrație al școlii este aprobarea planului de dezvoltare instituțională „elaborat de directorul unității de învățământ” (art. 96, 7, b) formulare interpretabilă care poate fi o sursă de tensiuni și conflicte în cadrul școlilor. Din

punct de vedere managerial, un astfel de plan nu se elaborează de „sus în jos” pentru că e ineficient, oamenii nu se raliază la ceea ce vrea directorul, dovada, în nici o țară în care se elaborează un astfel de plan acesta nu este atribuit doar directorului, ci unor membri ai personalului școlii coordonați de director. Din punct de vedere legal, formularea respectivă poate constitui temeiul pe baza căruia unii membri ai personalului didactic pot refuza să participe la elaborarea PDI. Mai mult, între atribuțiile directorului enumerate în lege (vezi art. 96, 7) nu se regăsește elaborarea PDI.

- În sistem există și o oscilație terminologică: legea educației vorbește de „planul de dezvoltare instituțională”, iar ARACIP de „proiectul de dezvoltare instituțională”, ceea ce creează confuzie.
- Această măsură de legiferare a existenței PDI în școli are în vedere creșterea calității educației obligatorii, încurajarea utilizării unor mijloace potrivite pentru autoevaluare, promovarea echității și facilitarea accesului la educație prin asigurarea calității educației în toate școlile.

## **Sesiunea 2**

**Durată:** o oră și jumătate

**Obiective:**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- Vor înțelege de ce PDI este un document de lucru pentru școală.
- Vor ști să precizeze în ce constă procesul de proiectare a PDI.
- Vor cunoaște structura PDI.

**Referințe și materiale necesare:**

- Foliile 3, 4, 5, 6, 7
- Cartonaje pe care sunt desenate 4-5 specii de pești
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector

- Calculator

### **Sesiune în plen (40 minute)**

Formatorul va explica de ce PDI este un document de lucru pentru școală, arătând că el se bazează pe analiza nivelului actual de performanță, că în PDI se evaluează modul în care tendințele actuale și factorii care vor acționa în viitor pot avea un impact asupra școlii, se stabilesc priorități și ținte pentru ameliorarea activității viitoare a școlii și că are anexat un plan de acțiune anual.

Formatorul va preciza în ce constă procesul de proiectare a PDI: confirmarea etosului, culturii și scopurilor școlii, evaluarea poziției curente a școlii, punctele ei tari, zonele în care trebuie îmbunătățită calitatea învățării și predării, evaluarea factorilor care pot influența managementul și dezvoltarea școlii în următorii ani, o prognoză privind asigurarea resurselor și managementului, ce dorește școala să obțină într-un număr prestabilit de ani, exprimat prin ținte cuantificabile în ceea ce privește performanța viitoare, cum intenționează să obțină aceste realizări, când și cum va măsura progresul.

Formatorul va prezenta principalele elemente ale structurii PDI: etosul școlii, strategiile utilizate în cazul învățării, predării și evaluării, progresele realizate de elevi, calitatea managementului, structurilor și responsabilităților, calitatea predării, condițiile asigurate pentru dezvoltarea profesională a personalului, oferta curriculară și extracurriculară, oferta pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, strategiile pentru încurajarea frecventării școlii, comportamentului corespunzător și disciplinei, asigurarea unui mediu sănătos, legăturile școlii cu părinții și comunitatea, baza materială a școlii, situația financiară a școlii și resursele pentru perioada acoperită de PDI, măsura în care școala și-a atins țintele, provocările și oportunitățile care stau în fața școlii, o listă a țăintelor principale pentru perioada acoperită de PDI, rezultatele planificate și acțiunile care vor fi derulate pentru a obține aceste rezultate, pașii care trebuie făcuți pentru implementarea acestora și datele limită pentru finalizare, măsura în care CA s-a consultat cu elevii, părinții, personalul școlii și cu alte organizații la pregătirea PDI, condițiile în care CA, în cooperare cu directorul, monitorizează, revizuieste și evaluează modul în care progresează îndeplinirea PDI.



### **Activitate în grupuri (40 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unor cartonașe pe care sunt desenate 4-5 specii de pești. Fiecare grup va dezbate în ce ar trebui să conștie procesul de proiectare a PDI și va nota pe o foaie de panou propunerile lor. O persoană desemnată de grup va prezenta activitatea realizată. Formatorul va face aprecieri asupra activității grupurilor.

### **Sesiune în plen (10 minute)**

Formatorul trece în revistă activitatea desfășurată în grupuri și încurajează directorii să își compare punctele de vedere și să lămurească problemele apărute.

### **Sesiunea 3**

**Durată:** o oră și jumătate

#### **Obiective:**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- Vor cunoaște scopul PDI.
- Vor fi conștienți de beneficiile utilizării PDI.
- Vor ști care sunt etapele procesului de elaborare a PDI.

#### **Referințe și materiale necesare:**

- Foliile 8, 9, 10
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

### **Sesiune în plen (35 minute)**

Formatorul va folosi folia 8 și va arăta că scopul PDI este acela de a contribui la ameliorarea permanentă a calității învățării și predării printr-un proces de planificare continuă, regulată,

evaluare și revizuire. PDI se referă la: curriculum, etos, egalitatea șanselor, dezvoltarea personalului, comportament și baza materială.

Formatorul va folosi folia 9 și va sublinia că utilizarea PDI aduce școlii o serie de beneficii, cum sunt: stimulează eficacitatea școlii, asigură condițiile pe baza cărora toți cei implicați în procesul de planificare și punere în practică a PDI vor avea o înțelegere comună asupra politicilor, procedurilor și practicilor din școală, furnizează un mecanism pentru stabilirea priorităților și alocarea resurselor, asigură ameliorarea calității învățării și predării, asigură ameliorarea calității experiențelor elevilor și va servi la ridicarea standardelor atinse de elevi.

Formatorul va folosi folia 10 pentru a prezenta etapele procesului de elaborare a PDI: 1. configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii; 2. o evaluare a situației actuale (ce oferă școala în prezent) și identificarea zonelor în care trebuie aduse ameliorări; 3. stabilirea priorităților pentru acțiune și implementarea planului de dezvoltare; 4. stabilirea condițiilor pentru monitorizarea și revizuirea planului pe baza rezultatelor monitorizării anterioare.

#### **Activitate în grupuri (45 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unei metode specifice. Fiecare grup va dezbate beneficiile utilizării PDI și le va ierarhiza pe o foaie de panou.

#### **Sesiune în plen (10 minute)**

Formatorul trece în revistă activitatea desfășurată în grupuri și încurajează directorii să își compare punctele de vedere și să lămurească problemele apărute.

#### **Sesiunea 4**

**Durată:** o oră și jumătate

#### **Obiective:**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- vor înțelege necesitatea consultării și implicării personalului școlii în elaborarea PDI;
- vor înțelege necesitatea consultării elevilor școlii în elaborarea PDI.

### **Referințe și materiale necesare:**

- Foliile 11, 12
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

### **Sesiune în plen (30 minute)**

Formatorul le va explica formabililor ce înseamnă ca personalul școlii să aibă sentimentul de „proprietate” asupra procesului de elaborare a PDI și necesitatea ca acesta să fie implicat în toate etapele acestuia. Formatorul va arăta că accentul pus pe nivelul atins de elevi, pe progresele făcute de aceștia, pe experiența câpătată și pe modul în care ei lucrează la ore și în afara lor, contribuie la ameliorarea activității și la sporirea dragostei de învățatură. Formatorul le va explica că este nevoie ca personalul școlii să se implice în dezvoltarea profesională proprie și să fie pregătit, dacă este necesar, să își schimbe abordarea în ceea ce privește învățarea și predarea

Formatorul le va explica formabililor că pe parcursul procesului de elaborare a PDI este necesar ca echipa care realizează acest document să poarte discuții directe cu elevii și cu reprezentanții lor aleși în consiliul elevilor. De asemenea, pot fi organizate focus-grupuri pe anumite probleme și pot fi utilizate fișele de *feedback* și chestionarele cu opiniile elevilor în privința PDI.

### **Activitate în grupuri (45 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unei metode specifice. Fiecare grup va analiza necesitatea consultării și implicării personalului școlii și elevilor în elaborarea PDI și va propune noi modalități de consultare.

### **Sesiune în plen (15 minute)**

Formatorul trece în revistă activitatea desfășurată în grupuri și încurajează directorii să își compare punctele de vedere și să lămurească problemele apărute.

## **Sesiunea 5**

**Durată:** o oră și jumătate

### **Obiective:**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- Vor cunoaște configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii.
- Vor putea să facă evaluarea situației curente a școlii și să identifice zonele în care trebuie aduse îmbunătățiri.
- Vor fi capabili să facă analiza mediului intern al școlii.

### **Referințe și materiale necesare:**

- Foliile 13, 14,15,16, 17
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

### **Sesiune în plen (30 minute)**

Formatorul va prezenta prima etapă a procesului de elaborare a PDI: configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii. Formatorul explică faptul că PDI va începe cu o aserțiune clară asupra etosului școlii și va sublinia valorile și alte caracteristici distinctive ale școlii. Scopurile strategice ale școlii vor decurge din această aserțiune. Apoi formatorul va prezenta a doua etapă a procesului de elaborare a PDI: evaluarea situației actuale și identificarea zonelor în care trebuie aduse îmbunătățiri ca va consta în evaluarea critică constructivă a naturii și calității ofertei educaționale într-o multitudine de domenii, în special a standardelor atinse de elevi.

Formatorul va sublinia pașii necesari în analiza mediului intern al școlii: revizuirea performanței școlii prin centrarea pe eficacitatea ei în termenii învățării și a experiențelor elevilor, în acest context, CA va pune următoarele întrebări: Cum sunt performanțele noastre în comparație cu performanțele obținute de școli care operează în circumstanțe similare? Cum se prezintă performanțele noastre în comparație cu realizările școlii din anii anteriori? Există unele grupuri de elevi care se descurcă mai bine decât altele? Dacă da, de ce? Cum se prezintă performanțele

băieților în comparație cu cele ale fetelor? Alte date și performanțe care vor fi avute în vedere: analiza datelor statistice și altor date aflate la dispoziția școlii, nivelul atins de elevi la evaluările naționale, rezultatele obținute la teste și frecvența.

### **Activitate în grupuri (45 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unei metode specifice. Fiecare grup va analiza și va scrie pe foaie de panou propriile propuneri pentru pașii necesari în analiza mediului intern al școlii. O persoană desemnată de grup va prezenta activitatea realizată.

### **Sesiune în plen (15 minute)**

Formatorul trece în revistă activitatea desfășurată în grupuri și încurajează directorii să își compare punctele de vedere și să lămurească problemele apărute.

### **Sesiunea 6**

**Durată:** o oră și jumătate

#### **Obiective:**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- Vor fi capabili să facă o analiză a măsurii în care organizarea și managementul sprijină prioritățile școlii.
- Vor fi capabili să facă analiză a strategiilor pentru ameliorarea frecvenței, comportamentului corespunzător și disciplinei.
- Vor fi capabili să facă o analiză a strategiilor pentru promovarea educației pentru o viață sănătoasă.

#### **Referințe și materiale necesare:**

- Folia 18, 19, 20
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

### **Sesiune în plen (30 minute)**

Formatorul folosește folia 18 pentru a face o analiză a măsurii în care organizarea și managementul sprijină prioritățile școlii. El va sublinia că în cadrul acestei analize se va: examina distribuția responsabilităților, evalua încadrarea cu personal de predare și auxiliar, evalua absenteismul în cazul personalului didactic și auxiliar, gradul de potrivire între calificarea profesorilor și obiectele pe care le predau, evalua predarea la nivelul școlii, evalua contribuția personalului auxiliar, analiza dezvoltarea profesională a personalului didactic, precum și orice dovezi ale unor nevoi emergente, cum ar fi: ICT, nevoi speciale, schimbări curriculare etc. De asemenea, va fi analizată oferta extracurriculară.

Formatorul folosește folia 19 pentru a face o analiză a strategiilor pentru ameliorarea frecvenței, comportamentului corespunzător și disciplinei. El va sublinia că în cadrul acestei analize se va: examina situația frecvenței, comportamentul elevilor, stimularea comportamentului corespunzător și folosirea procedurilor disciplinare.

Formatorul folosește folia 20 pentru a face o analiză a strategiilor pentru promovarea educației pentru o viață sănătoasă. El va sublinia că în cadrul acestei analize se va: discuta despre alimentația echilibrată, efectele fumatului și consumului de droguri, educația fizică și sportul.

### **Activitate în grupuri (45 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unei metode specifice. Fiecare grup va argumenta oportunitatea/inoportunitatea prezenței elementelor într-unul din cele trei tipuri de analiză. Fiecare grup va nota pe o scrie pe foaie de panou concluziile dezbaterii și o persoană desemnată de grup va prezenta concluziile la care au ajuns.

### **Sesiune în plen (15 minute)**

Formatorul trece în revistă activitatea desfășurată în grupuri și încurajează directorii să își compare punctele de vedere și să lămurească problemele apărute.

### **Sesiunea 7**

**Durată:** o oră și jumătate

**Obiective:**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- Vor fi capabili să facă analiza proceselor care ajută elevii aibă realizări mai bune.
- Vor fi capabili să facă analiza mediului extern.

**Referințe și materiale necesare:**

- Foliile: 21, 22, 23
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

**Sesiune în plen (30 minute)**

Formatorul folosește foliile 21 și 22 pentru a face analiza proceselor care ajută elevii aibă realizări mai bune, în acest scop vor fi examinate: calitatea implicării elevilor în procesul de învățare, așteptările profesorilor, elevilor și părinților și modul în care acestea influențează natura și calitatea învățării și predării, eficacitatea *leadership*-ului și managementului în promovarea acțiunilor de îmbunătățite a învățării, eficacitatea școlii în promovarea dezvoltării personale și sociale a elevilor, inclusiv a stimei de sine și a încrederii în propriile forțe, gradul în care strategiile de învățare sunt adaptate la nevoile individuale ale elevilor, dacă și cum țin seamă profesorii de informațiile obținute la evaluări (în planificări, planuri de lecții etc.), modul în care sunt folosite temele pentru acasă ca mijloace de sprijinire a învățării, eficacitatea cu care învățarea independentă este promovată în școală, folosirea ICT pentru a ajuta învățarea și predarea, măsura în care școala are succes în atragerea părinților să sprijine învățarea, politica de dezvoltare a personalului și măsura în care ea asigură expertiza profesională la zi a profesorilor.

Formatorul folosește folia 23 pentru a face analiza mediului extern, în acest scop vor fi examinate: politica și prioritățile guvernului în materie de educație, politicile locale și impactul lor asupra școlii și schimbările la nivelul comunității locale (scăderea/creșterea populației, apariția/dispariția unor afaceri în zonă).

### **Activitate în grupuri (45 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unei metode specifice. Fiecare grup va analiza procesele care ajută elevii aibă realizări mai bune și mediul extern. Fiecare grup va nota pe o foaie de panou analizele realizate și o persoană desemnată de grup va prezenta concluziile la care au ajuns.

### **Sesiune în plen (15 minute)**

Formatorul trece în revistă activitatea desfășurată în grupuri și încurajează directorii să își compare punctele de vedere și să lămurească problemele apărute.

## **Sesiunea 8**

La sfârșitul sesiunii, participanții:

- Vor fi capabili să examineze modul în care sunt stabilite prioritățile pentru acțiune și implementarea PDI.
- Vor fi capabili să planifice implementarea PDI.

### **Referințe și materiale necesare:**

- Foliile: 24, 25, 26, 27
- Fișa: Evaluarea modulului
- Panou cu foi
- Markere
- Videoproiector
- Calculator

### **Sesiune în plen (30 minute)**

Formatorul folosește foliile 24 și 25 pentru a examina modul în care sunt stabilite prioritățile pentru acțiune și implementarea PDI, ceea ce presupune o identificare a punctelor tari și a zonelor care necesită ameliorări și stabilirea țintelor care trebuie să fie SMART.



Formatorul folosește folia 26 pentru a planifica implementarea PDI: elementele identificate ca fiind susceptibile de a fi incluse în procesul de dezvoltare, acțiunile care vor fi întreprinse pentru a realiza ameliorări, personalul care va fi implicat, resursele necesare, inclusiv cele ce țin de nevoile de dezvoltare a personalului, durata procesului, criteriile de apreciere a succesului care vor fi folosite pentru a evalua ameliorările, strategiile folosite pentru monitorizarea și evaluarea progreselor realizate.

Formatorul folosește folia 27 pentru a arăta care sunt elementele principale ale implementării, monitorizării și revizuirii PDI. El va sublinia că monitorizarea și revizuirea implementării planului de acțiune este cea mai importantă etapă. Odată ce planul a fost aprobat, e vital să existe mecanisme care urmăresc progresul. În general, se pot face raportări lunare, semestriale și anuale pe baza cărora directorul poate alerta CA în privința derapajelor mari în anumite activități sau dacă performanțele se schimbă dramatic în bine sau în rău.

### **Activitate în grupuri (40 minute)**

Formatorul împarte participanții în grupuri formate din 4-5 persoane cu ajutorul unei metode specifice. Fiecare grup va stabili prioritățile pentru acțiune și implementarea PDI. Fiecare grup va nota pe o foaie de panou prioritățile respective și o persoană desemnată de grup le va prezenta.

### **Sesiune în plen (30 minute)**

Evaluarea modulului pe baza fișei de evaluare. Această sesiune este menită să le dea directorilor ocazia de a ridica orice probleme privind PDI.

## **Fișa de evaluare a modulului**

Vă rugăm ca la întrebările 1, 3 și 7 să acordați un punctaj, folosind scala de notare de mai jos. La celelalte întrebări, doar răspundeți.

Scala de notare: F. bine = 1; Bine = 2; Satisfăcător = 3; Slab = 4; F. slab = 5

1. Cursul v-a ajutat să vă îmbunătățiți cunoștințele referitoare la PDI?

Punctaj:

2. Ce părți din modul /sesiuni v-au ajutat cel mai mult?

-

3. Materialele au fost folositoare?

Punctaj:

4. Enumerați materialele care au fost foarte importante:

-

-

-

-

5. Enumerați materialele care au fost nefolositoare:

-

-

-

-

6. Ce elemente organizatorice au avut cel mai puțin succes?

-

-

-

-

7. Cât de bine v-a pregătit cursul pentru a elabora un PDI de calitate?

Punctaj:

## Folii utilizate în cadrul modului

### Folia 1: Orarul și planul modulului

Ziua	9.00 – 10.30	10.50 – 12.20	12.40 – 14.10	14.30-16.00
Ziua 1	<p><b>S.1</b>  <b>Prezentare. Regulile grupului. Planul formării.</b></p> <p>De ce elaborează școala un plan de dezvoltare?</p>	<p><b>S.2</b>                      PDI - document de lucru pentru școală.                      În ce constă procesul de proiectare a PDI.                      Structura PDI.</p>	<p><b>S.3</b>                      Scopul PDI.                      Beneficiile utilizării PDI.                      Etapele procesului de elaborare a PDI.</p>	<p><b>S.4</b>                      Consultarea și implicarea personalului școlii în elaborarea PDI.                      Consultarea elevilor în elaborarea PDI.</p>
Ziua 2	<p><b>S.5</b>                      Configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii.                      Evaluarea situației curente a școlii.,                      Analiza mediului intern al școlii.</p>	<p><b>S.6</b>                      Analiza măsurii în care organizarea și managementul sprijină prioritățile școlii.                      Analiza strategiilor pentru ameliorarea frecvenței, comportamentului corespunzător și disciplinei.                      Analiza strategiilor pentru promovarea educației pentru o viață sănătoasă.</p>	<p><b>S.7</b>                      Analiza proceselor care ajută elevii aibă realizări mai bune.                      Analiza mediului extern.</p>	<p><b>S.8</b>                      Examinarea modul în care sunt stabilite prioritățile pentru acțiune și implementarea PDI.  <b>Planificarea implementării PDI.</b>  <b>Încheierea cursului: evaluare, feedback și comentarii.</b></p>

### Folia 2: De ce elaborăm un plan de dezvoltare a școlii?

- este o obligație legală, e prevăzut în legea educației;
- membrii CA să fie proactivi;

- pentru a ameliora modul în care învață elevii.

### **Folia 3: PDI - document de lucru pentru școală**

- se bazează pe analiza nivelului actual de performanță;
- evaluează modul în care tendințele actuale și factorii care vor acționa în viitor pot avea un impact asupra școlii;
- stabilește priorități și ținte pentru ameliorarea activității viitoare a școlii;
- PDI are anexat un plan de acțiune anual.

### **Folia 4: Procesul de proiectare**

- confirmarea etosului, culturii și scopurilor școlii;
- evaluarea poziției curente a școlii, punctele ei tari, zonele în care trebuie îmbunătățită calitatea învățării și predării;
- evaluarea factorilor care pot influența managementul și dezvoltarea școlii în următorii ani;
- o prognoză privind asigurarea resurselor și managementului;
- ce dorește școala să obțină într-un număr prestabilit de ani, exprimat prin ținte cuantificabile în ceea ce privește performanța viitoare;
- cum intenționează să obțină aceste realizări;
- când și cum va măsura progresul.

### **Folia 5: Structura PDI (1)**

- Prezentarea etosului școlii.
- Strategiile utilizate în cazul învățării, predării și evaluării.
- Progresele realizate de elevi.
- Calitatea managementului, structurilor și responsabilităților.
- Calitatea predării.
- Condițiile asigurate pentru dezvoltarea profesională a personalului.

### **Folia 6: Structura PDI (2)**

- Oferta curriculară și extracurriculară.
- Oferta pentru copiii cu nevoi educaționale speciale.

- Strategiile pentru încurajarea frecventării școlii, comportamentului corespunzător și disciplinei.
- Asigurarea unui mediu sănătos.
- Legăturile școlii cu părinții și comunitatea.
- Baza materială a școlii.
- Situația financiară a școlii și resursele pentru perioada acoperită de PDI.

### **Folia 7: Structura PDI (3)**

- Măsura în care școala și-a atins țintele.
- Provocările și oportunitățile care stau în fața școlii.
- O listă a țăintelor principale pentru perioada acoperită de PDI, rezultatele planificate și acțiunile care vor fi derulate pentru a obține aceste rezultate, pașii care trebuie făcuți pentru implementarea acestora și datele limită pentru finalizare.
- Măsura în care CA s-a consultat cu elevii, părinții, personalul școlii și cu alte organizații la pregătirea PDI.
- Condițiile în care CA, în cooperare cu directorul, monitorizează, revizuieste și evaluează modul în care progresează îndeplinirea PDI.

### **Folia 8: Scopul PDI**

- Să contribuie la ameliorarea permanentă a calității învățării și predării printr-un proces de planificare continuă, regulată, evaluare și revizuire.
- PDI se referă la: curriculum, etos, egalitatea șanselor, dezvoltarea personalului, comportamentul, baza materială.

### **Folia 9: Beneficiile utilizării PDI**

- Stimulează eficacitatea școlii.
- Asigură condițiile pe baza cărora toți cei implicați în procesul de planificare și punere în practică a PDI vor avea o înțelegere comună asupra politicilor, procedurilor și practicilor din școală.
- Furnizează un mecanism pentru stabilirea priorităților și alocarea resurselor.
- Asigură ameliorarea calității învățării și predării.

- Asigură ameliorarea calității experiențelor elevilor și va servi la ridicarea standardelor atinse de elevi.

#### **Folia 10: Etapele procesului de elaborare a PDI**

- 1. Configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii.
- 2. O evaluare a situației actuale (ce oferă școala în prezent) și identificarea zonelor în care trebuie aduse ameliorări.
- 3. Stabilirea priorităților pentru acțiune și implementarea planului de dezvoltare.
- 4. Stabilirea condițiilor pentru monitorizarea și revizuirea planului pe baza rezultatelor monitorizării anterioare.

#### **Folia 11: Consultarea și implicarea**

- Să înțeleagă procesul de planificare.
- Să aibă sentimentul de „proprietate” asupra procesului de planificare și să fie implicat în toate etapele acestuia.
- Să își dea seama că accentul pus pe nivelul atins de elevi, pe progresele făcute de aceștia, pe experiența câpătată și pe modul în care ei lucrează la ore și în afara lor, contribuie la ameliorarea activității și la sporirea dragostei de învățatură.
- Să se implice în dezvoltarea profesională proprie.
- Să fie pregătit, dacă este necesar, să își schimbe abordarea în ceea ce privește învățarea și predarea.

#### **Folia 12: Consultarea elevilor**

- Discuții directe cu elevii.
- Înființarea unui consiliu al elevilor.
- Focus-grupuri pe anumite probleme.
- Utilizarea fișelor de *feedback* și a chestionarelor

#### **Folia 13: 1. Configurarea etosului, culturii și scopurilor școlii**

- PDI va începe cu o aserțiune clară asupra etosului școlii și va sublinia valorile și alte caracteristici distinctive ale școlii.

- Scopurile strategice ale școlii vor decurge din această aserțiune.

**Folia 14: 2. Evaluarea situației actuale și identificarea zonelor în care trebuie aduse îmbunătățiri**

- Evaluarea critică constructivă a naturii și calității ofertei educaționale într-o multitudine de domenii, în special a standardelor atinse de elevi.

**Folia 15: Mediul intern (1)**

- Revizuire a performanței școlii prin centrarea pe eficacitatea ei în termenii învățării și a experiențelor elevilor.

**Folia 16: Mediul intern (2)**

CA va pune următoarele întrebări:

- Cum sunt performanțele noastre în comparație cu performanțele obținute de școli care operează în circumstanțe similare?
- Cum se prezintă performanțele noastre în comparație cu realizările școlii din anii anteriori?
- Există unele grupuri de elevi care se descurcă mai bine decât altele? Dacă da, de ce?
- Cum se prezintă performanțele băieților în comparație cu cele ale fetelor?

**Folia 17: Mediul intern (3)**

Alte date și performanțe care vor fi avute în vedere:

- Analiza datelor statistice și altor date aflate la dispoziția școlii.
- Nivelul atins de elevi la evaluările naționale.
- Rezultatele obținute la teste.
- Frecvența.

**Folia 18: Analiza măsurii în care organizarea și managementul sprijină prioritățile școlii**

- Examinarea distribuirii responsabilităților.
- Evaluarea încadrării cu personal de predare și auxiliar.
- Evaluarea absenteismului în cazul personalului didactic și auxiliar.

- Gradul de potrivire între calificarea profesorilor și obiectele pe care le predau.
- Evaluarea predării la nivelul școlii.
- Evaluarea contribuției personalului auxiliar.
- Analiza dezvoltării profesionale a personalului didactic.
- Orice dovezi ale unor nevoi emergente, cum ar fi: ICT, nevoi speciale, schimbări curriculare etc.
- Oferta extracurriculară.

**Folia 19: Analiza strategiilor pentru ameliorarea frecvenței, comportamentului corespunzător și disciplinei**

- Situația frecvenței.
- Comportamentul elevilor.
- Stimularea comportamentului corespunzător și folosirea procedurilor disciplinare

**Folia 20: Analiza strategiilor pentru promovarea educației pentru o viață sănătoasă**

- Alimentația echilibrată.
- Efectele fumatului și consumului de droguri.
- Educația fizică și sportul.

**Folia 21: Analiza proceselor care ajută elevii aibă realizări mai bune (1)**

- Calitatea implicării elevilor în procesul de învățare.
- așteptările profesorilor, elevilor și părinților și modul în care acestea influențează natura și calitatea învățării și predării.
- Eficacitatea *leadership*-ului și managementului în promovarea acțiunilor de îmbunătățite a învățării.
- Eficacitatea școlii în promovarea dezvoltării personale și sociale a elevilor, inclusiv a stimei de sine și a încrederii în propriile forțe.
- Gradul în care strategiile de învățare sunt adaptate la nevoile individuale ale elevilor.



## **Folia 22: Analiza proceselor care ajută elevii aibă realizări mai bune (2)**

- Dacă și cum țin seamă profesorii de informațiile obținute la evaluări (în planificări, planuri de lecții etc.).
- Modul în care sunt folosite temele pentru acasă ca mijloace de sprijinire a învățării.
- Eficacitatea cu care învățarea independentă este promovată în școală.
- Folosirea ICT pentru a ajuta învățarea și predarea.
- Măsura în care școala are succes în atragerea părinților să sprijine învățarea.
- Politica de dezvoltare a personalului și măsura în care ea asigură expertiza profesională la zi a profesorilor.

## **Folia 23: Mediul extern**

- Politica și prioritățile guvernului în materie de educație.
- Politicile locale și impactul lor asupra școlii.
- Schimbări la nivelul comunității locale: scăderea/creșterea populației, apariția/dispariția unor afaceri în zonă.

## **Folia 24: 3. Stabilirea priorităților pentru acțiune și implementarea PDI**

- Punctele tari și zonele care necesită ameliorări, identificate anterior.
- Zonele care necesită ameliorări, identificate pe parcursul ultimei inspecții.

## **Folia 25: Stabilirea țintelor**

- **SMART** (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time based).
- Specifice – să fie clar exprimate.
- Măsurabile – să furnizeze un rezultat care este cuantificabil.
- Să poată fi atinse – să fie rezonabile și realiste, dar să reprezinte, totuși, o provocare.
- Să fie relevante pentru valorile școlii și pentru prioritățile stabilite prin PDI.
- Să fie limitate în timp – să existe o dată limită până la care trebuie îndeplinite, puse în practică.

## **Folia 26: Planificarea implementării**

- Elementele identificate ca fiind susceptibile de a fi incluse în procesul de dezvoltare.

- Acțiunile care vor fi întreprinse pentru a realiza ameliorări.
- Personalul care va fi implicat.
- Resursele necesare, inclusiv cele ce țin de nevoile de dezvoltare a personalului.
- Durata procesului.
- Criteriile de apreciere a succesului care vor fi folosite pentru a evalua ameliorările.
- Strategiile folosite pentru monitorizarea și evaluarea progreselor realizate.

#### **Folia 27: 4. Implementarea, monitorizarea și revizuirea**

- Monitorizarea și revizuirea implementării planului de acțiune este cea mai importantă etapă.
- Odată ce planul a fost aprobat, e vital să existe mecanisme care urmăresc progresul.
- În general, se pot face raportări lunare, semestriale și anuale pe baza cărora directorul poate alerta CA în privința derapajelor mari în anumite activități sau dacă performanțele se schimbă dramatic în bine sau în rău.

### **7. Model alternativ de elaborare a Planului de Dezvoltare Instituțională**

Structura PDI în cazul nivelului actual de descentralizare a educației din România ar putea arăta astfel:

O scurtă prezentare a școlii și a etosului școlii.

Strategiile pentru:

- învățare, predare și evaluare;
- încurajarea frecventării școlii de către elevi, a comportamentului corespunzător și disciplinei.

Evaluarea următoarelor aspecte:

- natura și calitatea modului în care au progresat elevii în general, activitatea depusă de elevi și nivelul la care au ajuns;
- natura și calitatea managementului, structurilor și responsabilităților din școală;
- calitatea predării furnizată de școală;

- condițiile asigurate pentru dezvoltarea profesională a personalului;
- oferta curriculară și extracurriculară;
- oferta pentru copiii cu nevoi educaționale speciale;
- strategiile pentru încurajarea frecventării școlii, comportamentului corespunzător și disciplinei;
- asigurarea condițiilor de sănătate pentru elevi și personal;
- legăturile școlii cu părinții și comunitatea, inclusiv cu oamenii de afaceri și cu alte școli;
- baza materială a școlii;
- situația financiară a școlii și resursele pentru perioada acoperită de PDI;
- măsura în care școala și-a atins țintele principale/progresele realizate pentru atingerea acestor ținte.

O listă a provocărilor și oportunităților care stau în fața școlii.

O listă a țintelor principale pentru perioada acoperită de PDI, în ordinea priorităților, rezultatele planificate și acțiunile care vor fi derulate pentru a obține aceste rezultate, precum și pașii care trebuie făcuți pentru implementarea acestora și datele limită pentru finalizare. Atunci când sunt stabilite țintele principale, se va ține cont de resursele disponibile, inclusiv, resursele financiare.

Modalitățile utilizate de Consiliul de Administrație pentru a se consulta cu elevii, părinții, personalul școlii și cu alte organizații la pregătirea PDI.

Condițiile în care CA, în cooperare cu directorul, monitorizează, revizuieste și evaluează modul în care progresează îndeplinirea PDI.

Planul Managerial anual care va cuprinde: obiectivele, resursele utilizate pentru atingerea obiectivelor, termenele limită pentru îndeplinirea obiectivelor, persoanele responsabile, proceduri de *feedback* și revizuire.

## 8. Concluzii și recomandări

### 8.1 Concluzii

- Din interviurile și discuțiile informale cu directorii și personalul didactic, s-a evidențiat faptul că percepția descentralizării ca fapt necesar, inevitabil și benefic în perspectiva asigurării calității managementului școlii și educației furnizate de aceasta se impune tot mai mult.
- Cunoașterea problematicii, a legislației aferente, este diferită în funcție de gradul de implicare în conducerea unităților școlare. În majoritatea cazurilor, consiliul profesoral este slab informat și din această cauză percepția riscurilor ce le implică procesul de descentralizare este mult atenuată sau în unele cazuri distorsionată sau prea optimistă în așteptări.
- Se remarcă în unele unități școlare, oportunitatea „sanționării” activității directorului de către Consiliul de Administrație, cât și libertatea de a putea sancționa cadrele didactice care nu-și desfășoară activitatea într-un mod profesionist de către directorul școlii care ar trebui să fie președintele consiliului de administrație.
- Făcând o comparație între unitățile școlare vizitate, se observa că în mediul rural și mediu urban, funcționarea unităților de învățământ în regim descentralizat este posibilă atât din punct de vedere al școlii, cât și al relației cu Consiliul Local și Primăria.
- La nivelul relației ISJ, Consiliu Local, Consiliu Județean s-a evidențiat funcționalitatea acesteia, prin rezolvarea pe baza analizei de nevoi a problemelor școlilor, în contextul specific al acestora.
- În toate școlile din eșantion există Planul de Dezvoltare Instituțională, dar orizontul de timp la care se aplică nu este specificat. Elementele prevăzute se găsesc, în parte (misiune; ținte strategice; analiza de nevoi - destul de sumară). Lipsesc: viziunea, motivarea necesității, fezabilității și oportunității bazată pe o diagnoză complexă a comunității, indicatorii de realizare și mecanismele de evaluare și asigurare a calității. În Planul de Dezvoltare Instituțională nu există nici o referință la strategii europene, naționale, regionale sau locale.
- În majoritatea școlilor nu există dovezi ale atingerii țăintelor strategice, realizării obiectivelor propuse.

- De regulă, nu există diagnoza care să fundamenteze țintele strategice.
- În cele mai multe cazuri nu există referiri la Planul de Dezvoltare Instituțională anterior. Nu este demonstrată continuitatea dezvoltării instituționale.
- În multe școli nu există indicatori de realizare.
- De multe ori nu există Planul Managerial (planul de implementare).
- De regulă, nu există buget estimat pentru realizarea Planul de Dezvoltare Instituțională.
- Nu există decât în foarte puține școli dovezi ale îndeplinirii, parțiale măcar, a scopurilor din Planul Managerial și a obiectivelor din acesta.
- De multe ori, Planul Managerial prezentat nu are nici o legătură cu Planul de Dezvoltare Instituțională.
- În multe Planuri de Dezvoltare Instituțională nu sunt definite etape cu termene de finalizare.
- Adeseori ori nu există indicatori sau nu sunt formulați adecvat.
- Procesele de autoevaluare a școlii, planificarea acțiunilor, stabilirea țăintelor sunt elemente esențiale care intră în relație unele cu altele pe parcursul dezvoltării școlii, atunci când ea își propune ameliorarea activității. Dacă se respectă angajamentul Consiliului de Administrație și al personalului de a-l pune în aplicare, atunci Planul de Dezvoltare Instituțională poate avea un impact semnificativ asupra experiențelor școlare ale elevilor, calității învățării și predării, standardelor atinse de elevi. De asemenea, el poate îmbunătăți motivația și moralul personalului și etosul școlii.
- Beneficiile utilizării Planului de Dezvoltare Instituțională vor fi multiple și dintre ele enumerăm câteva mai importante: va stimula eficacitatea școlii și va asigura condițiile pe baza cărora toți cei implicați în procesul de planificare și punere în practică a PDI vor avea o înțelegere comună asupra politicilor, procedurilor și practicilor din școală, va furniza un mecanism pentru stabilirea priorităților și alocarea resurselor, va asigura ameliorarea calității învățării și predării, va asigura ameliorarea calității experiențelor elevilor și va servi la ridicarea standardelor atinse de elevi.
- Planul de Dezvoltare Instituțională va putea furniza un cadru pentru Consiliului de Administrație, director și personal pe baza căruia pot să monitorizeze și evalueze progresul școlii în comparație cu criteriile de succes stabilite, să ia decizii în cunoștință de cauză în chestiuni cum ar fi: cheltuielile, repartizarea resurselor și folosirea timpului de

muncă, să amalgameze deprinderile și talentele personalului într-o echipă cu performanțe superioare, să elaboreze obiective și ținte pentru director și profesori, să identifice priorități pentru dezvoltarea profesională a personalului, să informeze comunitatea școlară în ceea ce privește planurile școlii pentru viitorul apropiat.

## **8.2. Recomandări**

### **Set de propuneri privind modalitățile de îmbunătățire a elaborării și implementării PDI**

- Elaborarea unor măsuri pentru eliminarea dificultăților în relația școlii cu autoritățile locale.
- Eliminarea implicării factorului politic și interpretării abuzive a cadrului legal.
- Finanțare transparentă, suficientă și ritmică a unității școlare;
- Formarea inițială și continuă a inspectorilor și directorilor și formarea continuă a personalului didactic.
- Măsuri pentru eliminarea reticenței și inerției la schimbare.
- Măsuri pentru motivarea și implicarea factorilor decizionali.
- Măsuri pentru eliminarea dificultăților în obținerea consensului.
- MECTS, ISE și ARACIP vor colabora în vederea stabilirii unui format standard pentru Planul de Dezvoltare Instituțională care va fi utilizat de către toate școlile.
- Pilotarea într-o serie de școli din mediul rural și urban a noului format standard al Planului de Dezvoltare Instituțională timp de un an.
- După pilotare se va face revizuirea formatului Planului de Dezvoltare Instituțională, pe baza constatărilor din școli.
- Formarea directorilor va conține un modul dedicat Planului de Dezvoltare Instituțională.
- Formarea membrilor Consiliului de Administrație al școlii pentru a putea participa la elaborarea și implementarea Planului de Dezvoltare Instituțională.
- Formarea inspectorilor școlari va conține un modul dedicat Planului de Dezvoltare Instituțională.
- Alocarea către școli a resurselor necesare la elaborarea și implementarea Planului de Dezvoltare Instituțională.

- Distribuirea către școli a resurselor necesare la elaborarea și implementarea Planului de Dezvoltare Instituțională se va face pe baza unor criterii transparente.
- Planul de Dezvoltare Instituțională poate deveni un instrument al schimbării școlii românești, dacă se va face o repartiție echilibrată și transparentă a obligațiilor și responsabilităților între MECTS, ISJ, Primărie și școală.
- Completarea Planurilor de Dezvoltare Instituțională cu elemente privind motivarea necesității fezabilității și oportunității prin referire la indicatori și date concrete referitoare la elevi, părinți și comunitate; introducerea unor mecanisme de evaluare și asigurare a calității.
- O atenție sporită acordată analizei și utilizării rezultatelor diferitor activități în vederea argumentării nivelului de realizare a scopurilor / obiectivelor stabilite prin Planul de Dezvoltare Instituțională și Planului Managerial.
- Planul Managerial să aibă structura stabilită, inclusiv mecanisme de evaluare și revizuire.
- Mai multă concretețe în analize și în formularea Planului de Dezvoltare Instituțională și Planului Managerial, deoarece foarte multe formulări și descrieri se pot referi la orice școală din România.
- O delimitare mai clară a opțiunilor strategice de ținte și de modalitățile de realizare a țintelor strategice.
- Reducerea dimensiunilor Planului de Dezvoltare Instituțională și Planului Managerial, simplificarea și clarificarea structurii Planului de Dezvoltare Instituțională; de multe ori există un număr foarte mare de ținte, obiective și activități face dificilă (sau chiar imposibilă, având în vedere personalul școlii) monitorizarea și, mai ales, evaluarea impactului acțiunilor respective pentru realizarea celor propuse.

## Anexe

### Anexa 1: Descrierea proiectului de cercetare



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Str. Știrbei Vodă nr. 37, sector 1,

București 010102

Tel: 313.64.91; 3142783\*

Fax: 40/21/312.14.47

ROMÂNIA

#### Laboratorul: Consiliere și management educațional

#### Proiect de cercetare

2011

1. **Titlul proiectului:** Planul de dezvoltare instituțională (PDI) – un instrument al schimbării.

2. **Perioada de derulare:** 1 februarie 2011 – 31 decembrie 2011

3. **Echipa proiectului:**

Numele și prenumele, funcția	Rolul în proiect	Participare procentuală
Paul Blendea, cercetător științific principal III	Coordonator	100 %
Mircea Bădescu, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare	100%*
Ovidiu Mântăluță, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare	100%
Tiberiu Marcian Mihail, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare	100%
Viorica Pop, cercetător științific principal III	Membru în echipa de cercetare	10%
Nicolaie Neagu, asistent de cercetare II	Membru în echipa de cercetare	50%

\* **Notă:** Domnul cercetător Mircea Bădescu este detașat la Comisia Europeană.



#### 4. Analiza situației actuale/problematica cercetării și justificarea proiectului

Cercetătorii vor analiza modul de elaborare și implementare a PDI de către școli, rolul directorilor de școli și inspectorilor școlari în elaborarea și implementarea unor PDI de calitate, în noul context creat de legea educației promulgată în 2011 care are impact și asupra elaborării și implementării proiectului respectiv.

Proiectul va porni de la un set de întrebări fundamentale care privesc PDI:

- Au școlile *know how* pentru elaborarea PDI? Dacă da, conform căror criterii (standarde, termeni de referință) și în urma cărei pregătiri (formări)? Dacă nu, din ce cauză?
- Ce rol concret are PDI în viața unității școlare?
- În ce măsură gradul actual de descentralizare sprijină acest rol?
- Pun școlile PDI în practică sau acesta rămâne doar la stadiul de proiect pe hârtie?
- Ce dificultăți întâmpină școlile la punerea în practică a PDI?
- Cine, cu ce frecvență, funcție de ce criterii și în raport de ce înscrisuri monitorizează efectiv și evaluează PDI ca document școlar, punerea lui în practică și beneficiile rezultate din aceasta?
- Cine și când oferă școlilor *feedback* în ceea ce privește PDI?
- Cine ar putea să ajute școlile la elaborarea unui PDI de calitate?
- Cum ar putea să ajute ISE școlile la elaborarea unor PDI de calitate?
- Există reglementări privind forma și conținutul acestora? Cui aparțin ele?
- Ce importanță dau actorii educaționali - profesori, directori, membri CA, ISJ, autorități locale, autorități de finanțare acestor documente de proiectare strategică?
- La ce servește concret, actualmente, PDI?
- Cum poate deveni PDI un "instrument al schimbării"?
- Ce relație de fond este între PDI și sporirea calității educației?

#### Expectații

- Creșterea capacității organismelor administrative locale pentru proiectare strategică.
- Asigurarea resurselor financiare (comunitare) și umane (manageriale) pentru realizarea prevederilor PDI.
- Crearea de semnificații ale PDI pentru conducători, evaluatori, personal, comunitate.

- Schimbarea opticii asupra PDI și a structurii lui (document-bază cu anexe).

## 5. Obiectiv general

Obiectivul general al lucrării este de a crea semnificația administrativă pentru PDI, din punctul de vedere al școlii prin prezentarea unei propuneri metodologice care să fie transpusă în termeni legali (identitate, format, priorități, negociere, control, inspecție).

## 6. Obiective specifice

- să prezinte situația din sistem în ceea ce privește elaborarea și utilizarea PDI;
- să elaboreze o alternativă la actuala formă a PDI și să o propună în sistem;
- să elaboreze două module de formare destinate inspectorilor de management, directorilor și personalului didactic membru în CA.

## 7. Metodologia cercetării

Echipa de cercetători va utiliza instrumentele cercetării calitative, deoarece ne aflăm în faza de identificare a problemei și în proximitatea ei. Cercetarea calitativă se desfășoară pe un număr mai mic de respondenți și presupune o viziune mai profundă asupra problemei, de aceea cercetătorii vor recurge la întrebări de genul "De ce?", "Cum?" etc. Lucrurile care interesează cel mai mult în astfel de situații sunt atitudinea, opinia, nevoile și motivația respondentului. De asemenea, cercetătorii vor recurge la cercetare-documentare, cercetare-reflecție și cercetare-acțiune. Ei vor realiza interviuri *on line* în profunzime care au un singur respondent, în acest fel vor fi eliminate influențele prezente într-o discuție de grup. Cercetătorii vor căuta explicații privind motivațiile respondenților pentru că nu este suficient să se știe ce cred respondenții despre PDI, ce părere au despre noul context, ce schimbări simt că vor fi induse de noua lege a educației; este nevoie să se știe de ce se comportă directorii de școli, conducerea școlilor și inspectorii școlari așa cum se comportă față de PDI.

Eșantioanele mici, omogene vor oferi informații despre structurile motivaționale, făcând posibilă reducerea unui număr mare de factori comportamentali la câțiva factori motivatori importanți. Este necesar să se cunoască motivele acțiunilor, nevoile și imaginile subiective asociate situației actuale a PDI, pentru se putea înțelege modul în care se comportă directorii de școli și inspectorii în momentul elaborării, implementării și verificării PDI.

Cercetătorii implicați în proiect vor identifica și vor parcurge bibliografia relevantă pentru stabilirea reperelor conceptuale privind PDI. De asemenea, vor elabora un ghid de interviu în format electronic pentru directorii de școli. O preocupare constantă va fi reflecția asupra modelului în circulație și asupra posibilităților realiste de eficientizare a acestui tip de document. Se va urmări, în limita posibilităților/restricțiilor financiare existente, valorificarea în teritoriu a produselor de cercetare.

Cercetătorii vor:

- vor stabili grupurile țintă;
- vor elabora instrumentele de cercetare și de obținere a *feedback*-ului;
- vor realiza 15-20 de interviuri *on line* cu directori de școli;
- vor analiza un eșantion de 15-20 de PDI de la școli din mediul rural și urban, vor stabili relevanța și impactul lor asupra activității școlilor în care au fost elaborate.

#### **8. Populația investigată**

- 15-20 directori de școli;

#### **9. Activitățile proiectului**

- Activitatea nr. 1: elaborarea proiectului.
- Activitatea nr. 2: elaborarea instrumentelor de investigare.
- Activitatea nr. 3: documentare, analiza literaturii de specialitate relevante.
- Activitatea nr. 4: elaborarea raportului de cercetare.
- Activitatea nr. 5: elaborarea modulelor de formare.

## Calendarul activităților

Titlul activității	Ianuarie	Februarie	Martie	Aprilie	Mai	Iunie	Iulie	August	Septembrie	Octombrie	Noiembrie	Decembrie
<b>Activitatea nr. 1:</b> elaborarea proiectului		x										
<b>Activitatea nr. 2:</b> elaborarea instrumentelor de investigare			x	x								
<b>Activitatea nr. 3</b> Documentare, analiza literaturii de specialitate relevante					x	x	x	x				
<b>Activitatea nr. 4:</b> elaborarea raportului de cercetare									x	x	x	
<b>Activitatea nr. 5:</b> elaborarea modulelor de formare										x	x	x

### 10. Rezultate și produse ale proiectului:

- Raport scris elaborat pe baza analizei de tip calitativ a PDI.
- Două module de formare pentru inspectorii de management, directori și personalul didactic membru în CA.
- Un model alternativ de elaborare a PDI.

- Un set de propuneri pentru MECTS care vizează modalități de îmbunătățire a elaborării și implementării PDI.

### 11. Valorificarea rezultatelor cercetării:

Tipul activității	Modalitate de valorificare	Grup țintă	Rezultate așteptate	Indicatori de realizare
Elaborarea raportului de cercetare	Transmiterea raportului de cercetare către MECTS, ISJ-uri, școli și autorități locale	Factori interesați din MECTS, ISJ-uri, școli și autorități locale	Preluarea unor idei din raportul de cercetare de către factori interesați din MECTS, ISJ-uri, școli și autorități locale	Reacții explicite la raport din partea grupului țintă
Elaborarea modulelor de formare	Transmiterea modulelor de formare către școlile, ISJ și CCD interesate	Formatori din școli, ISJ și CCD	Includerea modulelor/secvențe din module în programele de formare pentru directori	Minim 4 preluări de module/secvențe din module în programele de formare
Elaborare de articole în publicațiile de specialitate	Publicare de articole	Cadre didactice, inspectori, directori, experți educaționali	Articole pregătite pentru publicare	Minim un articol publicat
Participarea la dezbateri, seminarii și mese rotunde	Prezentarea rezultatelor cercetării	Cadre didactice, inspectori, directori, experți educaționali	Sensibilizarea grupului țintă asupra problemelor pe care elaborarea și implementarea unor PDI de calitate le implică în activitatea managerială din învățământul preuniversitar	Minim 4 prezențe la dezbateri, seminarii și mese rotunde

## **12. Beneficiarii cercetării:**

- Ministerul Educației Cercetării, Tineretului și Sportului, structurile subordonate sau asociate acestuia (inspectorate școlare, unități școlare etc.).
- Personalul de conducere din inspectorate și școli.
- Formatori CCD sau alți formatori interesați.
- Autoritățile locale.

Coordonator al proiectului: Paul Blendea

Șef de Laborator: Speranța Țibu

Director ISE: Mihai Jigău

## Anexa 2. Ghid de interviu pentru directorii unităților de învățământ preuniversitar

Nr.	Întrebare	Observații
1	Au școlile cunoștințele necesare pentru elaborarea PDI? Dacă da, conform căror criterii (standarde, termeni de referință) și în urma cărei pregătiri (formări)? Dacă nu, din ce cauză?	Se vor face referiri la: practica curentă în privința elaborării PDI, materialele consultate pentru elaborarea PDI (ghiduri, metodologii, manuale etc.).
2	Ce rol concret are PDI în viața unității școlare?	Se va urmări dacă: sunt informați, știu/nu știu, îi/nu-i interesează (deoarece...)
3	În ce măsură gradul actual de descentralizare sprijină acest rol?	Se va urmări dacă se simt sprijiniți/nesprijiniți, încurajați/descurajați de gradul actual de descentralizare.
4	Pun școlile PDI în practică sau acesta rămâne doar la stadiul de proiect pe hârtie?	Se vor solicita date și elemente concrete privind punerea în practică a PDI.
5	Ce dificultăți întâmpină școlile la punerea în practică a PDI?	Se va urmări dacă există dificultăți legate de resursele umane și materiale.
6	Cine, cu ce frecvență, funcție de ce criterii și în raport cu ce documente oficiale monitorizează efectiv și evaluează PDI ca document școlar, punerea lui în practică și beneficiile rezultate din aceasta?	Se vor solicita nume de instituții, exemple de documente, modalități de monitorizare și evaluare.
7	Cine și când oferă școlilor <i>feedback</i> în ceea ce privește PDI?	Se va urmări dacă există /nu există organisme care oferă școlilor <i>feedback</i> .
8	Cine ar putea să ajute școlile la elaborarea unui PDI de calitate?	Se vor solicita nume de instituții și se va urmări aflarea motivației alegerii lor.
9	Cum ar putea să ajute ISE școlile la elaborarea unor PDI de calitate?	Se vor face referiri la: sesiuni de formare, materiale puse la dispoziție școlilor etc.

10	Există reglementări privind forma și conținutul PDI? Cui aparțin ele?	Câte, care, ce fel de reglementări, instituții emitente.
11	Ce importanță acordă actorii educaționali (profesori, directori, membri ai Consiliilor de Administrație, ISJ, autorități locale, autorități de finanțare) PDI ca document de proiectare strategică?	Importanță/actor educațional.
12	La ce servește concret, actualmente, PDI?	Ajută/nu ajută conducerea școlii în stabilirea unor scopuri precise, la realizarea planurilor manageriale anuale și semestriale și la realizarea altor proiecte.
13	Cum poate deveni PDI un instrument al schimbării în bine a școlii românești?	Se vor solicita exemple de modalități concrete (existența unor reglementari, asigurarea resurselor materiale, atenția din partea actorilor implicați etc.).
14.	Ce relație de fond este între PDI și sporirea calității educației?	Se vor solicita explicații privind PDI ca bază a creșterii calității educației.
15	Alte comentarii pe care doriți să le faceți	

**Notă:** Planul de dezvoltare instituțională (conform legii educației, 2011) este denumit de ARACIP „Proiectul de Dezvoltare Instituțională”.

**Vă mulțumim pentru colaborare!**



## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Baciu, S.** (2001). Standarde profesionale pentru funcția de director al instituției de învățământ. În: *Didactica Pro*, Chișinău, 6.
- Berry, B.** (1995) „The School Development Plan”, în Green, H. (ed.). *The School Management Handbook*, London: Kogan Page.
- Buzărnescu, Șt.** (s.a. [1998]). Bovarismul instituțional și reforma românească. Timișoara, Editura Augusta.
- Carpinschi, A.; Carpinschi, G. II.** Instituționalismul, orientare tradițională în cunoașterea politică (s.a., în: [filozofie.3x.ro/.../II.%20INSTITUTIONALISMUL,%20ORIENTARE.pdf](http://filozofie.3x.ro/.../II.%20INSTITUTIONALISMUL,%20ORIENTARE.pdf)).
- Chang, S.S.L., Zadeh, L.** (1972). *On fuzzy mapping and control*, IEEE Trans. System Man Cybernet. 2.
- Cornescu, Viorel ș.a.** (2004). Management – de la teorie la practică. București, Editura Universității.
- Dawkins, C.R.** (1976). *The selfish gene*. [New York, Oxford University Press](http://NewYork.OxfordUniversityPress) (trad. rom. [Gena egoistă](http://Genaegoistă). București, Editura Tehnică, 2006).
- Dvir, D., Raz, T., Shenhar, A.** (2003). *An empirical analysis of the relationship between project planning and project success*. În: *International Journal of Project Management*, 21.
- Găleteanu, Monalisa; Popescu, Adina [?].** Operaționalizarea PDIS funcție de specificul unității școlare (vezi [www.isj.dj.edu.ro/modules.php?op=modload&name...lid...](http://www.isj.dj.edu.ro/modules.php?op=modload&name...lid...))
- Gyula, F.** (2004). Drept instituțional comunitar. Cluj-Napoca, Edit. Sfera Juridică.
- Iosifescu, S.** (2000). Proiectul instituțional al unității școlare între viziune, cultură și misiune. În: Buletinul informativ al Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar, 9, ianuarie, București, MEN.
- Izquierdo, H. M., Minguez, A. M.** (2003) „Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective”, în Torres, C.A., Antikainen, A. (ed.) *The International Handbook on the Sociology of Education*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Jenkins, H. O.** (1991) *Getting it Right. A Handbook for Successful School Leadership* Oxford: Blackwell Education.

- Johnson, D.** (1994) *Research methods in educational management*, Longman.
- McQueen, R.A., Knussen, C.** (2006) *Metode de cercetare în științele sociale*, Institutul European.
- Mihail, T.M.** (2000). Considerații metodologice asupra resursei umane în cadrul proiectului unității școlare. În: Buletinul informativ al Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar, 9, ianuarie, București, MEN.
- Mihail, T.M.** (2000). «Proiectul școlii» ca exemplu de management al gândirii formative. Modul de formare managerială continuă. București-Arad, ISE-CCD – *pre-print*.
- Mihail, T.M.** (2004). Preliminarii ale elaborării unui proiect profesional. În: "Manager European", program de formare continuă. București, ISE – *pre-print*.
- Mihail, T.M.** (2008). Relații intraorganizaționale în condiții de de-concentrare [capitol și modul de formare continuă managerială]. În: Politici de descentralizare în învățământul preuniversitar românesc. Management financiar și sistem decizional (coord. P. Blendea). București, ISE, 2008 – *pre-print*.
- Mihail, T.M.** (2010). Spre o guvernare asociativă în spațiul școlar [capitol de autor]. În: Pregătirea managerilor din învățământul preuniversitar pentru utilizarea noilor sisteme de guvernare (coord. P. Blendea), București, ISE, 2010 – *pre-print*.
- Neagu, I.** (2008). Perfecționarea sistemului de management la nivelul instituției publice din România în vederea alinierii la standardele europene (în perioada postaderare). Rez. tezei de doctorat. Sibiu, Univ. "Lucian Blaga" (*cf. doctorate.ulbsibiu.ro/obj/documents/rez-neagu.pdf*).
- Offe, C.** (1992), în *Designing institutions for East European transitions. The Australian National University*.
- Powell, W.W.; DiMaggio, P., eds.** (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- Senge, P.M. et al.** (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*, London, Doubleday.
- Stone Sweet, A.; Sandholtz, W.; Fligstein, N., eds.** (2001). *The Institutionalization of Europe*. New York, Oxford University Press.

\*\*\* **Legea 1/2011**, Monitorul Oficial 18/2011 (ianuarie), modificată și completată prin **Legea 166/2011**, Monitorul Oficial 709/2011 (octombrie).

[www.grup2sv.ro/documente/PAS%202009-2010.pdf](http://www.grup2sv.ro/documente/PAS%202009-2010.pdf)

[www.tvet.ro/index.php/ro/planificarea-ipt/171.html](http://www.tvet.ro/index.php/ro/planificarea-ipt/171.html)

[www.ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docoffic/.../wd4\\_cost\\_ro.pdf](http://www.ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/.../wd4_cost_ro.pdf)

[www.metodologie.ro/Ghid%20ACB%20RO%20proiect.pdf](http://www.metodologie.ro/Ghid%20ACB%20RO%20proiect.pdf)

[www.dur.ac.uk/.../riskmanagementstrategy/](http://www.dur.ac.uk/.../riskmanagementstrategy/)

[www.publicservice.co.uk/pdf/home\\_office/spring2000/p124.pdf](http://www.publicservice.co.uk/pdf/home_office/spring2000/p124.pdf)